

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM
DENEYİMLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

Eda ELYILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022-Eda ELYILDIRIM

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM
DENEYİMLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

DISTANCE EDUCATION EXPERIENCES OF PRE-SCHOOL
TEACHERS: A MIXED METHOD STUDY

Hazırlayan

Eda ELYILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Tarık BAŞAR

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Eda ELYILDIRIM tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” adlı tez çalışması 13.06.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Tarık BAŞAR

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Hasan DİLEK

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Dila Nur YAZICI

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

.....

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2022

Eda ELYILDIRIM

İmza

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Eda ELYILDIRIM

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tarık BAŞAR

2022-(XVIII+158)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Tarık BAŞAR

Dr. Öğr. Üyesi Hasan DİLEK

Dr. Öğr. Üyesi Dila Nur YAZICI

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma karma yöntem türlerinden nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin sıralı olarak kullanıldığı açıklayıcı sıralı desen olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseni; okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen durum ise okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleridir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı kurum türlerinde (bağımsız anaokulu, özel anaokulu, resmi ana sınıfı, özel ana sınıfı) çalışmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için AFA kapsamında 300 öğretmene ulaşılrken; DFA kapsamında ise 417 öğretmene ulaşılmıştır. Görüşmeler ise, Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinden 15 okul öncesi öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Ölçek öğretmenler tarafından Google Formlar uygulaması üzerinden doldurulmuştur; görüşmeler ise öğretmenler ile Zoom uygulaması üzerinden yapılmıştır. Araştırma kapsamında nicel verilerin analizinde, betimsel istatistik değerlerden, ANOVA'dan ve bağımsız gruplar t testinden; nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarının orta düzeyin altında olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarının yüksek lisans yapma durumu, çalıştıkları okul türü, çalıştıkları kurum türü, mesleki deneyimleri ve uzaktan eğitim verilen süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda ise öğretmenlerin uzaktan eğitime kıyasla yüz yüze eğitim türünü tercih ettikleri, salgın sürecinde uzaktan eğitimde çocuklarda teknoloji kullanım süresinde artış gibi sorunlar görüldüğü,

hem öğretmenler hem de çocukların uzaktan eğitimde teknolojik cihaz eksikliği, bağlantı sorunları, materyal eksikliği vb. çeşitli sorunlar yaşadıkları ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde Google Meet, Microsoft Team, Zoom, WhatsApp vb. çeşitli uygulamaları ve EBA'yı kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitimin okul öncesi döneme uygun olmadığını ancak doğal afet, salgın vb. olağanüstü dönemlerde eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi ve çocuk-çocuk, çocuk-öğretmen iletişiminin sürdürülmesi gibi yararlar sağladığını, uzaktan eğitimde en çok çocukların sosyal duygusal gelişim alanlarını ve öz bakım becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler planladıklarını ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın esneklik özelliği sayesinde uzaktan eğitim etkinliklerini planlarken ihtiyaç duydukları kazanım ve göstergeler ile kavramlara yer verdiklerini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi dönemde uzaktan eğitim sürecinin etkililiğini artırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, uzaktan eğitim algısı



ABSTRACT

DISTANCE EDUCATION EXPERIENCES OF PRE-SCHOOL TEACHERS: A MIXED METHOD STUDY

M.Sc. Thesis

Preparer: Eda ELYILDIRIM

Advisor: Asst. Prof. Dr. Tarık BAŞAR

2022-(XVIII+158)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Educational Sciences Department

Curriculum and Instruction Science

Jury

Asst. Prof. Dr. Tarık BAŞAR

Asst. Prof. Dr. Hasan DİLEK

Asst. Prof. Dr. Dila Nur YAZICI

The purpose of this study is to examine the distance education experiences of preschool teachers. In accordance with this purpose, the research was designed using the exploratory sequential design in which quantitative and qualitative data collection techniques, which are mixed method types, are used sequentially. In this regard, the survey design, which is one of the quantitative research methods, in order to determine the perceptions of preschool teachers towards distance education; case study, which is one of the qualitative research methods, was used to determine the views of preschool teachers about distance education. The situation examined within the scope of the research is the distance education experiences of preschool teachers. The study group of the research consist of preschool teachers working in different provinces of Turkey and different types of institutions (independent preschool, private preschool, public preschool, private kindergarten), participating in the study voluntarily. In the research, "Distance Education Perceptions Scale of Preschool Teachers" developed by the researcher and semi-structured interview form were used as data collection tools. For the validity studies of the scale developed in the study, 300 teachers within the scope of EFA and 417 teachers, within the scope of CFA, were reached. The interviews were conducted with 15 preschool teachers from 7 different geographical regions of Turkey. The scale was filled out by teachers through the Google Forms application and the interviews were done with teachers and researchers via the Zoom application. In the analysis of quantitative data within the scope of the research, descriptive statistical values, ANOVA and independent groups t test; content analysis was used in the analysis of qualitative data. As a result of the analysis of the quantitative data obtained from the research, it was found that the preschool teachers' perceptions of distance education were under the medium level and the distance education perceptions of preschool teachers did not differ significantly according to the variables of graduate status, type of school they work, type of

institution they work, professional experience and duration of distance education. determined. As a result of the analysis of the qualitative data obtained from the research, it was found that teachers preferred face-to-face education type compared to distance education, there were problems such as an increase in the use of technology in distance education in children during the epidemic process, and both teachers and children had various problems such as lack of technological devices, connection problems, lack of materials in distance education. It has been determined that they have problems and that teachers use various applications such as Google Meet, Microsoft Team, Zoom, WhatsApp and EBA in distance education. In addition, teachers stated that distance education is not suitable for pre-school period, but it provides benefits such as continuation of educational activities and maintaining child-child, child-teacher communication in extraordinary periods such as natural disasters and epidemics, and that distance education is mostly aimed at supporting children's social emotional development areas and self-care skills. He stated that they are planning activities and, thanks to the flexibility feature of the MoNE 2013 re-school Curriculum, they include the acquisitions, indicators and concepts they need while planning distance education activities. In line with the results obtained from the research, suggestions were made to increase the effectiveness of the distance education process in the preschool period.

Keywords: COVID-19, distance education perceptions, pre-school education, pre-school teacher,



ÖN SÖZ

COVID-19 salgınında uzaktan eğitim hem dünyada hem de Türkiye’de diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de çoğunlukla ilk kez deneyimlenen bir eğitim şekli olmuştur. Çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler uzaktan eğitime bir hazırlık yapmadan başlamışlardır. Uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimde nasıl sürdürüldüğü, uzaktan eğitimde hangi sorunların yaşadığının öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda incelenmesi olası uzaktan eğitim uygulamaları için gerekli önemlerin alınması ve hazırlıkların yapılması açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu kapsamda öncelikle araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltıları ve sınırlıklarından bahsedilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde uzaktan eğitimin; tanımı, dünyada ve Türkiye’deki tarihsel gelişimi, COVID-19 salgınında dünyada ve Türkiye’de nasıl sürdürüldüğü ve okul öncesi dönemde nasıl uygulandığına ilişkin kavramsal açıklamalar yapılmış ve hem yurt dışında hem de yurt içinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin nasıl sürdürüldüğünü belirlemeye çalışan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise veri toplama araçları ile elde edilen bulgular okuyucuların anlayacağı bir dille açıklanmıştır. Beşinci bölümde araştırma problemi ve alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular alanyazındaki yerleri doğrultusunda tartışılmıştır. En son olarak ise uzaktan eğitim ile ilgili paydaşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bilim uzmanlığı yolculuğum boyunca beni destekleyen, bana inanan ve benden yardımını esirgemeyen değerli insanlara teşekkür etmeyi de bir borç bilirim.

Öncelikle yüksek lisans öğrenimim boyunca gerek ders dönemimde gerek gerçekleştirdiğimiz akademik çalışmalarda, en çok da tez dönemimde bana güvenen ve inanan, süreçte sürekli olarak beni motive eden, sorduğum her soruya değerli bilgileriyle dönütlerde bulunarak çalışmama ve bana ışık tutan hocam Dr. Öğr. Üyesi Sayın Tarık BAŞAR’a çok teşekkür ederim.

Tez savunma jürime değerli katılımları ile beni onore eden ve tezime değerli katkılar sağlayan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi sayın Dila Nur YAZICI ve Dr. Öğr. Üyesi sayın Hasan DİLEK'e çok teşekkür ederim.

Çalışmamda kullandığım veri toplama araçlarını geliştirirken görüşlerine başvurduğum öğretmenlere, veri toplama araçları hakkında değerli uzman görüşlerini benden esirgemeyen hocalarıma hem lisans hem de yüksek lisans öğrenimimde ders aldığım ve bana katkı sunan tüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Bilim uzmanlığı yolculuğunu keyifli hale getirerek hem ders hem de tez dönemimizde her türlü yardımını esirgemeyen, yorulduğumuzda birbirimizi motive ederek birbirimize destek olduğumuz sevgili öğretmen arkadaşlarım Emine Deniz KAYHAN, Leyla ŞAHİN, Nimet ADALI ve Selver KILIÇARSLAN'a çok teşekkür ederim.

Doğduğum günden bugüne tüm kararlarımda yanımda olan, eğitim hayatımda her türlü fedakarlığı göstererek beni bugüne getiren canım annem Emine COŞKUN, canım babam Temel COŞKUN ve kız kardeşim Buse COŞKUN'a çok teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en büyüğü ise bu yolculukta her zaman yanımda olan, süreç boyu tez çalışmam dışında kalan çeşitli yükleri hafifleterek beni destekleyen, lisansüstü öğrenimime başlama konusunda beni teşvik eden sevgili eşim Hüseyin ELYILDIRIM'a.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMA PROBLEMİ VE ALT PROBLEMLER.....	7
1.4. SAYILTILAR.....	8
1.5. SINIRLILIKLAR.....	8
BÖLÜM II.....	9
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. UZAKTAN EĞİTİM.....	9
2.1.1. Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	12
2.1.1.1. Dünyada Uzaktan Eğitim.....	12
2.1.1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	13

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Yararları.....	16
2.1.3. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları.....	17
2.2. COVID-19 SALGININDA UZAKTAN EĞİTİM.....	18
2.2.1. COVID-19 Salgınında Dünyada Uzaktan Eğitim.....	19
2.2.2. COVID-19 Salgınında Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	20
2.3. COVID-19 SALGININDA OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UZAKTAN EĞİTİM.....	21
2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	24
2.4.1.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Anket ve Ölçek Geliştirme Çalışmalarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	24
2.4.1.2. COVID-19 Salgınında Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	26
2.4.1.3. COVID-19 Salgınında Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Okul Öncesi Öğretmenleri ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Elemanları ile Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	28
2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	34
2.4.2.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Anket ve Ölçek Geliştirme Çalışmalarına İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	34
2.4.2.2. COVID-19 Salgınında Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
2.4.2.3. COVID-19 Salgınında Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Okul Öncesi Öğretmenleri ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Elemanları ile Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	49
BÖLÜM III.....	57
3. YÖNTEM.....	57
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	57
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	57
3.2.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”	

Çalışma Grubu.....	57
3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Çalışma Grubu.....	59
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	60
3.3.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin Geliştirilmesi.....	60
3.3.1.1. İhtiyacın Saptanması.....	60
3.3.1.2. Taslak Ölçeğin Madde Havuzunun Belirlenmesi.....	60
3.3.1.3. Ölçek Uygulama Yönergesinin Hazırlanması.....	62
3.3.1.4. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” Geçerlik Çalışmaları.....	62
3.3.1.4.1. Kapsam Geçerliğinin Sağlanması.....	62
3.3.1.4.2. Yapı Geçerliğinin Sağlanması.....	62
3.3.1.4.2.1. Ön Deneme Uygulamasının Yapılması.....	62
3.3.1.4.2.2. Ön Deneme Uygulamasının Yapılması.....	62
3.3.1.4.2.2. Ön Deneme Uygulamasının Sonrasında İstatiksel Analizlerin Yapılması.....	62
3.3.1.4.2.3. Asıl Uygulamanın Yapılması.....	66
3.3.1.4.2.4. Asıl Uygulamanın Yapılması Sonrasında İstatiksel Analizlerin Yapılması.....	67
3.3.1.5. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin Güvenirlik Çalışmaları.....	71
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi.....	72
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	73
3.4.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin Ön Deneme ve Asıl Uygulamalarının Yapılması.....	73
3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması.....	73
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	74
3.5.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nden Elde Edilen Verilerin Analizi.....	74

3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi	74
BÖLÜM IV	75
4. BULGULAR.....	75
4.1. “OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM ALGILARI ÖLÇEĞİ”NDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	75
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMUNDAN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	91
4.2.1. Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliği.....	92
4.2.2. Eğitim Türü Tercihi ve Tercih Nedeni.....	93
4.2.3. Uzaktan Eğitimin Çocuklara Sağladığı Yararlar.....	95
4.2.4. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorluklar.....	96
4.2.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yararlandığı Kaynaklar.....	100
4.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde MEB 2013 OÖEP’den Yararlanma Şekli.....	102
4.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde MEB 2013 OÖEP’den Yararlanma Ölçüsü.....	104
4.2.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB 2013 OÖEP’de Uzaktan Eğitime Yönelik Değişiklik Önerileri.....	105
4.2.9. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Kritik Kavram ve Kazanımlar.....	107
4.2.10. MEB 2013 OÖEP’nin Uzaktan Eğitime Uyarlanabilirliği.....	109
BÖLÜM V	111
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	111
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	111
5.2. ÖNERİLER.....	121
5.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	122

5.2.2. Eğitim Kurumlarına ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	122
5.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	122
KAYNAKÇA.....	124
EKLER.....	147
Ek 1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” Ön Deneme Formu.....	148
Ek 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”	152
Ek 3. Görüşme Soruları.....	155
Ek 4. Etik Kurul Onay Raporu.....	156
Ek 5. MEB İzni.....	157
ÖZ GEÇMİŞ.....	158

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.2.1. Ölçek Geliştirme Çalışması Kapsamındaki Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler.....	58
Tablo 3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler.....	59
Tablo 3.3.1.2. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin Ölçütleri.....	61
Tablo 3.3.1.4.2.2-1. KMO ve Barlett’s Sphericity Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.3.1.4.2.2-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeler.....	64
Tablo 3.3.1.4.2.2-3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğine Ait Faktör Yapısı ve Faktör Yük Değerleri.....	65
Tablo 3.3.1.4.2.4-1. Birinci Düzey DFA Sonuçları.....	67
Tablo 3.3.1.4.2.4-2. Birinci Düzey DFA Kapsamında İncelenen Uyum Kriterleri Sınırlılıkları	69
Tablo 3.3.1.4.2.4-3. İkinci Düzey DFA Kapsamında İncelenen Uyum Kriterleri Sınırlılıkları.....	71
Tablo 3.3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğinin Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Katsayısı.....	71
Tablo 4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	75
Tablo 4.1.2-1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yüksek Lisans Yapma Durumlarına Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.1.2-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	79

Tablo 4.1.2-3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.1.2-4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine Ait Puanlar.....	84
Tablo 4.1.2-5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik ANOVA Sonuçları..	87
Tablo 4.1.2-6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzatan Eğitim Verilen Süreye Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine Ait Puanlar.....	88
Tablo 4.1.2-7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitim Verilen Süreye Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik ANOVA Sonuçları.	90
Tablo 4.2.1. Uzaktan Eğitim Etkinliklerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Sıklık Dağılımları..	92
Tablo 4.2.2-1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Türü Tercihine İlişkin Sıklık Dağılımları.....	93
Tablo 4.2.2-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Türü Tercih Nedenlerine İlişkin Sıklık Dağılımları.....	93
Tablo 4.2.3. Uzaktan Eğitimin Çocuklara Sağladığı Yararlara İlişkin Sıklık Dağılımları .	95
Tablo 4.2.4. Uzaktan Eğitimde Çocuklar ve Öğretmenlerin Yaşadığı Zorluklara İlişkin Sıklık Dağılımları.....	96
Tablo 4.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yararlandığı Kaynaklara İlişkin Sıklık Dağılımları.....	100
Tablo 4.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde MEB 2013 OÖEP'den Yararlanma Şekline İlişkin Sıklık Dağılımları.....	103
Tablo 4.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde MEB 2013 OÖEP'den Yararlanma Ölçüsüne İlişkin Sıklık Dağılımları.....	104
Tablo 4.2.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB 2013 OÖEP'de Uzaktan Eğitime Yönelik Değişiklik Önerilerine İlişkin Sıklık Dağılımları.....	105

Tablo 4.2.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Kritik Kavram ve Kazanımlara İlişkin Sıklık Dağılımları.....107

Tablo 4.2.10. MEB 2013 OÖEP'nin Uzaktan Eğitime Uyarlanabilirliği Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Sıklık Dağılımları.....109



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1.1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Dönem ve Evreleri.....	14
Şekil 3.3.1.4.2.2-1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğine Ait Yamaç Birikinti Grafiği.....	64
Şekil 3.3.1.4.2.4-1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Sonucuna Ait Yol diyagramı.....	67
Şekil 3.3.1.4.2.4-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğinin İkinci Düzey DFA Sonucuna Ait Yol diyagramı.....	69



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamalar
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
COVID-19	Koronavürüs-19
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
KMO	Kaiser-Mayer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OÖEP	Okul Öncesi Eğitimi Programı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TEDMEM	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu ortaya konularak araştırma problemi ve alt problemler tanımlanmıştır. Ardından araştırmanın amacı ve önemi açıklanarak varsayımlar ve sınırlılıklardan bahsedilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Uzaktan eğitim; öğretim sürecinin büyük bir bölümünde eğitimci ve öğrenenin birbirinden ayrı fiziksel ortamlarda buldukları bir eğitim şeklidir (Mehrotra, Holuster ve McGahey, 2001). 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bireylerin eğitim gereksinimlerinde çevrimiçi ortamlara olan ihtiyacını da beraberinde getirmiş ve artan talep sebebi ile uzaktan eğitim, eğitimin her kademesinde yaygınlaşmıştır (Çivril, Aruğaslan ve Özaydın Özkara, 2018). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında ise tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs (COVID-19) salgınıyla birlikte uzaktan eğitimin bir eğitim şekli olarak daha önce olmadığı kadar çok tercih edildiği görülmektedir (Alper, 2020). Uzaktan eğitim COVID-19 salgınına kadar yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olarak kabul edilmesine rağmen salgının getirdiği olağanüstü koşullarda uzaktan eğitimden başka bir alternatif kalamamıştır (Türker ve Dündar, 2020). Foti de (2020), uzaktan eğitim şeklinin COVID-19 salgınına önlem olarak okulların kapatıldığı süreçte en iyi eğitimsel çözüm olduğuna değinmektedir.

2019 yılı kışında Çin'in Wuhan şehrinde hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılmış olan COVID-19 salgını; sağlık, ekonomi, iş hayatı vb. pek çok sektörü etkileyerek söz konusu sektörlerde önemli ölçüde zarara neden olmuştur. Okulların kapatılarak uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle salgından olumsuz yönde etkilenen sektörlerden biri de eğitim sektörü olmuştur (Balcı, 2020). COVID-19 salgını sebebi ile dünyada pek çok ülke, okullarını kapatılarak uzaktan eğitime geçmiştir (Gülay Ogelman, Güngör ve Göktaş, 2021; Viner vd., 2020). Yine salgında öğrencilerin yaşayacağı olası öğrenme kayıplarını azaltarak öğrenmede sürekliliği sağlamak için pek çok ülke (Türkiye, ABD, Belçika, İngiltere, İtalya, Hollanda, Fransa, Finlandiya, Kore, Avustralya, Singapur, Çin vd.) uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür (Sözen, 2020). Salgın döneminde ülkeler eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi konusunda farklı tedbirler almıştır. Bazı ülkeler; televizyon, radyo ve internet üzerinden video ders anlatımları gerçekleştirmiş bazıları ise halihazırdaki uzaktan eğitim altyapılarını kullanmıştır. Çeşitli platformlar üzerinde, sanal sınıfların oluşturulması yolu ile

de uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdüren ülkeler de mevcuttur (Erdoğan, 2020).

Schonfeld ve Demaria (2015), salgın gibi olağanüstü durumlarda deneyimsizliklerinden ötürü en çok etkilenenlerin çocuklar olduğunu ileri sürmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çocuklar, COVID-19 salgınından pek çok bakımdan olumsuz etkilenmiştir (Göktaş, Gülay Ogelman ve Güngör, 2020). Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinden etkilenen öğrenci sayısı 25 milyondur ve bu sayı içindeki yaklaşık 16,5 milyonluk bölümü özellikle ilk ve orta öğrenime devam eden çocuklar oluşturmaktadır (UNESCO, 2020’den aktaran Bozkurt, 2020a). COVID-19 salgınının getirdiği okulların kapatılması sürecinde, çocuklar yüz yüze eğitimdeki öğrenci rolleri ile uzaktan eğitime yönelik bir oryantasyon eğitimine tabii tutulmadan uzaktan eğitime dahil olmuşlardır (Erzen ve Ceylan, 2020; Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020). Salgında çocuklar, okullarından uzun süreli ayrı kalmışlar; ayrıca korku, fiziksel ve sosyal izolasyon gibi pek çok güçlük yaşamışlardır (Agarwal, Ganesh ve Sunitha, 2021).

İlk COVID-19 vakasının Türkiye’de görüldüğü tarih olan 11 Mart 2020 itibari ile salgınla mücadele kapsamında tüm kademelerde okullar kapatılmış ve 16 Mart 2020 tarihinden itibaren ise iki hafta süre ile uzaktan eğitime geçilmiştir (Gündoğdu, 2021). Daha sonraki süreçte COVID-19 vaka sayılarındaki artış 23 Mart 2020 tarihinden itibaren okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm kademelerde eğitim ve öğretim yılının uzaktan eğitim ile tamamlanmasına neden olmuştur (Akın ve Aslan, 2021; Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020). Türkiye, OECD ülkeleri arasında okulların en uzun süre kapatıldığı ülkeler arasındadır (TEDMEM, 2021).

Türkiye’de, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının Mart-Haziran ayları arasındaki dönemi uzaktan eğitim ile tamamlamışlardır. 2020-2021 eğitim ve öğretim yılının Eylül ayında yüz yüze eğitime başlamışlar fakat Kasım ayı ortasından itibaren yaşanan yeniden kapanma ile uzaktan eğitime geçilmiştir; eğitim öğretim yılı sonraki süreçte ise belirli zamanlar yüz yüze, belirli zamanlar uzaktan eğitim şeklinde tamamlanmıştır (Gelir ve Düzen, 2021). Buradan hareketle ülkemizde okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve öğretmenlerinin en az üç aylık bir uzaktan eğitim tecrübesine sahip oldukları söylenebilir.

Okul öncesi dönem, yaşamın ilk altı yılını kapsayan ve gelişim alanlarının birbiri ile ilişkisinin en yüksek olduğu dolayısı ile de insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturulduğu dönemdir (Oktay, 2007). Okul öncesi eğitim ise yaşamın ilk altı yılında,

çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen, topluma uyumunu ve ilkokula hazırlığını sağlayan ve bunlar için gerekli uyarıcı çevreyi oluşturan eğitim sürecidir (Kuru Turaşlı, 2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, akranlarıyla iletişim kurma konusunda daha istekli davranmaktadır; bu çocukların öz saygısı ve öz yeterliği yüksektir. Ayrıca görev alma ve aldığı görevi yerine getirme konusunda başarılıdırlar ve kendilerini daha kolay ifade edebilmektedirler (Kuru Turaşlı, 2015). COVID-19 salgını ile birlikte okul ortamından ayrılmak, akranları ile aynı fiziksel mekanda zaman geçirip iletişim kuramamak; çocukların gelişimlerini (sosyal ve duygusal, bilişsel) sekteye uğratabilmektedir (Ercan, Rodopman Arman, İnal Emiroğlu, Öztop ve Yalçın, 2020). Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim etkinliklerinin bu sebeplerden ötürü, çocuklar için yüz yüze eğitimin yerini dolduramayacağı fakat kriz döneminde çocuklara öğrenme fırsatları sunabileceği ve bu bağlamda da çocukların gelişimsel özellikleri doğrultusunda yapılacak uzaktan eğitim düzenlemelerinin faydalı olabileceği söylenebilir (Göktaş vd., 2020). Çocukların, okul ortamından uzak kalmaları ve eğitim etkinliklerinin uzaktan yürütülmesi; okul öncesi eğitimin kalitesini olumsuz etkilese dahi COVID-19 salgını ile uzaktan eğitim, okul öncesi dönemde de uygulanabilir bir eğitim olmuştur (Gündoğdu, 2021).

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların gelişimsel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak aynı zamanda ebeveynlerin uygunluk durumunu da gözetererek uzaktan eğitim sürecindeki en uygun seçenekleri bulmaya çalışmışlardır (Câmpan ve Bocoş, 2021). Öğretmenlerin, uzaktan eğitime dair sahip oldukları görüş ve algıları, uzaktan eğitimin verimliliğini etkilemektedir (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019; Fidan, 2020; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi ile uzaktan eğitimin yararları, sınırlılıkları, uygulamanın öğretmen ve öğrencilere sağladığı olanakların tespiti, uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan güçlüklerin tanımlanması gibi durumlar ortaya çıkarılabilir (Metin, Gürbey ve Çevik, 2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını çocuk, ebeveyn ve teknolojik uygulamalar bakımından değerlendirebilmelerine yönelik olarak görüşlerine başvurulması olası uzaktan eğitim uygulamaları için gerekli iyileştirmelerin yapılması bakımından da önem taşımaktadır (Erbil, Demir ve Armağan Erbil, 2021). Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin ve uzaktan eğitime yönelik algılarını incelendiği çalışmaların çoğu COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilmiştir ve bu çalışmaların çoğu nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algı ve görüşlerinin nicel araştırma yöntemleri ile

ele alındığı çalışmalarda ise alanyazında eksiklik görülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim etkinlikleri, COVID-19 salgını sürecinde, öğretmenler tarafından çeşitli platformlarda sanal sınıfların oluşturulması ile yapılan çevrimiçi dersler (Erdoğan, 2020), yine öğretmenler tarafından hazırlanan video, resim gibi e-içeriklerin öğrenciler ile çeşitli iletişim yöntemlerinin kullanılarak paylaşılması yolu ile gerçekleştirilmiştir (Yıldız, 2020). COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim etkinlikleri, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki eğitimlerinde uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli bilgi ve becerileri kazanmaları gerektiğinin ne denli önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Kim, 2020; Yıldırım, 2021). Uzaktan eğitim süreci öğretmenlerin, çocuğu merkeze alan öğrenme ortamları oluşturma konusundaki rollerini daha önemli hale getirmiştir (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021). Öğretmenlerin, uzaktan eğitime ve uzaktan eğitimde kullanılan ortamlara adaptasyonlarında; uzaktan eğitim ile ilgili bilgileri, becerileri, deneyimleri ve öz yeterlik algıları oldukça önem taşımaktadır (Ak, Gökdaş Öksüz ve Torun, 2021).

Aktan Acar, Erbaş ve Eryaman (2021), okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesinin gelecekte kalıcı hale gelmesi olası olan uzaktan eğitim ile ilgili tedbirlerin alınması bakımından önem taşıdığını söylemektedir. Bartan da (2022), uzaktan eğitimin okul öncesi eğitime sunduğu avantajlar ve dezavantajların belirlenmesi için okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin ortaya konması gerektiğine değinmektedir.

Alanyazında uzaktan eğitime yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini (Abazoğlu ve Umurhan, 2015; Barış ve Çankaya, 2016; Erfidan, 2019; Koloğlu, 2016; Müller, Goh, Lim ve Gao, 2021; Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2017; Sayan, 2020), tutumlarını (Sangwan, Sangwan ve Punia, 2021; Veraksa, Singh, Gavrilova, Jain ve Veraksa, 2021), hazırbulunuşluklarını (Paliwal ve Singh, 2021) ve algılarını (Ak vd., 2021; Gök, 2010; Gök ve Kılıç Çakmak, 2020) inceleyen çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini (Akıncı ve Pişkin Tunç, 2021; Aydın, 2021; Benzer ve Akkaya, 2021; Chaaban, Qadhi ve Du, 2021; Çil, 2021; Duban ve Şen, 2020; Duman, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020; Elçiçek, 2021; Er Türküresin, 2020; Erşen ve Yumak, 2021; Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020; Hamutoğlu, Sezen Gültekin ve Savaşçı, 2019; Hill, 2021; Karagöz ve Rüzgar, 2021; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020; Kaygısız ve Balçıkanlı,

2021; Özbuğuttu, 2021; Özüdoğru, 2021; Pustika, 2020; Yılmaz Ozelçi, 2021; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021), tutumlarını (Kışla, 2016; Yenilmez, Balbağ ve Turgut, 2017; Yıldız, 2011); hazırbulunuşluklarını (Dorsah, 2021) ve algılarını (Atik, 2020; Başar vd., 2019; Boz, 2019; Gündüz, 2013; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Özdemir ve Önal, 2021; Yolcu, 2020) inceleyen çeşitli çalışmaların yapıldığı da görülmektedir.

Alanyazında, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini, hazırbulunuşluklarını, tutum ve algılarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar da yer almaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri ile uzaktan eğitime yönelik olarak yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır (Batmaz, Cevahir Batmaz ve Kılıç, 2021; Çilek, Uçan ve Ermiş, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Erbil vd., 2021; Ergin, 2010; Ergüç Şahan ve Parlar, 2021; Fidan, 2020; Karalar ve Sidekli, 2021; Kayalı, Yavuz ve Balat, 2021; Kultas ve Çalışkan, 2021; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021; Özçelik, 2022; Saygı, 2021; Sertkaya Dinler ve Dünder, 2021; Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020; Urhanoğlu, Bayırlı ve Aslan, 2021; Uştu, Yüceer ve Canik, 2021; Yenerer, 2021; Yılmaz, Yılmaz ve Savaş, 2021; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Zengin, Aslan, Alu ve Aslan, 2021).

Ayrıca, farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. Bu doğrultuda, fen bilimleri öğretmenleri (Arslan ve Görgülü Arı, 2021; Ayaz, 2021; Bakırcı, Doğdu ve Artun, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Başköy ve Çil, 2021; Haşiloğlu, Durak ve Arslan, 2020; Kurt, 2020; Kurt ve Aydın, 2021; Şahinoğlu ve Sağlam Arslan, 2021; Ünal ve Bulunuz, 2020; Yunus, Yıldırım ve Kalaycı, 2021), Türkçe öğretmenleri (Bayburtlu, 2020; Kaplan ve Gülden, 2021), matematik öğretmenleri (Bütün ve Karakuş, 2021; Korkmaz, 2021; Özdemir Baki ve Çelik, 2021; Şengil Akar ve Kurtoğlu Erden, 2021), sosyal bilgiler öğretmenleri (Gençtürk Güven, Karakuş, Yurdakul ve Yusufoglu, 2021; Coşkun Keskin, Şentürk, Ömer ve Dursun, 2021), İngilizce öğretmenleri (Sadeghi ve Ashegh Navaie, 2021; Şanlı, 2021; Ubaedillah, Pratiwi, Huda ve Kurniawan, 2021), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri (Altun, 2021; Çakmak ve Uzunpolat, 2021), beden eğitimi ve spor öğretmenleri (Akkaya, 2021; Baba Kaya, 2021; Çetin, Yılmaz ve İlhan, 2021; Özcan ve Saraç, 2020; Sağın, Yücekaya ve Güllü, 2021; Vilchez, Kruse, Puffer ve Dudovitz, 2021), coğrafya öğretmenleri (İnce, Yentürk ve Şahin, 2021; Kılınç ve Karademir, 2021), görsel sanatlar öğretmenleri (Hiçyılmaz, 2021; Kara, 2021) ile uzaktan eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışmalar alanyazında bulunmaktadır.

Alanyazında ayrıca çeşitli branşlardan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik

görüşleri, hazırbulunuşlukları, tutumları ve algılarını inceleyen çalışmalarla da (Akkaş Baysal ve Ocak 2020; Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi, 2020; Andarwulan, Al Fajri ve Damayanti, 2021; Arslan ve Şumuer, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Bakırcı, Özcan ve Kaya, 2021; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Ballová Mikušková ve Verešová, 2020; C. Yang, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Cömert ve Şahin Çakır, 2021; Çelen, Çevik ve Seferoğlu, 2013; Çok ve Günbatır, 2022; Demir ve Kale, 2020; Dolighan ve Owen, 2021; Faridah vd., 2021; Ferretti, Santi, Del Zozzo, Garzetti ve Bolondi, 2021; İbrohim, Sudrajat ve Saefi, 2021; Ivaniuk ve Ovcharuk, 2020; Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan; 2021; Kazu, Bahçeci, Kurtoğlu Yalçın, 2021; Klapproth, Federkeil, Heinschke ve Jungmann, 2020; Koçoğlu, Aydın, Gökalp, Bayram ve Akbaş, 2021; Kurnaz vd., 2020; Liu ve Zhang, 2021; Metin vd., 2021a; Metin ve Korkman, 2021; Nambiar, 2020; Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan ve Altunkaynak, 2020; Sarışık, Sarışık ve Tuğra, 2021; Soncini, Politi ve Matteucci, 2021; Şahin, 2021; Tekin, 2020; Türker ve Dündar, 2020; Ülkü, 2018; Wohlfart, Trumler ve Wagner, 2021; X. Yang, 2020; Yahşi ve Kırkıç, 2020) karşılaşılmaktadır. Yukarıda bahsi geçen çalışmalarda farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlardan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları, görüşleri ve tutumları çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmalar ile ele alınmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının daha çok ilgili kademelerdeki çocukların gelişimsel özellikleri ve öğretmenlerin bu kademelerde uzaktan eğitimi nasıl sürdürdüğü ile paralel olarak hazırlanmıştır.

Okul öncesi eğitim, bu dönem çocuklarının yaşlarının küçük olması ve bu dönemdeki çocukların henüz işlem öncesi dönemde olması nedeniyle diğer eğitim kademelerinden farklılık göstermektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin bu dönemde gerçekleştirilme biçimi ve uzaktan eğitim etkinliklerinin değerlendirilme şekli de diğer eğitim kademelerinden farklıdır. Bu sebeplerle okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin ele alındığı çalışmalarda diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler için hazırlanan ölçme araçlarından farklı olarak okul öncesi öğretmenlerine özgü geliştirilen ölçme araçlarının kullanılmasının daha doğru olacaktır.

Alanyazında yapılan çalışmalar okul öncesi eğitimi açısından incelendiğinde ise okul öncesi öğretmen adayları (Uysal Bayrak ve Tanık Önal, 2021; Yılmaz, Sakarya, Gayretli ve Zahal, 2021) ve okul öncesi eğitimi alanındaki akademisyenler (Diningrat, Ninndya ve Salwa, 2020; Seven ve Yürek, 2021) ile uzaktan eğitime yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen birçok çalışma da bulunmaktadır (Akgül ve Özenç İra, 2021; Aktan Acar vd., 2021; Alan, 2021; Alezra, 2020;

Altın ve Gündođdu, 2021; Andersson S e, Schad ve Psouni, 2022; Andrisyah ve Ismiatun, 2021; Aral ve Kadan, 2021; Aral vd., 2021; Aykar ve Yurdakal, 2021; B. Yıldırım, 2021; Bartan, 2022; Câmpan ve Bocoř, 2021; Duran, 2021; Dayal ve Tiko, 2020; Gülay Ogelman vd., 2021; Gündođdu, 2021; Güneř ve Toran, 2022; Hu, Chiu, Leung ve Yelland, 2021; Işıkoğlu, Adak  zdemir, Altun ve Ergenekon, 2021; Jaskulska, Jankowiak, ve Rybińska, 2020; Kruszewska, Nazaruk ve Szewczyk, 2022; Kuset,  zgem, şaşmacıoğlu, Güldal Kan, 2021; Lafave, Webster ve McConnell, 2021; Tozduman Yaralı ve  zkan Kunduracı, 2022; Yang ve Tsai, 2017; Yapar, Erzincan ve Tantekin Erden, 2021; Yıldız ve şahin, 2022; Yürek, 2021). Ayrıca alanyazında farklı branşlardan öğretmenler ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda da (Akkař Baysal ve Ocak, 2020; Arslan ve şumuer, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Aytaç, 2021; Karaca vd., 2021; Koçođlu vd., 2021; Seabra, Teixeira, Abelha ve Aires, 2021; Yang, 2020; Yılmaz ve Konan, 2021) okul öncesi  đretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve algılarına yer verilmiştir. Okul  ncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğu ise nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul  ncesi  đretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ve algılarını nicel araştırma yöntemleri kullanarak ele alan çalışmalar ise az sayıdadır (Andersson S e vd., 2022; Câmpan ve Bocoř, 2021; Havuz, 2021; Kruszewska vd., 2022; Veraksa vd., 2021; Yapar vd., 2021). Bu durumun olası nedenlerinden biri okul öncesi  đretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir  lme araçlarının eksikliği olabilir. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine özgü uzaktan eğitim algı  leđi geliştirilmiştir. Çalışmanın bu yönüyle alanyazına da katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca ölçekten elde edilen verileri daha iyi yorumlayabilmek amacıyla okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Bu alışma, okul öncesi  đretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının nicel verilerle belirlenmesi ve uzaktan eğitim deneyimlerinin daha derinlemesine yorumlanabilmesi amacıyla nitel verilerle desteklenmesi bakımından önem taşımaktadır. hem ölçekten hem de görüşmelerden elde edilen verilerin Bakanlık düzeyinde okul öncesi eğitimde gerçekleştirilecek uzaktan eğitim uygulamaları için alınacak kararlara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerin mevcut Okul  ncesi Eđitim Programı'nın uzaktan eğitime uygunluğuna veya uyarlanabilirliğine yönelik de değerli ipuçları sunacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAşTIRMANIN PROBLEMİ VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırma, okul öncesi  ğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçladığından, araştırmanın problem cümlesi "Okul  ncesi

öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ve görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeyleri yüksek lisans yapma durumuna, çalıştıkları okul türüne, çalıştıkları kurum türüne, mesleki deneyimlerine ve uzaktan eğitim verilen süreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nedir?

1.4. SAYILTILAR

1. Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”ni cevaplandırırken samimi ve nesnel cevaplar verecekleri varsayılmaktadır.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında samimi ve içten cevaplar verecekleri varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma:

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nde yer alan maddelerden elde edilecek veriler ile,

2. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme sorularından elde edilecek veriler ile,

3. 2019-2020 ve 2020-2021 yılında uzaktan eğitim etkinlikleri yürüten okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmesi bakımından sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; öncelikle uzaktan eğitimin tanımına ve tarihsel gelişimine yer verilmiştir. Ayrıca COVID-19 salgını sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim uygulamalarının ve okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının alanyazındaki yerine ilişkin hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmalardan yararlanılarak kavramsal bir çerçeve sunulmuştur.

2.1. UZAKTAN EĞİTİM

Teknolojik gelişmeler, geçmişten bugüne eğitimi; materyaller, eğitim ortamları, çalışma stilleri, öğretmen ve öğrenen özellikleri gibi pek çok alt boyutu ile etkilemektedir (Keskinliç ve Karataş, 2020). Eğitim topluluklarının teknoloji yardımı ile bilgiye daha kolay ulaşabilir olması, uzaktan eğitimin günümüzde daha fazla kabul görmesini sağlamaktadır (Garrison, 2000). Uzaktan eğitim, internet teknolojilerinin eğitimde kullanılmasıyla ortaya çıkan bir kavramdır (Bayram, Peker, Aka ve Vural, 2019) ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeler ilerledikçe uzaktan eğitim de bu gelişmelerden etkilenmektedir (Öztürk, 2014; Tufan, 2018). Gökaya ve Akçiçek (2012), uzaktan eğitimin gelişen dünyadaki en çağdaş eğitim türü olduğunu ileri sürmektedir. Doğan'a (2020) göre ilk dönemlerinde yüz yüze eğitime katılma imkanı bulamayan öğrenenlerin eğitiminde kullanılan uzaktan eğitim uygulamaları, 21.yy'da internet teknolojilerinin toplumsal yaşamda yarattığı değişikliklerle ulusal ve uluslararası pek çok kurumun kendi geliştirdiği uzaktan eğitim sistemleri ile yürütülmesi noktasına gelmiştir. Günümüzde gerek kamuda gerek özel sektörde başta yükseköğretim kurumları olmak üzere eğitim kurumları, öğrencilerin ve yetişkinlerin eğitiminde uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir (Erturgut, 2008). Uzaktan eğitim hem öğrenenler hem de eğitim kurumları için günümüzde oldukça popüler bir seçenek olmuştur (Pepeler, Özbek ve Adanır, 2018). Ortaya çıktığı ilk zamanlarda belirli yaş gruplarına yönelik düzenlenen uzaktan eğitim programları günümüzde, pek çok ülkede, çeşitli yaş gruplarında ve çeşitli öğrenim seviyelerinde düzenlenmektedir (Keskinliç ve Karataş, 2020). Okul öncesinden yükseköğretime kadar farklı eğitim seviyelerinde uzaktan eğitim için çeşitli modeller geliştirilmiştir (Kıralı ve Alıcı, 2016).

Uzaktan eğitim kavramına yönelik alanyazında farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Bu bakımdan bu tanımlardan bazılarını incelemek; uzaktan eğitim kavramının içeriği ve

sınırlarını anlamlandırabilmek açısından önemlidir. Alakoç Burma (2008) uzaktan eğitimi, fiziksel olarak sınıf ortamında eğitmen tarafından verilen eğitimin ekran başındaki pek çok kişiye sanal sınıf ortamında verildiği eğitim şekli olarak tanımlamaktadır. Ercan ve Bülbül'e (2019) göre uzaktan eğitim, çağın iletişim teknolojileri aracılığıyla öğretene ve öğrenene arasında iletişimin sürdürüldüğü ve farklı ortamlardaki bireyler arasındaki etkileşime dayanan öğretme-öğrenme etkinlikleridir. Seamen, Allen ve Seamen (2018) uzaktan eğitimi, öğretene ve öğrenenin bir arada bulunmadığı, eş zamanlı (senkron) ya da eş zamansız (asenkron) olarak yürütülen ve birden çok teknolojinin işe koşulmasıyla öğretene-öğrenene etkileşimini düzenli olarak destekleyen eğitim türü olarak ifade etmektedir. Metin, Karaman ve Aksoy Şaştım (2017) uzaktan eğitimi, eğitim ve iletişim teknolojilerinin birlikte işe koşularak kitlelere eğitim hizmetinin sunulduğu ve böylelikle eğitime esneklik özelliğinin kazandırıldığı yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bozkurt'a (2017) göre ise uzaktan eğitim; disiplinler arası bir alandır ve eğitici-öğrenene ve öğretim kaynakları arasındaki pek çok sınırlılığı ortadan kaldırırken bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaktadır. Devran ve Elitaş'a (2017) göre uzaktan eğitim, pek çok amacı olmakla birlikte temelde eğitimde hız ve kalite standartlarını çağın gerektirdiği seviyeye taşıyarak, eğitimde karşılaşılan sorunları aşp eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmayı amaçlayan eğitim sistemidir. Gündüz, Aydemir ve Karaman (2018) uzaktan eğitimin bireylerin istedikleri zamanda, mekandan bağımsız olarak internet teknolojileri ile desteklenmiş ortamlarda aldıkları planlı ve programlı eğitim türü olduğunu belirtmektedir. Gürer (2021) de eğitimciler ve öğrenenlerin öğretme-öğrenme sürecinin tamamı ya da bir bölümünde farklı mekanlarda olmaları sebebiyle öğretme-öğrenme sürecinin yönetilmesi bakımından farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulduğunu, bu bağlamda ise uzaktan eğitimin oldukça popüler bir kavram olduğunu vurgulamaktadır.

Moore ve Kearsley (2012); uzaktan eğitime aşağıda belirtilen nedenlerden ötürü ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir:

- İşgücünün geliştirilmesi için fırsatlar sunması
- Mevcut eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi
- Eğitim sisteminin sahip olduğu kapasitenin artırılması
- Farklı yaş grupları arasındaki eşitsizliklerin dengelenmesi
- Belirli hedef kitlelere eğitim kampanyaları düzenlemek
- Belirli hedef kitleler için acil durum eğitimi sağlamak
- Yeni konu alanlarında verilecek eğitimde kapasitenin artırılması

- Eğitim deneyimlerine uluslararası boyut kazandırmak

Elitaş (2017), uzaktan eğitimin ortaya çıkış sebebinin yaşanan bazı aksaklıklar olduğunu vurgulamakta ve bu aksaklıkları şu şekilde sıralamaktadır:

- Nüfus artışına paralel olarak artan öğrenci sayısı
- Nitelikli öğretmen sayısının, öğrenci sayısındaki artışı karşılayacak kadar artmaması
- Eğitim kurumlarının her bölge için eşit şekilde dağıtılmaması
- İnternet kullanıcı sayısının giderek artması
- Teknolojik gelişmelerin eğitimi etkilemesi
- Planlı eğitim etkinliklerinin uzaktan eğitim şeklinde de mümkün olabilmesi

Uzaktan eğitim sistemlerinin; öğrenci, iletişim ortamı ve kaynak olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır (Alkan, 1987; Akt. Şenel ve Kutlu, 2015). Uzaktan eğitim uygulamaları eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olmak üzere iki türlü yapılabilmektedir (Devran ve Elitaş, 2017; Girginer ve Özkul, 2004). Senkron uzaktan eğitim uygulamalarında, öğrenenler dersi dinlerken aynı anda eğitimciye soru sorabilmekte ya da sadece dersi dinleyebilmekteyken asenkron uzaktan eğitim uygulamalarında, öğrenenler önceden hazırlanan dersi istedikleri zaman dinleyebilmekte ve eğitimciye sorularını elektronik posta yolu gibi yöntemlerle sorabilmektedirler (Devran ve Elitaş, 2017).

Keegan (2005), uzaktan eğitimde öğretim faaliyetlerinin uzmanlık gerektiren bir süreç olduğundan bahsetmektedir. Keegan'a (2005) göre uzaktan eğitim programlarında öğretim süreçleri şu şekilde yapılandırılmaktadır:

1. Sunum: Kullanılan medya araçları (metin, ses, video).
2. Öğrenci Motivasyonunun Desteklenmesi: Öğrenciyi ne öğreneceğinden haberdar etmek, öğrenciye geribildirimde bulunmak, öğretene-öğrenen iletişimi.
3. Analiz ve Eleştiriyi Teşvik: Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin uzaktan eğitimle desteklenmesi.
4. Tavsiyede Bulunmak: Öğretim programı; materyal kullanımı, çalışma teknikleri vb. konularda destek ihtiyacı olan öğrencilere rehberlik etmelidir.
5. Uygulama ve Değerlendirme: Öğrencilere, öğrendikleri bilgi ve becerileri ödevler yolu ile uygulama fırsatının verilmesi

Uzaktan eğitim özü itibari ile öğrenci merkezli bir eğitim şeklidir. Uzaktan eğitimde öğrenen katılımını ve etkileşimi artırmak oldukça önemlidir (Devran ve Elitaş, 2017). Uzaktan eğitim ile tasarlanan derslere uygun teknoloji ve ortam seçimi, eğitimin kalitesi bakımından önem arz etmektedir. Bu sebeple teknoloji ve ortam seçimi, eğitim ve öğretim programlarının geliştirilme süreçlerini kritik bir şekilde etkilemektedir (Girginer ve Özkul, 2004).

2.1.1.Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim

2.1.1.1.Dünyada Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim seçeneği dünya ve Türkiye için yeni bir eğitim yöntemi değildir (Kaya, 2002; Sayan, 2020) ve tarihsel gelişimine bakıldığında hem dünyada hem de Türkiye’de uzun bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Devran ve Elitaş, 2017). Uzaktan eğitimin tarihçesi incelendiğinde dünyada farklı ülkelerin birbirleri ile yakın tarihlere uzaktan eğitime yönelik benzer uygulamalarda buldukları görülmüştür. Mektupla öğrenme (correspondence learning) yolu ile başlayan ve basılı materyallerin posta aracılığıyla gönderilmesi ile devam eden uzaktan eğitim süreci, teknolojinin etkisi (radyo, televizyon, bilgisayar, telefon ve internet vb. teknolojilerin kullanılması) ile gelişerek bugünkü şekline ulaşmıştır (Bağrıaçık Yılmaz ve Karataş, 2020; Cabı ve Ersoy, 2017; Ergüney, 2015; Tufan, 2018; Yıldırım, 2020).

İşman (2011), teknolojik gelişmeler ve bunların uzaktan eğitime olan etkileri incelendiğinde uzaktan eğitimin gelişim evrelerinin beş dönemde ele alınabileceğini söylemektedir. Bu dönemler:

1. Mektupla öğretim öncesi dönem
2. Mektupla öğretim dönemi
3. Tek yönlü radyo ve televizyon dönemi
4. Çift yönlü radyo ve televizyon dönemi
5. Uydu ve modern teknolojiler dönemi

Moore ve Kearsley (2005) ise, uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini beş kategoride ele almışlardır. Bunlar:

1. Mektupla Öğretim

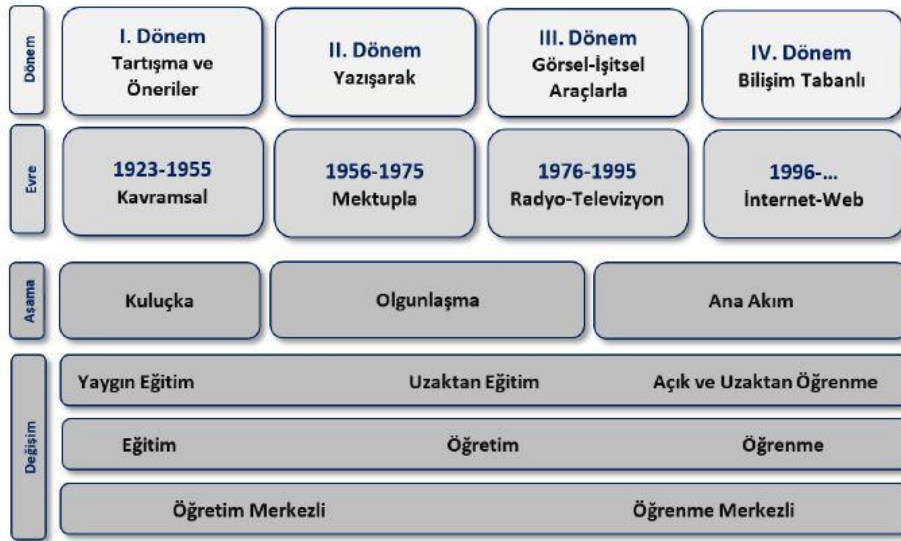
2. Radyo ve Televizyon
3. Açık Öğretim
4. Telekonferans
5. İnternet ve Web

Uzaktan eğitime yönelik ilk uygulamaların dünyadaki tarihçesi incelendiğinde, alanyazında ilk uygulamalara ilişkin farklı görüşlere rastlanmaktadır. Bu bakımdan ilk uygulamalar kapsamında bunlardan birkaçına birden değinmek daha doğru olacaktır. Çetin vd. (2004), uzaktan eğitimin temelini mektupla eğitimin oluşturduğunu ifade etmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının ilk örneği olarak 1700'lü yıllarda mektup yoluyla yapılan eğitimi söylemek mümkündür (Ergüney, 2015). ABD'de 20 Mart 1728 tarihli Boston Gazetesine bakıldığında steno derslerinin mektupla verileceğine dair bir ilan görülmektedir (Kaya, 2002). ABD'nin yanı sıra İngiltere, Fransa ve Almanya gibi ülkelerde mektupla eğitim uygulamaları gerçekleştirildiği düşünülmektedir (Çetin vd., 2004). 1833 yılında İsveç'te yayınlanan bir gazetede ise yazılı anlatım dersinin mektup yolu ile verileceğine dair bir ilana rastlanmıştır. ABD ve İsveç'teki bu derslerin öğrenci ve öğretmen arasında iki yönlü olarak gerçekleştirilme ve derse ilişkin not verme durumlarının belirlenememesi üzerine bu uygulamalara yönelik kesin kanıtların mevcut olmadığı söylenebilir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitime ilişkin ilk uygulama denemelerinin 1700'lü yıllara uzandığı görülse de bu eğitim şekli için en önemli değişikliklerin kitle iletişim araçlarının kullanılmaya başlaması ile meydana geldiği söylenebilir (Elitaş, 2014). televizyonla uzaktan eğitim uygulamasının ilk örneği ise 1932-1937 yılları arasında ABD'DE Iowa Üniversitesi'nde yayına başlamıştır; 1939'a gelindiğinde Fransa Rusya'da uzaktan eğitim halk eğitim kapsamında başladı, eğitsel programların başlangıç tarihi ise 1953 yılına denk gelmektedir (Uşun, 2006). 1974'te Almanya'da Hegen Açıköğrenim Üniversitesi kuruldu; 1982'de ABD'de Chicago Üniversitesi'nde uzaktan eğitim bölümü kuruldu; 1984 yılında Hollanda Açık Üniversitesi ilk öğrencilerini aldı (Uşun, 2006).

2.1.1.2. Türkiye'de Uzaktan Eğitim

Araştırmacılar uzaktan eğitimin Türkiye'deki tarihsel gelişimini çeşitli dönemlere ayırarak incelemişlerdir. Örneğin Bozkurt (2017), uzaktan eğitimde kullanılan bilişim teknolojileri türlerini ve bu alanı etkileyen bazı önemli gelişmeleri dikkate alarak tarihsel gelişimi dört evrede ele almaktadır. Bunlar:

1. Uzaktan eğitime yönelik tartışmalar ve öneriler dönemi yani kavramsal dönem (1923-1955).
2. Mektupla eğitimin kullanıldığı (yazışarak) dönem (1956-1975).
3. Radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel araçların uzaktan eğitimde kullanıldığı dönem (1976-1995).
4. İnternet ve bilişim teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanıldığı dönem (1996-...) şeklinde sıralanabilir.



Şekil 2.1.1.2. Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihsel gelişim dönem ve evreleri (Bozkurt, 2017 s.88’deki Şekil 2.’den aynen alınmıştır.)

İşman (2011) ise uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişim sürecini kavramsallaşma dönemi, mektupla öğretim dönemi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı dönem olmak üzere üç evrede ele almaktadır. Araştırmacılar uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini farklı evrelere ayırsalar da evrelerin çoğunun benzerlik gösterdiği ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanılması durumunun bu dönemleri şekillendirdiği görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişim sürecinin alanyazındaki çeşitli çalışmalarda araştırmacıların ortak olarak değindiği olaylar bağlamında açıklanması daha doğru olacaktır.

Cumhuriyetin kurulduğu yıllara bakıldığında 1924 anayasasında “her türlü tedrisat serbestti” ifadesine yer verilmesi uzaktan eğitimin uygulanabileceğine ilişkin düşüncelerin bulunduğu kanıt olarak gösterilebilir (Bozkurt, 2017). Alanyazın incelendiğinde, 1924 ile 1927 yılları arasındaki dönemin uzaktan eğitime yönelik çeşitli önerilerin getirilmesi ve

uzaktan eğitim uygulamalarının tartışılmaya başlaması açısından önemli olduğu görülmektedir. Türkiye’de 1924 yılında John Dewey tarafından hazırlanan öğretmen eğitim raporunda ise öğretmenlerin mektup yolu ile eğitimi önerisinde bulunulmuş dolayısı ile ilk kez uzaktan eğitim çalışmaları gündeme alınmıştır (Uşun, 2006). 1927 yılında ise okuma-yazma oranının artırılması için o dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati tarafından “muharebe yoluyla tedrisat” düşüncesi ile uzaktan eğitime yönelik bir başka öneri geliştirilmiştir (Alkan, 1981’den akt. Bozkurt, 201; Uşun, 2006). İlk uzaktan eğitim uygulaması ise 1958-1959 eğitim ve öğretim yılında, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi bünyesinde yer alan Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünün Ankara ili dışında yaşamakta olan bankacılara mektupla öğretim yöntemi ile iki dönemlik verdiği bankacılık kursudur (Bayam ve Aksoy, 2002; Karayalçın, 1959’dan aktaran Duman, 1992: 287, Kaya, 2002). Yapılan bu mektupla eğitim uygulaması, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kabul görmüş ve MEB, 1959 yılında Mektupla Öğretim Merkezini kurmuştur (Elitaş, 2017). Ardından Mektupla Öğretim Merkezi, 1966 yılında genel müdürlük düzeyine getirilerek Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Elitaş, 2017; Kuzu ve Özdemir, 2002). 1968 yılında radyo ve televizyonun yaygınlaşmaya başlaması ile Mektupla Öğretim Merkezi’nin ismi değiştirilerek Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi olarak hizmet vermiştir (Papi ve Büyükaşan (2007)’ den aktaran Kırık, 2014). Türkiye’de mektupla eğitim yolu ile başlayan uzaktan eğitim şekli, TRT’deki televizyon yayınları ve radyo yayınları ile yaygınlık kazanmıştır (Elitaş, 2014). 1982’de açıköğretim yapma görevi Anadolu Üniversitesi’ne verilmiştir. 1992’de Açıköğretim Lisesi MEB ile iş birliği içinde Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) bünyesinde kurulmuş, 1994’te Anadolu Üniversitesi yeniden yapılandırmaya giderek Uzaktan Eğitim Anabilim Dalını kurmuştur (Bozkurt, 2017). 1997’de Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu kurulmuş, 1998’de Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde asenkron olarak Bilgi Teknolojileri Sertifika Programı başlamıştır. 2000’li yıllarda ise uzaktan eğitim uygulamaları farklı üniversitelerde çeşitli boyutlarda yaygınlık kazanmıştır. 2014 yılında Yükseköğretim Kurulu uzaktan eğitime ilişkin usul ve esasları belirlemiş, 2016 yılında kavram kargaşasını önlemek adına uzatan eğitim sözlüğü çevrimiçi olarak oluşturulmuştur (Bozkur, 2017).

Eğitim teknolojilerinde ortaya çıkan yeniliklerle birlikte ülkemizde uzaktan eğitime yönelik adımlardan biri olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ülkemizdeki uzaktan eğitim faaliyetleri için oldukça önemlidir. Bu proje ile bilişim

teknolojilerinin eğitimde daha etkili kullanımı hedeflenmiştir. Bir diğer adım ise EBA'nın (Eğitim Bilişim Ağı) kurulması olmuştur. EBA ile öğretmen ve öğrencilerin sürekli etkileşim içinde olması ve bilgiye ulaşma konusunda uygulamadan faydalanmaları amaçlanmıştır (Doğan ve Koçak, 2020).

Ülkemizde de mektupla öğretimle başlayan ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla çeşitlilik kazanan uzaktan eğitim uygulamaları COVID-19 salgınında çok kesintisiz eğitimde önemli bir hal almıştır. COVID-19 salgını ile uzaktan eğitim okul öncesinden yükseköğrenime tüm kademelerde MEB ve TRT iş birliği ile kurulan kanallar ve EBA sayesinde daha önce olmadığı kadar yaygınlık kazanmıştır (Akça ve Akgün, 2020).

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Yararları

Uzaktan eğitimin öğrenen için pek çok avantajı bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Uşun, 2006):

- Öğrenenin bağımsız öğrenme gereksinimini karşılayarak yaşam boyu öğrenmelerini desteklemektedir.
- Öğrenenin kendi kendine karar verme, öğrenme sorumluluğunu üstlenme ve girişimci olma gibi yönlerini geliştirmektedir.
- Öğretme ve öğrenme sürecinde, eğitim ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler vb. pek çok açıdan esneklik ve çeşitlilik sunmaktadır.
- Çalışan öğrenenler için, görevlerini bırakmadan eğitimlerini sürdürme imkanı tanımaktadır.
- Ölçme ve değerlendirme süreci ve araçlarının kolay güncellenebilir olmasını sağlamaktadır.
- Eğitim programlarının çeşitli öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) açısından ortak bir standart yakalamasını sağlamaktadır.
- İhtiyaçlara göre şekillendirilmiş eğitim olanakları sunmaktadır.

Turanlı (2005), uzaktan eğitimin öğrenenin daha fazla içerikle karşılaşmasını sağlaması, yaratıcılığını geliştirmesi aynı zamanda farklı özelliklere (geçmiş, mekan vb.) sahip öğrencilerin bir araya gelmesine olanak sunması gibi yararları olduğundan bahsetmektedir. Bayram vd. (2019), uzaktan eğitimin öğrenenlere bağımsız çalışma ve kendi hızında öğrenebilme; uluslararası eğitim imkanlarından yararlanma imkanı sunma, teknolojinin avantajlarından yararlanma ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlama gibi yararlar

sağladığını ifade etmektedir. Çivril, Aruğaslan ve Özaydın Özkara (2018) ise, uzaktan eğitimin öğrenene sağladığı yararlarından ötürü her geçen gün önem kazandığını ileri sürmekte ve uzaktan eğitimin öğrenenlere sağladığı yararları şu şekilde sıralamaktadır:

- Değişen iş yaşamına uyum için gereken bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanmak
- Yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmak
- Mesleki yeterliliğini artırmak
- Kendini farklı alan ve konularda geliştirebilmek
- Bilgilerinin güncelliğini korumak

Uzaktan eğitimin kadın öğrenenlere sağladığı yararları da alanyazında dikkat çekilmiştir. Demiray (2013), uzaktan eğitimin, özellikle örgün eğitim olanaklarından yoksun kalan kadın öğrenenlere evlerinde ulaşılarak yarım kalan eğitimlerini tamamlama fırsatı vermesi ve kendilerini geliştirme fırsatı sunması gibi yararlar sağladığına değinmektedir. Çetin vd. (2004) de, evlerinden çeşitli nedenler dolayısı ile ayrılamayan kadınların uzaktan eğitimden çeşitli açılardan yararlandığını söylemektedirler.

Uzaktan eğitim hayat boyu öğrenme yolu ile bireylerin gelişimlerine aynı zamanda da ekonomiye katkı sağlamaktadır (Özyürek, Begde, Yavuz ve Özkan, 2016). Uzaktan eğitimin zaman ve mekan esnekliği sayesinde bireylere iş hayatlarında öne çıkaracak olan e-sertifika programlarına uzaktan eğitim ile katılabilme imkanı sunması da uzaktan eğitimin yararları arasında sayılabilir (Gökkaya ve Akçiçek, 2012). Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011) de uzaktan eğitimin, öğretene ve öğrenenlerin işbirlikçi çalışma ortamlarına girmesine olanak vermesi ve öğrenenlerin öğrenme alışkanlıklarının çeşitlendirilmesi bakımından yararlı olduğunu söylemektedirler.

2.1.3. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uşun (2006), uzaktan eğitimin avantajlarının yanında birtakım sınırlılıkları da olduğundan bahsetmektedir. Bunlar aşağıda belirtildiği gibi açıklanabilir:

- Bilişsel davranışların kazandırılmasında etkili olmasına rağmen psikomotor ve duyuşsal davranışların kazandırılmasında etkili olmamaktadır.
- Bağımsız öğrenme alışkanlığı olmayan bireyler için yeterli düzeyde etkili bir eğitim sunamamaktadır.
- Öğrenenlerin birbirleri arasındaki ve öğrenen-öğreten arasındaki iletişim ve etkileşimin yetersiz olması; bireylerin sosyalleşmelerini olumsuz etkilemektedir.

- Öğrenme yetersizlikleri konusundaki rehberlik işlemleri yaşanan sorunlar ile eş zamanlı olarak çözüme kavuşturulamamaktadır.

Telli Yamamoto ve Altun (2020) ise özellikle yüz yüze eğitim şekline alışkın olan öğrenen ve öğretmenlerin altyapı eksikliği ve teknolojiyi kullanma konusunda vb. yetersizlikler nedeni ile uzaktan eğitimde çeşitli zorluklar yaşayabileceğine değinmektedir. Dolayısı ile uzaktan eğitimde, altyapı eksikliği ve teknoloji kullanımı becerilerindeki yetersizlikler gibi durumların da uzaktan eğitimin sınırlılıklarından olduğunu söylemek mümkündür. Yine Can ve Köroğlu (2020) da uzaktan eğitimde altyapı eksikliği gibi konulara uzaktan eğitimin sınırlılıkları bakımından dikkat çekmektedir. İnternet teknolojilerindeki altyapı eksikliği, öğrencilerin altyapıya erişimde yaşadığı eşitsizlikler, öğrencinin eğitim sırasında bulunduğu fiziksel mekanın motivasyonunu düşürecek nitelikte olması gibi sebepler dolayısı ile uzaktan eğitim tek başına yeterli bir eğitim şekli olmamaktadır.

2.2. COVID-19 SALGININDA UZAKTAN EĞİTİM

COVID-19 salgını, insanlık tarihinde görülen daha önceki küresel çapta salgınlara (Ebola, İspanyol Gribi, Sars, Mers, vb.) oranla tüm dünyayı derinden etkilemiştir (Balcı, 2020). Çoğu ülke, salgın sürecinde patlayan COVID-19 vaka sayısı ve ölüm sayılarındaki artış sonucunda vatandaşlarının sağlıklarını koruyacak ve hayatlarını etkileyecek pek çok önlem almıştır (Dikmen ve Bahçeci, 2020; Makmuroh, 2021). Alınan bu önlemler toplumun tüm kesimlerini etkileyerek bireysel ve toplumsal yaşamın olağan akışında pek çok değişikliği de beraberinde getirmiştir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Eğitim, salgına rağmen devam eden bir sektördür. Mart 2020’de pek çok ülkede okulların kapanması öğrenci, veli ve öğretmenler gibi pek çok paydaşı etkilemiştir (Câmpan ve Bocoş, 2021). Ülkeler vatandaşlarının sağlığını korumak ve salgının seyrini hafifletmek için eğitim-öğretim faaliyetlerini yüz yüze eğitim bakımından askıya alarak uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamışlardır.

İnsanlık tarihine bakıldığında, küreselleşmeyi internet teknolojisi kadar kolaylaştıran başka bir teknolojinin gelişmediği (Karasar, 1999), COVID-19 salgınında da görülmüştür. İnternetin olanak sağladığı uzaktan eğitim faaliyetlerinin, salgın sürecinde daha önce kullanılmadığı kadar kullanılmış olduğu söylenebilir. Salgın sürecinde, uzaktan eğitim ile çevrimiçi öğrenme ortamları gündeme gelmiş ve bu ortamlar çocukların eğitimini destekleyebilmek için birtakım fırsatlar sağlamıştır (Alabdulkarim, Khomais, Hussain ve

Gahwaji, 2021). Çevrimiçi öğrenme ortamları sayesinde öğretmenler ve çocuklar çevrimiçi olarak uzaktan da olsa iletişim kurabilmektedirler (Câmpan ve Bocoş, 2021). COVID-19 salgını öncesinde çocuklara okulda gerçekleştirdikleri öğrenmeleri pekiştirmek amacı ile verilen ev etkinlikleri, salgın sürecinde tek başına çocukların öğrenmelerinde görev alır hale gelmiştir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020). Salgın döneminde, uzaktan eğitim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için en kritik koşul olarak ise okul ile aile arasında yürütülen iletişim dikkat çekmektedir. Okul ve aile arasındaki iletişim bu süreçte sosyal ağlar aracılığı ile sağlanmıştır (Uğur, 2021). COVID-19 salgınında sürdürülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde, teknoloji ve internet önemli bir yer tutmaktadır. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından Google Classroom, WhatsApp, Zoom vb. uygulamalar sıklıkla kullanılmıştır (Andrisyah ve Ismiatun, 2021).

COVID-19 salgını, çocuklar ve aileleri kadar öğretmenleri de çok fazla etkilemiştir. Öğretmenlerin pek çoğu uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalanmışlardır. Öğretmenler süreç içinde öğrencilerine yeterli desteği sağlama konusunda endişe duymuşlar, bazıları teknolojik alt yapılarının ve uzaktan eğitim uygulamalarını kullanma becerilerinin yetersiz olmasından ötürü birtakım zorluklar çekmişlerdir (Şahin, 2021).

2.2.1.COVID-19 Salgınında Dünyada Uzaktan Eğitim

Türkiye’de ve dünyada farklı ülkeler, salgın önlemlerinden biri olarak okullarını kapatmış ve uzaktan eğitime geçerek eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu çalışmada bazı ülkelerin uzaktan eğitim sürecini nasıl yürüttüklerine ilişkin örneklere değinilecektir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde, COVID-19 salgını ile gerek özeldeki gerek kamudaki pek çok okul öncesi eğitim kurumu ve ilkokullar zaman zaman hibrit eğitimi (yüz yüze ve uzaktan eğitimi birlikte) sürdürmüştür; zaman zaman ise tamamen uzaktan eğitime geçmiştir (Barnett, Grafwallner ve Weisenfeld, 2021). Arjantin’de salgın önlemlerinden biri olarak okulların kapatılması sonrasında, okula devam eden nüfusun yaklaşık olarak %90’ı etkilenmiştir. Arjantin Milli Eğitim Bakanlığı (Ministerio de Educación de la Nación), uzaktan eğitim için “Eğitmeye Devam Edelim (Sigamos Educando) Programı”nı hazırlamıştır. Program ile okul aile iş birliğinin sağlanması ve öğretmenlere çevrimiçi materyallerin kullanılması konusunda rehberlik edilmesi amaçlanmıştır (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Endonezya genelindeki okullarda, COVID-19 salgını sürecinde koronavirüsün yayılımını azaltmak ve yavaşlatmak için yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Endonezya’da sürdürülen uzaktan eğitim faaliyetleri,

öğretmenlerin genellikle WhatsApp uygulaması ile öğrencilerle ödev paylaşımında bulunmaları şeklinde sürdürülmektedir (Aslan, Silvia, Nugroho, Ramli ve Rusiadi, 2019). İspanya’da anaokulları, ilkokullar ve liselerde COVID-19 bulaşını önlemek için en az 45 gün süre ile kapatılmıştır (Ministerio de la Presidencia Relaciones, Con las cortes y Memoria Democratica’dan aktaran Cartanya Hueso vd., 2021). Peru’da hükümet salgının etkilerini azaltmak için önlem olarak kamu kuruluşları ve özel kuruluşlardaki eğitim-öğretim faaliyetlerini askıya almış ve 6 Nisan 2020 tarihinden itibaren eğitim hizmetlerinde sürekliliği sağlamak amacı ile “Evde Öğreniyorum” stratejisi ile uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür. Öğretmenler salgın sırasındaki uzaktan eğitim faaliyetlerini düzenlemek ve dijital kaynaklardan uzaktan eğitimde nasıl faydalanacaklarını öğrenmek için “Perueduca” isimli sanal platformdan yararlanmışlardır (Ministerio de Educación, 2020’den aktaran Carcausto vd., 2021) Suudi Arabistan, COVID-19 salgınında anaokulları ve diğer öğretim seviyesindeki okullara devam eden çocuklar ve ailelerini korumak adına Suudi Arabistan Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulları kapatarak eğitim-öğretim yılının tamamlanması için çeşitli çözümler bulmuştur (Alabdulkarim vd., 2021). Sırbistan’da da salgın sürecinde uzaktan eğitime geçilmiş olup öğrencilerin ulusal kanalda yayınlanan video ders anlatımlarını takip etmeleri istenmiş ve öğretmenler Zoom, Office 365, Google Meet, Webex gibi çevrimiçi platformları kullanarak çevrimiçi dersler yapmışlar ve bu şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (Đorić, Blagojević, Papić ve Stanković, 2020). İsrail’de 13 Mart 2020’de farklı öğretim seviyesindeki okullar; 15 Mart 2020’de ise anaokulları ve özel eğitim kurumları kapatılarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Eğitim Bakanlığı 14 Mart’ta okul müdürlerine tüm yaş grupları için stüdyolarda çekilen çevrimiçi dersler ve etkinliklere yönelik hazırlıklara ilişkin bir mektup göndermiştir (Ministry of Education: Letter to Principals, 2020’den akt. Alezra, 2020).

2.2.2. COVID-19 Salgınında Türkiye’de Uzaktan Eğitim

COVID-19 salgını Türkiye’yi de tüm dünyada olduğu gibi etkisi altına almıştır. Türkiye’de de salgın sürecinde eğitim alanında zaruri değişiklikler yapılmıştır (Konca ve Çakır, 2021). İlk COVID-19 vakasınının 10 Mart 2020 tarihinde açıklanmasının ardından 16 Mart 2020 tarihi itibari ile okullar bir hafta tatil edilmiş, 23 Mart 2020 tarihinde insan sağlığını ön planda tutan salgın önlemlerinden biri olarak okullar tüm kademelerde kapatılarak yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir (Akın ve Aslan, 2021; Döğner ve Kılınç, 2021a). 16 Mart 2020’de tüm kademelerde başlayan uzaktan eğitim, hem EBA platformu üzerinden (Doğan ve Koçak, 2020) hem de MEB’in TRT iş birliği

içinde kurarak yayına hazırladığı TRT EBA televizyon kanalları aracılığı ile müfredata paralel bir şekilde okul öncesi hariç diğer eğitim kademeleri için belirli derslere yönelik konu anlatımları ve canlı dersler yolu ile sürdürülmüştür (Akça ve Akgün, 2020; Öçal, Halmatov ve Ata, 2021; Yıldız, 2020). Uzaktan eğitim sürecinin başında, okul öncesi çocuklar için TRT EBA kanalı bünyesinde içeriklere yer verilmediği görülmektedir (Gündoğdu, 2021; Göktaş, Gülay Ogelman ve Güngör, 2020). 12 Ekim 2020 tarihinde ise “dünyanın en büyük duvarsız anaokulu” sloganı ile TRT EBA Anaokulu da okul öncesi dönem çocuklar için televizyondan ders yayınlarına başlamıştır (MEB, 2020).

2.3. COVID-19 SALGININDA OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE UZAKTAN EĞİTİM

COVID-19 salgınının başlaması ile okul öncesi eğitim farklı bir boyutta ele alınmaya başlanmıştır (Dönmez, Koral ve Akbulut, 2021). Salgının seyri okul öncesi eğitimin, eğitim kurumlarında verilmesine imkan tanımamıştır (Türedi ve Alıcı, 2021). COVID-19 salgını ile Türkiye ve pek çok ülkede okul öncesi çocuklar uzaktan eğitim sürecine dahil olmuştur. Türkiye’de, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının Mart-Haziran ayları arasındaki dönemi okul öncesi eğitime devam eden çocuklar uzaktan eğitim ile tamamlamışlardır. Türkiye’de okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan bazıları okulların kapatıldığı ve uzaktan eğitime geçilen bu süreçte uzaktan eğitime katılmadan eğitim-öğretim yılını tamamlayıp ilkokula başlarken bazı çocuklar ise uzaktan eğitim sürecine dahil olarak ilkokula başlamışlardır (Konca ve Çakır, 2021).

Salgınlar, aniden ortaya çıkması bakımından yetişkinlerde olduğu gibi çocukları da alışık olmadıkları olumsuzluklarla baş etmek durumunda bırakmaktadır (Sarman, Tuncay ve Sarman, 2020). Okul öncesi dönemdeki çocuklar COVID-19 salgınında; korku, kaygı, belirsizlikler, sosyal ve fiziksel izolasyon gibi pek çok olumsuzlukla karşı karşıya kalmıştır (Jiao vd., 2020; Döğer ve Kılınç, 2021b). Türkiye’de salgın ile mücadele yollarından biri olarak 20 yaş altındaki çocuklar ve gençlere yönelik olarak sokağa çıkma yasağı getirilmiştir (Yıldız ve Bektaş, 2021). Salgın ile gelen sosyal izolasyon sürecinde, çocuklar arkadaşlarını görmeye, arkadaşlarıyla oyunlar oynamaya ihtiyaç duyar hale gelmiştir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020).

Okul öncesi dönem, oyun temelli olduğundan uzaktan eğitime uyum sağlamanın en zor olduğu dönemlerden biridir. COVID-19 salgınında alınan önlemlerden biri olan okulların kapatılması sürecinde çocuklar, öğretmenleri ve arkadaşları ile ancak çevrimiçi

olarak iletişim kurabilmişler dolayısıyla da sosyalleştikleri alan kısıtlanarak psikososyal durumları bundan önemli ölçüde etkilenmiştir (Gökçe, Erdoğan, Yatmaz, Avaroğlu ve Çok, 2021). COVID-19 salgınının getirdiği sokağa çıkma yasağı ile küçük çocuklar evde daha çok zaman geçirmeye başlamışlar ve hem yasaklar hem de uzaktan eğitim süreci dolaylı bir şekilde çocuklarda teknolojik araç kullanımına ilişkin süreyi artırmıştır (Arı Arat ve Gülay Ogelman, 2021). Sokağa çıkma yasağına maruz kalan çocukların gerek uzaktan eğitimde geçirdikleri süre ve gerekse de eğlenmek için geçirdikleri süre göz önünde bulundurulduğunda, günlük ekran sürelerinde çok fazla artış meydana gelmiştir (Cartanya Hueso vd., 2021). Tüm dünya çocukları, COVID-19 salgını ile deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecinde dijital ortamlarda daha çok vakit geçirmeye başlamışlar ve beraberinde çocuklarda internet bağımlılığı ve dijital bağımlılık gibi olumsuz davranış değişiklikleri görülmeye başlanmıştır (Gelir ve Düzen, 2021; Tamer Gencer ve Diker, 2021). Ceyhan (2022) da çocukların evde kaldıkları bu süreçte bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik cihazlarla daha fazla zaman geçirdiklerini ve bu durumun da ileride çocukların sağlıklarında çeşitli sorunların yaşanması riskini artırdığına değinmektedir. Türedi ve Alcı (2021), çocukların eğitim faaliyetlerini tablet, televizyon, telefon vb. teknolojik cihazlar aracılığı ile sürdürdüklerini ve bundan ötürü teknolojik cihazlara çok fazla maruz kaldıklarını söylemektedirler. Bu durumun aynı zamanda çocukların gelişimlerini de olumsuz etkileyebileceğini vurgulayarak, çocukların bu cihazlarda geçirdikleri sürenin bir yetişkin denetimine tabii tutulması gerektiğine değinmektedirler. Çocukların uzaktan eğitimde yaşadıkları bir diğer zorluk ise evde birden çok çocuk bulunması durumunda, uzaktan eğitime katılım sağlama konusunda kullanılacak olan birden fazla cihaza ihtiyaç duyulması olmuştur (Üstündağ, 2021). Okul öncesi dönemde sürdürülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde, çevrimiçi dersleri takip edebilmek için ailelerin farklı sosyoekonomik düzeylerinden ötürü internet, bilgisayar vb. imkanlara erişim konusunda aynı fırsata sahip olmadıkları görülmüştür.

Akın ve Aslan (2021), okul öncesi dönem uzaktan eğitim etkinlikleri sayesinde çocukların eğitimlerinin günlük olarak devam ettiğini ve yüz yüze eğitimde kazanmaları hedeflenen kazanımlara ilişkin etkinliklerin öğretmen rehberliğinde ve aile yardımı ile uzaktan eğitim ile gerçekleştirildiğini ve bu sayede de çocukların öğrenmelerinde bir süreklilik sağlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitime devam eden çocukların da uzaktan eğitime katılımlarını sağlamanın eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim etkinliklerinin okul öncesi çocukların

temel kavramları öğrenmelerinde güçlükler teşkil ettiğini belirten çalışmalar da vardır (Yıldırım, 2021).

Öğretmenlerin, çocukların farklı durumlarda da eğitim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için iyi koşullar yaratmak gibi bir görevleri vardır (Šmelová vd., 2020). Salgın sürecindeki uzaktan eğitimde okul öncesi öğretmenleri bunu göz önünde bulundurarak çocukların ev ortamında sahip olduğu malzemeler ile yapabilecekleri etkinlikler planlamalıdır (Santos ve Lacerda, 2020). Ayrıca yüz yüze eğitim sürecinde eğitim yükü çoğunlukla öğretmendeysen salgın ile bu yük ailelere geçmiştir ve ailelerin çocukları ile geçirdikleri vakit bu süreçte daha önemli hale gelmiştir (Gökçe vd., 2021). Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde olağanüstü çaba göstererek telefon ve sosyal medya aracılığı ile uzaktan eğitim sürecini yürütmüşlerdir (Gökçe vd., 2021). Okul öncesi öğretmenleri, çevrimiçi platformlarda etkinlik yapmanın zor olduğunu, çok sayıda çocuğun eş zamanlı olarak bu etkinliklere katılamadığını, ebeveynlerin çocuklarının çevrimiçi etkinliklere katılımı konusunda kayıtsız kaldıklarını ifade etmektedirler (Câmpan ve Bocoş, 2021).

Okul öncesi öğretmenleri, COVID-19 salgını ile deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecinde; uzaktan eğitimde kullanılan materyalleri daha önce hiç kullanmadıkları kadar kullanmaktadırlar (Erdoğan, 2020). Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sırasında; internet bağlantısı, ilgisiz ebeveynler, ders esnasında gürültü yapan öğrenciler ve öğrencilerin dikkatini derse toplayamama gibi pek çok sorunla karşılaşmaktadır (Yıldırım, 2021). COVID-19 salgınında sosyal izolasyona çekilen öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitime yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip değildir. Ayrıca öğretmenler altyapı, cihaz ve donanım konularında da eksiklikler yaşamaktadırlar (Yıldırım, 2020).

COVID-19 salgını, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim için nitelikli bir biçimde yapılandırılmış eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Salgın sonrasındaki süreçte Türkiye’de ulaşılabilir, her türlü durumda uyarlanabilir bir okul öncesi eğitim programının geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Erdoğan, 2020). Salgın sonrasında yeni normal olarak adlandırılan dönemde, okul öncesi eğitimi yeniden yapılandırmak ve çocuk merkezli eğitim anlayışını daha çok benimseyerek bu doğrultuda değişiklikler yapmak şart olmuştur (İnan, 2020).

2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde uzaktan eğitime ilişkin sınırlı sayıda

çalışmanın olduğu görülmektedir (Aleza, 2020). Okul öncesi dönemde uzaktan eğitime yönelik olarak yapılan çalışmaların çoğu COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirildiğinden ötürü bu çalışmada incelemek üzere belirlenen çalışmalar, COVID-19 salgını bağlamında gerçekleştirilen çalışmalarla sınırlı tutulmuştur.

2.4.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde uzaktan eğitime ilişkin yurt dışında yapılmış olan çalışmalar; uzaktan eğitime yönelik bir ölçme aracı geliştirmek üzere yapılan, çocuklar ve ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimleri hakkında yapılan ve okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitimi öğretim elemanları ile uzaktan eğitime yönelik olarak yapılan çalışmalar olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

2.4.1.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Anket ve Ölçek Geliştirme Çalışmalarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alea vd., 2020 tarafından Filipinler'deki öğretmenlerin COVID-19 salgınına ilişkin farkındalıklarını ve kendi okullarının uzaktan eğitime hazır olup olmadığına ilişkin görüşlerini ayrıca uzaktan eğitimde yaşanan zorlukları belirlemek üzere “Öğretmenlerin COVID-19 Farkındalığı, Uzaktan Eğitim Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Hazırlık ve Zorluklara Yönelik Algıları” anketi geliştirilmiştir. Çalışmaya 2300 öğretmen katılmıştır, öğretmenler anketi Google Formlar uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak doldurmuştur. Anket ile öğretmenlerin salgına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiş ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin uzunluğu ile uzaktan eğitime hazırbulunuşlukları arasında oldukça güçlü bir ilişki ve yaşadıkları yer ile uzaktan eğitime hazırbulunuşlukları arasında orta derecede güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ürdün'de ilkököl ve ortaokula devam eden çocuğu bulunan ebeveynlerin, COVID-19 sırasında uygulanan uzaktan eğitim sürecine yönelik algılarını belirlemeye yönelik 5'li likert tipinde ve 56 maddeden oluşan bir anket Hamaidi, Arouri, Noufal ve Aldrou (2021) tarafından geliştirilmiştir. Anket demografik bilgilere yönelik sorulardan ve ebeveyn algılarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Anket sorularının olduğu bölüm kendi içerisinde yine ikiye ayrılmaktadır. Birinci bölüm ebeveynlerin kendileri ile ilgili algılarını belirlemeye yönelik 28 madde ve beş boyuttan; ikinci bölüm çocuklarının eğitim durumlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik 28 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Anketin kapsam geçerliğini sağlamak için eğitim programları öğretim, eğitim teknolojisi ve

ölçme değerlendirme alanlarından 12 uzmanın görüşüne başvurmuşlardır. Anketin boyutlarına ait Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı birinci bölüm birinci boyut için .88; birinci bölüm ikinci boyut için .88; birinci bölüm üçüncü boyut için .78; birinci bölüm dördüncü boyut için .90; birinci bölüm beşinci boyut için .89; ikinci bölüm birinci boyut için .85; ikinci bölüm ikinci boyut için .92; ikinci bölüm üçüncü boyut için .91 ve ikinci bölüm dördüncü boyut için .95 olarak hesaplanmıştır. Anket ile ettikleri veriler ışığında ebeveynlerin kendilerine ve çocuklarının eğitim durumlarına yönelik orta düzeyde algıya sahip oldukları dolayısı ile uzaktan eğitim sürecinden kendileri ile ilgili olarak ve çocuklarının eğitimleriyle ilgili olarak memnun oldukları söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklarının sınıf düzeyi değişkenine göre eğitim durumlarına ilişkin yapılan Anova sonuçları 5-7. sınıflar ile 8-10. sınıflar arasında 1-4. sınıflara göre anlamlı farklılık çıktığını göstermektedir. Araştırmacılar bu durumu daha küçük yaşta çocukların öğretmenleri ile iletişim kurma konusunda bağımsız olamamaları durumuna bağlamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve algılarını nicel araştırma yöntemleri kullanarak belirleme amacı ile yapılan araştırmalar oldukça az sayıdadır. Bu araştırmalardan birinde, Jaskulska vd. (2020) tarafından, Polonya'daki okul öncesi öğretmenlerinin, COVID-19 salgını sırasındaki uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere bir anket geliştirilmiştir. Anket verileri çeşitli internet sayfaları üzerinden çevrimiçi olarak toplanmış ve çalışmaya 429 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Ankette demografik bilgilerin yanı sıra öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine ve uzaktan eğitimde kullandıkları araçlara ilişkin sorular yer almaktadır.

Karavida ve Tympa (2021) ise, Yunanistan'da okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin, COVID-19 sırasındaki ev karantinasının çocuklarının davranışlarında meydana getirdiği değişikliklere yönelik tutumlarını belirlemek ve kamu sektörü ile özel sektörde kullanılan çevrimiçi sanal platformları incelemek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışma 216 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket demografik bilgilere yönelik 14 sorunun (cinsiyet, çocuğunun devam ettiği kurum türü, eğitim durumu, etnik köken, medeni durum, meslek, sosyo-demografik durum vb.) yanı sıra 40 madde olmak üzere toplam 54 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Anket ile elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ebeveynlerin uzaktan eğitimi, eğitim çıktıları açısından yetersiz, dikkat dağıtıcı ve zararlı olarak algıladıkları ve uzaktan eğitime yönelik karamsar bir tutum benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynler, öğretmenin sınıfta

fiziksel olarak varlığının eğitim için önemli olduğunu, küçük çocukların teknoloji okuryazarı olmamaları dolayısı ile ebeveynlerin uzaktan eğitimdeki rolünün arttığını düşünmektedir. Sonuçlardan bir diğeri de anlamlı bir farklılık bulunmasa bile özel okullarda daha çok senkron, devlet okullarında ise asenkron uzaktan eğitim uygulamalarının sürdürülmesidir.

Hindistan'daki öğretmenlerin çevrimiçi öğretime olan hazırbulunuşluklarını ölçmek üzere Paliwal ve Singh (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, 29 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Alt boyutları “ders tasarımı yeterliliği”, “iletişim yeterliliği”, “zaman yönetimi yeterliliği”, “teknik yeterlilik” ve “çevrimiçi öğretime hazır olma” olarak isimlendirmişlerdir.

COVID-19 salgını sürecinde, yurt dışında uzaktan eğitime yönelik olarak geliştirilen ölçek ve anket geliştirme çalışmaları incelendiğinde bu çalışmaların daha çok ebeveynler ve farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir.

2.4.1.2. COVID-19 Salgınında Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çocukların COVID-19 salgınına anlamlandırma biçimlerinin öğretmenler tarafından bilinmesi bu süreçte çocuklara sağlayacağı rehberlik hizmetleri açısından oldukça önemlidir (Yüksek Usta ve Gökcan, 2020). Bu bakımdan gerek yurt dışında gerek yurt içinde çocuklar ve ebeveynleri ile yapılan çeşitli araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca çocuklar ve ebeveynlerine yönelik alanyazın taraması şeklinde yapılmış çalışmalar ile de alanyazında karşılaşılmıştır. Bu bağlamda aşağıda yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Alabdulkarim vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Suudi Arabistan'da COVID-19 salgınının ve getirdiği okulların kapanması sürecinin, okul öncesi dönemdeki çocukların çizdiği resimlere olan yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 3-7 yaş aralığından 41 çocuk katılmıştır. Veri toplama aşamasından önce annelere; çocuklarının çizimlerinden önce, çizim sırasında ve çizimden sonra çocuklarına nasıl yönergeler vereceğine ilişkin olarak çevrimiçi bir yönerge gönderilmiş ve veriler anneler ile iş birliği içinde çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çocukların çizdiği resimlerde, okullarına yönelik olarak en çok sevdikleri ve özledikleri şeyleri insanlar, doğa, günlük rutinlerin zamanı, okul ortamı, yazılar, yemek ve ulaşım yöntemleri olmak üzere yedi kategoride ele alınmıştır.

COVID-19 salgını sırasındaki uzaktan eğitimin, erken çocukluk dönemi eğitime olan etkilerini alanyazın taraması şeklinde ele alan bir çalışma Hidayati ve Rudyanto (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada erken çocukluk döneminde uzaktan eğitim etkinliklerinin; televizyon vb. teknolojilerden, dergi ve kitaplar gibi basılı kaynaklardan ve ödevlerden faydalanılarak gerçekleştirildiği, uzaktan eğitimin olumlu ya da olumsuz bir etkiye neden olma durumunun okulların farklı demografik özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı aynı zamanda hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin hazırbulunuşluklarına göre değiştiği vurgulanmaktadır.

Hong Kong'da COVID-19 salgını önlemlerinden biri olan okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi sırasında küçük çocukların uzaktan eğitim deneyimleri ve bu süreçte ihtiyaç duydukları desteğin ve bu süreçte ekranda geçirdikleri sürenin ebeveyn görüşleri doğrultusunda belirlenmesini amaçlayan bir çalışma Lau ve Lee (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya çocuğu anaokuluna ve ilkokula devam eden 6702 katılmıştır ve çalışmada veriler anket formu ile toplanmıştır. Bulgular sonucunda ebeveynler çocuklarının teknolojik cihazları kullanım sürelerinin arttığını, etkinlik çeşitliliğinin uzaktan eğitime az olduğunu ve çocuklarının eğitimlerini desteklemede zorluk yaşadıklarını söylemektedirler.

Firmanto (2020) ise, Endonezya'da Malang'daki bir anaokulunda COVID-19 salgınında uzaktan eğitim süreci, okul ve aile iş birliğine dayalı olarak okul öncesi eğitime dair çeşitli içeriklerin derlendiği bir çevrimiçi öğrenme modülü kapsamında yürütülen etkinlikleri öğretmenler ve aileler açısından incelediği çalışmasını 4-5 yaş aralığındaki 16 çocuk ve ebeveyn ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenler modülün kullanılması ve çocukların evde öğrenmelerinin desteklenmesi konusunda ebeveynlere rehberlik etmişler, çocukların modül üzerindeki öğrenme sonuçları, öğretmenlere çevrimiçi uygulamalar üzerinden iletilmiştir. Öğretmenler değerlendirmelerini öğrenci öğrenme videoları üzerinden ve çevrimiçi-çevrimdışı gözlemler yoluyla gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin, çevrimiçi eğitimlerin ebeveyn rehberliğinde olsa dahi çocuklar için zorluklar teşkil ettiğini, okul öncesi eğitimde yüz yüze eğitim şeklinin gerekli olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

COVID-19 salgını sürecinde yurt dışında, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda çalışma grubunu ebeveynlerin oluşturduğu görülmektedir. Ebeveynlerin salgın sürecinin çocuklarına olan etkilerine ve bu süreçte

uzaktan eğitimin nasıl sürdürüldüğüne ilişkin görüşlerini ele alan çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler, salgının çocuklarını olumsuz etkilediğini, uzaktan eğitimin çocuklarında teknolojik cihazları kullanım sürelerini artırdığını düşünmektedirler.

2.4.1.3.COVID-19 Salgınında Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Okul Öncesi Öğretim Elemanları ve Okul Öncesi Öğretmenleri ile Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

COVID-19 salgınından önce okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenleri ile uzaktan eğitime yönelik alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Alanyazında salgın öncesinde yapılmış bir çalışma Yang ve Tsai'ye (2017) aittir. Çalışma, Tayvan'daki okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik yaklaşımlarını nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni ile ele almış ve 91 okul öncesi öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları, uzaktan eğitim faaliyetlerine katılma nedenlerini; lisans eğitimlerini tamamlayarak diploma kazanmanın bir yolu, yaşam boyu öğrenmenin bir yolu, bir topluluğa dahil olma ve insanlarla iletişim içinde olabilme gibi çeşitli durumlara yönelik olarak açıklamışlardır.

Salgın sırasındaki uzaktan eğitime ilişkin okul öncesi öğretim elemanları ile gerçekleştirilen bir çalışma Diningrat, Nindya ve Salwa (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmış ve çalışmaya 73 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmada veriler anket formu aracılığıyla toplanmış ve verilerin analizinde varyans analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretim elemanlarının süreçte yaşadıkları en büyük sorunun internet ve bağlantı sorunları olduğu yine öğrenci katılımı, öğrencilere geri dönüt verme gibi sorunlarını yaşadıkları belirtilmiştir.

Yurt dışı alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmeni ve erken çocukluk eğitimi öğretmeni terimlerinin zaman zaman birbirini yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın yurt dışı araştırmalar bölümünde her iki terime de çalışmalarda belirtildiği şekliyle yer verilmiştir. COVID-19 salgını ile pek çok ülkede okul öncesi eğitim kurumlarının da uzaktan eğitime geçmesi, okul öncesi öğretmenleri ile uzaktan eğitime yönelik yapılan çalışmaların sayısında önemli ölçüde artışa neden olmuştur. Alezra (2020), İsrail'deki okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 sırasındaki uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik nicel araştırma yöntemi ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya

213 okul öncesi öğretmeni katılmış ve çalışmada veri toplama aracı olarak Jaskulska vd. (2020) tarafından geliştirilen anket formu, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandığı platformlara ilişkin bir sorunun daha eklenmesi ile yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Anket öğretmenlerle WhatsApp üzerinden paylaşılmış ve anketin öğretmenler tarafından Google Formlar uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak doldurulması sağlanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olumlu olduğu, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha çok olanlara göre daha yüksek olduğu ve uzaktan eğitim sürecini daha başarılı yürüttükleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini profesyonel görmedikleri ve uzaktan eğitimden memnun olmadıkları; öğretmenlerin WhatsApp, Zoom ve e-posta uygulamalarını uzaktan eğitim aracı olarak kullandıkları gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Andersson S e vd. (2022) alışmalarında, İsveç'te COVID-19 salgının okul öncesi eğitime girişteki tanıtım etkinliklerini ve okul öncesi eğitimi nasıl etkilediğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 465 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan anket formu aracılığıyla toplanmıştır ve verilerin analizinde içerik analizi yönteminden ve istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğu tanıtım etkinliklerinin salgından etkilendiğini söylemektedir. Ayrıca çalışma ile İsveç'te ve diğerk pek çok ülkede çocukların okul öncesi eğitim ile nasıl tanıştırılacağına ilişkin bir düzenlemenin olmadığı, salgın ile gelen sosyal mesafenin okul-aile ilişkisini engellediğı ve bu mesafenin çocuğun öğretmene karşı geliştirdiğı güven duygusunu etkilediğı gibi önemli sonuçlara da ulaşılmıştır.

Andrisyah ve Ismiatun (2021) tarafından Endonezya'da ve nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bir çalışmada ise uzaktan eğitimin erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya resmi ve özel kurumlarda çalışmakta olan 30 erken çocukluk eğitimi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup anket öğretmenler tarafından çevrimiçi olarak Google Formlar uygulaması üzerinden doldurulmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları planlarını Endonezya erken çocukluk eğitimi müfredatının bir parçası olan STPPA (Child Development Achievement Level Standards)'ya göre yaptıkları, öğretmenlerin; ölçme ve değerlendirmenin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime kıyasla daha zor olduğunu belirttiğı, uzaktan eğitim sırasında ebeveynlerin çocuklarına eşlik ettikleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda kendilerini geliştirmek için çaba

gösterdikleri, uzaktan eğitimi çocuklar için ilgi çekici hale getirmek için çeşitli materyaller kullandıkları, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlara yönelik velilere bilgilendirmede buldukları ve özellikle teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirdikleri gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Atiles vd. (2021) ise çalışmalarında; ABD, Brezilya, Dominik Cumhuriyeti, Kosta Rika, Meksika, Nikaragua ve Paraguay'daki erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin COVID-19 salgınındaki uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlukları ele almışlardır. Çalışmaya 26 kadın erken çocukluk eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler sekiz sorudan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır, verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde eksikliklerin olduğu, uzaktan eğitime hazır olmadıkları, yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişte hazır olmadıkları; özel sektörde çalışan öğretmenler ile devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ailelerin sosyoekonomik farklılıklarından ötürü uzaktan eğitimi farklı şekillerde sürdürmek durumunda kaldıkları (örneğin özel sektördeki Microsoft Teams ve Zoom gibi uygulamalar üzerinden yaptığı ancak devlet okullarındakilerin telefon vb. kullanarak sürdürdüğü), öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknoloji kullanımına yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, COVID-19 salgınının okul öncesi eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini, öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını nasıl yürüttüklerini ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlayan bir çalışma da Câmpan ve Bocoş (2021) tarafından nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Romanya'nın farklı şehirlerinden 193 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların yaş grupları itibari ile ekran karşısında dikkatlerini vermede zorlandıkları ve bu nedenden ötürü uzaktan eğitimin okul öncesi dönemdeki çocuklara uygun olmadığı, öğretmenlerin uzaktan eğitimde veli yardımına daha fazla ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin bu süreçte iş yükünün arttığı, öğretmenlerin uzaktan eğitimde Google Meet, Google Classroom, WhatsApp, Messenger ve Microsoft Teams gibi çeşitli çevrimiçi uygulamalardan faydalandıkları, uzaktan eğitimde öğretmenlerin en çok dil, matematik ve daha pratik uygulanabilir etkinliklere ağırlık verirken motor becerilere yönelik etkinlikler ve müzik etkinliklerine ise daha az ağırlık verdikleri, öğretmenlerin cihaz eksikliği ve internet bağlantısı sorunları ayrıca dijital becerilerinde

eksiklikler gibi nedenlerden ötürü uzaktan eğitimde zorluklar yaşadıkları gibi birtakım önemli sonuçlar elde edilmiştir

Yine Peru’da erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin COVID-19 salgını sırasındaki uzaktan eğitim deneyimlerini belirlemek üzere Carcausto vd. (2021) tarafından da bir çalışma yapılmıştır. Çalışma 13 erken çocukluk eğitimi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığı ile öğretmenlerle çevrimiçi görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, uzaktan eğitim sürecinin başlarında öğretmenlerin dijital ortamları kullanmaya yönelik yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve bundan ötürü olumsuz tutum sergileyerek zorlandıkları, zamanla bu becerilerini geliştirerek uzaktan eğitimi sürdürdükleri, yine uzaktan eğitimin başlarında ailelerin teknolojik cihazlara sahip olmadıkları ve bundan ötürü ailelerle iletişim kurmakta güçlük çektikleri gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Dayal ve Tiko (2020) da vaka çalışması olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, Fiji Adalarındaki erken çocukluk eğitimi ve bakımı öğretmenlerinin COVID-19 salgını sırasındaki uzaktan eğitim deneyimlerini ele almışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin süreç başında hastalığa yakalanma ve işini kaybetme korkusu gibi olumsuz duygular yaşadıkları, süreçte öğretmenlerin hükümet tarafından güncellenen COVID-19 tavsiyeleri doğrultusunda hareket ettikleri, her vaka merkezinin süreci esnek bir şekilde yürüttüğü (örneğin bazılarının e-posta, Viber, Zoom gibi uygulamaları kullanarak bazılarının ise ailelere elden basılı eğitim materyallerini vermek yolu ile) gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin çocukların evde kaldıkları bir kriz durumunda çocuklara öğretmeni ve arkadaşları ile iletişim kurma fırsatı ve eğitim fırsatı sağlaması bakımından önemli olduğu gibi önemli bir sonuca da ulaşılmıştır.

COVID-19 salgını sırasında Hong Kong’da okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarını ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma Hu vd. (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya 1035 okul öncesi öğretmeni katılmıştır ve çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen üç bölüm ve 24 kapalı 3 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise gerekli istatistiksel analizlerden ve içerik analizinden yararlanılmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim etkinliklerini nasıl yürüttüklerine bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde uzaktan öğretim yaklaşımlarından dijital içerik

ve ortamları kullandığı görülmüştür. Öğretmenler YouTube, Google Classrooms gibi çevrimiçi uygulamalar üzerinden oyunlar, videolar ve aile katılımı etkinlikleri paylaşımında bulunmuşlar aynı zamanda Zoom gibi eş zamanlı etkileşime olanak veren uygulamalar üzerinden canlı dersler gerçekleştirmişlerdir. Yine öğretmenlerden elde edilen veriler ile çocukların uzaktan eğitime katılım düzeylerini, ailelerinin ilgisinin ve çocuklarının katılımı konusunda destek olma durumlarının belirlendiği; çocukların ve ailelerinin derslere katılım için teknolojik cihaza sahip olmama, internet hızında yavaşlık gibi çeşitli durumlardan ötürü uzaktan eğitimde zorluklar yaşadığı ve uzaktan eğitimin çocuklarda sağlık sorunlarına neden olduğu gibi birtakım sonuçlara da ulaşılmıştır.

Kim (2020) ise çalışmasında, 2020 bahar yarıyılında ABD’de uygulamalı bir derste okul öncesi öğretmeni adaylarına çevrimiçi öğretme ve öğrenme fırsatı sunulurken, uzaktan eğitim sürecine yönelik hazırlık yapma ve uygulamaya dönük deneyimlerini inceleyen bir hizmet öncesi eğitim kursunu ele almıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin etkili bir uzaktan eğitim süreci sürdürebilmeleri için, öğretmen eğitimi sürecinde buna yönelik deneyimler kazanmaları gerektiğini dolayısı ile buna uygun öğretim stratejilerinin kullanıldığı derslerin olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlukların belirlendiği ve öğretmenlerin geleceğe yönelik önerilerinin ele alındığı bir çalışma Kruszewska vd. (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 239 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlardan bazılarını iş yüklerinin yüz yüze eğitime kıyasla artmış olması, uzaktan eğitim deneyimlerinin olmaması, öğretmen-öğretmen, öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimi eksikliği, çocukların evinde teknolojik cihaz ve internet bulunmaması, süreçte çocuklarda gözlenen motivasyon eksikliği, çocuklarda çeşitli sağlık sorunlarının (sırt ve omurga ağrıları, görme sorunları) görülmesi, aile desteğinin yetersiz olması, aileler ve çocuklar ile iletişim eksikliği olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenler uzaktan eğitimde edindikleri deneyimlerin salgın vb. gibi olağanüstü durumlarda gündeme gelecek olan uzaktan eğitim için değerli olduğunu da düşünmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenler uzaktan eğitimin olumlu yönü olarak işe gitmek için zaman harcamamak ve teknoloji kullanımına yönelik becerilerini geliştirmek örneklerini vermişlerdir.

Lafave vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise erken çocukluk

eğitimi retmenlerinin COVID-19 kılavuzlarının Erken ocukluk Eğitimi ve Bakımı (EEB) kurumlarında beslenme ve fiziksel aktivite uygulamalarını nasıl etkilediğine dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 17 erken çocukluk eğitimi retmeni katılmış ve veriler Google Meet uygulaması üzerinden evrimii olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda retmenler, COVID-19 kılavuzlarındaki çeşitli yönergeler doğrultusunda kurumlarda gıda tedariki sürecinde (gıda tedarikinin kurum yerine aileler tarafından yapılması, sağlıklı ve sağlıksız yiyeceklerin belirlenmesi) fiziksel aktivite etkinliklerinde (ortak kullanılan oyuncakların temizliği, çocuklar arasındaki fiziksel mesafenin ayarlanması, bahçe kullanımı vb.) gibi işlerin nasıl yapıldığına yönelik çeşitli görüşlerini bildirmişlerdir.

Rus ve Hintli okul öncesi retmenlerinin kültürel özellikleri ve mesleki eğitimlerini de göz önünde bulundurarak salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin inançlarını belirlemeyi amaçlayan bir alışma Veraksa vd. (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya 623 Rus, 286 Hintli olmak üzere 909 okul öncesi retmeni katılmıştır. Araştırmada veriler anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket; uzaktan eğitimin okul öncesi dönemdeki çocuklar açısından artı ve eksileri, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik düzenlenen uzaktan eğitimin etkililiğini etkileyen faktörler ve uzaktan eğitimin çocukların gelişimine uygulanabilirliği olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde Jamovi 1.0.7.0 programından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda retmenlerin ve ailelerin uzaktan eğitime hazır olmadığı, kültürel özelliklerin retmenlerin uzaktan eğitim algılarında önemli olduğu rneğin Hintli retmenlerin daha fazla esnek olduğu ve uzaktan eğitime yönelik algılarının daha olumlu olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi retmenleri ve erken çocukluk eğitimcileri ile yurt dışında yapılan çalışmaların çoğu nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul ncesi retmenleri ile gerçekleştirilen çalışmalarda retmenlerin, yüz yüze eğitimin okul öncesi eğitim için daha uygun olduğunu düşündükleri fakat salgın gibi olağanüstü dönemlerde uzaktan eğitimin bir çözüm olduğunu düşündükleri görülmektedir. retmenler uzaktan eğitimde Microsoft Team, WhatsApp, Zoom vb. Çeşitli uygulamalardan yararlanmaktadır. retmenler, kendilerinin ve çocukların süreçte internet bağlantısı, teknolojik cihaz eksikliği vb. sorunlar yaşadıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca retmenler uzaktan eğitimin çocuklarda çeşitli sağlık sorunlarına yol açtığını da düşünmektedirler.

2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu b3l3mde okul 3ncesi d3nemde uzaktan eğitime ilişkin yurt içinde yapılmış olan çalışmalar; uzaktan eğitime y3nelik bir 3lme aracı geliştirmek 3zere yapılan, çocuklar ve ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimleri hakkında yapılan ve okul 3ncesi 3ęretmen adayı, okul 3ncesi 3ęretmenleri ve okul 3ncesi eğitimi 3ęretim elemanları ile uzaktan eğitime y3nelik olarak yapılan çalışmalar olmak 3zere 3 başlıkta incelenmiştir.

2.4.2.1.Uzaktan Eğitime Y3nelik Anket ve 3lek Geliştirme alışmalarına İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Devlet okullarında ve 3zel okullarda g3rev yapmakta olan ilk3ęretim 3ęretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek 3zere Ağır (2007) tarafından geliştirilen tutum 3leği, 21 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. 3leğin boyutları “uzaktan eğitimin avantajları” ve “uzaktan eğitimin sınırlılıkları” olarak isimlendirilmiştir ve bu iki boyutun açıkladığı toplam varyans %60.1’dir. Ayrıca 3leğin Cronbach’s alpha g3venirlik katsayısı .835 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen 3lek ile elde edilen veriler doğrultusunda, ilköğretim 3ęretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum d3zeyleri orta ve olumlu olarak bulunmuştur. 3ęretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları branş, cinsiyet, çalışılan kurum, 3ęrenim durumu gibi değişkenlere g3re anlamlı d3zeyde bir farklılık g3stermemekte iken 3ęretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları, mesleki k3demlerine bağlı olarak 0-5 yıl arası mesleki k3deme sahip olan 3ęretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılık g3stermektedir. Ayrıca 3ęretmenlerin uzaktan eğitime dair bilgi sahibi olup olmama durumları da uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını anlamlı şekilde farklılaştırmıştır.

Çok ve G3nbatır (2022), 3ęretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin 3z yeterlik algılarını belirlemeye y3nelik 36 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bir 3lek geliştirmişlerdir. 3leğin alt boyutları “teknik 3z yeterlik”, “3ęretimsel içerik 3z yeterliği”, “3ęretimde teknoloji kullanımı 3z yeterliği”, “uzaktan eğitim yazılımsal 3z yeterlik” ve “duygusal iletişim 3z yeterliği” olarak isimlendirilmiştir. Bu beş alt boyutun açıkladığı toplam varyans %67.956’dır. 3leğin Cronbach’s alpha g3venirlik katsayısı .966 olarak hesaplanmıştır. 3lek ile elde edilen veriler sonucunda, 3ęretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin 3z yeterlik algıları cinsiyet, çalıştıkları 3ęretim kademesi ve uzaktan eğitimde EBA’yı kullanma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık g3stermezken; branş, mesleki çalışma s3resi, uzaktan eğitimde Zoom uygulamasını kullanma durumu gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık g3stermiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıklar, Bilişim Teknolojileri

öğretmenleri ile diğer branşlardan öğretmenler arasında Bilişim Teknolojileri öğretmenleri lehine; 0-5 yıl ve 6-10 yıl arasında deneyimi olan öğretmenler ile 20 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenler arasında 0-5 yıl ve 6-10 yıl çalışanlar lehine; uzaktan eğitim ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenler arasında katılanlar lehine; Zoom uygulamasını süreçte kullanan öğretmenler ile kullanmayan öğretmenler arasında kullanan öğretmenler lehine olacak şekilde ortaya çıkmıştır.

Gök (2011) ise, internet tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarında görev alan öğretim elemanlarının sürece yönelik algılarını belirlemeyi amaçladığı tez çalışmasında, veri toplama aracı olarak 21 maddeden oluşan 5’li likert tipinde bir algı ölçeği geliştirmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algılarına yönelik olarak ortaya çıkan boyutlar “temel bakışa ilişkin algı, kaynaklara erişim ve eğitim-öğretimi planlama” olarak belirlenmiştir ve bu boyutların hepsinin açıkladığı toplam varyans %56.88’dir. Ölçeğin Cronbach’s alpha iç güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Öğretim elemanlarının ölçeğin boyutlarından aldıkları algı puanları incelendiğinde en yüksek algı puanının “eğitim-öğretimi planlama” boyutundan alındığı; “temel bakışa ilişkin algı” ve “kaynaklara erişim” boyutları ile ölçeğin genelinden alınan algı puanlarının ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek ile elde edilen veriler sonucunda, öğretim elemanlarının “temel bakışa ilişkin algı” boyutuna ait puanları, mezun oldukları son eğitim türünden ve uzaktan eğitimde verdikleri toplam ders sayısına göre; “eğitim-öğretimi planlama” boyutuna ait puanları unvanları ve uzaktan eğitimde verdikleri toplam ders sayısına göre anlamlı farklılık gösterirken; “kaynaklara erişim” boyutuna ait algı puanları araştırma değişkenlerinden herhangi birine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını belirleme amacı ile Gündüz (2013) tarafından yapılmış bir çalışmada, algı ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 20 maddeden oluşmaktadır, ölçeğin açıkladığı toplam varyans %25.04 ve ölçeğin Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .840 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ile elde ettiği veriler sonucunda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının; bilgisayara sahip olma, cinsiyet, internet bağlantısına sahip olma gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermezken; öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümlere ve sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerine göre daha düşük çıkmıştır. Birinci sınıfta olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, ikinci ve dördüncü sınıfta olanlardan; üçüncü sınıfta olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, ikinci ve dördüncü sınıfta olanlardan daha

düşük çıkmıştır.

İnce, Yentür ve Şahin (2021) ise salgın sürecindeki uzaktan eğitimde coğrafya öğretiminin etkililiğini belirlemek üzere bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Çalışmaya 356 coğrafya öğretmeni katılmıştır. AFA ve DFA sonrası ölçeğin nihai hali 13 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyans, %43'tür. Ölçek 5'li likert tipindedir ve ölçeğe ait Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar geliştirdiği ölçeğin coğrafya öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında kullanılabileceğini önermektedir.

Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını belirlemeye yönelik olarak Kurnaz vd. (2020) tarafından, 37 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, farklı sınıf seviyelerinde uzaktan eğitim vermiş öğretmenler ile yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları “öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendilerine ilişkin algıları”, “öğretmenlerin uzaktan eğitimin uygulanışına yönelik algıları”, “uzaktan eğitimde öğretim uygulamalarına ilişkin algıları”, “öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları”, ve “öğretmenlerin uzaktan eğitimde verilen ödevlere ilişkin düşünceleri” olarak isimlendirilmiştir. Bu beş alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans, %62.47'dir. Ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .901 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ile elde edilen veriler sonucunda; öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının branş, cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, okulun bulunduğu il/ilçe, yaşadıkları şehir, mesleki kıdem, eğitim verdikleri sınıf seviyesi, uzaktan eğitimde kullandıkları cihaz, derslerini yaptıkları yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Metin ve Korkman (2021) ise, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirerek çeşitli branşlardan (Türkçe, matematik, sosyal vd.) öğretmenler ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Ölçek 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarını “uzaktan eğitimde öğrencilerle ilgili karşılaştığı sorunlar”, “içerik hazırlama/programa aktarma ile ilgili sorunlar”, “velilerle ilgili sorunlar”, “programın kullanımında karşılaşılan sıkıntılar” ve “uygulama programıyla ilgili karşılaşılan sorunlar” olarak isimlendirmişlerdir. Ölçeğe ait bu beş alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans, %47.04'tür ve ölçeğin geneline ilişkin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .892 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik 37 madde ve 6 alt boyuttan oluşan bir ölçek de Metin vd. (2021b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin

geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları çeşitli branşlardan (Türkçe, matematik, fen bilimler vd.) ve uzaktan eğitime katılan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ait alt boyutları “uzaktan eğitime yaşanan genel sıkıntılar”, “uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrencilere sağladığı olanaklar”, “uzaktan eğitimde ders esnasında yaşanan sıkıntılar”, “uzaktan eğitimin olumlu yanları”, “uzaktan eğitimde öğretmenlerin çalışma şartları” ve “uzaktan eğitimde teknolojinin kullanımı” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğe ait Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .847 olarak hesaplanmıştır.

Kışla (2016) da öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere, 35 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %28.00 ve ölçeğe ait Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .890’dır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirleme amacı ile Özkul vd. (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları uzaktan eğitime katılan öğretmen ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek, 15 madde ve “teknik” ve “öğrenme süreci” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu iki alt boyutun açıkladığı toplam varyans %75.069 ve ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı .960’tır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik yeterliklerini ölçmek üzere, 18 madde ve iki alt boyuttan oluşan bir ölçek de Sağın ve vd. (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını “uygulama ve değerlendirme” ve “planlama ve teknoloji kullanımı” olarak isimlendirmişlerdir ve bu iki alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans %48,840’tır. Ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı ise .901’dir.

Tutal, Kayalı, Yavuz, Hasańçebi, ve Yeşildağ Hasańçebi (2021) tarafından ortaokul ve lise öğretmenleri ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ve pandemi sürecindeki öğretimi değerlendirme amacı ile geliştirilen ölçek ise, 39 maddeden ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, “memnuniyet”, “önlem”, “ulaşılabilirlik”, “beklenti”, “değerlendirme”, “destek”, “EBA TV ve destek noktaları” ve “zaman” olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutların hepsi birlikte ölçeğe ait toplam varyansı %54.03 olarak açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ait hesaplanan Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı ise .893’tür.

Uzaktan eğitime yönelik ebeveynler ve çocuklarla yapılan çalışmalarda genellikle

nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Türedi ve Alcı (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ise nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır ve çalışmada Dong, Cao, ve Li (2020) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklarının COVID-19 Salgını Sırasında Evde Çevrimiçi öğrenimine İlişkin Ebeveynlerin İnanç ve Tutumları Ölçeğinin” (“Beliefs and Attitudes Around Online Learning Scale”) Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliği için 36-68 aylık çocuğu olan 34 ebeveyn, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ise 156 ebeveyn çalışmaya katılmıştır.

Yıldız (2015) tarafından yapılan tez çalışmasında “uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği” ve “uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği” olmak üzere uzaktan eğitime yönelik iki adet ölçek geliştirilmiştir. Birinci ölçek, “öğrenme yönetimi”, “teknoloji yönetimi” ve “sanal sınıf yönetimi” olmak üzere üç alt boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. Bu üç boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans %71.989’dur. Ölçeğe ilişkin Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısı ise .860 olarak hesaplanmıştır. İkinci ölçek, “öğrenme ürünlerinin etkililiği”, “öğrenme yaşantılarının zenginliği” ve “sistemin ekonomikliği” olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Bu üç alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans %64.713’tür. Ölçeğin geneline ilişkin olarak hesaplanan Cronbach’s alpha güvenirlik katsayısı ise .914 olarak bulunmuştur. Ölçeklerden elde ettiği veriler sonucunda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik çok net bilgilerinin bulunmadığı, teknolojiyi kullanma konusunda kendilerini yeterli buldukları, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi konusunda ise öz yeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzaktan eğitimin yararları ve teknolojik bilgileriyle öz yeterlik algıları arasında, öğretim sürecine ve uzaktan eğitime ilişkin bilgileriyle yarar algıları arasında ve uzaktan eğitime ilişkin bilgileriyle uzaktan eğitimdeki uygulamaları arasında ise anlamlı ilişkilerin bulunduğunu belirlemiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitim uygulamaları arasında ise anlamlı farklılıklar bulunmazken, yarar algıları ile uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yurt içinde COVID-19 salgını öncesi ve salgın sırasında uzaktan eğitime yönelik olarak gerçekleştirilen çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalardan salgın sırasında olanlar, çeşitli branşlardan öğretmenlerle ve çeşitli derslere yönelik olarak yapılmıştır. Okul öncesi uzaktan eğitime dair ölçek geliştirme çalışmalarının ise eksikliği görülmektedir.

2.4.2.2.COVID-19 Salgınında Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akın ve Aslan (2021) çalışmalarında, çocuğun merkeze alındığı ve öğretmenin rehberlik görevini üstlendiği aynı zamanda ailenin de katılımına başvurulmuş bir okul öncesi uzaktan eğitim modeli kurgulanmıştır. Çalışmayı bir eylem araştırması şeklinde tasarlamışlar ve çalışmaya dokuz çocuk ve bu çocukların aileleri katılmıştır. Uzaktan eğitimi daha iyi planlayabilmek için ilk olarak ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Çocuklarla da günde iki kez 20’şer dakikalık canlı görüşmeler yaparak bu görüşmeleri video kayıt yöntemi ile kaydetmişlerdir. Sonrasında 19 iş günü ve 4 haftadan oluşan bir eylem planı araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Eylem planı dahilinde devam ettirilen sürecin sonunda eylem araştırmasının sonuçlarına bakıldığında; çocukların bir eğitim rutinine uzaktan da olsa kavuştukları, ailelerin görüşleri doğrultusunda ayarlanan ders saatlerine ailelerin daha fazla katılım gösterdiği ve çocuklarını destekledikleri, araştırma başladığında uzaktan eğitimin verimli olacağına inanmadıkları halde araştırma sonunda bu fikirlerinin değiştiği; öğretmenlerin de canlı ders süresi ve planını aile ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda planlama konusunda kendilerini geliştirdikleri ve web 2.0 araçlarını daha etkin kullanmaya başladıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimin evlerde bilgisayar, tablet gibi teknolojik cihazların bulundurulması ihtiyacını ortaya çıkardığı da araştırmada elde edilen bir başka önemli bir sonuçtur.

COVID-19 salgınında okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilen birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunlardan biri Akkaş Baysal vd. (2020a)’ne aittir. Akkaş Baysal vd. (2020) çalışmalarında, çocukların salgın sürecinde EBA’daki ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveynlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır ve çalışmaya çocuğu okul öncesi eğitime devam eden 20 ebeveyn katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “EBA’ya ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşler” teması altında “organizasyon”, “içerik”, “öğretmen”, “materyal türü” ve “zamanlama” alt temalarının yer aldığı ve “EBA’ya ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öneriler” teması altında “geliştirme” alt temasının yer aldığı iki temadan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Bulgular sonucunda ebeveynlerin olumlu görüşlerine örnek olarak EBA’nın sistemli olduğunu ve EBA’da düzenli yürütülen faaliyetlerin çocuklara yarar sağladığını, EBA’nın içerik yönünden geliştirilmesi gerektiğini ve okul öncesi

öğretmenlerinin süreci oldukça iyi yönettiklerini düşündükleri; öğretmenlerin kendileriyle kolay ulaşılabilir materyalleri EBA ve çeşitli platformlar üzerinden paylaştıklarını, etkinlik zamanlarının ve bir sonraki gün yapılacak etkinliklerin ailelerle bir gün önceden paylaşılmasını olumlu buldukları gibi örnekler verilebilir. Çalışma sonucunda ulaşılan ebeveynlerin olumsuz görüşleri ise aynı evde farklı öğrenim kademelerine devam eden kardeşler olması sebebiyle ders saatlerinin çakışması, EBA TV’de okul öncesi içeriklerine yer verilmemesi, çocuklarla paylaşılan materyallerin çoğunlukla video olması bakımından materyallerin çeşitli olmaması şeklindedir.

COVID-19 ile gelen sosyal izolasyon sürecinin çocuklar üzerinde meydana gelebilecek psikososyal etkilerini ele alan bir çalışma, Akoğlu ve Karaaslan (2020) tarafından derleme çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, çalışma ile ailelerin salgın sürecinde evden çalışmaya başlamaları ve bundan ötürü ev ve iş hayatlarında meydana gelen değişimler ayrıca çocuklarının uzaktan eğitime dahil olması gibi etkenlerden ötürü aile içinde yeni düzenlemelerin yapılması gerektiğini; süreçte yaşanması olası olan aile içi şiddet, ihmal ve istismar gibi olumsuz psikososyal durumlar için düzenlemelerin yapılması gerektiğini ve tüm bunlar için acil eylem planının hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, acil eylem planının ruh sağlığı konusunda çalışan uzmanlar, çocuk gelişimi uzmanları gibi çeşitli paydaşların görüşleri ve önerileri doğrultusunda hazırlanması gerektiği de çalışma sonunda vurgulanmaktadır.

COVID-19 salgınında sosyal izolasyon sürecine maruz kalan çocukların yaşadıkları korkuların ve ailelerin bu korkularla nasıl başa çıktıklarının incelendiği bir çalışma, Alisinanoğlu, Karabulut ve Türksoy (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmış ve çalışmaya 34 ebeveyn katılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veri analizi sürecinde Maxqda programından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, salgın sürecindeki sosyal izolasyonun, çocukların ruh sağlıklarında çeşitli olumsuzluklara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumsuzluklara örnek olarak bağırma, hırçınlık, öfke nöbetleri, nedensiz yere ağlama vb. durumlar örnek verilmiştir. Çalışma ile ailelerin bu olumsuzluklarla baş ederken en çok çocuklarını bilgilendirme yöntemi olmakla birlikte sohbet etme, oyun oynama, telkinde bulunma gibi yöntemlerden de yararlandığı belirlenmiştir. Ayrıca ailelerin bu süreçte öğretmenden, çocukların bilgilendirilmesi, ruhsal destekte bulunulması ve çocuğun aidiyet duygusunun desteklenmesi gibi davranışları beklemekte olduklarına ilişkin sonuçlar da elde edilmiştir.

Aral, Aysu ve Kadan (2020) ise çalışmalarında, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını çeşitli kuramlar bağlamında açıklayarak ailelere COVID-19 salgını sürecine yönelik çeşitli önerilerde bulunmayı amaçlamışlardır. 2-6 yaş dönemindeki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını; “güven, hareket-oyun, sevgi-saygı, akran ilişkileri ve öz bakım becerileri” kategorilerinde açıklamışlardır. Çalışmada özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yer alan öneriler incelendiğinde, çocukların gelişimsel olarak COVID-19 salgını anlamakta zorlanabileceklerini belirterek ebeveynlerin çocuklarının COVID-19’a dair neler bildiğini çocuklarıyla sohbet ederek öğrenmeleri ve varsa yanlış bilgilerini düzeltmeleri gerektiğini söylemektedirler. Ayrıca çocuklarına COVID-19 önemlerini anlatırken resimli kart, hikaye vb. materyaller kullanabilecekleri önerilerinde de bulunmuşlardır. Aynı zamanda çalışma ile ebeveynlerin sürece dair kaygılarını çocuklarına yansıtılmaları gerektiği, çocukları ile salgın hakkında çok fazla konuşmamları, sürecin geçici olduğu hususunda çocuklarını bilgilendirmeleri ve ev içi ortak rutinlerin oluşturularak çocukta teknolojik araç kullanımının 30 dakika ile sınırlanması gerektiği gibi önerilerde de bulunmuşlardır.

COVID-19 salgınındaki uzaktan eğitim sürecinde çocuklarda teknoloji kullanımının artması ile okul öncesi eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda bu konunun da ele alındığı görülmektedir. Bu konuda özellikle gerçekleştirilen bir çalışma, Arı-Arat ve Gülay-Ogelman’a (2021) aittir. Araştırmacılar, çalışmalarında normal gelişim özelliği gösteren 5 yaş grubunda ve okul öncesi eğitim almış olan çocuklarda teknolojik araç kullanımını çeşitli değişkenler (annenin yaşı, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, çalışma durumu; teknolojik araç kullanım süresi, içeriklerin kontrolü) açısından incelemişlerdir. Çalışmaya 91 kız ve 72 erkek olmak üzere toplam 163 çocuk ve anneleri katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen online anket formu kullanılmış olup verilerin analizinde gerekli istatistiksel yöntemlerden ve SPSS 22.0 programından faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların günde 2 saat televizyon seyrettikleri, 1 saat ve üzerinde bilgisayar kullandıkları ve günde ortalama 3 saatlerini teknolojik araçlarda geçirdikleri belirlenerek annelerin salgının çocuklardaki teknolojik araç kullanımını artırdığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dikkat çeken bir diğer araştırma sonucu da annelerin çocuklarının zaman geçirdiği içerikleri kontrol edemedikleridir. Annenin yaşı arttıkça çocuğun teknolojik cihaz kullanma süresinin arttığı, annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocuğunun teknolojik cihazda daha az zaman geçirdiği ve içeriğin daha çok kontrol edildiği, çocuk sayısı arttıkça çocuğun teknolojik cihaz kullanımının arttığı ve içerik kontrolünün

azaldığı görülmektedir.

Ceyhan (2022) ise, okul öncesi çocuklarda oyun ve spor üzerine COVID-19 sürecindeki güncel yaklaşımları ele aldığı araştırmasını bir derleme çalışması olarak gerçekleştirmiştir. Çalışmada, salgın sürecinde okul ortamından uzak kalan çocuklarda oyunlar aracılığı ile gerçekleştirilen egzersizlerin gelişim alanları bakımından önemli olduğu, çocukların evde hareketsiz kaldıkları dikkate alınarak evde buna uygun etkinliklerin planlanması gerektiği ve bu etkinliklerin çocukların fiziksel, dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır.

Çaykuş ve Mutlu Çaykuş (2020), COVID-19 salgını süreci ve sonrasına dair çocuklardaki risk faktörlerine, çocukların gösterdikleri tepkilere yer verdiği ve çocukların psikolojik dayanaklıklarını güçlendirmenin önemine değindiği çalışmasında öğretmenlere, ebeveynlere ve ruh sağlığı uzmanlarına çeşitli öneriler getirmişlerdir. Ailelere, çocukları ile kaliteli zaman geçirmeleri, çocuklarını COVID-19 ile ilgili gereksiz bilgilerden uzak tutmaları; öğretmenlere çocukların aileleri ve ruh sağlığı çalışanları ile iş birliği içinde çalışmalarını önerilerinde bulunulmuştur. Ruh sağlığı çalışanlarına ise çocuğu tanıyarak güven ilişkisi kurmaları, çocuğu etkin dinleyerek çocukların paylaşımda bulunmalarını sağlamaları ve çocuğu bilgilendirmeleri önerilmiştir.

Demir Öztürk, Kuru ve Demir Yıldız (2020) da okul öncesi dönemdeki çocuklar ve annelerinin salgına yönelik algılarını belirleme amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasını kullanarak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 14 çocuk ve anneleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak beş adet yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formu kullanmışlar, verileri telefon görüşmesi yolu ile toplamışlar ve görüşmeler sırasında ses kayıtları almışlardır. Verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanmışlardır. Çalışma sonucunda, anneler ve çocukların salgın sürecinde dışarı çıkmama nedeni olarak salgından korunma cevabını verdikleri, çocukların koronavirüsü hastalık olarak tanımladıkları ve salgın önlemi olarak temastan kaçınma cevabını verdikleri, annelerin koronavirüs hakkında daha detaylı bilgiye sahip oldukları ve salgın önlemi olarak hijyene dikkat etme, temastan kaçınma ve evde kalma gibi cevaplar verdikleri görülmektedir. Ayrıca annelerin çocukları ile ilgilendikleri, çocukların okulu özledikleri; annelerin çocukların evde enerjilerini yeterince atamadıkları ve okulun çocuklarının sosyalleşmelerine olanak sağlaması açısından da önemli olduğunu söyledikleri ve uzaktan eğitimin zor ve yararının bulunmadığını düşündükleri de ulaşılan diğer sonuçlardandır.

Döger ve Kılınç (2021a), 48-72 aylık çocuğu bulunan ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerinde COVID-19 salgını ile meydana gelen değişiklikleri inceledikleri çalışmalarını 212 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan demografik bilgi formu ve Arabacı (2011) tarafından geliştirilen “Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Elde ettikleri bulgular ışığında ölçeğin dinleme, konuşma ve mesaj alt boyutlarında salgın öncesi ve salgın sonrası arasında anlamlı farklılık bulunmuş; empati ve sözsüz iletişim alt boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Salgın öncesi ve salgın sırasında ebeveyn çocuk iletişiminde anne-baba öğrenim durumu cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamış; kardeş sayısı değişkenine göre dinleme, empati, konuşma, mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yine Döger ve Kılınç (2021b) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise okul öncesi dönemdeki çocukların COVID-19 salgını sürecinde, okul ve sosyal hayatlarında ve ailelerinin iş yaşamlarında meydana gelen değişikliklerin aile yaşamlarına olan etkisi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmış ve verilerin analizinde SPSS22 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, salgının çocukların ve ebeveynlerinin günlük rutinlerinde ve düzenlerinde, ev yaşantılarındaki kurallarda çeşitli değişikliklere yol açtığı görülmüştür. Salgın sürecinde çocukların kaygı düzeyinin ve tablet, telefon ve televizyon gibi cihazlarda geçirdikleri vaktin arttığı, çocuklarda davranış bozukluklarında artış görüldüğü ve evdeki kuralları sürdürmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla ev aktiviteleri gerçekleştirmeleri ve günlük işlerde çocukları ile birlikte sorumluluk almaları da dikkat çeken diğer araştırma bulgularındandır.

Salgın sürecinde ebeveynlerle yapılmış çalışmalardan biri de Dönmez vd. (2021)'ne aittir. Çalışmada okul öncesi eğitime ilişkin veli beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmış olup çalışma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Engin ve Çayak (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Veli Beklentileri Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu; ölçekten elde edilen verilerin analizinde istatistiksel program, nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma ile ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda velilerin öğretmenden en çok ilgisel beklentilerinin en az ise ekonomik beklentilerinin olduğu; cinsiyet değişkenine bakıldığında ölçeğin sadece alansal ve mekânsal beklentiler alt

boyutları ile erkek veliler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve erkek velilerin beklentilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Velilerin gelir düzeyleri ile öğretmenlerden beklentileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, yaşadıkları bölge değişkenine göre ise merkezde yaşayan velilerin öğretmenlerden daha yüksek beklentiler içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, velilerin eğitim kurumundan, en çok hijyen hususunda beklentilerinin olduğu ayrıca eğitimde süreklilik, çocukların beslenmelerine ve salgına yönelik alınan tedbirlere dikkat edilmesi konularında da beklentileri bulunmaktadır. Öğretmenlerden ise maske, mesafe vb. salgın tedbirleri hususunda dikkatli olması ve ayrıca eğitimde sürekliliğin sağlanması, salgın sürecine yönelik olarak rehberlik hizmetini yürütmesi ve salgın süreci ile ilgili olan gelişmeler konusunda bilgilendirmeler yapması beklenmektedir.

Salgın sürecinde, çocukların ebeveynlerine yönelik yapılan çalışmalarla kıyaslandığında doğrudan çocuklarla yapılan çalışmaların daha az sayıda olduğu görülmektedir. Çocuklarla yapılan çalışmalardan biri Duran (2021) tarafından 36-60 ay arasında 33 erkek ve 25 kız olmak üzere 58 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada COVID-19 salgınının çocukların resimlerine nasıl yansıdığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ile öncelikle çocuklardan koronavirüsün kendileri için ne ifade ettiği hakkında resim çizmeleri istenmiş ardından 3 yaş grubu 10, 4 yaş grubu 10 ve 5 yaş grubu 10 olmak üzere 30 çocuk ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerde araştırmacı tarafından çocuklara 3 soru yöneltilmiştir. Resimlerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Resimlerin içerik analizi sonucunda 3 yaş grubundaki çocukların resimlerinde virüsten korkan çocuklar çizdiği ve koronavirüsü çocuklardan daha büyük çizdikleri dolayısı ile koronavirüsten korktukları, 4 yaş grubundaki çocukların koronavirüsü ekranlarda gördükleri modellemeye benzer olarak çizdikleri, çizimlerinde daha çok koronavirüsün yaşantılar üzerinde yol açtığı değişiklikleri örneğin okulunu ve arkadaşlarını özleyen, hastanede yatan bir adam çizdikleri; 5 yaş grubundaki çocukların daha ayrıntılı çizimler yaptıkları; resimlerinde park, oyun alanı vb. mekanları boş olarak çizdikleri, evde kalan ve sokağa bakan çocuklar çizdikleri görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise tüm yaş gruplarından çocukların koronavirüsün ne olduğunu, nasıl bulaştığını, belirtilerinin neler olduğunu ve koronavirüsten korunmak için neler yapılması gerektiğini bildikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda genel anlamda 36-60 ay aralığındaki çocukların koronavirüsün ne olduğunu bildikleri ve endişe duydukları sonucu elde

edilmiştir.

Konca ve Çakır (2021) ise çocukların salgında uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula devam durumları hakkında velilerin görüşlerine başvurmuşlardır. Çalışmayı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak ve 20 velinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu; verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler ile salgının başlaması ile geçilen uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların yarısından çoğunun uzaktan eğitime devam edemediği ve uzaktan eğitimin veliler tarafından yetersiz bulunduğu sonuçları elde edilmiştir. Uzaktan eğitimin öğretmenlerin telefon ile gönderdikleri etkinler, EBA içerikleri ve Zoom uygulaması üzerinden sürdürüldüğü, canlı derslerden pek faydalanılmadığı da dikkat çeken sonuçlardan biridir. Okul öncesi uzaktan eğitim etkinliklerinde çocuklara anne, baba ve kardeşlerinin yardım ettiği; ilkokula geçişin uzaktan eğitim ile olması dolayısı ile veli desteğine duyulan ihtiyacın arttığı; okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmesi nedeniyle velilerin çocuklarda eğitsel ve sosyal bakımdan çeşitli olumsuzlukların yaşandığı belirttiği gibi önemli araştırma sonuçları da görülmektedir.

Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak (2020), 2-6 yaş çocuğu olan anne ve babaların, COVID-19 salgını sürecinde yaşamlarında meydana gelen değişikliklerin, sürece yönelik duygu ve düşüncelerinin yanı sıra salgın sürecinde çocuklarında gözlemedikleri değişikliklerin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarını, 30 ebeveyn ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmış; içerik analizi ile de analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda anne-babaların salgın sürecinde kendi yaşamlarını değerlendirdiğinde, günlük rutinlerinde ve beslenme alışkanlıklarında çeşitli değişiklikler, sosyal izolasyon, fiziksel yorgunluk, evden çalışma, telefon ve sosyal medyada geçirilen sürede artış, internet alışverişinde artış gibi değişiklikler meydana geldiğini; çocuklarında ise sosyal izolasyon kaynaklı duygu değişimleri, evde kalmaktan hoşnutsuzluk, günlük rutinlerinde farklılıklar, teknolojik cihazlara bağımlılık geliştirme, akranlarına karşı duyulan özlem gibi değişiklikler gözlemediklerini belirtmişlerdir.

Yine ebeveynlerin görüşüne başvuru bir çalışma Mart ve Kesicioğlu (2020)

tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, çalışmalarında COVID-19 salgını sürecinde ailelerin evde oyun oynama durumuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlar ve çalışmalarını tarama modelinde 1298 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşan bir anket formu kullanılmış olup verilerin analizinde her bir madde için betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda, ebeveynlerin çocuk oyunları için en fazla çocuklarının öğretmenlerinden bilgi edindikleri, öğretmenlerin düzenli olarak etkinlik paylaşımında buldukları, evlerindeki fiziki alanın oyun için yeterli olduğunu düşündükleri ve oyunların en çok çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklediğini düşündükleri, salgın öncesinde olduğu gibi salgın sonrasında da ebeveynlerin en çok yapılandırılmamış oyunları ve hafıza dikkat, zeka oyunlarını tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Salgın sonrasında çocukların sanal oyunlarda harcadığı vaktin arttığı sonucu da çalışmada dikkat çeken bir sonuç olmuştur.

Ok, Torun ve Yazıcı (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da COVID-19 salgınında adlandırılan yeni normal döneminin okul öncesi eğitim üzerindeki etkilerini ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmaya, 20 ebeveyn katılmıştır. Görüşmeler araştırmacılar ve ebeveynler arasında telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşme formu ile toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Ebeveynler salgın sürecinin çocuklar üzerindeki etkilerini öğretimsel ve gelişimsel olmak üzere iki boyutta değerlendirmişlerdir. Ebeveynler gelişimsel boyutta çocuklarda korku, mutsuzluk, öfke vb. duygusal sorunlar ve aşırı hareketlilik, inatçılık, saldırganlık vb. davranışların ortaya çıktığını; kalem tutma, makas kullanma becerilerinin gerilediğini, konuşmalarında güçlük yaşandığını ve kaba ifadeler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretimsel boyutta ise, bazı çocuklarda okula özlem bazılarında okula karşı isteksizlik olduğu, etkinliklere karşı isteksizlik ve başarısızlık ve öğretmeni ile bağ kuramama gibi durumlar ortaya çıktığını söylemektedirler

Salgın sürecinde gerçekleştiren pek çok çalışma ortak olarak çocukların salgın önlemlerinden biri olan evde kalma sürecinden ötürü teknolojik cihazlarda geçirdikleri sürenin arttırdığını söylemektedir. Bu konuda yapılmış bir çalışma da Tamer Gencer ve Diker (2021)'e aittir. Araştırmacılar alanyazın taraması şeklinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocukların dijital platformlarda neden zaman geçirdiğini belirlemeyi ve dijital platformlarda geçirdikleri zamanın çocuklarda ne gibi etkileri olduğunu ele almışlardır. Çalışma sonucunda küçük çocukların henüz okuma-yazma öğrenmeden önce

dijital platformlarla tanıştıklarını, salgın sürecinde okulların kapanması ile çocukların evde daha çok zaman geçirdikleri ve bu süreçte eğitim, iletişim, oyun vb. ihtiyaçlardan ötürü bu platformları kullandıkları, salgında çocukların ekranda geçirdikleri vaktin attığı ve salgının önlemlerinin getirdiği kısıtlamaların yol açtığı olumsuzluklar arasında dijital bağımlılığın ve internet bağımlılığının dikkat çektiği vurgulanmıştır.

Tarkoçin, Alagöz ve Boğa (2020) ise, 3-6 yaş aralığındaki çocukların COVID-19 salgını sürecinde davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ve salgına yönelik farkındalık düzeylerini annelerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını, 30 annenin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş görüşme formu kullanılmış ve verilerin analizinde MAXQDA programından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların COVID-19 salgınının ne olduğunu, virüsün tehlikeli olduğunu ve hastalığa yol açtığını bildikleri, çocuklarda salgın öncesinde davranış sorunları görülmezken salgın sonrasında korku, kaygı, kardeş kıskançlığı, ebeveynlere bağımlılık ve saldırganlık gibi davranış değişiklikleri meydana geldiği ve çocukların uyku düzenlerinin bozulduğu; kısmen az sayıda çocukta beslenme sorunu görülse bile çoğu çocukta salgın sonrasında beslenmenin daha düzenli hale geldiği, çocukların el yıkama alışkanlıklarında salgın sonrasında artış gözlemlendiği, çocukların kitle iletişim araçlarını kullanma durumlarının salgın sürecinde arttığı, annelerin salgın sırasında çocukları ile daha fazla vakit geçirdikleri gibi önemli sonuçlar elde edilmiştir.

Yine velilerin salgın sürecindeki senkron olarak yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlendiği bir çalışma Tulum ve Öztürk (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya çocuğu anaokuluna devam eden 163 veli katılmıştır. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından velilerin okul öncesi uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaya yönelik olarak geliştirilen anket formu aracılığı ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS programından ve içerik analizinden faydalanmışlardır. Çalışma sonucunda, velilerin okul öncesi uzaktan eğitim uygulamalarını çocukların ekrandan da olsa birbirlerini görmelerine fırsat vermesi yolu ile motivasyonlarını artırması bakımından yararlı bulunduğu ancak senkron eğitimin çocuklara uygun olmadığını ve çocuklarda konsantrasyon bozukluğu gibi olumsuz durumlara yol açabileceğini, öğretmenlerin süreci iyi yönettiklerini düşündükleri gibi bulgulara ulaşılmıştır.

Tuzcuoğlu, Aydın ve Balaban (2021) da okul öncesi dönemdeki çocukların

annelerinin görüşlerine başvurdukları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma ile araştırmacılar, okul öncesi dönemdeki çocuklar ve ailelerinin salgın döneminde psikolojik durumlarının etkilenme durumunu anne görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak ve 48-72 aylık çocuğu olan 32 anne ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak 7 sorudan oluşan demografik bilgi formu ve 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, annelerin salgın sürecinde yakınlarını kaybetme duygusu ve yanında kaygı ve endişelerinin arttığı, salgın ile başa çıkabilmek için televizyon ve internet sitelerinden bilgi edindikleri, çocukları ile salgına yönelik sohbet ederek çocuklarının zorluklarla başa çıkabilmeleri açısından bilgilendirme yöntemini kullandıkları; çocuklarının gelişimini desteklemek noktasında az sayıda annenin evde etkinlik yaptırdığını dolayısı ile annelerin bu konuda bilinçsiz oldukları, çocuklarının göreceği biçimde aşırı düzeyde haberleri takip ettikleri, evde en çok çocuklarının öz bakımlarını destekledikleri gibi sonuçlar elde edilmiştir. Çocuklara yönelik olarak ise günlük yaşamlarında internet kullanımının artması, uyku ve yemek zamanlarında değişikliklerin meydana gelmesi, sürekli olarak televizyon izlemek istemeleri, ailelerine bağımlılık geliştirdikleri ve ailelerinden ayrılmak istemedikleri gibi önemli bulgular elde edilmiştir.

Üstündağ (2021), ebeveynlerin COVID-19 salgını sırasındaki uzaktan eğitim deneyimlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 21 ebeveyn ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve demografik bilgiler dışında 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak 30 ile 40 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler sonucunda, ebeveynler okulların kapatılmasını doğru bulmakla birlikte yüz yüze eğitime geçilmesini istedikleri, çocuklarının eğitimine yeterli vakit ayırdıkları, okul desteğinden memnuniyet duydukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Yine öğretmenler süreçte teknik, sosyal, öğrenci ve eğitim kaynaklı zorluklar yaşadıklarını da belirtmişlerdir.

Yüksek Usta ve Gökcan (2020) çalışmalarında, okul öncesi 6 yaş grubu çocukların ve annelerinin COVID-19 salgınına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmaya 11 çocuk ve anne katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi olarak yapılan görüşmeler ve bu görüşmeler sırasında çocuklara çizdirilen resimlerden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların koronavirüse ilişkin olumsuz hisler duydukları, sosyal izolasyondan

oldukça etkilendikleri, virüsle ilgili bilgileri aileleri ve medyadan edindikleri; annelerinin ise koronavirüse dair olumsuz hisler duydukları, çocuklarının televizyondan öğrendikleri ölüm ve vaka sayılarından etkilendiğini düşündükleri ve çocuklarına koronavirüse dair bilgi verirken herhangi bir kaynağa ihtiyaç duymadıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çocukların COVID-19 salgınından nasıl etkilendiğini belirlemeye yönelik olarak yurt içinde ebeveynlerle pek çok çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Ebeveynler çoğunlukla salgının çocukları üzerinde olumsuz etkilere neden olduğunu, çocuklarının okulu özlediklerini ve uzaktan eğitimde birtakım sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Bu sorunlara örnek olarak teknolojik cihaz kullanım süresinin artması, beslenme sorunları, konuşmalarında kaba ifadeler kullanmaları vb. vermişlerdir.

2.4.2.3.COVID-19 Salgınında Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Okul Öncesi Öğretmenleri ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Elamanları ile Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

COVID-19 salgının erken çocukluk dönemine yansımalarını belirleme amacı ile Akgül ve Özenç İra (2021) tarafından, 0-8 yaş aralığındaki çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile yapılan çalışmalara yönelik bir metasentez çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemleri kullanan ve hakemli bilimsel dergilerde yer alan, katılımcıları Türkiye’den olan Türkçe veya İngilizce makaleleri; belirledikleri COVID-19, pandemi, aile vb. anahtar sözcükler ile Dergipark, Web of Science, SAGE Journals, Scopus, ERIC gibi veri tabanlarında araştırmışlardır. Araştırdıkları çalışmalar bağlamında bulguları “bilişsel süreçler, fiziksel durum, duyuşsal durum, toplumsallık ve eğitsel süreçler” olarak beş ana başlıkta sunmuşlardır. Bulgular neticesinde COVID-19 salgının çocukların hayatını ciddi olarak değiştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonucunda, salgının çocuklarda azalan fiziksel aktivitelerle birlikte artan ekran süresi nedeniyle kilo artışı, çocukların duygularında değişiklikler gibi olumsuz etkilere yol açtığına değinilmiştir.

Aktan-Acar vd. (2021), okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 salgınında sürdürülen uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını Türkiye’nin çeşitli bölgelerinden 253 okul öncesi öğretmenin katılımıyla, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması şeklinde gerçekleştirmişler ve verileri, geliştirdikleri anket formu aracılığı ile çevrimiçi olarak elde etmişlerdir. Bulgular sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüşler bildirdikleri, uzaktan eğitimin çocuklarda beklendik ve istendik düzeyde bir etkisinin

bulunmadığı, öğretmenlerin çocukların gelişimlerini takip etmede ve velilerden kaynaklı sorunlar yaşadığı ayrıca iş güçlerinin arttığını belirttikleri, çocukların uzaktan eğitimde odaklanma sorunları yaşadığı gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 salgınında sürdürülen uzaktan eğitimle ilgili ihtiyaçlarını belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmalardan biri de Alan'a (2021) aittir. Çalışmasını, Eskişehir merkezinde görev yapan 24 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Katılımcılardan 20'si öğretmenlik görevini, 4'ü ise yöneticilik görevini sürdürmektedir. Çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Öğretmenlerin 18'inin görüşü soruların e-posta adreslerine gönderilmesi yolu ile çevrimiçi ve yazılı olarak; ikisi ile çevrimiçi görüşme şeklinde, dördü ile ise çevrimiçi ve odak grup görüşmesi şeklinde elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerin geliştirilmesi gerektiği, okul öncesi eğitim için çevrimiçi bir platformun geliştirilmesinin önemli olduğu ve yine okul öncesi eğitim için hazırlanan interaktif kaynakların artırılması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Altın ve Gündoğdu (2021) ise okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde vermiş oldukları uzaktan eğitime yönelik görüşlerini, süreçteki sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik öneriler geliştirmek amacı ile incelemiştir. Çalışmaya Aydın ili İncirliova ilçesinden 21 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Verileri, geliştirdikleri yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanarak toplamışlardır. Bulgular sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin uzaktan eğitimden olumsuz etkilendiğini ve yüz yüze eğitime devam edilmesini istedikleri, öğretmenlerin EBA, WhatsApp ve Zoom gibi çevrimiçi uygulamalar üzerinden uzaktan eğitimi sürdürdükleri; uzaktan eğitimde çocukların cihaz ve altyapı eksikliği, ekrana bağlı olarak dikkat ve motivasyon eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları ayrıca ailelerin teknoloji kullanımı becerilerinde eksiklikler ve çocuklarına uzaktan eğitime katılacakları bir ortam hazırlayamama gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıklarına ulaşılmıştır.

COVID-19 salgını sırasında okul öncesi öğretmenlerin yaşadığı sorunları ele bir çalışma da Aral ve Kadan (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarını, bir üniversitede yüksek lisans öğrenimine devam eden aynı zamanda okul öncesi öğretmeni olan 24 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada verileri 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplamışlardır. Bulgulara göre, öğretmenler uzaktan eğitimde en çok altyapı yetersizliği, ailelerin uzaktan eğitime ön yargılı oluşu ve

isteksizlikleri, uzaktan eğitime katılımın yetersizliği ve çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi gibi sorunların yaşandığına değinmiştir. Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimde amacına ulaşamadığını vurgulamışlardır.

COVID-19 salgınında uzaktan eğitimde gerçekleştirilen nefes farkındalık ve hareket etkinliklerinin sürece dahil olan 36-72 aylık 28 çocuğun, öz düzenleme ve duygu düzenleme becerisine olan etkisini ele alan bir araştırma da Aral vd. (2021) tarafından yapılmıştır. Araştırmayı yakınsayan paralel desen şeklinde gerçekleştirerek nicel verileri ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen aracılığı ile nitel verileri durum çalışması ile elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda verilen etkinliklerin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinde yüksek düzey anlamlı bir etkiye neden olmadığı ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimde çocuklarla iletişime oldukça önem verdiği, çocukların duygularını ifade ederken sorun yaşamadıkları ve etkinliklerden keyif aldıkları gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Aykar ve Yurdakal (2021), farklı şehirlerde görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini, uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara ne gibi çözümler bulduklarını incelemişlerdir. Araştırmada verileri, 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplamışlardır. Araştırma bulgularını “fırsat eşitsizliği, aileye bağlı sorunlar, aile-eğitimci iş birliği, alt yapı problemleri, aşırı ekran kullanımı, gelişim alanlarının desteklenememesi ve aileyle iletişim” başlıkları altında sunmuşlardır. Bulgulara göre, internet bağlantısı, teknolojik cihazlara erişim gibi alt yapı sorunlarının uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkilediği, çocukların ekranda uzun süre vakit geçirdiği ve buna bağlı göz sağlıklarının olumsuz etkilendiği, yine bazı gelişim alanlarının da uzaktan eğitimde olumsuz etkilendiği gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Yine okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere Bartan (2022) da nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma 10 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiş ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular sonucunda, öğretmenlerin uzaktan eğitimi okul öncesi dönem için uygulanabilir bulmadıklarını fakat salgın gibi süreçlerde kullanılabileceğini düşündükleri, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-çocuk iletişimde velilerin önemli bir rol üstlendiklerini düşündükleri, uzaktan eğitim etkinliklerini planlama konusunda sorun yaşamadıkları fakat değerlendirmeye ilişkin

sorunlar yaşadıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Civelek ve Uyanık (2020) ise salgın öncesinde okul öncesi eğitimde yürütülen “Okul Dışarıda Günü” etkinliklerinin salgın sürecinde nasıl yürütüldüğünü belirleme amacı ile gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi öğretmenleri ve eğitim kurumlarının sosyal medya hesaplarında 2019-2020 eğitim ve öğretim yıllarında paylaşılmış olan 200 etkinliği incelemiştir. Verilerin analizinde, içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, salgın nedeniyle 2020 yılındaki etkinlik çeşitliliğinin azaldığı, 2019 yılında oyun, 2020 yılında ise sanat etkinliklerinin en çok gerçekleştirilen etkinlikler olduğu, 2019’da yarı aktif, 2020’de pasif etkinliklerin daha çok gerçekleştirildiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca 2019 büyük grup etkinlikleri daha çok uygulanırken, 2020 yılında salgın nedeniyle bireysel etkinliklerin daha çok uygulandığı sonucu da elde edilmiştir.

COVID-19 salgınının okul öncesi eğitime olan etkilerinin öğretmenler görüşleri doğrultusunda incelendiği bir başka çalışma da Duran (2021) tarafından nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Türkiye’de COVID-19 vaka sayılarının yüksek olduğu 14 ilde görev yapmakta olan 140 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak üzere anket soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanmışlardır. Bulgular sonucunda, çocukların endişe, korku ve özlem duygularını aynı anda yaşadıkları, öğretmenlerin de endişe içinde oldukları, vakalar Türkiye’ye geldikten sonra okulların temizlik ve hijyen önlemleri aldıkları, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim sürecinin zor geçtiği, öğretmenlerin kendi inisiyatiflerini kullanarak etkinlikleri sürdürdüğü gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimde velilerin çocuklarının eğitime olan katılımlarının arttığı, öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok oyun ve sanat etkinliklerini ve COVID-19 salgını ve hijyene yönelik drama ve fen gibi etkinliklerini kullandıkları da ulaşılan sonuçlardandır.

Gülay Ogelman vd. (2021), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında gerçekleştirilecek olan okula uyum sürecine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analizin kullanıldığı çalışma 29 ilden 190 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların okula uyum süreci üzerinde salgının olumsuz etkilerinin görülebileceği ve olası bu etkilerin davranış sorunları, kurallara uymada güçlük ve akran ilişkilerinde çeşitli sorunlar vb. olabileceğini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenler salgın sürecinin çocukların okula uyumları üzerinde olumsuz etki etmesine neden olarak ev

ortamından sonra okuldaki kurallı ortamın çocuk tarafından istenmeyeceğine, çocukların evde olmaya çok fazla alışacağına değinmişlerdir. Yine öğretmenler okula uyum sürecinde en çok akran ilişkilerine yönelik sorunlar, kurallara uymama ve COVID-19 salgınına yönelik konuşmalar; en az ise öz bakım becerilerinde gerilik, konuşma becerilerinde zayıflık ve argo konuşma sorunlarının yaşanabileceğine değinmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 salgınında yürüttükleri uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım etkinliklerini belirlemeyi amaçlayan çalışma ise Gündoğdu (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Nevşehir ilinde görev yapan 35 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların demografik bilgilerine ve uzaktan eğitimde uyguladıkları aile katılım etkinliklerine yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde uyguladıkları aile katılım etkinliklerinde çeşitli farklılıklar olduğu, ailelerin neredeyse yarısının ve özellikle annelerin uzaktan eğitim etkinliklerine aktif olarak katıldıkları; öğretmenlerin ailelerle iletişim kurarken çoğunlukla WhatsApp uygulamasını kullandıkları, süreçte ailelerin teknolojik cihaz eksikliği sorunu yaşadıkları; öğretmenlerin aileler ve çocuklarla iletişim sorunları yaşadıkları ve ayrıca aile katılım etkinliklerine katılımın yetersizliğine ve teknik alt yapıya yönelik sorunlar yaşadıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Güneş ve Toran (2022) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 salgını sırasındaki uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini inceledikleri çalışmalarını özel ve devlet okullarında çalışmakta olan 11 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen verilerin analizi sonucunda, uzaktan eğitimde çocukların uzaktan eğitimde kullanılacak cihazlara erişmekte zorlandığını, uzaktan eğitime katılamadıkları, EBA'yı kullanamadıkları; velilerin yine uzaktan eğitim için cihaz sağlama konusunda ve bu cihazları kullanma konusunda zorlandıkları; öğretmenlerin ilk kez deneyimledikleri uzaktan eğitimde deneyimsizliklerinden ötürü zorlandıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri, teknolojik cihazları kullanma konusunda zorlandıkları ve uzaktan eğitimde kullanacakları dijital içerikleri geliştirmedikleri gibi dikkat çekici sonuçlar elde etmişlerdir.

Yine nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojinin kullanıldığı ve okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma da Işıkoğlu vd., (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 32 okul öncesi öğretmeni ve sekiz yönetici katılmış olup veriler 16 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgular sonucunda öğretmenlerin salgın sürecinde, iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilen çocuk-öğretmen etkileşiminin güçleştiği ve bu durumun uzaktan eğitim etkinliklerinin uygulanmasını ve değerlendirilmesini zorlaştırdığını düşündükleri; yöneticilerin ise salgında mesleki gelişimlerinin olumlu etkilenmesine karşın mesleki konum olarak yetki kaybına uğradıklarını belirttikleri ve bazı öğretmenlerin bu süreci tatil gibi algılayıp bu öğretmenlere zor ulaşılabildiğine değindikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kuset vd. (2021), uzaktan eğitimin çocuklar üzerindeki etkilerini okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını 35 okul öncesi öğretmenin katılımıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması şeklinde gerçekleştirmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlar ve verileri Google Formlar ve Google Drive uygulamaları aracılığı ile çevrimiçi olarak toplamışlardır. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre yetersiz bulduklarını, uzaktan eğitimin çocuklara en çok sorumluluk bilinci gibi bir katkısı olduğunu ve ayrıca çocukların eğitimden kopmamaları ve teknolojiyi kullanabilme konusunda katkılar sağladığını düşündükleri görülmektedir.

Tozduman Yaralı ve Özkan Kunduracı (2022) ise çalışmalarında, salgın sürecindeki okul öncesi eğitimi hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de çocukların görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiş ve çalışmaya 36 okul öncesi öğretmeni ile 60-72 aylık 14 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak dokuz yarı yapılandırılmış sorudan oluşan öğretmen görüşme formu ve altı yarı yapılandırılmış sorudan oluşan çocuk görüşme formu kullanılmıştır. Bulgulara göre, çocukların uzaktan eğitime yeterli katılımı gösteremediği, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim etkinliklerinde çoğunlukla Türkçe ve oyun etkinliklerine yer verdikleri, alan gezisine ise hiç yer vermedikleri, yine öğretmenlerin süreç boyunca çocuklar, aileler ve teknoloji ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Çocukların uzaktan eğitimde dikkat dağınıklığı gibi sorunlar yaşamalarına karşın uzaktan eğitim sayesinde eğitimden kopmayarak çocuklarla iletişimin

sürdürülmesi olumlu bulunmuştur.

Yapar vd. (2021) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik olarak uyguladıkları etkinlikleri incelemiştir. Çalışmalarını karma yöntem kullanarak gerçekleştirmişler bu bağlamda ilk olarak öğretmenlerden anket aracılığı ile veri toplamışlar ve ardından öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Elde ettikleri bulgular, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (OÖEP) yer alan sosyal ve duygusal gelişim kazanım ve göstergelerinin hepsine planlanan etkinliklerde eşit derecede yer verilmediğini göstermektedir. Yine dikkat çektikleri önemli bir bulgu da öğretmenlerin salgın sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitimde en çok dil, müzik, oyun ve sanat etkinliklerini uygulamalarıdır.

Salgın sürecinde sürdürülen okul öncesi eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan bir çalışma da Yıldız ve Şahin (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin covid-19 salgını sırasında yürüttükleri yüz yüze ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaşadıkları sorunları ele aldıkları çalışmalarını nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseninde gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 24 okul öncesi öğretmeni katılmış ve çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise MAXQDA Analytics Pro 2018 (18.2.5) programı aracılığı ile içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin uzaktan eğitimi çocukların gelişimsel özellikleri bakımından uygun bulmadıkları, öğretmenlerin ve çocukların uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı, alt yapı yetersizliği gibi teknik sorunlar yaşadıkları ve bazı çocukların uzaktan eğitime katılacakları bir cihazın olmamasından ötürü uzaktan eğitime katılmada sorun yaşadıkları gibi bulgulara ulaşılmıştır. Yine öğretmenler uzaktan eğitimde en çok çocukların motor gelişimleri ile sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik kazanımları sağlamada ve çocukları değerlendirme konusunda zorlandıklarını belirtirken, uzaktan eğitimde en az yer verdikleri gelişim alanının sosyal ve duygusal gelişim olduğunu, salgın sürecinin ön plana çıkardığı hijyen ve temizlik kavramlarından ötürü öz bakım becerilerine yoğunlaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitime yönelik çeşitli öneriler de getirmişlerdir.

Uzaktan eğitimin, bir eğitim şekli olarak okul öncesi eğitimde uygulanabilirliğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ve bu alanda çalışmakta olan akademisyenlerin

görüşlerinin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen bir tez çalışması Yürek (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya sekiz okul öncesi öğretmeni ile sekiz akademisyen katılmış ve araştırmada öğretmenlere ve akademisyenlere yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların, uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimde bir eğitim şekli olarak uygulanmasına ilişkin olumlu özelliklerinden çok sınırlılıkları olacağına değindikleri görülmüştür. Katılımcılar uzaktan eğitimin olumlu yönü olarak ailenin eğitime dahil olmasını, olumsuz yönleri olarak ise uzaktan eğitimin sosyal açıdan sınırlılık getirdiğini, uzaktan eğitimin çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri ile özellikle COVID-19 salgınında uzaktan eğitime yönelik olarak pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar daha çok nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların eksikliği yurt dışı araştırmalarda olduğu gibi yurt içi araştırmalarda da dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çoğunlukla uzaktan eğitimin okul öncesi dönemdeki çocuklara uygun olmadığını fakat COVID-19 salgınında olduğu gibi olağanüstü zamanlarda çocuklarla iletişim içinde olmaya fırsat vermesi bakımından uzaktan eğitimin önemli olduğunu düşünmektedir. Yine okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitimin çocuklarda teknoloji kullanım süresinin artması, dikkat dağınıklığı vb. sorunların görülmesine yol açtığını belirtmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını ve görüşlerini inceleme amacı ile gerçekleştirilen bu çalışma, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin sıralı olarak kullanıldığı karma yöntem (mixed method) desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen olarak tasarlanmıştır. Eğmir'e (2019) göre karma yöntem, nitel ve nicel yöntemlerin birbirlerinin çeşitli dezavantajlarını gidermesi bakımından günümüzde oldukça yaygın kullanılmaktadır. Karma yöntem doğrultusunda sosyal bilimlerde incelenmekte olan olgu ve olaylar hem nicel hem de nitel boyutlar barındırmaktadır. Açıklayıcı sıralı desen ile önce nicel veriler ile ele alınan konuya ilişkin genel bir resim çizilmekte ardından nitel veriler ile bu resim açıklanmaktadır (Eğmir, 2019).

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını belirleme amacı ile nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseninin; okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasının kullanıldığı açıklayıcı sıralı desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen durum ise okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleridir.

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Bu bölümde, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde yer alan çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği çalışma grubuna ait bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” Çalışma Grubu

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı kurum türlerinde (bağımsız anaokulu, özel anaokulu, resmi ana sınıfı, özel ana sınıfı) çalışmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan okul

öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme (criterion sampling) yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, belirlenen ölçütleri karşılayan birimler örnekleme dahil edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Bu araştırmada ölçüt olarak, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim ve öğretim yıllarında toplamda en az üç ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olmaları belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü taslak ölçekteki madde sayısının beş-on katı kadar seçilmelidir (Kass ve Tinsley, 1979). Bu nedenle çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenleri seçilirken bu hususa dikkat edilmiştir. Ölçeğin geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kapsamında 300 öğretmene ulaşılrken; Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kapsamında ise 417 öğretmene ulaşılmıştır. Taslak ölçek öğretmenler tarafından çevrimiçi olarak doldurulmuştur. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kapsamında çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Ölçek Geliştirme Çalışması Kapsamındaki Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	AFA		DFA	
		Toplam (N)	Yüzde (%)	Toplam (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	289	96.3	405	97.1
	Erkek	11	3.7	12	2.9
Öğrenim Durumu	Lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği)	238	79.3	355	85.1
	Lisans (Çocuk Gelişimi)	31	10.3	32	7.7
	Ön Lisans	31	10.3	30	7.2
YL Durumu	Yapma YL Yapmadı	245	81.7	363	87.1
	Yapıyor	32	10.7	23	5.5
	Yaptı	23	7.7	31	7.4
Kurum Türü	Resmi Anasınıfı	153	51.0	205	49.2
	Bağımsız Anaokulu	82	27.3	157	37.6
	Özel Anaokulu	65	21.6	55	13.2
Mesleki Deneyim	0-5 Yıl	117	39.0	138	33.1

	6-10 Yıl	96	32.0	102	24.5
	11-15 Yıl	53	17.7	119	28.5
	16 Yıl ve Üzeri	34	11.3	58	13.9
Uzaktan Eğitim Verilen Süre	3-6 Ay	143	47.7	248	59.5
	6 Ay-1 Yıl	-	-	111	26.6
	1 Yıl ve Üzeri	157	52.3	58	13.9
	TOPLAM	300	100.0	417	100.0

3.2.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Çalışma Grubu

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin, uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların ve uzaktan eğitime yönelik önerilerinin daha derinlemesine incelenmesi amacı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise yine gönüllük esasına dayalı olarak Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinde (Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara) ve farklı kurum türlerinde (bağımsız anaokulu, özel anaokulu, resmi ana sınıfı, özel ana sınıfı) çalışmakta olan 15 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılacağı öğretmenler belirlenirken; 2019-2020 ile 2020-2021 eğitim ve öğretim yıllarında toplamda en az üç ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olmaları ölçütü dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	3
Yaşadığı Coğrafi Bölge	Karadeniz	3
	İç Anadolu	2
	Marmara	2
	Doğu Anadolu	2
	Güneydoğu Anadolu	1
	Akdeniz	3
	Ege	2
Yaş	20-30	12
	30-40	3
Öğrenim Durumu (Lisans)	Okul Öncesi Öğretmenliği	15
YL Yapma Durumu	Yapmamış	10
	Yapmakta	4
	Yapmış	1

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen iki adet ölçme aracı ile elde edilmiştir. Ölçme araçlarından ilki “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”, ikincisi ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde belli aşamalar bulunmaktadır Bunlar: ihtiyacın saptanması, gerekli literatür taramasının yapılması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurulması, ölçeğe ilk şeklinin verilerek pilot uygulamanın yapılması, istatistiksel analizlerin yapılması, pilot uygulama sonrası ölçeğe yeni şeklinin verilerek ikinci pilot uygulamasının yapılması, ikinci pilot uygulamanın ardından yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğe son şeklinin verilmesi ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır (Seçer, 2015).

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

3.3.1.1. İhtiyacın Saptanması

Araştırmada ilk olarak alanyazın taranarak uzaktan eğitime yönelik olarak geliştirilmiş çeşitli anket ve ölçekler incelenmiştir. Alanyazında uzaktan eğitime yönelik çeşitli anketlere, tutum ve algı ölçeklerine rastlanmıştır (Ağır, 2007; Erfidan, 2019; Gök, 2011; Gündüz, 2013; Kışla, 2016; Süer vd., 2005). Alanyazında, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarını belirlemeyi amaçlayan ve okul öncesi eğitimine özgü geliştirilen ölçeklerin ise eksik olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarını belirlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

3.3.1.2. Taslak Ölçeğin Madde Havuzunun Belirlenmesi

Bu ölçek geliştirme çalışmasında ilk olarak, taslak ölçek formunda yer alacak maddeler için madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak ölçek formunun madde havuzunda yer alacak maddeler, belirli ölçütler doğrultusunda belirlenmiştir. Bu ölçütlere karar verilirken alanyazında uzaktan eğitim ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan yararlanılmıştır

(Ağır, 2007; Ak vd., 2021; Akça ve Akgün, 2020; Alper, 2020; Aslan, Silvia, Nugroho, Ramli ve Rusiadi, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bao, Qu, Zhang ve Hogan, 2020; Bayburtlu, 2020; Bozkurt, 2020a; Bozkurt, 2020b; Can ve Köroğlu, 2020; Cheng ve Zhenhua, 2019; Civelek ve Uyanık, 2020; Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Demir ve Kale, 2020; Duman, 2020; Doğan ve Koçak, 2020; Đorić, Blagojević, Papić ve Stanković, 2020; Erfidan, 2019; Ergin, 2010; Erol ve Erol, 2020; Erzen ve Ceylan, 2020; Yıldız, 2011; Yang ve Tsai, 2017; Gülay Ogelman, Güngör ve Göktaş, 2021; Gündüz, 2013; Gök, 2011; Göktaş, Gülay Ogelman ve Güngör, 2020; Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan, 2020; Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020; Iwai, 2020; İnan, 2020; İnci Kuzu, 2020; Karaca ve Kelam, 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Kırmızıgül, 2020; Kışla, 2016; Koçyiğit ve Uşun, 2020; Koloğlu, 2016; Koşir, Dugonik, Huskić, Gračner, Kokol ve Krajnc, 2020; Lau ve Lee, 2020; Yıldız, 2015; Roy, 2020; Sakarya ve Zahal, 2020; Saltürk ve Güngör, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Sezgin ve Fırat, 2020; Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020; Yıldırım, 2021; Yolcu, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Yüksek Usta ve Gökcan, 2020). Ayrıca ölçütlere karar verilirken beş okul öncesi öğretmeni ile uzaktan eğitime yönelik gerçekleştirilen görüşmelerden de yararlanılmıştır. Alanyazın taraması ve görüşmeler doğrultusunda madde havuzunun oluşturulmasında dikkate alınan ölçütlere aşağıda Tablo 3.3.1.2.'de yer verilmiştir:

Tablo 3.3.1.2. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin Ölçütleri

Ölçütler
Okul öncesi eğitimde uygulanan uzaktan eğitim etkinlikleri,
Okul öncesi uzaktan eğitimde çocuk-çocuk, çocuk-öğretmen ve öğretmen-aile iletişimi,
Okul öncesi uzaktan eğitim etkinliklerinde teknoloji kullanımı,
Okul öncesi uzaktan eğitim etkinliklerinin çocuk açısından yararları,
Okul öncesi uzaktan eğitim etkinliklerinin çocuk açısından zararları,
Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri ve uzaktan eğitime dair mesleki bilgileri,
Okul öncesi eğitim programının uzaktan eğitime uyulanabilirliği,
Okul öncesi uzaktan eğitim uygulamalarında öğretme-öğrenme süreci.

Tablo 3.3.1.2.'de verilen bu ölçütler doğrultusunda, ölçekte yer alması gereken boyutlar üzerinde durularak okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarını belirlemeye yönelik 90 farklı madde yazılmış ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan

Eğitim Algıları Ölçeği”nin taslağında yer alacak madde havuzu formu oluşturulmuştur.

3.3.1.3. Ölçek Uygulama Yönergesinin Hazırlanması

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin taslak formunda yer alan maddelere ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinde taslak ölçekteki her bir maddeye katılma derecesini belirtecek düzeyde, en olumsuzdan en olumluya doğru bir yön belirlenerek, “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” aralığında 5’li Likert tipinde bir ölçekleme kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin nasıl uygulanacağına dair bilgilere de yer verilmiştir.

3.3.1.4. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” Geçerlik Çalışmaları

3.3.1.4.1. Kapsam Geçerliğinin Sağlanması

Hazırlanan taslak ölçek formu, dil ve anlam uygunluğunun belirlenmesi açısından bir dil uzmanının; kapsam geçerliğinin sağlanması için de beş okul öncesi eğitimi, bir eğitim programları ve öğretim, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir bilgisayar teknolojileri ve öğretim tasarımı uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların taslak forma yönelik görüşleri ve önerileri doğrultusunda anlam bozuklukları düzeltilmiş, benzer anlam taşıyan maddeler birleştirilmiş, bazı maddeler eklenmiş ve ilgisiz bulunan maddeler ise çıkarılarak 59 maddeden oluşan taslak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanarak ön deneme formu elde edilmiştir. Ön deneme formu *Ek 1*’de yer almaktadır.

3.3.1.4.2. Yapı Geçerliğinin Sağlanması

3.3.1.4.2.1. Ön Deneme Uygulamasının Yapılması

59 maddeden oluşan ön deneme formu, yapı geçerliğini sağlamak amacı ile Türkiye’nin farklı illerinde ve farklı kurum türlerinde (bağımsız ana okulu, özel anaokulu, resmi ana sınıfı, özel ana sınıfı) çalışan 312 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ön deneme uygulaması eksik ya da hatalı doldurulan 12 formun analizden çıkarılması ile 300 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.4.2.2. Ön Deneme Uygulamasının Sonrasında İstatiksel Analizlerin Yapılması

Ön deneme uygulamasından elde edilen veriler, yapı geçerliğini sağlamaya yönelik

yapılacak olan AFA öncesinde örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacı ile Kaise-Mayer-Olkin's (KMO) katsayısı ve Barlett's Sphericity testlerine tabii tutulmuştur. KMO ve Barlett's Sphericity testlerinin sonuçları aşağıda Tablo 3.3.1.4.2.2.-1.'de verilmiştir.

Tablo 3.3.1.4.2.2.-1. KMO ve Barlett's Sphericity Testi Sonuçları

KMO		.966
Barlett	Ki-Kare Değeri (χ^2)	15767.802
	Serbestlik Derecesi (df)	903
	Anlamlılık Değeri (p)	.000

Tablo 3.3.1.4.2.2.-1'de, KMO katsayısının .966 olarak bulunduğu görülmektedir. KMO, 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır ve 1'e yaklaştıkça örneklem büyüklüğünün analiz için yeterli olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015b). Büyüköztürk (2020), faktör analizinin yapılabilmesi için KMO katsayısı .60'tan büyük olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısı ile .966 olarak bulunan KMO katsayısı örneklem büyüklüğünün AFA için uygun olduğunu göstermektedir. Barlett's Sphericity testi ise ($\chi^2=15767.802$, $p<.01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda taslak ölçek formundan elde edilen verilerin AFA için uygun olduğu görülmektedir.

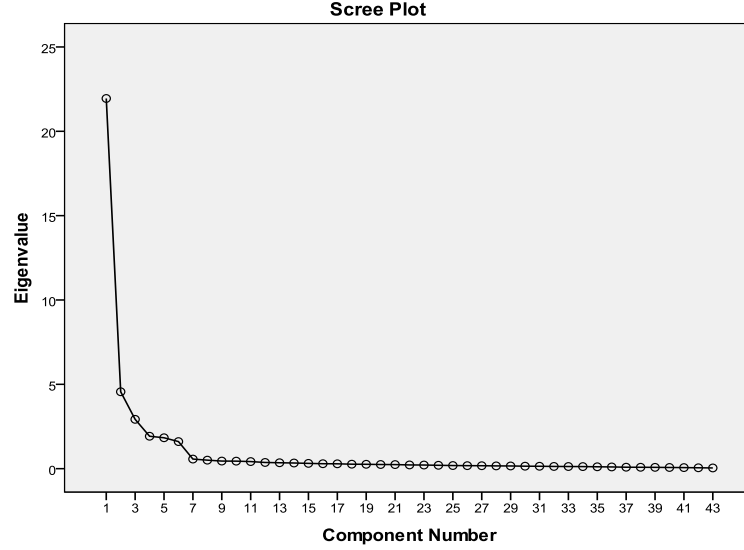
Verilerin faktör analizi için uygunluğu ortaya konulduktan sonra, AFA kapsamında öncelikle maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Faktör analizinde, madde faktör yük değerinin .30'un üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2020; Seçer, 2015b). Bununla birlikte ölçekteki her bir maddenin açıkladığı ortak varyansın ise en az .10 olması gerekmektedir (Seçer, 2015b). Bu doğrultuda ölçeğe ilişkin yapılan ilk faktör analizinde, analize dahil edilen 59 madde içinden, madde faktör yükü .30'un altında olan 16 madde (3, 12, 29, 32, 33, 35, 37, 40, 41, 44, 46, 50, 51, 55, 56 ve 59) ölçekten çıkarılmıştır. İkinci faktör analizi sonrasında ise madde yükü .30'un altında olan maddenin olmadığı ve binişik madde bulunmadığı; kalan 43 maddenin öz değeri 1'in üzerinde 6 faktör oluşturduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacı ile temel bileşenler analizlerinden varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktörlerin varyansa olan katkıları aşağıda Tablo 3.3.1.4.2.2.-2.'de verilmiştir.

Tablo 3.3.1.4.2.2.-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri			Varimax (Döndürme) Sonrası Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	21.946	51.037	51.037	11.374	26.452	26.452
2	4.559	10.602	61.639	9.086	21.131	47.583
3	2.924	6.800	68.440	4.132	9.609	57.192
4	1.922	4.469	72.909	3.582	8.330	65.521
5	1.832	4.261	77.170	3.440	8.000	73.521
6	1.605	3.733	80.902	3.174	7.381	80.902

Tablo 3.3.1.4.2.2.-2. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları ölçeğinin öz değerleri 1'in üzerinde altı faktörlü bir yapıdan oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktör tek başına ölçeğin %26,452'sini, ikinci faktör tek başına ölçeğin %21,131'ini, üçüncü faktör tek başına ölçeğin %9,609'unu, dördüncü faktör tek başına ölçeğin %8,330'unu, beşinci faktör de ölçeğin tek başına %8,000'ını, altıncı faktör de ölçeğin tek başına %7,381'ini açıklamaktadır. Bu 6 faktörün tamamı ise ölçeğin %80,902'sini açıklamaktadır. Faktör analizinde, bir alt boyutun öz değerinin en az 1 olması ayrıca her bir alt faktörün toplam varyansın en az %5'ini açıklaması gerekmektedir (Seçer, 2015b). Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30'un üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Faktör yapısına daha doğru karar verebilmek amacı ile aşağıda şekil 3.3.1.4.2.2-1.'deki yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot) incelenmiştir.



Şekil 3.3.1.4.2.2.-1. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim alguları ölçeğine ait yamaç-birikinti grafiği

Şekil 3.3.1.4.2.2.-1.'deki yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, kırılmanın altıncı boyuttan sonra gerçekleştiği ve dolayısıyla da altıncı boyuttan sonra eğimin diğer faktörler için durağan hale geldiği görülmektedir.

Tablo 3.3.1.4.2.2.-3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Alguları Ölçeğine Ait Faktör Yapısı ve Faktör Yük Değerleri

Eski Madde No	Yeni Madde No	Faktörler					
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
1	1	0.885					
10	9	0.885					
8	7	0.878					
7	6	0.846					
5	4	0.846					
14	12	0.843					
6	5	0.834					
11	10	0.824					
9	8	0.821					
16	14	0.814					
2	2	0.804					
4	3	0.801					
13	11	0.799					
15	13	0.763					
17	15		0.853				
22	20		0.830				
25	23		0.824				
23	21		0.805				
20	18		0.803				
18	16		0.798				
19	17		0.792				
24	22		0.776				
26	24		0.735				
27	25		0.725				
28	26		0.691				

21	19	0.661	
57	42		0.796
53	40		0.789
58	43		0.785
54	41		0.782
52	39		0.775
47	36		0.849
49	38		0.845
48	37		0.844
45	35		0.794
43	34		0.829
38	31		0.819
42	33		0.816
39	32		0.780
30	27		0.852
31	28		0.833
34	29		0.786
36	30		0.664

Tablo 3.3.1.4.2.2.-3. incelendiğinde, ölçekte binişik maddelerin bulunmadığı ve maddelerin faktörlere uygun bir şekilde dağıldığı aynı zamanda ölçeğin 6 faktörden oluşan bir yapıda olduğu görülmektedir.

Sonuçların kolay yorumlanabilmesi için aynı faktör altındaki maddelerin ortak özelliği belirlenerek faktörlere uygun isim bulmak önemlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Tablo 2.3.1.5-3'te görülmekte olan 6 faktörün her biri altındaki maddeler incelendiğinde; faktörlere sırasıyla, “Sürdürülebilirlik”, “Çocuğa Uygunluk”, “Eğitim Programına Uygunluk”, “Teknoloji Kullanımı”, “İletişimi Güçlendirme” ve “Öğretim Öz Yeterliği” olarak isimlendirilmiştir. Ön deneme sonrasında ölçek 6 boyut ve 43 maddeden oluşmaktadır.

3.3.1.4.2.3. Asıl Uygulamanın Yapılması

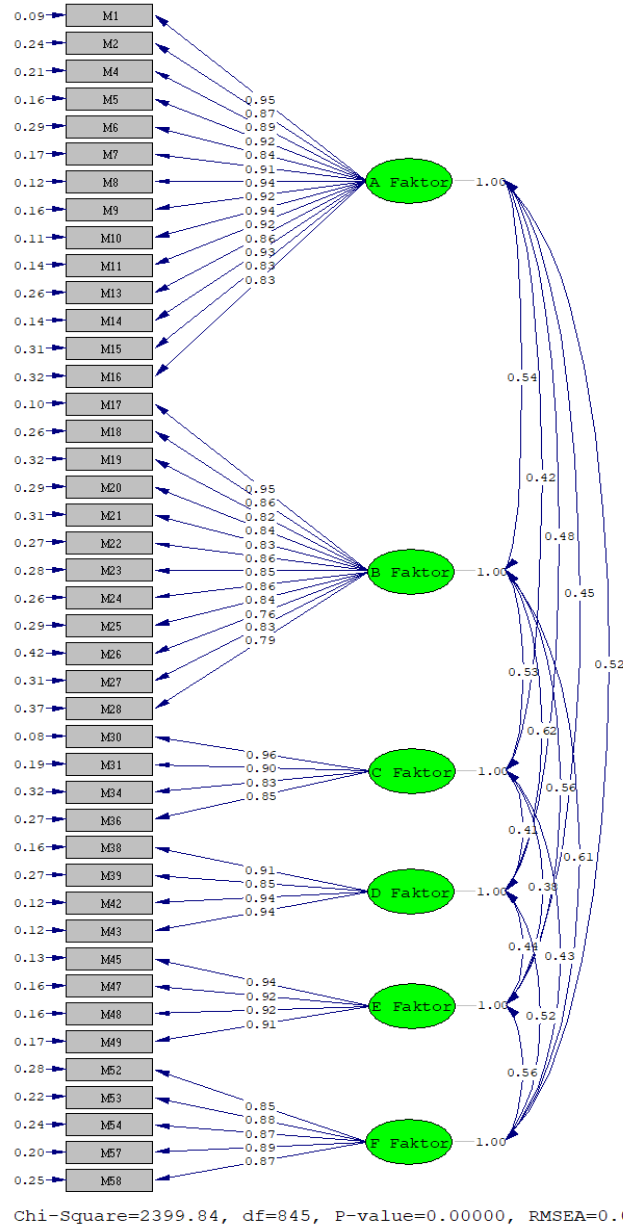
Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için kullanılan yöntemlerden biri de doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasıdır. Bu doğrultuda, açımlayıcı faktör analizi sonrasında 43 maddeden oluşan taslak ölçek formu, doğrulayıcı faktör analizi yapmak amacı ile gerçekleştirilen asıl uygulamada, Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı kurum türlerinde (bağımsız anaokulu, özel anaokulu, resmi ana sınıfı, özel ana sınıfı) çalışan 420 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Asıl uygulama eksik ya da hatalı doldurulan 3 formun analizden çıkarılması ile 417 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.4.2.4. Asıl Uygulamanın Yapılması Sonrasında İstatiksel Analizlerin Yapılması

Asıl uygulama neticesinde 417 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda Tablo 3.3.1.4.2.4.-1. ve Şekil 3.3.1.4.2.4.-1’de yer almaktadır.

Tablo 3.3.1.4.2.4.-1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Sonuçları

Faktör	Eski Madde No	Yeni Madde No	Standardize edilmiş Faktör Yüğü	t	
Sürdürülebilirlik	1	1	0.95	26.26	
	2	2	0.87	22.62	
	4	3	0.89	23.18	
	5	4	0.92	24.53	
	6	5	0.84	21.27	
	7	6	0.91	24.16	
	8	7	0.94	25.60	
	9	8	0.92	24.53	
	10	9	0.94	25.66	
	11	10	0.92	24.87	
	13	11	0.86	22.11	
	14	12	0.93	22.05	
	15	13	0.83	20.78	
	16	14	0.83	20.65	
	Çocuğa Uygunluk	17	15	0.95	26.06
		18	16	0.86	21.87
19		17	0.82	20.45	
20		18	0.84	21.07	
21		19	0.83	20.25	
22		20	0.86	21.71	
23		21	0.85	21.73	
24		22	0.86	22.24	
25		23	0.84	21.60	
26		24	0.76	18.00	
27		25	0.83	20.71	
28		26	0.79	18.93	
Öğretim Öz Yeterliğı	30	27	0.96	26.30	
	31	28	0.90	23.41	
	34	29	0.83	20.49	
	36	30	0.85	21.56	
İletişimi Güçlendirme	38	31	0.91	24.19	
	39	32	0.85	21.50	
	42	33	0.94	25.45	
	43	34	0.94	25.42	
Teknoloji Kullanımı	45	35	0.94	25.17	
	47	36	0.92	24.31	
	48	37	0.92	24.32	
	49	38	0.91	24.05	
Eğitim Programına Uygunluk	52	39	0.85	21.31	
	53	40	0.88	22.68	
	54	41	0.87	22.15	
	57	42	0.89	23.10	



Şekil 3.3.1.4.2.4.-1. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları ölçeğinin birinci düzey DFA sonucuna ait yol diyagramı

Tablo 3.3.1.4.2.4.-1. ve Şekil 3.3.1.4.2.4.-1.'deki yol diyagramı incelendiğinde, ölçeğe ait maddelerin faktör yüklerinin .76-.96 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her bir parametre değerinin standart hatasına bölünmesiyle bulunan t değerleri ($t > 1.96$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. $x^2/sd=2.840$ ve RMSEA değerinin .067 olarak kabul edilebilir uyum gösterdiği dolayısı ile de DFA modelinin kabul edilebilir bir model olduğu

görülmektedir. Ancak bu tek başına yeterli olmadığından DFA modelinin kabul edilme durumuna karar verebilmek için uyum indekslerinin normal değerleri yakalayıp yakalamadığına bakılmıştır.

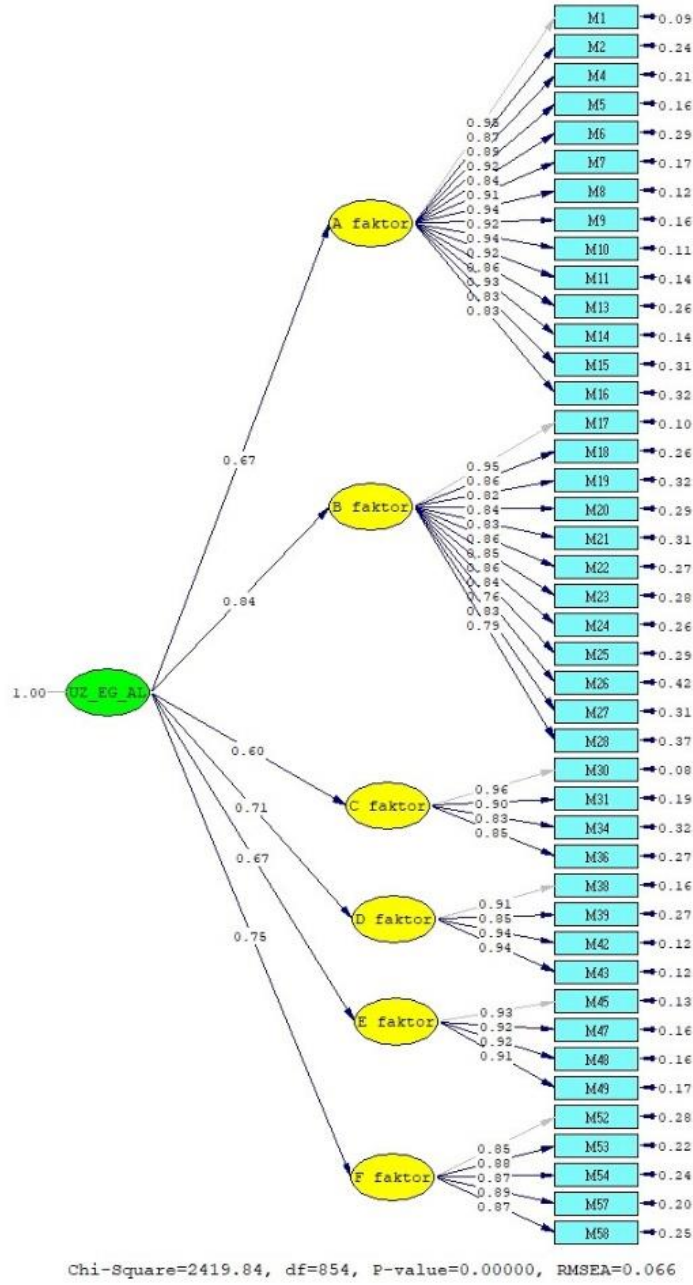
Bu çalışmadaki modelin uygunluğu tablo 3.3.1.4.2.4.-2.'teki uyum indekslerine (Schumacher ve Lomax, 2004'ten aktaran Seçer, 2015b) göre değerlendirilmiştir.

Tablo 3.3.1.4.2.4.-2. Birinci Düzey DFA Kapsamında İncelenen Uyum Kriterleri Sınırlılıkları

Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Birinci Düzey DFA ile Bulunan Uyum Kriterleri Değerleri
NFI	.90 \geq	.95 \geq	.98
NNFI	.90 \geq	.95 \geq	.98
CFI	.95 \geq	.97 \geq	.98
GFI	.85 \geq	.90 \geq	.92
AGFI	.85 \geq	.90 \geq	.90
RMR	=.050 ve =.080 arası	=.00 ve <.050 arası	.072
RMSEA	=.050 ve =.080 arası	=.00 ve <.050 arası	.067
χ^2/sd	Bulunan değer istatistiksel olarak anlamsız olmalıdır ve $\chi^2/sd=3$ 'ten küçük olmalıdır.		2.840

Tablo 3.3.1.4.2.4.-2.'de yer alan birinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde, $\chi^2/sd=2.840$ ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, NNFI değerinin .98 ile mükemmel uyum düzeyinde, CFI değerinin .98 ile mükemmel uyum düzeyinde, AGFI değerinin .90 ile mükemmel uyum düzeyinde, NFI değerinin .98 ile mükemmel uyum düzeyinde; RMSEA değerinin ise .067 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, GFI değerinin .92 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMR değerinin .072 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca SRMR değerinin .076 olduğu tespit edilmiştir. Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller'e (2003) göre bu değer, .05 ve .10 arasında bir değer olduğu için kabul edilebilir uyum düzeyindedir. Tüm bu bulgular ışığında ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin mükemmel uyum gösteren ve kabul edilebilir değerler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla da ölçeğin 6 faktörlü yapısı, model olarak doğrulanmıştır.

Çalışma kapsamında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde belirlenen 6 faktörün, uzaktan eğitim algısının birer alt boyutu olduğunu göstermek ve ölçekten toplam puan elde edebilmek amacı ile ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA sonucuna ait yol diyagramı ise Şekil 3.3.1.4.2.4.-2.'de verilmiştir.



Şekil 3.3.1.4.2.4.-2. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları ölçeğinin ikinci düzey DFA sonucuna ait yol diyagramı

Şekil 3.3.1.4.2.4.-2.'deki yol diyagramı incelendiğinde, $\chi^2/sd=2.833$ ile kabul edilebilir uyum düzeyinde ve RMSEA değerinin .066 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ikinci düzey DFA modelinin kabul edilme durumuna karar verebilmek için aşağıda tablo tablo 3.3.1.4.2.4.-3.'te yer alan uyum indekslerinin (Schumacher ve Lomax, 2004'ten akt. Seçer, 2015b) normal değerleri yakalayıp yakalamadığına bakılmıştır.

Tablo 3.3.1.4.2.4.-3. İkinci Düzey DFA Kapsamında İncelenen Uyum Kriterleri Sınırlılıkları

Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	İkinci Düzey DFA ile Bulunan Uyum Kriterleri Değerleri
NFI	.90 \geq	.95 \geq	.98
NNFI	.90 \geq	.95 \geq	.99
CFI	.95 \geq	.97 \geq	.99
GFI	.85 \geq	.90 \geq	.93
AGFI	.85 \geq	.90 \geq	.91
RMR	=.050 ve =.080 arası	=.00 ve <.050 arası	.047
RMSEA	=.050 ve =.080 arası	=.00 ve <.050 arası	.066
χ^2/sd	Bulunan değer istatistiksel olarak anlamsız olmalıdır ve $\chi^2/sd=3$ 'ten küçük olmalıdır.		2.833

Tablo 3.3.1.4.2.4.-4.'te yer alan diğer uyum kriterlerine bakıldığında ise AGFI = .91; CFI= .99; GFI = .93; NFI = .98; NNFI = .99; RMR = .047; değerlerinin mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ikinci düzey DFA sonucunda, SRMR değerinin .041 olduğu tespit edilmiştir. Schermelleh Engel vd., (2003) göre bu değer, .00 ve .05 arasında bir değer olduğu için mükemmel uyum düzeyindedir. Bu bilgiler doğrultusunda ikinci düzey DFA sonuçları ile yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.3.1.5. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin geneli ve boyutlarının güvenilirliğini belirlemek üzere, Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli ve boyutlarına ait hesaplanan Cronbach's alpha değerleri aşağıda tablo 3.3.1.5.'te verilmiştir.

Tablo 3.3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğinin Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Sürdürülebilirlik	14	.983
Çocuğa Uygunluk	12	.956
Öğretim Öz Yeterliği	4	.934
İletişimi Güçlendirme	4	.951
Teknoloji Kullanımı	4	.956
Eğitim Programına Uygunluk	5	.941
Ölçeğin Geneli	43	.975

Tablo 3.3.1.5. incelendiğinde, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin geneli ve boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach's alpha güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının nasıl gerçekleştirildiği açıklanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” nihai formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, çalıştığı kurum türü, mesleki deneyim, mezuniyet türü, uzaktan eğitim verdiği süre, yüksek lisans yapma durumu) belirlemek üzere geliştirilmiştir. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarını ölçen ve 6 boyuttan oluşan 43 madde yer almaktadır. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” nihai formu *Ek 2*'de yer almaktadır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Bu çalışmada ikinci ölçme aracı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi uzaktan eğitim etkinlikleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Nitel araştırmada görüşme formu, benzer konulara ilişkin farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacı ile hazırlanır (Patton, 1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilk olarak ilgili literatür taraması (Akça ve Akgün, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Civelek ve Uyanık, 2020; Çakın, Külekçi ve Akyavuz, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Ergin, 2010; Yang ve Tsai, 2017; Gülay Ogelman, Güngör ve Göktaş, 2020; Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020; İnan, 2020; Koşir vd., 2020; Yıldırım, 2021) yapılarak 10 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu taslağı hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme formunun dil ve anlam uygunluğunun sağlanması amacıyla bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yine hazırlanan taslak görüşme formuna ilişkin kapsam geçerliğini belirlemek amacı ile okul öncesi öğretmenliği bölümünde görev yapan altı, eğitim programları ve öğretim bölümünde görev yapan bir, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretimi bölümünde görev yapan bir ve ölçme ve değerlendirme bölümünde görev yapan bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, cümlelerdeki anlam bozuklukları düzeltilmiş, bir yarı yapılandırılmış soru daha görüşme formuna eklenmiştir. Gerekli düzenlemelerin yapılması sonrasında taslak görüşme formunun ön deneme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, taslak görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla üç okul öncesi öğretmeni ile ön deneme uygulaması yapılmıştır. Görüşme sorularının bir grup birey ile denenmesi, bu deneme sonucunda gereken ifade değişikliklerinin yapılması bazen de yeni soruların yazılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Okul öncesi öğretmenleri, taslak formda yer alan

soruların açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Ön deneme uygulamasından sonra nihai hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, çalıştığı kurum türü, mesleki deneyim, mezuniyet türü, uzaktan eğitim verilen süre, uzaktan eğitime yönelik eğitim/seminer alma durumu, yaşadığı şehir, yüksek lisans yapma durumu) belirlemek üzere geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı ikinci bölüm ise 11 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu *Ek 3*'te yer almaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veri toplama sürecinde eğitim etiğini sağlamak üzere gerekli izinler alınmıştır. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 29.07.2021 tarih ve 2021/5 sayılı kararı (*Ek 4*) ile araştırmanın etik bakımından sorun teşkil etmediği görülmüştür. Ayrıca MEB'den gerekli izinler (*Ek 5*) de alınmıştır.

3.4.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin Ön Deneme ve Asıl Uygulamalarının Yapılması

Araştırma verileri, maliyet, süre ve kolay ulaşılabilirlik gibi sınırlılıklardan dolayı ayrıca COVID-19 salgını sebebiyle okul öncesi öğretmenlerine çevrimiçi ortamlarda daha kolay ulaşılacağından çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verileri toplamak amacıyla hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” taslak formu, Google Formlar uygulaması üzerinde elektronik formata dönüştürülmüş ve forma ait bağlantı okul öncesi öğretmenlerinin çevrimiçi iletişim adreslerine ulaştırılarak formun öğretmenler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Oluşturulan form iki ay süre boyunca öğretmenlerin erişimine açık tutularak yanıtları kabul edilmiştir, bu süreç sonunda form erişime kapatılmıştır. Formun doldurulması yaklaşık olarak 10 dakika sürmektedir.

3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Yapılması

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve okul öncesi öğretmenleri arasında Zoom uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında verileri kaydetmek için öğretmenlerden izin alınarak video kaydı yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

3.5.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nden Elde Edilen Analizi

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nden elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi sürecinde SPSS 24 paket programından, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sürecinde ise LISREL8.7 paket programından yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait verilerin ve birinci alt probleme yönelik verilerin analizinde betimsel istatistikten; ikinci ve üçüncü alt problemlere ilişkin verilerin analizinde betimsel istatistik ve bağımsız gruplar t-testinden; dördüncü ve beşinci alt probleme ilişkin verilerin analizinde ise betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sürecinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramların ve ilişkilerin belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek 2018: 242). İçerik analizinde ilk olarak, görüşme sırasında kaydedilen videolar incelenmiş ve bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Oluşturulan görüşme metinleri, satır satır ve birkaç kez okunarak, araştırmanın amacı için uygun olan kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılmış ve bu bölümler isimlendirilmiş yani kodlanmıştır. Kodlama, verilerin amaca uygun olarak açık ve anlaşılır sembollerle ifade edilmesidir ve kodlar oluşturulurken araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınmalıdır (Karasar, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kodlama işleminden sonra, kodları belirli kategoriler altında toplayabilen, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sürecinin güvenilirliğini belirlemek için görüşme verileri analiz edilmek üzere başka bir araştırmacının görüşünden yararlanılmıştır. Daha sonra iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin hesaplanmasında ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen (Görüş birliği sayısı / Görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) formülünden yararlanılmıştır. İki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi .84 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemlere yönelik olarak ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen araştırma verileri doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1.“OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM ALGILARI ÖLÇEĞİ”NDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini, “Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Birinci alt probleme ilişkin verilerin analizinde, betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Bu kapsamda aşağıda tablo 4.1.1.’de ölçeğin boyutları ve geneline ilişkin ortalama puanlara ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Sürdürülebilirlik	417	32.8537	.71655
Çocuğa Uygunluk	417	23.8753	.45970
Öğretim Öz Yeterliği	417	9.0576	.20478
İletişimi Güçlendirme	417	9.0216	.21460
Teknoloji Kullanımı	417	7.4197	.18354
Eğitim Programına Uygunluk	417	11.3405	.24423
Ölçeğin Geneli	417	93.5683	1.58152

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nden alınabilecek en düşük puan 43 (43x1), orta puan 129 (43x3) ve en yüksek puan ise 215’tir (43x5). Tablo 4.1.1. incelendiğinde, ölçeğin geneline yönelik hesaplanan aritmetik ortalama puanının ise $\bar{x}=93.5683$ olarak bulunduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, ölçeğin genelinden aldıkları algı puanı aritmetik ortalaması incelendiğinde, ölçek orta puanının altında olduğu dolayısı ile okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Ölçeğin sürdürülebilirlik alt boyutundan

alınabilecek en yüksek puan 70 (14x5), orta puan 42 (14x3) ve en düşük puan 14 (14x1)'dir. Sürdürülebilirlik alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanı ise $\bar{x}=32.8537$ olarak bulunmuştur dolayısı ile öğretmenlerin sürdürülebilirlik alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri orta düzeyin altındadır. Ölçeğin çocuğa uygunluk alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 60 (12x5), orta puan 36 (12x3) ve en düşük puan 12 (12x1)'dir. Çocuğa uygunluk alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanı $\bar{x}=23.8753$ olarak bulunmuştur dolayısı ile öğretmenlerin çocuğa uygunluk alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri orta düzeyin altındadır. Ölçeğin öğretim öz yeterliği alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20 (4x5), orta puan 12 (4x3) ve en düşük puan 4 (4x1)'tür. Öğretim öz yeterliği alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanı $\bar{x}=9.0576$ olarak bulunmuştur dolayısı ile öğretmenlerin öğretim öz yeterliği alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri orta düzeyin altındadır. Ölçeğin iletişimi güçlendirme alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20 (4x5), orta puan 12 (4x3) ve en düşük puan 4 (4x1)'tür. İletişimi güçlendirme alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanı $\bar{x}=9.0216$ olarak bulunmuştur dolayısı ile öğretmenlerin iletişimi güçlendirme alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri orta düzeyin altındadır. Ölçeğin teknoloji kullanımı alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20 (4x5), orta puan 12 (4x3) ve en düşük puan 4 (4x1)'tür. Teknoloji kullanımı alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanı $\bar{x}=7.4197$ olarak bulunmuştur dolayısı ile öğretmenlerin teknoloji kullanımı alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri orta düzeyin altındadır. Ölçeğin eğitim programına uygunluk alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25 (5x5), orta puan 15 (5x3) ve en düşük puan 5 (5x1)'tir. Eğitim programına uygunluk alt boyutuna ait aritmetik ortalama puanı $\bar{x}=11.3405$ olarak bulunmuştur dolayısı ile öğretmenlerin eğitim programına uygunluk alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri orta düzeyin altındadır. Ölçeğin boyutları ve geneline yönelik hesaplanan ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini, “Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeyleri yüksek lisans yapma durumuna, çalıştıkları okul türüne, çalıştıkları kurum türüne, mesleki deneyimlerine ve uzaktan eğitim verilen süreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yüksek lisans yapma durumu değişkenine ilişkin verilerin analizinde, bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda tablo 4.1.2-1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2-1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yüksek Lisans Yapma Durumlarına Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	YL Durumu	Yapma	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sürdürülebilirlik	Yapmadı		363	33.0000	14.62742	415	.529	.597
	Yapmakta/Yaptı		54	31.8704	14.76488			
Çocuğa Uygunluk	Yapmadı		363	24.0000	9.41082	415	.703	.483
	Yapmakta/Yaptı		54	23.0370	9.27151			
Öğretim Yeterliği	Yapmadı		363	8.9917	4.11068	415	-.833	.405
	Yapmakta/Yaptı		54	9.5000	4.64900			
İletişimi Güçlendirme	Yapmadı		363	9.0275	4.41235	415	.072	.943
	Yapmakta/Yaptı		54	8.9815	4.21359			
Teknoloji Kullanımı	Yapmadı		363	7.4793	3.77202	415	.843	.400
	Yapmakta/Yaptı		54	7.0185	3.58977			
Eğitim Programına Uygunluk	Yapmadı		363	11.4876	5.01178	415	1.564	.119
	Yapmakta/Yaptı		54	10.3519	4.74702			
Ölçeğin Geneli	Yapmadı		363	93.9862	32.35810	415	.685	.494
	Yapmakta/Yaptı		54	90.7593	31.02825			

Tablo 4.1.2-1. incelendiğinde, yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=93.9862$; yüksek lisans yapmakta ya da yapmış olan öğretmenlere ilişkin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}= 90.7593$ olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmakta olan ya da yapmış okul öncesi öğretmenleri ile yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, yüksek lisans yapma durumuna değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre aldığı puanlar kapsamında ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, sürdürülebilirlik alt boyutu için yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=33.000$; yüksek lisans yapmakta ya da yapmış olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=31.8704$ olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmayan ve yapmakta/yapan

öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre sürdürülebilirlik alt boyutu için yüksek lisans yapma durumu değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Çocuğa uygunluk alt boyutuna bakıldığında, çocuğa uygunluk alt boyutu için yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=24.000$; yüksek lisans yapmakta ya da yapmış olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=23.0370$ olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmayan ve yapmakta/yapan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre çocuğa uygunluk alt boyutu için yüksek lisans yapma durumu değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretim öz yeterliği alt boyutuna bakıldığında, öğretim öz yeterliği alt boyutu için yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=8.9917$ yüksek lisans yapmakta ya da yapmış olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=9.500$ olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmayan ve yapmakta/yapan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre öğretim öz yeterliği alt boyutu için yüksek lisans yapma durumu değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

İletişimi güçlendirme alt boyutuna bakıldığında, iletişimi güçlendirme alt boyutu için yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=9.0275$; yüksek lisans yapmakta ya da yapmış olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=8.9815$ olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmayan ve yapmakta/yapan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre iletişimi güçlendirme alt boyutu için yüksek lisans yapma durumu değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Teknoloji kullanımı alt boyutuna bakıldığında, teknoloji kullanımı alt boyutu için yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=7.4793$; yüksek lisans yapmakta ya da yapmış olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=7.0185$ olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmayan ve yapmakta/yapan

öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre teknoloji kullanımı alt boyutu için yüksek lisans yapma durumu değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Eğitim programına uygunluk alt boyutuna bakıldığında, eğitim programına uygunluk alt boyutu için yüksek lisans yapmayan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=11.4876$; yüksek lisans yapmakta ya da yapmış olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=10.3519$ olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmayan ve yapmakta/yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre eğitim programına uygunluk alt boyutu için yüksek lisans yapma durumu değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bilgilerden hareketle yüksek lisans yapma durumu değişkeninin ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü değişkenine ilişkin verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda tablo 4.1.2.-2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalıştıkları Okul Türü	N	\bar{x}	ss	sd	t	p																																												
Sürdürülebilirlik	Ana Sınıfı	205	33.2829	14.67016	415	.589	.556																																												
	Anaokulu	212	32.4387	14.61840				Çocuğa Uygunluk	Ana Sınıfı	205	24.1171	9.13762	415	.517	.606	Anaokulu	212	23.6415	9.63867	Öğretim Yeterliği	Ana Sınıfı	205	9.2439	4.29078	415	.895	.372	Anaokulu	212	8.8774	4.07560	İletişimi Güçlendirme	Ana Sınıfı	205	9.2537	4.39965	415	1.064	.288	Anaokulu	212	8.7972	4.36394	Teknoloji Kullanımı	Ana Sınıfı	205	7.5951	3.89658	415	.940	.348
Çocuğa Uygunluk	Ana Sınıfı	205	24.1171	9.13762	415	.517	.606																																												
	Anaokulu	212	23.6415	9.63867				Öğretim Yeterliği	Ana Sınıfı	205	9.2439	4.29078	415	.895	.372	Anaokulu	212	8.8774	4.07560	İletişimi Güçlendirme	Ana Sınıfı	205	9.2537	4.39965	415	1.064	.288	Anaokulu	212	8.7972	4.36394	Teknoloji Kullanımı	Ana Sınıfı	205	7.5951	3.89658	415	.940	.348	Anaokulu	212	7.2500	3.59947								
Öğretim Yeterliği	Ana Sınıfı	205	9.2439	4.29078	415	.895	.372																																												
	Anaokulu	212	8.8774	4.07560				İletişimi Güçlendirme	Ana Sınıfı	205	9.2537	4.39965	415	1.064	.288	Anaokulu	212	8.7972	4.36394	Teknoloji Kullanımı	Ana Sınıfı	205	7.5951	3.89658	415	.940	.348	Anaokulu	212	7.2500	3.59947																				
İletişimi Güçlendirme	Ana Sınıfı	205	9.2537	4.39965	415	1.064	.288																																												
	Anaokulu	212	8.7972	4.36394				Teknoloji Kullanımı	Ana Sınıfı	205	7.5951	3.89658	415	.940	.348	Anaokulu	212	7.2500	3.59947																																
Teknoloji Kullanımı	Ana Sınıfı	205	7.5951	3.89658	415	.940	.348																																												
	Anaokulu	212	7.2500	3.59947																																															

Eğitim Programına Uygunluk	Ana Sınıfı	205	11.5073	4.90860	415	.671	.503
	Anaokulu	212	11.1792	5.06881			
Ölçeğin Genel	Ana Sınıfı	205	95.0000	32.59346	415	.890	.374
	Anaokulu	212	92.1840	32.02086			

Tablo 4.1.2-2. incelendiğinde çalıştıkları okul türü değişkenine göre, ana sınıfında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=95.0000$; anaokulunda çalışmakta olan öğretmenlere ilişkin aritmetik ortalama puanının ise, $\bar{x}=92.1840$ olduğu görülmektedir. Ana sınıfında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile anaokulunda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre ana sınıfında ya da anaokulunda çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre aldığı puanlar kapsamında ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, sürdürülebilirlik alt boyutu için ana sınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=33.2829$; anaokulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=32.4387$ olduğu görülmektedir. Ana sınıfında ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre sürdürülebilirlik alt boyutu için çalıştıkları okul türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Çocuğa uygunluk alt boyutuna bakıldığında, çocuğa uygunluk alt boyutu için ana sınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=24.1171$; anaokulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=23.6515$ olduğu görülmektedir. Ana sınıfında ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre çocuğa uygunluk alt boyutu için çalıştıkları okul türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretim öz yeterliği alt boyutuna bakıldığında, öğretim öz yeterliği alt boyutu için ana sınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=9.2439$; anaokulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=8.8774$ olduğu

görülmektedir. Ana sınıfında ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre öğretim öz yeterliği alt boyutu için çalıştıkları okul türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

İletişimi güçlendirme alt boyutuna bakıldığında, iletişimi güçlendirme alt boyutu için ana sınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=9.2537$; anaokulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=8.7972$ olduğu görülmektedir. Ana sınıfında ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre iletişimi güçlendirme alt boyutu için çalıştıkları okul türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Teknoloji kullanımı alt boyutuna bakıldığında, teknoloji kullanımı alt boyutu için ana sınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=7.5951$; anaokulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=7.2500$ olduğu görülmektedir. Ana sınıfında ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre teknoloji kullanımı alt boyutu için çalıştıkları okul türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Eğitim programına uygunluk alt boyutuna bakıldığında, eğitim programına uygunluk alt boyutu için ana sınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=11.5073$; anaokulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=11.1792$ olduğu görülmektedir. Ana sınıfında ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t testi sonucuna göre eğitim programına uygunluk boyutu için çalıştıkları okul türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bilgilerden hareketle çalıştıkları okul türü değişkeninin ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türü değişkenine ilişkin verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda tablo 4.1.2-3.'te verilmiştir.

Tablo 4.1.2-3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalıştıkları Kurum Türü	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sürdürülebilirlik	Resmi	362	33.0331	14.71498	415	.642	.521
	Özel	55	31.6727	14.15006			
Çocuğa Uygunluk	Resmi	362	23.7459	9.07137	415	-.722	.471
	Özel	55	24.7273	11.30954			
Öğretim Yeterliği	Resmi	362	9.0663	4.16302	415	.109	.913
	Özel	55	9.0000	4.34187			
İletişimi Güçlendirme	Resmi	362	9.0414	4.34342	415	.237	.813
	Özel	55	8.8909	4.66934			
Teknoloji Kullanımı	Resmi	362	7.3370	3.66192	415	-1.156	.248
	Özel	55	7.9636	4.26859			
Eğitim Programına Uygunluk	Resmi	362	11.2265	4.91632	415	-1.198	.232
	Özel	55	12.0909	5.42038			
Ölçeğin Genel	Resmi	362	93.4503	31.60331	415	-1.191	.848
	Özel	55	94.3455	336.84161			

Tablo 4.1.2-3. incelendiğinde çalıştıkları kurum türü değişkenine göre, resmi okullar bünyesinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=93.4503$; özel okullar bünyesinde çalışmakta olan öğretmenlere ilişkin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}= 94.3455$ olduğu görülmektedir. Resmi okullar bünyesinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile özel okullar bünyesinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, resmi okullar bünyesinde ya da özel okullar bünyesinde çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre aldığı puanlar kapsamında ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, sürdürülebilirlik alt boyutu için resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=33.0331$; özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=31.6727$ olduğu

görülmektedir. Resmi okullarda ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre sürdürülebilirlik alt boyutu için çalıştıkları kurum türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Çocuğa uygunluk alt boyutuna bakıldığında, çocuğa uygunluk alt boyutu için resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=23.7459$; özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=24.7273$ olduğu görülmektedir. Resmi okullarda ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre çocuğa uygunluk alt boyutu için çalıştıkları kurum türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretim öz yeterliği alt boyutuna bakıldığında, öğretim öz yeterliği alt boyutu için resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=9.0663$; özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=9.0000$ olduğu görülmektedir. Resmi okullarda ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre öğretim öz yeterliği alt boyutu için çalıştıkları kurum türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

İletişimi güçlendirme alt boyutuna bakıldığında, iletişimi güçlendirme alt boyutu için resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=9.0414$; özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=8.8909$ olduğu görülmektedir. Resmi okullarda ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre iletişimi güçlendirme alt boyutu için çalıştıkları kurum türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Teknoloji kullanımı alt boyutuna bakıldığında, teknoloji kullanımı alt boyutu için resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=7.3370$; özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=7.9636$ olduğu görülmektedir. Resmi okullarda ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre teknoloji kullanımı alt boyutu için çalıştıkları kurum türü değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Eğitim programına uygunluk alt boyutuna bakıldığında, eğitim programına uygunluk alt boyutu için resmi okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=11.2265$; özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının $\bar{x}=12.0909$ olduğu görölmektedir. Resmi okullarda ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu aynı zamanda bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre eğitim programına uygunluk alt boyutu için çalıştıkları kurum türü (resmi ya da özel) değişkeninin iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görölmektedir ($p>.05$). Bu bilgilerden hareketle çalıştıkları kurum türü değişkeninin ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir ($p>.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri değişkenine ilişkin verilerin analizinde tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre uzaktan eğitim algı düzeylerine ait puanlar, aşağıda tablo 4.1.2-4.'te ve ANOVA sonuçları tablo 4.1.2-5.'te verilmiştir.

Tablo 4.1.2-4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine Ait Puanlar

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	ss	
Sürdürülebilirlik	0-5 Yıl	138	31.4058	14.74486	
	6-10 Yıl	102	35.0294	14.96495	
	11-15 Yıl	119	32.2101	13.80302	
	16 Yıl ve Üzeri	58	33.7931	15.28072	
	Toplam	417	32.8537	14.63236	
Çocuğa Uygunluk	0-5 Yıl	138	23.2609	9.66090	
	6-10 Yıl	102	24.8137	8.90181	
	11-15 Yıl	119	23.9244	9.62532	
	16 Yıl ve Üzeri	58	23.5862	9.16713	
	Toplam	417	23.8753	9.38743	
Öğretim Yeterliği	Öz	0-5 Yıl	138	9.0072	4.18809
		6-10 Yıl	102	9.0098	4.01111
		11-15 Yıl	119	9.2521	4.43831
		16 Yıl ve Üzeri	58	8.8621	4.00635

	Toplam	417	9.0576	4.18175
İletişimi Güçlendirme	0-5 Yıl	138	8.7754	4.36646
	6-10 Yıl	102	9.3039	4.32764
	11-15 Yıl	119	9.1008	4.41568
	16 Yıl ve Üzeri	58	8.9483	4.52448
	Toplam	417	9.0216	4.38222
Teknoloji Kullanımı	0-5 Yıl	138	7.2971	3.97145
	6-10 Yıl	102	7.4510	3.70076
	11-15 Yıl	119	7.5378	3.71846
	16 Yıl ve Üzeri	58	7.4138	3.41326
	Toplam	417	7.4197	3.74793
Eğitim Programına Uygunluk	0-5 Yıl	138	11.0580	4.84017
	6-10 Yıl	102	11.5392	5.05744
	11-15 Yıl	119	11.6387	4.99785
	16 Yıl ve Üzeri	58	11.0517	5.25965
	Toplam	417	11.3405	4.98740
Ölçeğin	0-5 Yıl	138	90.8043	32.91548
	6-10 Yıl	102	97.1471	31.72855
Geneli	11-15 Yıl	119	93.6639	32.22913
	16 Yıl ve Üzeri	58	93.6552	32.13216
	Toplam	417	93.5683	32.29552

Tablo 4.1.2-4.'te mesleki deneyim değişkenine göre, ölçeğin genelinden elde edilen algı puanları incelendiğinde, en yüksek algı puanı ortalamasına 6-10 yıl arasında mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=97.1471$ iken 11-15 yıl arası deneyimi olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=93.6639$; 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=93.6552$ 'dir. 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ise $\bar{x}=90.8043$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar da incelenmiştir. Sürdürülebilirlik alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 6-10 yıl arasında mesleki deneyimi olan okul öncesi

öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=35.0294$ iken 11-15 yıl arası deneyimi olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=32.2101$; 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=33.7931$ 'dir. 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ise sürdürülebilirlik altboyutu için $\bar{x}=31.4058$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Çocuğa uygunluk alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 6-10 yıl arasında mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=24.8137$ iken 11-15 yıl arası deneyimi olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=23.9244$; 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=23.5862$ 'dir. 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ise çocuğa uygunluk alt boyutu için $\bar{x}=23.2609$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Öğretim öz yeterliği alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=9.2521$ iken 0-5 yıl arası deneyimi olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=9.0072$; 6-10 yıl arası deneyime sahip olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=9.0098$ 'dir. 16 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenler ise öğretim öz yeterliği alt boyutu için $\bar{x}=8.8621$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

İletişimi güçlendirme alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 6-10 yıl arasında mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=9.3039$ iken 11-15 yıl arası deneyimi olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=9.1008$; 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=8.9483$ 'tür. 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ise iletişimi güçlendirme alt boyutu için $\bar{x}=8.7754$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Teknoloji kullanımı alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=7.5378$ iken 6-10 yıl arası deneyimi olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=7.4510$; 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=7.4138$ 'dir. 0-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenler ise teknoloji kullanımı alt boyutu için $\bar{x}=7.2971$ ile en düşük algı puanı

ortalamasına sahiptir.

Eğitim programına uygunluk alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görölmektedir. 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=11.6387$ iken 0-5 yıl arası deneyimi olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=11.0580$; 6-10 yıl arası deneyime sahip olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=11.5392$ 'dir. 16 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenler ise eğitim programına uygunluk alt boyutu için $\bar{x}=11.0517$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Tablo 4.1.2-5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sürdürülebilirlik	Gruplar arası	872.624	3	290.875	1.362	.254
	Gruplar içi	88195.452	413	213.548		
	Toplam	89068.077	416			
Çocuğa Uygunluk	Gruplar arası	147.058	3	49.019	.554	.645
	Gruplar içi	36512.458	413	88.408		
	Toplam	36659.516	416			
Öğretim Yeterliği	Gruplar arası	7.302	3	2.434	.138	.937
	Gruplar içi	7267.316	413	17.596		
	Toplam	7274.619	416			
İletişimi Güçlendirme	Gruplar arası	17.556	3	5.852	.303	.823
	Gruplar içi	7971.249	413	19.301		
	Toplam	7988.806	416			
Teknoloji Kullanımı	Gruplar arası	3.836	3	1.279	.090	.965
	Gruplar içi	5839.723	413	14.140		
	Toplam	5843.559	416			
Eğitim Programına Uygunluk	Gruplar arası	30.459	3	10.153	.406	.748
	Gruplar içi	10317.186	413	24.981		
	Toplam	10347.645	416			
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	2362.133	3	787.378		

Gruplar içi	431526.170	413	1044.858	.754	.521
Toplam	433888.302	416			

Tablo 4.1.2-5. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı puanlarının ölçeğin geneli ve alt boyutları için mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim verilen süre değişkenine ilişkin verilerin analizinde, ANOVA'dan yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim verilen süredeğişkenine göre uzaktan eğitim algı düzeylerine ait puanlar aşağıda tablo 4.1.2-6.'da ve ANOVA sonuçları tablo 4.1.2-7.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2-6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzatan Eğitim Verilen Süreye Göre Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerine Ait Puanlar

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	ss
Sürdürülebilirlik	3-6 Ay	248	32.3976	14.39977
	6 Ay-1 Yıl	111	32.6727	14.11558
	1 Yıl ve Üzeri	58	35.1552	16.52409
	Toplam	417	32.8537	14.63236
Çocuğa Uygunluk	3-6 Ay	248	23.7510	9.14810
	6 Ay-1 Yıl	111	24.3636	9.19686
	1 Yıl ve Üzeri	58	23.4828	10.79838
	Toplam	417	23.8753	9.38743
Öğretim Yeterliği	Öz 3-6 Ay	248	9.0402	4.12975
	6 Ay-1 Yıl	111	8.9000	4.17715
	1 Yıl ve Üzeri	58	9.4310	4.45686
	Toplam	417	9.0576	4.18175
İletişimi Güçlendirme	3-6 Ay	248	9.0120	4.25828
	6 Ay-1 Yıl	111	9.2727	4.50058
	1 Yıl ve Üzeri	58	8.5862	4.71293
	Toplam	417	9.0216	4.38222
Teknoloji	3-6 Ay	248	7.3173	3.71784

Kullanımı	6 Ay-1 Yıl	111	7.4636	3.57534
	1 Yıl ve Üzeri	58	7.7759	4.21377
	Toplam	417	7.4197	3.74793
Eğitim Programına Uygunluk	3-6 Ay	248	11.3012	4.91886
	6 Ay-1 Yıl	111	11.2364	4.73892
	1 Yıl ve Üzeri	58	11.7069	5.75832
	Toplam	417	11.3405	4.98740
Ölçeğin Geneli	3-6 Ay	248	92.8193	31.40300
	6 Ay-1 Yıl	111	93.9091	31.06269
	1 Yıl ve Üzeri	58	96.1379	38.30050
	Toplam	417	93.5683	32.29552

Tablo 4.1.2-6.'da uzaktan eğitim verilen süre değişkenine göre, ölçeğin genelinden elde edilen algı puanları incelendiğinde, en yüksek algı puanı ortalamasına 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=96.1379$ iken 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=93.9091$ 'dir. 3-6 ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenler ise $\bar{x}=92.8193$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim süresi değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar da incelenmiştir. Sürdürülebilirlik alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=35.1552$ iken 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=32.6727$ 'dir. 3-6 ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenler ise sürdürülebilirlik alt boyutu için $\bar{x}=32.3976$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Çocuğa uygunluk alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=24.3636$ iken 3-6 ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=23.7510$ 'dur. 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenler ise çocuğa

uygunluk alt boyutu için $\bar{x}=23.4828$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Öğretim öz yeterliği alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=9.4310$ iken 3-6 ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=9.0402$ 'dir. 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenler ise öğretim öz yeterliği alt boyutu için $\bar{x}=8.9000$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

İletişimi güçlendirme alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=9.2727$ iken 3-6 ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=9.0120$ 'dir. 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenler ise iletişimi güçlendirme alt boyutu için $\bar{x}=8.5862$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Teknoloji kullanımı alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=7.7759$ iken 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=7.4636$ 'dir. 3-6 ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenler ise teknoloji kullanımı alt boyutu için $\bar{x}=7.3173$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Eğitim programına uygunluk alt boyutu için en yüksek algı puanı ortalamasına 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. 1 yıl ve üzeri süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenlerin algı puanı ortalaması $\bar{x}=11.7069$ iken 3-6 ay süre ile uzaktan eğitim vermiş olanların algı puanlarının ortalaması $\bar{x}=11.3012$ 'dir. 6 ay-1 yıl süre ile uzaktan eğitim vermiş olan öğretmenler ise eğitim programına uygunluk alt boyutu için $\bar{x}=11.2364$ ile en düşük algı puanı ortalamasına sahiptir.

Tablo 4.1.2-7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algı Düzeylerinin Uzaktan Eğitim Verilen Süreye Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sürdürülebilirlik	Gruplar arası	362.617	2	181.308	.846	.430

		Gruplar içi	88705.460	414	214.264		
		Toplam	89068.077	416			
Çocuğa Uygunluk	Öz	Gruplar arası	39.016	2	19.508	.221	.802
		Gruplar içi	36620.500	414	88.455		
		Toplam	36659.516	416			
Öğretim Yeterliği	Öz	Gruplar arası	10.896	2	5.448	.311	.733
		Gruplar içi	7263.723	414	17.545		
		Toplam	7274.619	416			
İletişimi Güçlendirme	Öz	Gruplar arası	17.955	2	8.977	.466	.628
		Gruplar içi	7970.851	414	19.253		
		Toplam	7988.806	416			
Teknoloji Kullanımı	Öz	Gruplar arası	10.182	2	5.091	.361	.697
		Gruplar içi	5833.376	414	14.090		
		Toplam	5843.559	416			
Eğitim Programına Uygunluk	Öz	Gruplar arası	9.364	2	4.682	.187	.829
		Gruplar içi	10338.281	414	24.972		
		Toplam	10347.645	416			
Ölçeğin Geneli	Öz	Gruplar arası	535.447	2	267.724	.256	.774
		Gruplar içi	433352.855	414	1046.746		
		Toplam	433888.302	416	181.308		

Tablo 4.1.2-7. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeylerinin ölçeğin geneli ve alt boyutları için uzaktan eğitim verilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMUNDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerine 11 yarı yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda içerik analizi ile elde edilen kod ve temalar aracılığı ile ulaşılan bulgular aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.2.1. Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliği

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda uzaktan eğitim etkinliklerinin okul öncesi eğitimde uygulanabilirliğine ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Uzaktan Eğitim Etkinliklerinin Uygulanabilirliğine İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Kod	Frekans (f)
Uygulanabilirlik	Zor	11
	Olağanüstü durumlarda	3
	Desteklenmeli	1

Tablo 4.2.1. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim etkinliklerinin uygulanabilirliğinin zor olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

(Ö1), *“hem bir yetişkin denetiminin mecburi olması ee hem de fiziksel aktivitelerin çok daha az olmasından ... uygulanabilir olmadığını düşünüyorum.”* yanıtını vermiştir.

(Ö3), *“Çocuklar sıkılıyorlar, dikkatleri dağılıyor. Uygun değil, onlara göre değil yani uygulanamaz.”* yanıtını vermiştir.

(Ö8), *“Okul öncesinde uzun süreli kullanılması mümkün değil.”* yanıtını vermiştir.

(Ö10), *“...uygulanabilirliği oldukça zor çünkü genelde çocuklarla çok etkileşim halinde bulunduğumuz.... bir branşımız var.”* yanıtını vermiştir.

(Ö12), *“Ben uygulanabilirliğini %10-15 filan düşünüyorum.”* yanıtını vermiştir.

(Ö14), *“Uzaktan eğitimde imkansız.”* yanıtını vermiştir.

Uzaktan eğitimin, olağanüstü durumlarda uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenler de mevcuttur. Bu düşüncede olan bazı öğretmenlerin verdiği yanıtlara aşağıda yer verilmiştir:

(Ö4), *“Uzaktan eğitimin kısa bir süre pandemi nedeniyle uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.”* yanıtını vermiştir.

(Ö13), “Yani ee COVID’le hayatımıza girdiği için böyle olağanüstü dönemlerde uygulanabileceğini düşünüyorum.” yanıtını vermiştir.

4.2.2. Eğitim Türü Tercih ve Tercih Nedeni

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda ulaşılan öğretmenlerin eğitim türü tercihi ve bu tercihin nedenlerine ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.2-1.’de ve tablo 4.2.2-2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2-1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Türü Tercihine İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Kod	Frekans (f)
Eğitim Tercihi	Yüz yüze	14
	Hibrit	1

Tablo 4.2.2-1. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim türü olarak yüz yüze eğitimi tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca yüz yüze ve uzaktan eğitim türlerinin birlikte yürütüldüğü hibrit eğitimi tercih eden bir okul öncesi de bulunmaktadır.

Tablo 4.2.2-2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Türü Tercih Nedenlerine İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (f)
Tercih Nedeni	Yüz yüze	Öğretmenle etkileşim	8
		Akranlarıyla etkileşim	4
		Birebir ilgi	3
		Gözlem fırsatı	3
		Yaparak-yaşayarak öğrenme	2
		Akran öğretimi	1
		Hareket ihtiyacı	1
		İlkokula hazırlık	1
		Rehberlik	1
	Hibrit	Sanal geziler	1

Tablo 4.2.2-2. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin en çok etkileşim fırsatı sunması sebebi ile yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen-çocuk ve

çocuk-çocuk etkileşimine en çok müsait olan eğitim türünün yüz yüze eğitim olması sebebi ile yüz yüze eğitim öğretmenler tarafından en çok tercih edilen eğitim şeklidir. Öğretmenlerin eğitim türü tercihi ve tercih nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

(Ö1), “Yüz yüze eğitimi tercih ederdim. Mekanın uzaktan eğitimde daha sınırlı olması ve okul öncesi dönem çocuğunun hareket ihtiyacının daha fazla olması.....akranları ile birlikte oluşu, bir okul ortamında oluşunda sosyal-duygusal gelişiminin çok daha hızlı ilerleyeceğini düşünüyorum.” yanıtını vermiştir.

(Ö3), “Yüz yüzeyi tercih ederdim. Çocuklarda akran öğretimi oluyor, birbirlerinden öğreniyorlar; yaparak-yaşayarak öğreniyorlar hem de aktif oluyorlar.” yanıtını vermiştir.

(Ö4), “Tabii ki yüz yüze eğitimi tercih ederim. Çünkü çocukları oyun oynarken ya da etkinlik yaparken gözlem yapma şansımız sıfır. Çocukların bilgisayar veya tablet kullanamadığı için velileri yanlarında oluyor. Çocuklarla birebir kalamıyoruz.” yanıtını vermiştir.

(Ö6), “Kesinlikle yüz yüze eğitimi tercih ederim çünkü çocuklarla yüz yüze gelmek, fiziksel yakınlık kurabilmek, duygularını yüzünde göremediğin anlarda beden diliyle anlamak bambaşka ki çocukların sosyal anlamda da aynı fiziksel ortamda bulunması gerçekten paha biçilemez.” yanıtını vermiştir.

(Ö7), “Ben yüz yüzeyi tercih ederdim. Okul öncesi dönemde de yüz yüze daha çok etkileşim oluyor. Yani yüz yüze eğitimde ben etkinliklerimi çok daha rahat yapabildiğim için yüz yüze olmasını isterim. Okuldan kopmaması için; arkadaşlarıyla, öğretmeniyle iletişim kurması için de iyi oluyor.” yanıtını vermiştir.

(Ö9), “Tabii ki de yüz yüze. Çünkü yüz yüze eğitimde çocuklarla iç içe, birlikte olduğumuz için her zaman yüz yüze eğitimi tercih ederim.” yanıtını vermiştir.

(Ö11), “Ben yüz yüzeyi tercih ederim çünkü uzaktan eğitimde çocukların dikkatleri dağılıyor. Evde oldukları için başka şeylerle ilgileniyorlar, sürekli odaya biri giriyor çıkıyor, internet sürekli kesiliyor. Ses çok oluyor. Sürekli olarak “sesini kapat, sesini aç” demek zorunda kalıyoruz.” yanıtını vermiştir.

(Ö2), ise “Etkinlik çeşidine göre bazılarında uzaktan eğitimi bazılarında yüz yüze eğitimi tercih ederim. Örneğin alan gezilerinde uzaktan eğitim iyi olabiliyor.” yanıtını

vermiştir.

4.2.3. Uzaktan Eğitimin Çocuklara Sağladığı Yararlar

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda ulaşılan uzaktan eğitimin çocuklara sağladığı yararlarla ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Uzaktan Eğitimin Çocuklara Sağladığı Yararlara İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (f)
Yararlar	Olağan Zamanlarda	Yarar yok	9
		Destek eğitimi	1
	Olağanüstü Zamanlarda	Arkadaşlarıyla iletişim	7
		Öğretmeniyle iletişim	6
		Teknoloji kullanımı	5
		İlkokula hazırlık	2
		Sorumluluk duygusu	2
		Aile ilgisi	1
		Gelişimlerinin desteklenmesi	1
		Sağlığı korumak	1

Tablo 4.2.3. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin salgın, doğal afet vb. durumların yaşanmadığı olağan zamanlarda uzaktan eğitimin yararının olmadığını ancak salgın, doğal afet vb. gibi olağanüstü zamanlarda çocuklara çeşitli yararlar sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Belirtilen bu yararlardan en çok iletişim dikkat çekmektedir. Öğretmenler olağanüstü zamanlarda en çok çocuk-çocuk ve çocuk-öğretmen iletişimine fırsat vermesi sebebi ile uzaktan eğitimin yararlı olduğunu düşünmektedirler. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö1), “*Tamamen bir kapanma durumunda, uzaktan eğitimle de olsa çocuğun arkadaşlarıyla iletişim halinde olması ve eğitimcisi ile de iletişim halinde olması.*” yanıtını vermiştir.

(Ö3), “*Sadece teknolojiyi kullanmayı öğreniyorlar. Tek yararı odur herhalde. Bir de*

belki çocuklarda sorumluluk duygusu gelişiyor olabilir.” yanıtını vermiştir.

(Ö5), “Yani çocuk evde kendi başına vakit geçireceğine en azından bizim uzaktan da olsa yaptırdığımız etkinlikler sayesinde bilişsel gelişimi olsun, motor gelişimi olsun dil gelişimi olsun gelişim alanlarının desteklenmesi açısından yine az da olsa faydalı. Bir de çocuğun sorumluluk duygunu geliştiriyor.” yanıtını vermiştir.

(Ö6), “Söyleyebileceğim tek şey teknolojiyi, bilgisayarı, tableti, telefonu vs. biraz daha olumlu kullanmayı öğrenmeleri.” yanıtını vermiştir.

(Ö7), “Okuldan kopmaması için; arkadaşlarıyla, öğretmeniyle iletişim kurması için iyi oluyor.” yanıtını vermiştir.

(Ö9), “Sadece çocuğun öğretmeninden ve arkadaşlarından uzak kalmaması adına etkileşim içinde olması açısından olumlu buluyorum.” yanıtını vermiştir.

(Ö12), “Yararı sadece şey olabilir belki. Teknolojiyle tanışmamış olan varsa belki işte burada teknolojiyi kullanıyor.” yanıtını vermiştir.

(Ö14), “Ya bence tek yararı aile ilgilenmiş oluyor çocukla. Şimdi eğitim sürecinde çocukla aile birlikte olmak zorunda kalıyor.” yanıtını vermiştir.

4.2.4. Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorluklar

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çocukların ve kendilerinin yaşadığı zorluklara dair görüşlerine ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Uzaktan Eğitimde Çocuklar ve Öğretmenlerin Yaşadığı Zorluklara İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans (f)
Zorluklar	Çocuk	İnternet bağlantısı	12
		Cihaz eksikliği	9
		Yetişkin desteği	7
		Dikkat dağınıklığı	5
		Aile müdahalesi	4
		Teknik sorunlar	3

	Ekrana maruz kalma	2
	Fiziksel temas	2
	Hareket ihtiyacı	2
	Senkron olamamak	2
	Aktif öğrenme	1
	Davranış sorunları	1
	Dijital bağımlılık	1
	Okuma yazma bilmemek	1
	Sosyalleşme	1
Öğretmen	Derse katılım	8
	Dış ortam etkisi	5
	Esnek mesai	5
	Geri dönüt	4
	Materyal desteği	4
	İnternet bağlantısı	3
	Aile ilgisizliği	2
	Dikkat çekmek	2
	Ebeveyn Eleştirisi	2
	Etkinlik süresi	2
	Sınıf yönetimi	2
	Teknik sorunlar	2
	Ödev kontrolü	
	İlkokula hazırlık	1
	Etkinlik planlama	1
	Motivasyon düşüklüğü	1

Tablo 4.2.4. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların uzaktan eğitimde yaşadığı zorlukların en çok internet bağlantısı ve cihaz eksikliği gibi teknoloji ve alt yapı ile ilgili durumlar olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(Ö4), “İnternete erişimi bulunmayan bir köydeyiz. Bağlanmakta da pek çok sorun

yaşadık. Sınıfımız 16-17 kişiye 4-5 çocuk katıldı eğitime sadece.” yanıtını vermiştir.

(Ö5), “Öncelikle interneti olmayan çocuklar; telefonu olmayan, bilgisayarı olmayan, tableti olmayan çocuklar gerçekten zorluk yaşadı bu süreç içerisinde. Ayrıca çocuklar bu dönem içerisinde çok fazla telefon ve internetle televizyonla çok fazla dijital şeylere maruz kaldılar ve bu onlarda ister istemez bağımlılık yarattı.” yanıtını vermiştir.

(Ö6), “Kesinlikle teknik zorluklar bunların en başında geliyor. Bu noktada da alt yapı eksikliği, interneti olmayan velilerim vardı.” yanıtını vermiştir.

(Ö8), “Çocuklar yetişkinin yardımına ihtiyaç duyuyorlar. Onun dışında eee soyut kalıyor, hareket filan yapıyoruz mesela ya da internet erişiminde filan da sıkıntı oluyor.” yanıtını vermiştir.

(Ö13), “Ablası, abisi okula gidip onun dersi bulunması gereken evde bir tablet, bilgisayarı olan çocuklar yani bu durumda biraz okul öncesi geri planda kalıyordu aile “abisinin, ablasının dersi var hocam; onlar girsin, ben çocuğu bugün gönderemeyeceğim” diyordu.” yanıtını vermiştir.

(Ö14), “İnternet problemi çok oluyor. Mesela söylediği şeyi karşıya anlatamıyor veya karşının sesi gelmiyor veya geriden geliyor, çocuğun görüntüsü geriden geliyor.” yanıtını vermiştir.

(Ö15), “Eee bir telefona ulaşamaması, tabletinin olmaması ya da internet sıkıntısı yaşaması.” yanıtını vermiştir.

Ayrıca çocukların uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar konusunda dikkat dağınıklığı, ekrana maruz kalma süresinde artış ve hareket ihtiyaçlarının karşılanmaması gibi yanıtlar da özellikle çocukların sağlığı açısından dikkat çekmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö1), “...hem yetişkin desteğine ihtiyacının olması hem de ekranda, okul öncesi dönem çocuğunun ekranda bir eğitim alıyor olması ve dikkat süresinin bu konuda kısa olması, onun dikkat süresinin daha da kısalmasına sebep oldu. Aynı şekilde sadece ekranla sınırlı kalması çocukların hareket ihtiyaçlarını da tam olarak giderememesine sebep oldu” yanıtını vermiştir.

(Ö2), “Ekranla maruz olarak katılıyorlar. En önemli şey o. İkincisi, çocukların

teknolojik alet kullanımı becerisi olmadığından dolayı işin içerisine aileler girmek zorunda kalıyordu. Ee ailelerin sürekli ekranda çocuğa müdahalesi de çocuğun dikkatini dağıttı.” yanıtını vermiştir.

(Ö3), *“Direkt ekrana bağımlı, hareket halinde olmuyorlar. Aktif değiller.”* yanıtını vermiştir.

(Ö7), *“Çocukların dikkatleri çok çabuk dağılıyor, o konuda, dikkat süreleri de biraz kısa olduğu için.”* yanıtını vermiştir.

(Ö10), *“Çocuklar uzaktan eğitim anlamında zorlanıyorlar, dikkatlerini toplayamıyorlar, oyundan sıkılıyorlar, arkadaşları ile yan yana olamadıkları için.”* yanıtını vermiştir.

Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde kendilerinin yaşadığı zorluklara ise en çok derse olan katılım azlığı, dış ortamın etkisi, esnek mesai, geri dönüt verme ve materyal desteği sağlama yanıtlarını vermişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö1), *“Materyal desteği sağlama konusunda sıkıntılar yaşadım. Aynı zamanda, uzaktan eğitime geçiş bu programları kullanma, uzaktan eğitimdeki interneti kullanma konusunda da ilk başta hem velilerimle hem kendim sıkıntı yaşadım. Ekran başında sınıf kontrolünü sağlamak konusunda da zorlandım.”* yanıtını vermiştir.

(Ö2), *“Aile katılımı ve aile iş birliği. Etkinlikler veriyorum bunun kontrolünü sağlamak epey bir zaman alıyordu. Günlük 6 etkinlik saati, 6 defa bunun yapımı apayrı bir yorgunluktu. Hani her şeyi geçtim o etkinliklerin geri dönütünü almakta da zorlandım.”* yanıtını vermiştir.

(Ö3), *“Çocukların dikkatini toplamada zorluk çekiyorum. Bir de etkinlik çeşitliliğinde, etkinlik hazırlamada zorluk çekiyorum.”* yanıtını vermiştir.

(Ö5), *“İnternet bağlantısı. Katılım konusunda bazen sorunlar yaşadık. Çocukların dikkatlerini toplamada zorlandım.”* yanıtını vermiştir.

(Ö6), *“İnternete bağlanamadım. Ailelere ulaşamadım. Ailelerden uzaktan eğitim yapmadığım dönemlerde mesela etkinlik planlarını gönderdiğim ailelerden dönüş gelmedi. İlk aylarda katılım aldım sonrasında alamadım bu da motivasyon düşüklüğüne sebep oldu.”*

yanıtını vermiştir.

(Ö9), “İnternet sıkıntısı. İkincisi yani açıkçası biz normalde 6 etkinlikten yani 6 ders veriyoruz ama uzaktan eğitim sürecinde bu süreyi doldurmak zordu.” yanıtını vermiştir.

(Ö11), “Ders saatlerini çocuklara göre ayarlama konusunda zorlandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö12), “Biz yeri geldi akşam canlı ders yaptık, yeri geldi hafta sonu yaptık. Mesela sınıflar belki de 22-23 kişilik sınıfımız vardı ama Zoom’a belki 10 kişi-12 kişi yani maksimum 13-14 kişi katıldı.” yanıtını vermiştir.

(Ö15), “....gecem yoktu. Mesela gece saat 1’de sana veli rahatlıkla mesaj atabileceğini düşünüyordu. Çünkü bu sınırı koyamadık. Çocukları bir araya toplamak yani onların mikrofonunu kapat ben senin mikrofonunu kapatıyorum, seninkini açacaksın şimdi bu bile çok uzun bir zaman aldı yani. Bir çocuğun yani okul öncesi öğrencisinin okuma-yazma bilmemesi de en büyük sıkıntımızdı.” yanıtını vermiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yararlandığı Kaynaklar

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yararlandıkları kaynaklara ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.5.’te verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Kullandığı Kaynaklara İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Kod	Frekans (f)
Kaynaklar	Fenomen öğretmenler	9
	YouTube	7
	Google Worldwall	6
	Kendi planlarım	6
	PDF kitaplar	4
	Zümre öğretmenler	4
	EBA içerikleri	3
	Eğitsel siteler	3
	MEB El Ele	2
	Pinterest	2
	Aile	1
	Basılı kitaplar	1
	Doğa	1
	EBA Anaokulu	1
	Elektronik kitaplar	1
Google Meets	1	

İnteraktif içerikler	1
Kahoot	1
MEB Etkinlik Kitabı	1
MEB 2013 OÖEP	1
Powtoon	1

Tablo 4.2.5. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde en çok başvurduğu iki kaynağın fenomen öğretmenler ve Google Worldwall olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde zümre öğretmen arkadaşlarından, kendi mevcut planlarından, EBA içeriklerinden, YouTube gibi sanal platformların yanı sıra çeşitli materyallerden (elektronik kitap, basılı kitap, eğitsel siteler vb.) de faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö1), *“EBA Anaokulundan, Milli Eğitim’in kendi etkinlik kitabındaki etkinliklerden, Pinterest vb. gibi uygulamalarla da yurt dışında uzaktan eğitim okul öncesinde uzaktan eğitim nasıl yapılabiliyor, bir başka öğretmen nasıl uygulamalar yapıyor, sosyal medyadan ama en çok kendi planlarımdan.”* yanıtını vermiştir.

(Ö2), *“Google Worldwall, bir tanesi de sanırım Belçika kaynaklı uzantılı bir site vardı, çocuklar için eğitsel sitelerden faydalandım. Doğa kaynak sayılır mıdoğadan faydalandım”* yanıtını vermiştir.

(Ö3), *“Worldwall’dan yararlandım. Bu pdf kitaplardan yararlandım. Sonra eğitici videolardan yararlandım.”* yanıtını vermiştir.

(Ö4), *“En çok faydalandığım kaynak EBA. Bu EBA’nın interaktif oyunları var EBA okul öncesinde. Kavram kavram, kazanım kazanım gidiyor. O oyunların çoğunu oynadık. Oradaki eğitici videoların çoğunu izledik. Ayrıca El Ele 1-2-3. Kitapları bitirdik.”* yanıtını vermiştir.

(Ö5), *“El Ele kitabından yararlandık. Kitapları evlerine göndermiştim ben de ekrana yansıtarak el ele kitabını beraberce oradan ilerlettik. YouTube yani eğitici videolardan yararlandık..... EBA, Zoom, Google Meet, Kahoot, Powtoon bazen Whatsapp’ta arama, Whatsapp grubundan çok fazla yararlandık. Çocuklar mesela velilere oradan pdf kitap attım evde okumaları için.”* yanıtını vermiştir.

(Ö7), *“Sosyal medyada filan da paylaşan öğretmenler vardı, onlardan da çok*

yararlandım yani onlar kaynak olarak o şekilde. Sonra Worldwall'da çarklardan çok yararlandım, kendi planlarımdan yararlandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö9), “Haftalık plan yaptım. Pinterest'ten baktığım etkinlikler oldu, onları uyarladığım etkinlikler oldu. Bi de diğer öğretmen arkadaşlarımızla hani karşılıklı etkileşim içerisinde bu şekilde kaynaklar bulmaya çalıştım kendimce.” yanıtını vermiştir.

(Ö10), “YouTube'dan faydalandım, EBA içeriklerinden faydalandım, Pinterest'ten faydalandım. Bide oynayaoyneya.net sayfalarından, fenomen okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim planlarından faydalandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö11), “Fenomen öğretmenleri takip ettim Instagram'dan. En çok da çocukların dikkatini çeken gerçekten çok faydasını gördüm. Kendi öğretmen arkadaşlarımdan olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin olduğu WhatsApp gruplarındaki fikirlerden de faydalandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö12), “Valla YouTube'dan çok yararlandık, ailelerden yararlandık.” yanıtını vermiştir.

(Ö14), “Eeee YouTube'u çok kullandım çünkü uzaktan eğitim şimdi ders saati kısıtlı olduğu için bazen YouTube videosunu veli grubuma WhatsApp üzerinden attım ve bunu yapmaları gerektiğini söyledim. Instagramdan etkinlik paylaşan öğretmenler çok oluyor. Onlardan beğendiğim etkinlikleri alıp değiştirdiğim oldu, direkt kullandığım oldu.” yanıtını vermiştir.

Bununla beraber MEB 2013 OÖEP'yi kaynak olarak kullandığını doğrudan ifade eden bir öğretmen mevcuttur. (Ö6): “Okul öncesi programını kaynak olarak kullandım ben. Elektronik kitaplar ve normal kitapları da kullandım.” yanıtını vermiştir.

4.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde MEB 2013 OÖEP'den Yararlanma Şekli

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde MEB 2013 OÖEP'den yararlanma şekline ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde MEB 2013 OÖEP'den Yararlanma Şekline İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Kod	Frekans (f)
Yararlanılan Boyutlar	Kazanım ve göstergeler	8
	Esneklik	7
	Kavramlar	6
	Etkinlik çeşitleri	4
	Bireysel özellikler	2
	Ulaşılabilir materyaller	2
	Belirli gün ve haftalar	1
	Çocuk merkezli	1
	Gelişim alanları	1
	Günlük akış	1

Tablo 4.2.6. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde MEB 2013 OÖEP'den en çok kavramlar, kazanım ve göstergeler boyutlarında ve OEÖP'nin esnek bir program olma özelliğinden yararlandıklarını göstermektedir. Yine MEB 2013 OÖEP'den çeşitli boyutlarda (günlük akış, etkinlik çeşitleri, belirli gün ve haftalar vb.) yararlandığı görüşünü bildiren öğretmenler de vardır. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö1), “Kazanımlarımı belirlerken yararlandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö2), “Kazanım göstergeleri ne şekilde alıyorsam yine uzaktan eğitimde de aynı şekilde aldım.” yanıtını vermiştir.

(Ö3), “Oradaki yer verilen kazanım ve göstergelere dikkat ediyoruz. Sonra zaten esnek bir yapıya sahip olduğu için kendim istediğim gibi şekillendirebiliyorum.” yanıtını vermiştir.

(Ö4), “Eğitim programının en çok esneklik özelliğinden faydalanyoruz. Mesela sayı olarak yüz yüze eğitime gelen çocuklarda 6 sayısında kalmıştık örneğin. Ama hiç gelmeyen çocuklar 1 sayısını bile alamamıştı. O yüzden tekrardan 1'den başladık. Program bize bu konuda çok fayda sağladı.” yanıtını vermiştir.

(Ö5), “Eğitimin programdaki geçişten yani günlük akıştaki. Hareketli etkinlik yaptırıysam peşine daha sakin dinlenmeli bir etkinlik yaptım.” yanıtını vermiştir.

(Ö6), “Ailelere uygun evde uygulanabilir olmasına dikkat ediyordum sadece.” yanıtını vermiştir.

(Ö8), “Esnekliğı kullanıyoruz. Onun dışında tüm gelişim alanlarına hitap etmeye çalışıyoruz. Aktif katılım ve bireysel özelliklere dikkat etmeye çalışıyoruz. Bu şekilde programı kullanıyoruz.” yanıtını vermiştir.

(Ö11), “Kavram ve kazanımlar konusunda planlarken programdan faydalandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö15), “Aslında o programdan hiç çıkmadım. Yani esnekliğin alasını yaptım. Esnetebildikçe esnettim. Kazanımlardan yararlanabildim ama göstergeler pek yoktu.” yanıtını vermiştir.

4.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde MEB 2013 OÖEP’den Yararlanma Ölçüsü

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde MEB 2013 OÖEP’den yararlanma ölçüsüne ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde MEB 2013 OÖEP’den Yararlanma Ölçüsüne İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Kod	Frekans (f)
Yararlanma Sıklığı	Çoğunlukla	6
	Az	5
	Her etkinlikte	4

Tablo 4.2.7. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde gerçekleştirecekleri etkinlikleri planlarken MEB 2013 OÖEP’den çoğunlukla yararlandıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

(Ö1), “Her etkinliğimi planlarken Milli Eğitim’in 2013 programından

yararlandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö2), “Her etkinlik değil ama planlanan etkinliklerin %90’ında yararlanıyorum.” yanıtını vermiştir.

(Ö3), “Yani her etkinlikte, hazırladığım etkinliğin kazanım ve göstergelerine bakıyorum. Ondan yararlanıyorum.” yanıtını vermiştir.

(Ö4), “Bize daha önce pandemiye uygun bir uzaktan eğitim plan programı hazırlama eğitimi filan verilmediği için o yüzden biraz az ölçüde faydalandık.” yanıtını vermiştir.

(Ö5), “Sıklıkla kullandım. Kazanımların zaten çoğunu, amacımız zaten kazanımları kazandırmaktı. Çoğunu kullandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö9), “Oyun, hareket ve sanat etkinliklerinde almadım. Fen-doğa bunlarda aldım çünkü karşılıklı deneyler yaptık mesela, yine müzik etkinliklerinde aldım. Başka, matematik etkinlikleri hani yaptırdığımız o şekilde Türkçe-dil bunları aldım.” yanıtını vermiştir.

(Ö12), “Kendi adıma söyleyeyim ben yararlanamadım. Çok yararlandım diyen de bilemiyorum. Hani belki %30-40, belki.” yanıtını vermiştir.

4.2.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB 2013 OÖEP’de Uzaktan Eğitime Yönelik Değişiklik Önerileri

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik olarak MEB 2013 OÖEP’de yapılmasını önerdikleri değişikliklere ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.8.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB 2013 OÖEP’de Uzaktan Eğitime Yönelik Değişiklik Önerilerine İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Kod	Frekans (f)
Değişiklik Önerileri	Etkinlik havuzu	4
	Aile katılımı	3
	Ek kazanımlar	3
	İnteraktif içerikler	3
	Örnek plan	2
	Uyarlama	2
	Bireysel gezi	1
	EBA’ya eklemeler	1
	Kazanımların azaltılması	1
	Standart eğitim programı	1

Teknoloji entegrasyonu	1
Yardımcı kitaplar	1

Tablo 4.2.8. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 OÖEP’de bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu değişikliklerden en çok dikkat çekenleri uzaktan eğitime yönelik bir etkinlik havuzunun oluşturulması ve aile katılımı konusunda düzenlemelerin yapılmasıdır. Ayrıca programa ek kazanımların eklenmesi, EBA’ya çeşitli içeriklerin eklenmesi, yardımcı kitapların hazırlanması vb. gibi değişiklik önerilerinde bulunan okul öncesi öğretmenleri de bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö1), *“Yani kazanımlara eklemeler olabilir.”* yanıtını vermiştir.

(Ö2), *“Program boyutunda aileler daha fazla işin içine katılabilir.”* yanıtını vermiştir.

(Ö3), *“Uzaktan eğitimde yapılabilecek etkinlikler, etkinlik örnekleri konulabilir. Şimdi bizim kendimiz hazırladığımız gibi pdf kitaplar filan hazırlanabilir. Eğitici videolar hazırlanabilir. Bir de birlik olması açısından bence her okulda aynı şeyde gidilse daha iyi olur.”* yanıtını vermiştir.

(Ö4), *“Uzaktan eğitime uygun olarak mesela örnek bir çalışma plan programı hazırlanabilir, örnek plan havuzu, etkinlik havuzu yapılabilir.”* yanıtını vermiştir.

(Ö5), *“Uzaktan eğitim için uyarlama bölümü hazırlanabilir mesela.”* yanıtını vermiştir.

(Ö7), *“Eee EBA esnetilebilir yani daha fazla etkinlikler yüklenebilir. Aile etkinliklerine önem verilebilir. Aileyi de işin içine daha çok katabiliriz.”* yanıtını vermiştir.

(Ö8), *“Teknolojiyle ilgili güncellenebilir.”* yanıtını vermiştir.

(Ö10), *“Motor becerilerde uzaktan eğitimde bazı kazanımlar eklenebilir.”* yanıtını vermiştir.

(Ö11), *“Etkinlik havuzu oluşturulabilir. Uzaktan eğitim için bize gönderilirse herkesin aynı kitap elinde bulunur ve hepimiz aynı şeyi yapabiliriz.”* yanıtını vermiştir.

(Ö13), *“Uzun vadeli düşünürsek, uyarlama gibi şeyler vardı mesela programda hani*

engelli çocuklar için. Eee tabii ki hani uzaktan eğitim için de bu tarz bir şey yapılabilir.” yanıtını vermiştir.

(Ö14), “Etkinlik formatı değiştirilebilir, uzaktan eğitim için ayrı bir formata dökülebilir.” yanıtını vermiştir.

(Ö15), “Eee uzaktan eğitimle ilgili Milli Eğitim Bakanlığının yapabileceği herhangi bir şey olabileceğini düşünüyorum, o yönde, dijital platformda yani. Eee daha çok öğretmenin işini kolaylaştıracak ve öğrenciye hitap edecek yayınlar, programlar, siteler yapılabilir.” yanıtını vermiştir.

4.2.9.Uzaktan Eğitimde Kullanılan Kritik Kavram ve Kazanımlar

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandıkları kritik kavram ve kazanımlara ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.9.’da verilmiştir.

Tablo 4.2.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Kritik Kavram ve Kazanımlara İlişkin Sıklık Dağılımları

Alt Tema	Kod	Frekans (f)
Gelişim Alanları	Sosyal ve duygusal gelişim	8
	Öz bakım becerileri	7
	Bilişsel gelişim	4
	Dil gelişimi	3
	Motor gelişim	2
	Okuma yazmaya hazırlık	2
Kavram	Hijyen	3
	Sayı	3
	Temizlik	3
	Renk	3
	Salgın	2
	Şekil	2

Tablo 4.2.9. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandığı kritik kazanımların daha çok sosyal ve duygusal gelişim alanları ile öz bakım becerilerine yönelik; kritik kavramların ise daha çok ilkökula hazırlık için gerekli olan sayı, şekil vb. temel kavramlar ve COVID-19 salgınında daha önemli hale gelen hijyen ve temizlik kavramlarının olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö1), “Pandeminin ilk dönemlerinde özellikle öz bakımla ilgili kazanımları çok daha fazla ele aldım. Ayrıca sosyal-duygusal gelişimlerinin sekteye uğramaması için sosyal-duygusal gelişimle ilgili kazanımlara. Kavramlarda da daha çok hijyen, temizlik ve aile, arkadaşlık kavramlarına daha çok yer vermiş oldum bu dönemde.” yanıtını vermiştir.

(Ö2), “Daha çok sosyal-duygusal alan.” yanıtını vermiştir.

(Ö3), “Sayı, renk, şekil. Daha çok bilişsel alan yani.” yanıtını vermiştir.

(Ö4), “... okuma-yazma çalışmalarına hazırlık etkinliklerine daha çok ağırlık verdik. Öncelikle sayılar, renkler, şekiller. Bu kavram ve kazanımlara ağırlık verdik.” yanıtını vermiştir.

(Ö5), “Eee, mesela temizlik konusu çünkü pandemi, COVID temizliğin çok önemli olduğu bir dönemdi. Öz bakım, çocuğun kendi kendine bu becerilerin gelişmesi üzerine çok durduk. Yine küçük kas becerilerinin yani sönmemesi için yani gelişiminin devam etmesi için evde uygulayabilecekleri etkinlikler uyguladık.” yanıtını vermiştir.

(Ö6), “Teşekkür etme, rica etme, söz isteme gibi dil gelişimine. Biraz daha zannediyorum ki öz bakım becerilerine yoğunlaştık. Onun dışında sanat etkinliklerine yoğunlaştık.” yanıtını vermiştir.

(Ö7), “Pandemi döneminde çocukların daha çok sosyal duygusal gelişimlerine önem verecek etkinliklere ağırlık verdim.” yanıtını vermiştir.

(Ö8), “Şöyle, ee daha çok ben sosyal duygusal gelişim üzerine durmaya çalıştım ama sosyallikten amaç herkes evdeydi sosyalleşemediler. Onun dışında kritik olarak motor becerileri çok fazla şey olmadığı için kaba motor becerilerine hareketle, sporla daha çok yapmaya çalıştık.” yanıtını vermiştir.

(Ö9), “Öz bakımlarına ve sosyal duygusal alana daha çok yoğunlaştım.” yanıtını vermiştir.

(Ö10), “Uzaktan eğitimde işte dikkat edilmesi gereken durum ve olaya odaklanır, algıladıklarını açıklar gibi bilişsel kazanımlara ve bol bol konuşabileceğimiz, kendilerini ifade edebileceği kazanımlara yani dil gelişime odaklandım.” yanıtını vermiştir.

(Ö11), “Genelde işte öz bakım becerileriyle ilgili sürekli maskeye dikkat edelim, ellerimizi yıkayalım bu önerilerde bulundum. Bir de dil gelişimiyle ilgili kazanımlara, hani

hep konuşma üzerine oldu biraz tanışmak için.” yanıtını vermiştir.

(Ö12), “Bir sonraki sene 1.sınıfa gidecekleri için biz ağırlık olarak okuma-yazmaya hazırlıkla ilgili kavram beceriler bizim için daha ön plandaydı. Kalem tutmaktandı tutun işte sayılar, renkler gibi.” yanıtını vermiştir.

(Ö15), “..... öz bakım,..... bilişsel.... ve sosyal gelişimlerine daha çok yer verdim.” yanıtını vermiştir.

4.2.10.MEB 2013 OÖEP’nin Uzaktan Eğitime Uyarlanabilirliği

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri tarafında verilen yanıtlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 OÖEP’nin uzaktan eğitime uyarlanabilirliği konusundaki düşüncelerine ilişkin sıklık dağılımları aşağıda tablo 4.2.10.’da verilmiştir.

Tablo 4.2.10. MEB 2013 OÖEP’nin Uzaktan Eğitime Uyarlanabilirliği Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Sıklık Dağılımları

Tema	Kod	Frekans (f)
Uyarlanabilirlik	Uyarlanabilir	8
	Kısmen uyarlanabilir	4
	Uyarlanamaz	3

Tablo 4.2.10. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 OÖEP’yi uzaktan eğitime çoğunlukla uyarlanabilir buldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö1), “Söylediğim gibi MEB 2013 programı aslında esnek olduğu için uzaktan eğitime de etkinliklerin uyarlanmasında kolaylık sağlıyor.” yanıtını vermiştir.

(Ö2), “Kısmi. Tamamen uygundur diyemiyorum hani eksikleri var özellikle bizim alanımız için aile boyutunu işin içerisine bir başkasının girmesi boyutunda eksikleri var.” yanıtını vermiştir.

(Ö3), “Motor gelişimle ilgili filan olanlarda zorlanırsınız diye düşünüyorum. Yani her kavramda olmaz gibi uzaktan eğitimde.” yanıtını vermiştir.

(Ö4), “Evet, tabii ki uyarlanabilir. Zaten program esnek. Birçok etkinlik içeriyor.

Etkinlik çeşitleri çok fazla.” yanıtını vermiştir.

(Ö5), *“Uyarlanabilir buluyorum. Mesela müzik etkinliği uyarlanabilir, tekerlemeler uyarlanabilir, kitap etkinliği uyarlanabilir....”* yanıtını vermiştir.

(Ö6), *“...söylediğim gibi geçen yıl evet uygulanabilirdi ben sınıfta uygulamayı planladığım bir etkinliği şeye uygulayabilirdim.”* yanıtını vermiştir.

(Ö7), *“Yani programımız esnek olduğu için rahatlıkla uygulanabilir.”* yanıtını vermiştir.

(Ö8), *“Esnek olduğu için uyarlanabilir. Bireysel özelliklere dikkat ediyor mesela hızlı öğrenen yavaş öğrenen çocuklar var. O yüzden teknolojiden faydalanıp hızlı olanlar tekrar edebilir yavaş olanlar için değişik çeşitli seçenekler bulunabilir.”* yanıtını vermiştir.

(Ö11), *“Programa uyarlanabilirliği konusunda bizim okul öncesi programı esnek olduğu için daha sonra da bu kavramı verebilirim ya da aile katılımı gibi ödevlendirme gibi anne babayla yapılabilecek ee minik etkinliklerle pekiştirebilirim.”* yanıtını vermiştir.

MEB 2013 OÖEP'nin uzaktan eğitime uyarlanamayacağını düşünen okul öncesi öğretmenleri de bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

(Ö9), *“Eee %40. Belki 40 bile olmaz yani. Çok fazla uyarlanabileceğini sanmıyorum.”* yanıtını vermiştir.

(Ö12), *“Bence %100 uygulanamaz. Uyarlanmasın da zaten. Çünkü 6 yaşındaki çocuğun kafasını okşamadan, yüzüne gülmeden ee bir şey yaptırılmıyorsun.”* yanıtını vermiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarını ve görüşlerini incelemek üzere yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten elde ettikleri algı puanı ortalaması ve ölçek orta puanı karşılaştırıldığında, algı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Bu durumun olası nedenlerinden biri, uzaktan eğitimin bir eğitim türü olarak okul öncesi dönemde ilk kez deneyimleniyor olması olabilir. Örneğin, Güneş ve Toran (2022) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim deneyimlerinin bulunmaması sebebi ile uzaktan eğitim etkinliklerinde zorlandıklarını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmektedir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerini belirlemek üzere yapılmış bir çalışmada (Aleza, 2020) ise okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Bu durum da bu çalışmadan elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir ve okul öncesi öğretmenlerinin tutum düzeylerinin de orta düzeyde çıkmasının nedeni, uzaktan eğitimin okul öncesi eğitim için yeni bir durum olması olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumsuz olduğunu; öğretmenlerin uzaktan eğitimi okul öncesi dönemde bir eğitim şekli olarak tercih etmediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Aktan Acar vd. (2021) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumsuz olduğunu söylemektedirler. Kuset vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür. Yürek (2021) tarafından yapılan tez çalışmasında, akademisyenler ve okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimde olumlu özelliklerinden çok sınırlılıkları olacağına değindikleri belirtilmiştir. Yine Karaca vd. (2021) tarafından yapılmış bir çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin yarar algıları incelenmiş ve öğretmenlerin yarar algı düzeyleri orta düzey olarak bulunmuştur. Karadağ Yılmaz, Savaş ve Kalkan (2022) ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin sürdürülebilirlik alt boyutundan elde ettikleri algı puanı ortalaması ve ölçek orta

puanı kıyaslandığında, öğretmenlerin uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimde bir eğitim türü olarak sürdürülebileceğine ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimde sürdürülebilir olmadığını düşündükleri ve okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim yolu ile amacına ulaşamadığını belirttikleri çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Alezra (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenleri, uzaktan eğitim sürecinden memnun olmadıklarını söylemektedirler. Aral ve Kadan (2021) ise çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerin uzaktan eğitim yolu ile sürdürülen okul öncesi eğitimin amacına ulaşamadığı görüşünde olduklarına değinmişlerdir. Yine Duran (2021) da çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecinin okul öncesi eğitimde sürdürülmesinin zor olduğunu söylediklerini belirtmektedir. Atilas vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul öncesi uzaktan eğitimin sürdürülebilirliğinin, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ve uzaktan eğitime katılabilecekleri teknolojik cihazlara sahip olma durumlarından etkilendiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizinde de ölçeğin sürdürülebilirlik alt boyutundan elde edilen veriye benzer olarak okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde uzaktan eğitimi uygulanabilir ve sürdürülebilir bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenler, uzaktan eğitimi sürdürülebilir bulmasalar bile doğal afet, salgın hastalık, savaş vb. olağanüstü koşullarda uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimde de kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Dayal ve Tiko (2020) tarafından erken çocukluk bakımı ve eğitimi öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin, çocukların evde kaldıkları bir kriz durumunda eğitim fırsatı sağlaması bakımından uzaktan eğitimin önemli olduğuna değindikleri, Bartan (2022) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin salgın gibi süreçlerde okul öncesi eğitimde kullanılabilir bir eğitim şekli olduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kruszewska vd. (2022) de çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olağanüstü durumlarda gündeme gelebileceğini düşündüklerini ve COVID-19 salgınında edindikleri uzaktan eğitim deneyiminin bu açıdan önemli olduğunu vurguladıklarını söylemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin çocuğa uygunluk alt boyutundan elde ettikleri algı puanı ortalaması ve ölçek orta puanı kıyaslandığında ise, öğretmenlerin uzaktan eğitimin okul öncesi dönemdeki çocuklara uygunluğuna ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu yani uzaktan eğitimi

çocuklara uygun görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın nitel bulguları da bunu desteklemektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin çocukların yaşları, gelişimsel özellikleri, dikkat sürelerinin kısa oluşu, hareket ihtiyaçları vb. pek çok nedenden ötürü uzaktan eğitimin okul öncesi dönemdeki çocuklara uygun olmadığını düşündükleri görülmüştür. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili deneyimlerinin, uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği çeşitli çalışmalarda da öğretmenlerin uzaktan eğitimin, çocukların yaşları ve gelişimsel özellikleri itibariyle çocuklara uygun olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir (Câmpân ve Bocoş, 2021; Yıldız ve Şahin, 2022; Yürek, 2021). Bu çalışmanın dikkat çeken bir diğer nitel bulgusu ise öğretmenlerin çocukların uzaktan eğitimde çeşitli zorluklar (dikkat dağınıklığı, ekrana maruz kalma, hareket ihtiyacının karşılanamaması, sosyalleşememek vb.) yaşadığı görüşünde olduklarıdır. Görüldüğü üzere araştırmanın nitel bulguları öğretmenlerin ölçeğin çocuğa uygunluk alt boyutundan elde ettikleri algı puanlarının neden orta düzeyin altında olduğunu destekler niteliktedir. Alanyazındaki çeşitli çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin çocukların uzaktan eğitim sürecinde birtakım zorluklar yaşadığını belirttiklerine dikkat çekilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitimin çocuklarda odaklanma sorunu (Aktan-Acar vd., 2021), dikkat dağınıklığı (Tozduman Yaralı ve Özkan Kunduracı, 2022), göz sağlığı sorunları (Aykar ve Yurdakal, 2021; Kruszewska, 2022), kilo artışı (Akgül ve Özenç İra, 2021) gibi sağlık sorunlarına (Hu vd., 2021) neden olduğuna değinmektedirler. Akgül ve Özenç İra (2021) yine okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin çocukların duyu durumlarında değişikliklere neden olduğunu belirttiğini söylemektedir. Gülay Ogelman (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler uzaktan eğitimin çocukların okula uyum süreçlerini, iletişim becerilerini, konuşma becerilerini olumsuz etkilediğini ve çocuklarda çeşitli davranış sorunlarına yol açtığını ifade etmektedir.

Alanyazında okul öncesi öğretmenleri ile yapılan birkaç çalışmada da (Aral ve Kadan, 2021; Aykar ve Yurdakal, 2021; Gülay Ogelman vd., 2021) uzaktan eğitimin çocukların gelişimini olumsuz etkilediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimin çocuklara çeşitli yararları (öğretmeni ve arkadaşları ile iletişimi sürdürme imkanı tanınması, teknolojiyi kullanmayı öğrenme, gelişiminin desteklenmesi, sorumluluk duygusunun gelişmesi vb.) bulunduğunu düşündükleri de görülmüştür. Bu sonuca benzer olarak araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalardan bazılarında da okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin çocuklara; teknolojiyi

kullanabilme becerisinin gelişmesi (Kuset vd., 2021), sorumluluk bilincinin gelişmesi (Kuset vd., 2021), arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim kurabilme fırsatı sunması (Bartan, 2022; Dayal ve Tiko, 2020; Tozduman Yaralı ve Özkan Kunduracı, 2022) gibi yararlar sağladığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin öğretim öz yeterliği alt boyutundan elde ettikleri algı puanı ortalaması ile ölçek orta puanı kıyaslandığında, öğretmenlerin uzaktan öğretim öz yeterliği algı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin ilk kez deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecine yeterince hazır olmamalarından ve kendilerini uzaktan eğitim konusunda yetersiz hissetmelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda da öğretmenlerin uzaktan eğitimde birtakım zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde; çocukların derse katılımlarını sağlamada, çocuklara geri dönütte bulunmada ve materyal desteği sağlamada, çocukların ödevlerinin kontrolünü sağlamada zorlandıklarını; esnek mesai saatlerinden ötürü yıprandıklarını, yapılan canlı derslerde çocuğun bulunduğu dış ortamın çeşitli olumsuz etkilerinin bulunduğunu, internet bağlantısı gibi teknik sorunlarla karşılaştıklarını, vb. çeşitli zorluklar yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Yine alanyazında okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Alanyazında okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimi ilk kez deneyimledikleri dolayısı ile hazırbulunuşluklarının bu eğitim türüne uygun olmadığı ve uzaktan eğitim konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade ettikleri (Aleza, 2020; Atilen vd., 2021; Güneş ve Toran, 2022; Tozduman Yaralı ve Özkan-Kunduracı, 2022; Veraksa vd., 2021); iş yüklerinin arttığını belirttikleri (Aktan-Acar vd., 2021; Câmpan ve Bocoş, 2021); teknolojik cihaz eksikliği ve internet bağlantısı sorunları yaşadıklarını belirttikleri (Câmpan ve Bocoş, 2021; Gündoğdu, 2021); eğitim faaliyetlerine ilişkin ölçme ve değerlendirme yapmada zorlandıklarını belirttikleri (Bartan, 2022; Yıldız, 2022) çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu durumun olası nedenlerinden biri okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca uzaktan eğitim etkinliklerini planlama ve uygulama, uzaktan eğitime yönelik materyal geliştirme konusunda dersler almamaları kaynaklı olabilir. Kim (2020) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlerin uzaktan öğretim stratejilerini deneyimleyebilecekleri dersler olması gerektiği belirtilmektedir. Öte yandan uzaktan eğitimin okul öncesi öğretmenlerine birtakım yararı olduğunu belirten çalışmalarla da

alanyazında karşılaşılmıştır. Örneğin Kruszewska vd. (2022) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri, uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimdeki gibi mesaiye gitmek için zaman harcamadıklarını söylemişlerdir. Bazı çalışmalarda ise okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusunda kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları vurgulanmıştır (Andrisyah ve Ismiatun, 2021); okul öncesi öğretmenlerine benzer olarak fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde birçok bilgisayar programını öğrendikleri ve bu durumun mesleki gelişimlerine katkı sunduğuna değindikleri çalışmalar (Bakırcı vd., 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Kurt ve Aydın, 2021) da vardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin teknoloji kullanımı alt boyutundan elde ettikleri algı puanı ortalaması ve ölçek orta puanı kıyaslandığında, öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknolojiyi kullanmaya ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz görüyor olmalarından kaynaklı olabilir. Nitekim alanyazında bunu destekler çalışmaların olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital becerilerinde eksiklikler olduğu (Altın ve Gündoğdu, 2021; Câmpan ve Bocoş, 2021); teknoloji kullanımına yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğinin belirtildiği (Alan, 2021) ve bu konuda eğitimlere ihtiyaç duyduklarına değinmiş olan (Atiles vd., 2021) çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenler de okul öncesi öğretmenleri gibi teknoloji kullanımı konusunda eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Örneğin coğrafya öğretmenleri (Kılınç ve Karademir, 2021), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri (Altun, 2021) ve çeşitli branşlardan öğretmenlerle (Klapproth vd., 2020) yapılan çalışmalarda da aynı duruma değinilmiştir. Seabra vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da çeşitli branşlardan öğretmenlerin uzaktan eğitim sayesinde teknolojik yeterliklerinin geliştiğini söyledikleri anlatılmıştır. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirme gayretinde olduklarına da bazı çalışmalarda değinildiği (Andrisyah ve Ismiatun, 2021; Carcausto vd., 2021) görülmektedir. Bu çalışmada diğer bir bulgu olarak, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin, uzaktan eğitimde sürecinde hem kendilerinin hem de çocukların teknoloji kullanımı ve teknolojik alt yapı konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri görüşmelerde çocukların; internet bağlantısına yönelik ve teknolojik cihazların eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını; ses, mikrofon, vb. çeşitli teknik sorunlar yaşadıklarını ve dijital bağımlılık geliştirdiklerini söylemektedirler. Alanyazında öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da okul öncesi

öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çocukların bazı sorunlar yaşadıklarını söylemeleri bu bulguyu desteklemektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların uzaktan eğitime katılabilecekleri bir teknolojik cihaza sahip olma ve internet bağlantısı vb. gibi teknik alt yapı ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadığına değinmektedirler (Altın ve Gündoğdu, 2021; Aykar ve Yurdakal, 2021; Gündoğdu, 2021; Hu vd., 2020; Kruszewska vd., 2022; Tozduman Yaralı ve Özkan Kunderacı, 2022; Yıldız ve Şahin, 2022). Güneş ve Toran (2022) tarafından yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenleri çocukların uzaktan eğitimde kullanmak üzere teknolojik cihaza erişimde sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri yapılan görüşmelerde, teknoloji kullanımı ve alt yapı konusunda kendileri tarafından yaşanan sorunlara örnek olarak ise yine internet bağlantısı, teknik sorunlar vb. gibi örnekler vermektedirler. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde teknolojik cihazları ve interneti kullanma konusunda zorlandıklarını belirttikleri çalışmaların bulunduğu da görülmektedir. Örneğin, Câmpan ve Bocoş (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin teknolojik cihaz eksikliği ve internet bağlantısı sorunları yaşadıkları; Aral ve Kadan (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin en çok yaşadıkları zorluğa örnek olarak altyapının yetersiz olduğunu belirttikleri; Aykar ve Yurdakal (2021) tarafından yapılan bir çalışmada yine öğretmenlerin en çok teknolojik cihazlara erişim, internet bağlantısı ve alt yapı sorunlarının uzaktan eğitimi olumsuz etkilediğini söyledikleri, Gündoğdu (2021) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknik alt yapı ile ilgili sorunlar yaşadıkları, Yıldız ve Şahin (2022) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin internet bağlantısı, alt yapı yetersizliği gibi teknik sorunlar yaşadıkları gibi bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Andarwulan vd. (2021) tarafından çeşitli branşlardan öğretmenlerle ve Arslan ve Görgülü-Arı (2021) tarafından fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerine benzer olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en çok teknik problemler ve internet erişimi sorunları yaşadığına değinilmektedir. Hiçyılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada da görsel sanatlar öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde en çok altyapı eksikliği ve internete erişimi sorunları yaşadıkları belirtilmektedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde Google Worldwall, Google Meet, EBA, WhatsApp, YouTube, Zoom, gibi çeşitli uygulamalardan yararlandıkları bulgusu elde edilmiştir. Alanyazında da benzer olarak okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde EBA (Altın ve

Gündoğdu, 2021), Google Classroom (Câmpan ve Bocoş, 2021; Hu vd., 2021), Google Meet (Câmpan ve Bocoş, 2021), WhatsApp (Aleza, 2020; Altın ve Gündoğdu, 2021; Câmpan ve Bocoş, 2021), YouTube (Hu vd., 2021), Zoom (Aleza, 2020; Altın ve Gündoğdu, 2021; Atiler vd., 2021; Dayal ve Tiko, 2020; Hu vd., 2021), Messenger (Câmpan ve Bocoş, 2021); Microsoft Team (Atiler vd., 2021; Câmpan ve Bocoş, 2021), e-posta (Aleza, 2020; Dayal ve Tiko, 2020) gibi uygulamalardan faydalandıklarını belirten çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca ebeveynlerle yapılan çalışmalarda da ebeveynler çocuklarının öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çeşitli uygulamaları kullandığını belirtmektedir. Örneğin Konca ve Çakır (2021) tarafından yapılan çalışmada ebeveynler öğretmenlerin uzaktan eğitimde EBA içeriklerini ve Zoom uygulamasını kullandıkları söylenmektedir. Bu çalışmada yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi uzaktan eğitim etkinlikleri için interaktif içeriklerin geliştirilmesi, EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Alan (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim için hazırlanan interaktif kaynakların sayısının artırılması gerektiği ve okul öncesi uzaktan eğitim etkinlikleri için çevrimiçi bir platformun geliştirilmesi gerektiğini söylediklerine değinilmiştir. Ergüç Şahan ve Parlar (2021) ve Uştu vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerine benzer olarak sınıf öğretmenlerinin de EBA içeriklerinin genişletilmesinin öğretmenlere fayda sağlayacağını düşündükleri söylenmektedir. Yine sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada da öğretmenlerin EBA içeriklerini yetersiz buldukları görülmektedir (Urhanoglu vd., 2021). Uzaktan eğitim sürecinde çocukların yaşlarının küçük olması ve teknoloji kullanımı konusunda yeterli olamamaları ailenin çocuğunun eğitimindeki rolünü artırmaktadır. Aileler uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin rehberlik görevini öğretmenle paylaşır hale gelmişlerdir. Sönmez vd. (2020) sınıf öğretmenlerinin de çocuklara uzaktan eğitimde en çok annelerinin yardımcı olduklarını söylediklerini ifade etmiştir. Bu bakımdan ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri ve çocuklarına ait gözlemleri de sürecin çocuklar açısından etkilerinin belirlenmesi bakımından önem arz etmektedir. Alanyazında ebeveynlerin uzaktan eğitimin çocukta dikkat dağınıklığına yol açtığını (Karavida ve Tympa, 2021; Tulum ve Öztürk, 2020), ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinin çocuklar için evde teknolojik cihazların bulundurulması ihtiyacını ortaya çıkardığını düşündükleri (Akın ve Aslan, 2021), ebeveynlerin EBA'nın yetersiz olduğunu ve EBA içeriklerinin artırılması gerektiğini belirttikleri (Akkaş Baysal vd., 2020), çocuklarda teknolojik araç kullanımı ve ekran başında geçen sürenin arttığını ifade ettikleri (Arı Arat ve Gülay Ogelman, 2021; Döğür ve Kılınç, 2021b; Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak, 2020; Lau

ve Lee, 2020; Ok vd., 2021;Tamer Gencer ve Diker, 2021; Mart ve Kesicioğlu, 2020; Tarkoçin vd., 2020; Tuzcuoğlu vd., 2021) çalışmaları bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin iletişimi güçlendirme alt boyutundan elde ettikleri algı puanı ortalaması ve ölçek orta puanı kıyaslandığında, öğretmenlerin uzaktan eğitimin iletişimi güçlendirmesine yönelik algı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin uzaktan eğitimin çocuk-çocuk, çocuk-öğretmen, çocuk-aile ve öğretmen-aile arasındaki iletişimi güçlendirdiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, Işıkoğlu vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitimde çocuk-öğretmen iletişiminin güçleştiğini ifade ettikleri söylenmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin uzaktan eğitimin çocuk-öğretmen ve çocuk-çocuk arasındaki iletişimi güçleştirdiğini, öğretmenlerin çocuklarla aynı fiziksel mekanı paylaşarak iletişim kurmayı tercih ettiklerini vurguladıkları fakat salgın gibi olağanüstü bir durumda ekran başında uzaktan da olsa uzaktan eğitimin çocuk-çocuk ve çocuk-öğretmen arasındaki iletişimin kopmaması ve sürekliliği adına önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Dayal ve Tiko (2020) ile Tozduman Yaralı ve Özkan Kunduracı (2022) da çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitimi öğretmen-çocuk iletişiminin sürdürülmesi bakımından olumlu bulduklarını söylemektedirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”nin eğitim programına uygunluk alt boyutundan elde ettikleri algı puanı ortalaması ve ölçek orta puanı kıyaslandığında ise, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin mevcut Okul Öncesi Eğitim Programı’na uygunluğuna ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mevcut Okul Öncesi Eğitimi Programı’nın uzaktan eğitime uygun olmadığını ve uzaktan eğitim etkinliklerini planlamanın ve uygulamanın çeşitli açılardan zor olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum öğretmenlerin ölçeği doldururken uzaktan eğitimin okul öncesi dönemde sürdürülebilirliğinin olmadığını ve uzaktan eğitimin çocuklara uygun olmadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir fakat okul öncesi öğretmenleri ile bu durum hakkında derinlemesine görüşmeler yapıldığında, öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı’nı uzaktan eğitime çoğunlukla uyarlanabilir bulduklarını, programın en çok esneklik özelliği sayesinde programdan yararlandıklarını, kazanım ve göstergeler ile kavramları belirleme noktasında programdan yararlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim etkinliklerini planlama

noktasındaki deneyimlerine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Bartan (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenleri, uzaktan eğitim etkinliklerini planlama konusunda zorluk yaşamadıklarını vurgulamaktadırlar. Duran ve Arslan (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ise 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programları salgın için öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok yer verdiği kazanım alanından biri olan öz bakım becerileri bağlamında incelenmiştir. Öz bakım becerilerine yönelik kazanımlara en çok yer veren programın 2013 programı olduğu ve “2018 Etkinlik Kitabı”nın öz bakım becerileri ile ilgili etkinliklere yer vermesine rağmen sağlık konusunda yeterli farkındalığı oluşturamadığı ve hastalığa yakalanma halinde yapılacaklar hakkında yeterli bilgi veremediği vurgulanmıştır. Koç (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise ilköğretim programları incelenmiş örneğin “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”nda yer alan kazanımların çoğunun bilişsel alan hatırlama ve anlama basamağında olmasından ötürü uzaktan eğitime kolaylıkla uyarlanabilir bulunmuştur. “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda yer alan bazı kazanımların ise doğrudan uzaktan eğitimle ilintili olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada elde edilen bir başka bulgu da okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim etkinliklerinde en çok sosyal ve duygusal gelişim, öz bakım becerileri, bilişsel gelişim alanlarına yönelik etkinliklerine ağırlık vermiş olmalarıdır. Alanyazında okul öncesi öğretmenleri tarafından farklı türdeki etkinliklere daha sık yer verildiği belirtilen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Duran (2021), okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en çok oyun, sanat, fen ve drama etkinliğine yer verdiğini; Câmpan ve Bocoş (2021) öğretmenlerin en çok dil ve matematik etkinliklerine yer verdiğini; Tozduman Yaralı ve Özkan Kunduracı (2022) öğretmenlerin en çok Türkçe ve oyun etkinliklerine yer verdiğini; Yapar vd. (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitimde en çok dil, müzik, oyun ve sanat etkinliklerine yer verdiğini; Yıldız ve Şahin (2022), öğretmenlerin en çok öz bakım becerilerine yönelik etkinliklere yer verdiğini vurgulamaktadır. Yine görüşmelerde, öğretmenler hijyen ve temizlik kavramlarına salgın sürecinde daha çok yer verdiklerini söylemişlerdir. Alanyazında da bazı çalışmalarda öğretmenlerin salgın sürecindeki uzaktan eğitimde hijyen kavramı üzerinde sıklıkla durdukları belirtilmiştir (Duran, 2021; Yıldız ve Şahin, 2022). Okul öncesi öğretmenleri yapılan görüşmelerde, eğitim programına ilişkin değişiklik önerisi olarak; etkinlik havuzunun oluşturulması, ek kazanımlara yer verilmesi, programın teknoloji entegrasyonunun yapılması, örnek planların hazırlanması ve uyarılma bölümünün uzaktan eğitim örneklerine yönelik olarak da hazırlanması gibi önerilerde

bulunmuşlardır.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için anlamlı farklılık göstermemiş olmasıdır. Bu bulguya benzer olarak Havuz (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim öz yeterlik algılarının mesleki deneyim değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını mesleki deneyim değişkenine göre ele alan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Karaca vd., 2021; Kurnaz vd., 2020). Kurnaz vd. (2020) bu durumu, öğretmenlerin pek çoğu için uzaktan eğitimin ilk kez tecrübe edilen bir durum olmasına ve bundan ötürü mesleki deneyimin bu konuda bir farklılığa neden olmadığına bağlamıştır. Öte yandan bazı araştırmacılar farklı çalışmalarda, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının, bakış açılarının mesleki deneyim değişkenine göre farklılaştığını da söylemektedirler. Örneğin, Çok ve Günbatar (2021) çalışmalarında 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonucun deneyimi daha az olan öğretmenler lehine olmasını, yaşı daha büyük olan öğretmenlere göre genç yaştaki öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerinin daha iyi olabileceği noktasında değerlendirmişlerdir. Ağır (2007) da çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının 0-5 yıl arasındaki mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Ergin (2010) ise mesleki deneyimi 10-14 yıl arasında olan öğretmenlerin 1-4 ve 5-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu bir bakış açısı sergilediklerini söylemektedir. Karalar ve Sidekli (2021) de çalışmalarında sınıf öğretmenlerinden mesleki deneyimi 1-7 yıl arasında olanların, 8-14 yıl ve 15 yıl ve üzerinde olanlara göre uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını söylemektedir.

Yine bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeylerinin öğretmenlerin yüksek lisans yapma durumu değişkenine göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için anlamlı farklılık göstermemiş olduğu; algı puanları ortalamalarına bakıldığında anlamlı farklılık olmasa da sadece ölçeğin öğretim öz yeterliği boyutunda yüksek lisans yapan ya da yapmakta olan öğretmenlerin puanlarının yapmayanlara göre fazla olduğu diğer boyutlarda ise yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin algı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim öz yeterliği alt boyutu için algı puanı ortalamasının yüksek lisans yapmakta ve yapmış olan öğretmenler için daha yüksek bulunması öğretmenlerin lisansüstü

öğrenim süreçlerinde teknolojiyi daha fazla ve aktif olarak kullanmaları ve eğitim öğretim etkinliklerini planlama konusunda çeşitli kaynaklara nasıl ulaşacağını bilmeyi öğrenmelerinden ötürü olabilir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin daha yüksek algı puanına sahip olmaları ise yine uzaktan eğitimin tüm okul öncesi öğretmenleri için ilk kez deneyimleniyor olmasına bağlanabilir. Havuz (2022) tarafından yapılan çalışmada ise bu çalışmada elde edilen bulgudan farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin, uzaktan eğitim algı ölçeğinden aldıkları puan incelendiğinde temel bakışa ilişkin algı alt boyutunda doktora mezunlarında, kaynaklara erişim alt boyutunda yüksek lisans mezunlarında, eğitim ve öğretimi planlama alt boyutunda yüksek lisans mezunlarının algı puanı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür ve araştırmacı bu durumu okul öncesi öğretmenlerinin akademik süreçlere yönelik yatkınlıklarının olmasına ve eğitimde farklı alternatiflere ilişkin olumlu tutum geliştirmeye açık oluşlarına bağlamıştır. Yahşi ve Kırkıç (2020) da çalışmalarında yüksek lisans yapan öğretmenlerin yapmayanlara göre uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yine bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algı düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, çalıştıkları kurum türü, vermiş oldukları uzaktan eğitim süresi değişkenlerine göre ölçeğin geneli ve boyutları için anlamlı farklılık göstermemiş olduğu görülmektedir. Bu durum yine hem kamuda hem özel sektörde çalışan hem bağımsız anaokulları hem anasınıflarında çalışan öğretmenler için uzaktan eğitimin ilk kez deneyimlenen bir eğitim şekli olmasından kaynaklanabilir. Örneğin Alea vd. (2020) de çalışmalarında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin uzunluğu ile uzaktan eğitime hazırbulunuşlukları arasında oldukça güçlü bir ilişki ve yaşadıkları yer ile uzaktan eğitime hazırbulunuşlukları arasında orta derecede güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Kurnaz vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği söylenmektedir. Kara (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ise görsel sanatlar öğretmenlerini uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Özel okullarda çalışan görsel sanat öğretmenleri devlet okullarında çalışanlara göre uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu bir tutuma sahiptir.

5.2.ÖNERİLER

Bu bölümde uzaktan eğitim ile ilgili olarak çocuklar, ebeveynler, okul öncesi öğretmenleri ve eğitim kurumları gibi ilgili paydaşları ilgilendiren önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1.Araştırmada öğretmenlerin ve çocukların uzaktan eğitim sürecinde en çok uzaktan eğitime devam ederken kullanacakları bir teknolojik cihaza sahip olma, internet hızı ve bağlantısı ve çeşitli teknik alt yapı sorunlarını yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde her öğretmen ve çocuğa uzaktan eğitime katılabilecekleri bir cihaz ve ücretsiz internet paketi, MEB tarafından ilgili bakanlıkların da desteği ile sağlanabilir.

2.Araştırmada öğretmenlerin teknoloji kullanımı becerilerinde yetersizlikler olduğu görülmüştür. Buna yönelik olarak öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetlerini planlarken, teknolojiden yararlanma ve eğitim-öğretim sürecinde teknolojiyi aktif olarak kullanma konusunda çeşitli hizmet içi mesleki eğitimler düzenlenebilir. Öğretmen eğitimi lisans programlarında uzaktan eğitimi planlama ve uygulamaya ayrıca uzaktan eğitim materyalleri hazırlamaya yönelik bir ders eklenerek öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında sürdürecekleri olası uzaktan eğitim durumları için hazırbulunuşlukları desteklenebilir.

3.Farklı kurumlar ve şehirlerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini paylaşacakları, okul öncesi uzaktan eğitimde iyi örnekler hakkında bilgiler alabilecekleri paneller, sempozyumlar workshoplar vb. düzenlenebilir.

4.MEB tarafından aileler, çocuklar ve öğretmenler için uzaktan eğitimde yaşanabilecek sorunlar ve bu sorunlarla nasıl başa çıkılacağına ilişkin yönergeler, kılavuzlar hazırlanabilir.

5.2.2. Eğitim Kurumlarına ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1.Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde aile iş birliği ve aile ve çocuklara psikososyal rehberlik ve eğitimsel rehberlik faaliyetlerini nasıl yürütmeleri gerektiği hakkında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilebilir.

2.Okul öncesi uzaktan eğitime yönelik çeşitli uygulamalar, interaktif içerikler ve eğitim platformu hem çocuklar hem de öğretmenlerin kullanımı için hazırlanabilir.

3.MEB tarafından olağanüstü durumlarda sürdürülecek uzaktan eğitim için her eğitim kademesine yönelik acil eylem planı ve materyal desteği hazırlıkları yapılabilir. Yine MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı öğretmenlerin ve eğitim programı uzmanlarının önerileri doğrultusunda uzaktan eğitime yönelik olarak güncellenebilir.

4.Her okul uzaktan eğitime yönelik kendi acil eylem planını ve öğretim materyallerini olası uzaktan eğitim için kendi hazırlayabilir.

5.Uzaktan eğitim süreci, özellikle ailenin okul öncesi eğitime devam eden çocuğunun eğitim sürecinde aktif rol oynadığını göstermiştir. Bu bakımdan ailelerin dijital

okuryazarlıklarının geliştirilmesine yönelik olarak aile eğitimi faaliyetleri düzenlenebilir. Yine çocukların teknolojiyi doğru kullanabilme konusunda bilgilendirilmesi için çocuk ve aile eğitimleri planlanabilir.

5.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1.Çalışmada geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” farklı örneklerde ve farklı değişkenler ile kullanılabilir.

2.Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim algılarını, tutumlarını nicel araştırma yöntemleri ile inceleyen daha fazla sayıda çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., ve Umurhan, H. (2015). Uzaktan eğitim ve öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 4(4), 353-363.
- Agarwal, V., Ganesh, L. and Sunitha, B. K. (2021). Impact of COVID-19 on the mental health among children in China with specific reference to emotional and behavioral disorders. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 14(2), 182-188. doi: 10.1108/IJHRH-05-2020-0035
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 24-44.
- Akça, G. ve Akgün, E. (2020, 10-13 Eylül). *İlkokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sıkıntılar*. 7th International Eurasian Educational Research Congress, Eskişehir, Türkiye.
https://drive.google.com/file/d/1RvIEWFv2wyi4v1Wvx8uqIrved5_SWd3u/view
adresinden 03.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Akgül, E. ve Özenç İra, G. (2021). Ebeveyn ve öğretmen algılarına göre Covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine yansımaları: Bir meta-sentez çalışması. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 536-557.
- Akın, F. ve Aslan, N. (2021). COVID-19 pandemisinde okul öncesi dönemdeki öğrencilerin uzaktan eğitimi: bir eylem araştırması. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(1), 8-17. doi: 10.22596/cresjournal.0201.7.14
- Akıncı, M. ve Pişkin Tunç, M. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(85), 359-376.
- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının ebeveyn ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. doi:10.47615/issej.835211
- Akkaya, S. (2021). Technological pedagogical content knowledge as a predictor of physical education and sports teachers' evaluations of distance education. *Cypriot Journal of Educational Science* 16(4), 1643-1659. doi:10.18844/cjes.v16i4.6028
- Akoğlu, G. ve Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aktan Acar, E., Erbaş, Y. H. ve Eryaman, M., Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(4), 31-54. doi: 10.51948/auad.979726

- Alabdulkarim, S. O., Khomais, S., Hussain, I. Y. and Gahwaji, N. (2021). Preschool children's drawings: a reflection on children's needs within the learning environment post COVID-19 pandemic school closure. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 203-218. doi: 10.1080/02568543.2021.1921887
- Alakoç Burma, Z. (2008). AB'ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 15-20.
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49, 987-994. doi: 10.1007/s10643-021-01197-y
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A. and Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. doi: 10.26803/ijlter.19.6.8
- Alezra, F. (2020). Far from the eyes, close to the heart? The attitude of kindergarten teachers to distance learning in kindergartens in Israel. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 117-136. doi: 10.2478/rp-2020-0007
- Alisinanoğlu, F., Karabulut, R. ve Türksoy, E. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkularına yönelik aile görüşleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 6(14), 547-568.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Milli Eğitim*, 49(1), 45-67. doi: 10.37669/milliegitim.787735
- Altın, F. ve Gündoğdu, K. (2021). Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: sorunlar ve öneriler. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(2), 577-592.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011, 2-4 Şubat). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Malatya, Türkiye. https://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf adresinden 10.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Altun, V. K. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde din kültürü ve ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Education*, 16(5), 2127-2145. doi: 10.7827/TurkishStudies.52403
- Andarwulan, T., Al Fajri, T. A. and Damayanti, G. (2021). Elementary teachers 'readiness toward the online learning policy in the new normal era during covid-19. *International Journal of Instruction*, 14(3), 771-786. doi: 10.29333/iji.2021.14345a
- Andersson Søe, M. A., Schad, E. and Psouni, E. (2022): 'Distance creates distance': preschool staff experiences and reflections concerning preschool introduction during the covid-19-pandemic. *International Journal of Early Years Education*. doi: 10.1080/09669760.2022.2025584
- Andrisyah, A. and Ismiatun, A. N. (2021). The impact of distance learning implementation in early childhood education teacher profesional competence. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1815-1824. doi:10.31004/obsesi.v5i2.1009
- Aral, N. ve Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*

Dergisi, 1(2), 99-114.

- Aral, N., Aysu, B. ve Kadan, G. (2020). COVID-19 sürecinde çocuklar: gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(2), 360-379.*
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C. ve Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies-Education, 16(2), 1105-1124.*
doi:10.47423/TurkishStudies.49289
- Arı Arat, C. ve Gülay Ogelman, H. (2021). Küçük çocukların COVID-19 sürecinde teknolojik araç kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 15-32.*
doi: 10.46762/mamulebd.880109
- Arslan, K. ve Görgülü Arı, A. (2021). COVID-19 (koronavirüs) pandemisinde gerçekleştirilen çevrim içi eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10(4), 1598-1617.*
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Millî Eğitim, 49(1), 201-230.*
doi: 10.37669/milliegitim.791453
- Aslan, A., Silvia, S., Nugroho, B., Ramli, M. and Rusiadi, R. (2020). Teacher's leadership teaching strategy supporting student learning during the COVID-19 disruption. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 5(3), 321-333.*
doi: 10.31538/ndh.v5i3.984
- Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3(2), 148-170.*
- Atiles, J.T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J.A. and Zúñiga León, I.M. (2021) International responses to covid-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal, 29(1), 66-78.* doi: 10.1080/1350293X.2021.1872674
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (USBED), 3(4), 117-154.*
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 298-342.* doi: 10.19171/uefad.815664
- Aydın, S. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 12(45), 677-693.* doi: 10.35826/ijoess.2970
- Aykar, A. N. ve Yurdakal, İ. H. (2021). Erken çocukluk öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi, 3(2), 6-14.* doi: 10.52105/temelegitim.3.2.1
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the covid-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education, 17(1), 404-420.*
doi: 10.29329/ijpe.2020.329.26
- Baba Kaya, H. (2021). Views of physical education teachers on distance education during the COVID-19 pandemic period: a qualitative study. *International Education Studies, 14(9), 77-89.* doi: 10.5539/ies.v14n9p77

- Bağrıaçık Yılmaz, A., & Karataş, S. (2020). Açık ve uzaktan öğrenmenin temel kavramları, kuramları ve felsefesi. (Ed.). S. Karataş ve E. Kılıç Çakmak. *Açık ve uzaktan öğrenme* (1.baskı). Ankara: PegemA
- Bakırcı, H., Doğdu, N. ve Artun, H. (2021). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 7(2), 640-658. doi: 10.31592/aeusbed.909184
- Bakırcı, H., Özcan, Ö. ve Kara, Y. (2021). Salgın döneminde ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 155-170.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi: 10.7827/TurkishStudies.43502
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Balcı, A. (2020). COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Ballová Mikušková, E. and Verešová, M. (2020). Distance education during COVID-19: the perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884-906. doi: 10.33225/pec/20.78.884
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R. and Hogan, T.P. (2020). Modeling reading ability gain in kindergarten children during covid-19 school closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6371. doi:10.3390/ijerph17176371
- Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Barnett, W. S., Grafwallner, R. and Weisenfeld, G. G. (2021). Corona pandemic in the United States shapes new normal for young children and their families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 109-124. doi: 10.1080/1350293X.2021.1872670
- Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education (JMSE)*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başköy, D. Y. ve Çil, E. (2021, 21-23 Haziran). *Ordu ilindeki fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri*. Uluslararası COVID-19 Kongresi (ICON2), Artvin, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/355499202_Ordu_Ilindeki_Fen_Bilimleri_Ogretmenlerinin_Uzaktan_Egitim_Hakkındaki_Gorusleri adresinden 10.02.2022 tarihinde erişildi.

- Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. ve Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677.
- Bayam, Y. ve Aksoy, M. S. (2002). Türkiye’de uzaktan eğitim ve Sakarya Üniversitesi uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 169-175.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15 (4), 131-154.
doi: 10.7827/TurkishStudies.444607
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. doi: 10.31680/gaunjss.586113
- Benzer, S. ve Akkaya, M. M. (2022). Pandemi sürecinde fen bilimleri alanında uzaktan eğitim. *SBedergi*, 5(8), 19-46. doi:10.29228/sbe.49094
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algularının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve alguları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23
- Bütün, M. ve Karakuş, F. (2021). Mathematics teachers’ views on distance education and their beliefs about integrating computer technology in mathematics courses. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 88-102.
doi: 10.33902/JPR.2021269394
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28.baskı). Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Ankara: Pegem
- Cabı, E. ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429.
doi: 10.5961/jhes.2017.219
- Câmpân, A. S. and Bocoş, M. (2021). The impact of COVID-19 pandemic on the instructive educational process in kindergarten. *Studia Ubb Psychol.-Paed*, 66(1), 111-134.
doi:10.24193/subbyped.2021.1.06
- Can, N. ve Köroğlu, Y. (2020). COVID-19 döneminde yaygınlaşan Uzaktan eğitimin değerlendirilmesi ve eğitim emekçileri açısından incelenmesi. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3(4), 370-380.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.

- Carcausto, W., Morales, J., Cucho Leyva, M.P., Alcas Zapata, N. and Villena Guerrero, M.P. (2021). Distance teaching-learning experience in early childhood education teachers during the coronavirus pandemic. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 6(1), 269-274.
- Cartanyà Hueso, À., Lidón Moyano, C., Cassanello, P., Díez Izquierdo, A., Martín Sánchez, J.C., Balaguer, A. and Martínez Sánchez, J.M. (2021). Smartphone and tablet usage during COVID-19 pandemic confinement in children under 48 months in Barcelona (Spain). *Healthcare*, 9, 96. doi: 10.3390/healthcare9010096
- Ceyhan, M.A. (2022). COVID-19 sürecinde okul öncesi çocuklarda oyun ve spor üzerine güncel yaklaşımlar. *The Online Journal of Recreation and Sport*, 11(1), 48-56. doi: 10.22282/ojrs.2022.95
- Chaaban, Y., Qadhi, S. and Du, X. (2021) Student teachers' agency in the transition to emergency online learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 26:2, 231-255. doi: 10.1080/13596748.2021.1909926
- Cheng, L. and Zhenhua, L. (2019). Research on smart mobile classroom design from the perspective of game learning-Taking preschool education major of distance education as an example. *Education Journal*, 8(6), 349-353. doi: 10.11648/j.edu.20190806.27
- Civelek, P. ve Uyanık, G. (2020). Okul öncesi eğitimde 'Okul Dışarıda Günü' etkinliklerinin incelenmesi: COVID-19 pandemisinin etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 116-134. doi: 10.33400/kuje.814337
- Coşkun Keskin, S., Şentürk, G., Ömer, M. ve Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: Sosyal bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 475-505. doi: 10.21733/ibad.978870
- Cömert, İ. ve Şahin Çakır, Ç. (2021). Covid-19 ile ilgili öğretmen algılarını belirlemeye yönelik bir olgu bilim çalışması. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 382-405.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakmak, A. ve Uzunpolat, Y. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre salgın döneminde uzaktan eğitim. *Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 7(1), 855-892.
- Çaykuş, E.T. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (5), 95-113.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of teachers' approaches to distance education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(3), 144-147.
- Çetin, M., Yılmaz, S.H. ve İlhan, E.L. (2021). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sürecinde uzaktan eğitim; beden eğitimi ve spor öğretmenleri perspektifinden. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 136-161.

- Çil, O. (2021). An educator's response to covid-19: preservice teachers' perspectives on flipped distance education. *IAFOR Journal of Education*, 9(2), 37-53.
- Çilek, A., Uçan, A. ve Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49). doi: 10.15189/1308-8041
- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Çok, C. ve Günbatır, M. S. (2022). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 57-81.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Altıncı baskı). Ankara: Pegem
- Dayal, H. C. ve Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336-347. doi: 10.1177/1836939120966085
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Demir, S. ve Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. doi: 10.7827/TurkishStudies.44492
- Demir Öztürk, E., Kuru, G. ve Demir Yıldız, C. (2020). COVID-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 204-220.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET)*, 2(2), 155-168.
- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: fırsatlar ve tehditler. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40. doi: 10.5824/1309-1581.2017.2.003.x
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES)*, 7(2), 78-98.
- Diningrat, S. W. M., Nindya, M. A. and Salwa, S. (2020). Emergency online teaching: early childhood education lecturers' perception of barrier and pedagogical competency. *Cakrawala Pendidikan*, 39(3), 705-719. doi: 10.21831/cp.v39i3.32304
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Dolighan, T. and Owen, M. (2021). Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95-116.

- Dorić, B., Blagojević, M., Papić, M. and Stanković, N. (2020, October 30). *Students' attitudes regarding online learning during COVID-19 pandemic*. International Conference on Information Technology and Development of Education-ITRO 2020, Zrenjanin, Republic of Serbia. https://www.researchgate.net/publication/347464160_Students'_Attitudes_Regarding_Online_Learning_During_Covid-19_Pandemic adresinden 27.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Dorsah, P. (2021). Pre-service teachers' readiness for emergency remote learning in the wake of COVID-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 01. doi: 10.20897/ejsteme/9557
- Döğler, S. S. ve Kılınç, F. E (2021a). 4-6 yaş çocuğa sahip ailelerin COVID-19 pandemi sürecinde çocukları ile iletişimlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 480-496.
- Döğler, S. S. ve Kılınç, F. E (2021b). Okul öncesi dönemdeki çocukların COVID-19 pandemisinde ev karantinası yaşamları. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Dönmez, G., Koral, Ü. ve Akbulut, A. (2021). COVID-19 salgını döneminde okul öncesi eğitime yönelik veli beklentileri. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 148-164.
- Duban, N. ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376. doi: 10.7827/TurkishStudies.43653
- Duman, A. (1992). Yetişkin eğitimi açısından Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarına bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-293. doi:10.1501/Egifak_0000000639
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 95-112. doi: 10.37669/milliegitim.768887
- Duran, M. (2021). The effects of COVID-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260. doi:10.12973/ijem.7.2.249
- Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 619-633. doi:10.37669/milliegitim.787874
- Eğmir, E. (2019). Karma yöntem araştırma deseni. (Ed.) G. Ocak, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Elçiçek, M. (2021). An investigation into the technology integration levels of pre-service teachers in compulsory distance education (COVID-19 pandemic). *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3), 2060-2080.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: atatürk üniversitesi uzaktan eğitim merkezi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim* 49(1), 597-618. doi: 10.37669/milliegitim.787509
- Erbil, D. G., Demir, E. ve Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime

- yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 16(3), 1473-1493. doi: 10.47423/TurkishStudies.49745
- Ercan, Y. ve Bülbül, T. (2019). Uzaktan eğitim ortamlarında iletişimci biçimlerinin sosyal buradalığa etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 909-928. doi: 10.26468/trakyasobed.630333
- Ercan, E.S., Rodopman Arman, A., İnal Emiroğlu, N., Öztop, D. B. ve Yalçın, Ö. (2020). *Covid-19 (korona) virüs salgını sırasında aile, çocuk ve ergenlere yönelik psikosyal ve ruhsal destek rehberi*. Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği
- Erdoğan, S. (2020). Pandemi döneminde erken çocukluk eğitime bakış. (Ed.). D. Kürüm Yapıcıoğlu. *Pandemi döneminde eğitim: iyileştirelim, iyileşelim* (Birinci baskı). Ankara: Anı
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin Uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van il örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ergüç Şahan, B. ve Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2375-2407. doi: 10.26466/opus.883814
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: mooc (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim*, 49(1), 529-551. doi: 10.37669/milliegitim.766194
- Erşen, Z. B. ve Yumak, Y. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1449-1470. doi: 10.30703/cije.853688
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim: uygulamadaki sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(84), 229-262.
- Faridah, L., Ekawardhani, S., Wiraswati, H. L., Fauziah, N., Aviani, J. K., Robyansyah, R. and Ramadan, D. B. (2021). Experiences and challenges of distance learning during COVID-19 pandemic from educators' point of view: a review. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews*, 4(3), 468-483. doi: 10.31014/aior.1993.04.03.354
- Ferretti, F., Santi, G.R.P., Del Zozzo, A., Garzetti, M. and Bolondi, G. (2021). Assessment practices and beliefs: teachers' perspectives on assessment during long distance learning. *Education Sciences*, 11, 264. doi: 10.3390/educsci11060264
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: ilkökulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Firmanto, A. (2020). A family-school partnership based learning: an effort to organize early

- childhood education during pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 477, 100-103.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 5(1), 19-40. doi: 10.5281/zenodo.3839063
- Garrison, D.R. (2000). Quality and access in distance education: theoretical considerations. (First Edition). Desmond Keegan. *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge
- Gelir, İ. ve Düzen, N. (2021). Children's changing behaviours and routines, challenges and opportunities for parents during the COVID-19 pandemic. *Education:3-13*. doi: 10.1080/03004279.2021.1921822
- Gençtürk Güven, E., Karakuş, S., Yurdakul, S. ve Yusufoglu, A. (2021, 7-10 Temmuz). *COVID-19 sürecinde sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik öğretmen görüşleri: fırsatlar ve engeller*. 8th International Eurasian Educational Research Congress, Aksaray, Türkiye.
- Girginer, N. ve Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(3), 155-164.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Gök, B.ve Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931. doi: 10.24106/kefdergi.3914
- Gökçe, N., Erdoğan, B.M., Yatmaz, A.K., Avaroğlu, N. ve Çok, Y. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının Covid-19 salgın süreci ve etkilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 101-113. doi: 10.52974/jena.936048
- Gökkaya, Z. ve Akçiçek, Ş.B. (2012). Türkiye'deki uzaktan eğitim ve e-sertifika programlarına çağdaş bir yaklaşım: örnek bir çalışma. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 1-17.
- Göktaş, İ., Gülay Ogelman, H. ve Güngör, H. (2020, 1-2 Eylül). Covid-19 sürecinde 5-6 yaş çocuklarının online eğitim imkânlarına yönelik anne-baba görüşleri. 5. International Scientific Research Congress, İstanbul, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/349118609_IBAD_2020_KONGRE_BILDIRI_TAM_METINLERI#fullTextFileContent adresinden 07.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gören, S.Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim*, 49(1), 69-94. doi: 10.37669/milliegitim.787145
- Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2020). COVID-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Gülay Ogelman, H., Güngör, H. ve Göktaş, İ. (2021). COVID-19 ve yeni dönemdeki okula uyum süreci: okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(1), 11-24

- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1849-1874. doi: 10.26466/opus.827530
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gündüz, A., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2018). Eş-zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 83-95.
- Güneş, G. ve Toran, M. (2022). Challenges of COVID-19: Preschool teachers' views and experiences during the quarantine. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 146-161. doi: 10.33308/26674874.2022361367
- Gürer, M. D. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri. (Ed.). E. Tekinarslan ve D. Gürer, *Açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Pegem
- Hamaidi, D., Arouri, Y.M., Noufal, R.K. and Aldrou, I.T. (2021). Parents' Perceptions of their Children's Experiences with distance learning during the COVID-19 pandemic. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 224-241. doi:10.19173/irrodl.v22i2.5154
- Hamutoğlu, N. B., Sezen Gültekin, G. ve Savaşçı, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri: açıköğretim uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 19–28. doi:10.2399/yod.18.023
- Haşiloğlu, M. A., Durak, S. ve Arslan, A. (2020). COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239. doi: 10.47714/uebt.811306
- Hiçyılmaz, Y. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan görsel sanatlar eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of History School*, 50, 697-711. doi: 10.29228/Joh.48888
- Hidayati, N. and Rudyanto, R. (2020). Distance learning in early childhood education during pandemic COVID-19. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 538, 207-211.
- Hill, J. B. (2021). Pre-service teacher experiences during COVID-19: exploring the uncertainties between clinical practice and distance learning. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 1-13. doi: 10.46809/jpse.v2i2.18
- Hu, X., Chiu, M. M., Leung, W. M. V. and Yelland, N. (2021). Technology integration for young children during COVID-19: towards future online teaching. *British Journal of Educational Technology*, 52, 1513-1537. doi: 10.1111/bjet.13106
- Ibrohim, I., Sudrajat, A. K. and Saefi, M. (2021). Assessing Indonesian teacher's perspective on the implementation of distance learning due to COVID-19 based on online survey. *Journal of Turkish Science Education, COVID-19 Special Issue*, 46-59. doi: 10.36681/tused.2021.71
- Işıkoğlu, N., Adak Özdemir, A., Altun, M. and Ergenekon, E. (2021). Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin Covid-19 pandemi deneyimleri: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 567-590.

doi: 10.24130/eccdjecs.1967202152341

- Ivaniuk, I. V. and Ovcарuk, O. V. (2020). The response of Ukrainian teachers to COVID-19: challenges and needs in the use of digital tools for distance learning. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 282-291. doi: 10.33407/itlt.v77i3.3952
- Iwai, Y. (2020). *Online Learning during the COVID-19 Pandemic: What do we gain and what do we lose when classrooms go virtual?'*, *Scientific American*. <https://blogs.scientificamerican.com/observations/online-learning-during-the-COVID-19-pandemic/> adresinden 18.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İnan, H.Z. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması. *Milli Eğitim*, 49(1), 831-849. doi: 10.37669/milliegitim.754307
- İnce, Z., Yentür, M.M. ve Şahin, V. (2021). Uzaktan eğitim ile coğrafya öğretiminin etkililiği ölçeği: ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 3943-3966. doi: 10.26466/opus.879897
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (Eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527. doi: 10.37669/milliegitim.720556
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. (Geliştirilmiş dördüncü baskı). Ankara: PegemA
- Jaskulska S., Jankowiak B. and Rybińska A. (2020). Obraz kształcenia na odległość w Polsce w czasie pandemii covid-19 w opiniach nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego, raport. <https://sites.google.com/view/przedszkola-pandemia-raport/> adresinden 10.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Fang, S.F., Jiao, F.Y., Pettoello Mantovani, M. and Somekh, E. (2020). *Behavioral and Emotional Disorders in Children during the covid-19 Epidemic*. *The Journal of Pediatrics*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7127630/> adresinden 12.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kaleli Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Kaplan, K. ve Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 233-258. doi: 10.29000/rumelide.995291.
- Kara, S. (2021). An investigation of visual arts teachers' attitudes towards distance education in the time of covid-19. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(3), 576-588. doi: 10.46328/ijonses.246
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. doi: 10.47793/hp.844113
- Karaca, Ş. ve Kelam, D. (2020). Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5, 7-18.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde

- uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Karadağ Yılmaz, R., Savaş, H. ve Kalkan, S. (2022). Katkıları ve sorunlarıyla uzaktan eğitime farklı bir bakış: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 277-296. doi: 10.31592/aeusbed.1031333
- Karagöz, S. ve Rüzgar, M. E. (2021). An investigation of the prospective teachers' viewpoints about distance education during the covid-19 pandemic. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2611-2634.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. doi: 10.29000/rumelide.752297
- Karalar, H. ve Sidekli, S. (2021). Examining primary school teachers' attitudes towards distance education in the covid-19 period. *European Journal of Educational Sciences*, 8(3), 1-12. doi: 10.19044/ejes.v8no3a1
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (İkinci yazım, 32. baskı). Ankara: Nobel
- Karasar, Ş. (1999). İnternet ortamında eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 145-161.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1261-1274. doi: 10.26450/jshsr.1868
- Karavida, V. and Tympa, E. (2021). Parents' beliefs and attitudes on their children's distance education performance during the covid-19 pandemic in Greek preschool settings. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 34(6), 62-76.
- Kass, R. A. and Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Kaya, S. Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (Birinci baskı). Ankara: Pegem
- Kayalı, B., Yavuz, M. ve Balat, Ş. (2021, 21-23 Haziran). Covid-19 dönemi zorunlu yürütülen uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Uluslararası Covid-19 Kongresi (ICON2), Artvin, Türkiye. https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Yavuz/14/publication/357661824_Covid-19_Donemi_Zorunlu_Yurutulen_Uzaktan_Ogretim_Faaliyetlerine_Yonelik_Sinif_Ogretmenlerinin_Gorusleri/links/61d89dd1b8305f7c4b2c4cca/Covid-19-Doenemi-Zorunlu-Yueruetuelen-Uzaktan-Oegretim-Faaliyetlerine-Yoenelik-Sinif-Oegretmenlerinin-Goeruesleri.pdf adresinden 10.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kaygısız, S. ve Balçıkınlı, C. (2021). Is it possible to teach English through EBA TV? Exploring student teachers' concerns and self-efficacy beliefs. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(3), 489-502.
- Kazu, İ.Y., Bahçeci, F. ve Kurtoğlu Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 701-715. doi: 10.18069/firatsbed.814015
- Kazu, İ.Y. ve Özdemir, O. (2002, 23-26 Ekim). *Teknik öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüş ve beklentileri (Fırat üniversitesi örneği)*. XI. Eğitim Bilimleri

- Kongresi, Yakınoğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Keegan, D. (2005). *Theoretical principles of distance education*. Taylor & Francis e-Library
- Keskinkılıç, F. ve Karataş, S. (2020). Dünyada ve türkiye’de açık ve uzaktan öğrenmenin gelişimi. (Ed.). S. Karataş ve E. Kılıç Çakmak. *Açık ve uzaktan öğrenme* (Birinci baskı). Ankara: Pegem
- Kılınç, N. ve Karademir, N. (2021). Öğretmen görüşleri doğrultusunda pandemi sürecinde coğrafya eğitimi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-59.
- Kıralı, F. N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi* 30, 55-83.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 283-289.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during covid-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-148. doi: 10.1007/s13158-020-00272-6
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F. and Jungmann, T. (2020). Teachers’ experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.
- Koç, E. S. (2020). İlkokul öğretim programlarının covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 24-36.
- Koçoğlu, E., Aydın, M., Gökalp, L., Bayram, M. ve Akbaş, E. (2021). Mental imageries of teachers on distance education in Turkey. *African Educational Research Journal*, 9(1), 237-258. doi: 10.30918/AERJ.91.21.041
- Koçyiğit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi /Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Konca, A.S. ve Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.
- Korkmaz, E. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin metaforik algıları: pandemi sürecinde matematiğe yönelik farklı kavramlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1-14.
- Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z. and Krajnc, Ž. (2020): Predictors of perceived teachers’ and school counsellors’ work stress in the transition period of online education in schools during the covid-19 pandemic, *Educational Studies*, doi: 10.1080/03055698.2020.1833840
- Kruszewska, A., Nazaruk, S. and Szweczyk, K. (2022). Polish teachers of early education in

- the face of distance learning during the COVID-19 pandemic-the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education*, 50(3), 304-315.
- Kultas, E. ve Çalışkan, E. F. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 507-521.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 293-322.
doi: 10.37669/milliegitim.787959
- Kurt, A. ve Aydın, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorluklar ve uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşleri. *Journal of History School*, 54, 3349-3375.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD)*, 6(1), 88-103.
- Kurt Demirbaş, N. ve Sevgili Koçak, S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(6), 328-349.
- Kuru Turaşlı, N. (2020). Erken çocukluk döneminin tanımı, kapsamı ve önemi. (Ed.). G. G. Haktanır. *Erken çocukluk eğitimine giriş* (İkinci baskı). Ankara: Anı
- Kuset, Ş., Özgem, K., Şaşmacıoğlu, E. ve Güldal Kan, Ş. (2021). Evaluation of the impact of distance education on children in preschool period: teachers' opinions. *Near East University Journal of Education Faculty (NEUJE)*, 4(1), 78-87.
- Lafave, L., Webster, A. D. and McConnell, C. (2021). Impact of covid-19 on early childhood educator's perspectives and practices in nutrition and physical activity: a qualitative study. *Early Childhood Education Journal*, 49, 935-945.
doi: 10.1007/s10643-021-01195-0
- Lau, E. Y.H. and Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during covid-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2020.1843925
- Liu, D. and Zhang, H. (2021). Developing a new model for understanding teacher satisfaction with online learning. *SAGE Open*, 1-16. doi: 10.1177/21582440211036440
- Makmuroh, U. (2021). Digital training of kinemaster application for learning video: perspectives from kindergarten school teachers. *International Journal of Research in Education*, 1(2), 121-128.
- Mart, M. ve Kesicioglu, O.S. (2020). Parents' opinion to play at home during covid-19 pandemic. *Turkish Studies*, 15(4), 945-958. doi:10.7827/TurkishStudies. 44381
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Çocuğun olduğu her yerdeyiz. <https://www.meb.gov.tr/cocugun-olduguheryerdeyiz/haber/21829/tr#:~:text=Mezra%2C%20k%C3%B6y%2C%20ka saba%2C%20C5%9Fehir,%C3%A7ocu%C4%9Fumuzun%20geli%C5%9Fimini%20nitelikli%20i%C3%A7eriklerle%20destekliyoruz adresinden 20.05.2021 tarihinde erişilmiştir>.
- Mehrotra, C.M., Holuster, C.D. and McGahey, L. (2001). *Distance learning: principles for effective design, delivery and evaluation*. New Delhi: Sage

- Metin, M., Gürbey, S. ve Çevik, A. (2021a). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89. doi:10.46762/mamulebd.881284
- Metin, M., Çevik, A. ve Gürbey, S., (2021b). The Scale for determining teachers' opinions on distance education: validity and reliability study. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 15-35.
- Metin, M. ve Korkman, N. (2021). A valid and reliable scale development study to determine the problems encountered by teachers in the distance education process, *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 215-235.
- Metin, A. E., Karaman, A. ve Aksoy Şaştım, Y. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz meslek yüksekokulu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (Second edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. and Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view of online learning* (Fourth edition). USA: Wadsworth Cengage Learning
- Müller, A.M., Goh, C., Lim, L.Z. and Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, 11(19). doi: 10.3390/educsci11010019
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793. <https://doi.org/10.25215/0802.094>
- Ok, B., Torun, N. ve Yazıcı, D. N. (2021). Yeni normalin erken çocukluk dönemi üzerindeki etkilerinin ebeveyn görüşleri alınarak incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 640-654. doi: 10.33308/26674874.2021352308
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi eğitim*. (Altıncı baskı). İstanbul: Epsilon
- Öçal, T., Halmatov, M. ve Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Education and Information Technologies*. doi: 10.1007/s10639-021-10551-x
- Özbuğuttu, E. (2021). Determination of the opinions of prospective science teachers about biology lessons taught through distance education. *European Journal of Educational Sciences*, 8(2), 1-14. doi: 10.19044/ejes.v8no2a1
- Özüdoğru, G. (2021). Problems faced in distance education during covid-19 pandemic. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(4), 321-333. doi:10.17275/per.21.92.8.4
- Özcan, B. ve Saraç, L. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrim içi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: beden eğitimi öğretmenleri örneği. *Milli Eğitim*, 49(1), 459-475. doi: 10.37669/milliegitim.787127
- Özçelik, Ş. (2022). *Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Özdemir, A. ve Önal, A. (2021). An investigation into pre-service teachers' self-regulated

- online learning perceptions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 143-159. doi:10.33200/ijcer.865189
- Özdemir Baki, G. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
<https://doi.org/10.5961/jhes.2017.208>
- Özkul, R., Kırnık D., Dönük, O., Altunhan, Y. ve Altunkaynak, Y. (2020). Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: ölçek çalışması. *Turkish Studies*, 15(8), 3655-3667. doi: 10.7827/TurkishStudies.46557
- Öztürk, M. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitimde teknolojiye ilişkin yeni eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 272-288.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Paliwal, M. and Singh, A. (2021). Teacher readiness for online teaching-learning during covid-19 outbreak: a study of Indian institutions of higher education. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 403-421. doi: 10.1108/ITSE-07-2020-0118
- Pepeler, E., Özbek, R. ve Adanır, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 421-429.
- Pustika, R. (2020). Future English Teachers' Perspective towards the Implementation of e-learning in covid-19 pandemic era. *JELTL (Journal of English Language Teaching and Linguistics)*, 5(3), 383-391.
- Roy, D. (2020). Trying to home school because of coronavirus? Here are 5 tips to help your child learn. <https://theconversation.com/trying-to-homeschool-because-of-coronavirus-here-are-5-tips-to-help-your-child-learn-133773> adresinden 18.05.2021 tarihinde erişmiştir.
- Sadeghi, K. ve Ashegh Navaie, L. (2021). Iranian EFL teachers' experiences with online Professional development: perceptions and preferences. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(3), 9-23. doi:10.30466/ijltr.2021.121073
- Sağın, A. E., Yücekaya., M.A. ve Güllü, M. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitim yeterlikleri ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 200-211.
- Sakarya, G. ve Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 795-817. doi:10.7827/TurkishStudies.44504
- Saltürk, A. ve Güngör, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözünden covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 137-174. doi: 10.14520/adyusbd.788716
- Sangwan, A., Sangwan, A. and Punia, P. (2021). Development and validation of an attitude scale towards online teaching and learning for higher education teachers. *TechTrends*, 65, 187-195. doi: 10.1007/s11528-020-00561-w

- Santos, D. O. and Lacerda, C. M. S. (2020). The Impact of covid-19 pandemic on early childhood education and comorbidities in Brazil: Challenges and Perspectives. *Creative Education*, 11, 1947-1961. doi: 10.4236/ce.2020.1110142
- Sarışık, S., Sarışık, S. ve Tuğra, F. (2021). Pandemi sürecinde ortaokullarda canlı ders uygulamasının kullanımının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 95-111.
- Sarman, A., Tuncay, S. ve Sarman, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde medyanın 3-18 yaş arasındaki çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkisinin önlenmesi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13, 69-75
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122. doi: 10.5824/ajite.2020.03.004.x
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. doi:10.51948/auad.841632
- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schonfeld, D. J. and Demaria, T. (2015). Providing psychosocial support to children and families in the aftermath of disasters and crises. *Pediatrics*, 136(4), 1120-1130. doi:10.1542/peds.2015-2861
- Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M. and Aires, L. (2021). Emergency Remote Teaching and Learning in Portugal: Preschool to Secondary School Teachers' Perceptions. *Education Sciences*, 11, 349. doi:10.3390/educsci11070349
- Seaman, J. E., Allen, I. E. and Seaman, J. (2018). *Grade increase: tracking distance education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Seçer, İ. (2015a). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci baskı). Ankara: Anı.
- Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. (Genişletilmiş 2.baskı). Ankara: Anı.
- Serçmeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi (IJOSSAR)*, 4(1), 40-53.
- Sertkaya Dinler, S.ve Dündar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. *International Journal of Field Education (IJOFE)*, 7(2), 112-133.
- Seven, S. ve Yürek, E. (2021). Analysis of the opinions of academists in the field on the applicability of distance education in preschool education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 8(2), 27-36.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Šmelová, E., Provázková, Stolinská, D., Částková, P., Petrová, A., Plevová, I. and Kubrický,

- J. (2020). Online application as a tool for pedagogical diagnostics in preschool education. *Journal of Technology and Information Education*, 12(2), 152-163.
- Soncini, A., Politi, E. and Matteucci, M. C. (2021). Teachers navigating distance learning during covid-19 without feeling emotionally exhausted: the protective role of self-efficacy. *School Psychology*, 36(6), 494-503. doi:10.1037/spq0000469
- Sönmez, M., Yıldırım, K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 855-875. doi: 10.7827/TurkishStudies.43799
- Sözen, N. (2020). Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(12), 302-319.
- Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z. ve Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesinin uzaktan eğitim potansiyeli. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(1), 107-113.
- Şahin, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Journal of History School*, 52, 1734-1757.
- Şahinoğlu, A. ve Sağlam Arslan, A. (2021). Determination of distance education experiences of science group teachers in the covid-19 pandemic process: The case of private school, Inonu *University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 1898-1923. doi: 10.17679/inuefd.926826
- Şanlı, Ö. (2021), English teachers' views on distance education in the covid-19 pandemic process. *Education Quarterly reviews*, 4(Special Issue 1: Primary and Secondary Education), 339-353.
- Şenel, S. ve Kutlu, Ö. (2015). Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193.
- Şengil Akar, Ş. ve Kurtoğlu Erden, M. (2021). Distance education experiences of secondary school math teachers during the pandemic: a narrative study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 22(3), 1-20.
- Tamer Gencer, Z. ve Diker, E. (2021, May 7-9). *The Role of Covid-19 in Early Childhood Education: Evaluation of Children's Participation in Digital Environments*, 4th International Conference On Research In Humanities & Social Sciences, Milan, Italy.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N.ve Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. doi: 10.7827/TurkishStudies.44338
- TEDMEM. (2021). *2020 değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/download/2020-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3644&refresh=60b686a2b7e7d1622574754> adresinden 12.04.2021 tarihinde erişildi.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. doi:10.17244/eku.643224
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin

önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34

- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan Kunduracı, H. K. (2022). Türkiye’de covid-19 pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci: okul öncesi eğitimin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 425-452.
- Tufan, F. (2018). *Uzaktan öğretim ve yeni iletişim süreçleri* (1.baskı). Ankara: Nobel
- Tulum, M. ve Öztürk, E. (2021). Investigation of parent views on distance synchronic education applied to preschool children in the pandemia process. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 20, 8-19.
- Turanlı, D. (2005). *A basic web-based distance education model*. (Unpublished Master Thesis). İzmir Institute of Technology/Graduate School of Engineering and Sciences, İzmir.
- Tutal, Ö., Kayalı, B., Yavuz, M., Hasançebi, M. ve Yeşildağ Hasançebi, F. (2021). The scale of evaluating instruction in pandemic process: development, validation, and reliability. *Pedagogika /Pedagogy*, 141(1), 6-52.
- Tuzcuoğlu, N., Aydın, D. ve Balaban, S. (2021). Pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin psikososyal açıdan etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-13. doi: 10.29228/mutead.1
- Türedi, N. E. ve Alcı, B. (2021). Okul öncesi çocuklarının covid-19 salgını sırasında evde çevrimiçi öğrenimine ilişkin ebeveynlerinin inanç ve tutumları ölçeği Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2058-2073.
- Türker, A. ve DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1),323-342. doi: 10.37669/milliegitim.738702
- Ubaedillah, U., Pratiwi, D.I., Huda, S.T. and Kurniawan, D.A. (2021). An exploratory study of English teachers: the use of social media for teaching English on distance learning. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics (IJELTAL)*, 5(2), 361-372.
- Uğur, N. G. (2021). Mandatory digitalization thanks to or due to covid-19: an empirical study on distance education in Turkey. *Bilgi Yönetimi Dergisi* 4(1), 1-15. doi: 10.33721/by.841249
- Urhanoglu, İ., Bayırlı, H. ve Aslan, U. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin deneyimleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBEK)*, 4(3), 226-251. doi: 10.47477/ubed.971232
- Uştu, H., Yüceer, E. ve Canik, T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 6(2), 152-178.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim* (Birinci baskı). Ankara: Nobel
- Uysal, D. (2021). Emergency distance education experience of primary school teachers teaching first-grade students. *International Journal of Progressive Education (INASED)*, 17(3), 229- 249.

- Uysal Bayrak, H. ve Tanık Önal, N. (2021). SWOT Analysis of distance education based on preschool teacher candidates, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 189-234. doi:10.35826/ijoecc.349
- Uzun, H., Karaca, N. H. ve Metin, Ş. (2021). Assesment of parent-child relationship in covid-19 pandemic. *Children and Youth Services Review* 120, 105748.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*, 49(1),343-369.doi:10.37669/milliegitim.775521
- Üstündağ, A. (2021). Pandemi sırasında ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 572-589.
- Veraksa, A., Singh, P., Gavrilova, M., Jain, N. and Veraksa, N. (2021). Russian and Indian Preschool Educators' Beliefs about Distance Education for Preschoolers. *Education Sciences*, 11, 814. doi: 10.3390/educsci11120814
- Vilchez, J. A., Kruse, J., Puffer, M. and Dudovitz, R. N. (2021). Teachers and school health leaders' perspectives on distance learning physical education during the covid-19 pandemic. *Journal of School Health*, 91(7), 541-549.
- Viner, R. M., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. and Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including covid-19: a rapid systematic review. *Lancet Child Adolesc Health*, 4, 397-404. doi:10.1016/S2352-4642(20)30095-X
- Wohlfart, O., Trumler, T. and Wagner, I. (2021). The unique effects of covid-19-a qualitative stud of the factors that influence teachers' acceptance and usage of digital tools. *Education and Information Technologies*, 26:7359-7379. doi: 10.1007/s10639-021-10574-4
- Yang, C. (2021) Online teaching self-efficacy, social-emotional learning (SEL) competencies, and compassion fatigue among educators during the covid-19 pandemic. *School Psychology Review*, 50:4, 505-518. doi: 10.1080/2372966X.2021.1903815
- Yang, X. (2020). Teachers' Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China. *ECNU Review of Education*, 3(4), 739-744. doi: 10.1177/2096531120922244
- Yang, Y. F. and Tsai, C. C. (2017). Exploring in-service preschool teachers' conceptions of and approaches to online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 134-147. doi: 10.14742/ajet.2635
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(5), 3827-3847. doi: 10.47423/TurkishStudies.46136
- Yapar, N. B., Erzincan, N. ve Tantekin Erden, F. (2021, December, 1-3). *Exploring preschool teachers' social and emotional development practices during distance*

education: a mixed-methods study (Oral presentation). 3th International Education Research and Teacher Education Congress, Uşak, Turkey.

- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Investigation of prospective teachers' perceptions on distance education with respect to certain variables. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. doi: 10.17556/erziefd.305902
- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the covid-19 pandemic: a phenomenological study. *Early Childhood Education Journal*, 49, 947-963. doi: 10.1007/s10643-021-01153-w
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın*, 1(1), 7-15.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.baskı). Ankara: Seçkin
- Yıldız, E. (2011). *Web-tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, V. A. (Aralık 2020, 24-26 Aralık). *Covid-19 salgın dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi*. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-Isoeva, Karabük, Türkiye. <https://isoeva.com/upload/e63d6d53-c522-45a1-9a15-48eaf4db79a9.pdf> adresinden 20.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). Covid-19 salgınının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 99-122.
- Yıldız, E. ve Şahin, K. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 33-57. doi:10.54637/ebad.1026646
- Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş. ve Zahal, O. (2021). Covid-19 ve çevrimiçi müzik eğitimi: okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 283-299. doi: 10.14689/enad.28.12
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. ve Savaş, B. (2021). İlkokul 1. Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38-50.
- Yılmaz Ozelçi, S. (2021). Teacher candidates' experience of distance education: A case of Eregli. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 178-192.
- Yolcu, H.H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*

(AUAd),6(4), 237-250.

- Yurdakal İ. H. ve Susar Kırmızı F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 290-302.
doi:10.5961/jhes.2021.449
- Yunus, Ö., Yıldırım, Z. ve Kalaycı, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 477-494.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.
doi: 10.7827/TurkishStudies.43780
- Yüksek Usta, S. ve Gökcan, H.N. (2020). Covid-19 through the eye of children and mothers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206.
- Yürek, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin, E., Aslan, Ö., Alu, C. ve Aslan, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin pandemi (covid-19) sürecinde sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitim şeklinde işlenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(87), 117-142.

EKLER

EK 1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” Ön Deneme Formu

EK 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği

EK 3. Görüşme Formu

EK 4. Etik Kurul Onay Raporu

EK 5. MEB İzni

EK 1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” Ön Deneme Formu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği						
	(Lütfen size en uygun seçeneklerden yalnızca birine çarpı (X) işareti koyunuz.)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Uzaktan eğitim, zaman ve mekan esnekliği sayesinde çocuklara daha kolay ulaşabilmemi sağlar.					
2.	Uzaktan eğitim, kullanılan materyallerin çeşitliliği açısından çocuklara daha zengin öğrenme deneyimleri sunar.					
3.	Uygulanacak uzaktan eğitim öncesi, çocuklara bir oryantasyon süreci sağlanmalıdır.					
4.	Mekandan bağımsız olması sayesinde uzaktan eğitim öğretmeninden daha çok sayıda çocuğun faydalanabilmesine imkan tanır.					
5.	Elektronik kaynakların kolay kullanılabilir olması uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden daha etkili kılar.					
6.	Uzaktan eğitim sayesinde daha evrensel bir eğitim söz konusu olabilir.					
7.	Uzaktan eğitim uygulamaları çocuklar arasındaki fırsat eşitsizliğini en aza indirir.					
8.	Uzaktan eğitim uygulanabilirlik açısından yüz yüze eğitime eşdeğerdir.					
9.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime iyi bir alternatiftir					
10.	Okul öncesi eğitim, sadece uzaktan eğitim şeklinde sürdürülebilir.					
11.	Uzaktan eğitim dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitim ile buluşmasında yüz yüze eğitime göre daha başarılıdır.					
12.	Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat sürelerinin kısa oluşu uzaktan eğitimin sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır.					
13.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamaları çağımızın bir gereğidir.					

14.	Okul öncesi eğitim etkinlikleri oyun temelli olduğundan uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmesi zordur.					
15.	Küresel ısınma, iklim değişikliği, doğal afetler, salgın hastalıklar vb. pek çok nedenle gelecekte okul öncesi dönemde uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha çok tercih edilecektir.					
16.	Okul öncesi eğitimin başarısı için hibrit eğitim (yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim birlikte tercih edilmelidir.					
17.	Uzaktan eğitimde yapılan çocuklar için yüz yüze eğitimde yapılanlara göre daha eğlencelidir.					
18.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim çocukların teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmesine katkı sunar.					
19.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim, çocuklarda teknoloji bağımlılığına neden olur.					
20.	Uzaktan eğitim çocuklarda öğrenmeye yönelik kaygıyı artırır.					
21.	Uzaktan eğitim, çocukların akran öğrenimini sekteye uğratmaktadır.					
22.	Uzaktan eğitim etkinliklerine katılmak, çocukların özgüvenlerini geliştirir.					
23.	Uzaktan eğitim etkinlikleri çocukların merak duygusunu artırır.					
24.	Uzaktan eğitim etkinlikleri çocuklarda öğrenme kayıplarını azaltır.					
25.	Uzaktan eğitim çocukların akademik becerilerini geliştirir.					
26.	Uzaktan eğitim çocuklarda postür bozukluğu, görme bozukluğu vb. pek çok fiziksel zarara neden olur.					
27.	Uzaktan eğitim sayesinde çocukların ilkokula uyum süreçleri kolaylaşır.					
28.	Uzaktan eğitim özel gereksinimli çocukların eğitimi için iyi bir alternatiftir.					
29.	Yüz yüze eğitim çocuklarda okul olgunluğu açısından uzaktan eğitime göre daha değerlidir.					
30.	Uzaktan eğitim etkinliklerini planlamak yüz					

	yüze eğitime göre benim için daha kolaydır.					
31.	Uzaktan eğitim etkinliklerini uygularken kullanacağım kaynaklara ulaşma konusunda bir sorun yaşamam.					
32.	Uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli konularda (planlama, uygulama, değerlendirme vb.) hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymaktayım.					
33.	Uzaktan eğitim teknolojilerindeki yenilikleri takip etmek uzaktan eğitim etkinliklerini planlama becerilerimi geliştirir.					
34.	Uzaktan eğitim etkinliklerinde çoklu ortamları etkili kullanabilirim.					
35.	Uzaktan eğitim etkinlikleri için elektronik içerikleri nasıl hazırlayacağımı bilirim.					
36.	Uzaktan eğitimde sınıf yönetimini sağlamak yüz yüze eğitime göre daha kolaydır.					
37.	Uzaktan eğitim ile ilgili teknik konularda 7/24 yardım alabileceğim bir kaynağa ihtiyaç duyarım.					
38.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim etkinlikleri çocuklar ve öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirir.					
39.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim çocukların arkadaşları ile etkili iletişim kurabilmelerini güçlendirir.					
40.	Çocuklar uzaktan eğitimde psikososyal desteğe yüz yüze eğitime göre daha çok ihtiyaç duyarlar.					
41.	Uzaktan eğitimde veliler ile işbirliği için çevrimiçi uygulamalardan faydalanırım.					
42.	Okul öncesi dönemde aile katılım etkinlikleri uzaktan eğitimde daha kolay gerçekleştirilir.					
43.	Okul öncesi dönemde aile eğitimi etkinlikleri uzaktan eğitimde daha kolay gerçekleştirilir.					
44.	Uzaktan eğitim etkinliklerini daha verimli bir şekilde planlama konusunda zümre arkadaşlarımla iş birliği yaparım.					
45.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde yaşanan teknik aksaklıklar verilen eğitimin niteliğini düşürür.					
46.	Uzaktan eğitimde yaşadığım teknik problemler (yazılım, donanım, internet					

	bağlantısı) süreçteki motivasyonumu düşürür.					
47.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde kullanılan web 2.0 araçları sayesinde daha zengin etkinlikler gerçekleştirilir.					
48.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde portfolyo değerlendirme için çevrimiçi ortamları kullanmayı tercih ederim.					
49.	Uzaktan eğitimde internet ve Web 2.0 araçlarını kullanmak çocukların çok yönlü değerlendirilmesine imkan tanır.					
50.	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, uzaktan eğitime uyarlanabilirlik açısından yetersizdir.					
51.	Uzaktan eğitime olan katılımın azlığı okul öncesi dönemde öğretim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyini olumsuz etkiler.					
52.	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler uzaktan eğitim yoluyla çocuklara kolaylıkla kazandırılabilir.					
53.	Okul öncesi uzaktan eğitim etkinlikleri çocukların tüm gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor, öz bakım becerileri) destekler.					
54.	Çocuklarla belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikleri hazırlamak uzaktan eğitimde daha kolaydır.					
55.	Doğal afet, salgın vb. durumlarda okul öncesi dönemde uzaktan eğitim için çeşitli kritik kavram ve kazanımlar belirlenmelidir.					
56.	Etkinliklerin özel gereksinimli çocuklar için uyarlanması uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha zordur.					
57.	Bütünleştirilmiş etkinliklerin uygulanması uzaktan eğitimde yüz yüz eğitime göre daha kolaydır.					
58.	Büyük grup etkinliklerinin uygulanması uzaktan eğitimde yüz yüz eğitime göre daha kolaydır.					
59.	Uzaktan eğitim çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi konusunda yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.					

EK 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği							
Boyut	Madde	(Lütfen size en uygun seçeneklerden yalnızca birine çarpı (X) işareti koyunuz.)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
Sürdürülebilirlik	1.	Uzaktan eğitim, zaman ve mekan esnekliği sayesinde çocuklara daha kolay ulaşabilmemi sağlar.					
	2.	Uzaktan eğitim, kullanılan materyallerin çeşitliliği açısından çocuklara daha zengin öğrenme deneyimleri sunar.					
	3.	Mekandan bağımsız olması sayesinde uzaktan eğitim öğretmenden daha çok sayıda çocuğun faydalanabilmesine imkan tanır.					
	4.	Elektronik kaynakların kolay kullanılabilir olması uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden daha etkili kılar.					
	5.	Uzaktan eğitim sayesinde daha evrensel bir eğitim söz konusu olabilir.					
	6.	Uzaktan eğitim uygulamaları çocuklar arasındaki fırsat eşitsizliğini en aza indirir.					
	7.	Uzaktan eğitim uygulanabilirlik açısından yüz yüze eğitime eşdeğerdir.					
	8.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime iyi bir alternatiftir					
	9.	Okul öncesi eğitim, sadece uzaktan eğitim şeklinde sürdürülebilir.					
	10.	Uzaktan eğitim dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitim ile buluşmasında yüz yüze eğitime göre daha başarılıdır.					
	11.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamaları çağımızın bir gereğidir.					
	12.	Okul öncesi eğitim etkinlikleri oyun temelli olduğundan uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmesi zordur.					
	13.	Küresel ısınma, iklim değişikliği, doğal afetler, salgın hastalıklar vb. pek çok nedenle gelecekte okul öncesi dönemde uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha çok tercih edilecektir.					

	14.	Okul öncesi eğitimin başarısı için hibrit eğitim (yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim birlikte tercih edilmelidir.					
Çocuğa Uygunluk	15.	Uzaktan eğitimde yapılan çocuklar için yüz yüze eğitimde yapılanlara göre daha eğlencelidir.					
	16.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim çocukların teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmesine katkı sunar.					
	17.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim, çocuklarda teknoloji bağımlılığına neden olur.					
	18.	Uzaktan eğitim çocuklarda öğrenmeye yönelik kaygıyı artırır.					
	19.	Uzaktan eğitim, çocukların akran öğrenimini sekteye uğratmaktadır.					
	20.	Uzaktan eğitim etkinliklerine katılmak, çocukların özgüvenlerini geliştirir.					
	21.	Uzaktan eğitim etkinlikleri çocukların merak duygusunu artırır.					
	22.	Uzaktan eğitim etkinlikleri çocuklarda öğrenme kayıplarını azaltır.					
	23.	Uzaktan eğitim çocukların akademik becerilerini geliştirir.					
	24.	Uzaktan eğitim çocuklarda postür bozukluğu, görme bozukluğu vb. pek çok fiziksel zarara neden olur.					
	25.	Uzaktan eğitim sayesinde çocukların ilkokula uyum süreçleri kolaylaşır.					
	26.	Uzaktan eğitim özel gereksinimli çocukların eğitimi için iyi bir alternatiftir.					
Öğretim Öz Yeterliği	27.	Uzaktan eğitim etkinliklerini planlamak yüz yüze eğitime göre benim için daha kolaydır.					
	28.	Uzaktan eğitim etkinliklerini uygularken kullanacağım kaynaklara ulaşma konusunda bir sorun yaşamam.					
	29.	Uzaktan eğitim etkinliklerinde çoklu ortamları etkili kullanabilirim.					
	30.	Uzaktan eğitimde sınıf yönetimini sağlamak yüz yüze eğitime göre daha kolaydır.					
İletişimi Güçlendirir	31.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim etkinlikleri çocuklar ve öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirir.					
	32.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim çocukların arkadaşları ile etkili iletişim kurabilmelerini güçlendirir.					

	33.	Okul öncesi dönemde aile katılım etkinlikleri uzaktan eğitimde daha kolay gerçekleştirilir.					
	34.	Okul öncesi dönemde aile eğitimi etkinlikleri uzaktan eğitimde daha kolay gerçekleştirilir.					
Teknoloji Kullanımı	35.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde yaşanan teknik aksaklıklar verilen eğitimin niteliğini düşürür.					
	36.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde kullanılan web 2.0 araçları sayesinde daha zengin etkinlikler gerçekleştirilir.					
	37.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde portfolyo değerlendirme için çevrimiçi ortamları kullanmayı tercih ederim.					
	38.	Uzaktan eğitimde internet ve Web 2.0 araçlarını kullanmak çocukların çok yönlü değerlendirilmesine imkan tanır.					
Eğitim Programına Uygunluk	39.	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler uzaktan eğitim yoluyla çocuklara kolaylıkla kazandırılabilir.					
	40.	Okul öncesi uzaktan eğitim etkinlikleri çocukların tüm gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor, öz bakım becerileri) destekler.					
	41.	Çocuklarla belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikleri hazırlamak uzaktan eğitimde daha kolaydır.					
	42.	Bütünleştirilmiş etkinliklerin uygulanması uzaktan eğitimde yüz yüz eğitime göre daha kolaydır.					
	43.	Büyük grup etkinliklerinin uygulanması uzaktan eğitimde yüz yüz eğitime göre daha kolaydır.					

EK 3. Görüşme Soruları

Görüşme Soruları	
1.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
2.	Okul öncesi dönemde yüz yüze ve uzaktan eğitim seçenekleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangisini tercih ederdiniz? Neden?
3.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin çocuk açısından yararları bulunmakta mıdır? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir?
4.	Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamalarında çocuklar ne tür zorluklar yaşamaktadır?
5.	Uzaktan eğitim uygulamaları sırasında bir okul öncesi öğretmeni olarak yaşadığınız zorluklar nelerdir?
6.	Okul öncesi uzaktan eğitim etkinliklerinde faydalandığınız kaynaklar nelerdir?
7.	Okul öncesi uzaktan eğitim uygulamalarını planlarken MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim programından ne şekilde yararlanıyorsunuz?
8.	Okul öncesi uzaktan eğitim uygulamalarını planlarken MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim programından ne ölçüde yararlanıyorsunuz?
9.	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim programında uzaktan eğitim için ne gibi değişiklikler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?
10.	Okul öncesi uzaktan eğitim etkinliklerini planlarken kullandığınız kritik kavram ve kazanımlar nelerdir?
11.	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uzaktan eğitime uyarlanabilirliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

EK 4. Etik Kurul Onay Raporu



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Eda ELYILDIRIM		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	23.06.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Dekanlığı Makam Odası	29.07.2021	11:00
Karar No	Karar Tarihi	29.07.2021	
	Karar No	2021/5/5	
Karar Sonucu	(X) Kabul	<input checked="" type="checkbox"/> Oy Birliği	
		<input type="checkbox"/> Oy Çokluğu	
	() Ret	<input type="checkbox"/> Oy Birliği	
		<input type="checkbox"/> Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

<u>Karar ve Gerekçesi</u>
Eda ELYILDIRIM'a ait "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna
<i>Oy birliğiyle karar verilmiştir.</i>
Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Nur ÇETİN

EK 5. MEB İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-40113597
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

29.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü'nün 25.11.2021 tarihli ve E-67873788-755.02.01-00000373674 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eda ELYILDIRIM'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının https://docs.google.com/forms/u/3/d/e/1FAIpQLSdM7-3rj2_v-luPv_4X_WUHmCOTABXVvFJoRy6A0qy4peJBNg/viewform adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (7 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
B Planı

Bilgi:
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Atatürk Bulvarı No:96 Bakanlıklar/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obyv>

Telefon No : 0 (312) 413 55 98

E-Posta : sgb_arastirmasizinsleri@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : www.meb.gov.tr

Bilgi için: Muhammed TURŞAK

Uzman : Şube Müdürü

Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2550-f7ce-33ad-b769-f088 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Eda ELYILDIRIM

Eğitim Durumu

Ortaöğretim: Ordu Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans : Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği

Mesleki Denevim

MEB

2015-(Halen)

Yayınlar

Başar, T. ve Elyıldırım, E. (2022). The role of multimedia in concept learning from the parents' perspective. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 16-29. doi:10.53850/joltida.945975

Başar, T. ve Elyıldırım, E. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Okuryazarlık Düzeyleri ile Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1268-1302.

Şimşek, H., Kuzu, Y., Elyıldırım, E. ve Erbay Mermer, Ş. (2022). Öğrenci merkezli eğitim: bir ölçek geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2022: Şubat Özel Sayı, 88-107. doi:10.33711/yyuefd.1068087