



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE UZAKTAN EĞİTİMİN
UYGULANABİLİRLİĞİNE YÖNELİK OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN VE ALANDAKİ
AKADEMİSYENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ENES YÜREK

İSTANBUL, 2021



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE UZAKTAN EĞİTİMİN
UYGULANABİLİRLİĞİNE YÖNELİK OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN VE ALANDAKİ
AKADEMİSYENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ENES YÜREK
(190501001)**

**Danışman
(Prof. Dr. Serdal Seven)**

İSTANBUL, 2021

21/05/2021

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 190501001 numaralı Enes YÜREK'in hazırladığı "Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitimin Yapılabilirliğine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Alandaki Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi " konulu Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 21/05/2021 Cuma günü saat 17 :00 'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** karar verilmiştir.

Düzeltilme verilmesi halinde:

Adı geçen öğrencinin Tez Savunma Sınavı .../.../20... tarihinde, saat ...:.... da yapılacaktır.

Tez Adı Değişikliği Yapılması Halinde: Tez adının "Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Alandaki Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi" şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Tarih	İmza
(Danışman) Prof. Dr. Serdal SEVEN	21/05/2021	KABUL
Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM	21/05/2021	KABUL
Dr. Öğr. Üyesi İsa KAYA	21/05/2021	KABUL

*2. Danışman varsa doldurulacak

BEYAN/ ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağılı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Enes YÜREK

İmza

TEŞEKKÜR

Öncelikle, yüksek lisans dersleri ve tez süreci boyunca bana yol gösteren, desteğini ve bana duyduğu güveni her zaman hissettiren, sadece bir akademisyen olarak değil; bir insan olarak da örnek aldığım ve tez öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, tez danışmanım Prof. Dr. Serdal SEVEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Lisans eğitimim sürecinde beni yüksek lisans yapmam için cesaretlendiren ve daima yanımda olduğunu hissettiren, kıymetli hocam Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM'a ve yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgilerinden faydalandığım ve her zaman bana destek olan Dr. Öğretim Üyesi İsa KAYA hocama da teşekkürü borç bilirim. Ayrıca lisans eğitimimi aldığım Yıldız Teknik Üniversitesi ve yüksek lisans eğitimimi aldığım Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinde, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Tezimin veri toplama sürecinde görüşme talebimi geri çevirmeyip, görüşlerini benimle paylaşan bütün hocalarıma ve meslektaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

Yıllardır birlikte gülüp eğlendiğim, arkadaştan öte kardeşim olarak gördüğüm; Berkay ÖZÇAM ve Emre SEMİZ'e sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Düşüncelerimin, kararlarımın her zaman arkasında olan, doğduğum günden bugüne benim için yapabilecekleri her şeyi yapan, sevgilerini hiçbir zaman eksik etmeyen; babam Abdullah YÜREK'e, annem Fatma YÜREK'e ve ablam Esma YILMAZ'a sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, 3 yıl önce hayatıma giren ve hayatıma girdiği günden itibaren sevgisini, desteğini, bana duyduğu güveni daima hissettiren, telaşlandığım anlarda beni sakinleştiren, beni daima motive eden ve pes ettiğim anlarda ayağa kalkmama yardımcı olan; yol arkadaşım İrem AKYAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Saygı ve sevgilerimle

ENES YÜREK

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE UZAKTAN EĞİTİMİN UYGULANABİLİRLİĞİNE YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE ALANDAKİ AKADEMİSYENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Enes Yürek

ÖZET

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden ‘Olgubilim’ (Fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘ölçüt örnekleme’ ile seçilen; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 8 okul öncesi öğretmeni ve İstanbul ilinde bulunan devlet/vakıf üniversitelerinin ‘Okul Öncesi Öğretmenliği’ programında çalışan 8 akademisyen oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; ‘Demografik Form’ ve araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınmış olan ‘Okul Öncesi Öğretmenleri ve Alan Akademisyenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitim Modelinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri’ isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizinin birlikte kullanılmasıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, katılımcıların genel manada uzaktan eğitim modelini bazı yönleriyle olumlu bazı yönleriyle sınırlı olarak gördüğü anlaşılmıştır. Katılımcıların, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanması ile ilgili görüşlerinde ise olumlu yönlerine göre çok daha fazla sınırlılık belirttikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların, uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılabilecek yöntemler ile ilgili görüşlerinde; teknolojik araçlar vasıtasıyla gerçekleştirilecek

uygulamalar, yüz yüze eğitimde kullanılan materyaller ve evde aile ile gerçekleştirilecek etkinlikler gibi yöntemleri ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların en işlevsel yöntem olarak eş zamanlı etkileşim imkanı sunan ‘senkron uygulamaları’ gördüğü anlaşılmıştır. Katılımcıların, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanması ile çocukların sosyal-duygusal gelişim alanında sınırlılıklar yaşayacakları, bilişsel gelişim alanında ise desteklenebilecekleri noktasında görüş birliğinde oldukları; dil gelişimi, motor gelişim ve özbakım becerileri açısından ise bir görüş birliğinde olmadıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların uzaktan eğitim modeli ile uygulanan okul öncesi eğitimin değerlendirme boyutunda bazı yöntemlerle sınırlı da olsa bir değerlendirme yapılabileceğini düşündükleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler; Okul öncesi eğitim, uzaktan eğitim, öğretmen, akademisyen, çocuk, aile.

**ANALYSIS OF PRESCHOOL TEACHERS AND SCHOLARS
OPINIONS REGARDING THE APPLICABILITY OF DISTANCE
EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION**

Enes Yürek

ABSTRACT

This research aims to analyze the opinions of preschool teachers and scholars working in the preschool education field about the applicability of distance education model in preschool education. The research is conducted using ‘phenomenological’ model among the qualitative research models. The study group of this research consists of 8 preschool teachers working for the preschool education institutions based in Istanbul province under the supervision of the Ministry of National Education, during the 2020-2021 academic year and; 8 scholars working on ‘preschool teaching’ programs in public/foundation universities located in Istanbul province; all of whom are chosen using ‘criteria sampling’ among purposeful sampling methods. In this research, ‘Demographic Form’ was used as the data collection tool, as well as the semi-structured interview form named ‘Preschool Teachers and Field Scholars Opinions Regarding the Applicability of Distance Education in Preschool Education’ which was developed by the researcher and reviewed by experts. The data that was collected was analyzed using descriptive analysis and content analysis methods together, among qualitative analysis methods.

In conclusion of the research, participants found distance education model positive in some aspects and limited in some aspects. Participants have stated significantly more limitations than positive aspects of distance education in preschool education. When asked about opinions of methods that could be used for distance education, participants have mentioned applications using technological tools, materials used for in-classroom education and activities to be carried out at home with families. It was understood that ‘synchronic applications’ which provide simultaneous

interaction opportunities, was favored by the participants as the most functional method. It was observed that the participants have agreed on the fact that distance education method would bring about limitations to social-emotional development of children, while they could be supported in cognitive development, however; the participant opinions diverged regarding language development, motor development and self-care development. Additionally, it could be inferred that using some methods, even though somewhat limited, an evaluation can be made with the distance education model in preschool education.

Keywords: Preschool education, distance education, teacher, scholar, child, family.

ÖNSÖZ

Dünya, her geçen yıl daha hızlı değişim ve dönüşüm yaşamakta ve tüm alanlar bu değişim ve dönüşümlerden etkilenmektedir. Bu etkilerin görüldüğü alanlardan biri de şüphesiz ki eğitimidir. Kökleri asırlar öncesine dayanan uzaktan eğitim uygulamaları, yıllar içerisinde dünyanın yaşadığı dönüşümler ve teknolojide meydana gelen hızlı ilerlemeler ile birlikte çeşitlilik göstermeye başlamış ve yaygınlığını artırmıştır. Yaklaşık 1.5 yıldır tüm dünyayı etkisi altına alan ve günlük yaşantımızdaki neredeyse her alanı sekteye uğratan Covid-19 salgını sürecinde de uzaktan eğitim uygulamaları, eğitim alanı için adeta bir cankurtaran olmuştur. Birçok ülke gibi ülkemiz de bu süreçte uzaktan eğitim uygulamalarını aktif olarak kullanmış, eğitimin tüm kademelerinde örneklerine rastlanmıştır. Fakat uzaktan eğitimde, diğer eğitim kademelerine oranla çok daha sınırlı bir grup dikkat çekmektedir ve bu grubu okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Eğitimin daha üst kademelerinde, uygulama örneklerine sıklıkla rastlanan uzaktan eğitimin; tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sürecinde, okul öncesi eğitimde de uygulanması, bununla ilgili çalışmalar yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu konu ile ilgili literatüre bakıldığında okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları, çok yeni bir durum olduğu için yapılan çalışmalar oldukça sınırlılık göstermektedir. Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanarak; bu alandaki çalışma sınırlılığının giderilmesine katkıda bulunmaya çalışılmıştır.

Nisan 2021

ENES YÜREK

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLO LİSTESİ	xiii
ŞEKİL LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
GİRİŞ	1
Problem Cümlesi.....	4
Araştırmanın Amacı	4
Alt Amaçlar	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
BİRİNCİ BÖLÜM	9
1. LİTERATÜR TARAMASI	9
1.1. UZAKTAN EĞİTİM	9
1.1.1. Uzaktan Eğitim Kavramı	9
1.1.2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi	11
1.1.2.1. Dünyada Uzaktan Eğitim.....	11
1.1.2.2. Türkiye'de Uzaktan Eğitim.....	15
1.1.3. Uzaktan Eğitimin Amacı	18
1.1.4. Uzaktan Eğitimin Özellikleri	19
1.1.4.1. Uzaktan Eğitimin Uygulama Boyutu.....	19
1.1.4.2. Uzaktan Eğitimde Öğretmen.....	20
1.1.4.3. Uzaktan Eğitimde Öğrenci.....	22
1.1.4.4. Uzaktan Eğitimde Ölçme-Değerlendirme.....	23
1.1.5. Uzaktan Eğitimin Avantajları	24
1.1.6. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları/Sınırlılıkları	25

1.1.7. Uzaktan Eğitim Araçları	26
1.1.8. Uzaktan Eğitimin Geleceği	30
1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	33
1.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kavramı	33
1.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Amacı	34
1.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi	35
1.2.3.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitim	36
1.2.3.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim	38
1.2.4. Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar	42
1.2.4.1. Waldorf Yaklaşımı	42
1.2.4.2. Montessori Yaklaşımı	45
1.2.4.3. Reggio Emilia Yaklaşımı	47
1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	52
1.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	52
1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	55
İKİNCİ BÖLÜM	58
2. YÖNTEM	58
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	58
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	58
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	59
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	60
2.5. VERİ ANALİZİ	60
2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	63
3. BULGULAR	63
3.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	63
3.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	68
3.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR	72

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR.....	79
3.5. BEŞİNCİ VE ALTINCI ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR.....	85
3.6. YEDİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR.....	93
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	98
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	98
4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	98
4.2. ÖNERİLER.....	110
KAYNAKÇA	113
EKLER.....	126

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 : Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini	21
Tablo 2 : Uzaktan Eğitimde Öğrenci Rollerini	22
Tablo 3 : Uzaktan Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşler Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları	63
Tablo 4 : Okul Öncesinde Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları	68
Tablo 5 : Okul Öncesinde Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları	73
Tablo 6 : Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Modelinde Yöntem Tercihleri Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları	79
Tablo 7 : Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Modelinde En İşlevsel Yöntem Görüşleri Ana Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları	83
Tablo 8 : Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Modelinde Çocuğun Gelişimine Bakış Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları	86
Tablo 9 : Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Modelinde Değerlendirme Yöntemleri Ana Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları.....	93

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 : Uzaktan Eğitimi Tanımlayan Dört Bileşen	11
Şekil 2 : Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Açısından 5 Evresi	14
Şekil 3 : Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ülkelere Göre Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulama Örnekleri.....	15

KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
KÖ	Katılımcı Öğretmen
KA	Katılımcı Akademisyen
Akt.	Aktaran
Ed.	Editör
çev.	Çeviren
s.	Sayfa/sayfalar
vd.	Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler

GİRİŞ

Çocuğun hayata gözlerini açtığı andan, ilkokul eğitimine başladığı ana kadar süren dönem ‘okul öncesi dönem’ ve bu dönemde yapılan eğitsel etkinliklerin tümü de ‘okul öncesi eğitim’ olarak adlandırılmaktadır (Oktay, 1990). Çocuk için yaşamın bu dönemi ve çocuğun bu dönemde alacağı eğitim oldukça önem taşımaktadır. Çünkü çocuğa yaşamın ilk altı yılında sunulan ortam, çocuğu tüm hayatı boyunca etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2005).

Bloom (1964) yapmış olduğu çalışmada, çocukların 17 yaşına gelene kadar gerçekleşen zihinsel gelişimlerinin; %50’sinin 4 yaşına kadar, %30’unun 4 yaşından 8 yaşına kadar ve %20’sinin ise 8 yaşından 17 yaşına kadar olan dönemde gerçekleştiğini ifade etmektedir (Tabuk, İnan ve Tabuk, 2018). Bu çalışma da göstermektedir ki okul öncesi dönem, çocuklar için oldukça kritik bir dönemdir. Çocukların öğrenmeye bu kadar açık oldukları bir dönemde; zihinsel, motor, dil, sosyal/duygusal gelişimlerinin ve özbakım becerilerinin desteklenmesi ve temel kavramların çocuklara kazandırılması amaçlanmaktadır (Tabuk vd., 2018).

Tarihsel süreçte çocuk kavramı ve çocuğa verilen değer birçok değişim ve dönüşüm yaşamış durumdadır. 16. yüzyıla kadar günahkar, kötülüklerin kaynağı olarak görülen ve değer verilmeyen çocuklar; Rönesans hareketi ve Sanayi devrimi gibi süreçler sonucunda çocukluk algısında meydana gelen değişimlerle, günümüz çocukluk anlayışına uygun bir bakış açısıyla görülmeye başlanmıştır (Uğur, 2018). Çocuğa bakışın değişmesi ile birlikte çocukların eğitimi ile ilgili düşünce ve girişimler de artış göstermiştir. 17 ve 18. yy’da J. Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel gibi düşünürler günümüz eğitim anlayışına temel olan önemli fikirler ortaya koymuşlardır (Doğan, 2009). 19 ve 20. yy’a gelindiğinde ise J. Dewey, M. Montessori, J. Piaget, Vygotsky gibi düşünürler okul öncesi eğitim ile ilgili fikirlerini ortaya koymuştur ve bu fikirler günümüz okul öncesi eğitiminde oldukça önem taşımaktadır (Doğan, 2009).

Dünyada okul öncesi eğitim ile ilgili ilk girişim 19. yy’ın ortalarında Alman eğitimci Froebel’in ‘Kindergarten’ isimli ilk anaokulunu açması olarak görülmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003). Ülkemizde ise Müslüman Türkler tarafından

bugünkü anaokulu benzeri ilk okul öncesi eğitim kurumları, 1908 yılına gelindiğinde karşımıza çıkmaktadır (Akyüz, Uygun ve Kafadar, 2005).

Günümüze gelindiğinde ise ülkemizde okul öncesi eğitim; anasınıfı, anaokulu, gündüz bakım evi ve kreş gibi kurumlar aracılığıyla yürütülmektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ülkemizde okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarına bakıldığında; bu oranlar 3-5 Yaş grubunda, %41,78, 4-5 Yaş grubunda, 52,41 ve 5 Yaş grubunda ise %71,22 olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2020). Her geçen yıl okul öncesi eğitimde okullaşma oranı artıyor olsa da çocuğun hayata dair temelleri attığı bu kritik dönemde çocukların tamamının okul öncesi eğitim alması büyük önem taşımaktadır.

Diğer yandan okul öncesi eğitimde okullaşma oranını daha yukarılara çıkarma çabalarının arttığı bir dönemde, tüm dünyayı etkisi altına alan ve yaşamın her alanında derin etkiler bırakan Covid-19 salgının ortaya çıkması, eğitim alanında da ciddi etkiler bırakmıştır ve maalesef ki bu Covid-19 süreci ve sürecin sebep olduğu belirsizliklerin etkileri hala devam etmektedir. Tarihteki bazı salgın süreçlerinde olduğu gibi Covid-19 salgını sürecinde de eğitimin kesintiye uğramaması için farklı yollar aranmıştır (Yıldırım, 2021). Yaşadığımız çağın sunduğu imkanlar ise dijital öğrenmeyi, Covid-19 sürecinin adeta bir kuralı haline getirmiştir (Karp ve McGowan 2020; Akt.: Yıldırım, 2021). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü de bu süreçte okulların ve öğretmenlerin, çocuklara ulaşabilmeleri için uzaktan eğitim uygulamalarını desteklemekte ve önermektedir (UNESCO, 2020).

Uzaktan eğitim, okul öncesi dönem çocukları için özel bir zorluk teşkil etmekte; daha üst kademelerde eğitim gören öğrenciler için etkin bir şekilde kullanılabilen uzaktan eğitim yöntemleri, dikkat süreleri oldukça kısa olan okul öncesi dönem çocukları için çeşitli sınırlılıklar barındırmaktadır (McNeill, 2020). Okul öncesi dönem çocukları en iyi karşılıklı etkileşimle, yaparak-yaşayarak, keşfederek, dokunarak, hissederek yani çeşitli duyuşsal ve fiziksel aktivitelerle öğrendiğinden okul öncesi eğitim, uzaktan eğitim uygulamalarında en çok sınırlılık yaşanan eğitim kademesi olarak görülmektedir (Hao, 2020).

Hao'ya (2020) göre okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerini teşvik etmek için müzik, sanat, hareket ve uygulama gerektiren etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının hem akranlarıyla hem yetişkinlerle sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurma, duyguları anlama, ifade etme-yönetme, empatik davranışlar sergileme ve sorumluluk alma gibi sosyal/duygusal ihtiyaçları bulunmaktadır.

Tüm bu sınırlılıkları ortadan kaldıracak yöntem ve uygulamalar henüz bulunmuyor olsa da EAB araştırmacıları tarafından okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarını iyileştirmek için şu 4 öneri sunulmaktadır (McNeill, 2020):

1) Çocuğun ebeveyni/bakım vereni başka işlerle de sorumlu olduğundan eğitim için tek bir saat/zaman seçeneği sunulmamalı, alternatif zaman ve planlar sunularak isteğe bağlı bir seçim imkanı tanınması önem taşımaktadır.

2) Çocukların yüz yüze eğitimde gerçekleştirdikleri sınıf rutinlerini ve geleneklerini uzaktan eğitimde de devam ettirmesi, normallik duygusu sağlanması açısından önem taşımaktadır.

3) Uzaktan eğitim süreci iletişim ve etkileşim noktasında önemli sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin, her öğrenciyle haftada en az 2 kez kısa da olsa senkron iletişime girmesi önem taşımaktadır.

4) Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve çocuğun fiziksel olarak birbirinden ayrı mekanlarda olması sebebiyle ailelere büyük görev düşmektedir. Bu görev sadece verilen etkinlikleri yerine getirmekle sınırlı kalmamalı; öğretmen, ailelerden sürekli olarak geri bildirim almalı ve hem çocuğu hem aileyi desteklemelidir.

Uzaktan eğitim uygulamalarının tarihine baktığımızda, ilk uygulamaların asırlar öncesine dayandığı bilinmektedir (Kaya, 2002). Buna karşın okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim ile ilgili uygulamalara ve örneklere ise geçmişte çok fazla rastlanmamaktadır. Aynı zamanda okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim ile ilgili bilimsel çalışmalar da oldukça sınırlılık göstermektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim ile ilgili yeni uygulamalara ve araştırmalara gerek duyulmaktadır. Bu araştırma, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği

bölümünde görev yapan akademisyenlerin görüşlerini sunması açısından, bu alandaki eksikliğe bir nebze olsun katkı sağlayacağı düşüncesiyle gerçekleştirilmektedir.

Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin görüşlerini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Alt Amaçlar

1. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler 'uzaktan eğitim modeli' hakkında neler düşünüyor?
2. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri olarak neleri görüyor?
3. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin sınırlı yönleri olarak neleri görüyor?
4. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlere göre okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında hangi uzaktan eğitim yöntemleri kullanılabilir/tercih edilebilir? En işlevsel yöntem olarak neleri görmektedirler?

5. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile çocuğun gelişim alanlarından hangilerinin geliştirilebileceğini düşünmektedir?
6. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile çocuğun gelişim alanlarından hangilerinin geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceğini düşünmektedir?
7. Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlere göre okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında, uygulanan eğitimin değerlendirmesi nasıl yapılabilir?

Araştırmanın Önemi

Hızlı bir şekilde değişen ve dönüşen dünyada her alanda yenilikler karşımıza çıkmaktadır. Bu alanlardan bir tanesi de şüphesiz ki eğitimidir. Teknolojide meydana gelen hızlı ilerlemeler, insanların değişen düşünce dünyaları gibi sebeplerle eğitim alanında sürekli bir yenilik ve değişim hareketi süregelmektedir. Bununla birlikte eğitim alanında bazen de elde olmayan sebeplerden kaynaklı değişimler meydana gelebilmektedir.

Tüm dünya 2019 yılının son günlerinde Çin’de ortaya çıkan Covid-19 salgını sebebiyle olağanüstü bir dönemden geçmektedir. Bu salgın dünya çapında başlıca sağlık olmak üzere; ekonomi, sosyal hayat ve eğitim gibi birçok alanda radikal değişikliklere ve derin etkilere neden olmaktadır (Can, 2020). 2020 yılının mart ayında, ilk vakanın görülmesinden itibaren ülkemiz de tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sebebiyle bu olağanüstü süreçten geçmektedir. Bu olağanüstü süreç hayatımızda bazı zorunlu değişikliklere sebep olmaktadır. Bu değişimlerin en büyüğünü yaşayan alanların başında da şüphesiz ‘eğitim’ gelmektedir.

Bunun net bit göstergesi olarak UNESCO (2020) verilerine göre 7 Nisan 2020 tarihi itibarıyla Covid-19 salgınının bir sonucu olarak 188 ülkede okulların yüz-yüze eğitime ara vermiş durumda olması gösterilebilmektedir (Can, 2020). Bu süreç başladığı andan itibaren ülkemizde de tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitime ara

verilerek uzaktan eğitime geçilmiş ve 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi uzaktan eğitimle tamamlanmıştır.

Geçmiş 1700'lü yıllardaki mektupla öğretim uygulamalarına dayanan ve 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren de teknolojiye faydalanılarak gerçekleştirilen uygulamaları görülmeye başlanan uzaktan eğitim, son yıllarda farklı araçların ve yöntemlerin kullanımıyla giderek daha yaygın bir hale gelmiş durumdaydı (Jeffries, 2008; Akt.: İşman, 2011). Covid-19 salgını sebebiyle yüz-yüze eğitimin riskli bulunup, mekânsal olarak okulların kapatılması ile birlikte de bu eğitim modeli günümüzde adeta bir cankurtaran vazifesi görmektedir.

Yalın (2015, s. 202) tarafından “fiziksel olarak ayrı mekanlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, teknoloji yoluyla etkileşimde buldukları bir sistem” olarak tanımlanan uzaktan eğitim; yazılı materyaller, radyo-tv yayınları, telekonferanslar, video konferanslar, bilgisayar, web ve internet araçları gibi çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir (Moore ve Kearsley, 2011).

Dünyada ve ülkemizde uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve uzaktan eğitimde kullanılan eğitim araçları ‘literatür taraması’ bölümünde detaylı olarak ele alınmaktadır. Covid-19 salgını sürecinde ise ülkemiz, uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmek için birçok farklı teknolojik platform kullanmaktadır. Bu platformların önde gelenleri olarak TRT bünyesinde kurulan ‘EBA TV’ kanalları, ‘EBA’ web sayfası ve bazı canlı ders platformları gösterilebilmektedir.

Eğitimin diğer kademesindeki çocuklara göre yaşça en küçük grubu oluşturan okul öncesi dönemi çocukları, eğitimin yüz-yüze devam edememesinden dolayı en çok etkilenen gruplardan biri olarak düşünülmektedir. Çocukların birçok alanda yeni beceriler edindiği en önemli dönem olan okul öncesi dönemde, çocukların alacakları eğitimden uzak kalmaları dezavantajlı bir durum ortaya çıkarmaktadır. Tüm dünyayı etkisi altına alan salgın döneminde, yüz-yüze eğitimden uzak kalan çocukların kayıplarını minimum düzeyde tutabilmek için çeşitli önlemler alınmaya çalışılmış ve okul öncesi eğitimde de uzaktan eğitim süreci uygulanmıştır.

Salgın sürecinin başlaması ile birlikte yüz-yüze eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi sonucunda, bu durumdan en çok etkilenen grupların başında

gelen okul öncesi dönem çocukları ve okul öncesi öğretmenleri, bu süreçte daha önce hiç karşı karşıya kalmadıkları bir noktaya gelmiş ve kendilerini uzaktan eğitim sürecinin ortasında bulmuşlardır (Yalman Polatlar ve Bayram Tuncay, 2020).

Okul öncesi dönem çocuklarının dikkat sürelerinin kısa olması, ekrana bakma sürelerinin sağlık açısından sınırlı tutulması gerekliliği ve eğitimde oyun/hareketin çok önemli yer tutması gibi sebeplerden dolayı okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamaları, diğer eğitim kademelerindeki uygulamalara göre biraz farklılık göstermektedir.

Okul öncesi dönemde uygulanan uzaktan eğitimin çocuğa ne derece yarar sağladığı, kayıpları ne derecede engellediği, süreçte çocukların gelişiminde bir eksiklik meydana gelip/gelmeyeceği gibi soru işaretleri bulunmaktadır ve bu durum eğitimin tüm paydaşları tarafından düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimdeki yeri ve önemi çok büyük olan, çocuğa verilen eğitimin kalitesinin ve sürekliliğinin baş aktörü sayılabilecek olan öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeline dair görüşleri oldukça önem taşımaktadır. Yine bununla birlikte çocuklara kaliteli ve sürekli bir eğitim sunma misyonu olan öğretmenleri yetiştiren ve bilgileriyle aydınlatan; okul öncesi öğretmenliği bölümü akademisyenlerinin de okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeline dair görüşleri oldukça önem taşımaktadır.

Eğitimin daha ileri kademelerindeki uygulama örneklerine daha sık rastlanan uzaktan eğitim modelinin, bu salgın süreci ile birlikte okul öncesi eğitimde de uygulanması ile ilgili literatüre bakıldığında, çok yeni bir durum olması sebebiyle yapılan çalışmalar oldukça sınırlılık göstermektedir. Okul öncesi eğitim ve uzaktan eğitimin birlikte ele alındığı çalışmalar ile ilgili literatüre bakıldığında, yurt içinde; Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak'ın (2020) 'Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının Eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri' başlıklı makalesi, Yalman Polatlar ve Bayram Tuncay'ın (2020) 'Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe dair görüşlerinin incelenmesi' başlıklı bildirisi, Kuset, Özgem, Şaşmacıoğlu ve Güldal Kan'ın (2021) 'Uzaktan eğitimin okul öncesi dönemde çocuklar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri' başlıklı

makalesi gibi çalışmalara rastlanmaktadır. Yurt dışında ise Dong, Cao ve Li'nin (2020) 'Covid-19 salgını sırasında küçük çocukların evrimii öğrenimi: Çinli ebeveynlerin inançları ve tutumları' başlıklı makalesi, Foti'nin (2020) 'Covid-19 salgını sırasında Yunan anaokullarında uzaktan eğitim araştırması: İmkanlar, İkilemler, Sınırlılıklar' başlıklı makalesi gibi çalışmalara rastlanmaktadır.

Bu araştırmada, gerek Covid-19 salgını surecinin ortaya çıkardığı bir zorunluluk olarak gerekse içinde yaşadığımız dijital çağın getirdiği değişimlerin bir sonucu olarak önümüzdeki yıllarda eğitim alanında daha aktif bir şekilde kullanılacağı öngörülen uzaktan eğitimin, okul öncesi eğitimde uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi ğretmenlerinin ve okul öncesi ğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin görüşleri incelenerek alanyazına katkı sağlama amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma için geliştirilen ve uzman görüşü alınan görüşme formunun, araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcıların görüşme sorularına objektif, ciddi ve samimi olarak cevap verdiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2020-2021 eğitim-ğretim döneminde İstanbul ilinde tamamı devlet okulunda çalışan 8 okul öncesi öğretmeninin ve İstanbul ilinde, 2'si vakıf 2'si devlet olmak üzere toplam 4 farklı üniversitede çalışan 8 okul öncesi ğretmenliği alanı akademisyeninin görüşleriyle sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölüm, ‘uzaktan eğitim, okul öncesi eğitim ve ilgili araştırmalar’ olarak üç ana kısımdan ve alt başlıklarından oluşmaktadır.

1.1. UZAKTAN EĞİTİM

‘Uzaktan eğitim’; ‘uzaktan eğitim kavramı, uzaktan eğitimin tarihçesi, uzaktan eğitimin amacı, uzaktan eğitimin özellikleri, uzaktan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimin dezavantajları/sınırlılıkları, uzaktan eğitim araçları ve uzaktan eğitimin geleceği’ alt başlıklarında ele alınmaktadır.

1.1.1. Uzaktan Eğitim Kavramı

Uzaktan eğitim kavramı ilk kez 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi’nin katalogunda geçmiş olup, daha sonrasında yine bu üniversitenin yöneticisi olan William Lighty’nin 1906 yılında kaleme aldığı bir yazıda ele alınmıştır (Uşun, 2006). Literatüre baktığımızda ise uzaktan eğitimin birçok farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları ise aşağıda sunulmaktadır.

Geçmiş yıllarda ‘uzaktan eğitim’ kavramı tanımlanırken çeşitli öğrenme ortamlarının kullanılması üzerinde durulmuştur. Alkan (1981, s. 59) uzaktan eğitimi; “Geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla; belirli bir merkezden bir öğretim yöntemi” olarak ifade etmiştir.

Alkan’ın (1981) tanımına paralel olarak Hızal (1983, s. 21) da farklı öğrenme ortamlarının kullanımına vurgu yaparak uzaktan eğitimi; “Geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları ve benzeri sınırlılıklarına bağımlı kalmaksızın; özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle

iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen eğitim etkinlikleri” olarak tanımlamıştır.

Son yıllarda ise dijitalleşmenin etkisiyle ‘uzaktan eğitim’ kavramının tanımlanması da farklılaşmaya başlamış ve ‘teknoloji’ vurgusu tanımlarda sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Kaya’nın (2002, s.12) uzaktan eğitimi; “Öğretmen ve öğrenciler arasındaki eğitimsel iletişimin çoğunluğunun karşılanmadığı, eğitimsel sürecin desteklenmesi ve yapılandırılması için öğretmen ve öğrencilerin iki yönlü iletişiminin uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletişimde teknolojinin kullanıldığı eğitim olarak tanımlaması ve Yalın’ın (2015, s. 202) uzaktan eğitimi; “Fiziksel olarak ayrı mekanlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, teknoloji (TV, video, bilgisayar, yazılı materyaller, vb.) yoluyla etkileşimde buldukları bir sistem” olarak tanımlaması son yıllarda ‘uzaktan eğitim’ kavramının tanımlanmasında ‘teknoloji’ vurgusunun arttığını göstermektedir.

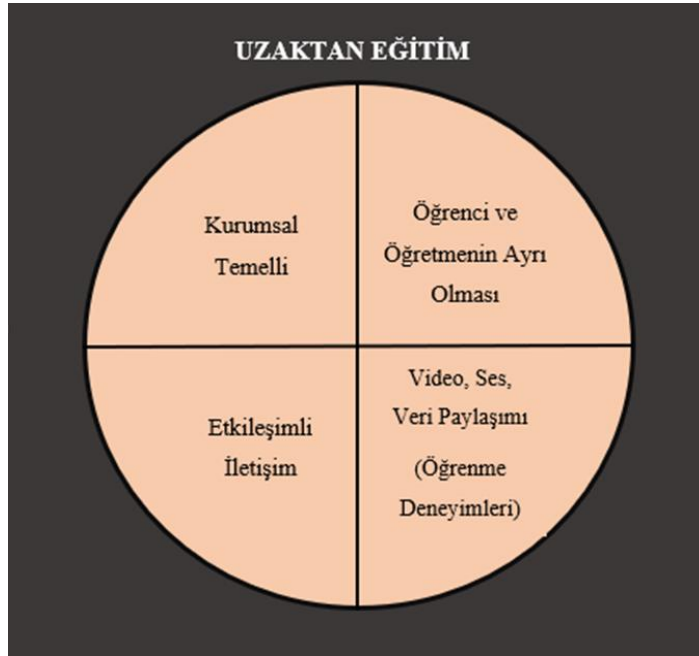
Berg ve Simonson’un (2016) uzaktan eğitimi “Uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve çevrimiçi öğrenme olarak da adlandırılan uzaktan eğitim; eğitimin ana unsurları olan öğretmen ve öğrencilerin, eğitim/öğretim sırasında fiziksel olarak ayrı ortamlarda olduğu ve öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için çeşitli teknolojilerin kullanıldığı bir eğitim şeklidir” olarak tanımlaması sadece ülkemizde değil dünyada da ‘uzaktan eğitim’ kavramı tanımlanırken ‘teknoloji’ye vurgu yapıldığının bir göstergesidir.

Simonson, Smaldino ve Zvacek’e (2015) göre ise uzaktan eğitimi tanımlayan 4 temel bileşen vardır. Birincisi, uzaktan eğitimin kurumsal temelli olmasıdır. Kurumsal temelli olması, uzaktan eğitimi kendi kendine öğrenmeden ayırır. Burada bahsi geçen kurumlar, geleneksel okullar veya kolejler olabilirken; öğrencilere uzaktan eğitim imkanı sunan geleneksel olmayan kurumların sayısı da giderek artmaktadır. İkinci bileşen ise öğretmen ve öğrencinin ayrı olmasıdır. Burada bahsi geçen ayrılık çoğunlukla coğrafi olarak düşünülür fakat ayrıca ima edilen öğretmen ve öğrencinin zaman olarak da ayrı olmasıdır. Burada kastedilen asenkron yöntemdir. Asenkron uzaktan eğitim, öğretimin sunulması ve öğrencilerin farklı zamanlarda veya istedikleri herhangi bir zamanda ona ulaşmaları anlamına gelir. Üçüncü bileşen, etkileşimli iletişimdir. Bu etkileşim senkron veya asenkron olabilir. Öğrencilerin,

öğretmenleriyle, birbirleriyle ve öğretim kaynaklarıyla etkileşimde olmaları önemlidir ancak etkileşim, içerikten sonra gelmelidir. Dördüncü ve son bileşen ise video, ses ve veri paylaşımıdır. Uzaktan eğitimin tanımı bu dört temel bileşeni içermektedir. Bu bileşenlerden biri veya daha fazla eksik olduğunda olay uzaktan eğitimden farklılaşmaktadır.

Şekil 1

Uzaktan Eğitimi Tanımlayan Dört Bileşen



(Kaynak: Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015, s. 32)

1.1.2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

1.1.2.1. Dünyada Uzaktan Eğitim

Dünyada uzaktan eğitim uygulamalarının geçmişinin oldukça eskiye dayandığı ve ilk uygulamaların asırlar öncesinde başladığı bilinmektedir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimin başlangıcının 1700'lü yılların başında mektupla öğretime dayandığı, buna karşın teknolojiyi işe katarak uygulanan uzaktan eğitimin başlangıcının ise görsel-

işitsel araçların okullarda kullanılmaya başlandığı 1900'lerin ilk yarısına dayandığı ifade edilebilir (Jeffries, 2008; Akt.: İşman, 2011).

Uşun (2006) kitabında, dünyadaki ilk mektupla eğitim uygulaması olarak 20 Mart 1728 tarihinde Boston Gazetesi'nin baskısında, mektupla 'steno dersleri' verileceği ilanının yer almasını ifade etmiştir. 1833 yılında ise İsveç'te yayınlanan bir gazetede, mektupla yapılması planlanan bir öğretim uygulamasının ilanına rastlanmaktadır. Ancak burada belirtilmesi gereken husus bu ilanlarda herhangi bir çift yönlü iletişim veya notlandırma bilgisinin yer almadığıdır.

Kaya (2002) dünyada ilk uzaktan eğitim uygulamasının, İngiltere'de Isaac Pitman tarafından 1840 yılında hayata geçirildiğini ifade etmektedir. Isaac Pitman bir stenografıdır ve İngiltere'nin Bath şehrinde mektupla steno dersleri vermeye başlamıştır. Bu dersin içeriğinde Pitman, İncil'deki bazı küçük parçaları steno ile yazmayı öğretmeyi amaçlamıştır. Bu derslerde Pitman öğrencilerden geri dönütler almış ve öğrencilerin başarısını notlandırmıştır. Uzaktan eğitimde ilk örgütlü girişimin ise 1856 yılında, Almanya'nın Berlin şehrinde C. Toussaint ve G. Langenscheid tarafından Langenscheid isimli dil öğretimi yapan okulu kurması olduğu kabul edilir. Langenscheid dil okulunun kurulmasından yıllar sonra, 1884 yılına gelindiğinde yine Almanya'nın Berlin şehrinde, lise öğrencilerini üniversite sınavına hazırlayan Rustinches uzaktan öğretim okulu faaliyete geçmiştir.

1873 yılında ise ABD'deki ilk uzaktan eğitim girişimi olarak kabul edilen 'Evde Çalışmayı Destekleme Derneği,' mektuplaşma çalışmalarının annesi olarak kabul gören A. Eliot Ticknor tarafından kurulmuştur (Uşun, 2006).

Kaya'nın (2002) aktardığına göre ABD'de örgütlü uzaktan eğitim uygulamaları Illinois Wesleyan Üniversitesinde başlamıştır. Bu üniversitede hem lisans hem yüksek lisans seviyesinde eğitim verilmekteydi. Bu üniversitede uygulanan uzaktan eğitim çalışmaları 36 yıl boyunca sürdürülmüştür. Yine ABD'de 1883 yılında New York eyaletinde, Ithaca'da Mektupla Eğitim Üniversitesi kurulmuştur fakat çok uzun süre faaliyet göstermeden kapatılmıştır. 1891 yılında ABD'nin Pennsylvania eyaletinde yayın yapan bir gazetede maden ocaklarında meydana gelen kazaları önlemeye yönelik alınması gereken önlemler konulu broşürler hazırlanmıştır. Hızal'ın

(1983) aktardığına göre aynı yıl içerisinde Wisconsin Üniversitesinde uzaktan eğitim ile verilen derslerin yaygınlaştırılması kararı alınmıştır. Bir yıl sonrasına gelindiğinde ise Chicago Üniversitesi'nde uzaktan öğretim bölümü kurulmuştur. İngiltere'de ise 1840 yılında I. Pitman'ın mektupla steno dersleri vermesi uygulamasından sonra diğer bir uygulama olarak 1894 yılında dışarıdan öğretmenlik sertifikası almak için çalışan öğrencilerin, aralarında bilgi alışverişini sağlamak için yazışmaları gösterilmektedir. Bu yazışmalar Oxford Üniversitesinin dışarıdan bitirme sınavlarını, uzaktan eğitimle yapmasının temelini oluşturmuştur.

Fransa'da uzaktan eğitim uygulamalarının temelleri ise 1907 yılında Paris'te kurulmuş olan özel bir eğitim kurumu olan 'Ecole Universelle par Correspondance' a ve 1939 yılında yine Paris'te savaş hareketliliği nedeniyle tahliye edilen köy-kasaba-kentlerden farklı bölgelere dağılmış öğrencilerin eğitimi için kurulan ve resmi bir kuruluş olan 'Centre National d'Enseignement par Correspondance' a dayanmaktadır (Alkan, 1981).

Avustralya, uzaktan eğitim uygulamalarının en yoğun şekilde kullanıldığı ülkelerin başında gelmektedir (Hızal, 1983). Avustralya'da ilk uzaktan eğitim uygulaması örneğine 1910 yılında Queensland Üniversitesi'nde, üniversiteye kayıtlı örgün öğrencilere uygulanan standartların dışarıdan kayıtlı öğrencilere de uygulanmasıyla başlanmıştır. 1949 yılına gelindiğinde ise üniversiteye dışarıdan kaydolmuş olan öğrencilerin idari iş ve işlemlerini takip etmek, ders programlarını belirlemek amacıyla 'Üniversite dışı öğretim fakültesi' kurulmuştur (Alkan, 1981). Avustralya'nın uzaktan eğitim uygulamaları bakımından çok kritik olan bir diğer özelliği ise ilk ve ortaöğretim kademelerinde uzaktan eğitim uygulamalarına yer veren ilk ülke olmasıdır (Kaya, 2002).

Uşun'un (2006) aktardığına göre dünyada birçok farklı ülkede deneme yayınları yapılmış olmasına karşın ilk radyo yayınının ise 2 Kasım 1920'de ABD'de başladığı bilinmektedir. 1920'li yıllarda birçok üniversitede radyo yayınları başlamış ve böylece uzaktan eğitimde radyo yayınları dönemine geçilmiştir. ABD'yi takiben 1922'de İngiltere, Fransa, SSCB'de; 1923'te ise Almanya'da radyo yayınları başlamıştır.

İşman (2011) dünyada televizyonla uzaktan eğitimin ilk uygulama örneklerinin de ABD’de görüldüğünü belirtmiştir. 1929 yılındaki Büyük Buhrandan sonra ABD’de televizyonlar, uzaktan eğitim yayınlarına yer vermeye başlamışlardır. 1932 ve 1934 yılları arasında ABD’de Iowa ve Kansas Eyalet Üniversiteleri uzaktan eğitim yayınları hazırlamışlardır. Bu dönemde uzaktan eğitim veren kişiler, bu yöntemin pahalı ve teknik açıdan sorunlu olduğunu belirterek uzaktan eğitimde televizyon kullanımının yetersiz olduğunu ileri sürmüşlerdir. 1940’larda ise eğitimciler ve mühendisler bir araya gelerek, televizyonun kalitesini artırmaya ve teknik sorunları çözmeye yönelik birçok araştırma yapmışlardır. Süreç içerisinde bu sorunlar ortadan kaldırılmış ve uzaktan eğitimde televizyon kullanımı daha işlevsel hale getirilmiştir.

ABD’deki uygulamaları takiben 1961 yılında Japonya’da televizyon, ilk kez üniversite düzeyinde uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılmaya başlanmıştır. 1966 yılına gelindiğinde Fransa Milli Eğitim Bakanlığı, bazı dersleri ülkenin farklı yerlerinde yaşayan öğrencilere televizyonla verme yolunu seçmiştir. Televizyonla uzaktan eğitimi uygulayan bir başka örnek ülke ise Kanada’dır. 1980 yılında Kanada, uzaktan eğitim uygulamalarını desteklemek amacıyla televizyon yayınlarını da kullanmaya başlamıştır (İşman, 2011). Özetlemek gerekirse radyo ve televizyon, dünya genelinde hızlı bir şekilde gelişim göstermiş ve üniversiteler araştırma ve çalışmalarında oldukça önemli bir yer tutmuştur.

Tüm bu bilgilerin bir sistematığı olarak İşman (2011) uzaktan eğitimi tarihsel açıdan gelişimi, aralarında kesin çizgiler bulunmayan ve birbirleriyle iç içe geçmiş 5 farklı evrede ele almıştır:

Şekil 2

Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Açıdan 5 Evresi

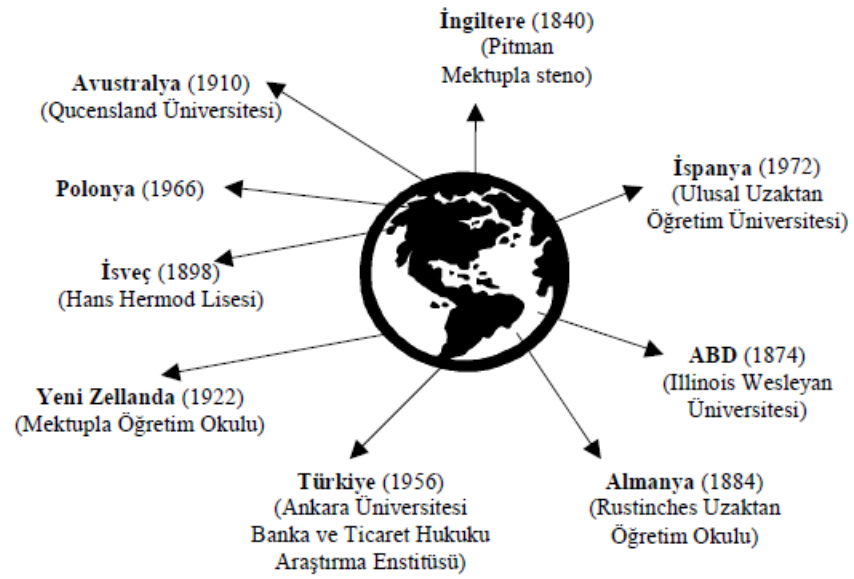


(Kaynak: İşman, 2011, s. 37)

Aşağıda, tarihsel süreçte dünyada uzaktan eğitim ile ilgili meydana gelen önemli gelişmeler ve tarihlerinin yer aldığı anlaşılır bir şekil ortaya konmuştur.

Şekil 3

Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ülkelere Göre Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulama Örnekleri



(Kaynak: Kaya, 2002, s. 30.)

1.1.2.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, temelleri 1700’lü yıllara dayanan bir eğitim modelidir. Dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamalarının başladığı tarihten yaklaşık 2 asır sonra Türkiye Cumhuriyeti devleti kurulmuştur. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti, savaşlarda genç ve eğitilmiş nüfusunun büyük bir kısmını kaybetmiştir. Ülkenin toparlanması, ilerleme sağlayabilmesi için eğitim öncelikli alanlardan biri olarak görülmüş ve uzaktan eğitim düşüncesi de bir zaman sonra ülkenin gündemine gelmiştir (Bozkurt, 2017).

Ülkemizin uzaktan eğitim kavramıyla tanışması, savaş sonrası yenilik hareketleri sebebiyle ülkeye davet edilen yabancı eğitim uzmanlarının önerileriyle olmuştur. İlk olarak 1924 yılında J. Dewey'in, öğretmen yetiştirme sürecinde uzaktan eğitimi kullanmayı önermesi, ülkemizin 'uzaktan eğitim' kavramıyla karşılaşmasına önayak olmuştur (İşman, 2011).

Ülkemizde uzaktan eğitim fikri ilk kez 1927 yılında eğitimle ilgili sorunların ele alındığı bir toplantıda, ülkedeki 'okur-yazarlık' sorununu çözmeye amacıyla gündeme getirilmiş ve 'Muharebe Yoluyla Tedrisat' adıyla önerilmiştir fakat bu öneri o dönemin şartları sebebiyle uygulamaya geçememiştir (Alkan, 1981). Bu önerinin uygulanamamasının en önemli sebebi olarak; halkın yaklaşık %90'ı okur-yazar olmadığından, öğretmen olmadan okuma-yazma öğretmenin mümkün olmayacağı düşüncesi olduğu gösterilebilir (Hızal, 1983). 1927 yılında bu öneri görüşüldükten ve o dönemki şartlar altında yazılı gereçlerle eğitim verilemeyeceği anlaşıldıktan sonra ülkemizde 1950'li yıllara kadar uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik herhangi bir girişimde bulunulmamıştır (Hızal, 1983).

1933-34 yıllarına gelindiğinde ülkemizde inceleme yapan bir grubun hazırladığı raporda eğitimle ilgili şu öneri yer almaktadır; 'Okul açmanın sosyal ve ekonomik olarak mümkün olmadığı bölgelerde insanların teknik bilgilerini ve genel kültürlerini yükseltmeye yönelik Mektupla Öğretim Kursları açılmalıdır' (Alkan, 1981).

1950'li yıllara gelindiğinde artık ülkemizde ilk uzaktan eğitim uygulama örnekleri karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıcı olarak 1956 yılında Ankara'da, 'Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nün başlattığı banka çalışanlarının mektupla eğitim almaları uygulaması gösterilmektedir (Kaya, 2002).

1960 yılına gelindiğinde MEB, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığının bir birimi olan İstatistik ve Yayım Müdürlüğü'nün çatısı altında teknik konuları öğretmek ve yükseköğretim imkanı vermek amacıyla 'Mektupla Öğretim Merkezi Kurulu'nu faaliyete geçirmiştir (Özgül, 1986; Akt.: Uşun, 2006). Başlangıçta deneme amaçlı faaliyetler gösteren bu kurul zaman içerisinde çalışmalarının gördüğü ilgi nedeniyle

1966 yılına gelindiğinde genel müdürlük seviyesinde örgütlenmiş ve hem örgün hem de yaygın eğitim alanlarında yaygınlaştırılmıştır (Alkan, 1981).

Çağın sunduğu imkanlar ve teknolojiadaki ilerlemeler sayesinde 1968 yılına gelindiğinde TRT tarafından eğitsel yayınlar yayımlanmaya başlanmış, 1973 yılına gelindiğinde ise Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi bünyesinde ilk/ortaokullar ve ortaöğretim kademeleri için eğitsel yayınlar yayımlanmıştır (Özbay, 2015).

1974 yılı, o zamana kadar uzaktan eğitim uygulamalarının en geniş kitlelere ulaştığı yıl olarak kabul edilmektedir (Hızal, 1983). İşman'ın (2011) aktardığına göre 1974 yılında Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu faaliyete geçmiştir. Birçok kişinin bu uygulamalardan faydalanmasına karşın her iki uygulamanın da yetersiz olduğu düşünülmüş ve 1975'te bu uygulamalar sonlandırılmıştır. Yine aynı yıl içerisinde faaliyete geçen Mektupla Öğretim Merkezine, kurulduğu tarihten sonra 2 yıl içerisinde 50 bin öğrenci kayıt olmuştur.

1974 yılının sonlarında Türkiye siyasetinde meydana gelen bir değişim sonucu, yeni gelen hükümet yazılı gereçlerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının geçerliliğini kaybettiğini, bunun yerine eğitime teknolojiyi katarak (radyo, tv, film vb.) gerçekleştirilecek olan uzaktan eğitim uygulamalarının hayata geçirileceğini belirtmiş ve bu amaçla YAYKUR'u (Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu) kurmuştur (Hızal, 1983). Yine bu kurumun da beklenen etkinliği göstermediği düşünülerek 1979'da çalışmalarına son vermesine karar verilmiştir (İşman, 2011).

1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu temel alınarak 1982 yılında ilk Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulmuştur (İşman, 2011). Anadolu Üniversitesi'nin ilk uzaktan eğitim veren üniversite olma özelliğinin yanı sıra 1990'lı yıllarda başka üniversiteler de uzaktan eğitim uygulamalarına yer vermeye başlamışlardır (Demiray ve Adıyaman, 2002; Akt.: Özbay, 2015) Bu duruma bir örnek olarak Fırat Üniversitesinin 1991 yılında e-posta ile yaptığı uzaktan eğitim uygulaması gösterilebilir (Bozkurt, 2017).

Eğitimin daha alt kademelerinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim örneklerinin görülmesi ise 1990'lı yılların başında mümkün olmuştur. 1992 yılına gelindiğinde Mili

Eğitim Bakanlığının izni ile Açıköğretim Lisesi, 1997 yılına gelindiğinde ise Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur (Uşun, 2006).

1990'lardan sonra teknolojik gelişmelerin hızlanması ve internet-web tabanlı uygulamaların yaygınlaşmasıyla ülkemizde de bu araçlarla uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır. Örnek olarak; 1996 yılında Bilkent Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi uzaktan eğitimde araç olarak interneti kullanmaya başlamış ve farklı uygulamalar ortaya koymuşlardır (Bozkurt, 2017). Daha sonraki yıllarda ise birçok üniversite uzaktan eğitimde güncel teknolojileri kullanarak çeşitli uygulamalara yer vermişlerdir (İşman, 2011).

Özet olarak uzaktan eğitim sürecinin ülkemizdeki gelişimine bakacak olduğumuzda, bir kavram olarak ortaya çıktığı ilk zamanlarda ülkenin o dönemki sosyal ve ekonomik durumlarından dolayı pek uygulanabilir bir model olarak görülmemiştir. Fakat zaman içerisinde bazı uygulama denemeleriyle eğitimde 'uzaktan eğitim' modeline yer verme çabaları ortaya çıkmıştır. 1950'li yılların sonundan itibaren yazılı gereçlerle (mektupla) uzaktan eğitim uygulamaları dikkat çekmektedir. Bu şekilde binlerce kişiye eğitim verilmiştir. Fakat ilerleyen yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte sadece yazılı gereçlerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları yetersiz görülmeye başlanmıştır. Bu sebeple uzaktan eğitimde radyo ve televizyon teknolojilerine yer vermeye başlanmıştır. 2000'li yıllara doğru gelindiğinde ise artık radyo ve televizyonun da ilerisine geçilmiş ve artık internet-web tabanlı uzaktan eğitim uygulama örnekleri görülmeye başlanmıştır. Günümüzde zaten aktif olarak kullanılan uzaktan eğitim uygulamaları, Covid-19 salgınının patlak vermesi neticesinde eğitimde adeta can suyu olmuş durumdadır.

1.1.3. Uzaktan Eğitimin Amacı

Ülkü'ye (2018) göre değişen ve dönüşen dünyada insanlar birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da eldeki imkanlarla yetinmeyip, daha fazlasını ister duruma gelmiştir. Dijitalleşmenin bir fırsat olduğu bu çağda insanlar teknoloji sayesinde buldukları yer/mekandan eğitim alabilmekte ve her türlü bilgiye anında erişim sağlayabilmektedir. Bu sayede bireyler eğitim isteğine cevap bulmuş, mesafeler

ortadan kalkmış ve zamandan kazanç sağlanmıştır. Tüm bu durumlar uzaktan eğitim sisteminin temelini sağlamasına zemin hazırlamaktadır.

Geçmiş 1700'lü yıllara dayanan ve uygulama yöntem/araçları çağın koşullarına göre değişen uzaktan eğitim aslında hemen hemen her dönemde aynı amaçlar için kullanılmıştır. Bu amaçların başında 'eğitimde imkan ve fırsat eşitliğini sağlamak' gelmektedir. Her insanın yaşam şartları, ekonomik durumu örgün yüz-yüze eğitime devam etmek için elverişli olmayabilir. Uzaktan eğitim sistemi burada devreye girerek bu kişiler için eğitim imkanı sunmaktadır.

Özbay'a (2015) göre ise uzaktan eğitim, eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini engelleyen, eğitimi sekteye uğratan zamansal ve mekansal engelleri ortadan kaldırarak, mevcut teknolojilere uyum sağlayabilen, zamansal ve mekânsal durumların oluşturduğu sınırlılıklardan etkilenmeden eğitime katkı sunabilen sistemlerle eğitim-öğretim olanağı sunmayı amaçlar.

Bu amaçlara ek olarak Ağır (2007) uzaktan eğitimin amaçlarını şöyle özetlemiştir; eğitim süreci boyunca öğretmen ile öğrencinin farklı mekanlarda olmasından ötürü zamandan, mekandan, ekonomik açıdan ve öğrenmeyi içselleştirme açısından kazanç sağlamayı amaçlar. Bunun yanında bir diğer amaç ise eğitimde standartlaşmayı sağlamaktır. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojileri ve yenilikleri genele yayarak, bilginin ulaşılabilirliğini ve kişiler arasında aktarımını maksimuma çıkarmayı amaçlar.

1.1.4. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

1.1.4.1. Uzaktan Eğitimin Uygulama Boyutu

Uzaktan eğitimin etkili uygulanabilir bir eğitim modeli olduğu literatür taramalarında açıkça görülmektedir (Hanson, 1997; Simonson, 2002; Simonson vd., 2011; Akt.: Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). Buna karşın uzaktan eğitimin neden uygulanabilir bir eğitim modeli olduğu ve nasıl çalıştığı, anlaşılması gereken kritik bir durumdur. Bu noktada, uzaktan eğitim alanlara verilen eğitimin etkililiği aşağıda sıralanan maddelerle ilişkilendirilebilmektedir (Simonson vd., 2015):

- Uzaktan eğitim verecek olan eğitimcilerin, etkili öğretim stratejileri konusunda eğitilmiş olmaları kritik öneme sahiptir.
- Uzaktan eğitim alan öğrencinin, kaynak ve hizmetlere sorunsuz erişebilmesi için yeterli destek sistemleri sağlanmalıdır.
- Öğretime başlamadan önce uzaktan eğitim etkinlikleri için gereken planlama, dikkatli bir şekilde yapılmalı ve geliştirilmelidir.
- Uzaktan eğitimde, eğitim planlanırken fikir ve kavramların görsellerle desteklenmesi kritik öneme sahiptir.
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim mümkün olmalı ve bu etkileşim teşvik edilmelidir.
- Değerlendirme tasarlanırken, öğretimde ele alınan konuların, spesifik öğrenme çıktılarıyla bağlantılı olmasına dikkat edilmelidir.

1.1.4.2. Uzaktan Eğitimde Öğretmen

Genel inanın aksine uzaktan eğitim, öğretmenin olmadığı bir eğitim modeli değildir (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim modelinde de öğretmenlerin rolü çok önemlidir ancak bu modelde görev alan öğretmenlerin rolleri, yüz yüze eğitimde görev alan öğretmenlerin rollerinden daha farklıdır (Hızal, 1983).

Uşun'a (2006) göre yüz yüze eğitimde görev alan öğretmenlerin görevi, dersin içeriğinin oluşturulması ve öğrencilerin ihtiyaçlarının tespit edilmesi iken uzaktan eğitimde öğretmenler, yüz yüze iletişim imkanının kısıtlılığına rağmen öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeye çalışma, rehberlik etme ve bir yandan da içerik üretme sorumluluğunu bir arada etkin biçimde yürütme ve farklı ekonomik, kültürel vb. değerlere sahip öğrenci topluluklarının ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak farklı öğretim teknikleri geliştirme gibi problemlerle başa çıkma sorumluluğuna sahiptir.

Ülkü'nün (2018) Gülbahar'dan (2009) aktardığına göre ise uzaktan eğitimde öğretmenlerin rolleri üç aşamada incelenmektedir. Bu aşamalar: ders önu-ders esnası-ders sonrasıdır. Ders öncesinde öğretmen dersi planlayan, konuların haftalık dağılımını belirleyen aktör olduğundan hangi konuyu ne tür etkinliklerle işleyeceğini kararlaştırarak öğrencilere bilgi vermelidir. Ders esnasında ise öğretmen; öğrencilerin ilgi, merak ve

motivasyonlarını yüksek tutmalı, eğitim sürecini daha ilgi çekici ve verimli hale getirmek için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Son aşama olan ders sonrası aşamada ise öğretmenler, öğrencilerin aklına bir şey takılmış olma ihtimali veya öğrencinin ödevini göndermiş olma ihtimali olduğu için biçimlendirici bir değerlendirme yapmalıdır. İlave olarak öğretmenlerin sürece ilişkin notlandırma ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerini tespit etme sorumlulukları da bulunmaktadır.

İşman (2011) ise geçmişte yapılan araştırmaların neticesinde uzaktan eğitimde 21 tane öğretmen rolü tanımlamaktadır. Bu tanımlar şöyledir:

Tablo 1

Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini

Psikolog	Editör	Ölçme Değerlendirme Uzmanı
Öğretici	Grafik Tasarımcısı	Sistem Uzmanı
Öğretim Tasarımcısı	Sosyalleşme Uzmanı	Proje Yöneticisi
Teknoloji uzmanı	Danışman	İletişim Uzmanı
Teknisyen	Araştırmacı	Motivasyon Sağlayıcı
Yönetici	Lider	Uzaktan Eğitim Uzmanı
Site eğitmeni	Materyal Üretici	İçerik Tasarımcısı

(Kaynak: İşman, 2011, s. 334-335)

Sonuç olarak uzaktan eğitimde görev alan öğretmenler, geleneksel yüz yüze eğitimde yer alan öğretmenlerin görev-sorumluluklarıyla yükümlü olduğu gibi buna ek olarak çeşitli rollere de sahiptirler.

1.1.4.3. Uzaktan Eğitimde Öğrenci

Bir eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi üzerinde önemli etkiye sahip olan, önde gelen etmenlerden biri öğrencidir çünkü sistemin var olma sebebi öğrencilerdir (Alkan, 1981).

Uygulanan uzaktan eğitim programlarının etkinliği, öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını giderebilmesine endekslidir (Yalın, 2015). Öğrencilerin asli görevi olan öğrenme; planlama yapabilme, kendini güdüleme, verilen bilgiyi analiz edebilme ve hayata geçirme yetilerini gerektirir (Yalın, 2015).

Schrum ve Hong (2002) yapmış oldukları çalışmada, elde edilen materyallerin ve literatürde yapılan çalışmaların ışığında öğrencilerin başarısı için öğrencilere düşen roller olarak yedi faktör ortaya koymuşlardır. Bu faktörler:

1. Öğretim araçlarına erişme,
2. Teknoloji deneyimleri,
3. Öğrenme tercihleri,
4. Çalışma stilleri ve yetileri,
5. Amaç ve hedefleri,
6. Yaşam stili etkenleri,
7. Kişisel özellikleri ve nitelikleridir.

İşman (2011) ise geçmişte yapılan araştırmaların neticesinde uzaktan eğitimde 12 tane öğrenci rolü tanımlamaktadır. Bu tanımlar şöyledir:

Tablo 2

Uzaktan Eğitimde Öğrenci Roller

Psikolog	Site Eğitmeni	Sistem Uzmanı
Öğretici	Sosyalleşme Uzmanı	Uzaktan Eğitim Uzmanı
Teknoloji Uzmanı	Araştırmacı	İletişim Uzmanı
Teknisyen	Lider	Motivasyon Sağlayıcı

(Kaynak: İşman, 2011, s. 376)

Yukarıdaki tabloyu incelediğimizde uzaktan eğitimde öğrenci için tanımlanan rollerin, öğretmenlere tanımlanan rollerle paralellik gösterdiği görülmektedir.

1.1.4.4. Uzaktan Eğitimde Ölçme-Değerlendirme

Bireylerin davranışlarını değiştirmeye ve geliştirmeye yarayan bir sistem olan eğitimde; girdiler, eğitim süreci, çıktılar ve kontrol vardır. Verilen eğitimin kontrolü ölçme ve değerlendirme öğeleri tarafından gerçekleştirilir (Baykan, 2000; Akt.: Balta ve Türel, 2013).

Kaya ve Tan (2014) ölçmeyi, bir konu ve durumu gözlemlemek ve bu gözlemlerin sonucunu sayı veya sembollerle belirlemek olarak tanımlamıştır. Değerlendirmeyi ise karar vermede standardı sağlamak için hem ölçüm sonuçlarını hem de bazı kriterleri dikkate almak olarak tanımlamıştır.

Kaya ve Tan (2014) uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme için iki ana yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bunlar: biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyicidir (summative). Bir uzaktan eğitim programında hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir.

İşman (2011) biçimlendirici değerlendirmeyi üç aşamada ele almıştır. İlk aşama, öğrencilerin aktarılanları öğrenip-öğrenmediğini tespit etmektir. İkinci aşama, eğer öğrenciler aktarılanları öğrenmediyse, ne kadarını öğrenmiş olduklarını tespit etmektir. Üçüncü ve son aşama ise öğrencilerin öğrenemedikleri konu-kazanım-davranışları tespit ederek yeniden öğretim faaliyetine başlamaktır. Biçimlendirici değerlendirmede yaygın olarak dönüt sistemi kullanılmaktadır. Düzey belirleyici değerlendirme ise dönem ortası ve dönem sonlarında kullanılan bir değerlendirme tipidir. Burada amaç öğrencilerin kazandırılmak istenen hedeflere ulaşip-ulaşmadığını tespit ederek, dersten geçme/kalma konusunda karar vermektir.

Simonson vd. (2015) uzaktan eğitimde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin; online, yüz yüze veya ikisinin bir arada olduğu şekillerde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimde kullanılan

değerlendirme yöntemlerinin yüz yüz eğitimde de kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Simonson vd. (2015) değerlendirme yöntemlerini şu başlıklarda ele almıştır:

- Online sınavlar ve testler,
- Asenkron iletişim,
- Senkron iletişim,
- Portfolyolar,
- Kağıtlar (Ödevler) ve multimedya ürünleri,
- Problem temelli uygulamalar, oyunlar ve simülasyonlar,
- Grafik düzenleyiciler.

Kaya ve Tan (2014) online değerlendirmede dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili olarak Cizek'in (1999) yaptığı bazı önerileri ise şöyle sıralamıştır:

- Değerlendirme güvenliğini sağlayın,
- Öğrencilere hileyi/yanlışı anlatın ve onları dürüst olmaya teşvik edin,
- Değerlendirilecek olan öğrencileri tanıyın,
- Değerlendirmeyi öğrenciler için bir öğrenme deneyimi durumuna getirin,
- Değerlendirme durumunu gözden geçirin,
- Değerlendirme için yapılandırılmış-cevap test biçimlerini kullanın,
- Evde yapılan, gözlemlenemeyen testlerden uzak durun.

1.1.5. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Yukarıda farklı kaynaklardan tanımları aktarılan, tarihçesi hakkında bilgi verilen ve özellikleri ele alınan uzaktan eğitimin avantajlarını Hızal (1983) şöyle ifade etmiştir:

- Eğitimde imkan ve fırsat eşitliğini gerçekleştirmeye katkı sağlaması,
- Eğitimin herkes tarafından ulaşılabilir olmasını mümkün kılmak için etkili bir yol olması,

- İlkokul düzeyinden lisansüstü düzeye, eğitimin tüm kademelerinde yararlanılabilir olması,
- Birçok farklı disiplinin öğretim sürecinde kullanılabilir olması,
- Eğitim hizmetlerinin daha uygun maliyetle götürülmesini sağlaması,
- Eğitimde geleneksel etkinlikler ile günceliğin bütünleşmesini sağlayarak eğitimde zenginlik oluşmasına olanak sağlaması,
- Bireylerin girişimci olma ve bağımsız karar verebilme yetilerinin gelişmesine katkı sağlamasıdır.

Uzaktan eğitimin Hızal (1983) tarafından belirtilmiş olan avantajlarına ek olarak Uşun'un (2006) ifade ettiği şu avantajlar da eklenebilir:

- Kamuda veya özel sektörde çalışan bireylere, işlerine devam ederken bir yandan da eğitimlerini devam ettirme, kendilerini geliştirme ve meslekte kıdem alma imkanı sunması,
- Güncellenmesi/geliştirilmesi basit olan ölçme ve değerlendirme araçları sağlaması,
- Mevcut şartlardaki gerekliliklere göre tasarlanmış eğitim imkanları sağlaması,
- Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenmeyi gerçekleştirecek bireylerin yaşı, öğretimin hedefleri, öğrenme/öğretme ortamları, yöntem ve teknikler vb. bakımlardan 'esneklik' ve 'çeşitlilik' sağlamasıdır.

1.1.6. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları/Sınırlılıkları

Birçok şeyin artısı-eksisi olduğu gibi uzaktan eğitimin de olumlu yönlerinin yanı sıra bazı yönlerden de sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları Hızal (1983) şöyle ifade etmektedir:

- Eğitimde ve kişilerarası ilişkilerde oldukça önemli bir öge olan yüz yüze iletişimin sağlanması noktasında sınırlılık oluşturmaktadır. Bu durum öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerini sınırlamaktadır. Sınırlanan

ilişkinin bir sonucu olarak bireylerin sosyalleşmeleri ve kişilik gelişimlerini sağlamaları noktasında bir olumsuzluk ortaya çıkıyor olması,

- Öğrenme süreci esnasında ortaya çıkabilecek olan aksaklıkların çözümü için anlık yardım alabilme veya tek başına çözüm bulabilme noktasında güçlük olması,
- Teorik alanlardaki uygulanabilirliğinin aksine pratiğe yönelik alanların öğretiminde yetersiz kalması,
- Kendi başına çalışma alışkanlığı, disiplini, kendini motive edebilme becerisi ve yeterli seviyede okuma becerisi olmayan bireyler için etkililiğinin sınırlı olması,
- Bilişsel becerilerin kazandırılmasındaki etkinliğine karşın, beceri kazandırma ve tutum geliştirmede sınırlılığa sahip olması (Conseil de l'Europe, 1972),
- Yaşamını idame ettirmek için çalışmak zorunda olan bireyler, öğrenme faaliyetlerini çalışma saatleri dışında sürdürmek zorunda olduğu için bu bireylerin sosyal hayatlarını ve dinlenme sürelerini sınırlamaktadır (Jaulin, 1978).

1.1.7. Uzaktan Eğitim Araçları

Uzaktan eğitim dünya üzerinde ilk uygulanmaya başladığı günden-bugüne birçok farklı araçtan yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulandığı dönemin mevcut imkanlarına göre seçilen bu araçlar, zaman geçtikçe ve teknolojiye ilerlemeler sağlandıkça çeşitlenmiştir. İlk ortaya çıkışında mektup yoluyla öğretim fikri benimsenerek uygulama örneklerine rastlanan uzaktan eğitimde teknolojinin gelişimiyle yıllar içerisinde radyo, televizyon, telekonferans ve internet/web araçları kullanılmaya başlanmıştır (Balaban, 2012).

Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitimde kullanılan araçları tarihsel gelişime uygun olarak beş şekilde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

- 1) Yazışma/Mektup
- 2) Radyo ve Televizyon Yayınları
- 3) Açık Üniversiteler
- 4) Telekonferans
- 5) Bilgisayar/İnternet/Web.

Uzaktan eğitimde kullanılan ilk araç olan mektupla/yazışmalı uygulamaların yaygınlaşmasının, posta hizmetlerinin ve taşımacılık teknolojilerinin yaygınlaşmaya başladığı Sanayi Devrimi dönemine dayandığı bilinmektedir (Keegan, 2000).

Mektupla/yazışmalı uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler, öğretecekleri konuları ve bunun için hazırlamış oldukları materyalleri posta yolu ile öğrencilerine iletirler ve öğrenciler bireysel olarak bu kaynaklardan çalışırlar (İşman, 2011). Öğrenciler ellerindeki bu kaynaklardan faydalanarak kendilerine verilen ödev ve sorumlulukları yerine getirmek ve bunları öğretmenlerine posta ile ulaştırmakla yükümlüdür (Hızal, 1983). Bu uygulama örneklerine uzaktan eğitimin tarihçesi başlığı altında yer verildiği için tekrar değinilmeyecektir.

Bu uzaktan eğitim aracının olası artı-eksi yönlerine bakacak olduğumuzda şunu ifade etmek mümkündür: Mektupla/yazışarak uzaktan eğitim, maliyeti düşük, ülkenin her noktasına ulaştırılması mümkün ve hazırlanması için yeterli zaman olduğu için içeriği iyi planlanmış bir araç olmasına karşın gönderimde gecikmeler yaşanması ve öğrencilerin sadece yazılı bir materyal olduğu için ilgisini çekmeme olasılığı bulunması gibi risk durumlarının da olduğu söylenebilir (İşman, 2011).

Uzaktan eğitimde mektupla/yazışarak uygulama örneklerinden sonra karşımıza radyo ve televizyon araçlarının kullanımıyla gerçekleştirilen uygulamalar çıkmaktadır. Hızal'a (1983) göre radyo ve televizyon araçlarıyla uygulanan uzaktan eğitim uygulamaları, öğretilmek istenen bilgilerin aktarılması amacıyla planlı-programlı olarak hazırlanmış olan programların radyo ve televizyon aracılığıyla sunulmasıdır. Radyo ve televizyonun uzaktan eğitim uygulamalarında kullanımının artı ve eksi yönlerine bakacak olduğumuzda şunları söyleyebiliriz (Hızal, 1983): Hem radyo hem televizyon uygulamaları geniş kitlelere ulaştığında uzaktan eğitimde maliyet oldukça düşük olmaktadır. Hem radyo hem de televizyon ile yapılan uzaktan eğitim uygulamaları kayıt altına alınıp tekrar tekrar dinlenip/izlenebilmektedir. Olumsuz bir durum olarak ise radyo, televizyona göre sadece işitsel bir araç konumunda kaldığı için bu durum sınırlılık olarak ifade edilmektedir.

Televizyonla uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde de çok aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Covid-19 salgını sebebiyle yüz-yüze eğitime devam edilemediğinden

dolayı ülkemizde herkesin erişebilmesi amacıyla ‘TRT’ bünyesinde ‘TRT EBA TV’ kanalları açılmıştır ve yoğun bir şekilde faaliyetlerine devam etmektedir.

Moore ve Kearsley’in (2011) yaptığı sınıflandırmada 3. sırada bulunan ‘Açık Üniversiteler’ uygulamaları uzaktan eğitimde kullanılan bir diğer araçtır. Moore ve Kearsley (2011) bu uygulamaları şöyle ifade etmiştir: 1960’lı yılların sonları ve 70’li yılların başında teknolojiye meydana gelen gelişme ve ilerlemeler sonucu uzaktan eğitimde artık farklı yönelimler olması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. O yıllarda bu düşünce doğrultusunda iki önemli girişimde bulunulmuştur. Bunlardan birincisi Wisconsin Üniversitesi’nin AIM (Articulated Instructional Media Project/Eklemlı Öğretim Medyası Projesi) projesidir. İkincisi ise Büyük Britanya’nın Açık Üniversite projesidir. AIM projesinin amacı kampüs dışında bulunan öğrencilere düşük maliyetli/yüksek kaliteli bir öğretim programı sunmaktır. Bu amaca yönelik olarak programda basılı materyaller, yazışma dersleri, radyo-tv yayınları, ses bantları, telekonferanslar ve kütüphane kaynaklarının hepsi bir arada kullanılmaktaydı. İkinci önemli girişim olarak görülen Açık Üniversite projesi ise dünyanın önde gelen ulusal uzaktan eğitim üniversitesi olarak kabul edilmiştir ve temelleri AIM projesine dayanmaktadır. Bu üniversite diğer üniversitelere oranla daha güçlü bir ekonomiye sahipti ve bu sayede iletişim teknolojilerini eğitimde aktif olarak kullanarak tüm üniversite müfredatını öğrencilere aktarabilmekteydi.

Bir diğer uzaktan eğitim aracı ise telekonferanstır. Telekonferans; mekânsal olarak birbirinden ayrı noktalarda bulunan üç veya daha fazla kişi/grup arasında bir iletişim ağı aracılığıyla sesle/elektronik olarak eş zamanlı iletişim kurma temelli bir uzaktan eğitim aracıdır (Uşun, 2006). Moore ve Kearsley, (2011) kitabında ‘Telekonferans’ başlığı altında bu uzaktan eğitim aracını; Sesli Konferans, Uydu ve Etkileşimli Video Konferans, İlk-Orta-Lise Kademelerinde Etkileşimli Video ve İki Yönlü Video Konferans olarak çeşitlendirmiştir.

Uzaktan eğitimde ‘Telekonferans’ kullanımının artı ve eksilerine bakacak olduğumuzda ise şunları söyleyebiliriz (Uşun, 2006): Telekonferans, ülkenin farklı bölgelerinde bulunan insanlar için ortak bir öğrenme ortamı sunar ve fırsat eşitliğine hizmet eder. Kullanımı basittir ve düşük maliyetlidir. Sesli iletişime ek olarak görsel destekler (Şekil, tablo, grafik vb.) de sağlanabilmektedir. Eş zamanlı iletişim

kurulması etkinliğini artırmaktadır. Telekonferans aracının bu artılarına karşın teknik aksaklıklarla karşılaşma olasılığının bulunması gibi bir risk durumu da bulunmaktadır.

Şu ana kadar uzaktan eğitimde kullanılan araçlardan mektup/yazışma, radyo-tv, açık üniversite ve telekonferansla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bunlara ek olarak teknolojinin gelişmesi ve ilerlemesi ile ortaya çıkan ve uzaktan eğitimde günümüzde çok önemli yer tutan bilgisayar-internet-web araçlarına da değinmek gerekmektedir.

Mekansal olarak birbirinden farklı konumlarda bulunan insanlara ait bilgisayarların karşılıklı iletişim kurmasına aracılık eden bilgisayar ağları, uzaktan eğitimde kullanılan araçlardan biridir (Özturan, Egeli ve Darcan, 2000). Yalın'a (2015) göre uzaktan eğitimde bir araç olarak bilgisayardan 3 farklı şekilde yararlanılmaktadır:

- 1) Bilgisayar Destekli Öğretim
- 2) Bilgisayar Yönetimli Öğretim
- 3) İnternet Destekli Öğretim

Bilgisayar Destekli Öğretim bilgisayarların, öğrencilere öğretim için gerekli olan materyallerin sunulması ve öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin takip edilebilmesi amacıyla kullanıldığı, öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirmek için yazı, video, şekil ve grafiklerin bir arada kullanıldığı bir araçtır (Sharma, 2017). Bilgisayar Destekli Öğretimde farklı yazılım türlerinden yararlanılmaktadır. Bu yazılımların başlıcaları; simülasyon (benzetişim), özel ders ve alıştırmaya yazılımlarıdır (Yalın, 2015).

Bilgisayar Yönetimli Öğretim, bilgisayar sistemlerinin öğretim etkinliklerini planlama, düzenlemeler yapma ve programlama, öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları öğrenme düzeylerinin ölçümü gibi verileri istatistiksel olarak analiz etme ve kaydetme amacıyla kullanılmasıdır (Yalın, 2015). En yaygın kullanım örneği olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit etmek amacıyla bilgisayarların test/soru bankaları oluşturma amacıyla kullanılması gösterilebilir (Yalın, 2015).

İnternet Destekli Öğretim, uzaktan eğitimde son yıllarda yaygın olarak kullanılan bir araç olup, senkron (eşzamanlı) ve asenkron (eşzamansız) uygulamalar olarak iki ayrı grupta incelenmektedir (Torkul, Sezer ve Över, 2005). Senkron

uygulamalarda öğretmen ve öğrenci eşzamanlı olarak etkileşim halindedir. Asenkron uygulamalarda ise öğretmen-öğrenci arasında eşzamanlı bir etkileşim yoktur, öğretmen iletmek istediği bilgileri teknoloji aracılığıyla öğrencilere ulaştırır ve öğrenciler istedikleri zaman, istedikleri yerde, istedikleri kadar tekrar dinleyip/izleyebilirler.

İnternet Destekli Öğretimde e- posta, www, dosya aktarım protokolü (FTP) gibi servislerden yararlanılarak öğrencilere etkili ve kapsamlı bir eğitim verme amaçlanmaktadır (Kırık, 2014). Bu servislere ek olarak son yıllarda milyonlarca hatta milyarlarca kullanıcıya sahip olan Facebook ve Twitter gibi sosyal medya araçları aracılığıyla da internet destekli öğretim uygulamaları yapılabilmektedir çünkü bu araçlar sayesinde öğrenciler, öğretmenleriyle kolaylıkla iletişime geçebilmektedir (Kırık, 2014).

Yukarıda mektup/yazışma, radyo-tv, açık üniversite, telekonferans, video konferans, bilgisayar ve internet destekli öğretim araçları gibi uzaktan eğitimde kullanılan araçlara kısaca değinilmiştir. Tüm bunlara ek olarak ve destekleyici bir araç olarak en temel ve geleneksel araç olan basılı materyaller de uzaktan eğitimde daima kullanılmaktadır (Yalın, 2015).

1.1.8. Uzaktan Eğitimin Geleceği

Uzaktan eğitimin ilk uygulamalarının görüldüğü 3 asır öncesinden-günümüze kadar uzaktan eğitim uygulamaları, içinde yaşadığımız dijital çağın getirdiği yenilikler sayesinde sürekli olarak değişim ve dönüşüme uğramış durumdadır.

İlk dönemlerinde mektupla/yazışma yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları, yıllar ilerledikçe teknolojiye meydana gelen gelişmeler sayesinde radyo-televizyon, telekonferans, video konferans, bilgisayar ve internet araçlarından faydalanarak çeşitlilik göstermiştir.

Buradan hareketle geleceğin uzaktan eğitim araçlarına/yöntemlerine bakacak olduğumuzda ise Yalın'a (2015) göre uzaktan eğitimde, gelecek yıllarda kullanılacak olan teknolojilerin başlıcaları şunlardır; 'Elektronik Ağlar, Kişisel Dijital Yardımcılar,

Video Sunucular, Sanal Gerçeklik Uygulamaları.’ Bunların yanı sıra gelecekte insanlar yüzlerce kanallı kablolu televizyonların yerine fiber optik kablolar aracılığıyla tek bir kanaldan eğitsel yayınlar, belgeseller, haberler ve filmlerin yer aldığı eşsiz bir veri tabanına ulaşabileceklerdir.

Yalın’ın gelecekte uzaktan eğitim uygulamalarında önemli bir yer tutacağını belirttiği ‘Sanal gerçekliğe’ başka kaynaklarda da yer verilmektedir. Lovell, (2018) ‘Sanal gerçekliğin’ uzaktan eğitimde adeta bir devrim niteliğinde olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemin öğrencilerin buldukları yerlerden, öğrendikleri konunun içine girmelerine olanak tanıdığını belirtmekte ve bu durumu şöyle ifade etmektedir: ‘Bu teknoloji size Antik Roma hakkında bir şeyler okumanın yerine, Antik Roma’da gezinme şansı verecek.’

Gökmen, Duman ve Horzum’a (2016) göre ise mobil/taşınabilir teknolojilerin son yıllarda yaygınlaşması ile birlikte uzaktan eğitimde yeni öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Her yerde öğrenim anlamına gelen ‘Ubiquitous Learning’, adından da anlaşılacağı gibi insanların her yerde ve her zaman öğrenme gerçekleştirebilmesi anlamına gelmektedir. Bu mobil teknolojilerin taşınabilmesi ve internete bağlanabilmesi, zaman-mekan sınırlılıklarını neredeyse tümüyle ortadan kaldırmaktadır. Bu sayede bu teknolojik araçlar sayesinde öğrenim görenler istedikleri her anda ve yerde bilgiye kolayca ulaşabilmektedirler.

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı gibi günlük hayatımızda çok önemli bir yer kaplayan ve hayatımızı kolaylaştıran mobil teknolojilerin, gelecekte uzaktan eğitim uygulamalarında daha yaygın şekilde kullanılması sürpriz olmayacaktır.

Günümüzde de uygulamalarına rastlanan ve gelecekte uzaktan eğitimde oldukça önemli bir yer tutacağına inanılan bir diğer yöntem ise ‘Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerdir (MOOC-Massive Open Online Courses) (Simonson vd., 2015). Ergüney’in, (2015) Glance’den (2013) aktardığına göre KAÇD, internet ortamında hazırlanan ve genellikle üniversiteler tarafından ücretsiz veya sembolik ücretler karşılığında sunulan, isteyen herkese erişimin açık olduğu derslerdir. Bu derslerde yaygın olarak ses ve videolardan, konu anlatımlarından, ödev ve testlerden, tartışma forumları ve bloglardan yararlanılmaktadır.

Yukarıdaki bilgilerin ışığında KAÇD'inin küresel büyüklükte öğrenciye imkan ve fırsat eşitliği sağladığı ve demokratik bir yöntem olduğu ifade edilebilir (Ergüney, 2015). Bu yöntem ilk kez 2008 yılında G. Siemens ve S. Downes tarafından kavramsal olarak kullanılmaya başlanmıştır (Cormier ev Siemens, 2010; Akt.: Ergüney, 2015) ve günümüze kadar birçok farklı ülkede uygulama örneklerine rastlanmıştır (Ergüney, 2015).

Sonuç olarak uzaktan eğitimin uygulanma şeklinde meydana gelen değişimlerin dönüm noktalarında karşımıza hep teknolojik gelişmeler çıkmaktadır. Buradan hareketle uzaktan eğitimin geleceğinde de teknolojiye meydana gelen değişimlerin çok önemli rolü olacağı aşikardır. İnsanların bilgiye olan talebi ve geleneksel eğitim yaklaşımlarının artık ihtiyacı karşılamada güçlük çekmesi, gelecekte uzaktan eğitimin çok daha fazlaca kullanılacağına işaret etmektedir. Yine bununla birlikte 2019 yılının son günlerinde ortaya çıkan ve bugün itibariyle olumsuz etkileri hala tüm dünyada devam eden Covid-19 salgını, eğitimde birçok devleti zorunlu olarak yüz-yüze eğitim yerine, uzaktan eğitim uygulamalarına yöneltmiş durumdadır. Bu salgın, daha öncesinde uzaktan eğitim ile ilgili hiçbir bilgisi olmayan birinin bile artık uzaktan eğitim kavramına aşina olmasına sebep olmuş durumdadır. Zaten son yıllarda uygulamalarına sıklıkla rastladığımız uzaktan eğitim modeli, bu salgının etkisiyle çok daha fazla yaygınlaşmış ve gelecekte hayatımızda çok önemli ve büyük bir yer tutacağını ispatlamıştır.

1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

‘Okul öncesi eğitim’; ‘okul öncesi eğitim kavramı, okul öncesi eğitimin önemi ve amacı, okul öncesi eğitimin tarihçesi ve okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar’ alt başlıklarında ele alınmaktadır.

1.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kavramı

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan ve çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip olan ‘okul öncesi eğitimin’, farklı kaynaklar tarafından yapılmış olan tanımlarına aşağıda yer verilmektedir:

Başal’ın (2005) aktardığına göre Mialaret (1975) ‘okul öncesi eğitim’ tabirini, anlamı çok bariz belli olan bir tabir olarak nitelemektedir. Burada nitelendirilen ‘okul öncesi’ tabirinin, ‘okuldan önce gelen’ anlamına; ‘okul çağı’ tabirinin ise dünyanın birçok yerinde olduğu şekliyle, altı yaşında başlayan ‘zorunlu okul çağı’ anlamına geldiğini ifade etmektedir. ‘Okul öncesi dönem’ tabirini ise, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar olan dönem olarak ifade etmektedir.

Mialaret’in bu ifadelerine paralel olarak, en yüzeysel anlamıyla “çocuğun doğumuyla başlayıp, ilkokula başladığı güne kadar süren döneme ‘okul öncesi dönem’, bu yıllarda yapılan eğitsel etkinliklerin tamamına da ‘okul öncesi eğitim’” denilmektedir (Oktay, 1990, s. 151).

Daha kapsamlı yapılmış olan tanımlara bakacak olduğumuzda ise okul öncesi eğitim, “Çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş aralığındaki dönemi kapsayan ve çocukların ileriki yaşamlarında çok önemli yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, bu doğrultuda çocuğun kişiliğinin yoğurulduğu, ailede ve kurumlarda verilen bir eğitim ve gelişim sürecidir” (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003) şeklinde tanımlanmaktadır.

Başka bir kaynakta ise okul öncesi eğitim, ‘Çocuğun doğumundan 6 yaşına kadar olan dönemde, çocuğun gelişim alanlarının tümünü desteklemeye yönelik, çocuğun gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak,

potansiyelini ortaya çıkarmasını ve geliştirmesini hedefleyen, onu ilkokula hazırlayan, içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini tanımasını ve içselleştirmesini sağlayan ve bunların tümü için uygun bir ortam sunan; bir okul öncesi eğitim kurumunda, ailede ya da alternatif programlarda sunulan, belli bir sisteme ve plana sahip eğitim sürecidir’ (Kuru Turaşlı, 2009) olarak ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaktadır.

Son olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (1973), okul öncesi eğitimin nasıl tanımlandığında bakacak olduğumuzda; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 19. Maddesinde okul öncesi eğitim, kapsam olarak şu şekilde tanımlanmaktadır: ‘Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır.’

1.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Amacı

Yaşamın ilk 6 yılını kapsayan okul öncesi dönem, bireyin gelişiminde en hızlı değişimlerin olduğu yıllardır. Okul öncesi dönem, bireyin yaşamındaki tüm gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda, gelişim alanları arasındaki karşılıklı ilişkinin en fazla olduğu dönem olarak dikkat çekmektedir (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2014). Yaşamın bu dönemi çocuğun kişiliğinin oluşumunda, temel bilgi ve becerileri edinmesinde ve olumlu alışkanlık/tutumları kazanmasında en kritik dönemdir (Başal, 2005). Yine bu dönem çocuğun sevgiye, ilgiye ve şefkate en fazla ihtiyaç duyduğu ve çevreden gelebilecek olan etkilere karşı da en açık olduğu dönem olarak ifade edilebilir (Oktay, 1990). Bu sebeplerden ötürü okul öncesi dönemde verilecek olan eğitim, bireyin ileriki yıllardaki yaşamını önemli oranda etkileyeceğinden oldukça hayati önem taşımaktadır (Aral vd., 2003).

Bu kısımda okul öncesi eğitimin amaçları önce evrensel açıdan sonrasında ise ülkemiz açısından ele alınacaktır. Öncelikle okul öncesi eğitimin dünyadaki tüm ülkeler için ortak sayılabilecek amaçlarına bakacak olduğumuzda, uzun yıllar OMEP’in (Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) başkanlık görevini yürütmüş olan Mialaret bu amaçları; ‘Toplumsal, Eğitici ve Gelişimsel Amaçlar’ olarak 3 grupta ele alarak şu şekilde ifade etmiştir (Oktay, 1999):

1. Toplumsal Amaçlar: Çalışan annelerin çocuklarına bakma, her çocuğun eğitim almasını sağlama ve çocukların bireysel gelişimlerine katkı sağlama ve çocukların hem kendi aralarında hem de başka kişilerle ilişki kurmasını sağlama, sosyalleşmelerine katkı sağlama gibi amaçlardır.
2. Eğitici Amaçlar: Çocukların duyu organlarını eğitme ve çevre duyarlılıklarını artırma (renkler, sesler, estetik...) gibi amaçlardır.
3. Gelişimsel Amaçlar: Çocukların doğal gelişimlerini baz alarak, gelişimle ilintili deneyimlerine önem verme amacıdır.

Ülkemizde halen uygulamada olan ve geçerliliği devam eden okul öncesi eğitim programı olan, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na (s. 10) göre okul öncesi eğitimin amaçları ise milli eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine paralel olarak şu şekilde sıralanmaktadır:

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

1.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Okul öncesi eğitimin tarihçesi ile ilgili bilgilerin yer verildiği bu başlık altında okul öncesi eğitimin dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimi ayrı olarak ele alınmaktadır. İlk olarak dünyada okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ele alınmış olup, sonrasında ülkemizde okul öncesi eğitimin tarihçesi ile ilgili bilgiler ifade edilmiştir.

1.2.3.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitim

Batı toplumundaki yetişkin insanların birçoğunun zihninde Orta Çağ'a gelene kadar 'çocukluk' diye kavramsal bir olgu bulunmamaktaydı. Bu döneme kadar insanlar, çocukları 6-7 yaşlarına gelene kadar birer bebek olarak görürlerdi ve bunun yanında çocukları sosyal bir statüsü olmayan, ihmal edilebilir olan ve istenmeyen varlıklar olarak görürlerdi (Aries, 1973; Corsaro, 2005; Akt.: Trawick-Smith, 2018). 'Yeniden Doğuş' anlamına gelen 'Rönesans' dönemiyle birlikte ise Batı toplumlarında, çocuklara artık birbirinden farklı olan bireyler gözüyle bakılmaya başlanmıştır (Trawick-Smith, 2018).

Başal'ın (2005) ifadelerine göre Orta Çağ Avrupası'nda doktorlar 5 yaşından küçük çocuklara bakmıyorlardı. O dönemde 5 yaşın altındaki çocukların sağlığıyla ebeler ilgileniyordu. Bunun tek sebebi doktorların, ebelerle olan statü farkını koruma çabası değil aynı zamanda o yaşlardaki çocuklara tedavi adına bir şey yapılmasını mümkün görmemeleriydi. Fakat Başal'ın, (2005) Savaş ve Ülküer'den (1985) aktardığına göre 18. yy'da James Cadogon isimli bir doktor, küçük çocukların ihmal ve bakımsızlıktan dolayı öldüklerini ifade etmiş ve çocuk bakımı/beslenmesi/temizliği gibi konular hakkında annelere bilgiler vermiştir. Yine 18. yy'da meydana gelen Sanayi Devrimi sonrasında sosyal reformcular, o dönemlerde fabrikalarda ve maden ocaklarında çalışan çocukların durumunu incelemişler ve çocukların bakıma muhtaç olan bireyler olduklarını ve çalışmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine o yıllarda siyasi bir hamle olarak Ashley Cooper, kız çocuklarının ve henüz 10 yaşına gelmemiş olan erkek çocuklarının maden ocaklarında çalıştırılmalarını yasaklayan bir kanun çıkmasını sağlamıştır.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere çocuk gelişimi üzerine yapılan ilk çalışmalar tıp doktorları ve sosyal reformcular tarafından gerçekleştirilmiştir ve çocuk gelişimi üzerine yapılan ilk çalışmalara paralel olarak 'okul öncesi eğitim' kavramı da ortaya çıkmıştır (Aral vd., 2003).

Çocuklara yönelik eğitimin öncüleri olarak tarihte Comenius, Locke, J. J. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, J. Dewey, Piaget ve Vygotsky gibi isimler gösterilebilir (Oktay, 1999).

17. yy'da yaşamış olan Çek eğitimci Comenius çocukların en etkin olarak, duyular yoluyla eğitilebileceğini ve çocuğa verilecek eğitimde, çocuğun doğasına uygun olması gerekliliğini savunmuştur (Doğan, 2009). Oktay'ın (1999) aktardığına göre yine aynı yüzyılda yaşamış olan J. Locke'un yaşamın ilk yıllarındaki eğitimin önemi için belirttiği görüşü ise 'Boş Levhadır'. Bu ifade insan zihninin dünyaya gelinen ilk anda boş bir levhaya benzetilmesine dayanır ve insanların doğumdan sonra çevresiyle kurduğu ilişkiler sayesinde bilgi ve tecrübe sahibi olduğunu, bu sebeple çevre şartlarının insanın gelişimi için oldukça önemli olduğunu vurgular. Buradan hareketle eğitimin amacını çocuğa iyi bir çevre sunarak, onun iyi ve güzel tecrübeler edinmesini sağlamak olarak açıklar. 18. yy'da yaşamış olan J. J. Rousseau ise yaşamın ilk yıllarını bireyin gelişiminde kritik bir dönem olarak ifade etmiştir ve yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini, eğitimde en etkin yöntem olarak nitelemiştir (Başal, 2005).

18. yüzyılın sonlarına doğru, 1774 yılına gelindiğinde J. Pestalozzi'nin kendi çocuğunu gözlemleyerek yapmış olduğu çalışma, literatürde çocuk gelişimi ile ilgili ilk bilimsel kayıt olarak ele alınmaktadır (Aral vd., 2003). 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise 1840 yılında; okul öncesi eğitimin önemine ve gerekliliğine vurgu yapan Alman eğitimci Froebel, Almanya'da 'Çocuk Bahçesi' anlamına gelen 'Kindergarten' isimli ilk anaokulunu açmıştır (Aral vd., 2003).

Doğan'ın (2009) aktardığına göre İtalya'nın ilk kadın doktoru olan M. Montessori, özel gereksinimli çocuklara yönelik yaptığı çalışmalarla ve uyguladığı yeni yöntemlerle eğitim alanında büyük gelişmeler yaşanmasını sağlamıştır. 1907 yılına gelindiğinde M. Montessori tarafından, Roma şehrinin sosyoekonomik olarak düşük düzeyde olan bir mahallesinde bulunan bir konutta, 4-7 yaş arası çocuklara yönelik ilk 'çocuk evi' olan 'Casa dei Bambini' açılmıştır.

Froebel ve Montessori'nin bu girişimlerinden sonra dünya üzerinde başka ülkelerde de okul öncesi eğitim veren kurumlar açılmaya başlamıştır ve bunlardan biri olan ilk 'yuva' 1911 yılında İngiltere'nin Londra şehrinde açılmıştır (Aral vd., 2003).

Başal'ın (2005) ifadelerine göre o yıllarda açılan yuva ve anaokullarının birçoğu, üniversiteler/araştırmacılar için laboratuvar okullar olması amacıyla

açılmıştır. O yıllarda yapılan sosyal bilimler araştırmalarının, okul öncesi eğitime önemli katkılarının olduğu düşünölmektedir.

1960'lı yıllara gelindiğinde çalışma hayatında kadınların eskiye nazaran daha fazla yer almaya başlamasıyla, ABD'nin öncülüğünde dünya çapında okul öncesi eğitimi yaygın hale getirme çalışmaları başlatılmıştır (Başal, 2005).

1.2.3.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim

Akyüz, Uygun ve Kafadar (2005) Türkiye'de, günümüzdeki anlamıyla faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumları açılmadan önce de okul öncesi dönem çocukları için eğitim veren kurumların mevcut olduğunu ifade etmektedir. Bu kurumlar anaokulu amacıyla kurulmamış olmalarına rağmen kısmen o rolü de karşılamaktaydılar. Bu kurumlar; Sıbyan mektepleri, Islahhaneler ve Darüleytamlar olarak ifade edilmektedir. Bu kurumların işlevlerini Çelik ve Gündoğdu, (2007) Akyüz'den (1996) şöyle aktarmıştır:

Sıbyan Mektepleri: 5-6 yaş grubundaki çocukları alarak onlara 3-4 yıl boyunca dini eğitim vermeyi amaçlayan bu kurumlara, bazı aileler 5-6 yaşından küçük olan çocuklarını da gönderebiliyorlardı. Bu çocukların Sıbyan Mektebine gönderilmesindeki amaç bu çocukların bir şeyler öğrenmesinden ziyade, annelerin evdeki iş yükünün yanında bir de sürekli çocukla ilgilenmesi gerektiğinden dolayı, annelerin bir süre rahat etmek istemeleriydi. Bu sebeple Sıbyan Mektepleri, günümüzün çocuk yuvaları veya kreşlerine benzetilebilir.

Islahhaneler/Darüleytamlar: Kimsesi olmayan çocukların yetiştirilmesi ve korunması için kurulmuş olan bu kurumlarda bazen okul öncesi dönemde olan çocuklar da bulunmaktaydı. Bu yaş grubunda olan çocuklar için Darüleytamlar'ın bazılarında anasınıfları açılmıştır.

Bu kurumlar günümüzdeki okul öncesi eğitim uygulamalarından ziyade çocukların bakımının sağlanması, korunması ve zaman geçirmesine yönelik bir anlayışa sahip durumdadır (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Akyüz vd.nin (2005) Akyüz'den (2004) aktardığına göre Osmanlı döneminde anaokulları, Müslüman Türklerden önce azınlıklar tarafından açılmış durumdadır. Ülkede Müslüman Türkler tarafından ilk defa 1908 yılında II. Meşrutiyet'in hemen öncesinde, Batıda kurulmuş olan okul öncesi kurumlarından esinlenerek bugünkü anaokulu benzeri kurumlar açılmaya başlanmıştır. Fakat o yıllarda açılmış olan kurumlar ciddi hazırlıklardan geçmeden açılmışlardır. O yıllarda bu kurumlarda çalışacak kadın öğretmenler yetiştirilmemiş olduğundan, Ermeni ve Yahudi öğretmenler bu kurumlarda görev almışlardır.

Deretarla Gül'ün (2008) ifadelerine göre II. Meşrutiyet Döneminde, İstanbul-Beyazıt'ta dönemin eğitimcilerinden Satı Bey özel bir anaokulu açmıştır. Bu okul çok kısa bir zaman içerisinde İstanbul'da yaşayan varlıklı ailelerin çocuklarını gönderdiği bir okul durumuna gelmiştir. Satı Bey'in açmış olduğu bu okulda Pestalozzi, Froebel ve Montessori gibi okul öncesi eğitim alanında herkesçe bilinen eğitimcilerin görüşlerine paralel bir eğitim sunulmuştur.

II. Meşrutiyet Dönemi'nin bir diğer eğitimcisi Kazım Nami Duru, o yıllarda yurtdışına giderek Avusturya-Macaristan'da, 'Çocuk Bahçesi'nde eğitim vermeleri amacıyla öğretmen yetiştiren kurumları yerinde incelemiş ve yurda döndüğünde Selanik'te bir anaokulu sınıfını faaliyete geçirmiştir (Oktay, 1999). Kazım Nami Duru aynı zamanda Fransızcadan 'Çocuk Bahçesi Rehberi' isimli bir kitabı da Türkçeye tercüme etmiştir (Oktay, 1999).

1912-1913 yıllarında meydana gelen Balkan Savaşları, bu alandaki gelişmeleri engellemiş olsa da Osmanlı'da 1913-1917 yılları arasında devlet/resmi anaokulları faaliyete geçmeye başlamıştır (Akyüz, 1996; Akt.: Çelik ve Gündoğdu, 2007).

1913 yılında önemli bir gelişme olarak, 'Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı'nın yani 'Geçici İlköğretim Kanunu'nun çıkarılması gösterilmektedir. Bu kanunla ülkenin her bölgesinde anaokullarının yaygın hale getirilmesi emredilmiş ve Ana Mektepleri ile Sıbyan Okullarının ilköğretim bünyesinde olacağı ifade edilmiştir (Aral vd., 2003). Bu kanunun çıkarılmasının ardından ilk ana mektebi İstanbul'da açılmıştır (Sakaoğlu, 2003; Akt.: Deretarla Gül, 2009).

Bu kanunun çıkarılmasının ardından okullar için bir de nizamname (tüzük) çıkarılması gerekliliği doğmuştur. 1915 yılına gelindiğinde ‘Ana Mektepleri Nizamnamesi’ yayımlanmış olup, bu nizamnameyle anaokullarının hangi çatı altında faaliyet göstereceği, anaokullarının fiziki şartlarının nasıl olacağı, verilecek eğitimin içeriğinin ne olduğu ve bu okullarda eğitim verecek olan öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği gibi konular netliğe kavuşturulmuştur (Akyüz, 1996; Akt.: Başal, 2005).

Anaokullarına öğretmen yetiştirmek için 1915 yılında, eğitim-öğretim süresi 1 yıl olan ‘Ana Öğretmen Okulu’ İstanbul’da faaliyete geçmiştir fakat 370 civarı mezunu olan bu okul 1919 yılına gelindiğinde faaliyetine son vermiştir (Aral vd., 2003).

Bu yıllarda okul öncesi eğitim ile ilgili girişimler ve yasal düzenlemelerle birlikte özellikle büyük şehirlerde açılan anaokulu sayısında artış görülse de ülkenin o dönemki koşulları göz önünde bulundurulduğunda, gösterilen çabalar okul öncesi eğitimin tüm yurttan yaygın hale gelmesi için yeterli olmamıştır (Oktay, 1999). Cumhuriyet’in ilan edildiği 1923 yılına gelindiğinde ülkede 80 tane okul öncesi eğitim kurumu, 136 tane okul öncesi eğitim veren öğretmen ve 5880 tane okul öncesi öğrencisi olduğu ifade edilmektedir (Oktay, 1989; Akt.: Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Aral vd. (2003) eğitim-öğretim süresi 2 yıl olan ‘Ana Öğretmen Okulu’nun 1927-1928 eğitim-öğretim yılında Ankara’da açıldığını, daha sonra bu okulun İstanbul Kız Öğretmen Okulu bünyesinde faaliyetlerini sürdürdüğünü ve 1933 yılına gelindiğinde kapatıldığını ifade etmektedir.

1949 yılında yapılan 4. Milli Eğitim Şurası, Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitime ilişkin düşüncelerin görüşüldüğü ilk şura olma özelliği taşımaktadır (Deretarla Gül, 2009). Bununla birlikte Cumhuriyet tarihinde yapılmış olan 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15 ve 17. Milli Eğitim Şuralarının hepsinde okul öncesi eğitimle ilgili şuranın yapıldığı dönemin gündemine göre görüşler belirtilmiş ve gerekli kararlar alınmıştır (Deretarla Gül, 2009).

Okul öncesi eğitim ile ilgili dikkat çekici gelişmelerin görülmesi ise ancak 1960’lı yıllarda mümkün olmuştur ve bunu destekleyen bir örnek olarak, okul öncesi

eğitimin ciddi şekilde 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yeniden ele alınması gösterilebilir (Aral vd., 2003).

1973 yılına gelindiğinde çıkarılan 1739 sayılı 'Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tüm eğitim kademeleri ele alınmış olup okul öncesi eğitim de örgün eğitim başlığı altında, kapsamı belirtilerek, amaç ve görevleri ifade edilmiştir (Aral vd., 2003).

Kurt'un (2015) ifadelerine göre 1992 yılına gelindiğinde 'Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü' kurulmuştur. Bu birim, 2012-2013 yılına kadar MEB'e bağlı okullarda okul öncesi eğitimle ilgili faaliyetlerden sorumluydu. 2012 yılına gelindiğinde okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeylerinden sorumlu olan birim 'Temel Eğitim Müdürlüğü' adını almıştır.

Okul öncesi eğitimdeki gelişmelere sayısal olarak bakacak olduğumuzda; Cumhuriyetin ilk yılında 80 okul, 5880 öğrenci ve 136 öğretmen olduğu ifade edilmişti. Bu sayılar 1963-64 eğitim öğretim yılında 146 okul, 4767 öğrenci ve 180 öğretmen; 1983-84 eğitim öğretim yılında 2784 okul, 78981 öğrenci ve 4414 öğretmen olarak paylaşılmıştır (Deretarla Gül, 2009). MEB verilerine göre 2006-2007 eğitim öğretim yılında bu sayı 20675 okul, 640849 öğrenci ve 24775 öğretmen olarak belirtilmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim dönemindeki güncel sayıları ifade edecek olduğumuzda ise bu sayı; 32554 okul, 1629720 öğrenci ve 98825 öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2020).

Her geçen yıl okullaşma oranı artan ve daha da artırılması hedeflenen okul öncesi eğitim, dünyada ve ülkemizde tek bir programa/yaklaşımına bağlı olarak yürütülmemektedir. Okul öncesi eğitimde farklı alanlara (doğa, duyu-materyal, teknoloji vb.) ağırlık veren yaklaşım/programlar da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu noktada okul öncesi eğitimde uygulanan farklı yaklaşımların da ele alınması önem taşımaktadır. Bu sebeple aşağıda okul öncesi eğitimde yaygın olarak karşımıza çıkan bazı farklı eğitim yaklaşım/programları ile ilgili bilgilere de yer verilmektedir.

1.2.4. Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar

Dünyada okul öncesi eğitim alanında birçok farklı eğitim yaklaşımı/programı uygulamalarına rastlamaktayız. Burada bu yaklaşımlardan; Waldorf yaklaşımı, Montessori yaklaşımı ve Reggio Emilia yaklaşımına kısaca değinilecek ve dünya üzerinde okul öncesi eğitimde uygulanan diğer bazı eğitim yaklaşımlarının ise isimlerine yer verilecektir.

1.2.4.1. Waldorf Yaklaşımı

Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar başlığı altında kısaca değineceğimiz yaklaşımlardan ilki Waldorf yaklaşımıdır.

Toran'a (2017) göre Waldorf yaklaşımının kurucusu olan Rudolf Steiner (1861-1925) matematik, kimya ve doğa bilimleri üzerine eğitim almış olmasına rağmen asıl olarak felsefe alanına büyük bir ilgi duymuştur ve özellikle de eğitim felsefesi üzerine yoğunlaşmıştır. Çocukların eğitilmesi için nasıl bir yol izleneceğini belirlemek ve onlar için bir eğitim programı hazırlamak için çalışmalarda bulunmuştur.

Steiner'in eğitim anlayışının temelini oluşturan felsefi düşüncesi 'Antroposofi'dir ve bu felsefi düşüncenin temel amacı, herhangi bir öğretiyi ve koşulsuz kabulü öngören dogmaları birleştirmek yerine gerçekleri ve yeni bilgileri keşfetmektir (Williams ve Johnson, 2005; Akt.: Çelik, 2013).

Kurtulmuş'a (2016) göre Rudolf Steiner 1. Dünya Savaşının ardından, savaşın tüm olumsuzluklarına rağmen eğitimle ilgili görüşlerini ifade etmek için fırsatlar bulmuştur. Stuttgart'ta farklı konularda dersler vermiştir. Bu derslerden birinin verildiği yer olan Astoria Sigara Fabrikası'nda, fabrika sahibi Emil Molt; Steiner'in eğitim ile ilgili görüşlerinden çok etkilenmiş ve fabrikada çalışanların çocukları için fabrika bünyesinde bir okul açmasını istemiştir. Bunun için birtakım şartlar ileri süren Steiner'in tüm istekleri Emil Molt tarafından kabul edilmiştir. Böylece 1919 yılında ilk Waldorf okulu, Steiner tarafından bu sigara fabrikası bünyesinde açılmıştır.

Steiner, Waldorf okullarının yapı ve işleyişini, eğitim yöntemini ve felsefesini kapsayan bazı temel ilkeler bulunması gerektiğini ifade etmiştir (Toran, 2017). Bu ilkeler şunlardır (Barnes, 1980; Oberman, 1997; Waterson, 2006; Harrington, 1993; Nicholson, 2000; Lopata, 2000; Akt.: Kotaman, 2009):

- Din, ırk, sosyal, ekonomik statüleri her ne olursa olsun başvuran tüm çocuklar bu okullara kabul edileceklerdir.
- Waldorf okulları mali ve politik açıdan devletten bağımsız olmalıdır. Waldorf okullarının özgürlük anlayışının özünü, devletten bağımsız ve demokratik olması oluşturmaktadır.
- Waldorf okulları müfredatını, okul hangi ülkedeyse o topluma uygun olarak düzenlemelidir. Bu durum çocuğun öğrendiklerini günlük yaşamı ile ilişkilendirmesine imkan vermektedir.
- Waldorf okullarında eğitim okul öncesinden başlayıp lise bitene kadar kesintisiz olarak devam etmelidir. Çocuk artık kendi kararını verebilecek olgunluğa eriştiğinde kendi istediği yere gitmesi doğru olarak görülmektedir.
- Waldorf okulları müdürler, idareciler tarafından değil; öğretmenler tarafından yönetilmelidir. Öğretmenler, okulu Steiner'in eğitim felsefesine göre yönetmelidir. Waldorf Okullarında çalışan öğretmenler arasında ast-üst ilişkisi bulunmamaktadır.
- Waldorf okullarında ilk 8 yıllık eğitim tek bir öğretmen tarafından verilmelidir. Bu durum öğretmenin, çocuğu daha derinlemesine tanımaya ve çocuğu geliştirmesine imkan tanımaktadır.
- Waldorf okullarında her çocuğun farklı ve kendine göre daha iyi olduğu bir alanı olduğu kabul edilir ve çocukların sahip olduğu tüm becerilerde ulaşabilecekleri en üst noktaya ulaşmaları hedeflenmektedir.
- Waldorf okullarında çocuğun tüm gelişim alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır.
- Dünya ve yaşam bir ritme sahip olduğu gibi insanlar da ritme sahiptir. İnsanlar gelişimlerini bu ritim içerisinde gerçekleştirmektedir. Çocuk/birey ancak bir alanda belirli bir olgunluğa ulaştıktan sonra eğitimde bir üst kademeye geçilmektedir.

- Waldorf okullarının değerlendirme sistemi diğer okullardan farklılık göstermektedir. Amaç çocuğu notlandırmak değil, çocuğu daha iyi tanıyıp, gelişim takibini daha iyi yapabilmektir. Küçük sınıflardaki çocuklar not ve karne almamakta, bu tür bir sistem tam olarak lisede uygulanmaktadır. Değerlendirmenin diğer bir amacı da çocuğa dönüt vererek özgüven ve cesaret kazanmasını sağlamaktır.

Waldorf okullarında eğitim ortamına bakacak olduğumuzda, bu okullarda yer alan sınıflar evin bir uzantısı olarak görüldüğü için sınıflarda ev atmosferi yaratılmaktadır (Çelik, 2013). Bu sınıfların duvarları dikkat çekici renklerle boyalı, masa ve sandalye gibi malzemeler sağlam ve doğal ahşaptan yapılı, perdeler doğal elyaftan yapılı olmaktadır (Kurtulmuş, 2016).

Kurtulmuş'a (2016) göre Waldorf okullarında sınıf içerisinde kullanılan oyuncak ve materyaller el yapımıdır ve doğal malzemelerden yapılmıştır. Bu oyuncak ve materyaller; ahşap tahta parçaları, ipek ve pamuklu kumaşlar, yün, doğal keçe, taşlar ve kum gibi doğal malzemelerden meydana gelmiştir. Waldorf okullarında plastik/sentetik oyuncak ve materyaller kullanılmamaktadır. Waldorf okullarında doğal materyaller kullanılmasının diğer bir amacı da çocuklara çevre bilincini aşılmasıdır.

Waldorf yaklaşımında temel olarak hikaye anlatımı, yaratıcı oyunlar, sanat etkinlikleri ve euritim (Steiner'in geliştirdiği bir sanat) gibi öğretim yöntemleri kullanılmaktadır (Kotaman, 2009). Waldorf okullarında teknolojik materyallere/televizyona yer verilmemektedir (Kurtulmuş, 2016).

Sonuç olarak Bayhan ve Bencik'e (2008) göre Waldorf yaklaşımı, çocuğu merkeze alan bir eğitim felsefesine sahip olması sebebi ile örnek alınacak bir eğitim yaklaşımı olarak görülmektedir. Bu felsefe sayesinde çocuklar eğlenerek öğrenirken, bir taraftan yaratıcılık gelişimleri desteklenmekte diğer bir taraftan ise çocukların kendine güven duygusu artmaktadır.

1.2.4.2. Montessori Yaklaşımı

Okul öncesi eğitimde uygulanan alternatif yaklaşımlar arasında oldukça yaygın olarak karşımıza çıkan Montessori yaklaşımının temelleri İtalya’da Maria Montessori tarafından atılmıştır.

İtalya’nın ilk kadın doktoru olan ve özel gereksinimli çocuklara yönelik yaptığı çalışmalarla ve uyguladığı yeni yöntemlerle eğitim alanında büyük gelişmeler yaşanmasını sağlayan Maria Montessori (1870-1952) eğitim ile ilgili görüşlerini oluştururken Rousseau, Pestalozzi, Seguin gibi eğitim felsefecilerden etkilenmiştir (Doğan, 2009). M. Montessori, özel gereksinimli çocuklara yönelik yapmış olduğu çalışmalardan olumlu sonuçlar aldıktan sonra uygulamış olduğu yöntemlerin normal gelişim gösteren çocuklar için de uygulanabileceğini düşünerek 1907 yılına geldiğinde, Roma şehrinin sosyoekonomik olarak düşük düzeyde olan bir mahallesinde bulunan bir konutta ilk ‘çocuk evi’ olarak kabul gören ‘Casa dei Bambini’yi açmıştır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006 ve Doğan, 2009).

Montessori yaklaşımı bazı temel ilkelere sahiptir. Montessori yaklaşımının ilkelerini bütünüyle anlamak ve bu ilkeleri özünü değiştirmeden uygulamak, çocuklara faydalı olabilmek için oldukça önem taşımaktadır (Montessori, 1997; Akt.: Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Oktay (2010) bu ilkeleri şu 5 temelde ele almıştır: Çocuğa saygı, emici akıl/zihin, hassas/kritik dönemler ve hazırlanmış çevre ve kendini eğitime.

- *Çocuğa saygı*; her çocuk ayrı gelişim özelliği gösterdiği, farklı yeteneklere sahip olduğu için eğitim, her bir çocuğun bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır ve çocuklar, yetişkinlerden bağımsız bireyler olarak görülmelidir (Morrison, 1988; Akt.: Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006).
- *Emici akıl/zihin*; M. Montessori, insanların başkaları tarafından eğitilemeyeceği, her insanın kendini eğitmesi gerektiği düşüncesinden hareketle yetişkinlerin bilgiyi aklını kullanarak edindiğini, çocukların ise zihninin bilgiyi doğrudan emdiğini ifade etmektedir (Morrison, 1988; Akt.: Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006).
- *Kritik dönemler*; çocukların bazı yetileri kazanabilmesi için bazı hassas/kritik dönemler vardır ve öğretmenler bu dönemlerin farkında olarak çocuklara

uygun bir öğrenme ortamı sunmalıdır (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006).

Temel ve Toran (2016) bu dönemleri şöyle kategorize etmişlerdir:

1. Dil duyarlılığı: 0-6 yaş arası,
 2. Düzen duyarlılığı: 1-3 yaş arası,
 3. Duyu düzenlemesi duyarlılığı: 0-4 yaş arası,
 4. Motor becerilerin düzenlenmesi duyarlılığı: 18 ay-4 yaş arası,
 5. Küçük nesnelere karşı gösterilen duyarlılık: 18 ay-30 ay arası,
 6. Sosyal davranışlara karşı duyarlılık: 2.5 yaş-6 yaş arası.
- *Hazırlanmış çevre;* M. Montessori, çocukların öğrenmelerini en iyi şekilde yapılandırılmış bir eğitim ortamında gerçekleştireceği düşüncesine sahiptir ve bu düşünce özünde çocuğun, yetişkinden bağımsız olmasını hedefler (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006). Öğretmen, ortamı çocuklara tanıttikten sonra çocuklar ilgi, merak ve ihtiyaçları doğrultusunda her şeyi kendileri yapabilirler (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006).
 - *Kendini eğitme;* çocuklar, hazırlanmış ortamlarda yetişkin/öğretmen yönlendirmesi olmadan kendilerini eğitebilirler (Oktay, 2010).

Montessori yaklaşımında sınıflar karma (2-6) yaş gruplarından oluşmakta ve bu çocuklar bir arada eğitim almaktadırlar. Büyük olan çocuklar, kendilerinden küçük olanlara yardımcı ve rol/model olmaktadır (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006).

Montessori yaklaşımında sınıf ortamı, çocuğun bağımsız hareket edebileceği ve fiziksel açıdan kendisini özgür hissedebileceği bir şekilde tasarlanmaktadır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Montessori yaklaşımında sınıflarda yer alan mobilyalar hareket edebilmekte, sınıflardaki dolaplar/çekmeceler/kapı kolları ve elbise askıları çocuğun ulaşabileceği yükseklikte konumlanmakta, hijyen malzemeleri çocuğa uygun olmakta ve sınıflarda çocuğun başkasının yardımına ihtiyaç duymadan giyip/çıkarabileceği kıyafetler yer almaktadır (Temel, 1994; Poyraz ve Dere, 2003; Akt.: Oğuz ve Köksal Akyol, 2006).

Oktay (2010) Montessori yaklaşımının eğitimde 3 temel gelişim boyutunu öne çıkardığını belirtmektedir. Bunlar: hareket gelişimi, duyu gelişimi ve dil gelişimidir.

Montessori yaklaşımında çocukların eğitimi için 5 temel etkinlik türü bulunmakta ve bu etkinlik türleri şöyle sınıflandırılmaktadır (Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan ve Aral, 2012):

1. Günlük yaşam becerilerine yönelik etkinlikler,
2. Duyu eğitimine yönelik etkinlikler,
3. Matematik eğitimine yönelik etkinlikler,
4. Dil becerilerine yönelik etkinlikler,
5. Kozmik (evrensel öğrenme) eğitime yönelik etkinlikler.

Montessori yaklaşımında kullanılan materyaller, yukarıda 5 temelde açıklanan ‘etkinlik türlerine’ uygun olacak şekilde tasarlanmaktadır (Ulutaş ve Tutkun, 2017). Montessori yaklaşımında materyaller çocuğun kendi hatasını, kendisinin bulabilmesine yönelik olarak hazırlanmakta ve eğitim sürecinde çocuk materyalle ilgili bir hata yaptığında hiç kimse çocuğa müdahale etmemektedir (Oktay, 2010). Bu sayede çocuğun materyale olan ilgisi devam etmekte ve çocuk hatasını düzelttikten sonra diğer karmaşık materyale geçme şansını da elde etmektedir (Oktay, 2010).

Köksal Akyol ve Oğuz’un (2006) Lillard’dan (1973) aktardığına göre Montessori yaklaşımında ‘yöneltici’ olarak adlandırılan öğretmenler, çocukların verimli bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için uygun çevreyi hazırlamaktan ve çocukların kendileri için hazırlanmış bu çevre ile etkileşime girmelerinden sorumlu olarak görülmektedir.

Sonuç olarak öğrenci merkezli bir yaklaşım olan ve yurtdışında karşımıza çıkan örneklerinin başarıyla uygulandığı görülen Montessori yaklaşımı, bizlere okul öncesi eğitimde çağdaş bir yaklaşım sunmaktadır (Tuğluk, Gündoğdu ve Kaya, 2006).

1.2.4.3. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı da tıpkı Montessori yaklaşımı gibi İtalya’da ortaya çıkmıştır. Reggio yaklaşımın temelleri Loris Malaguzzi tarafından atılmıştır.

Ekici’nin (2016) Edwards, Gandini ve Forman’dan (1993) aktardığına göre Loris Malaguzzi, İkinci Dünya Savaşı’nın sona ermesiyle birlikte savaşın bıraktığı

yıkım etkisinin fazlaca görüldüğü Reggio Emilia şehrinin, Villa Cella isimli köyünde aileler tarafından çocukların eğitim alabilmeleri için bir okul inşa etme girişimleri olduğunu duymuştur. Olanları yerinde görmek için buraya gitmiştir. Orada insanların savaştan kalan bazı askeri araçların satılması ile elde edilecek parayla okul inşaatını tamamlama düşünceleri olduğunu ve bu insanların hep birlikte çabaladıklarını görmüştür. Malaguzzi bu durumdan çok etkilenmiştir. Malaguzzi'nin öğretmen olduğunu öğrenen köylüler, ondan yardım istemişlerdir. Malaguzzi yardım edeceğine dair söz vermiştir ve yıllardır yaptığı öğretmenlik mesleğini bırakarak, psikoloji eğitimi için Roma şehrine gitmiştir. Özellikle köylü kadınların yoğun emeği sayesinde okul 8 ay sonunda tamamlanmıştır. Psikoloji eğitimini tamamlayarak Reggio Emilia'ya dönen Malaguzzi, sabahları; belediyenin açtığı psikolojik danışma merkezinde okulda sorun yaşayan çocuklar için çalışmıştır. Zamanının geri kalan kısmında ise aileler tarafından kurulmuş olan bu okullarda görev almıştır.

Eğitim yaklaşımının temelinde ailelerin çabalarıyla açılan okullar olan Loris Malaguzzi; Piaget, Vygotsky, Dewey, Bruner gibi önemli kişilerin görüşlerinden etkilenecek yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılığı benimseyerek Reggio Emilia okullarının anlayışını oluşturmuştur (Edwards, 2002).

Reggio Emilia yaklaşımının kurduğu ilk okul olarak, Malaguzzi liderliğinde 1963 yılında açılan ilk belediye anaokulu gösterilmektedir ve bu okul daha sonra 1968 yılına gelindiğinde İtalya devletinin ulusal erken çocukluk hizmetleri sisteminin kurulmasında en önemli örnek olarak görülmektedir (New, 2007).

Yukarıda Waldorf ve Montessori yaklaşımlarını açıklamaya çalışırken, bu yaklaşımların ilkelerinden bahsedilmişti. Bu yaklaşımlar gibi Reggio Emilia yaklaşımı da bazı temel ilkelere sahiptir. Ve bu temel ilkeler Şahin'in (2016) sınıflandırmasına göre şöyle ele alınmaktadır:

- *Çocuk imajı*; Reggio Emilia yaklaşımında çocuklar eğitim sürecinin baş kahramanı olarak görülmekte ve çocuklar; güçlü, yetenekli, merak eden/araştıran, birbirleri ile sürekli iletişim halinde olan ve işbirliği içinde çalışan kişiler olarak nitelendirilmektedir (Cadwell, 2003).

- *Çevre*; çevrenin, çocuklar tarafından 3. Bir öğretmen olarak görülecek şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Akt.: Temel, Kurtulmuş ve İmir, 2017).
- *Çocuk-Öğretmen-Aile üçgeni*; Reggio Emilia yaklaşımının doğuşunda esin kaynağı olan aileler, eğitim sürecinin baş aktörü olan çocuklar ve bir rehber olarak görülen öğretmenler arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim bulunmaktadır.
- *Ailelerin eğitime etkin katılımı*; Reggio Emilia yaklaşımında aileler eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmekle birlikte yönetim işlerinde ve karar aşamalarında da etkin bir rol oynamaktadırlar (Temel, Kurtulmuş ve İmir, 2017).
- *İşbirliği-Dayanışma*; Reggio Emilia yaklaşımının temelinde yatan birlikte çalışma ve dayanışma içinde olma, sistemin vazgeçilmez bir ilkesi olarak görülmektedir.
- *Öğretmenler*; Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler, sürekli öğrenmeye açık olan ve daima araştıran kişiler olmakla birlikte çocukların ekip arkadaşı ve onların rehberi olarak nitelendirilmektedir.
- *Dokümantasyon*; çocukların eğitim sürecinde ortaya koydukları performanslarına yönelik öğretmenlerin izlenimlerinin, çocukların ürünlerinin, duygu/düşüncelerini ifade ediş şekillerinin ve yorumlarının yer aldığı dokümantasyonlar; Reggio Emilia yaklaşımında önemli bir ilke olarak görülmektedir.
- *Çocuğun Yüz Dili*; Reggio Emilia yaklaşımında görsellerin/grafiklerin oldukça önemli görülmesi ve sembolleştirme dilinin aktif olarak kullanılmasından dolayı 'atelier' adı verilen sanat atölyeleri ve 'atelierista' adı verilen sanat öğretmenleri, yaklaşımda önemli rol taşımaktadır.
- *Proje Çalışmaları*; Reggio Emilia yaklaşımında önceden planlanmayan, eğitim sürecinde öğretmen ve çocuklar arasındaki iletişim sonucunda ortaya çıkan, uzun süreli proje çalışmaları önemli yer tutmaktadır.

Aslan'ın (2005) ifadelerine göre Reggio Emilia yaklaşımı, çocuklar büyür ve gelişirken bu gelişimi engelleyen bir 'duvarın' varlığından bahseder. Burada

‘duvar’ betimlemesiyle anlatılmak istenen şey aslında eskiyen ve kalıplaşan katı kurallar, yetişkinlerin ortaya koyduğu ama çocukların anlam veremediği bazı eskimiş davranış kalıpları ve eskiyen eğitim anlayışıdır. Çocukların yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi sonucunda, gelişimlerinin karşısında set gibi duran ve eski değer yargılarını temsil eden bu duvarı tek başına aşmaları Reggio Emilia yaklaşımının bir amacı olarak görülmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda, ‘öğretmenin kendisi’ olarak nitelendirilen eğitim ortamları oldukça önem taşımaktadır (Aslan, 2005). Reggio Emilia yaklaşımında sınıf içerisinde farklı amaçlar için kullanılmak üzere köşeler bulunmakta, raflar/dolaplar çocukların erişebileceği yükseklikte tasarlanmakta ve ‘şeffaflık’ ilkesi doğrultusunda dışarıdan içi görülebilen raflar tercih edilmekte, yine şeffaflık ilkesi doğrultusunda sınıflar duvar yerine, bu büyüklükte pencerelerle ayrılmakta, çocukların kendilerini görme ve kimliklerini oluşturma felsefesinden hareketle okul girişlerinde çocukların kendilerini farklı açılardan görebilmelerine imkan tanıyan üçgen şeklinde aynalar bulunmaktadır (Şahin, 2016).

Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda; tüm sınıfların açıldığı ve bu sebeple tüm yetişkinlerin/çocukların geçmek zorunda olduğu, iletişim kurmaya ve sosyalleşmeye teşvik eden İtalyancada ‘meydan’ anlamına gelen ‘piazza’ denilen alanlar bulunmaktadır (Ekici, 2016).

Aslan’ın (2005) Bennett’ten (2001) aktardığına göre Reggio Emilia yaklaşımında kullanılan materyal ve oyuncaklar genellikle ucuz olmamakla birlikte, bu malzemeler genellikle doğal ve ahşaptır. Materyallerde dikkat edilen bir diğer husus ise geri dönüşümlü olmasıdır. Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda eğitim ortamında yer alan tüm merkezlerde ahşap bloklar vardır ve bu ahşap blokların arkasında duvara resimler/renkler yansıtan ‘tepegözler’ bulunmaktadır. Ailelerin eğitime katılmasının önemli bir örneği, materyallerde de karşımıza çıkmakta bazı merkezlerde onların yapmış oldukları kuklalar yer almaktadır. Bazı merkezlerde ise duvarlardan kağıtlardan sarkıtılmakta bu kağıtlar, çocukların gölge oyunlarını oynayabilmelerine imkan sağlamaktadır.

Şahin'e (2016) göre Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda her sınıfta, aralarında hiyerarşik bir üstünlük bulunmayan iki öğretmen görev yapmaktadır. Rehber görevi gören bu öğretmenler, bazen çocukların ekip arkadaşı, bazen onları cesaretlendiren/yönlendiren kişi bazen de öğrenen/araştıran kişidir. Reggio Emilia yaklaşımında, sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yanında 'pedagogista' olarak adlandırılan, pedagoji/psikoloji mezunu koordinatörler ve 'atelierista' olarak adlandırılan, sanat atölyelerinde görevli eğitimci gibi iki önemli eğitim personeli daha bulunmaktadır.

Sonuç olarak çocukların gelişiminde önemli bir evre olan okul öncesi dönemde çocuklara özgürlük sunan, zengin bir öğrenme ortamı sunan ve yaparak/yaşayarak öğrenmesine imkan sağlayan Reggio Emilia yaklaşımı, çocuğu merkeze alması ve öğretmenlere 'rehber' misyonu yüklemesi gibi özelliklerinden dolayı çağdaş bir eğitim anlayışına destek sağlamaktadır (Pekdoğan, 2012).

Yukarıda kısaca açıklanan yaklaşımlara ek olarak Temel'in (2016) editörlüğünü yaptığı 'Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar' kitabında; Açık Eğitim Yaklaşımı, Bank Street Yaklaşımı, Highscope Programı, Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı, Ev Okulu Uygulaması, Head Start Programı, Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı, Proje Yaklaşımı ve Ayrımcılık Karşıtı Okul Öncesi Eğitim Programı gibi okul öncesi eğitimde uygulanan farklı eğitim yaklaşımları ve programları detaylı olarak ele alınmaktadır.

Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı eğitim yaklaşımlarının ele alındığı bir başka kaynak olan, Temel'in (2017) 'Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar' kitabında ise yukarıda ismi geçen yaklaşımlara ek olarak Piramit Metodu, Te Whariki Programı, Decroly Okulları, Pikler Yaklaşımı, Holistik Eğitim Yaklaşımı ve Orman Okulları gibi farklı eğitim yaklaşımlarına ve programlarına yer verilmektedir.

Şu ana kadar ismi geçen birçok farklı eğitim yaklaşımı ve programının yanında PYP (Primary Years Program/İlk Yıllar Programı), Creative Curriculum Yaklaşımı ve Cooperative Yaklaşımı gibi farklı eğitim yaklaşımları ve programlarının uygulanmakta olduğu da bilinmektedir (egitimpedia.com).

1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ağır'ın (2007), özel okullarda ve devlet okullarında ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin, uzaktan eğitime dair nasıl bir tutuma sahip olduklarının ve öğretmenlerin uzaktan eğitim teknolojilerine dair görüşlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeye yakın olup, olumlu tutum sergileme yönünde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, çalışılan kurum türü, öğrenim durumu ve branş gibi değişkenlerin, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşın öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının, mesleki kıdem farklılığına göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür.

Ergin'in (2010), ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair bakış açılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmenlerin uzaktan eğitime katkı sunabilecekleri boyutların incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, cinsiyet, branş ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açılarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna karşın; uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olma, kıdem yılı, bilgisayar sahibi olma, internet erişimine sahip olma ve internet kullanım süresinin yüksek olması gibi değişkenlere göre ise öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açılarının anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre mesleki kıdemi 10-14 yıl arasında olan öğretmenlerin, 1-4 ve 5-10 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha olumlu bir bakış açısı sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitime katkı getirebilecekleri boyutların incelendiği kısımda ise öğretmenlerin %28.5'inin uzaktan eğitim uygulamalarına katkı getirebileceği anlaşılmaktadır.

Gündüz'ün (2013), sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, resim ve müzik öğretmenliği bölümü 1-2-3-4. sınıf öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında; cinsiyet, şahsi bilgisayara sahip olma ve internet erişimine sahip olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna karşın; bölümlere ve sınıf değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür.

Yıldız'ın (2015), uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime dair bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkileri inceleme amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerinin net olmadığı ve uzaktan eğitime dair ortak bir kavramsal görüşe sahip olmadığı anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi, zaman ve mekan esnekliği sağlama sebebiyle yararlı bulduğu; eleştirel düşünme becerisi geliştirme, katılımı artırma ve öğrenmeye motive etme gibi öğrencilere katkı sağlama bakımından ise daha az yararlı buldukları görülmüştür.

Ülkü'nün (2018), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumlarında 'öğrenim durumu' hariç hiçbir değişkene (cinsiyet, mesleki kıdem vb.) göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş, yüksek lisans derecesinden mezun öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ön lisans mezunu olan öğretmenlerin tutumlarına göre daha yüksek düzeyde olumlu görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir.

Kırnık ve Altunkaynak'ın (2019), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarında daha çok çevrimiçi-etkileşimli yöntemleri tercih ettikleri, mesleki gelişimlerine katkı sağlama amacıyla uzaktan eğitim uygulamalarına katıldıkları, bu eğitimler sayesinde edindikleri bilgileri eğitim-öğretim süreçlerinde kullanacakları ve uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirirken teknik problemlerle karşılaştıkları şeklinde görüşler belirlenmiştir.

Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak'ın (2020), Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte hayatımıza daha aktif şekilde giren EBA platformu ve diğer uzaktan eğitim uygulamaları hakkında okul öncesi eğitim alan çocukların velilerinin görüşlerini ortaya koymaya yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, EBA platformu ve diğer uzaktan eğitim uygulamaları ile sürdürülen uzaktan eğitimin çeşitli olumlu özelliklerinin olduğu bunun yanı sıra işleyişte meydana gelen aksaklıkların olduğu ve uzaktan eğitimde gelişime ihtiyaç duyulan bazı olumsuz yönlerin de olduğu görüşüne ulaşılmaktadır. Bu süreçte çocukların daha fazla ekran başında kalma

isteklerinin, ekran bağımlılığı riski doğurduğu da anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Covid-19 sonrasında da sürdürülebilir bir uzaktan eğitim sistemi düşünüldüğünde, olumsuzlukların çözülmeye çalışılmasının ve geliştirilmesinin bu sürece katkı sunacağı düşünülmektedir.

Demir ve Kale'nin (2020), Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine dair görüşlerini detaylı bir şekilde incelemek, uzaktan eğitimin olumlu/olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak ve uzaktan eğitimin iyileştirilmesi için önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerinin büyük bir kısmının uzaktan eğitim konusunda kendini yeterli veya orta düzeyde yeterli gördüğü anlaşılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime dair olumlu ve olumsuz görüşlerinin bulunduğu fakat olumsuz yönlerinin daha fazla olduğunun düşünüldüğü görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin salgın şartları gibi olağanüstü dönemlerde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde psikolojik, sosyal ve fiziksel bakımdan desteklenmesine yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve daha öncesinde öğrencilere gerekli yeterliklerin kazandırılmasının önerildiği görülmüştür.

Şeren, Tut ve Kesten'in (2020), temel eğitim bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının Covid-19 salgını sürecinde geçilen uzaktan eğitime dair görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşlerinin, avantajlarına yönelik görüşlerine göre daha fazla olduğu gözlenmektedir. Öğretim elemanları; öğretme-öğrenme süreci, iletişim-etkileşim ve ölçme-değerlendirme noktasında dezavantajların daha fazla olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğretim elemanlarının, sorunlarını çözme noktasında farklı yöntemlerden faydalandıkları ve uzaktan eğitim sürecinin daha etkin bir hale getirilmesi için öneriler sundukları görülmektedir.

Balaman ve Hanbay Tiryaki'nin (2021), öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde mecburi olarak sürdürülen uzaktan eğitime dair görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların, bakanlığın sunduğu imkanları yeterli bulduğu, ülkemizin eğitim sisteminin uzaktan eğitim sürecine hazırlıklı olduğu, ülkemize ait olan ve güvenliği sağlanmış bir canlı ders yazılımı bulunması gerektiği ve uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı şeklinde düşünceleri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme

noktasında problemler olduğu, her öğrencinin eşit imkanlara ve teknik altyapıya sahip olmadığı, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ihtiyacı olduğu ve öğrencilerin derslere devam-devamsızlık durumları da belirtilen diğer görüşlerdir.

Kuset, Özgem, Şaşmacıoğlu ve Güldal Kan'ın (2021), uzaktan eğitimin okul öncesi eğitim alan çocuklar üzerindeki etkilerini incelenmeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime kıyasla verimsiz olduğu ve uzaktan eğitimin sebep olduğu en büyük sorunun 'iletişim' olduğu, bununla birlikte uzaktan eğitimin Covid-19 salgını sürecinde eğitime en büyük katkısının, çocukların eğitimden tümüyle kopmamasını sağlaması olduğu şeklinde görüşlerin ifade edildiği görülmüştür.

1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Allen, Mabry, Mattrey vd.nin (2004), geleneksel sınıflarda eğitim gören öğrenciler ile uzaktan eğitim gören öğrencilerin performansını karşılaştıran nicel çalışmaları özetleme amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, geleneksel sınıflarda eğitim alan öğrenciler ile uzaktan eğitim alan öğrencilerin performans düzeylerinde çok az seviyede farklılık olduğu görülmüştür.

Hannay ve Newvine'nin (2006), öğrencilerin uzaktan eğitimi seçme sebepleri ve geleneksel eğitimle işlenen derslere kıyasla uzaktan eğitimde işlenen derslerin kalitesi ve zorluğuna ilişkin algılarını açıklama amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin diğer sorumluluklarını yerine getirmeye daha çok imkan verdiği için uzaktan eğitimi tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitim ile daha nitelikli eğitim çıktıları elde ettikleri yönünde bir algıya sahip oldukları ve uzaktan eğitim alırken eğitimde kaliteden ödün vermediklerini düşündükleri görülmektedir. Son olarak tam zamanlı çalışan, yetişkin öğrenciler için uzaktan eğitimin en uygun yöntem olduğu; yarı zamanlı çalışan öğrenciler için ise yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin bir arada uygulandığı 'hibrit' modelin kullanılmasının uygun olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Louwrens ve Hartnett'in (2015), Yeni Zelanda'da uzaktan eğitim veren bir ortaokulda çevrimiçi öğrenim gören öğrencilerin katılımlarının artmasına yol açan

etmenleri belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili seçenek sunma ve kontrol uygulamaları fırsatları sunan Web 2.0 araçlarının davranışsal katılımı, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilerin öğrenciler arasında duygusal katılımı, yine öğrenciler tarafından eğlenceli görülen etkinliklerin de duygusal katılımı ve çevrimiçi etkinliklere entegre edilen geri bildirim süreçlerinin de bilişsel katılımı teşvik ettiği görülmektedir.

Smith, Burdette, Cheatham ve Harvey'in (2016), ebeveynlerin engelli çocuklarına yönelik tamamen çevrimiçi öğrenmeye ilişkin algılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, ilk/ortaokulda tamamen çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin artış göstermesine bağlı olarak, engelli öğrencilerin yanındaki ebeveynlerin çocuğun okula katılımı için daha fazla sorumluluğa sahip olduğu görülmektedir. Bu ebeveynlerin bir nevi öğretmen rolü üstlendiği, bu rolün ise ebeveynlere veli-öğretmen iletişimini artırma ve çocuğa daha fazla zaman ayırma yükümlülüğü yüklediği görülmektedir. Ayrıca bu ebeveynlerin çocuklarının, tamamen çevrimiçi öğrenmeye dahil olmasının önünde ne gibi engeller olabileceğine dair bazı fikirleri tartıştıkları görülmektedir.

Dong, Cao ve Li'nin (2020), Çinli ebeveynlerin COVID-19 salgını sürecinde uygulanan kapanmalar sırasında küçük çocukların çevrimiçi öğrenimine dair inanç ve tutumlarını araştırmaya yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, ebeveynlerin genel olarak çevrimiçi öğrenmenin önemi ve yararları hakkında olumsuz inançlara sahip olduğu ve erken çocukluk eğitiminde geleneksel öğrenme yöntemini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin çevrimiçi öğrenmeyi üç sebepten dolayı kabul etmeme yöneliminde oldukları, bunların: çevrimiçi öğrenme modelinden kaynaklanan eksiklikler, küçük çocukların öz-düzenleme becerilerinin düşük olması ve çocukların çevrimiçi öğrenimlerini destekleme noktasında zaman ve mesleki bilgi açısından eksikliklerin olduğu görülmektedir. Son olarak Covid-19 salgını sürecinde uygulanan çevrimiçi öğrenmenin, aileler için sorunlu ve zorlu olduğu aynı zamanda Çinli ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olduğu ve çevrimiçi öğrenmeyi benimsemeye hazır olmadıkları anlaşılmaktadır.

Foti'nin (2020), Yunanistan'daki anaokullarında uygulanan uzaktan eğitime dair algıları, olanakları ve sınırlamaları belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği

araştırmasında, Covid-19 süreci ile gelişen dönemde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim faaliyetleri düzenlediği ve hem çocuklar hem ailelerle iletişimini senkron ve asenkron şekilde sürdürdüğü görülmektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin faydalı olarak nitelediği ve hem öğretmen hem çocuk tarafından kolayca kullanılabilen e- sınıf platformlarının da kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte mevcut durumda uygulanan uzaktan eğitimin çok faydalı olduğu fakat yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı düşünülmektedir.

Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook'un (2020), Covid-19 sürecinde okulların uzaktan eğitime geçmesiyle, ebeveynlerin çocuklarının öğrenimine katılırken karşılaştıkları sorunları ve mücadeleleri ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, devletin yüz yüze eğitime ara verme kararının ebeveynler tarafından desteklendiği ve bu süreçte okullar tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerinden genel olarak memnun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ebeveynlerin; sorumlulukları, çocukların motivasyonunu, erişilebilirliği ve öğrenme çıktılarını dengeleme noktasında zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Gayvoronskiy'in (2020), öğretmenlerin sosyal izolasyon döneminde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş sürecini olumsuz olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bilgisayar karşısında geçirilen uzun saatler sonucunda öğretmenlerin sağlık sorunları yaşadığı, öğretimin etkinliğinin azaldığı ve donanımsal eksiklikler sebebiyle öğrenmenin aktarımında bozukluklar yaşandığı düşünülmektedir. Genel manada ise uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı düşünülmektedir.

Rasmitadila vd.nin (2020), Endonezya'da Covid-19 salgını sürecinde evden okulun bir sonucu olan çevrimiçi öğrenme hakkında ilkökul öğretmenlerinin algılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin öğretim stratejileri, çevrimiçi öğrenmenin zorluğu, destek ve öğretmen motivasyonu olmak üzere dört ana tema ve bu temalara ait kodlar bulunduğu görülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden ‘Olgubilim’ (Fenomenoloji) kullanılmıştır.

Olgubilim (Fenomenoloji), Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 72) tarafından “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir” şeklinde ifade edilmiştir. Olgubilim deseni, tamamen yabancı olmadığımız bununla birlikte tam anlamıyla da kavrayamadığımız olguları araştırma amacı bulunan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple bu araştırmanın olgubilim deseninde gerçekleştirilmesi uygun görülmüş ve katılımcıların ‘okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim’ olgusuna dair algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıfları/bağımsız anaokulları bünyesinde çalışan 8 okul öncesi öğretmeni ve İstanbul ilinde bulunan devlet/vakıf üniversitelerinin ‘Okul Öncesi Öğretmenliği’ programında çalışan 8 akademisyen (4 akademisyen devlet, 4 akademisyen vakıf üniversitesinde çalışmaktadır.) oluşturmuştur (Katılımcıların demografik bilgileri, araştırmanın sonundaki ‘Ekler’

kısımında sunulmuştur). Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmış olup, öğretmenler ve akademisyenler için araştırmaya seçilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmen

- En az Okul Öncesi Öğretmenliği lisans mezunu olmak,
- Aktif olarak çalışıyor olmak (İdareci olarak çalışanlar kabul edilmeyecektir),
- En fazla 15 yıldır öğretmenlik yapıyor olmak,
- Eğitimde güncel teknolojik gelişmelere karşı ilgili olmak ve bu gelişimlere ayak uydurmak.

Akademisyen

- En az doktora mezunu olmak,
- Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında en az 3 yıldır aktif olarak çalışıyor olmak,
- Eğitimde güncel teknolojik gelişmelere karşı ilgili olmak ve bu gelişimlere ayak uydurmak.

Bu araştırmanın örneklem seçimi ‘Amaçlı Örneklem’ yöntemlerinden ‘Ölçüt Örneklem’ ile gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örneklem, önceden belirlenmiş olan bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışması anlayışına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Bu araştırmanın örneklem seçimindeki ölçütler yukarıda öğretmenler ve akademisyenler için ayrı olarak belirtilmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada katılımcıların kişisel bilgilerini içeren ‘Demografik Form’ ve araştırmacı tarafından geliştirilip, uzman görüşü alınmış olan ‘Okul Öncesi Öğretmenleri ve Alan Akademisyenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitim Modelinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri’ isimli yarı yapılandırılmış görüşme

formu kullanılmıştır. Bu formlar araştırmanın sonundaki ‘Ekler’ kısmında sunulmuştur.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu araştırmanın verileri 20 Kasım 2020 ile 27 Ocak 2021 tarihleri arasında elde edilmiştir. Verilerin toplandığı tarihlerde tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını yoğun seyirde devam etmekte olduğu için tüm katılımcılarla online-çevrimiçi görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler katılımcıların izni ve bilgisi dahilinde kayıt altına alınmıştır. (MEB araştırma izni ve Üniversite Etik Kurul onayları için verilen belgelerde de bu durum belirtilmiştir. Bu belgeler araştırmanın sonundaki ‘Ekler’ kısmında sunulmuştur.)

2.5. VERİ ANALİZİ

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizinin birlikte kullanılmasıyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş olan temalar doğrultusunda özetlenmekte ve yorumlanmakta ayrıca veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar doğrultusunda düzenlenebilmekle birlikte, görüşme-gözlem süreçlerinde kullanılan soru ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). “İçerik analizinde ise temelde yapılan işlem, birbiriyle benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu çalışmada veriler analiz edilirken araştırma alt amaçlarının her biri ayrı ayrı ele alınmaktadır (Yalnızca 5 ve 6. alt amaç birlikte ele alınmıştır). Bu yönüyle betimsel analizin ilk aşaması olan çerçeve oluşturma formatı benimsenmiş olup, her alt amaç Yıldırım ve Şimşek’in (2011, s. 228) “içerik analizinin dört aşaması olarak ifade ettiği: verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması” aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizi yapılırken gizlilik ilkesi gereği

katılımcıların isimleri belirtilmemiştir. Katılımcı öğretmenler, 'KÖ'; katılımcı akademisyenler, 'KA' olarak kodlanmış ve her bir katılımcıya bir numara verilmiştir.

2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için şu önlemler alınmıştır:

Uzman Görüşü: Araştırmanın veri toplama aracı olan görüşme formunun ilk hali, okul öncesi eğitimi alanında çalışan 6 öğretim üyesine gönderilmiş; 5'inden dönüt alınmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri arasındaki tutarlılık incelendikten sonra görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Pilot Uygulama: Araştırmanın asıl grubunu yansıtması amacıyla 1 öğretmen ve 1 akademisyenle online ortamda yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sayesinde; oluşabilecek teknik aksaklıklar, görüşmelerin ortalama süresi, soruların anlaşılabilirliği ve cevapların netliği ile ilgili ön bilgilere ulaşılmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu Çeşitlemesi: Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 8 akademisyenden 4 tanesi kamu/devlet üniversitelerinden, 4 tanesi ise vakıf üniversitelerinden; 8 öğretmen ise İstanbul ilinin farklı ilçelerinden ve farklı imkan düzeyine sahip devlet okullarından seçilmiştir. Böylelikle çalışma grubu belirlenirken yeterli çeşitliliğin sağlandığı söylenilebilir.

Araştırmacı Çeşitlemesi: Katılımcılar ile online/çevrimiçi ortamda yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmelerin transkriptleri çıkarılmış ve hem araştırmacı hem başka bir kodlayıcı tarafından kodlanarak veriler oluşturulmuştur. Sonrasında kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik değeri hesaplanmıştır.

Güvenirlik değeri, Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik"= $[(\text{Görüş birliği}) / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$ formülüyle hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasında %91.2 uzlaşı olduğu görölmüştür. Bir çalışmada güvenirlik değeri nin %90'nın üzerinde olmasının güvenilirliği oldukça artırdığı düşünöldüğünde (Miles ve Huberman, 1994) bu değeri nin araştırmanın güvenirliği açısından uygun olduğu ifade edilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin olarak elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın birinci alt amacı “Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler ‘uzaktan eğitim modeli’ hakkında neler düşünüyor?” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Uzaktan Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşler Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumlu Bakış	Mesafeleri kaldıran	KA5, KA8, KÖ1, KÖ4	4
	Farklı araç ve yöntemler	KA3, KA5, KA8, KÖ8	4
	Destekleyici model	KA3, KA8, KÖ3	3
	Fırsat-imkan eşitliği	KA3, KA8, KÖ4	3
	Okulun geleceği	KA4, KA7, KÖ5	3
	Zaman esnekliği	KA5, KÖ4	2
	Köklü model	KA2, KA5	2
Kolay uygulanabilir	KA5	1	
Sınırlı Bakış	İlk seçenek değil	KA1, KA4, KA5, KA8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ8	8
	Kısmi uygulanabilir	KA2, KA4, KA6, KA8, KÖ4, KÖ5, KÖ6,	7
	Hizmet içi eğitim ihtiyacı	KA1, KÖ7	2
	Öğretmene bağlı	KA5, KÖ2	2
	Geleneksellikten kopamama	KA1	1
	Ekonomik sınırlılıklar	KA8	1
	Ekran sınırlılığı	KÖ8	1

Tablo 3'te yer alan 'uzaktan eğitim modeli hakkındaki görüşler ana temasına' ilişkin elde edilen bulgulara göre 'olumlu bakış' ve 'sınırlı bakış' olmak üzere iki tema belirlenmiştir. 'Olumlu bakış' temasında '8' kod, 'sınırlı bakış' temasında ise '7' kod yer almaktadır.

'Olumlu bakış' teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru uzaktan eğitim ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Uzaktan eğitimin mesafeleri kaldırması (f=4), uzaktan eğitimin farklı araç ve yöntemler kullanma imkanı sunması (f=4), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimi destekleyecek bir model olması (f=3), uzaktan eğitimin fırsat ve imkan eşitliği sunması (f=3), uzaktan eğitimin gelecek dönemlerde eğitimde vazgeçilmez bir yeri olacağı ve okulun geleceği olarak görülmesi (f=3), uzaktan eğitimin insanlara eğitim almak için zaman esnekliği sağlaması (f=2), uzaktan eğitimin geçmişi olan, köklü bir model olarak görülmesi (f=2) ve uzaktan eğitimin her yaş grubu tarafından kolaylıkla uygulanabileceği (f=1).

'Olumlu bakış' teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Mesafeleri kaldıran bir model olarak: *"Özellikle farklı gruptaki birçok öğrenciyi birleştirme açısından da kullanışlı bir yöntem. Yani bugün dersimize Bosna Hersek'ten gelen öğrenci de var, Çin'den gelen öğrenci de var. Mesela Azerbaycan'daki öğrenci de giriyor. Yani bunu şu ortamda sağlayabilecek başka da bir yöntem yok."* (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.

Farklı araç ve yöntemler kullanma olarak: *"Uzaktan eğitimi sadece internet olarak değil; basın yoluyla, yayın yoluyla, internet yoluyla pek çok anlamda ele alıyoruz."* (KA3) şeklinde ifade edilmektedir.

Destekleyici model olarak: *"Uzaktan eğitimi yine normal süreçte, yüz yüze eğitime destek olarak kullanırdım ben. Bunun eğitimini almış olsam, hani pandemi şartları olmasaydı da yüz yüze eğitime destek olarak kullanırdım."* (KÖ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Fırsat-imkan eşitliği olarak: *“Hem fırsat eşitliği sağlamak amacıyla hem de her yerde eğitim amacıyla bence uzaktan eğitim güzel bir şey.”* (KÖ4) şeklinde ifade edilmektedir.

Okulun geleceği olarak: *“Artık dünyanın giderek dijitalleştiği bir zamanda yaşıyoruz. Birçok şey artık dijital ortamda yapılıyor. Açıkçası okulun geleceğini de ben dijital okul olarak görüyorum. Koronavirüs süreci bu geçişi biraz hızlandırdı bence.”* (KA4) şeklinde ifade edilmektedir.

Zaman esnekliği olarak: *“Mesela sen işe gidiyorsun, ben işe gidiyorum. Ama akşam kendimize ayıracak vaktimiz olduğunda, eve geldiğimizde bir eğitime katılabiliyoruz uzaktan eğitim yoluyla.”* (KÖ4) şeklinde ifade edilmektedir.

Köklü model olarak: *“Uzaktan eğitim uzun yıllardır var olan bir eğitim modeli. Dünyada çeşitli biçimlerde uygulanmıştır. Mesela mektupla eğitim, ben hatırlıyorum abim böyle bir eğitim alıyordu. Mektup geliyordu, kitaplar geliyordu, çalışıyordu. Artık sınavlar nasıl oluyordu? Hatırlamıyorum. Yani böyle bir model ta 80’li, 90’lı yıllarda vardı. Türkiye’de de vardı. Yurtdışında muhtemelen zaten vardır.”* (KA2) şeklinde ifade edilmektedir.

Kolay uygulanabilir olarak: *“Bugün 7-8 yaşındaki çocuk bile bir oturum açabiliyor ya da program yapabiliyor. Planlama yapabiliyor yani bu da sistemin kolaylığını gösteriyor. Teknolojinin geldiği noktada bu sistem baya bir kullanışlı.”* (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.

‘Uzaktan eğitim modeli hakkındaki görüşler ana temasının’ ikinci teması olan ‘Sınırlı bakış’ teması altındaki kodlara bakıldığında ise en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru uzaktan eğitim ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Uzaktan eğitimin ilk seçenek olarak tercih edilecek bir model olarak görülmemesi (f=8), uzaktan eğitimin uygulama boyutlarında bazı sınırlılıkların olacağı düşüncesi (f=7), uzaktan eğitim veren eğitimcilerin uzaktan eğitim verme yeterliliğindeki soru işaretlerinden dolayı hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu düşüncesi (f=2), uzaktan eğitimin kalitesinin öğretmene bağlı olarak görülmesi (f=2), alışkanlıklardan dolayı uzaktan eğitimde geleneksellikten kopamama (f=1), uzaktan eğitimin maddi durumu

kötü olan aileler için ekonomik bir sınırlılık oluşturması (f=1) ve uzaktan eğitimin küçük yaş grupları için ekran sınırlılığına sahip olması (f=1).

‘Sınırlı bakış’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

İlk seçenek değil olarak: *“Ama normal şartlarda bence okulda olmanın yerini hiçbir şey tutmaz. Çocukla bir arada olmak, hani göz teması kurabilmek, o farkında olmadığı anlarda onu gözlemleyebilmek; onun yerini tutabilecek bir model değil tabii ki.”* (KÖ1), *“Yani uzaktan eğitim benim için kesinlikle yüz yüze eğitimin yerini tutamaz. Çünkü uzaktan eğitimde araya 3.şahıs giriyor, başka kanallar giriyor.”* (KÖ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Kısmi uygulanabilir olarak: *“Yani dolayısıyla bazı davranış değişikliği ya da bazı öğrenmelerin uzaktan da olabileceğini düşünüyorum ben. Ama şimdi bazıları uzaktan olmayabilir. Bazı davranış değişikliklerini uzaktan oluşturamayabilirsiniz.”* (KA2) şeklinde ifade edilmektedir.

Hizmet içi eğitim ihtiyacı olarak: *“Eğitmcilerin, öğretmenlerin veya akademisyenlerin veya uzaktan eğitim veren başka kişilerin bence ufak bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* (KA1) şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretmene bağlı olarak: *“Hani tamamen öğretmenin özverisine ve nasıl diyeyim, meslek etiğine kalmış durumda şu anda uzaktan eğitim.”* (KÖ2) şeklinde ifade edilmektedir.

Geleneksellikten kopamama olarak: *“Yüz yüze görüşmedeki, çalışmadaki gibi biz düz anlatıma giriyoruz. Dijital araçları kullanmıyoruz ya da az dijital araç biliyoruz, öğrenme aracı. Ve bu yüzden de bence derslerimiz çok etkili olamıyor.”* (KA1) şeklinde ifade edilmektedir.

Ekonomik sınırlılıklar olarak: *“Evinde interneti olmayan ya da telefonu olmayan, bilgisayarı olmayan kişiler internete ulaşma konusunda ve bu eğitimi alma konusunda tabii ki dezavantajlı konuma geliyorlar.”* (KA8) şeklinde ifade edilmektedir.

Ekran sınırlılığı olarak: *“Bu model hakkında düşüncem belki okul öncesinde ekran başında kalma süresi açısından 20 dakika çocuk için çok sağlıklı, diğer süreler ekran bağımlılığına doğru giden bir kısım. Ama bir de bunun bu boyutu var.”* (KÖ8) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, uzaktan eğitim modeli ile ilgili görüşlerinde; uzaktan eğitim modelinin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı ve uzaktan eğitim modelinin birincil kullanım tercihi olmayacağı ve uzaktan eğitim modelinin eğitim kademeleri açısından veya özel olarak belli bir eğitim kademesindeki eğitim uygulamalarında sınırlılıklar oluşturduğu gibi ‘sınırlı bakışlar’ ile birlikte, uzaktan eğitimin farklı coğrafyalardaki insanların bir arada eğitim almasını sağlaması yani mesafeleri kaldırması ve eğitimde farklı araç ve yöntemler kullanma imkanı sunması gibi ‘olumlu bakışlar’ üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

3.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın ikinci alt amacı “Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri olarak neleri görüyor?” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Okul Öncesinde Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
	Ailenin eğitime katılımı	KA2, KA8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8	9
	Uyaran sunma	KA1, KA2, KA5, KÖ7	4
Etkili Öğretimi Destekleme	Öğretmen/arkadaşlarıyla iletişimini sürdürebilme	KA3, KA4, KA8, KÖ8	4
	Çocuğu araştırmaya yöneltme	KÖ3	1
	Tüm çocuklara erişebilme	KA5	1
	Eğlenceli eğitim	KA5	1
	İlgi çekici	KÖ1	1
	Okul uyumunu kolaylaştırma	KÖ4	1
Öğretmeni Destekleme	Öğretmenin eksikliklerini kapatma	KA5	1
	Detaylı ders planlama	KÖ6	1
	Öğretmenin kendini geliştirmesi	KÖ8	1
Sağlık	Sağlığı koruma	KÖ5	1
	Hiç yok	KA6, KA7	2

Tablo 4’te yer alan ‘okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri ana temasına’ ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘etkili öğretimi destekleme’, ‘öğretmeni destekleme’ ve ‘sağlık’ olmak üzere üç tema belirlenmiştir. ‘Etkili öğretimi destekleme’ temasında ‘8’ kod, ‘öğretmeni destekleme’ temasında ‘3’ kod, ‘sağlık’ temasında ise ‘1’ kod yer almaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlardan ‘1’ tanesi ise herhangi bir tema ile ilişkilendirilememiştir.

‘Etkili öğretimi destekleme’ teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Ailenin eğitime katılımı (f=9), uyarın sunma (f=4), öğretmen/arkadaşlarıyla iletişimini sürdürebilme (f=4), çocuğu araştırmaya yöneltme (f=1), tüm çocuklara erişebilme (f=1), eğlenceli eğitim (f=1), ilgi çekici (f=1) ve okul uyumunu kolaylaştırma (f=1).

‘Etkili öğretimi destekleme’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ailenin eğitime katılımı olarak: *“Ebeveynin çocuğuyla nitelikli zaman geçirebileceği günlük materyallerden, ev içi materyallerden, mutfak malzemelerinden; çok kendilerini kasmadan, illa bir şey öğreteceğiz illa bir şey yapacağız, formuna da girmeden, günlük yaşam deneyimlerine çocukları katabilecekleri püf noktalar öğretilir.”* (KA8), *“Şu an hani bu noktada birazcık da mecburiyetten kaynaklı iletişimimiz arttı velilerle. Yani her gün konuşuyoruz illa ki velilerle. Hem de onlar çocuklarla birlikte etkinlik yapma fırsatı bulabildiler.”* (KÖ1), *“Uzaktan eğitim sürecinde aileler daha çok eğitime dahil olmaya başladı. Aileler eğitime dahil oluyor ve çocukların gelişiminde daha planlı ve daha bilgili olarak çocukların gelişimine destek sağlayabiliyorlar. Hani benim için olumlu yanı bu diye düşünebilirim.”* (KÖ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Uyarın sunma olarak: *“Olumlu yönü, daha bol uyarın kullanabiliriz. Bir tek bu olabilir gibi geliyor bana.”* (KA1), *“Eğitimin uzaktan olması, belki biraz daha görsel destek sunması anlamında katkı sağlamış olabilir. Olumlu yönü böyle.”* (KA2) şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretmen/arkadaşlarıyla iletişimini sürdürebilme olarak: *“Pandemi sürecinde çok uzun zaman diliminde sosyal olarak eve kapanmak zorunda kalan çocuklar, belki günde 15 dakika ya da iki ayrı 15 dakika hani öğretmeniyle, arkadaşlarıyla bir etkileşim içerisine sanal da olsa girebilirler.”* (KA3), *“Çocukla okulun bağı, öğretmenin bağı ve diğer arkadaşlarının bağının kopmasını engelliyor. En önemlisi bu.”* (KÖ8) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuğu araştırmaya yöneltme olarak: *“Biz her zaman bir şeyler öğretmeye değil; araştırmaya teşvik ediyoruz. Çocuk kendisi keşfetsin istiyoruz ama bunun için bir yönlendirmeye ihtiyaç var. Eğer çocuğa, aile tarafından yönlendirme verilebilirse daha öncesinde hani çocuk kendinde bu özgüveni bulabilirdiyse zaten uzaktan eğitimde bizim verdiğimiz etkinliklerle ve diğer materyallerle, çocuk kendisini tekrar öğrenmeye teşvik edebilir.”* (KÖ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Tüm çocuklara erişebilme olarak: *“Çocukların hepsine ulaşabilir. Çocuklar okula gelmeden hepsini ekran başında toplayıp eğitim verebiliriz.”* (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.

Eğlenceli eğitim olarak: *“Öğretmen, eğer teknoloji bilgisi yeterliyse teknolojik araçlar kullanarak; çeşitli animasyonlar, sesler, görsellerle eğitimi daha eğlenceli hale getirebilir.”* (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.

‘Okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri ana temasının’ ikinci teması olan ‘Öğretmeni destekleme’ teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Öğretmenin eksikliklerini kapatma (f=1), detaylı ders planlama (f=1) ve öğretmenin kendini geliştirmesi (f=1).

‘Öğretmeni destekleme’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmenin eksikliklerini kapatma olarak: *“Teknoloji, öğretmenin yetersizliklerini de örtebilir. Yani düşün; bazı konularda yetersiz olan bir öğretmenin farklı yöntemleri kullanması. Öğretmenin teknoloji bilgisi çok iyiye, hayal ettiği birçok şeyi ekranda görselleştirebilir. Öğretmen belki şarkı söylemede yetersizdir,*

oyun oynatmada, hikaye okumada yetersiz olabilir. Mutlak ki kendi yapması gereken birçok tekniği, teknoloji aracılığıyla daha iyi kullanabilir.” (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.

Detaylı ders planlama olarak: *“Uzaktan eğitimde ben haftada 3 gün, 45’er dakika ders veriyorum. O 45 dakikayı ben önceki gün, bütün gün planlayabiliyorum mesela. O 45 dakikada çocuğa ne kadar daha fazla etkili olabilirim, o işlediğim konuyu ne kadar daha fazla ona anlatabilirim, çocuk en iyi şekilde nasıl anlayabilir? sorularını önceki gün daha iyi planlayabiliyorum. Bu bir artısı olabilir.” (KÖ6) şeklinde ifade edilmektedir.*

Öğretmenin kendini geliştirmesi olarak: *“Biz öğretmenler açısından da olumlu yönleri var. Kendimizi geliştirmek için güzel bir fırsat oldu. Çünkü öğretmenler de bu konudaki eksikliklerini gördüler.” (KÖ8) şeklinde ifade edilmektedir.*

‘Okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri ana temasının’ üçüncü teması olan ‘Sağlık’ teması altındaki koda bakıldığında ise okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönü ile ilgili görüş olarak; ‘sağlığı koruması’ (f=1) ifade edilmiştir.

Sağlığı koruma olarak: *“Uzaktan eğitimin bu süreçte en önemli faydası, sağlık oldu. Hem çocukların, velilerin, bizim sağlığımız korunmuş oldu.” (KÖ5) şeklinde ifade edilmektedir.*

‘Etkili öğretimi destekleme’, ‘öğretmeni destekleme’ ve ‘sağlık’ olarak üç temada ele alınan okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri ile ilgili görüşlerden çıkarılan ‘hiç yok’ kodu, hiçbir tema ile ilişkilendirilememiş olup KA6 tarafından *“Ben okul öncesi eğitimde bu uzaktan eğitim modelinin, çocukların gelişim özellikleri açısından uygun olmayacağını düşünüyorum.”* ve KA7 tarafından *“Uzaktan eğitim modeli; bizim okul öncesi çağıdaki çocuklara çok fazla olmuyor, uyumlu değil.”* şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri olarak neleri gördükleri ile ilgili görüşlerinde en çok; ailelerin eğitim sürecine katılımı, görsel-işitsel uyaran sunma ve çocukların, öğretmen/arkadaşlarıyla iletişimlerini sürdürebilmesi başta olmak üzere ‘etkili öğretimi destekleyen’ durumların var olması ifade edilmiştir.

Katılımcılar, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin; öğretmenlerin bazı alanlardaki eksikliklerini kapatabilmesi, derste yapacaklarını daha detaylı planlayabilmesi ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmesi gibi ‘öğretmeni destekleyen’ olumlu yönlerinin de olabileceğini ifade etmişlerdir. İçinde bulunduğumuz salgın sürecinin bir düşünce yansıması olarak ise katılımcılardan biri, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin, sağlığı koruma gibi bir olumlu durum oluşturacağını ifade etmiştir.

3.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı “Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin sınırlı yönleri olarak neleri görüyor?” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Okul Öncesinde Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
	Etkileşim sınırlılığı	KA3, KA4, KA5, KA6, KÖ3, KÖ4, KÖ6, KÖ7	8
	Sosyalleşme eksikliği	KA2, KA3, KA5, KÖ4, KÖ5, KÖ7	6
	Ekran süresi sınırlılığı	KA5, KA7, KÖ5, KÖ6, KÖ8	5
	Çocuğun gelişimsel özelliklerine uymama	KA1, KA4, KA7, KA8, KÖ8	5
	Teknoloji bağımlılığı	KA3, KA4, KA5, KÖ2, KÖ7	5
Çocuk ile ilgili sınırlılıklar	Çocuğun teknolojik bilgi sınırlılığı	KA2, KA4, KA5	3
	Yaşa uygun olmama	KA1, KA3, KÖ2	3
	Çocuğun çabuk sıkılması	KA1, KA6, KÖ8	3
	Dikkat süresi sınırlı	KA6, KA8, KÖ8	3
	Çocuğu ekranda tutamama	KA6, KA7, KÖ6	3
	Sağlık sorunları doğurma	KA3, KA5	2
	Akran ilişkisi sınırlı	KA2,	1
	Okul imkanlarından mahrum	KA4	1
	Katılım sorunu	KÖ4	1
		Ailenin çok karışması	KA2, KÖ1, KÖ2
	Ailenin baskı hissetmesi	KA8	1
	Ailenin sosyo-ekonomik öncelikleri	KA8	1
Aile ile ilgili sınırlılıklar	Ailenin ihmalkarlığı	KÖ1	1
	Ailenin uygulamada yanlışları	KÖ1	1
	Ailenin teknolojik bilgi sınırlılığı	KÖ6	1
Öğretmen ile ilgili sınırlılıklar	Etkinlikleri uygulamada sınırlılık	KA2, KÖ2, KÖ4	3
	Materyal eksikliği	KÖ7, KÖ8	2
	İletişimde araçlar olması	KÖ3	1

Tablo 5’te yer alan ‘okul öncesinde uzaktan eğitimin sınırlılıkları ana temasına’ ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘çocuk ile ilgili sınırlılıklar’, ‘aile ile ilgili sınırlılıklar’ ve ‘öğretmen ile ilgili sınırlılıklar’ olmak üzere üç tema belirlenmiştir. ‘Çocuk ile ilgili sınırlılıklar’ temasında ‘14’ kod, ‘aile ile ilgili sınırlılıklar’ temasında ‘6’ kod, ‘öğretmen ile ilgili sınırlılıklar’ temasında ise ‘3’ kod yer almaktadır.

‘Çocuk ile ilgili sınırlılıklar’ teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin sınırlılıkları ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Etkileşim sınırlılığı olması (f=8), sosyalleşme eksikliği olması (f=6), ekran süresi sınırlılığı bulunması (f=5), çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmaması (f=5), teknoloji bağımlılığı oluşturma ihtimali bulunması (f=5), çocuğun teknoloji bilgisinin sınırlı olması (f=3), çocuğun yaşına uygun olmaması (f=3), çocuğun çabuk sıkılması (f=3), çocuğun dikkat süresinin sınırlı olması (f=3), çocuğu ekran karşısında tutamama (f=3), çocuk için sağlık sorunu doğurma (f=2), akran ilişkisinin sınırlı olması (f=1), çocuğun okul imkanlarından mahrum kalması (f=1) ve katılım sorunu (f=1).

‘Çocuk ile ilgili sınırlılıklar’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Etkileşim sınırlılığı olarak: *“Sınıf ortamında çocuklar diğer arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, materyallerle, eğitim programıyla, etkinliklerle kısacası pek çok şeyle etkileşim halindedir. Dolayısıyla bunlardan mahrum kalıyor çocuklar uzaktan eğitim sürecinde.”* (KA4), *“Okul öncesi eğitimde dediğim gibi yüz yüze iletişim, göz iletişimi kurmak gerekiyor. Dolayısıyla bu mümkün olamıyor uzaktan eğitimde.”* (KA6) şeklinde ifade edilmektedir.

Sosyalleşme eksikliği olarak: *“Sosyalleşme noktasında, aitlik noktasında, gruba ait hissetme noktasında bence orada ciddi bir sınırlılık var”* (KA3), *“Çocukların en büyük eksikliği bence sosyalleşme ihtiyacı. Bu, okulda tamamlanıyordu hani büyük bir çoğunluğu. Günümüz şartlarında da İstanbul’da benim çalıştığım okulda tek çocuk hani belki iki kardeş falan olabiliyor ama çok fazla sosyalleşme imkanı yok çocukların okul dışında.”* (KÖ5) şeklinde ifade edilmektedir.

Ekran süresi sınırlılığı olarak: “Çocukların bir kere ekran karşısında Amerikan Pediatri Enstitüsü’nün de belirttiği gibi maksimum kalma süresi 2-5 yaş çocuklar için 1 saat. Bir kere 1 saatin üzerine çıkmamız gerekiyor.” (KA7) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuğun gelişimsel özelliklerine uymama olarak: “Okul öncesi çocuğu dokunarak öğrenmeye alışık. Yani dokunacak, görececek, inceleyecek, hissedecek, onunla ilgili yorum yapacak, arkadaşının çalışmalarını değerlendirecek ve demin de bahsettiğim gibi bir masa başı etkinlik yapıyorsa, sonraki etkinlik hareket etkinliği olduğunda dikkat süresi artıyor. Ama uzaktan eğitim modelindeyse, ekranda biz bunu çok kısa sürede sağlayamıyoruz.” (KÖ8) şeklinde ifade edilmektedir.

Teknoloji bağımlılığı olarak: “Bana göre şu anda kendi öğrencilerimde gördüğüm; tamamen teknolojiye bağımlılar. Ve her gün böyle etkinlik vermek, ekran karşısında böyle ders anlatmak istemiyorum. Çünkü ciddi anlamda bağımlı oldular ve sürekli bir şeyler istiyorlar.” (KÖ7) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuğun teknolojik bilgi sınırlılığı olarak: “O yaştaki çocuğun teknoloji kullanma becerisi sınırlı.” (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.

Yaşa uygun olmama olarak: “Yaş olarak küçük olduklarından dolayı bir sınırlılığa sahipler.” (KA3) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuğun çabuk sıkılması olarak: “Çocuklar okuma yazma bilmedikleri ve de bir süre sonra çok yazılı bir dünya olduğu için yazı da çocuklara soyut geliyor ve çocuklar sıkılıyorlar.” (KA1) şeklinde ifade edilmektedir.

Çocuğu ekranda tutamama olarak: “Çocukları ekranda tutamıyoruz. Çocuk bunu idrak edemiyor, anlamıyor. Ama belli kavramları, belli etkinlikleri, özellikle sanat etkinlikleri noktasında, bir de Türkçe etkinliğinde, fen etkinliğinde etkinlik bazlı çocukları maksimum 10 dakika, 15 dakika tutabiliyorsunuz. Onun haricinde çocukları ekranda tutamıyorsunuz.” (KA7) şeklinde ifade edilmektedir.

Sağlık sorunları doğurma olarak: “Çocukta yine uzun süre ekran karşısında oturma; şekil bozuklukları, göz bozuklukları, UV ışınlarına maruz kalmayı oluşturabilir.” (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.

Katılım sorunu olarak: *“Katılım noktasında da bir sınırlılık var. Çünkü şöyle; eğer bir velinin ilkokula giden bir çocuğu varsa, ortaokula giden bir çocuğu varsa öncelik hep ona tanınıyor.”* (KÖ4) şeklinde ifade edilmektedir.

‘Okul öncesinde uzaktan eğitimin sınırlılıkları ana temasının’ ikinci teması olan ‘Aile ile ilgili sınırlılıklar’ teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin sınırlılıkları ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Ailenin çocuğa çok karışması (f=3), ailenin üzerinde baskı hissetmesi (f=1), ailenin sosyoekonomik öncelikleri (f=1), ailenin ihmalkar tutumları (f=1), ailenin uygulamalardaki yanlışları (f=1) ve ailenin teknolojik bilgi sınırlılığı (f=1).

‘Aile ile ilgili sınırlılıklar’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ailenin çok karışması olarak: *“Burada ebeveynlerin konuya çok fazla müdahil olmaları söz konusu. Bu da çocuğu çok fazla yönlendirmek anlamına gelebilir. Dolayısıyla bunlar çocuk için bazı olumsuz durumlar oluşturabilir.”* (KA2) şeklinde ifade edilmektedir.

Ailenin baskı hissetmesi olarak: *“Aileler bunda psikolojik bir baskı hissediyor olabilirler. Sanki öğretmenin rolüne bürünmüş, o öğretmenin yapacağı tüm etkinlikleri ailenin yapıyor olması beklentisi var.”* (KA8) şeklinde ifade edilmektedir.

Ailenin sosyoekonomik öncelikleri olarak: *“Aileler de online süreçte çalışıyorlar. Ailelerin de yemek yapması, temizlik yapması vesaire bunlar var. Aynı zamanda bir de para kazanacağı bir iş yapıyor insanlar. Yani oturup siz ebeveyne; ‘işte hadi bakalım, evdeki artık materyalleri toplayın. Şunları şunları yapın.’ diyemezsiniz. Dolayısıyla böyle sınırlılıkları var.”* (KA8) şeklinde ifade edilmektedir.

Ailenin uygulamada yanlışları olarak: *“Mesela bazen şöyle yanlış bir algı olabiliyor: ‘normal bir ödev gibi diyelim ki matematik dersinde sayfa 5’i yap gibi.’ Bir oyun etkinliğinde bile durum böyle algılanabiliyor. ‘Hadi yap.’ Hani o eğlenme veya öğrendiğini fark etmeden çocuğun öğrenme imkanı olmayabiliyor. Oyunları mesela birlikte oynayın, kardeşi varsa birlikte oynasın diye çok söyledik ama bize şimdi video*

gönderiyor veliler nasıl yaptıklarıyla ilgili olarak. Hani bakıyorum böyle oyuna, çocuk hiç eğlenmemiş sadece bir şeyi yapmış yani. Oyun yapıldı mı? Yapıldı. Hani böyle hata olabiliyor bazen.” (KÖ1) şeklinde ifade edilmektedir.

‘Okul öncesinde uzaktan eğitimin sınırlılıkları ana temasının’ üçüncü teması olan ‘Öğretmen ile ilgili sınırlılıklar’ teması altındaki kodlara bakıldığında ise en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinin sınırlılıkları ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Etkinlikleri uygulamada sınırlılıklar yaşanması (f=3), materyal eksikliği (f=2) ve iletişimde araçlar olması (f=1).

Etkinlikleri uygulamada sınırlılık olarak: *“Her alana hitap edemiyoruz biz yaş grubu itibariyle. Ya da bütün amaç-kazanımlarımızı gerçekleştirecek etkinlikler planlayamıyoruz. Yani çok zorluyor bizi. Çok uygun değil, bize göre değil.” (KÖ2) şeklinde ifade edilmektedir.*

Materyal eksikliği olarak: *“Bizim normalde birçok öğretmen arkadaşımız set kullanmıyor. Biz kullanıyorduk ama setleri. Bu nedenle hani kağıt-kalem sıkıntımız çok fazla oldu. Kitaplarımız da bitince çocuklar için ek bir kaynak gerekiyordu. Hani çocuklara yüzeysel, telefon üzerindeki bir resmi gösterip de bununla ilgili ‘şu kavramı yapabilir misin?’ deyip, uygulamadan vermesi çok büyük sıkıntı.” (KÖ7) şeklinde ifade edilmektedir.*

İletişimde araçlar olması olarak: *“Yüz yüze eğitimde öğretmen ve öğrenci birebir temas halindedir. Ama uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci arasında internet, bilgisayar, anne-baba gibi 3. şahıslar/materyaller girebiliyor.” (KÖ3) şeklinde ifade edilmektedir.*

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin sınırlı yönleri olarak birçok farklı görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ve alanda çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin en çok çocuklar ile ilgili sınırlılıklara sahip olduğunu ifade

etmektedirler. Çocuklar ile ilgili olan sınırlılıklarda; etkileşim noktasında önemli sınırlılıklar olması, çocukların okul öncesi eğitimin önemli bir işlevi olan sosyalleşme noktasında sınırlılıklar yaşamaları, çocukların yaşları gereği ekran sürelerinin kısıtlı olması, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olmayan ve bu yüzden eğitimi sınırlayan durumların var olması ve çocuklarda teknoloji bağımlılığı geliştirmesi gibi görüşler öne çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin sınırlılıkları ile ilgili bildirilen görüşlerde; çocuklar ile ilgili olan sınırlılıklardan sonra öğretmenler ve akademisyenler tarafından ikinci olarak aile kaynaklı sınırlılıkların olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenler ve akademisyenler, ailelerin uzaktan eğitim modelinde sürece gereğinden fazla müdahil olduğu ve çocuğu çok fazla yönlendirdiği ve ailenin gerek kendilerinden istenenleri uygulamada gerek teknoloji bilgisine sahip olmada eksikliklerinin bulunma ihtimali olması görüşlerini öne çıkarmaktadırlar. Çocuk ve aile ile birlikte eğitimin baş aktörlerinden olan öğretmenler ile ilgili sınırlılıklar ise ifade edilen görüşlerde en az belirtilen temayı oluşturmaktadır. Öğretmenler ile ilgili sınırlılıklarda; okul öncesi eğitimde bazı etkinliklerin uzaktan eğitim modeli ile gerçekleştirilemeyecek oluşu ve öğretmenlerin sınıf ortamında olmamalarından kaynaklı olarak materyal noktasında sınırlılık yaşamaları görüşleri ön plana çıkmaktadır.

3.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı “Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlere göre okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında hangi uzaktan eğitim yöntemleri kullanılabilir/tercih edilebilir? En işlevsel yöntem olarak neleri görmektedirler?” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6 ve 7’de yer almaktadır.

Tablo 6

Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Modelinde Yöntem Tercihleri Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Teknoloji Temelli Yöntemler	Senkron dersler	KA1, KA2, KA3, KA4, KA5, KA7, KA8, KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8	13
	Asenkron dersler	KA1, KA4, KA5, KA7, KÖ5, KÖ8	6
	Gamification/Oyunlaştırma	KA3, KA5, KÖ4, KÖ8	4
	Simülasyon programları	KA3, KA5	2
	Demonstrasyon	KA1	1
Klasik Temelli Yöntemler	Basılı materyaller	KA1, KA4, KA6, KA7, KA8, KÖ2, KÖ5, KÖ8	8
	Somut materyal destekli	KA1, KA2, KA6, KA8, KÖ7, KÖ8	6
Aile Temelli Yöntemler	Aile destekli etkinlikler	KA4, KÖ5, KÖ7	3
	Aile eğitimleri	KA7	1
	En çok kitleye ulaşan yöntemler	KÖ3	1

Tablo 6’da yer alan ‘okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yöntem tercihleri ana temasına’ ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘teknoloji temelli yöntemler’, ‘klasik temelli yöntemler’ ve ‘aile temelli yöntemler’ olmak üzere üç tema belirlenmiştir. ‘Teknoloji temelli yöntemler’ temasında ‘5’ kod, ‘klasik temelli yöntemler’ temasında ‘2’ kod, ‘aile temelli yöntemler’ temasında ise ‘2’ kod yer almaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlardan ‘1’ tanesi ise herhangi bir tema ile ilişkilendirilememiştir.

‘Teknoloji temelli yöntemler’ teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yöntem tercihleri ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Senkron dersler (f=13), asenkron dersler (f=6), gamification/oyunlaştırma (f=4), simülasyon programları (f=2) ve demonstrasyon (1).

‘Teknoloji temelli yöntemler’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Senkron dersler olarak: *“Burada canlı ders olması önem arz ediyor. Banttan yapılan yayın çok da anaokulu çocuğu için katkı sağlamayacaktır. Eşzamanlı olmasında fayda var.”* (KA2), *“Senkron olması bence daha doğru. Çünkü öğretmenin sanki sınıfta çocuklar varmış gibi bir hikaye okuyup orada durakladığında; ‘aaa evet, ben bunu sormuştum. Belki bana bu cevabı verecektiniz.’ demesi, ‘şimdi 2 saniye gözlerinizi kapatın ve bir şeyi düşünün’ deyip, kendisinin de eş zamanlı olarak gözlerini kapatıp, bir şeyi hayal etmelerini istemesi; dolayısıyla çocuğun da etkileşime girmesini sağlıyor. Dolayısıyla senkron, her zaman daha doğru bir yöntem diye düşünüyorum okul öncesinde.”* (KA8), *“Bence, senkron. Çünkü aynı anda, aynı öğrencilerin okul öncesinde birbirlerini görüp, iletişime geçmesi gerekiyor. Bunun dışında, ben bir video hazırlasam, o videoyu çocuk sonradan izlemeye kalksa arkadaşlarına açtığında gülümsemeyip, merhaba demedikten sonra onun hiçbir önemi yok bence.”* (KÖ4) şeklinde ifade edilmektedir.

Asenkron dersler olarak: *“Belki asenkron yaptığı zaman çocuğun yeniden izleme şansı olabilir.”* (KA5), *“Senkron dersler bence en işlevsel olanı ama buna her*

zaman, her çocuğun aynı anda katılması mümkün olmayabiliyor ya da zaten dediğim gibi çocukların dikkat süresi çok kısa olduğu için ekran önünde uzun süre tutmamamız gerektiği için bunu çok kısa tutuyoruz. O yüzden tam olarak eğitimi karşıladığını söyleyemem. Bu yüzden bunu asenkron videolarla desteklemek, bunun içerisinde hem çocuk gün içerisinde tekrar tekrar hani bir şarkıyı, müziği dinleyip işte öğretmenininki çektiği bir videoyu izleyip eğitimine devam edebilir.” (KÖ5) şeklinde ifade edilmektedir.

Gamification/Oyunlaştırma olarak: “Eğer yapılacaksa ‘Gamification’ dediğimiz oyunlaştırma bağlamında yapılabilir. Oyunlaştırma şeklinde mesela MIT’nin geliştirdiği gibi. MIT ne geliştirdi? Şimdi iki tane farklı program geliştirdi. Bir Arduino geliştirdi bir de Scratch geliştirdi. Scratch daha çok çocuklara yönelik algoritmik düşünme becerisini, kodlama becerisini çocuklara öğreten bir program. Öyle değil mi?” (KA3) şeklinde ifade edilmektedir.

Simülasyon programları olarak: “Sanal gerçeklik. Mesela bunu yapan programlar var. Sanal gerçeklik uygulamalarını kullandığı zaman okul öncesi öğretmeni birçok şeyi üç boyutlu hale getirebilir. Daha görsel hale getirebilir, yani bunu kullanabilir.” (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.

‘Okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yöntem tercihleri ana temasının’ ikinci teması olan ‘Klasik temelli yöntemler’ teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yöntem tercihleri ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Basılı materyaller (f=8) ve somut materyal destekli (f=6).

‘Klasik temelli yöntemler’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Basılı materyaller olarak: “Basılı materyal de pekiştirici olması açısından.” (KA1), “Basılı materyaller olur. Çocuklar orada daha çok duyularını kullanacaklar, daha aktif olacaklar. Basılı materyallerin, çocuğun yanında bir ebeveyn vesaire yani bir rehber varsa daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (KA4), “Hani ben bu uzaktan

eğitim süreci başladığından beri çalışma kağıtları hazırlıyorum ocuklara.” (KÖ2) şeklinde ifade edilmektedir.

Somut materyal destekli olarak: *“Burada bazı böyle evde uygulanabilecek hazır materyaller, oyunlar, etkinlik setleri, deney setleri veya işte belli başlı sanat etkinliği yapılabilecek materyaller. Mesela bireysel etkinlikler var okul öncesi eğitimde. Bu bireysel etkinlikler evde uzaktan eğitimle de kısmen yaptırılabilir. Dolayısıyla bu bireysel özellikle de sanat etkinliklerinde evde materyal olması, bu materyallerle birlikte dersin yapılması anlamlı.” (KA2), “Kendi elimdeki materyalleri, kendi oyuncaklarımı kullandığımda onların dikkatini daha çok çektim. Aslında tam tersi teknolojik, ekrana yansıtılan bir şeyde daha çok dikkat ekmemi beklerken, bu bende tam tersi oldu. Ben çocukları kendi oyuncaklarımdan, kendi materyallerimden gösterdiğimde onların ilgilerini çekti. Çünkü diğer bütün dijital ortamdaki şeyleri onlar gördüler. Onlar biliyorlar artık.” (KÖ7) şeklinde ifade edilmektedir.*

‘Okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yöntem tercihleri ana temasının’ üçüncü teması olan ‘Aile temelli yöntemler’ teması altındaki kodlara bakıldığında ise en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yöntem tercihleri ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Aile destekli etkinlikler (f=3) ve aile eğitimleri (f=1).

‘Aile temelli yöntemler’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Aile destekli etkinlikler olarak: *“Ebeveynlerin evde uygulayacakları birtakım oyunlar, etkinlikler yani bunun da öğretmen yönlendirmesiyle uygulanması...” (KA4), “Ev etkinlikleri şeklinde olmasının büyük avantaj olacağını düşünüyorum ben.” (KÖ5) şeklinde ifade edilmektedir.*

Aile eğitimleri olarak: *“Eğitcinin eğitimi gibi ebeveynler eğitilecek. Ebeveynler, çocuklarına daha fazla yararlı olur.” (KA7) şeklinde ifade edilmektedir.*

‘Teknoloji temelli yöntemler’, ‘klasik temelli yöntemler’ ve ‘aile temelli yöntemler’ olarak üç temada ele alınan okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde

yöntem tercihleri ile ilgili görüşlerden çıkarılan ‘en çok kitleye ulaşan yöntemler’ kodu, hiçbir tema ile ilişkilendirilememiş olup KÖ3 tarafından “*Uzaktan eğitim için kullanılan birden fazla yöntem var, materyal var. Bunlarda haliyle çok etkili olandan az etkili olana sıralanabilir. Ancak bence burada en çok öğrenciye ulaşabilen bence en etkilidir.*” şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacının diğer boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde en işlevsel yöntem olarak neleri gördüklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Modelinde En İşlevsel Yöntem Görüşleri Ana Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kodlar	Katılımcılar	f
Senkron dersler	KA8, KÖ1, KÖ2, KÖ4	4
Somut materyal destekli	KA2, KA6	2
Gamification/Oyunlaştırma	KA3, KA5	2
Hibrit/Karma yöntem	KA7, KÖ5	2
Basılı materyaller	KA4	1
Dijital hikayeler	KA5	1
Demonstrasyon	KA1	1
Dijital içerikler	KÖ6	1
Aile destekli etkinlikler	KÖ7	1
En çok kişiye ulaşan yöntem	KÖ3	1
Kararsız	KÖ8	1

‘Okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde en işlevsel yöntem görüşleri ana teması’ altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde en işlevsel yöntem tercihi ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Senkron dersler (f=4), somut materyal destekli (f=2), gamification/oyunlaştırma (f=2), hibrit/karma yöntem (f=2), basılı materyaller (f=1), dijital hikayeler (f=1), demonstrasyon (f=1), dijital içerikler (f=1), aile destekli etkinlikler (f=1), en çok kişiye ulaşan yöntem (f=1) ve kararsız (f=1).

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yöntem tercihleri ile ilgili görüşleri üç temada ele alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar, en çok; içinde yaşadığımız dijital çağın sunduğu imkanlarla gerçekleştirilen, ‘teknolojik temelli yöntemlerin’ kullanılabilirliğini ifade etmektedirler. Bu yöntemler içerisinde ise eşzamanlı etkileşime girme imkanı sunması sebebiyle, senkron derslerin kullanılması tercih edilmektedir. Senkron dersleri desteklemek amacıyla asenkron dersler de yine en çok tercih edilen yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Bu yöntemlere ek olarak; gamification, simülasyon programları gibi güncel teknoloji uygulamaları da katılımcılar tarafından tercih edilen yöntemler arasında belirtilmektedir.

Teknoloji temelli uygulamaların yanında, ikinci tema olarak belirlenen ‘klasik temelli uygulamalar’ temasında; basılı materyaller ve somut materyal destekli uygulamalar, gibi yöntemler ele alınmaktadır. Çocukların gelişim özellikleri gereği; dokunarak, hissederek, tadararak yani duyu organlarını kullanarak öğrenmeleri daha kalıcı olduğundan somut materyal destekli uygulamaların ve çocukların, öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla basılı materyallerin kullanılması, katılımcılar tarafından tercih edilmektedir.

Okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yöntem tercihi görüşleri ile ilgili oluşturulan üçüncü tema ise aile destekli etkinlikler ve aile eğitimleri gibi kodlardan oluşan ‘aile temelli yöntemlerdir’. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin çocukla etkileşime girememesi nedeniyle ailelerin eğitimdeki yeri daha da önem

kazanmaktadır. Bu sebeple aileler için eğitimler düzenlenmesi ve bu sayede ailelerin bilinçlendirilmesi ve çocukların evde anne, baba, kardeşleriyle birlikte yapabileceği uygulamaların planlanması gibi yöntemler, katılımcılar tarafından tercih edilmektedir.

Verilerin analizi sonucu elde edilen ‘en çok kitleye ulaşan yöntemler’ kodu ise hiçbir tema ile ilişkilendirilememektedir.

3.5. BEŞİNCİ VE ALTINCI ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın beşinci alt amacı “Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile çocuğun gelişim alanlarından hangilerinin geliştirilebileceğini düşünmektedir?”, araştırmanın altıncı alt amacı ise “Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile çocuğun gelişim alanlarından hangilerinin geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceğini düşünmektedir?” şeklindedir.

Araştırmanın bu iki alt amacına ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde; araştırmanın bu iki alt amacının birlikte ele alınmasının daha anlamlı ve anlaşılır sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Modelinde Çocuğun Gelişimine Bakış Ana Temasında Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Gelişimi Mümkün Alanlar	Bilişsel gelişim	KA1, KA2, KA3, KA4, KA5, KA6, KA7, KA8, KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8	15
	Dil gelişimi	KA1, KA3, KA4, KA6, KA7, KÖ1, KÖ5, KÖ7, KÖ8	9
	Özbakım becerileri	KA1, KÖ1, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8	8
	Motor gelişim	KA1, KA2, KÖ1, KÖ5, KÖ7, KÖ8	6
	Sosyal-Duygusal Gelişim	KA8, KÖ8	2
Gelişimi Sınırlı Alanlar	Sosyal-Duygusal gelişim	KA1, KA2, KA3, KA4, KA5, KA6, KA7, KA8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8	16
	Motor gelişim	KA2, KA3, KA4, KA7, KÖ3, KÖ5, KÖ6	7
	Özbakım becerileri	KA2, KA7, KÖ8	3
	Dil gelişimi	KÖ3	1

Tablo 8’de yer alan ‘okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde çocuğun gelişimine bakış ana temasına’ ilişkin elde edilen bulgulara göre ‘gelişimi mümkün alanlar’ ve ‘gelişimi sınırlı alanlar’ olmak üzere iki tema belirlenmiştir. ‘Gelişimi mümkün alanlar’ temasında ‘5’ kod, ‘gelişimi sınırlı alanlar’ temasında ise ‘4’ kod yer almaktadır.

'Gelişimi mümkün alanlar' teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde çocuğun gelişimine bakış ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Bilişsel gelişim (f=15), dil gelişimi (f=9), özbakım becerileri (f=8), motor gelişim (f=6) ve sosyal-duygusal gelişim (f=2).

'Gelişimi mümkün alanlar' teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Bilişsel gelişim olarak: *"Zaten uzaktan eğitim dediğimizde daha çok bilişsel gelişim alanında tercih edilir."* (KA3), *"Özellikle bilişsel alanla ilgili işte gösterdiğimiz görsellerle veya az önce bahsettiğim gibi sohbet ederek ulaşabiliyoruz pek çoğuna. İşte kavramlar, şekiller, renkler hani bunları anlatarak da olsa öğretme imkanımız oluyor."* (KÖ1), *"Biz ne bileyim, bir sesi tanımasını sağlıyoruz ya da bir harfi, grafik oluşturmasını, şekilleri, kavramları... Bilişsel olarak hep bir bilişsel ağırlıklı ilerlettiğimiz için bilişsel diyeceğim bu konuda."* (KÖ4), *"Biz Web-2 araçları kullanarak, çocuklara soru sorduk. Hem de ekranda işte kutucuklar açtık, sorular sorduk, bilmeceler sorduk. Bunların cevaplarını istediğimizde çocuk fikir üretti. Fikrini dile getirdi. Yanlışını buldu, doğrusunu buldu. İşte bilmecenin cevabını buldu. İşte 'beyazın zıttı aşağıdakilerden hangisidir?' Açık olan kapının zıttını bulmaya çalıştı. Hatta biz toplama işlemi yaptık. Somut materyaller yaptık ki sınıf içerisinde bu konuyu çok haftalar ele almamıza rağmen biz artımızı, eşittirimizi öğrendik. Hafta sonu cevazlerimizle toplama-çıkarma yaptık."* (KÖ8) şeklinde ifade edilmektedir.

Dil gelişimi olarak: *"Mesela dil gelişimi ile çocuklarla karşılıklı konuşulabilir. Çocuğun düşüncelerini, kendini ifade etmesi sağlanabilir uzaktan eğitimle. Mesela diyelim ki uzaktan eğitimle bir kuklayla çocuğa hikaye anlattık. Hikaye anlattıktan sonra hikaye hakkında konuşulabilir çocukla, sohbet edilebilir. Düşünceleri, fikirleri oluşabilir. Açık uçlu sorular sorulabilir. Bu mümkün olabilir. Dil gelişimine yönelik bu türlü etkinlikler yapılabilir."* (KA6), *"Dil alanıyla ilgili de mesela hikaye okuma veya işte buradan göstereceğim bir görselle hikaye oluşturma, hani bunları çeşitlendirebiliyoruz. Bu şekilde gelişimlerini destekleyebiliriz."* (KÖ1), *"Dil alanında şarkılar, tekerlemeler, parmak oyunları söyledik. Uzaktan eğitim modeli de*

buna uygun. Dil alanının gelişimini mümkün kılıyor.” (KÖ8) şeklinde ifade edilmektedir.

Öz bakım becerileri olarak: “Çocuk kendini evde daha rahat hissettiği için lavabosunu, tuvaletini ya da özel eşyası daha fazla olduğu için onların sorumluluğunu daha fazla alabilir.” (KÖ3), “Öz bakım becerilerini bence geliştiriyor. Çocuğun kendini tanımasını sağlıyor. Belli bir zaman içinde, çocuk kendine verilen görevi öğretmen olmadan tamamlamaya çalışıyor. Onu yapmaya çalışıyor.” (KÖ4), “Öz bakım becerilerinde ise çocuk, artık ben sınıfta değilim şu anda ve öğretmenimle baş başayım. Telefonun ya da bilgisayarın karşısındayım. Zaman zaman tek başımayım. Ve bu, çocuğa bence fazlasıyla özgüven kazandıran bir şey. Yani tek başıma halledebiliyorum, öğretmenin dediklerini burada tek başıma anlayabiliyorum.” (KÖ6), şeklinde ifade edilmektedir.

Motor gelişim olarak: “Mesela her günlük hazırladığımız planda hareket saati dediğimiz bir saat var. Orada işte videolarla, yolladığımız oyunlarla veya sanat etkinlikleriyle motor becerilerini geliştirme imkanı da buluyorlar.” (KÖ1), “Motor gelişimi mümkün kılıyor. Çünkü biz ekranda iken: ‘evet, şimdi çarkımız dönüyor. Çarkımızdan gelen nedir? Hadi bakalım bir maymun taklidi yapıyoruz.’ Hep beraber maymun yaptık. ‘Beş kere zıpla diyor bize yönergemiz. Biz beş kere zıplıyoruz. Mutfaktan bana bir tane kaşık-çatal getir. Şu kadar süre içerisinde diyoruz.’ Yönergeyi veriyoruz, yerine getiriyor. Belki tırmanma kısmı olmaz. Yani belli noktalar tabii ki olmayabilir ama onu karşılayacak olan etkinlikler oldu. Ne oldu? ‘Önüme bir engel koymamı istiyorum şimdi. Bir minder olabilir, bir klasörün olabilir. Üst üste konulmuş kitaplar olabilir. Hadi bunun üstünden atlayalım.’ Yani bunları tolere edecek uzaktan eğitim modeli bunlara uygun. O yüzden motor gelişimi de sağlandı. Küçük kas gelişimi de sağlandı, motor gelişimin içinde.” (KÖ8) şeklinde ifade edilmektedir.

Sosyal-duygusal gelişim olarak: “Öğretmen çocuklarla birlikte hepsi aynı anda bağlanabildiği, şu an bizim yaptığımız gibi yapıyor olsa çocuklar oradan birbirlerinin fikirlerini de öğrenecekler. Belki bir etkinlik yaparken hepsi eş zamanlı yapacak. Hepsi birlikte makası tutacak. Hepsi birlikte kağıdı kesecek. Hepsi birlikte boyayacak. Neredeyse sadece fiziksel olarak yan yana olmayacaklar. Ama zihinsel

olarak birlikte olacaklar. Bir sınıf ortamı oluşacak. O zaman tabii ki olumlu deneyimler edinebilirler.” (KA8) şeklinde ifade edilmektedir.

‘Okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde çocuğun gelişimine bakış ana temasının’ ikinci teması olan ‘Gelişimi sınırlı alanlar’ teması altındaki kodlara bakıldığında ise en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde çocuğun gelişimine bakış ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Sosyal-duygusal gelişim (f=16), motor gelişim (f=7), özbakım becerileri (f=3) ve dil gelişimi (f=1).

‘Gelişimi sınırlı alanlar’ teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Sosyal-duygusal gelişim olarak: *“Sosyal-duygusal gelişim alanı yönüyle sıkıntılı olacağını düşünüyorum. Bu yönde uzaktan bir sosyal etkileşim, yüz yüze eğitimdeki kadar uygun olacağını düşünmüyorum.” (KA2), “Sosyal-duygusal gelişim alanında sınırlılıklar yaşanır. Çünkü dijital ortamda sosyalleşme olmuyor, duygu geçmiyor.” (KA7), “Bir de çocuklar akranlarından biliyorsunuz ki pek çok şey öğrenir. Sınıf ortamında çocukların birbirleriyle diyalogları, birbirlerinin etkinlikleri üzerine yorum yapmaları, birbirlerinin etkinlik süreçlerini gözlemlemeleri ve bunun üzerine konuşmaları da çocuklara büyük deneyimler kazandırır. Dolayısıyla akran öğrenimini online süreçte çok yapamayabiliyoruz.” (KA8), “Bu klasik bir cevaptır muhtemelen. Birden fazla görüşme varsa herkes sosyal-duygusal alan demiştir. Çünkü ben zaten çağımızda sosyallik bu olarak algılansa da ben telefonla kurulan iletişimi sosyallik olarak görmüyorum. Telefonla çocukların birbiriyle kurduğu ya da benimle kurduğunu sosyal bir etkileşim olarak ya da gelişim olarak görmüyorum.” (KÖ2), “Sosyal-duygusal gelişiminde eksiklik oluyor çocuğun ister istemez. Çocukla bir arada, aynı ortamı paylaşmadığımız için o kadar dokunamıyoruz, duygusal olarak hislerine yeteri kadar karşılık veremiyoruz.” (KÖ5) şeklinde ifade edilmektedir.*

Motor gelişim olarak: *“Psikomotor beceri alanlarında bunu kullanmak nispeten daha zor. Mesela hız-esneklik-koordinasyon-manipülatif beceriler işte efor, bunları kullanmak, biraz vücut farkındalığı bu daha zor.” (KA3), “Motor becerileri,*

ev etkinlikleriyle karşılıyor ama şöyle de bir durum var. Okulda parklarımız, bahçelerimiz işte jimnastik materyalleri, tırmanma barları şeklinde çok daha fazla geliştirebilecek imkanımız var. Her evde bu imkanları bulmak mümkün olmuyor. Evde çocuk küçük parkurlar ya da işte jimnastik hareketleri videodan karşılıklı yapılabilir. O şekilde geliştiriyoruz ama motor becerilerde de bu şekilde bir sınırlılık olabiliyor.” (KÖ5), *“Yine burada devreye bence çocuğa dokunmak giriyor. Çocukla beraber bir oyun alanı içinde olabilmek, oyunu beraber öğretmeniyle, arkadaşlarıyla oynayabilmek, hatalarını görebilmek. Ben mesela örnek veriyorum; oyun içerisinde hangi hatayı yaptım. Elimi, kolumu, bacağımı nereye koymam gerekiyordu. Ya da ben bunu başardım gerçekten diyebilmesi çocuk açısından çok önemli. Bunların da yoksunluğunu ekran karşısında çok fazla hissettikleri için bence sınırlılıkları çok fazla etkiliyor.”* (KÖ6) şeklinde ifade edilmektedir.

Öz bakım becerileri olarak: “Öz bakım anlamında, ekranda yapılabilir olanlar kısıtlı. Benim gözümlle görebildiklerim kısıtlı. Çocuk ekrana bakıyor, tuvaletine gidiyor ya da demin işte bahsettiğim gibi masayı silebilir işte sınıfta da siliyor. Burnu akıyor. Acaba peçetesini kendi mi alıyor, anne önüne koymuş mu? Bu tarz gibi sınırlılıklar var.” (KÖ8) şeklinde ifade edilmektedir.

Dil gelişimi olarak: “Dil gelişimi açısından yine sınırlılıklar yaşanıyor çünkü sosyalleşeceği, konuşacağı kişi sayısı okulda yüz yüze eğitimde fazlayken evde hani yaşadığı alanda zaten belli başlı kişiler var ve onların dışına çıkamıyor. Bunun için dil gelişimi de sınırlanıyor.” (KÖ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde çocuğun gelişimi ile ilgili görüşlerinde, anlamlı bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenler ve öğretmenler, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli ile çocuğun en çok bilişsel gelişiminin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan katılımcılardan yalnızca 1 tanesi, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli uygulandığında çocuğun bilişsel gelişiminin desteklenip/desteklenemeyeceği ile ilgili

görüşünü belirtmemiştir. Buna paralel olarak katılımcılara, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli uygulandığında hangi gelişim alanlarının geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceği sorulduğunda hiçbir katılımcı, bilişsel gelişim alanını ifade etmemiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler ve akademisyenler, bilişsel gelişim alanından sonra en çok dil gelişimi alanının desteklenebileceğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan katılımcılar, özellikle senkron dersler aracılığıyla yapılan etkinliklerle çocukların dil gelişiminin desteklenmesini mümkün görmektedirler. Araştırmaya katılan katılımcılardan 6 tanesi, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli uygulandığında çocuğun dil gelişiminin desteklenip/desteklenemeyeceği ile ilgili görüşünü belirtmemiştir. Buna paralel olarak katılımcılara, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli uygulandığında hangi gelişim alanlarının geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceği sorulduğunda; yalnızca 1 katılımcı, çocukların sosyalleşme imkanı bulamadığı için konuşabileceği ve iletişim kurabileceği kişilerin sınırlı kalacağını ifade ederek dil gelişimi alanında sınırlılıklar yaşanabileceğini ifade etmektedir.

Bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanından sonra katılımcılar en çok özbakım becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan katılımcılar okul öncesinde uzaktan eğitim modeli aracılığıyla çocukların kişisel temizliklerini, beslenme ihtiyaçlarını giderme ve çocuğun özgüven kazanması gibi becerileri edinebileceğini ve bu sayede özbakım becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan katılımcılardan 6 tanesi, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli uygulandığında çocuğun özbakım becerilerinin desteklenip/desteklenemeyeceği ile ilgili görüşünü belirtmemiştir. 1 katılımcı ise özbakım becerilerinin kısmen desteklenebileceğini fakat sınırlılıklarının da bulunduğunu ifade etmektedir. Buna paralel olarak katılımcılara, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli uygulandığında hangi gelişim alanlarının geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceği sorulduğunda; 3 katılımcı, özellikle ekran karşısında yapılabilecek olan uygulamaların sınırlı olması sebebiyle özbakım becerilerinin geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve akademisyenler, gelişim alanları içerisinde en çok motor gelişim alanında görüş ayrılığına düşmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılardan 6 tanesi, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde özellikle çocukların evde oynayabileceği hareketli oyunlar ve sanat etkinlikleri aracılığıyla motor gelişimin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan katılımcılardan 5 tanesi, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli uygulandığında çocuğun motor gelişiminin desteklenip/desteklenemeyeceği ile ilgili görüşünü belirtmemiştir. 2 katılımcı ise motor gelişimin kısmen desteklenebileceğini fakat sınırlılıklarının da bulunduğunu ifade etmektedir. Katılımcılara, okul öncesinde uzaktan eğitim modeli uygulandığında hangi gelişim alanlarının geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceği sorulduğunda ise 7 katılımcı, özellikle evdeki uygulamaların ve çocuğun hatalarını düzeltme imkanının sınırlı olması sebebiyle motor gelişim alanının geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceğini ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların tamamının aynı görüşü bildirdiği gelişim alanı, Sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar, Sosyal-duygusal gelişim alanının; özellikle etkileşimi sınırlama, sosyalleşmeyi engelleme ve duyguların aktarımını sınırlama gibi etkenlerden dolayı geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte 2 katılımcı ise senkron uygulamalar aracılığıyla çocukların sınırlı da olsa arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşime girebileceğini ifade ederek sosyal-duygusal gelişim alanının kısmen desteklenebileceğini ifade etmektedir.

3.6. YEDİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın yedinci alt amacı “Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlere göre okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında, uygulanan eğitimin değerlendirilmesi nasıl yapılabilir?” şeklindedir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Modelinde Değerlendirme Yöntemleri Ana Temasında Belirlenen Kodlar, Katılımcılar ve Frekansları

Kodlar	Katılımcılar	f
Aile destekli değerlendirme	KA3, KA4, KA8, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8	11
Senkron etkinliklerle gözlem	KA1, KA3, KA5, KA6, KA7, KA8, KÖ3	7
Dijital portfolyo	KA2, KA3, KÖ6	3
Oyunlaştırılmış bilişsel testler	KA5, KA7, KÖ5	3
Kontrol listeleri	KA2, KA3, KA5	3
Anektod kayıtları	KA3, KA4	2
Kağıt üzerindeki çalışmalar	KA1, KA6	2
Video analiz	KA2	1
Rubrikler	KA2	1
Dereceleme ölçekleri	KA2	1
Gelişim raporları	KA3	1
Gözlem formları	KA3	1
İşlem-zaman çizelgeleri	KA3	1
Ekrana özgü yeni bir şey olmalı	KÖ8	1

Tablo 9’da yer alan ‘okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde değerlendirme yöntemleri’ ana teması altındaki kodlara bakıldığında en fazla kodlanandan, en az kodlanana doğru, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşler şöyle sıralanmaktadır; Aile destekli değerlendirme (f=11), senkron etkinliklerle gözlem (f=7), dijital portfolyo (f=3), oyunlaştırılmış bilişsel testler (f=3), kontrol listeleri (f=3), anektod kayıtları (f=2), kağıt üzerindeki çalışmalar (f=2), video analiz (f=1), rubrikler (f=1), dereceleme ölçekleri (f=1), gelişim raporları (f=1), gözlem formları (f=1), işlem-zaman çizelgeleri (f=1) ve ekrana özgü yeni bir şey olmalı (f=1).

‘Okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde değerlendirme yöntemleri’ ana teması altındaki kodlar doğrultusunda, katılımcılara ait bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Aile destekli değerlendirme olarak: *“Burada da şöyle belki anne-babaların görüşleri önem kazanıyor. Yani çocuklardan da tabii ki geri dönüt alınabilir. Onlar da sözel olarak kendilerini ifade edebilirler. Ama burada çocuğun katılma isteği, motivasyonu, dikkat süresi, süreçteki aktiflik ve pasiflik durumu; bunları ancak ev ortamında olduğu için anne-baba gözlemleyebilir.”* (KA4), *“Burada velileri daha çok dahil etmeye çalışıyorum çünkü o anda evet sınıfta ben değerlendirmeyi etkinlik esnasında da takip edebiliyorum. Çocuk zorlanıyor mu? ya da yapabildiği yer neresi, yapamadığı yer neresi? Bunu veliye soruyorum. Veliyle yapıyoruz değerlendirmeyi. Ya da etkinlik yapılırken kısa videolar, resimler çekiliyor. Bunlardan gözlemlemeye, değerlendirme yapmaya çalışıyoruz. Hani bu şekilde gelen videolarla, resimlerle, çocuklarla geçebildiğimiz kadar iletişime geçerek değerlendirme yapmaya çalışıyoruz.”* (KÖ3), *“Bize tanınan süre içinde yaptığımız için biz değerlendirmeyi daha çok ailenin yardımıyla yapıyoruz. Hani önceden mesela çocuğu birebir gözlem yapardım. İşte çocuklar buna sevindi, bunu yaptı. Bu sürede biz daha çok velinin görüşüyle, velinin desteğiyle işte bugün etkinlikler gerçekleştirildi. Çocuklara şunlar yapıldı. Velinin şu gibi dönüşleri oldu. Bunda zorlanmışlar gibisinden ben yazıyorum. Bu şekilde oluyor. Hani daha çok birebir değerlendirme yapma fırsatımız olmuyor. Beni de en çok zorlayan bu oluyor zaten.”* (KÖ4), *“Veliyle değerlendirmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum ben bu süreçte. Çünkü çocuk bütün vaktini neredeyse*

veliyle geçiriyor. O yüzden haftalık olarak veliyle öğretmen birebir görüşmelerle, çocukları ne durumda, neleri yapabiliyor? Ev etkinliklerine ne şekilde katılım gösteriyor? İsteyerek mi yapıyor? İlgili mi, ilgisiz mi? Bu şekilde veli görüşmeleri hem veliyi yönlendirmek hem çocuğun ne durumda olduğunu öğrenip, değerlendirme yapmak açısından faydalı olur diye düşünüyorum.” (KÖ5) şeklinde ifade edilmektedir.

Senkron etkinliklerle gözlem olarak: “Çocukla yine düzenli olarak öğretmen aynı anda bağlantıyor olsa çocuğun o süreçteki soruları, o süreçteki cevapları, o sürece ilişkin düşünceleri yine öğretmen tarafından değerlendirilebilir.” (KA8), “Eğer yüz yüze görüşme yaparak yani görüntülü olarak ders işliyorsak, bunu işlediğimiz dersin sonunda sırayla mikrofonu açtırarak; o derste neler öğrendiklerini, neler hissettiklerini, zorlandılar mı? Aynı yüz yüze eğitimde yaptığımız gibi değerlendirmeler yapabiliriz.” (KÖ3) şeklinde ifade edilmektedir.

Dijital portfolyo olarak: “Portfolyo gibi değerlendirme unsurları kullanılabilir. Mesela portfolyo işte evde çocuğun işte belli başlı etkinlikleri yapıp ürünlerini fotoğrafını çekerek öğretmene göndermesi şeklinde bile olabilir şu anda. Dolayısıyla öğretmen bu tür ürünleri değerlendirerek çocuğun özellikle geçirdiği aşamaları, hangi aşamada? Mesela bilişsel alanda beşe kadar sayabiliyorken, ona kadar sayabildiğini; artık mesela böyle bir gelişim gösterdiğini değerlendirebilir.” (KA2), “Uzaktan eğitimin değerlendirilmesinde, Milli Eğitim Bakanlığının da 2023 Vizyon Programında zaten var. 2023 Vizyon Programında şöyle geçiyor; dijital portfolyo, dijital portfolyolarda da süreklilik.” (KA3) şeklinde ifade edilmektedir.

Oyunlaştırılmış bilişsel testler olarak: “Kavram ve kazanımlara ulaştığının tek göstergesi okuma-yazmaya hazırlık çalışması gibi eğitimin sonunda olabilecek, yapılabilecek bilişsel testtir.” (KA7), “Oyun şeklinde. Çocuğun kavramları ne kadar öğrenip, öğrenmediğini değerlendirmek için kullanıyorduk. Mesela üç soru çıkıyor. Üç şıklı ‘Hangisi kırmızı rengidir?’ Hani kırmızı kavramını öğrenmiş mi, öğrenmemiş mi? Çocuğa oyunlaştırılmış bir şekilde bu tarz aplikasyon oyunları da kullanılabilir. Tabii ki yine öğretmenin yönlendirmesiyle. Çocuğun o güne kadar verilen kavramlarda hangi düzeyde olduğu, hangi kavramı alıp-almadığını değerlendirme

şeklinde düzenli olarak veliye gönderilerek, o oyunun basamağı belki o şekilde de olabilir.” (KÖ5) şeklinde ifade edilmektedir.

Kontrol listeleri olarak: *“Çeşitli kontrol listeleri geliştirebilir burada. Kullandığı kelimeler bağlamında değerlendirebiliriz. Çıkardığı sesler bağlamında değerlendirebiliriz öğrenciyi. Yani öğretmen zaten görüyor öğrenciyi. İşte bilişsel gelişim anlamında çeşitli kavram materyallerini hazırlar. O kavram da işte parça-bütün, ilişki, sıra, rakamlar, renkler o şekildeki çeşitli etkinliklerle bunu değerlendirebilir.” (KA5) şeklinde ifade edilmektedir.*

Anektod kayıtları olarak: *“Öğretmen de yine anektod kayıtları oluşturabilir buna dair. Mesela uzaktan eğitim sürecinde hangi çocuklar katılıyorlar, ne kadar katılım sağlıyorlar? Bunlara dair anektod kayıtları oluşturabilir.” (KA4) şeklinde ifade edilmektedir.*

Kağıt üzerindeki çalışmalar olarak: *“Kağıt üzerinde olan 2 boyutlu değerlendirmeler devreye sokulur.” (KA1) şeklinde ifade edilmektedir.*

Gelişim raporları, gözlem formları ve işlem-zaman çizelgeleri olarak: *“Günlük eğitim akışında, aylık planda, etkinlik planında her üçünde de değerlendirme var. Bu değerlendirme boyutlarını da yılda iki defa yaptığımız gelişim raporlarıyla destekliyoruz. Artı gözlem formları, anektod kayıtları, işlem-zaman çizelgeleri, kontrol listeleri ile yapabiliriz ve işte bunların hepsini biz dijital platforma taşıyabiliriz.” (KA3) şeklinde ifade edilmektedir.*

Rubrikler ve dereceleme ölçekleri olarak: *“Rubrik, dereceleme ölçekleri gibi değerlendirme unsurları kullanılabilir.” (KA2) şeklinde ifade edilmektedir.*

Araştırmanın yedinci alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerinde; en fazla aile destekli değerlendirme kodunu ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda olması ve etkileşimlerinin oldukça sınırlı olması, ailenin daha büyük sorumluluk almasını gerektirmektedir. Eğitimin her aşamasında çocuğa destek olması gereken aile, eğitimin değerlendirme boyutunda da

çocuğu ile ilgili gözlemlerini, çocuğunda gördüğü farklılıkları, fotoğraf/video kayıtlarını öğretmen ile objektif bir şekilde paylaşarak öğretmenin; çocuk ile ilgili değerlendirme yapmasına olanak sağlamalıdır. Öğretmenin kendi gözüyle gördüğü durumlar, tabii ki değerlendirme açısından çok önemlidir ve bu sebeple katılımcılar, eę zamanlı olarak yapılacak etkinlikler yoluyla çocuğun gözlemlenmesinin de bir değerlendirme şekli olabileceğini ifade etmektedirler. Katılımcılar, okul öncesinde uzaktan eğitim modelinde yapılacak olan değerlendirmede; dijital portfolyolar ve oyunlaştırılmış bilişsel testler gibi güncel teknolojik imkanların da kullanılabilceğini ifade etmektedirler. Bu uygulamaların yanı sıra katılımcılar yüz yüze eğitimde de kullanılan gözlem formları, kontrol listeleri vb. dokümanların yine uzaktan eğitim sürecinde de kullanılabilceğini ifade etmektedirler.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulguların ışığında sonuçlara, ulaşılan sonuçların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlerin görüşleri incelenmiştir.

Nitel araştırma desenlerinden ‘Olgubilim’in kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, ‘Amaçlı Örneklem’ yöntemlerinden ‘Ölçüt Örneklem’ ile seçilen; İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıfları/bağımsız anaokulları bünyesinde çalışan 8 okul öncesi öğretmeni ve İstanbul ilinde bulunan devlet/vakıf üniversitelerinin ‘Okul Öncesi Öğretmenliği’ programında çalışan 8 akademisyen (4 akademisyen devlet, 4 akademisyen vakıf üniversitesinde çalışmaktadır.) oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Demografik Form’ ve ‘Okul Öncesi Öğretmenleri ve Alan Akademisyenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitim Modelinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri’ isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri, akademisyen ve öğretmenler ile online görüşmeler yapılarak elde edilmiş olup verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve literatürde yer alan çalışmalar üzerinden sonuçların tartışılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak ‘Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler ‘uzaktan eğitim modeli’ hakkında neler düşünüyor?’ alt amacı ile ilgili analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin ve akademisyenlerin uzaktan eğitim modeli ile ilgili görüşlerinde ‘nötr’ düşünceye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar uzaktan eğitim modelinin bazı yönleriyle olumlu görülebileceğini, bazı yönleriyle de sınırlılıklara sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde elde edilen bu sonuç desteklenmektedir. Ağır (2007) tarafından yapılan nicel bir çalışmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeye yakın olup, olumlu tutum sergileme yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Ülkü (2018) tarafından yapılan bir diğer nicel çalışmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeye yakın olup, olumsuz tutum sergileme yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şeren, Tut ve Kesten (2020) tarafından yapılan çalışmada ise koronavirüs sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili Temel Eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiş ve öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimin daha çok sınırlılıklarına yönelik görüşler ifade ettikleri fakat bazı yönlerden ise uzaktan eğitim eğitimin avantajlarına yönelik görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) tarafından, Türkiye’de COVID-19 nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini belirleme amacıyla yapılan çalışmada; öğretmenler arasında uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı görüşü hakim olmakla birlikte, yüz yüze eğitimin uygulanamadığı bu olağanüstü süreçte en iyi çözümün uzaktan eğitim olduğu sonucu ifade edilmektedir. Literatürde yer alan bu çalışmanın belirtilen sonuçları ile mevcut araştırmanın bulgularında yer alan ‘uzaktan eğitimi ilk tercih olarak görmeme’ sınırlı bakışı ve ‘uzaktan eğitimin destekleyici bir model olarak kullanılması’ olumlu bakışı paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara paralel olarak; Kuset, Özgem, Şaşmacıoğlu ve Güldal Kan (2021) tarafından yapılan çalışmada da yine katılımcılar uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime göre verimsiz olduğunu ancak koronavirüs salgını döneminde çocukların okulla olan bağının kopmaması için uzaktan eğitimin yeterli olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Yunanistan’da Foti (2020) tarafından gerçekleştirilen, anaokullarında uygulanan uzaktan eğitime dair algıları, olanakları ve sınırlamaları belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarından olan; Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin çok faydalı olduğu fakat yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı düşüncesi görülmektedir. Literatürde, eğitimin önemli bir diğer aktörü olan ebeveynlerin evrimii öğrenmeye yönelik inanç ve tutumlarıyla ilgili bir çalışma olarak ise Dong, Cao ve Li (2020) tarafından yapılan çalışma karşımıza çıkmaktadır. Dong, Cao ve Li (2020) tarafından yapılan bu çalışmanın sonucuna göre ebeveynler, evrimii öğrenmeye karşı olumsuz inanç ve tutumlara sahiplerdi ve erken çocukluk eğitiminde geleneksel öğrenme ortamlarını, evrimii öğrenmeye tercih etmekteydiler.

İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ikinci olarak ‘Okul ncesi öğretmenleri ve okul öncesi ğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri olarak neleri görüyor?’ alt amacı ile ilgili analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin ve akademisyenlerin, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri ile ilgili görüşlerinde genel olarak bir görüş birliğinde olmadıkları ve sınırlılıklarına oranla çok daha az olumlu yn belirttikleri anlaşılmaktadır. Okul ncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin olumlu yönleri ile ilgili belirtilen görüşlerde katılımcılar çok fazla ortak görüş belirtmeseler de özellikle uzaktan eğitim sürecinde ailelerin, çocuklarının eğitimine daha aktif katılım sağlaması başta olmak üzere, uzaktan eğitimin etkin ve verimli kullanılabil-diğinde çocuğa bol uyaran sunması ve uzaktan eğitimde çocuğun ğretmen ve arkadaşlarıyla olan iletişimini sürdürebilmesi gibi etkili ğretimi destekleyen olumlu görüşler birden fazla ğretmen tarafından belirtilen ortak görüşler olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın bu alt amacında ulaşılan okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin ‘ailenin eğitime katılması’ olumlu görüşüne paralel olarak, literatürde okul öncesi eğitimde ailenin ve aile katılımının önemi ile ilgili çeşitli çalışmalara

rastlanmaktadır. Sağlam ve Çalışkan (2017) tarafından okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlara göre ebeveynler ve öğretmenler, aile katılım etkinliklerinin çocuk için önemli olduğunu, çocuğun özgüvenini artırdığını, ebeveyn-çocuk-öğretmen arasında iletişimi güçlendirdiğini ifade etmektedirler. Toran ve Özgen'in (2018) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, aile katılım çalışmalarının çocuğun gelişimsel ve akademik başarısına olumlu etkiye sahip olduğu düşüncesinde oldukları belirtilmektedir. Bu çalışmaların sonuçlarına paralellik gösteren bir diğer çalışma olan, Kutlu Abu ve Kayar'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlayan çalışmasından çıkarılan sonuca göre ise öğretmenler, aile katılım çalışmalarının çocukların öğrenmelerinde kalıcılığa ve özgüvenlerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte aile katılım sürecinde çocuk-aile ve öğretmenin her birinin yeni şeyler öğrendiklerini belirtmektedirler. Nijerya'da Fagbeminiyi (2011) tarafından yapılan ve erken çocukluk eğitiminde ebeveynlerin rolüne çözümler sunmayı amaçlayan çalışmanın sonuçlarına göre erken çocukluk dönemi eğitiminde, ebeveynlerin eğitime katılımının oldukça önemli olduğu ve ebeveynlerin eğitime katılımının çocuğun ufkunu genişletmesine, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmasına ve öz saygı-öz yeterlilik duygularını geliştirmesine yardımcı olduğu ifade edilmektedir. ABD'de Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz (2008) tarafından okul öncesi eğitimde aile katılımı ile okul öncesi becerilerin arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yapılan çalışmada ise daha fazla aile katılımının, daha güçlü okul öncesi becerilerle ilişkili olduğu ve aile katılımının, ailelerin sosyoekonomik durumlarıyla pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avustralya'da Murray, Piazza ve Harrison (2015) tarafından yapılan çalışmada ise ev ortamında çocuklarının eğitim faaliyetleriyle daha fazla ilgilenen anne-babaların çocuklarının, okul öncesi eğitime daha fazla katıldığı ve bu ailelerin, çocuklarının öğretmeniyle daha fazla iletişimde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte Kuset, Özgem, Şaşmacıoğlu ve Güldal Kan (2021) tarafından uzaktan eğitimin okul öncesi çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla

yapılan çalışmada ulaşılan, koronavirüs salgını döneminde çocukların okulla olan bağının kopmaması için uzaktan eğitimin yeterli olduğu sonucu; mevcut araştırmanın ‘çocuğun, öğretmen/arkadaşlarıyla iletişimini sürdürebilmesi’ olumlu görüşüyle paralellik göstermektedir.

Ayrıca Kırnık ve Altunkaynak’ın (2019) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmadan çıkarılan; uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenlere, kişisel gelişim sağlama ve öğrenme süreçlerini daha etkili planlayabilme imkanı sunması sonuçları, mevcut araştırmanın ‘detaylı ders planlama’ ve ‘öğretmenin kendini geliştirmesi’ olumlu görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada üçüncü olarak ‘Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin sınırlı yönleri olarak neleri görüyor?’ alt amacı ile ilgili analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin ve akademisyenlerin, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin sınırlı yönleri ile ilgili görüşleri, eğitimin üç ana unsuru olan çocuk-aile-öğretmen temelinde gruplandırılmıştır. Katılımcılar okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanmasının çok yüksek oranda çocuk ile ilgili sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmekte, seyrek olarak ise aile ve öğretmen açısından sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmektedirler. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların, yaşamın erken yıllarını kapsayan ve çocukların birçok yeni beceri edindiği dönem olan okul öncesi dönemde verilecek olan eğitim uzaktan eğitim modeli ile verildiğinde, çocuk için sosyal açıdan çok önemli sınırlılıklara neden olacağını ve çocuğun gelişimsel özelliklerine ve doğasına uygun olmayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların, okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim modeli ile uygulanması durumunda büyük sınırlılıkların meydana geleceğini ifade ettikleri ‘sosyalleşme’ konusunda literatürde; okul öncesi eğitim ve sosyalleşmenin bağlantılı olduğuna dair çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Erbay (2008) tarafından, okul öncesi eğitim alan ve almayan

ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim almış olan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin, okul öncesi eğitim almamış olan birinci sınıf öğrencilerinden daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pekdoğan (2011) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı özellikler açısından incelenmesini amaçlayan çalışmada ise kişilerarası becerileri etkileyen en önemli faktörün çocukların okul öncesi eğitimden önce aldıkları kreş/anaokulu eğitimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak Bayrak Çelik (2019) tarafından okul öncesi eğitim almayan çocukların okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların, öğretmen görüşleri doğrultusunda incelendiği çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin; okul öncesi eğitim almayan çocukların sosyal olarak okula uyum sorununu daha çok yaşadığını ve bu çocukların daha içe kapanık, kendilerini ifade etmede, liderlik göstermede ve etkinliklere katılmada yetersiz olduklarını belirttikleri görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin çocuğun sosyalleşmesinde ve sosyal becerileri kazanmasında ne kadar önemli olduğu bu çalışmalardan da anlaşılmakta ve okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile katılımcıların çok büyük sınırlılıkların yaşanacağını ifade ettikleri ‘sosyalleşme’ noktasında çocukların yaşamın ilerleyen yıllarında sorunlar yaşayabileceği öngörülmektedir.

Bununla birlikte katılımcıların, okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim modeli ile uygulanması durumunda aileye çok büyük görevler düştüğünü ancak her ailenin aynı sosyal, kültürel, ekonomik özelliklere sahip olmamasından kaynaklı bazı sınırlılıkların meydana geleceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna paralel olarak, okul öncesi eğitimde ailenin sosyal, kültürel, ekonomik farklılıklarından; çocukların etkilendiğine dair çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Seven (2007) tarafından, 6 yaşındaki anasınıflı öğrencilerinin sosyal davranış problemlerinde ailesel faktörlerin etkisini belirleme amacıyla yapılan çalışmada; çocuğun davranış problemlerinin, ailenin sosyoekonomik durumuna göre değiştiği ve düşük sosyoekonomik düzeyden, yüksek sosyoekonomik düzeye doğru çocuğun davranış problemlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine okul öncesi eğitimde ailenin etkisini ortaya koyan bir diğer çalışmada, Can Yaşar ve Aral (2011) yapmış oldukları çalışmada, altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme

becerilerine ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve anne-babanın öğrenim düzeyinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmadan çıkarılan sonuca göre ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve anne-babanın öğrenim düzeyinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde farklılık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Nijerya’da Fagbeminiyi (2011) tarafından yapılan ve erken çocukluk eğitiminde ebeveynlerin rolüne çözümler sunmayı amaçlayan çalışmanın sonuçlarına göre de ebeveynlerin sosyoekonomik durumlarının, erken çocukluk eğitimi üzerinde etkisinin bulunduğu ve ebeveynlerin eğitim almış olmalarının, erken çocukluk eğitimi için önemli olduğu ifade edilmektedir. Yine bu görüşe paralel olarak, ABD’de Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz (2008) tarafından yapılan çalışmada da aile katılımının, ailelerin sosyoekonomik durumlarıyla doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitim modelinde öğretmen ve çocukların fiziki olarak farklı ortamlarda bulunması, uzaktan eğitim modeli ile uygulanan okul öncesi eğitimde; zaten eğitimde oldukça önemli bir paydaş olan ailenin önemini daha da artırmakta fakat bu durum her ailenin çocuğa aynı sosyal, ekonomik, kültürel şartları sunamaması sebebiyle, bir sınırlılık olarak düşünülmektedir.

Ayrıca katılımcılar okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin, uzaktan eğitim modeli ile sınıf ortamında olmanın sunduğu materyal çeşitliliğinden ve her türlü etkinliği uygulayabilme imkanından da mahrum kalacağını düşünmektedirler.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada dördüncü olarak ‘Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlere göre okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında hangi uzaktan eğitim yöntemleri kullanılabilir/tercih edilebilir? En işlevsel yöntem olarak neleri görmektedirler?’ alt amacı ile ilgili analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin ve akademisyenlerin en fazla, içinde yaşadığımız dijital çağın getirdiği yenilik ve imkanları kullanarak gerçekleştirilen teknoloji temelli yöntemleri tercih ettikleri; bu yöntemlerle birlikte çocuğun öğrendiklerini pekiştirmesi ve çocuğa somut deneyimler sunması nedeniyle basılı materyaller ve somut materyaller gibi klasik temelli

yöntemlere de yer verilmesi gerektiği ve çocuğun evde eğitim görmesi sebebiyle arkadaşlarından ve öğretmeninden uzak kaldığından, ailesi ile birlikte yapabileceği etkinliklerin tasarlandığı aile temelli yöntemleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu kendi içinden destekleyen bir bulgu olarak; katılımcıların en işlevsel yöntem olarak belirttikleri yöntemler içerisinde en fazla ifade edilenin ‘senkron dersler’ olması gösterilebilir.

Katılımcıların teknolojik yöntemlerden en fazla senkron ve asenkron dersleri tercih etmelerinin nedeni olarak senkron derslerin sınırlı da olsa bir etkileşim ortaya koyması, asenkron derslerin ise tekrar tekrar izlenme ve zamana bağlı olmama seçeneği sunması olarak gösterilebilir. Gamification, simülasyon programları ve demonstrasyon gibi teknolojik temelli yöntemleri tercih etmelerinin nedeni olarak ise bu yöntemlerin daha çok görsel uyaran sunması ve bu sebeple çocuklar için ilgi çekici olması ve çocukların sıkılmadan aktif olarak ekranı takip edebilmesi olarak gösterilebilir.

Kırnık ve Altunkaynak’ın (2019) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmadan çıkarılan; öğretmenlerin online-etkileşimli internet yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarını daha çok kullandıkları sonucu, mevcut çalışmada öğretmenler ve akademisyenler tarafından okul öncesi eğitimde en çok senkron derslerin tercih edilmesi ve en işlevsel model olarak görülmesi sonuçlarını desteklemektedir. Demir ve Özdaş (2020) tarafından Covid-19 salgını sürecinde ilkokuldaki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini inceleme amacıyla yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, uzaktan eğitim uygulamalarında bilgisayar, internet, iletişim araçları ve mesajlaşma uygulamaları gibi teknolojiler aracılığıyla veli-öğrenciyle iletişim kurduğu ve öğrencilere yönlendirmelerde bulunup, takibini sağladığı; EBA ve online/etkileşimli platformlar aracılığıyla uzaktan eğitim sürecini sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucu da mevcut çalışmada öğretmenler ve akademisyenler tarafından okul öncesi eğitimde en çok senkron derslerin tercih edilmesi ve en işlevsel model olarak görülmesi sonuçlarına paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında; en işlevsel yöntem olarak neleri gördükleri ile ilgili ifadelerinde ise genel bir görüş birliği bulunmamaktadır. Katılımcıların çeşitli yöntemleri, en işlevsel yöntem olarak nitelediği görülmektedir. Bu noktada görüş birliği olmamasına karşın en çok katılımcı tarafından ifade edilen ‘senkron derslerin’ en işlevsel yöntem olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Beşinci ve Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada beşinci olarak ‘Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile çocuğun gelişim alanlarından hangilerinin geliştirilebileceğini düşünmektedir?’ alt amacı, altıncı olarak ise ‘Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenler, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile çocuğun gelişim alanlarından hangilerinin geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşanabileceğini düşünmektedir?’ alt amacı ile ilgili analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, bu iki alt amacın birlikte ele alındığında daha anlamlı ve anlaşılır sonuçlar ortaya koyacağı düşünüldüğünden, araştırmanın beşinci ve altıncı amacı birlikte ele alınmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların özellikle iki noktada görüş birliğinde olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar: okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile çocuğun bilişsel gelişim açısından desteklenebileceği buna karşın çocukta sosyalduygusal gelişim açısından ise sınırlılıklar yaşanacağı şeklindedir. Dil gelişimi, motor gelişim ve özbakım becerileri açısından ise bir görüş birliği olmamakla birlikte; dil gelişimi ve özbakım becerilerinin okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile desteklenebileceği, motor gelişimin ise sınırlı kalacağı yönünde görüşler ağır basmaktadır.

Kök, Tuğluk ve Bay (2005) tarafından, birinci sınıfa giden çocukların gelişim özelliklerinin okul öncesi eğitim alıp-almama durumuna göre farklılık gösterip-göstermediğini belirleme amacıyla yapılan çalışmada; okul öncesi eğitim almış çocukların psiko-sosyal, bilişsel, psikomotor ve dil gelişimleri daha yüksek

puanlanmış ve okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Aynı zamanda okul öncesi eğitim alan çocukların genel gelişim özelliklerinin de daha iyi bir durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esaspehlivan (2006) da yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre zihinsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel ve özbakım hazırbulunuşlukları bakımından anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya benzer başka bir çalışma da Türkyılmaz ve Pekdoğan (2019) tarafından yapılmıştır. Türkyılmaz ve Pekdoğan (2019), okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış olan birinci sınıf öğrencilerine bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler ve özbakım becerilerinin yer aldığı hazırbulunuşluk ölçeğini uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçları, okul öncesi eğitim almış çocukların; bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve özbakım becerilerin tamamında daha yüksek puanlar aldığını ve okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. ABD’de Johnson (1996) tarafından, 3. sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarılarının okul öncesi eğitim alıp-almama durumu ile ilişkisini ortaya koyma amacıyla yapılan çalışmada ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, daha yüksek okuma ve matematik başarı puanına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Taiwo ve Tyolo (2002) tarafından yapılan çalışmada ise 1. sınıfa devam eden öğrencilerden, okul öncesi eğitim almış olanların; İngiliz dili, matematik ve fen bilgisinde daha yüksek performans gösterdiği yani akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etiyopya’da Woldehanna ve Gebremedhin (2012) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre bilişsel gelişim açısından olumlu yönde bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kosova’da Shala (2013) tarafından ilkokul 1,2,3 ve 4. sınıfa devam eden, okul öncesi eğitim almış çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla gerçekleştirilen çalışma ise özellikle ilkokul 1,2 ve 3. sınıfta eğitimine devam eden çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi ve ileriki yıllardaki başarısı için oldukça önemli olduğu yukarıda adı geçen çalışmalar tarafından da vurgulanmıştır. Çocuğu

bilişsel, motor, sosyal-duygusal, dil ve özbakım gelişimi alanları başta olmak üzere daha birçok alanda destekleyen okul öncesi eğitimin hiç alınmaması önemli bir eksiklik, uzaktan eğitim ile alınması ise belli başlı sınırlılıklar ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim modeli ile uygulanması sonucu çocuğun bilişsel, dil ve özbakım becerilerinin desteklenebileceği düşünülürken; sosyal-duygusal ve motor gelişim becerilerinin sınırlı kalacağı düşünülmesi okul öncesi eğitimin uzaktan eğitim modeli ile uygulanmasına dair soru işaretleri doğurmaktadır. Çünkü çocuğun gelişimini bir bütün olarak düşündüğümüzde, bazı alanların desteklenip bazı alanların ihmal edilmesinin, ileriki yıllarda karşımıza problem olarak çıkabileceği düşünülmektedir.

Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yedinci olarak ‘Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlere göre okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında, uygulanan eğitimin değerlendirilmesi nasıl yapılabilir?’ alt amacı ile ilgili analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin ve akademisyenlerin, uzaktan eğitim modeli ile uygulanan okul öncesi eğitimde değerlendirme yapılırken bazı sınırlılıklar yaşanacağını düşündükleri görülmektedir. Uzaktan eğitim modeli ile uygulanan okul öncesi eğitimde, öğretmenin çocuk ile aynı ortamı paylaşamaması ve öğretmenin ekran karşısında çocuğu çok kısa bir süre görme sınırlılığı olması sebebiyle sağlıklı bir değerlendirme yapmanın güç olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Katılımcılar bu noktada en çok; eğitimin önemli bir paydaşı olan ve özellikle uzaktan eğitim süreciyle eğitimdeki önemi daha da artan ailelerin desteğiyle, çocukların gelişiminin değerlendirilmesinin mümkün olabileceğini düşünmektedir. Aile destekli değerlendirmenin yanı sıra sınırlı bir zaman diliminde de olsa, eş zamanlı çevrimiçi etkinlikler yoluyla yapılacak gözlemler ve yine eş zamanlı çevrimiçi etkinlikler gerçekleştirilirken; yüz yüze eğitimde de kullanılan gözlem formları, kontrol listeleri, anekdot kayıtları vb. dokümanların kullanılması ile çocukların değerlendirilmesinin sınırlı da olsa yapılabilmesi düşünülmektedir. Bu yöntemlere ek olarak; günümüz eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerin sonucunda dijital portfolyo ve oyunlaştırılmış bilişsel testler gibi yeniliklerin de

uzaktan eğitimde değerlendirme yöntemi olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Rutland ve Hall (2013) ailelerin değerlendirme sürecinde aktif rol almalarının oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Öztürk (2013) tarafından okul-aile iş birliğini, ölçme ve değerlendirme açısından inceleme amacıyla yapılan çalışmada; güçlü okul-aile iş birliğinin ve ailelerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine katılımının, çocukların daha sağlıklı değerlendirilmesi sonucunu ortaya çıkaracağı vurgulanmaktadır. Birbili ve Tzioga (2014) tarafından Yunanistan'daki üç anaokulunda, ailelerin değerlendirme sürecine katılımının incelendiği çalışmada; ailenin değerlendirme sürecine katılımının yalnızca öğretmene daha fazla bilgi, veri kazandırmakla kalmadığı, bununla birlikte ailenin de çocuğunun eğitiminde oynayabileceği rolü daha iyi anlamasına katkı sağladığını ifade etmektedir.

Mevcut çalışmanın bulgularında yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyon Programında da üzerinde önemle durulan, dijital portfolyo (e- portfolyo) değerlendirme yöntemi ile ilgili olarak da literatürde yapılmış olan bazı çalışmalar vardır. Polat ve Köse (2013) tarafından, okullarda e- portfolyo kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini belirleme amacıyla yapılan çalışmada; öğretmenlerin, ilköğretimde e- portfolyo kullanımına yönelik görüşlerinde %91 gibi yüksek bir oranla olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Gök, Baş ve Ayaz (2020) tarafından, sınıf öğretmenlerinin e- portfolyoya yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada da yine; öğretmenlerin, e- portfolyonun avantajlarının, sınırlılıklarına göre daha fazla olduğu yönünde görüşler bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yurtdışında yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, erken çocukluk döneminde e- portfolyo kullanımına yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır. Theodosiadou ve Konstantinidis (2015) tarafından, Yunanistan'da bir ilkokul ortamında, öğrenme üzerinde e- portfolyoların etkisini inceleme amacıyla yapılan çalışmada; e- portfolyoların öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı, aileleri eğitime dahil etme gibi bir işlev gördüğü, öğrencilerin öz saygılarını artırmaya yaradığı ve önemli bir değerlendirme aracı olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Hooker (2019) tarafından Yeni Zelanda'da yapılan bir çalışmanın sonuçları ise hangi şekilde olduğu fark etmeksizin portfolyoların, çocuklara önemli katkılarının olduğu,

elektronik portfolyoların, çocukların, biçimlendirici değerlendirme öğrenme döngülerini güçlendirdiği ve öğretmen ve ailelerin, kullanım kolaylığı sayesinde portfolyolara düzenli ve zamanında katkı sağlama imkanı olduğunu göstermektedir.

4.2. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, uygulamaya yönelik öneriler ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile ilgili uygulamalar henüz çok yenidir. Bu sebeple okul öncesi eğitim veren eğitimcilerin, uzaktan eğitim modeli ile ilgili detaylı bir hizmet içi eğitim programına alınması ve okul öncesi eğitimde, uzaktan eğitim modeli ile gerçekleştirilebilecek etkinlik ve uygulamaların detaylı olarak anlatılması gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulamalarında, öğretmen ve çocuk fiziksel olarak aynı ortamda olmadığı için ve çocuğu daha çok ailenin gözlemleme imkanı olduğu için aileler en az öğretmenler kadar önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple ailelerin de gerek yüz yüze konferanslar gerek online platformlardan gerçekleştirilecek konferanslar aracılığıyla bilinçlendirilmesi ve uzaktan eğitim modelinde çocuğun eğitiminde neler yapabileceklerine, neleri yapmamaları gerektiğine, öğretmene nasıl yardımcı olabileceklerine ve öğretmen ile olan iletişimlerinin önemine dair bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulamalarında sadece senkron/asenkron gibi belli başlı yöntemler kullanılmamalı; uzaktan eğitimin sunduğu bütün yöntemler, eğitimin kalitesini artırmak için şartların uygunluğuna göre bir bütün halinde kullanılmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulamalarında çocuğun sosyal gelişim ve motor gelişim açısından desteklenmesinde sınırlılıklar yaşanması olasıdır. Bu sebeple öğretmenler, ailelere çocukların bu alanlarda yaşadığı

sınırlılıkları azaltmaları için evde, parkta, çeşitli ortamlarda gerçekleştirebilecekleri etkinlik ve uygulamaları aktararak yön göstermelidir.

- Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinde öğretmen ve çocuğun fiziksel olarak aynı ortamda bulunmaması ve öğretmen-çocuk etkileşiminin, çocuğun ekran süresinin sınırlı olmasından dolayı kısıtlı olması sebebiyle değerlendirme yapılmasını güçleştirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin; ailelerden çocuklar ile ilgili sık sık bilgi almaları, ailelerin de iyi birer gözlemci olmaları ve çocuklarında gözlemledikleri gelişmeleri veya problemleri öğretmenlerine iletmeleri yani özetle öğretmenlerin ve ailelerin sürekli iletişim halinde olmaları, çocuğun değerlendirilmesi için mutlak suretle gereklidir.

2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinde görev yapan 8 okul öncesi öğretmeni ve 8 okul öncesi öğretmenliği alanı akademisyenidir. Gelecek araştırmalarda farklı bir ilde görev yapan öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüşleri alınarak araştırma tekrarlanabilir.
- Gelecek araştırmalarda farklı sosyoekonomik düzeyde olan iki ilde görev yapan öğretmen/akademisyenlerin, okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri karşılaştırmalı olarak inceleyebilir ve görüşlerinde farklılıklar olup-olmadığı ortaya konulabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüşleri karşılaştırılmadan, bir bütün olarak incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir ve görüşlerdeki farklılıklar ortaya konabilir.
- Bu araştırma, nitel bir desenle gerçekleştirilmiştir ve genellenebilirliği sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda nicel araştırma desenleri kullanılabilir ve araştırmanın genellenebilirliği artırılabilir.
- Uzaktan eğitim modeli özellikle küçük yaş gruplarında uygulandığında, çocuğun bir yetişkin yardımına ihtiyacı artmaktadır. Bu kişi de genellikle aile

üyelerinden biri olmaktadır. Bu sebeple gelecek araştırmalarda okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli ile ilgili ailelerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanabilir.

- Gelecek araştırmalarda okul öncesi eğitimde yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin etkililiği karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağır, F.** (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 177901).
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ.** (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. doi: 10.47615/issej.835211.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D. ve Günay Bilaloğlu, R.** (2014). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akyüz, Y., Uygun, S. ve Kafadar, O.** (2005). Anaokullarının ikinci meşrutiyet dönemindeki gelişiminde okul ve çocuk sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(7), 147-172.
- Alkan, C.** (1981). *Açık Üniversite: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Açık Üniversite.
- Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S. ve Burrell, N.** (2004). Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *Journal of Communication*, 54(3), 402-420. doi: 10.1111/j.1460-2466.2004.tb02636.x.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar M.** (2003). *Okul Öncesi Eğitim 1*. (2. Baskı). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Arnold, D.H., Zeljo, A., Doctoroff, G.L. ve Ortiz, C.** (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Aslan, D.** (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Balaban, M.E.** (2012). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. 16.03.2021 tarihinde <http://erdalbalaban.com/wp->

content/uploads/2012/12/UE_UzaktanE%C4%9Fitim_EB.pdf adresinden erişildi.

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. doi: 10.15869/itobiad.769798.

Balta, Y. ve Türel, Y.K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4271>.

Başal, H.A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim*. (Genişletilmiş İkinci Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.

Bayrak Çelik, S. (2019). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine etkisi. H. Karatay (Ed.), *VI. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Tam Metin Kitabı*, içinde (s.126-131). Türkiye: Alaaddin Keykubat Üniversitesi, 18-20 Nisan 2019.

Berg, G.A. ve Simonson, M. (7 Kasım 2016). *Distance Learning*. Encyclopedia Britannica. 06.01.2021 tarihinde <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> adresinden erişildi.

Birbili, M. ve Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: Lessons from the Greek context. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 161-174. doi: 10.1080 / 09575146.2014.894498.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

- Cadwell, L.B.** (2003). *Bringing Learning to Life: The Reggio Approach to Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Can, E.** (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd*, 6(2), 11-53.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N.** (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K.** (2007). Türkiye’de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çelik, M.** (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51.
- Demir, F. ve Özdaş, F.** (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 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: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>.
- Deretarla Gül, E.** (2008). Meşrutiyet’ten günümüze okul öncesi eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Deretarla Gül, E.** (2009). Türkiye’de okul öncesi eğitim. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (3. Baskı), içinde (s.163-184). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Ö.** (2009). Okul öncesi eğitime temel olan görüşler. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (3. Baskı), içinde (s.25-37). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dong, C., Cao, S. ve Li, H.** (2020). Young children’s online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents’ beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>.

- Edwards, C.P.** (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2-14.
- eğitimperia.** (11 Ocak 2014). *Okul Öncesinde Reggio Emilia, Waldorf, Montessori ve Diğerleri*. 14.02.2021 tarihinde <https://www.egitimperia.com/okul-oncesinde-reggio-emilia-waldorf-montessori-ve-digerleri> adresinden erişildi.
- Erbay, E.** (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 226362).
- Ergin, C.** (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 257304).
- Ergüney, M.** (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: Mooc (Massive Open Online Course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Esaspehlivan, M.** (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 191591).
- Fagbeminiyi, F.** (2011). The role of parents in early childhood education: A case study of Ikeja, Lagos State, Nigeria. *Global Journal of Human Social Science*, 11(2,1), 42-51.
- 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.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. ve Cook, P.** (2020). Covid-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. doi: <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>.

- Gayvoronskiy, V.G.** (2020). The teachers' opinion on efficiency of distance education. *Bulletin Of Nizhnevartovsk State University*, (3), 11-17. doi: 10.36906/2311-4444/20-3/02.
- Gök, B., Baş, Ö. ve Ayaz, M.** (2020). Sınıf öğretmenlerinin e-portfolio hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1085-1104. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.742503>.
- Gökmen Ö.F., Duman, İ. ve Horzum, M.B.** (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Gündüz, A.Y.** (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 353100).
- Hannay, M. ve Newvine, T.** (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Hao, W.** (2020). Policy Update: Remote learning in early childhood. *National Association of State Boards of Education*, 27(6). 26.03.2021 tarihinde https://nasbe.nyc3.digitaloceanspaces.com/2020/06/Hao_ECE-Remote-Learning-Final.pdf adresinden erişildi.
- Hızal, A.** (1983). *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler: Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:122.
- Hooker, T.** (2019). Using ePortfolios in early childhood education: Recalling, reconnecting, restarting and learning. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 376-391. doi: <https://doi.org/10.1177/1476718X19875778>.
- İşman, A.** (2011). *Uzaktan Eğitim*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, R.B.** (1996). The effectiveness of preschool education on academic achievement. 23.03.2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400069.pdf> adresinden erişildi.

- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalçılar, Z.** (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken Destek Projesi'nin ikinci takip araştırmasının ön bulguları. 08.03.2021 tarihinde https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/erken_mudahalenin_-_eriskinlikte_suren_etkileri.pdf adresinden erişildi.
- Kaya, Z.** (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Z. ve Tan, Ş.** (2014). New Trends of Measurement and Assessment in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(1), 206-217. doi: <https://doi.org/10.17718/tojde.30398>.
- Keegan, D.** (2000). *Distance Training: Taking Stock at a Time of Change*. London: Routledge-Falmer.
- Kırık, A.M.** (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299.
- Kırık, D. ve Altunkaynak, Y.** (2019). Uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. M. Talas (Ed.), *II. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Kongre Tam Metin Kitabı*, içinde (s.45-55). Türkiye: Malatya, 15-17 Mart 2019.
- Kotaman, H.** (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Kök, M., Tuğluk, M.N. ve Bay, E.** (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 294-303.
- Kurt, G.** (2015). Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin bugünkü durumu. N. Avcı ve M. Toran (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (3. Baskı), içinde (s.21-47). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kurtulmuş, Z.** (2016). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedagojisi. Z. F. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*, (3. Baskı), içinde (s.77-100). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Kuru Turaşlı, N.** (2009). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (3. Baskı), içinde (s.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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. doi: <https://doi.org/10.32955/neuje.v4i1.287>.
- Kutlu Abu, N. ve Kayar, Z.** (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 156-183. doi: 10.21764/mauefd.580721.
- Louwrens, N. ve Hartnett, M.** (2015). Student and teacher perceptions of online student engagement in an online middle school. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 19(1), 27-44.
- Lovell, A.** (6 Kasım 2018). *The Past, Present and Future of Distance Learning*. Training Industry. 25.01.2021 tarihinde <https://trainingindustry.com/articles/remote-learning/the-past-present-and-future-of-distance-learning/> adresinden erişildi.
- McNeill, J.** (23 Nisan 2020). *4 tips for delivering distance learning to Pre-K students*. 18.03.2021 tarihinde <https://eab.com/insights/expert-insight/independent-school/tips-for-delivering-distance-learning-to-pre-k-students/> adresinden erişildi.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M.** (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).** (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara. 02/02/2021 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).** (2020). Resmi istatistikler. 28.01.2021 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.

- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, 14574, 24.06.1973.**
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2011).** *Distance Education: A Systems View of Online Learning.* (3. Baskı). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Murray, E., Piazza, L.M. ve Harrison, L.J. (2015).** Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care, 185(7), 1031-1052.* doi: 10.1080 / 03004430.2014.975223.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2012).** Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 113-128.* doi: 10.1501/Asbd_0000000033.
- New, R.S. (2007).** Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory Into Practice, 46(1), 5-13.*
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006).** Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 243-256.*
- Oktay, A. (1990).** Türkiye’de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 151-160.*
- Oktay, A. (1999).** *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2010, Aralık).** Okul Öncesi Eğitiminde Farklı Modeller. A. Oktay (Panel başkanı), *Okul Öncesi Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar ve Uygulamaları Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitiminde Uygulanan Programlar Paneli.* Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, İstanbul.
- Özbay, Ö. (2015).** Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science, 2(5), 376-394.* doi: 10.16991/INESJOURNAL.174.
- Özturan, M., Egeli, B. ve Darcan, O. (2000).** Türk üniversitelerinde bilgisayar ağlarının uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 108-113.*

- Öztürk, M.** (2013). Family partnership in early childhood assessment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(3), 679-686. doi: 10.5901 / mjss.2013.v4n3p679.
- Pekdoğan, S.** (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 286856).
- Pekdoğan, S.** (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237-246.
- Polat, M. ve Köse, Y.** (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak e-portfolio kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 59-83.
- Rasmitadila, Aliyyah, R.R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. ve Tambunan, A.R.S.** (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the covid-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. doi: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>.
- Rutland, J. ve Hall, A.H.** (2013). Involving families in the assessment process. 21.03.2021 tarihinde https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=eugene_pubs adresinden erişildi.
- Sağlam, M. ve Çalışkan, Z.** (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi/International Journal of Early Childhood Education Studies*, 2(2), 39-49.
- Schrump, L. ve Hong, S.** (2002). Dimensions and strategies for online success: voices from experienced educators. *JALN*, 6(1), 57-67.
- Seven, S.** (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 477-499.

- Shala, M.** (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4(11), 787-791. doi: 10.4236 / psych.2013.411112.
- Sharma, R.** (2017). Computer Assisted Learning—A Study. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET)*, 4(2), 102-105.
- Simonson, M., Smaldino, S. ve Zvacek, S.** (2015). *Teaching and Learning at a Distance Foundations of Distance Education*. (6. Baskı). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Smith, S.J., Burdette, P.J., Cheatham, G.A. ve Harvey, S.P.** (2016). Parental role and support for online learning of students with disabilities: A paradigm shift. *Journal of Special Education Leadership*, 29(2), 101-112.
- Şahin, F.** (2016). Reggio Emilia yaklaşımı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*, (3. Baskı), içinde (s.445-478). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şeren, N., Tut, E. ve Kesten, A.** (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 15(6), 4507-4524. doi: 10.47423/TurkishStudies.46472.
- Tabuk, M., İnan, M. ve Tabuk, M.** (2018). Okulöncesi dönem çocuklarının matematik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 184-201. doi: 10.17556/erziefd.290963.
- Taiwo, A.A. ve Tyolo, J.B.** (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: A case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22, 169-180. doi: 10.1016 / S0738-0593 (01) 00020-7.
- Temel, Z.F.** (Ed.). (2016). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*. (3. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temel, Z.F.** (Ed.). (2017). *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

- Temel, Z.F. ve Toran, M.** (2016). Montessori eğitim yöntemi. Z. F. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar*, (3. Baskı), içinde (s.141-192). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temel Z.F., Kurtulmuş, Z. ve İmir, H.M.** (2017). Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamalar. Z. F. Temel (Ed), *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*, (4. Baskı), içinde (s.104-131). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Theodosiadou, D. ve Konstantinidis, A.** (2015). Introducing e-portfolio use to primary school pupils: Response, benefits and challenges. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 17-38. doi: 10.28945 / 2158.
- Toran, M.** (2017). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. Z. F. Temel (Ed), *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*, (4. Baskı), içinde (s. 14-38). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Toran, M. ve Özgen, Z.** (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi–Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 229-245.
- Torkul, O., Sezer, C. ve Över, T.** (2005). İnternet destekli öğretim sistemlerinde bilişim gereksinimlerinin belirlenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(1), 122-129.
- Trawick-Smith, J.** (2018). Erken çocukluk dönemi gelişimi: Tarihsel yaklaşımlar ve araştırmalar. B. Akman (Çev. Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*, (5. Baskı), içinde (s.14-34). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuğluk, M.N., Gündoğdu, K. ve Kaya, H.İ.** (2006). Okul öncesi eğitimde Montessori yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 167-174.
- Türkyılmaz, M.İ. ve Pekdoğan, S.** (2019). 6-7 yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilkokul birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazırbulunuşlukla ilişkisi. *Balıkesir*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(42), 159-174. doi: 10.31795/baunsobed.657288.

Uğur, S.B. (2018). Geçmişten günümüze şekillenen çocukluk algısı ve çocuk yetiştirme pratikleri. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 227-247.

Ulutaş, İ. ve Tutkun, C. (2017). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. Z. F. Temel (Ed), *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar*, (4. Baskı), içinde (s. 40-68). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

UNESCO. (4 Mart 2020). 290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. 17.03.2021 tarihinde <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes> adresinden erişildi.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 502435).

Woldehanna, T. ve Gebremedhin, L. (2012). *The effects of pre-school attendance on the cognitive development of urban children aged 5 and 8 years: Evidence from Ethiopia*. Oxford: Young Lives.

Yalın, H.İ. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yalman Polatlar, D. ve Bayram Tuncay, E. (2020). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe dair görüşlerinin incelenmesi [Öz]. F. Meriçli ve A. Movlyanov (Ed.), *World Children Conference Proceedings Book by Iksad Publishing House*, içinde (s.296-297). Türkiye: Ankara, 23-25 Ekim 2020.

Yaşar Ekici, F. (2016). Erken çocukluk eğitiminde alternatif bir yaklaşım: Regio Emilia. Ö. Özyılmaz ve H. Kadioğlu Ateş (Ed.), *Erken Çocukluk Dönemine*

Disiplinler Arası Bakış, içinde (s.245-269). Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Early Childhood Education Journal*. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 394811).

EKLER

EK-1: MEB ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2020-6613



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-44-15325903
Konu : Anket Araştırma İzni

22.10.2020

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik
(Zeyrek Mah. Büyükkaraman Cad. No:53 Fatih/İstanbul)

İlgi : a) 08.10.2020 tarihli ve 3641 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21.10.2020 tarihli ve 15301626 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Enes YÜREK'in "Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitimle Yapılabilirliğine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Alanındaki Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir denegi müdürlüğümüzde muhafaza edilen nüshârlı ve imzalı veri toplama araçlarını kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istememanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesini arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İnceleme Okulu Cad. No:1
İnceleme Okulu
06060 Ad. www.meb.gov.tr
irtis: 03124000000

İlçe İsmi: Fatih ÖZK

Tel: 0 (312) 328 36 28

Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli olarak hazırlanmıştır. İhtiyaç durumunda www.iletisim.gov.tr adresinde 1050-0759-3850-8253-5464 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: ETİK KURULU ONAY FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/12/2020-44



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Toplantı Tarihi	: ... / ... / 2020
Toplantı Yeri	: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörlüğü
ETİK KURUL ÜYELERİ	
Prof. Dr. M. Fatih ANDI	Rektör - Başkan
Prof. Dr. Fevzi YILMAZ	Metodoloji Fakültesi Dekanı V. - Üye
Prof. Dr. Zeheriyya KURŞUN	Edebiyat Fakültesi Dekanı - Üye
Prof. Dr. M. Hüsrev SUBAŞI	Gözel Sanatlar Fakültesi Dekanı V. - Üye
Prof. Dr. Ahmet Tursan ARSLAN	İslami Bilimler Fakültesi Dekanı - Üye
Prof. Dr. İbrahim NUMAN	Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Dekanı - Üye
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Eğitim Fakültesi Dekanı - Üye
Prof. Dr. Naim DEMİREL	Hukuk Fakültesi Dekanı - Üye
Bu form ile "Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitimin Yapılabilirliğine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Alandaki Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi" isimli araştırmanın/projenin özet metni, kurulumuna sunulmuştur.	
Araştırmanın Başlığı	Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitimin Yapılabilirliğine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Alandaki Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi
Araştırmacının Adı-Soyadı	Enes YÜREK
Öğrenci No	190501001
Fakülte/Enstitü	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Program/ABD	Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans
Araştırmanın Süresi (Ay)	10 ay
Araştırmanın Amacı	Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitimde, uzaktan eğitim modelinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve akademisyen görüşlerini incelemektir.
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (Adları)	Bu çalışmada katılımcıların kişisel bilgilerini içeren 'Demografik Form' ve uzman görüşü alınmış olan 'Okul Öncesi Öğretmenleri ve Alan Akademisyenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Uzaktan Eğitim Modelinin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri' isimli görüşme formu kullanılacaktır.
Araştırmaya Katılacak Denek Sayısı ve Nereden Seçilecekleri	Çalışma grubunu, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıfları veya bağımsız anaokulları bünyesinde çalışan 10 okul öncesi öğretmeni ve İstanbul ilinde bulunan devlet veya vakıf üniversitelerinin 'Okul Öncesi Öğretmenliği' programında çalışan 10 akademisyen oluşturacaktır.

Doküman No: A0.FR-004; İlk Yayın Tarihi: 19.03.2019; Revizyon Tarihi: 20.07.2020; Revizyon No: 01; Sayfa: 1 / 2

Bu belge 6070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Araştırmada Deneklerin Nasıl Seçileceği	Yapılacak çalışmada katılımcılar 'Tesadüfi Örnekleme' yöntemi ile seçilecektir.
---	---

KARAR:

2 (iki) sayfadan oluşan bu form ile bildirilen araştırmanın üniversitemiz etik durumuna aykırı olmadığına, toplantıya katılan Etik Kurul Üyelerinin oybirliğiyle karar verilmiştir.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Başkan

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Zekariyya KURŞUN
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Fıztı YILMAZ
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. M. Hüseyin SUBAŞI
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İbrahim NUMAN
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Hasan BACANLI
Üye

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Naim DEMİREL
Üye

EK-3: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK-3A: DEMOGRAFİK FORM

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

DEMOGRAFİK FORM

Aşağıda yer alan maddelerden sizin için uygun olan seçenekleri (X) ile işaretleyiniz.

- 1-) Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
- 2-) Yaşınız:
- 3-) Öğrenim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
- 4-) Mezun Olduğunuz Bölüm: Okul Öncesi Öğretmenliği () Çocuk Gelişimi ()
- 5-) Mesleki Statünüz: Okul Öncesi Öğretmeni () Akademisyen ()
- 6-) Çalıştığınız Kurum Türü: Devlet () Özel ()
- 7-) Mesleki Kıdeminiz (Yıl): 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21+ ()
- 8-) Kendinizi Teknolojik Açıdan Yeterli Hissetme Durumunuz: Yüksek () Orta () Düşük ()
- 9-) Uzaktan Eğitim İle İlgili Bir Eğitim Aldınız mı? Evet () Hayır ()
- 10-) Uzaktan Eğitim Verme Tecrübeniz Var mı? Evet () Hayır ()

EK-3B: GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:

Görüşme Başlama Saati:

Görüşme Bitiş Saati:

GİRİŞ

Saygıdeğer öğretmenim/hocam,

Bildiğiniz üzere dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi, eğitim alanını da oldukça derinden etkiledi. Ülkemizde ilk Covid-19 vakası görüldükten sonra okullar tatil edildi ve çok kısa bir zaman sonra uzaktan eğitime geçildi. Tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim uygulamalarına yer verildi. Bu olağanüstü durumun yanı sıra uzaktan eğitim, dijital çağın getirdiği bir model olarak da eğitim-öğretim faaliyetlerinde zaten kullanılmaktaydı. Bu çalışmada uzaktan eğitimin, eğitimdeki en küçük yaş grubu olan okul öncesi dönemde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve akademisyen görüşlerinin incelenmesini amaçladım. Bu araştırma çerçevesinde gönüllü olarak katılımcı olmanız durumunda sizin kıymetli görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

Görüşmeye geçmeden önce sizi şu noktalarda bilgilendirmek isterim:

- Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgilerin tamamı tarafınca gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.
- Yapacağım çalışmada isminiz hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır.
- Görüşme sorularında sizi rahatsız edecek/özel hayatınızla ilgili bir soru bulunmamaktadır. Buna rağmen yine de sizi rahatsız eden bir durum olduğunda görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.
- Yapacağımız görüşme ses kaydına alınacaktır. (Covid-19 pandemisi nedeniyle görüşmeler internet üzerinden çevrimiçi yapılırsa; görüşme kayıt altına alınacaktır.)

NOT 1: Görüşmeye katılan kişilere, istemeleri halinde görüşme formunun transkripti gönderilecektir.

NOT 2: Yapılan çalışma veya mevcut görüşme formu ile ilgili; bir sorunuz veya görüşmek istediğiniz bir konu olursa enessyurek@gmail.com mail adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1-) 'Uzaktan eğitim modeli' hakkındaki genel düşüncelerinizi açıklayınız.
- 2-) Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında, sizce; olumlu yönleri neler olur? Gerekçeleri ile açıklayınız.
- 3-) Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında, sizce; sınırlılıkları neler olur? Gerekçeleri ile açıklayınız.
- 4-) Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim modeli uygulandığında, sizce; uzaktan eğitim hangi yöntemlerle (senkron/asenkron dersler, basılı materyaller gibi) gerçekleştirilebilir? Bu yöntemlerden en işlevsel olanı sizce hangisidir?
- 5-) Okul öncesi eğitimde, uzaktan eğitim modeliyle; çocuğun gelişim alanlarından hangilerinin geliştirilmesi daha mümkün olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.
- 6-) Okul öncesi eğitimde, uzaktan eğitim modeliyle; çocuğun gelişim alanlarından hangilerinin geliştirilmesi noktasında sınırlılıklar yaşanabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.
- 7-) Okul öncesi eğitimde, uzaktan eğitim modeli uygulandığında, sizce; uygulanan eğitimin 'değerlendirmesi' nasıl yapılabilir? Düşüncelerinizi açıklayınız.

EK-4: KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

EK-4A

Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8
Cinsiyet	K	E	E	K	K	K	K	K
Yaş	29	33	23	22	24	25	33	36
Öğrenim Durumu	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Mezuniyet Alanı	O.Ö.Ö.	O.Ö.Ö.	O.Ö.Ö.	O.Ö.Ö.	O.Ö.Ö.	O.Ö.Ö.	O.Ö.Ö.	O.Ö.Ö.
Kurum Türü	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet	Devlet
Mesleki Kıdem	6-10	6-10	0-5	0-5	0-5	0-5	6-10	11-15
Teknolojik Açıdan Yeterlilik	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Yüksek	Orta	Orta
Uzaktan Eğitim Alma Durumu	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Evet
Uzaktan Eğitim Verme Durumu	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

EK-4B

Katılımcı Akademisyenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	KA1	KA2	KA3	KA4	KA5	KA6	KA7	KA8
Cinsiyet	K	E	E	E	E	K	E	K
Yaş	39	43	41	38	40	57	38	38
Öğrenim Durumu	Doktora	Doktora	Doktora	Doktora	Doktora	Doktora	Doktora	Doktora
Mezuniyet Alanı	O.Ö.E.	Çocuk Gel.	O.Ö.E.	O.Ö.E.	Çocuk Gel.	Çocuk Gel.	O.Ö.E.	O.Ö.E.
Kurum Türü	Vakıf	Vakıf	Devlet	Devlet	Vakıf	Devlet	Devlet	Vakıf
Mesleki Kıdem	16-20	21+	16-20	16-20	16-20	16-20	16-20	11-15
Teknolojik Açıdan Yeterlilik	Orta	Orta	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Orta	Yüksek	Orta
Uzaktan Eğitim Alma Durumu	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Uzaktan Eğitim Verme Durumu	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet