



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIFA UYUM ÖĞRETMEN GÖZLEM KONTROL LİSTESİNİN TÜRKÇEYE
UYARLANMASI VE KORONAVİRÜS (COVID-19) PANDEMİ DÖNEMİNDE
EĞİTİME VERİLEN ZORUNLU ARADAN SONRA 5-11 YAŞ
ÇOCUKLARININ SINIFA UYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Meryem Çağla AFYONCUOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

**KONYA
Şubat, 2022**

SINIFA UYUM ÖĞRETMEN GÖZLEM KONTROL LİSTESİNİN TÜRKÇEYE
UYARLANMASI VE KORONAVİRÜS (COVID-19) PANDEMİ DÖNEMİNDE
EĞİTİME VERİLEN ZORUNLU ARADAN SONRA 5-11 YAŞ ÇOCUKLARININ
SINIFA UYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Meryem Çağla AFYONCUOĞLU

KTO Karatay Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN

Konya
Şubat, 2022

BİLDİRİM

Enstitü tarafından onaylanan Yüksek Lisans/Doktora tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını basılı veya dijital biçimde arşivleme ve aşağıda belirtilen koşullar dahilinde erişime açma iznini KTO Karatay Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle, Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak ve gelecekteki çalışmalar (makale, kitap, lisans, patent vb.) için tezimin tamamının veya bir bölümünün kullanım hakları yalnızca bana ait olacaktır.

Tezimin bütünüyle kendi çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izinle kullanılması zorunlu olan kaynakları, yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde izinlerin suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında, tezim, aşağıda belirtilen koşullar haricince, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve KTO Karatay Üniversitesi Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

☐ Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.¹

☐ Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... en fazla 6 ay..ertelenmiştir.²

☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.³⁴

03 Şubat 2022

**Meryem Çağla
AFYONCUOĞLU**

¹ MADDE 6(1) Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

²MADDE 6(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

³MADDE 7(1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

⁴ MADDE 7(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez/Proje Hazırlama ve Yazım Kurallarına uygun olarak Doç. Dr. Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN danışmanlığında tarafımdan üretilen bu tez/proje çalışmasında; sunduğum tüm veri, enformasyon, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kuralları çerçevesinde elde ettiğimi, tüm değerlendirme, analiz, bulgu ve sonuçları bilimsel usullere uygun olarak sunduğumu, tez/proje çalışmasında yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel normlara uygun biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin/projemin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

03 Şubat 2022

**Meryem Çağla
AFYONCUOĞLU**

Bu tez varlıkları ile hayatıma anlam katan, sevgi tomurcuğum anneme, can yarım babama ve kıymetli eşime ithaf edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecimin her aşamasında gösterdiği ilgi ve sabrı ile akademik hayatımda beni destekleyerek, engin bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, zamanını ve emeklerini esirgemeyen çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN'a en içten saygı, sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Yoğun çalışma temposuna rağmen değerli bilgilerini esirgemeyerek çalışmamı inceleyen, bilgi ve tecrübesi ile önerilerde bulunan kıymetli hocam Doç. Dr. Devlet ALAKOÇ' a, akademik hayatıma karşı farklı bir bakış açısı kazanmamı sağlayan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Gülriz AKAROĞLU' na sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın verilerini topladığım okullarda araştırmaya gönüllü katılımlarıyla destek veren, yardımlarını esirgemeyen, okul yöneticilerine ve öğretmenlerine gösterdikleri hassasiyetten dolayı teşekkür ederim.

Mesleğimin ana teması ve mutluluk kaynağım olan, bilime katkı insanlığa katkıdır dediren, dünyadaki tüm çocuklara teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her anında yılmadan destek olarak varlıklarını hissettiren, hayallerimi gerçekleştirebilmem için her konuda en iyisini yapan, maddi manevi desteklerini esirgemeyen, başaracağıma olan inançları ile enerjimi yükselten, heyecanımı paylaşan, yolumu aydınlatan, her sıkıntıda yardıma koşan, büyük fedakârlıklarda bulunan annem Nurhayat ÇOT'a, babam Bekir ÇOT'a, ablam Merve Çağrı ÇOT BALCI' ya ve kardeşim Mehmet Emre ÇOT'a sonsuz teşekkür ederim.

Bütün engelleri birlikte aştığım, söz verdiği gibi her an ve her anlamda destekçim olan, kendisiyle hep gurur duyduğum, çalışmamın en yoğun günlerini keyifli hale getiren yüzündeki gülümseme ile en büyük motivasyon kaynağım olan, tez çalışmamın her aşamasında değerli fikirlerini aldığım, birlikte eğlenip birlikte öğrendiğim, yol arkadaşım, biricik eşim Ahmet AFYONCUOĞLU' na ve bu zorlu süreçte eşim ile birlikte yanı başımda olan, beni yalnız bırakmayan, hayatıma neşe katan annem Arzu AFYONCUOĞLU' na ve babam Hüseyin AFYONCUOĞLU' na teşekkür ederim.

03 Şubat 2022

Meryem Çağla AFYONCUOĞLU

ÖZET

Meryem Çağla AFYONCUOĞLU

Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesinin Türkçeye Uyarlanması ve
Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aradan Sonra
5-11 Yaş Çocuklarının Sınıfa Uyum Düzeylerinin İncelenmesi
Yüksek Lisans Tezi

Konya, 2022

Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya pandemi döneminde köy okullarında haftada beş gün eğitime devam eden 5-11 yaş aralığındaki 515 (252 kız, 263 erkek) öğrenci ve pandemi döneminde haftada iki gün okula gidip üç gün uzaktan eğitime devam eden 5-11 yaş aralığındaki 692 (355 kız, 337 erkek) öğrenci araştırma örneklemine dâhil edilmiştir. Araştırmada “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” ölçeği kullanılmıştır. Bradshaw ve Kush (2019) tarafından geliştirilen “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” çalışmamız kapsamında Türkçe’ye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlarda, COVID-19 pandemi döneminde haftada iki gün yüz yüze eğitime katılan, üç gün de uzaktan eğitime devam eden çocukların; daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları, daha fazla aile sorunları yaşadıkları, daha fazla aile katılımı sağlandığı, daha az prososyal davranış sergiledikleri, daha az duygu düzenleme problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. COVID-19 pandemi döneminde haftada beş gün eğitime devam eden çocukların; daha az konsantrasyon problemi yaşadıkları, daha az aile sorunları yaşadıkları, daha az aile katılımı olduğu, daha fazla prososyal davranış sergiledikleri, daha fazla duygu düzenleme problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Haftada beş gün eğitime devam eden çocuklar ile haftada iki gün eğitime devam eden çocuklar arasında ise çocukların agresif/yıkıcı davranış problemleri ve içselleştirme problemlerinde anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. COVID-19 pandemi döneminde haftada iki gün okula gelip, üç gün uzaktan eğitime katılan kız çocuklarının; daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları, daha fazla aile sorunu yaşadıkları, daha fazla prososyal davranış sergiledikleri, daha fazla aile katılımı sağlandığı tespit edilmiştir. COVID-19 pandemi döneminde hem haftada beş gün eğitime devam eden çocuklarda hem de haftada iki gün eğitime devam eden çocuklarda erkek çocuklarının; daha fazla agresif/yıkıcı davranış sergiledikleri, daha fazla duygu düzenleme problemi yaşadıkları, daha fazla içselleştirme problemi yaşadığı tespit edilmiştir. COVID-19 pandemi döneminde haftada iki gün okula gelip üç gün uzaktan eğitime katılan beş yaş ve on bir yaş aralığında; beş yaş ve on yaş çocuklarının daha fazla agresif/yıkıcı davranış sergiledikleri, beş yaş ve on bir yaş çocuklarının daha fazla

duygu düzenleme problemleri, dokuz yaş çocuklarının daha az içselleştirme problemi yaşadıkları, yedi yaş çocuklarının aile katılımının daha az olduğu, dokuz yaş çocuklarının aile katılımının ise daha fazla olduğu, konsantrasyon problemlerinde, prososyal davranışlarında ve aile sorunlarında çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. COVID-19 pandemi döneminde haftada beş gün eğitime katılan beş yaş ve on bir yaş aralığında; altı yaş, on yaş ve on bir yaş çocuklarının daha fazla agresif/yıkıcı davranış sergiledikleri, sekiz yaş çocuklarının daha fazla prososyal davranış sergiledikleri, beş yaş, sekiz yaş ve dokuz yaş çocuklarının daha az duygu düzenleme problemleri yaşadıkları, beş yaş ve sekiz yaş çocuklarının daha az içselleştirme problemi yaşadıkları, beş yaş çocuklarının diğer yaş gruplarına kıyasla; on bir yaş çocuklarının da dokuz yaş çocuklarına göre daha fazla aile sorunları yaşadıkları, konsantrasyon problemlerinde ve aile katılımında çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

COVID-19, pandemi, okul öncesi öğrencileri, ilköğretim  ğrencileri, sınıfa uyum.

ABSTRACT

Meryem Çağla AFYONCUOĞLU

Adaptation to Classroom Adoption Teacher Observation Checklist into Turkish and
Examination of the Level of Compliance of Children aged 5-11 years after the
Mandatory Break Given to Education During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic
Period
Master's Thesis

Konya, 2022

The aim of this study is to examine the level of adaptation to the classroom of 5-11 year old children after the compulsory break from education during the COVID-19 pandemic period. Scanning model was used in the research. The study group of the research was determined by cluster sampling method. 515 (252 girls, 263 boys) students between the ages of 5-11, who continued their education in village schools five days a week during the pandemic period, and 692 (355 girls, 337 boys) between the ages of 5-11 who went to school two days a week and continued distance education for three days during the pandemic period. male) students were included in the research sample. The "Classroom Adjustment Teacher Observation Checklist (TOCA-C)" scale was used in the study. Within the scope of our "Classroom Adaptation Teacher Observation Checklist (TOCA-C)" developed by Bradshaw and Kush (2019), a Turkish adaptation study was carried out.

In the results we obtained in our research, during the COVID-19 pandemic period, children who participated in face-to-face education two days a week and continued distance education for three days; It has been determined that they have more concentration problems, more family problems, more family involvement, less prosocial behavior, and less emotion regulation problems. Children who continue their education five days a week during the COVID-19 pandemic period; It has been determined that they have less concentration problems, less family problems, less family involvement, more prosocial behavior, and more emotion regulation problems. It was determined that there were no significant differences in children's aggressive/destructive behavior problems and internalization problems between children who attended education five days a week and those who attended education two days a week. During the COVID-19 pandemic period, girls who came to school two days a week and participated in distance education for three days; It has been determined that they have more concentration problems, more family problems, more prosocial behavior, and more family participation. During the COVID-19 pandemic period, both children who continue education five days a week and children who continue education two days a week; It has been determined that they exhibit more aggressive/destructive behaviors, experience more emotion regulation problems, and experience more internalization problems. Between the ages of five and eleven, who came to school two days a week and participated in distance education for three days during the COVID-19 pandemic period; five-year-olds and ten-year-olds exhibit more aggressive/destructive behaviors, five-year-olds and eleven-year-olds have more emotion regulation problems, nine-year-olds have less internalization problems, seven-year-olds have less family involvement,

and nine-year-olds have less family involvement. It was determined that there were no significant differences in concentration problems, prosocial behaviors and family problems according to the age of the children. Between the ages of five and eleven, who attended training five days a week during the COVID-19 pandemic period; children aged six, ten and eleven exhibit more aggressive/destructive behavior, children aged eight exhibit more prosocial behavior, children aged five, eight and nine have less emotion regulation problems, children aged five and eight have more. Compared to other age groups, five-year-olds have less internalization problems; It has been determined that eleven-year-old children have more family problems than nine-year-old children, and there are no significant differences in concentration problems and family participation according to the age of the children.

Keywords

COVID-19, pandemic, preschool students, primary school students, cohesion to the classroom.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	4
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ.....	5
2.1. COVID-19 Salgını.....	5
2.1.1. Salgın Hastalık	5
2.1.2. COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı)	6
2.1.3. COVID-19 Risk Faktörleri ve Korunma	9
2.1.4. COVID-19 Pandemi Döneminin Çocukların Yaşamı Üzerindeki Etkileri .	10
2.1.5. Eğitimde COVID-19'a Karşı Alınan Önlemler	15
2.2. Sınıfa Uyum	21
2.2.1. Sınıfa Uyumun Önemi.....	22
2.2.2. Sınıfa Uyumunu Etkileyen Faktörler	23
2.2.3. Sınıfa Uyumda Çocuk ile İlgili Faktörler	24
2.2.4. Sınıfa Uyumda Akran İlişkileri ile İlgili Faktörler	25
2.2.5. Sınıfa Uyumda Aile ile İlgili Faktörler	26
2.2.6. Sınıfa Uyumda Öğretmen ile İlgili Faktörler.....	27
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar	28
2.3.1. COVID-19 Salgını ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	28

2.3.2. Sınıfa Uyum ile İlgili Yapılan Araştırmalar	32
3.YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)	37
3.3.2. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C) Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Çalışma Grubu	38
3.3.3. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C) Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular	38
3.3.4. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C) Ölçeğinin Güvenirliliğine İlişkin Bulgular	41
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	46
4. BULGULAR	47
4.1. Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aradan Sonra 5-11 Yaş Çocuklarının Sınıfa Uyum Düzeyleri.....	47
4.2. Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aradan Sonra 5-11 Yaş Çocuklarının Sınıfa Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	49
4.3. Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aradan Sonra 5-11 Yaş Çocuklarının Sınıfa Uyum Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi	53
5. TARTIŞMA.....	61
5.1. Konsantrasyon Problemleri.....	61
5.2. Agresif/Yıkıcı Davranış Problemleri.....	63
5.3. Prososyal Davranışlar	64
5.4. Duygu Düzenleme Problemleri.....	65
5.5. İçselleştirme Problemleri	67
5.6. Aile Sorunları.....	68
5.7. Aile Katılımı.....	69
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	71
KAYNAKLAR.....	75
ÖZGEÇMİŞ.....	101
ETİK KURUL/KOMİSYON İZNİ/MUAFİYETİ.....	102

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Haftada İki Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Örneklem Dağılım Durumları .	36
Tablo 2. Haftada Beş Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Örneklem Dağılım Durumları .	36
Tablo 3. “Sınıfa Uyum Öğretmen Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği İçin Ortak Faktör Varyansları ve Faktör Yükleri	38
Tablo 4. “Sınıfa Uyum Öğretmen Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler	41
Tablo 5. “Sınıfa Uyum Öğretmen Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği Yapısal Eşitlik Modeli İçin Sorular İle Alt Boyutlar Arasındaki Etkilerin Değerlendirilmesi	43
Tablo 6. Alt Boyutlar ile “Sınıfa Uyum Öğretmen Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği Arasındaki Etkilerin Değerlendirilmesi.	45
Tablo 7. Haftada Beş Gün ve Haftada İki Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Sınıfa Uyum Düzeyleri	47
Tablo 8. Haftada Beş Gün ve Haftada İki Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Sınıfa Uyum Durumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi	49
Tablo 9. Haftada Beş Gün ve Haftada İki Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Sınıfa Uyum Durumlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi	53

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği İçin Yapısal Eşitlik Modeli	42
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma

TOCA-C

Açıklama

Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılının son çeyreğinde ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs salgını ülkemizde 2020 yılının mart ayından itibaren görülmeye başlanmıştır. Koronavirüs salgını tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de insan hayatını, sağlığı, ekonomiyi, eğitim hayatını ve daha birçok alanda yaşantımızın değişmesine neden olmuştur (Romero vd., 2020). Pek çok alan gibi eğitimde koronavirüsün insan hayatı üzerindeki etkilerinden en ağır şekilde etkilenmiştir. Amerika okulların kapatılma kararını eyaletlerdeki vaka yoğunluğunu dikkate alarak eyalet yönetimine bırakırken Hırvatistan da tüm eğitim kademeleri uzaktan eğitime geçmiştir. İsveç, İzlanda, Estonya ve Finlandiya gibi ülkelerde ise okul öncesi eğitim kurumları hiç kapatılmamıştır. Ülkemizde 11 Mart 2020 tarihinde ilk vaka görüldükten sonra eğitim ve öğretime ilk olarak 16 Mart 2020 tarihinden itibaren 30 Nisan 2020 tarihine kadar daha sonra ise dönem sonuna kadar zorunlu ara verilmiştir. Bu süreçte eğitim TRT tv ve Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) üzerinden devam etmiştir. 21 Eylül 2020 tarihinde ilk olarak okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf öğrencileri haftanın belirli günleri yüz yüze eğitime başlamıştır. 12 Ekim 2020 tarihinde merkez okullarda 2., 3., 4., 8. ve 12. sınıf öğrencileri hibrit sisteme yani haftada iki gün yüz yüze eğitime gelip haftada üç gün uzaktan eğitim ile köy okullarındaki tüm eğitim kademeleri ise haftada beş gün yüz yüze eğitimle 2020-2021 eğitim öğretim yılına başlamışlardır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de birçok öğrenci eğitim kurumlarının kapatılması ile birlikte olumsuz duygulara maruz kalmıştır (Karalis ve Raikou, 2020). Bu süreçte, erken çocukluk dönemindeki çocuklar, gelişimsel evreleri gereğince yoğun bir şekilde etkilenen gruptur. Çünkü erken çocukluk dönemi gelişimsel açıdan birçok kritik dönemi kapsayan, gelişimin en hızlı olduğu ve çevresel faktörlerin, etkili olduğu yoğun bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun hayatındaki değişiklikler, gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Ghosh vd., 2020). Erken çocukluk dönemindeki çocukların fiziksel, sosyal, dil ve bilişsel gelişimleri pandemi gibi krizlerden daha çok etkilenebilir (Lieberman vd., 2011).

Çocukların okul ortamından uzaklaşmaları sınıfa uyumları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü sınıfa uyumlarında akran ilişkileri ve konsantrasyon problemleri gibi birçok faktör yer almaktadır. Okula uyum pek çok beceriyi gerektiren ve beraberinde getiren, sosyal etki ve sosyal davranışlarla da ilişkili çok boyutlu bir kavramdır (Gresham ve Elliott, 1987; Önder ve Gülay, 2010). Sınıfa uyumda çocuk pek çok beceriyi beraberinde getirir. Sınıfa uyum sosyal etki ve sosyal davranışlarla ilişkili çok boyutlu bir kavramdır. Çocuklar büyüdükçe ailesine kıyasla arkadaşlarıyla daha çok etkileşimde bulunarak sosyal davranışlarını bu etkileşim ile şekillendirmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Bu nedenle çocuklar sınıfta sosyal etkileşimleri ve sosyal becerileri aracılığıyla sınıfa uyum gösterirler. Sınıfa uyum sağlayan bir çocuk, dikkatli, aktif, katılımcı ve başarılıdır. Ayrıca öğretmeni ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurar (Bart vd., 2007; Buhs ve Ladd, 2001). Sınıfa uyum sağlayan çocuğun sosyal etkileşiminin ve sosyal becerilerinin daha iyi olduğu ve konsantrasyon problemini daha az yaşadığı görülmektedir. Okul ortamı çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşime girerek gelişimsel yönden desteklendikleri bir ortamdır. Çocuklar akranlarıyla olumlu ilişkiler kurarak iletişim becerisi kazanmakta, paylaşma duygusunu öğrenmekte, duygu ve davranışlarını şekillendirmektedir (Kılıç, 2015). Pandemi döneminde çocuğun hareket alanının kısıtlanması, okula gidememesi, arkadaşlarından uzak kalması, duygusal ve bilişsel gelişim problemlerine neden olmaktadır (Aral vd., 2020). Pandemi dönemindeki kısıtlamalar ve günlük yaşama yansıyan yeni düzenlemeler küresel boyutta duygusal ve davranışsal tepkilere neden olmuştur (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Sınıfa uyum sağlayan çocukların sosyal etkileşimleri ve becerileri daha fazla, konsantrasyon problemleri daha az olacaktır.

Bir çocuk sınıfa uyum sağladığında akademik başarısı yükselecek ve disiplin problemi azalacaktır (Koth vd., 2009; Mitchell vd., 2010). Çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde oldukça etkili olan sınıfa uyum durumlarının pandemi döneminde etkilenme ihtimalinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle pandemi döneminde erken çocukluk döneminde olan 5-11 yaş aralığında çocukların sınıfa uyum düzeylerinin incelenmesi gerekli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmamızın amacı koronavirüs (COVID-19) pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeyleri nedir?
- Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar, topluma fayda sağlayabilen, duygularını kontrol edebilen, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı, kendini gerçekleştirmiş bir birey olarak yetişmek ister ve tüm bunlar için uygun yaşam koşullarına ihtiyaç duyar. Bu yaşam koşulları bazı çocuklar için sağlanabilirken, birçok çocuk hayata geldikleri ilk andan itibaren olumsuzluklar ile karşılaşarak, yaşam mücadelesi vermek zorunda kalabilmektedirler. COVID-19 pandemisinin içerisinde kendini bulan çocuklar için yaşam olabildiğince karmaşık hal almıştır ve çocuklar başta eğitim-öğretim hayatları olmak üzere birçok yenilik ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum ise beraberinde birden fazla sorunu da getirmiştir. Okuldan ayrı kalan çocukların tekrar okula döndüklerinde nasıl bir uyum durumu gösterecekleri bilinmemektedir. Okula uyum kapsamında yaşanan problemlerin sonraki eğitim-öğretim hayatını olumsuz etkileyerek, daha fazla uyum sorunlarına neden olacağı belirtilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Okula uyum sağlayamayan, arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kuramayan ve akran reddi yaşayan çocukların ileriki eğitim dönemlerinde akademik başarısızlık yaşayabilecekleri belirtilmiştir (Leve vd., 2007). Ladd ve Burgess (2001), ilkokul çocuklarıyla yaptığı çalışmada okula karşı olumsuz tutum sergileyen çocukların ileriki akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiğini tespit etmiştir.

Çocuklar daha önce hiç aşına olmadıkları bir hayatla karşı karşıya kaldılar. Çocuklardan okul içinde maskelerini çıkarmamaları ve akranları ile konuşmalarını en aza indirmeleri istendi ayrıca sınıflarda maksimum mesafeyi sağlayarak bariyerlerle ayrılmış şekilde oturdular. Belirli zaman dilimleri içerisinde video izleyerek eğitim aldılar ve bu tür dış ortamlar tarafından dayatılan olağan dışı talepler dikkate alındığında çocukların bu çevreye nasıl uyum sağladıklarını incelemek önemlidir. COVID-19 pandemi döneminde okul ortamından uzaklaşan çocukların tekrar eğitim öğretim hayatına döndüklerinde sınıfa uyum düzeylerinin belirlenmesi ileriki akademik hayatları için önem arz etmektedir Bu nedenle biz araştırmamızda pandemi döneminde uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim sürecinde çocukların sınıfa uyum düzeylerini belirlemeyi amaçlanmıştır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Örneklemen evreni temsil ettiği,
2. Öğretmenlerin “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesinin (TOCA-C)” doğru bir şekilde cevapladıkları,
3. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesinin (TOCA-C)”, 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeylerini ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2020-2021 eğitim öğretim yılının Aralık ayından sonra 5-11 yaş aralığındaki öğrencilerin sınıfa uyum düzeylerinin belirlenmesi ile,
- Araştırmada kullanılan “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

2.1. COVID-19 Salgını

2.1.1. Salgın Hastalık

Pandemi, çok geniş bir kitlede görülen ulusal sınırları aşmış, insanlığın çoğunluğunu etkileyen salgınlara verilen isimdir. Pandemiye neden olan bulaşıcı etkenlerin özelliklerini sıralarsak; etken insanların çoğunu enfekte edebilmeli, insandan insana kolayca bulaşabilmeli ve insan hastalıklarına ve ölümlerine neden olabilmelidir (Porta, 2014). Dünyada mevsimsel olarak ortaya çıkan bazı salgınlar, pandemi olarak ifade edilmemektedir. Gerçek bir pandemi, dünyanın neredeyse tamamında eş zamanlı olarak, bulaşlar meydana geldiğinde ortaya çıkmaktadır (Kelly, 2011). Pandemiye benzer olarak epidemi ise, belirli bir bölgede ya da toplulukta hastalığın beklenenden daha yüksek seyretmesidir (Porta, 2014). Epideminin pandemiye dönüşebilmesi için, aynı zaman diliminde farklı bölgelerde yaygın olarak görülmesi gerekmektedir.

Pandemi tarih boyunca toplumlarda insan nüfusu üzerinde etkili olmuştur. Ayrıca savaşların sonuçlarını belirlemiş, ülkelerin siyasi ve ekonomik değişimlerine yön vermiş, birçok kültürü etkilemiş, kısacası dünden bugüne insanlık üzerinde belirleyici faktörlerden biri olmuştur. Pandemiler, tarih alanında çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Tüm toplumu ve insanlığı etkileyen salgınların tarihi milattan önce beşinci yüzyıllara dayanmaktadır. Tarihe Atina Vebası olarak geçen salgın kalabalık şehir devletlerinde yaşayanları etkilemiştir. Atina Vebası salgınında nüfusun %25'inden fazlası yaşamını yitirmiştir. Antoninos Vebası ise Atina Vebasından daha ağır seyretmiş, M.S. 2. yüzyılda kayda geçmiştir. Antoninos Vebası, Atina Vebasının aksine belirli bir şehirde değil, Roma İmparatorluğunun tamamında etkili olmuştur. Justinianus Veba Salgını ise M.S. 6. Yüzyıl ortalarında ortaya çıkmış Etiyopya ve Orta Asya'da etkili olmuştur. Askeri ve ticari hareketlilik ile kısa bir sürede batıya yayılarak, Roma dünyasını da etkisi altına almıştır. Bizans İmparatorluğu nüfusunun neredeyse yarısını bu salgında kaybetmiştir (Huremovic, 2019). Black Death olarak bilinen Kara Ölüm ise, dünya tarihine geçmiş en büyük salgınlardan birisidir. 1346 yılında Rusya da görülen bu salgın, ticaret yollarıyla ilk olarak İstanbul'a daha sonra ise Kıbrıs, Girit, Mısır, Adriyatik, Fransa ve İtalya'ya yayılmıştır. İlk görüldüğü günden sonra yedi yıl içerisinde salgın Asya, Kuzey Afrika ve Avrupa'yı etkisi altına almış ve nüfusun

%40'ının hayatını kaybetmesine sebep olmuştur. 1353 yılında salgın gerilemiş gibi görülse de, 500 yıl boyunca farklı bölgelerde tekrar rastlanmıştır. Veba salgınları zaman içerisinde, Avrupa ekonomisini, teknolojiyi ve sosyal hayatın seyrini etkilemiştir (Hays, 2005). İnsanlık kazandığı deneyimlerle, karantina uygulamasını başlatmıştır. Kayıtlara geçmiş ilk karantina uygulaması, 1377 yılında Ragusa'da yürürlüğe girmiştir. Bu şehre gelenler, şehre girmeden önce Lokrum adasında 30 gün geçirmişlerdir. Bu süre daha sonra, 40 güne çıkarılmıştır. İtalyanca'da 40 gün manasına gelen '*quarenta giorni*', karantina sözcüğünün kökenini oluşturmuştur. Karantina uygulaması ilk olarak Kara Ölüm salgınında uygulanmış ve hızlı bir şekilde Avrupa'da da yaygınlaşmıştır. Karantina uygulaması günümüzde de ulusal ve uluslar arası düzeylerde yönetimlerin başvurduğu halk sağlığı önlemlerinden birisidir (Huremovic, 2019).

Yakın geçmişteki en yıkıcı salgın İspanyol Gribi olarak kayda geçmiştir. İspanyol Gribi salgınında 8 ayda 40 milyona yakın kişi hayatını kaybetmiştir. İspanyol Gribi ile yakın bir tarihte gerçekleşen I. Dünya Savaşı sebebiyle 4 yıl boyunca 9 milyon insan hayatını kaybetmiştir (Reid vd., 2001).

2.1.2. COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı)

21. yüzyıl da Ebola, Kuş Gribi, Domuz Gribi, Deli Dana, Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) ve Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS) gibi birçok salgın ortaya çıkmasına rağmen, son dönemde ortaya çıkan COVID-19 daha yıkıcı ve küresel bir etki göstermiştir. COVID-19 virüsü ilk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde henüz sebebi kesin olarak bilinmemekle birlikte, Huanan Deniz Ürünleri Toptan Satış Pazarında izinsiz olarak satışı gerçekleştirilen vahşi hayvan pazarında ortaya çıkmıştır. Solunum yolu ile bulaşan ölümcül bir hastalıktır.

Çin'in bu hastalığı Dünya Sağlık Örgütüne bildirmesiyle, tüm dünya COVID-19 adı verilen SARS-CoV-2 koronavirüsü ile kısa zaman içerisinde tanışmıştır (www.ttb.org.tr, 2020). Dünya Sağlık Örgütü 30 Ocak'ta uluslararası kamu sağlığı için acil durum ilan etmiştir. Artan vaka sayıları ve ölümlerle COVID-19 11 Mart'ta küresel salgın olarak ilan edilmiştir.

Öksürük, yüksek ateş, solunum güçlüğü tat ve koku kaybı gibi semptomlar gösteren COVID-19 koronavirüsü, Betacoranavirüs ailesinde yer almaktadır. Koronavirüs tek

zincirli, pozitif polariteli, zarflı bir RNA virüsüdür. Dünya Sağlık Örgütü, COVID-19 ismine karar verirken sadece hastalığın neden olduğu virüs türüne odaklanmıştır. CO ve VI koronavirüsten, D ise İngilizcede hastalık manasına gelen “disease” kelimesinden, 19 sayısı ise vakaların ilk görüldüğü yıl olan 2019’u temsil etmektedir (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2020). Korona ise, Latince’de taç anlamına gelmektedir, mikroskop altında incelenen bu virüs güneşin taç küresine benzediği için bu adı almıştır (Fehr ve Periman, 2015).

Hala devam eden COVID-19 salgını, tüm ülkelerin tedbir almasını zorunlu kılmıştır. Tedbirler vaka sayılarını düşürse de kurallar esnetildiğinde vakalarda ani artışlar meydana gelmiştir. Dünyanın dört bir yanındaki hükümetler, hastalığın yayılmasını azaltmak için katı halk sağlığı önlemleri uygulamaya koydu. Maske zorunluluğu, ülkeler ve şehirlerarası seyahat kısıtlamaları, sokağa çıkma yasakları, kafeterya ve restaurantların kapatılması, toplu yapılan etkinliklerin iptal edilmesi, toplu ibadetlerin yasaklanması, alışveriş merkezlerinin kapatılması, evden çalışma modeline geçilmesi ve okulların kapatılarak, uzaktan eğitime başlanması ya da eğitimde hibrit modeline geçilmesi gibi tedbirler alınmıştır. Türkiye’ de ilk koronavirüs vakası 11 Mart 2020 tarihinde tespit edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı pandemi sürecinin başlaması ile birlikte organize olarak gerekli tedbirleri almıştır (Yücesan ve Özkan, 2020). Türkiye Cumhuriyeti, COVID-19 dünyada pandemi ilan edilmeden önce Çin’ de görülmeye başladığı tarihten itibaren virüsün ülkeye girişini engellemek adına bir dizi önlem almıştır. Alınan bu önlemlerle Türkiye’deki sağlık sistemi üzerine yük binmesi engellenmiştir (İnat, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmeden önce Türkiye’de Ocak ayı içerisinde ‘Koronavirüs Bilim Kurulu ve Operasyon Merkezi’ kurulmuş, COVID-19 için rehber hazırlanmış, şüpheli görülen bir vakadan numune alınmış, virüsün çıktığı ilk yer olan Wuhan uçuşları durdurulmuş ve Çin’e tıbbi malzeme yardımı yapılmıştır. Şubat ayında Wuhan kentindeki Türk vatandaşları ülkeye getirilmiş, getirilen vatandaşlar gözlem altına alınmış, Çin ile olan tüm uçuşlar durdurulmuş, yerli tanı kitinin ihraç edileceği açıklanmış, İran gümrük kapısı kapatılmış, İran, Irak ve Gürcistan sınırlarında sahra hastaneleri kurulmuş, Güney Kore, İtalya ve Irak ile gidiş gelişler durdurulmuştur. Mart ayında umreden dönen ziyaretçiler için kitapçıklar hazırlanmış, ilk COVID-19 vakası görülmüş, vakaların yoğun görüldüğü ülkelerle kaşılıklı uçuşlar durdurulmuş, camilerde

cemaat ile namaz kılınması yasaklanmış, eğlence faaliyetlerine ara verilmiş, COVID-19 kaynaklı ilk ölüm gerçekleşmiş, spor müsabakaları durdurulmuş, 65 yaş yaşı üzeri vatandaşlar için sokağa çıkma yasağı getirilmiş, kuaför ve güzellik salonları kapatılmış, market saatleri kısıtlanmış ve tüm eğitim kurumları uzaktan eğitime geçmiştir (AA, 2020b; Budak ve Korkmaz, 2020; BBC, 2020). Alınan önlemler salgının yayılma hızını azaltmıştır. Ancak salgının çocukların ve yetişkinlerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğine dair çeşitli göstergeler vardır (Singh vd., 2020; She L, 2020). Salgının çocuklar üzerindeki etkilerinin yetişkinliğe kadar uzun vadeli sonuçları olabileceğinden dolayı salgının çocuklar üzerindeki etkilerini incelemek oldukça önemlidir. Çocukların bedensel, bilişsel ve aileleriyle ilgili endişe tepkileri ile birlikte; duygusal tepkilerinin daha geniş bir yelpazesine odaklanılmalıdır. Normal tepki aralığını keşfederek, pandeminin çocuklar üzerindeki etkilerinin genişliğini daha iyi anlayabiliriz. (Larsen vd., 2021). COVID-19 pandemisi insanların ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemiştir. İnsanlar, kendilerinin, ailelerinin ve sevdiklerinin COVID-19'a yakalanma korkusu ile kaygılanmışlardır (Doğan ve Düzel, 2020). Özellikle pandeminin ilk dönemlerinde medyada yer alan hiçbir bilimsel dayanağı olmayan spekülasyonlar insanların endişelenmesine neden olmuştur. Bununla beraber ülke genelinde, tedbirler ve karantinaların uzaması, hasta sayısının artması, COVID-19'a bağlı ölü sayılarının artmasına paralel olarak insanların korku ve endişesi de artmıştır (Kasapoğlu, 2020). Yapılan çalışmalarda kadınlardaki endişe oranının erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Çin'de 1210 kişi ile yapılan bir çalışmada; çalışmaya katılanların %16,5'inin orta seviyede depresyon belirtisi gösterdiği, %28,8'inin ise orta seviyede anksiyete belirtisi gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte kadınların, erkeklere oranla daha çok anksiyete, depresyon ve stres belirtisi gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır (Erdoğan vd., 2020). İnsanlar, mevcut yaşantılarının ve geleceklerinin de tehlikede olduğunu düşünerek sürekli bu durumu sorgulamakta ve kendilerini ruhsal açıdan yıpratmaktadırlar (Kul vd., 2020).

COVID-19 pandemisi çocuk ruh sağlığını etkilemiştir. Okul çağındaki çocuklar için en belirgin COVID-19 değişkenlerinden biri, okulların kapanması ve sosyal mesafe düzenlemeleri nedeniyle çocukların akranlarından ayrılmaları olmuştur. COVID-19 pandemisi çocukların günlük rutinlerini ve işlevlerini de etkilediği görülmüştür (Drouin vd., 2020; Moore vd., 2020). COVID-19 sırasında çocukların uyku rutinlerinde, ekran

başında geçirdikleri süre düzeylerinde, fiziksel aktivitelerinde ve eğlence aktivitelerine katılımlarında değişiklikler gözlemlenmiştir (Lopez-Gil vd., 2021; Moore vd., 2020). Daha da önemlisi, araştırmalar, çocukların bireysel faktörlerde değişiklik ve aksama yaşamalarının, zihinsel sağlık sorunlarını hızlandırabileceğini göstermiştir.

2.1.3. COVID-19 Risk Faktörleri ve Korunma

COVID-19' un en yaygın belirtileri; kuru öksürük, yüksek ateş ve yorgunluktur. Kişiden kişiye değişen bazı belirtiler ise, tat ve koku kaybı, kas ve eklem ağrıları, ishal, mide bulantısı, titreme ve baş dönmesidir. Daha tehlikeli boyuttaki belirtileri ise, nefes darlığı, göğüste kalıcı ağrı, 38°C ateş ve bilinç bulanıklığıdır (WHO, 2020). Daha ileri boyuttaki etkileri ise, böbrek yetmezliği, solunum yetmezliği, zatürre ve ölümdür. Bunların yanı sıra hiç semptom göstermeyen vakalar da mevcuttur (covid19.saglik.gov.tr, 2020). Dünya Sağlık Örgütünün raporunda, ölümlerin genellikle kronik rahatsızlığı olan insanlarda veya yaşlı insanlarda görüldüğü belirtilmektedir. Hastalığı ağır geçirenler ve hastanede tedavi olanların oranı %20' dir. Bu kişiler ise daha çok 60 yaş üstü ve kronik rahatsızlığı olan insanlardır (covid19.saglik.gov.tr, 2020).

İnsanlar COVID-19'a, bu hastalığı taşıyan bir kişinin hapşırması, öksürmesi veya konuşması ile etrafa yaydığı damlacıkları soluyarak yakalanabilirler. Bu damlacıklardaki virüsler etraftaki yüzeylere tutunabilmekte ve belirli bir süre canlı kalabilmektedirler. Bu yüzeylerle yapılan temas sonucunda insanlar ellerini, burnuna, gözüne ya da ağzına sürmeleri ile yakalanabilirler. Bu sebeple, elleri düzenli olarak sabunlamak ve dezenfekte etmek, hastalığın bulaşını önlemekte en önemli tedbirlerden birisidir (covid19.saglik.gov.tr, 2020)

COVID-19'a yakalanmamak için alınabilecek tedbirleri şu şekilde sıralayabiliriz;

- Eller en az 30 saniye boyunca su ve sabunla ya da alkol bazlı antiseptik ile ovalanarak dezenfekte edilmelidir.
- Eller yıkanmadan ağız, burun ve göz ile temas ettirilmemelidir.
- Hasta insanlar ile temastan kesinlikle kaçınılmalıdır.
- Hastaların yoğun olarak bulunduğu sağlık merkezlerine bir aciliyet olmadıkça gidilmemelidir.

- Kalabalık yerlere girilmemeli, girilmek zorunda kalınırsa ağız ve burun tıbbi maske ile kapatılmalıdır.
- Yiyecekler iyi pişirilmeli, çiğ ya da az pişmiş hayvansal yemeklerden kaçınılmalıdır.
- Herhangi bir semptom görüldüğünde en yakın sağlık kuruluşuna başvurulmalıdır.
- Üç önemli kural olan maske, mesafe, temizlik şartına uyulmalı ve diğer insanlarla fiziksel mesafeye dikkat edilmelidir (WHO, 2020).

Ülkeler, COVID-19' a yakalanan veya COVID-19 şüphesi olan kişiler için karantina ve izolasyon uygulamalarını başlatmışlardır. Karantina süresi, 14 gün boyunca diğer bireylerden ayrı geçirilen süredir. İzolasyon ise, COVID-19 olduğu test sonucu ile kesinleşen kişilere uygulanmaktadır. Kişiler bu izolasyon süresini hastanede veya kendi evlerinde geçirilebilmektedir (WHO, 2020).

“Sağlık her şeyden önce gelir” düşüncesi herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak, enfeksiyonların azaldığı yaz döneminde ve okulların uzun süre kapalı olduğu dönemlerde COVID-19 vakalarında azalmanın görülmesinin aksine, okul dışı faktörler de vakaların artmasına neden olmuştur (Hacımustafaoğlu, 2020).

Okullarda bir nevi karantinaya alınmış, çocuklar evlerinde izole edilmiştir. COVID-19 pandemisi sırasında uzun süreli okul kapanışlarında, fiziksel, psikososyal, bilişsel ve zihinsel sağlık dâhil olmak üzere bir çocuğun gelişiminin tüm yönleri için eğitimciler tarafından gerekli olan koruma amaçlı önlemler alınmıştır. Okulların kapatıldığı dönemlerde aile içi şiddet ve çocuklara kötü muamele vakaları artabilir (Cluver vd., 2020). Aşırı kalabalık evlerde veya COVID-19 nedeniyle ebeveynleri işsiz olan evlerde çocuklar daha fazla risk altında olabilir (Holmes vd., 2020). Ayrıca, sınırlı kaynaklar nedeniyle düşük gelirli ailelerin çocukları için evde eğitim zor olabilir. COVID-19 pandemisinde okulların kapatılması ve izolasyon gibi hastalık önlemlerinin alınması çocukların ve ebeveynlerinin psikososyal sağlığı üzerinde zararlı etkiler oluşturmuştur (Tso vd., 2020).

2.1.4. COVID-19 Pandemi Döneminin Çocukların Yaşamı Üzerindeki Etkileri

Çocuklar pandemi döneminde alınan tedbirlerle sokağa çıkma yasağı gibi çeşitli kısıtlamalara maruz kalmışlardır. Dünya çapında COVID-19 pandemisi 860 milyondan

fazla çocuğu ve genci etkilemiştir (Munro ve Faust, 2020). Okulların kapatılması ve ev karantinaları çocukların sosyal yaşam alanlarını kısıtlamış ruh sağlıklarını ve eğitim hayatlarını doğrudan etkileyerek olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Her ne kadar uzaktan eğitim sistemi ile eğitim sürdürülmeye çalışılsa da gelir düzeyi farklı olan aileler çocuklarına yeterli materyalleri sağlayamadıkları için bu çocuklarda öğrenme açığı olması muhtemeldir (Van Lancker ve Parolin, 2020). Karantina süreçlerinin devamı ve sonrasında çocukların ve gençlerin anksiyete ve depresyon yaşama olasılıkları yüksektir (Loades vd., 2020). Jiao vd. (2020) 6-18 yaş aralığındaki çocuklar ile yaptıkları çalışmada çocuklarda konsantrasyon eksikliği ve sürekli sorgulama davranışlarında artış meydana geldiğini ayrıca çocuklar tarafından gösterilen en şiddetli psikolojik tepkilerin sinirlilik, dikkatsizlik ve bağlanma olduğunu ifade etmişlerdir. Pisano vd. (2020) 4-10 yaş aralığındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada pandemi korkusu nedeniyle her dört çocuktan birinin ebeveyni ile uyumak istediği, her beş çocuktan birinin ise önceden var olmayan korkularının ortaya çıktığı, bazı çocuklarda sinirlilik, kısıtlamalara karşı tahammülsüzlük, çocukların beşte birinin ruh hallerinde değişiklik, uyku problemleri,  çocuktan birinde pandemi konusu açıldığında gerginlik, oyun oynamaya ve ders çalışmaya karşı isteksizlik tespit etmişlerdir.

COVID-19 pandemisi kapsamında okul çağındaki çocuklar için yapılan büyük değişiklikler arasında evrimii derslerin başlaması, sosyal toplantıların ve açık hava etkinliklerinin kısıtlanması ve evde ebeveynler ile geçirilen zamanın artması, ev içerinde daha fazla zaman geçirmeleri ile ev hayatları ile ilgili streslerinin artması, uyku sürelerinin artması gibi değişiklikler yer alıyor (Lim vd., 2021; Pietrobelli vd., 2020). COVID-19 pandemisi çocuklardaki stresi artırarak yaşam memnuniyetlerini olumsuz etkilemiştir. Daha yüksek anksiyete belirtileri ve daha yaygın klinik depresyon belirtileri gibi zihinsel sağlık sorunlarında bir artış olduğu bildirilmiştir (Duan vd., 2020; Jiao vd., 2020; Golberstein vd., 2020).

Okulların kapanması nedeniyle, öğrenciler sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile fiziksel alan ve öğrenme etkinlikleri paylaşımlarını bırakarak, bunların yerine sanal etkileşimlerde bulundular ancak okul sadece ders saati ve akademik öğrenme ile ilgili bir yer değildir. Okul, doğası gereği sosyal bir ortam olan ve akranlar arasındaki sosyal etkileşimlere bağlı özellikler etrafında organize edilir (Estell ve Perdue, 2013). Grup

projeleri, teneffüsler veya müfredat dışı etkinlikler gibi bağları geliştirici ana fırsatlar sanal ortamlarda çoğunlukla eksiktir. Çocuklar ve ergenler için, bu gayri resmi sosyal etkileşim anları muhtemelen okula gitmenin en keyifli kısımlarından biridir. Bu anlamda, okula yönelik olumlu duygular, yani duygusal katılım, büyük ölçüde okul ile ilişkili olma ve okula ait olma ihtiyacının karşılanması ile ilgilidir (Furrer ve Skinner, 2003). Duygusal katılım ve akademik motivasyonu sürdürmede ise sosyal davranışlar aktif unsurdur (Skinner vd., 2008). Zaccoletti ve diğerleri. 2020), COVID-19 pandemisi nedeniyle Portekizli ve İtalyan öğrencilerin akademik motivasyonlarında önemli bir azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu dönemde, öğrenme süreci üzerinde kontrolün olmaması ve yüz yüze derslerden çevrimiçi derslere geçiş nedeniyle akademik yönelimli öğrenmeleri uygulamadaki yetenek ve özerklik duygusunun azalması akademik motivasyonun azalmasına neden olmuştur (Kim ve Frick 2011).

COVID-19 pandemi döneminde günlük hayattaki bir diğer değişiklik ise çocukların ekran başındaki geçirdikleri sürenin artmış olmasıdır. 5 ile 18 yaş arası çocukların ekran başında geçirdikleri sürede çarpıcı bir artış olduğu tespit edilmiştir (Pietrobelli vd., 2020; Mahon vd., 2021). Bununla birlikte akıllı telefon kullanımı ve internet bağımlılığı artan çocukların psikolojik sağlıkları ve akademik performansları olumsuz etkilenmiştir (Duan vd., 2020; Hawi ve Samaha, 2016). COVID-19 pandemi dönemi okul çağındaki çocukların yaşamlarını çeşitli yönlerden etkilemiştir. İlkokul çocuklarının akıllı telefon kullanım süresinin ve akıllı telefon kullanım bağımlılığının COVID-19 öncesine göre arttığı tespit edilmiştir (Munasinghe vd., 2020; Sanudo vd., 2020) Çevrimiçi oyunların çok fazla oynanması, sosyal medya kullanımının artması çocukların yalnız kaldığı zaman dilimlerinin artmasına neden olmuştur. Bu durum ise çocuklarda anksiyete ve depresyon belirtileri ortaya çıkarmıştır (Loades vd., 2020). Pandemi kısıtlamaları çocukların oyun oynadığı ve sosyalleştiği alanları da kapsadığından dolayı çocukların akran etkileşimleri azalmış bu durum çocuklarda duygusal ve davranışsal problemler görülmesine neden olmuş olabilir (Lee, 2020). Imran vd. (2020) okul öncesi çocuklarda oyuna odaklanamama, biberon kullanımı, isteksizlik, alt ıslatma ve parmak emme gibi gelişim düzeylerine uygun olmayan bazı davranışlar gözlemlenebileceğini ifade etmişlerdir.

Çocukların hayatında önemli rol oynayan sosyal ilişkilerden birisi de akran ilişkisidir. Çocukların algılanan akran ilişkisi ve desteği yaşam doyumu (Oberle vd., 2011) ve benlik saygısı (Ryan vd., 1994) ile bağlantılıdır. COVID-19 salgını akranlarla etkileşim

fırsatını azaltmıştır. Pandemi sırasında çocuklara okulda konuşma kısıtlaması getirilmesi ve çocukların arkadaşları ile oyun sürelerinin azaltılması akran ilişkileri kalitesinin zarar gördüğünü göstermiştir (Liu vd., 2020). Ancak, çocukların pandemi sırasında ebeveynleri ile vakit geçirmek için daha fazla zaman olduğunu ve böylelikle aile üyeleri ile etkileşimlerinin nicelik olarak arttığı görülmektedir (Markowska-Manista ve Zakrzewska-Oledzka, 2020). Arkadaşlarını özleyen çocukların, arkadaşlarını özlemeyen çocuklara göre yüksek düzeyde duygusal tepkiler bildirdikleri görülmüştür. Arkadaşlıkların çocukların hayatında, özellikle de duygusal destek anlamında büyük bir rolü vardır. Sosyal izolasyon önlemlerinin olması ve okul ortamında olağan temasın olmaması nedeniyle çocuklar arasında duygusal desteğe olan ihtiyacın karşılanmadığı söylenebilir ve bu nedenle çocukların, yüksek duygusal tepkiler yaşadıkları görülmüştür (Larsen vd., 2021).

Özel gereksinimli çocukların, COVID-19 nedeniyle uzun süreli olarak okuldan uzaklaşmış olmalarından dolayı rehabilitasyon eğitimleri kesintiye uğramıştır. Benzer şekilde akut ve kronik hastalığı olan çocukların ya da zihinsel bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin COVID-19 pandemisi sırasında stres yaşamaları olasılığı daha yüksektir. Özellikle, çocukların ve ebeveynlerin psikolojik koşulları, ebeveyn stresi üzerinde sosyoekonomik koşullardan daha büyük bir etkiye sahiptir. Ebeveyn stresi, tek ebeveynli ailelerde anlamlı olarak daha yüksekken, çift ebeveynli aileler, sosyoekonomik koşulları ne olursa olsun daha az stres yaşamışlardır(Tso vd., 2020).

Virüs enfeksiyonundan endişe duyan çocukların, virüs bulaşmasından endişe duymayan çocuklara göre daha fazla duygusal ve endişeli tepkiler gösterdiği görülmüştür. Çocukların koronavirüs ile ilgili endişelerindeki artış, ebeveynleri için endişelenmeleri ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çocukların duygusal tepkileri önemlidir, çünkü virüs enfeksiyonu ile ilk kez karşılaştılar, bu durum sadece zihinsel sağlık sorunlarının semptomlarıyla değil, daha geniş duygusal tepkiler yelpazesi ile ilişkilidir (Zhou, 2020; Xie vd., 2020).

2009 domuz gribi salgını sırasında araştırmacılar, domuz gribinden korkan ebeveynlerin çocuklarına bu tehdit bilgisini ilettiklerini ve bu da çocukların hastalıktan korkmalarına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, pandemi sırasında önemli bir sevdiğini kaybeden çocukların, ciddi bir zihinsel sağlık krizi yaşayabileceği ortaya konulmuştur.

(Earls vd., 2008). Travmanın etkileri yalnızca doğrudan mağdurları değil, aynı zamanda dolaylı olarak travmaya karşı savunmasız olabilecek çocukları da etkiler (Steele, 2015). Pandeminin büyük bir oranda ekonomik olarak olumsuz etkisi oldu ve birçok aileye mali yük getirdi. Ekonomik gerileme ve işsizlik, azalan gelirler ve yönetilemeyen borçlar gibi faktörler, ruh sağlığının bozulmasına, maddeye bağlı rahatsızlıklara, ruhsal rahatsızlıklara ve intihar davranışlarının artmasına neden oldu. Ebeveynlerin bu durumları çocukların ruh sağlığını kötüleştirdiği için risk faktörü oluşturmıştır. Ebeveyn ruh sağlığı, ebeveyn-çocuk ilişkilerini önemli ölçüde etkiler ve çocukların ruh sağlığı sorunları riskini artırır. Yoksun geçmişlerden gelen çocukların, artan açlıkları (ücretsiz okul yemeklerinden yararlanıyorlardı), aile içi şiddet yaşıyor olmaları ve ebeveynlerinin çalışamamalarından kaynaklanan sorunları daha fazladır. Karantinalar ne kadar uzun sürerse, çocuklar ve dezavantajlı kesimler için riskler o kadar büyük olur (UNESCO, 2021). Anne ruh sağlığı genellikle çocuk ruh sağlığı ve refahının güçlü bir göstergesidir. COVID-19 sırasında, aile ilişkilerinde belgelenen bozulmalar ve COVID-19 nedeniyle finansal baskı ile birlikte anne kaygısı ve depresyonunun neredeyse iki katına çıktığı gözlemlenmiştir (Racine vd., 2021). Bu faktörlerin her biri, COVID-19 sırasında çocukların ruh sağlığı ve esenliğinde rol oynar. Orta sınıf ve üst sınıf ekonomiye sahip öğrencilerin, daha düşük ekonomiye sahip öğrencilere kıyasla sanal bir bağlantıya erişme olasılıklarının çok daha yüksek olduğunu gösteren çalışmada ebeveyn çocuğuna öğrenme desteği verirken daha fazla eğitim geçmişine sahip ebeveynlerde, aile katılımının daha fazla olduğu görülmüştür (Cullinane ve Montacute, 2020). Aynı doğrultuda Domina vd., (2021), nispeten yüksek eğitilmiş ebeveynleri olan öğrencilerin, ödevleri çevrimiçi olarak tamamlama ve gönderme konusunda daha başarılı olduklarını ve uzaktan derslere daha sık oturum açtıklarını göstermiştir.

Pietrobelli vd. (2020) pandemi döneminde çocukların yemek yeme alışkanlıkları üzerinde yaptıkları çalışma bulgularına göre karantina sürecinde kırmızı et, şekerli içecek ve cips tüketiminde artış yaşandığını, spor faaliyetlerinin azaldığını, uyku sürelerinin arttığını tespit etmişlerdir. Segre vd. (2021) yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde çocuklarda pandeminin uyku problemleri üzerinde etkisini incelemişlerdir. Pandemi nedeniyle korku düzeyleri yüksek olan çocukların ebeveynleri ile uyuma isteği gözlenmiştir. Pandemi nedeniyle yaşanan belirsizlik çocuklarda güven problemi oluşmasına neden olmuş olabilir.

2.1.5. Eğitimde COVID-19'a Karşı Alınan Önlemler

COVID-19 salgını 1,6 milyardan fazla çocuğu ve genci eğitimsiz bırakmıştır (Gromada vd., 2020). Eğitim zaten zorluklarla karşı karşıyaydı. Bu nedenle okul, öğrencileri yaşamda ve işte başarı için gerekli olan temel becerilere yeterince hazırlayamıyordu. COVID-19 okulların kapanmasına neden olduğu için dünya çapında en az 40 milyon çocuk okul ortamındaki öğrenme deneyimlerinden yararlanamamıştır (Gromada vd., 2020). Salgından önce Dünya Bankası'nın öğrenme yoksulluğu endeksi, okula giden çocukların %53'ünün okuyamadığını veya anlayamadığını göstermektedir (Chzhen vd., 2019).

Gelişmiş ülkelerde okulda yüz yüze eğitimin devamı oldukça önemli görülmektedir. Ancak, öğretmen ve öğrencilerin, sağlığını korumak da esastır. Bu iki yaklaşım da denge içerisinde takip edilip, tedbirler planlı ve kontrollü bir şekilde uygulanmalıdır (Hacımustafaoğlu, 2020).

Uzaktan eğitim her öğrenci için aynı fiziksel ortamda gerçekleşmez. Ayrıca eğitimde bilginin aktarılmasında çevresel etkenler de söz konusudur. Laboratuvarlar, koridorlar, yapı malzemeleri, duvar renkleri, ışık, mobilya ve tüm eğitim materyallerinden oluşan okul alanı ünlü uzmanlar tarafından “üçüncü öğretmen” olarak adlandırılıyor. Okul, öğrencilerin yaşadığı, öğrendiği, deneyimlediği ve başkalarıyla iletişim kurduğu benzersiz bir ortamdır (Nikolic, 2013; Mocinic, 2017). Böyle bir ortamda kişilik gelişimi, doğru eğitim yöntemleri, uygun fiziksel alan ve uygun psikolojik alan oluşturulur ve yönetilir (Lafond, 2007).

Çocuğun kişiliğini etkileyen faktörlerden biri de çevresidir. Okul, çocukların en çok zaman geçirdikleri ortamlardan birisidir. Araştırmacılar kişilik gelişiminin, birey ve çevre arasındaki etkileşimin sonucu olduğuna inanmaktadır. Washburn'e göre, çocuğun fiziksel-sosyal çevre ile etkileşimi verimli öğrenmede kilit bir faktördür (DeGregori, 2007). Öğrenme ortamı renk, ışık, ses, ekipman ve okul bahçesi gibi unsurlardan oluşmaktadır (Poursadeqiyan vd., 2020). Bu unsurların her birinin özellikleri ve kalitesi, farklı davranışların oluşmasını etkiler. Jean Piaget, çocuğun dünyayı aktif olarak kavrama yeteneğine büyük önem verir. Çocukların bilgiyi pasif olarak almadıklarına, çevrelerindeki dünyayı gördüklerine, duyduklarına ve hissettiklerine, daha sonra seçip yorumladıklarına inanır (Poursadeqiyan vd., 2020; Adeyemi vd., 2017). Okul, birçok

çocuk ve ergenin yaşamlarının önemli bir kısmının geçtiği büyük bir evdir. Bu ev güzel olmalı ki, öğrenciler oraya ilgiyle girebilsinler ve bilgiyi güçlü bir motivasyon ve canlılıkla öğrenebilsinler.

Yüz yüze eğitimin gerekliliği ve öğrencilerin okullara devam etme zorunluluğu nedeniyle okul ortamı, pandemi döneminin gerekliliklerine göre ve önerilen sağlık protokolleri çerçevesinde hazırlanması gerekmektedir. Sağlık kuruluşları tarafından böyle bir ortamda eğitim süreci yeniden kurulurken öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenliği korunur (Soltaninejad vd., 2021).

Toplumların zihniyeti ve medeniyeti üzerinde en fazla etkiye sahip olan eğitim ve eğitim ortamıdır. Eğitimsel programlamanın gereklilikleri arasında ortamlar oluşturmak da yer almaktadır. Bu tür ortamlar ile fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim için uygun koşullar sağlanır ve bu ortamların gerçekleşmesi, çocukların davranış kalıplarına göre mekânların detaylarına dikkat etmeyi gerektirir. Araştırmacılar, eğitimde çocukların davranışlarını inceleyerek, öğrenme performansını arttırmada birincil rol oynayan okulların alanı, sınıfların düzeni, aydınlatma, gürültünün olmaması ve havalandırma gibi öğeleri vurgulamışlardır (Poursadeqiyan vd., 2020; Adeyemi vd., 2017; Yang Z vd., 2013). Çocuklarda eğitim alanı öğrenme motivasyonunu artırır ve bu alan çocukların beklentileriyle uyumlu olmadığında çocuklar uzaklaşma duygusu yaşayabilirler ve öğrenmeye ilgi göstermezler (Houghton , 2001) .

Araştırmalar, bireyin yaratıcılığının ve yeteneklerinin çocukluk döneminde oluştuğunu ve kişinin yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirmesi için en uygun zamanın iki ile on yaş arası olduğunu göstermiştir (Schneider, 2002; Leccese, 1986). Eğitim ortamının öğrenmede kilit ve önemli bir rolü vardır (Schneider, 2002; Das , 1999; Woodcock vd, 2009). Bir eğitim ortamı, tüm çocukların içinde özgürce hareket edebilmesi için uygun olmalıdır. Ayrıca sıralar öğrencilerin kullanımına uygun olmalıdır (Zunjic vd., 2015). Profesör Gary Moore, okul öncesi sınıfları için yeni tasarlanan mekanların kalitesinin fiziksel bir ortam olarak çocukların büyümesini, bilişsel gelişimini ve sosyal davranışlarını etkilediğini göstermiştir (Xie ,2020; Barlı , 2000).

Yüz yüze eğitimin öğrencilere katkısı, uzaktan eğitime göre fazla olduğu görülmektedir. Okul ortamındaki her türlü çevresel faktör, ulaşılabilen materyaller, sınıf ortamı ve öğretmen ile olan yüz yüze iletişim eğitimdeki olumlu etkenlerdir. Yüz yüze eğitime

verilen uzun süreli ara tüm dünya için yeni bir durum olmuştur. Öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler kendilerini bu olumsuz durum içerisinde bulmuş ve eğitim süreci içindeki tüm bireyler zorluk yaşamıştır. Daha önceden isteğe bağlı olan uzaktan eğitimin ani bir kararla zorunlu tutulması endişeye neden olmuştur (Trzcinska-Krol, 2020). Ancak pandemi koşulları gereğince, yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı içinde bulunduğumuz süreçte, uzaktan eğitimi olabildiğince etkin şekilde kullanmalıyız.

Dijitalleşme, önceden de tahmin edilen bir eğilimdir. Bu öngörü sayesinde pandemi döneminde dijitalleşme hız kazanmış ve değişimin önemli bir parçası olmuştur. İnsanları iş, sağlık, eğlence, eğitim ve çevrimiçi ticaret gibi alanlarda acil ihtiyaç sebebiyle pandemi koşullarına uyum sağlamaya teşvik etmiştir (Barnes, 2020). Salgın süresince yaşamsal ihtiyaçları karşılamak, bilgi almak ve sosyal bağlantılarımızı korumak için teknoloji kullanımında artış olmuştur (Goldschmidt, 2020). Psikolojik yardımlar dahi çevrimiçi ortamlarda sunulmuştur.

Çevrimiçi platformlar birçok kolaylık sağlamıştır. Spor salonları, toplum merkezleri, ibadethaneler gibi birçok sosyal bağlantımız çevrimiçi platformlar sayesinde devam etmiştir. COVID-19 salgını sürecinde toplumların teknolojiye olan güveni artmıştır. İnsanlar artık teknolojiden daha verimli ve daha bilinçli nasıl yararlanabileceklerini araştırmışlardır (Garfin, 2020).

Çevrimiçi eğitim platformları da salgın sürecinde insanların başvurduğu ve teknolojinin sağladığı bir hizmet olmuştur. Uzaktan eğitim, yeni bir öğrenme şekli olarak ön plana çıkmıştır. COVID-19 salgını nedeniyle tüm dünyada, uzaktan eğitim popüler hale gelmiştir (Radha vd., 2020). Pandemi öncesinde ebeveynler çocuklarının dijital teknolojiye çok fazla maruz kalmalarını tercih etmedikleri bulgusu araştırmalarda öne çıkmıştır. Pandemi sonrasında ise ebeveynler çocuklarının dijitalleşmesine yardımcı olmuşlardır, onların teknolojiyi daha fazla kullanmalarını arzu etmeye başlamışlardır. Pandemiyle birlikte ebeveynlerin dijitalleşmeye karşı algılarında değişimler olmuştur (Antle ve Fraunberger, 2020). Teknolojinin sunmuş olduğu fırsatlardan yararlanabilmek için eğitimci ve öğrencilerin gerekli bilgi donanımına ve becerisine sahip olması gerekmektedir (Parczewska, 2021).

2.1.5.1. Eğitimde COVID-19'a karşı Türkiye'de alınan önlemler

Türkiye' de ilk koronavirüs vakası 11 Mart 2020 tarihinde tespit edilmiştir. 16 Mart 2020 tarihinde, tüm okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Tüm eğitim kademelerinde online eğitim sistemine geçiş yapılmıştır (TTB, 2020). Öğrencilerin yanı sıra aileler, öğretmenler, okul personeli ve eğitim sektörüne bağlı, tüm hizmetler bu karardan etkilenmiştir. Dünyanın pek çok ülkesinde benzer durumlar yaşanmıştır. Hastalığın solunum yoluyla bulaşıyor olması ve çocukların sürekli bir arada olması okul kapatma kararlarında ana etken olmuştur. UNESCO, yaptığı açıklama da 177 ülkenin ulusal düzeyde okul kapatma uygulaması başlattığını, diğer ülkelerin ise bölgesel olarak okul kapatma kararı aldığını belirtmiştir (Hacımustafaoğlu, 2020).

Pandeminin seyrine bağlı olarak bazı bölgelerde yüz yüze eğitime devam kararı alınabilir. Hibrit eğitim (uzaktan eğitim artı yüz yüze eğitim), sistemi bu süreçte kullanılabilir. Bu kararlar alınırken bilimsel ve kontrollü şekilde, şartlara göre esnek kararlar olması gerekir. Çünkü eğitimin kazancı ülkenin kazancıdır (Hacımustafaoğlu, 2020).

Okulların kapanması ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitimi etkin kılmak için, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) alt yapısını güçlendirmiş, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yapmıştır. Türkiye' de uzaktan eğitim faaliyetleri online olarak EBA ve TRT işbirliği ile EBA tv üzerinden yürütülmüştür (Özer,2020).

Ülkemizde 11 Mart 2020 tarihinde ilk vaka görüldükten sonra eğitim ve öğretime ilk olarak 16 Mart 2020 tarihinden itibaren 30 Nisan 2020 tarihine kadar daha sonra ise dönem sonuna kadar zorunlu ara verilmiştir. Bu süreçte eğitim TRT tv ve Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) üzerinden devam etmiştir. 26 Mart tarihinde YÖK Başkanı yüzyüze eğitimin yapılmayacağını eğitim-öğretimin uzaktan devam edeceğini, üniversiteye giriş sınavının ise 25-26 Temmuz tarihlerine ertelendiğini açıkladı. Milli Eğitim Bakanı 27 Mart tarihinde üniversite giriş sınavında ikinci dönem konularının olmayacağını ayrıca kamuya giriş sınavlarının Eylül, Ekim ve Kasım tarihlerine ertelendiğini açıkladı.

21 Eylül 2020 tarihinde ilk olarak okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri haftanın belirli günleri yüz yüze eğitime başlamıştır. 12 Ekim 2020 tarihinde merkez okullarda 2., 3., 4., 8. ve 12. sınıf öğrencileri hibrit sisteme yani haftada iki gün yüz yüze eğitime gelip haftada üç gün uzaktan eğitim ile köy okullarındaki tüm eğitim

kademeleri ise haftada beş gün yüz yüze eğitimle 2020-2021 eğitim öğretim yılına başlamışlardır. 17 Kasım tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı eğitim öğretimin yılın sonuna kadar uzaktan devam edeceğini bildirdi. Daha sonra bu süreç 15 Şubat 2021 tarihine kadar uzatıldı. 2 Mart 2021 tarihinde tüm okul öncesi ve ilköğretim kurumlarının 8. sınıf ve 12. sınıfların yüz yüze eğitime başlayacağı bildirildi. 26 Nisan 2021 tarihinde tüm eğitim-öğretim kademeleri yeniden yüz yüze eğitime ara vermiştir. 6 Eylül 2021 tarihi itibarı ile tüm eğitim-öğretim kademeleri maske kullanımı, sosyal mesafe ve temizlik kurallarına uyarak yüz yüze eğitime başlamıştır.

2.1.5.2. Eğitimde COVID-19'a karşı Dünya'da alınan önlemler

2020'de küresel okul nüfusunun %90'ından fazlası eğitim kurumlarının kapatılmasından etkilenmiştir (Ministerio, 2020a). Birçok ülke uzak eğitime geçtiği için materyal ve çevrimiçi araç kullanım bilgisi eksikliği bazı öğrenciler için eğitimde eşitsizliğe neden olabilmektedir. COVID-19 pandemisinin çıkış noktası olan Çin online eğitime geçen ilk ülkelerdendir. Çin'de tüm eğitim kademelerinde toplamda 270 milyon öğrenci uzaktan eğitime geçmiştir. Çin'de internet alt yapısının kusursuz düzeyde olmasından dolayı büyük ölçekli uzaktan eğitim yürütülebilmiştir (Durak vd., 2020). Öğretmenler çocuklarla eğitim materyalleri paylaşarak evde kendi öğrenme alanlarını oluşturmalarını sağlamışlardır (Xie ve Yang, 2020). “Okul Yok, Ama Dersler Var”, “Çevrimiçi Evde Ders Çalışma” gibi sloganlarla salgının eğitimdeki olumsuz etkisini azaltıcı çalışmalar yapılmıştır (Zhou, 2020). Bu sloganlarla çocukların evde uzaktan öğrenime yönelik rehberlik çalışmaları güçlendirilmiştir. Ayrıca okul-aile işbirliğiyle evdeki düzenli çalışma disiplininin oluşturulması amaçlanmıştır (Xia, 2020).

Arjantin hükümeti uzaktan eğitimi desteklemek amacıyla bir program oluşturmuştur. Materyaller ve çevrimiçi araçların kullanılması konusunda öğretmenleri eğitmek ve okul ile aileler arasındaki pedagojik bağı sürdürmek bu programın esas amacıdır. Bu kaynaklara dayanarak, her okul kendi ihtiyaç ve olanaklarına göre farklı eğitim stratejileri uygulamıştır (Canet vd., 2021).

Suudi Arabistan'da okulların kapanması, erken çocukluk ortamları da dahil olmak üzere tüm eğitim sistemini etkiledi. COVID-19 salgını sırasında çocukları ve aileleri korumak için ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın talimatıyla okullar ve anaokulları aniden kapatıldı.

Eğitim sistemi ve aileler, çalışma planlarını ve okul yılını tamamlamak için en uygun yöntemleri bulmaya çalışarak bu karara çeşitli şekillerde yanıt verdi. 100'den az ülke yeniden açılma planlarını açıkladı, ancak Suudi Arabistan bunlar arasında değildi (World Bank, 2020). Suudi eğitim sisteminde okul öncesi eğitim zorunlu olmasa da (MOE, 2015), araştırmalar Suudi Arabistan'daki önemli sayıda ebeveynin çocuklarını okul öncesi ortamlara kaydettirmeye istekli olduğunu gösteriyor (Khomais ve Gahwaji, 2019). Bu nedenle okul öncesi eğitim, ebeveynler tarafından eğitimin önemli bir aşaması olarak kabul edilmektedir (Alabdulkarim vd., 2021).

COVID-19 pandemisi nedeniyle ABD'deki çoğu okul bir süreliğine kapalıyken, bazı okullar yüz yüze eğitim için kapalı kalmaya devam ediyor (Week, 2020). Eğitim profesyonelleri öğrencilerin eğitim, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya uyum sağladıkça, öğrenciler için aksamaya devam eden çeşitli hizmetlerde olmuştur. Bu aksaklıklar yemek/beslenme, sağlık, müfredat dışı etkinlikler, aile/toplum iş birliği ve ruh sağlığı hizmetleridir. COVID-19 pandemisi sırasında çocuklar için ek zorluklar arasında, akademik öğrenmede aksama, sosyal izolasyon, ailenin sosyo-ekonomik kaygısı, çocuklukta daha fazla olumsuz deneyim, travma ve artan ekran süresi yer alıyor (Golberstein vd., 2020). COVID-19 salgınının özellikle engelli ğrenciler (Brandenburg vd., 2020); siyah, yerli, kültürel ve dilsel olarak çeşitlilik içeren azınlık topluluklarına ait öğrenciler; düşük gelirli ve ekonomik marjinalleşme olan ailelerden gelen öğrenciler; toplumsal cinsiyet ve cinsel açıdan azınlıkta kalan gençlik (Salerno vd., 2020); ve baskıcı sistemlerin kesişimini yaşayan öğrenciler için etkisi daha da büyüktür (VanLancker ve Parolin, 2020; Yip, 2020).

Evlerinde istismar riski altında olan çocuklar, özel gereksinimli ve savunmasız durumdaki çocuklar için karantinanın yaratabileceği potansiyel tehditler vardır. Karantinada evde olmak her ocuk için farklı bir deneyimdir. Örneğin Michael ve Alicia isimli öğrencilerin deneyimleri literatüre şöyle geçmiştir;

“Virüs nedeniyle evde kalmak zorundayız. Her gün evden öğrenmekteyiz. Arkadaşlarımı Zoom'da görüyorum, babamın iş toplantıları varmış gibi. Evde olmayı seviyorum çünkü kedimle oynayabilirim.” (Michael, 5 yaşında, Children's Commissioner Lockdown Experiences, 2020).

“Çoğu aile, birlikte kaliteli zaman geçirebilecekleri anlamına geldiğinden 7/24 evde olmaktan keyif alıyorlar, ancak benim gibi biri için annemle uzun süre evde kalmak muhtemelen benim en kötü deneyimim. Bu benim için bir kabus. Akıl hastalığı olan bir ebeveyne bakmak, örneğin bir süreliğine dışarı çıkma fırsatı bulamamak şöyle dursun, en iyi durumda bile yorucu olabilir. Benim için okul bir kaçıştı, COVID-19 bunu benden aldı.” (Alicia, 17, Çocuk Komiseri Kitleme Deneyimleri, 2020).

Güney Kore'de hükümet, Mart 2020'den itibaren önleyici olarak katı sosyal mesafe önlemlerini uygulamaya koydu. Önlemlerin bir parçası olarak, ilkokul dersleri ilk başta yalnızca çevrimiçi olarak sunuldu. Ancak, öğretmen-çocuk etkileşiminin olmaması nedeniyle öğrencilerin öğrenme kaybı konusunda artan endişeleri ile Haziran 2020'de hibrit bir modele geçildi. Buna göre, çocukların okula bağlı olarak haftada bir ila üç gün fiziksel olarak okula gitmeleri gerekiyordu (Choi vd., 2021).

2.2. Sınıf Uyum

Uyum, kişilerin sahip olduğu özellikleri ile çevresi arasında ilişki kurması ve bu ilişkiyi sürdürmesidir (Yavuzer, 1988). Sınıf uyum ise öğrencilerin, yeni bir çevreye geçiş süreci ve de bu sürecin amaçlanmış sonucu olarak ifade edilir (Akış ve Alakoç, 2018). Piaget'ye göre uyum ve örgütlenme doğuştan gelen değişmez bir işlev olarak tanımlanır. Yani insan doğuştan gelen özellikleri ile hayata başlar (Senemoğlu, 2011). Uyum sağlama, çevre ve organizma arasındaki etkileşim ile gerçekleşir. Bu durum türden türe farklılık gösterse de genel olarak bütün organizmalar çevreye uyum sağlama eğilimindedir (Ahioğlu-Lindberg, 2011).

Okula devam eden çocuklar için, okul ve sınıf ortamı yeni ve oldukça zengin sosyal bir çevredir. Sınıf kuralları ve sınıfta belirlenmiş hedefler, çocuk için uyum sağlama gerekliliğini doğurur. Çocuğun okula ve sınıfa uyum sağlaması, eğitim hayatı açısından önemlidir. Bu uyum basamağının sorunsuz geçmesi ileriki akademik hayatını etkileyecektir. Bu nedenlerden dolayı çocukların okul ve sınıf ortamlarına uyumları için gerekli ön koşullar sağlanmalıdır (Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2014).

Okula ve sınıfa uyum, akademik başarı ve bilişsel becerilerde olduğu kadar sosyal ve duygusal becerileri de etkilemektedir. Çocuğun öğretmeni ve akranlarıyla olan iletişimi, okula ve sınıfa uyumu üzerinde önemli bir etkidir. Öğretmeniyle ilişkisi iyi olan

çocuğun, okula ve sınıfa uyumu kolayken, öğretmenine bağımlı olan çocuk okula ve sınıfa uyum göstermekte zorlanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997).

Çocukların, çevresel olumsuzluklarla karşılaşması duygu düzenleme problemlerine yol açabilir. Bu problemlere uyum ve davranış problemleri denilmektedir. Sinirli davranma, belirlenen kurallara uymama, arkadaşlarına zarar verme ve onlarla kavga etme, verilen görevi tamamlamama ve düşünmeden dürtüsellik ile hareket etme, uyum ve davranış bozukluklarındandır. Bireyin kişiliği, karşısına çıkan problemlere çözüm üretmesi ve önüne çıkan engelleri aşmasıyla gelişir. Çocuk çözemediği problemlere tepki olarak uyumsuz davranışlar sergileyebilir bu uyumsuz davranışlar, aile içindeki etkileşimler, çevresel faktörler ya da yanlış yetiştirilme kaynaklı olabilir. Okul ve sınıf ortamına hızlı uyum sağlayan çocuklar, uyumlu çocuk olarak adlandırılırken, bazı çocuklar ise okul ve sınıfa uyumla ilgili sorun yaşadıklarından dolayı, uyumsuz çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Başaran vd., 2014).

Çocuk, yüz yüze eğitime yeniden başladığında, sınıf ortamına uyum sağlama, öğretmen ve arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurma, öfke, korku, kaygı gibi duygularla başa çıkma, verilen görevlerde başarısız olma gibi zorluklar yaşayabilir. Çocuğun evdeki rolü ile sınıf içerisindeki rolü arasında karmaşa ortaya çıkabilir. Okul ve sınıf ortamı çocukta olumlu davranışsal, bilişsel ve duygusal özellikler beklemektedir. Hayatın mevcut zorlukları karşısında anlamlı hedefler belirleyebilme, büyüme ve gelişim gösterebilme ve diğer insanlarla nitelikli ilişkiler kurabilme, çocukluk yılları için çok önemli ve psikolojik bir iyi oluşturmaktır (Ryff, 1995).

Çocuğun ev ortamından ayrılıp tekrar kuralların olduğu bir okula başlaması, akranlarıyla ve öğretmenleriyle tekrar ilişkiler kurması ve uyum sağlaması kritik öneme sahiptir. Çocukların pandemi sonrası tekrar okula ve sınıfa uyum sağlamaları onların akademik, sosyal ve duygusal davranışları bakımından çok önemlidir. Bu uyum ileriki öğrenme ve yaşam süreçlerini de etkileyecektir.

2.2.1. Sınıfa Uyumun Önemi

Çocukların sınıf ortamına hazır olmaları ve uyum sağlamaları oldukça önemlidir (Çökük, 2019). Okula ve sınıfa uyumun çocuklarda akademik başarının temellerini oluşturduğuna dair birçok kanıt vardır (Shields vd., 2001). Okul ve sınıfa uyum, sınıf

ortamındaki başarı, okula ve sınıfa ilgi, çocuğun sınıfta kendisini rahat hissetmesiyle şekillenir (Önder ve Gülay, 2010).

Okula ve sınıfa uyum çocuğun akademik, sosyal ve davranışsal becerileri ile okulun beklentileri ve hedefleri arasındaki dengenin sağlanmasıdır (Seven, 2011). Okula ve sınıfa uyum çocuğun özellikleri ile öğrenme ortamının çok boyutlu yapısı içerisinde eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik kurulan olumlu ilişkilerdir (Spencer, 1999)

Bir çocuk sınıfına uyum sağlayıp okulu sevdiğinde ve kendini güvende hissettiğinde eğitimden daha çok fayda sağlayacağı söylenebilir. Çocuk sevmeye ve aidiyet duygusunda gerekli doyuma ulaştığında kendi potansiyelini ortaya çıkaracaktır.

Okula ve sınıfa uyum gösteren çocuklar, akranları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmaktadır (Bart vd., 2007; Buhs ve Ladd, 2001). Cillessen vd., (1997) yaptıkları bir araştırmada; 231 erkek çocuğun okula ve sınıfa uyum düzeyleri ile sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi okul öncesi dönemden ilköğretim beşinci sınıfa kadar takip etmişlerdir. Araştırmalar sonucunda Cillessen vd., (1997), okula ve sınıfa uyum gösteren çocukların olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Sınıfa uyum gösteren çocukların sadece sosyal etkileşim bakımından değil, sosyal becerileri de gelişmekte ve akranları tarafından sevilerek kabul görülmektedirler.

UNICEF (2012), yayınladığı raporda çocuğun sınıf ortamına uyumunun, sosyal ve akademik olarak üst düzey fayda sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca aile, çocuk ve öğretmenin işbirliği içerisinde olmasının önemini belirtmiştir.

Ladd vd., (2000) ise okula ve sınıfa uyumu, okula ve sınıfa yönelik olumlu duygulara sahip olma ve akademik başarı olarak ele almışlardır. Pellegrini vd., (2002), okula ve sınıfa uyumu, çocuklar ve yetişkinlerin bakış açısına göre değerlendirmiş, akademik başarının, okula ve sınıfa uyum sağlama derecesine bağlı olduğunu söylemişlerdir.

2.2.2. Sınıfa Uyumu Etkileyen Faktörler

Sınıfa uyum sağlayacak faktörlerin bilinmesi, bu faktörler olumlu ise desteklenmesi, olumsuz ise ortadan kaldırılması oldukça önemlidir. Sınıfa uyum sorunu yaşayan öğrencilerin hangi sebepten dolayı uyumsuz davranışlar sergilediklerinin öğretmen

tarafından anlaşılması, çözüm sürecini hızlandıracaktır. Çocuklar pek çok neden ile sınıfa uyumda zorluk yaşayabilmektedirler. Polat ve Atış Akyol (2019) bu faktörler;

- Anneye olan aşırı bağıllık
- Ebeveynlerden birinin eksikliği
- Çocuğun yaşadığı ölüm, ayrılık, yeni doğan kardeş, hastalık gibi travmalar
- Akranları tarafından dışlanma
- Ev ortamındaki ihmal ya da istismar
- Okul ortamındaki ihmal ya da istismar
- Öğretmen ya da okul değişikliği
- Öğretmen ile aile arasındaki tutum farklılıkları
- Okula karşı olumsuz algı
- Okuldan uzun süre uzak kalma

şeklinde sıralanabilir.

2.2.3. Sınıfa Uyumda Çocuk ile İlgili Faktörler

Bir çocuğun okul ve sınıf ortamında sergilediği davranışlar bireysel özelliklerinin dışı vurumudur. Çocuğun yeni girdiği sosyal çevrede akranları ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkinin niteliği çocukların okula uyum davranışlarını etkilemektedir (Ladd vd., 1999). Çocukların bireysel özellikleri ile okul ve sınıfa uyumu ile ilgili araştırmalarda; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, mizaç ve özel gereksinimli olma durumu gibi etkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmalarda mizacın okula uyumu etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür (Kaya ve Akgün, 2016; Yoleri, 2015). Mizaç, çocuğa kalıtım ile aktarılır. Her çocuğun davranış stilinin dokuz farklı mizaçtan oluştuğu görülmüştür. Bunlar; çekingenlik, huyların niteliği, ritmiklik, dikkat süresi, aktivite boyutu, uyarılma düzeyi, devamlılık, tepkilerin yoğunluğu ve uyumluluktur (Thomas ve Chess, 1977; akt. Kohen, 1989). Çocuk kişisel özelliği gereği; içe kapanık, ebeveynlerine aşırı düşkün, özgüveni zayıf, arkadaş bulmada zorluk yaşayan ve sosyal etkileşimi zayıf olan bir birey olabilir. Bu durumda okula ve sınıfa uyum süreci zorlayıcı ve aynı zamanda uzun olabilmektedir (Çökük, 2019). Çocuğun davranışlarını kontrol edebilmesi, fiziksel olarak hazır halde olması, psiko-sosyal olarak gelişmesi ve psiko-motor olarak hazır düzeyde olması okula ve sınıfa uyumu kolaylaştırıcı faktörlerdir (Ateş, 2016).

Okul ve sınıfa uyum sürecini etkileyen faktörlerden biri de kişinin kendi öz saygısıdır. Kişinin öz saygısı çevresiyle etkileşimi sonucunda gelişir. Bireyin kendini değerli hissetmesi, kendini sevmeye değer bulması ve kendini kabul ederek benimsemesi kendine olan saygı düzeyi olarak ifade edilir. Öz saygıya sahip çocuklar, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurar ve öğrenmeye karşı istekli olurlar. Duygusal olarak yeterli düzeyde olgunlaşmamış çocukların ise, okula ve sınıfa uyum sağlamakta zorlanacakları düşünülmektedir (Kaya ve Akgün, 2016).

Bireyin hazır bulunuşluğu da sınıfa uyumu etkilemektedir. Hazır bulunuşluk bir görev veya hedefi yerine getirmek için gerekli olan yetiye sahip olma durumudur (Erkan, 2011). Çocuğun okul ve sınıf ile uyum içerisinde olması, kendisinden beklenenleri yerine getirebilmesi ile mümkün olacaktır. Çocuk kendini yeterli hissettiğinde uyum kolaylaşacaktır (Çökük, 2019). Sınıf ortamı kendi içerisinde kuralları olan, çocuğa görev ve sorumluluklar yükleyen yeni bir çevredir. Çocuk, bu görev ve sorumlulukları yerine getirdikçe, kendine olan öz güveni artacak ve sınıfa uyum süresi azalacaktır.

Çocuğun okula yönelik isteksiz olması ve okul fobisi yaşıyor olması okula ve sınıfa uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuk okula gitmek istemediği zaman ailesine bedensel yakınmalarda bulunur. Okula gitme saati yaklaştıkça baş veya karın ağrıları ve mide bulantısı ortaya çıkar. Okula gitmeme kararı verildiğinde ise bu belirtiler ortadan kaybolur. Okul fobisi çocuğu öğrenme yaşantısı ve sosyal faaliyetlerden uzaklaştırır. Bu uzaklaşma akademik ve sosyal gelişmeyi olumsuz etkiler (Yavuzer, 1988).

Tüm bu etkenler çocuğun okula ve sınıfa uyum düzeyini etkilemekte bunlara bağlı olarak da çocuğun, bugün ve gelecekteki akademik başarısı, sosyal ilişkileri ve çevresi ile iletişimi şekillenmektedir.

2.2.4. Sınıfa Uyumda Akran İlişkileri ile İlgili Faktörler

Sınıf içerisinde çocuğun akranları ile etkili bir iletişim kurması, sosyal gelişimi için önemli bir faktördür (Kagan vd., 1995). Akran etkileşimi bireye sosyallik ve özgüven kazandırır (Gülay ve Erten, 2011). Akran kabulü, çocuğun sınıfa uyum sağlaması için gerekli olan ön koşuldur. Çocuk akranları tarafından kabul gördüğünde, onlarla sosyalleşecek, duygusal bağlar kuracak ve akademik olarak birlikte hareket edecektir. Bunlar da etkili bir sınıfa uyumun olmazsa olmazlarıdır.

Çocuğun akranları tarafından kabul görmesi, bu kabulün iletişim kurma isteğine olumlu yanıt vermesi çocuğun sosyal yeterliliğidir. Bu sosyal yeterlilik, çocuğun kendini güvende hissetmesine ve öğrenme deneyimlerinden daha fazla faydalanmasını sağlayacaktır. Akranları tarafından kabul görmeyen çocuklar ise okula karşı, olumsuz tutum besleyecektir. Olumsuz akran ilişkisi, zayıf sosyal becerilere, saldırgan davranışlara ve empati eksikliğine neden olacaktır (Kagan vd., 1995).

Akran ilişkilerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında; çocuğun yaptığı değerlendirmeler genellikle hikaye ve resim tamamlama çalışması ile yürütülür (Chen vd., 1997; Ladd vd., 1996; Gülay ve Erten, 2011; Nur, 2020; Schwartz vd., 1999; Walker, 2009). Sevme/sevmeme algıları akran resimleriyle belirlenir. Çocuklar bu çalışmalarda arkadaşlarına karşı; utangaçlık, saldırganlık ve sosyal liderlik gibi boyutları değerlendirdikleri görülmüştür.

Çocuğun, akranlarıyla iletişimlerinin en yoğun olduğu yer sınıftır. Bu ilişkiler çocuğun sınıfa uyumunu zorlaştırır ya da kolaylaştırır (Dirlik, 2014). Akran ilişkilerindeki olumlu tutum çocukta aidiyet duygusunu geliştirir. Araştırmalar gösteriyor ki okula uyum sağlayan çocuklar, akranları tarafından kabul gören ve iyi ilişkiler kuran çocuklardır. Uyum sağlamayan çocuklar ise akranları tarafından şiddet gören veya dışlanan çocuklar olmuşlardır (Gülay, 2011).

2.2.5. Sınıfa Uyumda Aile ile İlgili Faktörler

Bir çocuğun, ilk sosyalleştiği yer aile ortamıdır. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkileri diğer kişilerden oldukça fazladır. Bu sebeple çocuklar için okula uyum evresi aile ortamında başlar. Ebeveynler, çocuklarına duygusal, sosyal, fiziksel ve akademik yönden okulun beklediği temel yaşam becerilerini kazandırmalıdır. Ebeveynler kendi yaşantıları sonucunda edindikleri tecrübelerle çocuğun okula ve sınıfa uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir veya güçleştirebilirler.

Çocuğun yetişmiş olduğu aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, ailedeki birey sayısı, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini oluşturur (Yavuzer, 1988). Çocuğun aile içerisinde yetiştirilme tarzı, ailenin çocuktan beklentisi, ailenin okula karşı tutumu, yeni kardeşin dünyaya gelmesi, yakın bir aile ferdinin ölümü, geçimsizlik gibi

durumlar çocuğun okula ve sınıfa uyumu üzerinde önemli etkenlerdir. Ebeveyne bağımlı bir çocuk için okula uyum süreci zorlaşacaktır. Ailesine aşırı düşkün davranış sergileyen çocuk, ailesini bırakarak okula gitmek istemeyecek veya okuldan kaçma teşebbüsünde bulunabilecektir. Ayrıca çocuk üzerinde aşırı baskı veya akademik başarı beklentisinin yüksek seviyede olması okula uyumu olumsuz yönde etkileyecektir (Erten, 2012).

Polat Unutkan (2007)'a göre bir çocuğun yaşadığı aile yapısı çocuğun okula uyumunu ve gelişimini etkilemektedir. Çocuğun okula uyumu ve gelişimi üzerinde anne babanın sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi de belirleyicidir. Ailenin yaşadığı ekonomik zorluklar çocuğu etkileyecektir. Beslenmedeki yetersizlikler, okula hazırlık anlamındaki eksiklikler, eğitim materyallerindeki eksiklikler çocuğa olumsuz yönde yansıyacaktır. Eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde yetişen çocuklar ise okula hazırlıkta daha avantajlı olmaktadır. Bu durum okula ve sınıfa uyumu etkileyecektir. Bu sebeple çocuklar için okula başlama ve uyum evresinde ebeveynler önemli rol üstlenirler.

2.2.6. Sınıfa Uyumda Öğretmen ile İlgili Faktörler

Öğretmen, çocuğun sınıfta aldığı ilk rol modelidir. Öğretmen ile kurulan olumlu ilişkiler çocuğun kendisini sınıfa ait hissetmesini sağlayacak ve sınıfa uyum sürecine olumlu katkılarda bulunacaktır. Öğretmen aynı zamanda sınıfa uyum sağlamada düzenleyici bir rol üstlenir. Bu sebeple öğrenci öğretmen ilişkisinin nitelikli olması çocukların okula uyum sürecinde etkili faktörlerdendir.

Çocuğun öğretmeni ile kurduğu iletişimin türü çocuğun içselleştirilmiş özellikleri ve bulunduğu ortamın yapısı ile şekillenir. Aile ile kurulan ilişkiler çocuğun bağlanma stillerini oluşturur. Bu sebep ile çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkinin kalitesi, çocuğun içselleştirme özelliklerinden etkilenmektedir (Jerome vd., 2009). Sınıf ortamı, ev ortamından farklı olarak sürekli değişkenlik gösterir. Eğitim programı, yeni koyulan kurallar, öğretmen değişiklikleri, değişen fiziki ortamlar, akranlar gibi birçok etmen çocuğun ilişki türünü etkilemektedir (Jerome vd., 2009).

Öğretmen-çocuk ilişkisindeki kalite, bağlanma teorilerine, önceki çalışmalardan elde edilen bilgilere ve öğretmen algılarına dayanarak ifade edilmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin, okula uyumu ve bir sonraki eğitim kademelerini de yordadığı belirtilmiştir.

Agresif/yıkıcı davranışlar, öğrenci-öğretmen ilişkisi açısından öğrencinin okula uyumunu etkiler. Başka bir ifade ile agresif/yıkıcı davranış problemi sergileyen ve öğretmenleriyle zayıf ilişkileri olan çocukların okula uyum düzeyleri daha düşüktür. Yapılan araştırmalar, dışa dönük davranış problemlerinin öğrenci-öğretmen ilişkilerini de etkilediğini ortaya koymuştur (Baker, 2006; Baker vd., 2008; Collins vd., 2016; Eisenhower vd., 2015; Skalicka vd., 2015; Silver vd., 2005). Dışa dönük davranış sorunları olan çocukların yeni bir ortamda ilk kez karşılaştıkları insanlarla ilişki kurmakta zorlanmaları şaşırtıcı değildir. Özellikle öğretmenler, sınıfta bir otorite figürü olarak kabul edildikleri için kural koyucu bir rol üstlenebilirler; böylece öğrenciler öfkelerini ve hayal kırıklıklarını öğretmenlere yöneltebilirler.

Çocuğun öğretmeni ile kurduğu olumlu ilişkiler öğrenme deneyimlerinden daha çok fayda sağlamayı ve sınıfa uyumu etkilemektedir.

2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde COVID-19 pandemi döneminde yapılan araştırmalara ve sınıfa uyum ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. COVID-19 Salgını ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İnci Kuzu (2020) “COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilköğretim uzaktan eğitim programı (EBA tv) ile ilgili veli görüşleri” adlı çalışmada Karadeniz bölgesindeki bir ilde 257 veliye anket uygulamıştır. Elde edilen bulgulara veliler büyük ölçüde online eğitimin içinde bulununan süreçte en iyi çözüm olduğunu belirtmişlerdir. Ancak çocukların yüzyüze eğitime göre daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıklarını ve çocukların endişe içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Kenan vd. (2021) pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Çalışmaya Balıkesir ve Samsun illerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada online eğitim kavramının; okul dışı eğitim, EBA, internet ortamı, internet üzerinden ders anlatımı, dijital dünya gibi kavramları çağrıştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerde rahatsızlık yarattığını, derse karşı isteksizlik ve çocukların derse odaklanamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlere online eğitim ile ilgili hizmet içi seminerler verilmesini önermiştir.

Arslan vd. (2021) velilerin uzaktan eğitimle alakalı görüşlerini aldığı çalışmasında velilerin uzaktan eğitim materyallerinin eksik olduğunu ve uygulamaları yeterince kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Veliler öneri olarak online kitap okuma saatleri yapılması gerektiğini ve ders sürelerinin uzatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm katılımcılar tarafından belirtilen olumsuzluklardan biri ise çocuklardaki sorumluluk bilincinin azalması ve ana dersler dışında kalan diğer derslere ilgisizlik gözlenmesi olmuştur.

Gülay Ogelman vd. (2021) pandemi dönemi okula uyum uyum sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmalarında 29 ilde yapılan çalışmaya 190 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu pandeminin okula uyum sürecini olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Katılımcılar ayrıca okula uyum sürecinde davranış problemlerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Akran ilişkileri, konsantrasyon problemi, kurallara uymama, önceki edinilen bilgilerin unutulması gibi sorunların yaşanabileceği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler önceki yıllardan farklı olarak uyum haftasında kişisel bakım ile ilgili etkinlikler yapmayı ve oyunları bahçeye taşımayı planladıklarını ifade etmişlerdir.

Erol ve Erol (2020) pandemi sürecinde ilkökul çocuklarının yaşadıklarını ebeveynlerinin gözünden incelemişlerdir. Araştırmaya İstanbul'da eğitim alan ve kolay ulaşılabilir ilkökul çocukları ve ebeveynleri katılmıştır. Elde edilen bulgularda katılımcıların kaygı ve korku içinde oldukları ifade edilmiştir. Öğrenciler okulların kapatılmasıyla eğlenmek ve zaman geçirmek için dijital materyallere yöneldikleri okuldan uzaklaşarak akranlarıyla sosyal ilişkiler kuramadıklarını belirtilmiştir. Ebeveynler süreci yöneltmekte zorlandıklarını ayrıca çocuklarının akademik başarılarında düşüş yaşandığını belirtmişlerdir.

Akkaş Baysal vd. (2020) "COVID-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının ebe ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri" adlı çalışmalarında elde edilen bulgularda öğretmenler uzun süre ekran başında tutacak etkinlikler göndermemelerine rağmen öğrenciler ekran başında daha fazla vakit geçirmek istemişlerdir. Uzaktan eğitimde sağlanan materyal ve içeriklerin çocuklarda duygusal, akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyici nitelikte olmadığını tespit etmişlerdir.

Konca ve Çakır (2021) "Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri" adlı çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre

çocukların pandemi başlangıcında okul öncesi eğitime katılmadıkları ayrıca velilerin uzaktan eğitim sürecinden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin whatsapp uygulaması üzerinden etkinlik yolladıkları bu durumda aileye düşen görevi artırdığını çocukların sosyal, eğitsel ve iletişim açısından sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlkokula başlangıçta ise en sık kullanılan uzaktan eğitim uygulamasının Eba ve Zoom programları olduğunu en az kullanılan uygulamanın ise TRT Okul kanalı olduğu tespit edilmiştir.

Günay (2021) “COVID-19 pandemisi ile ilgili ebeveyn farkındalığının ve kaygı düzeyinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında pandeminin toplumda panik oluşturduğunu, hastalığının belirsizliğinin ve bulaş hızı sebebiyle kaygı düzeyinin arttığını belirtmiştir. Tüm toplumu etkileyen COVID-19 pandemisinin ebeveynlerinde kaygı düzeylerinde artışa neden olduğunu belirtmiştir.

Yalçın vd. (2020) “Ebeveynlerin virüs salgınına ilişkin duygu durumları ve çocuklara etkileri” adlı çalışmalarında ebeveynlerin COVID-19 pandemi döneminde kaygılarının yüksek olduğunu bu durumda çocukların kaygı düzeyini artırdığını tespit etmişlerdir. Ebeveynlerdeki pozitif-negatif duygu seviyelerinin çocuklardaki stresle baş etme düzeyini etkilediği belirtilmiştir.

Çilek vd. (2021) “pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri” adlı çalışmalarında öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda uzaktan eğitim ile derslerin yürütüldüğü ve teknolojik becerilerin geliştiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında uzaktan eğitimin olumsuz yönleri de belirtilmiştir. Bu olumsuz durumlar teknolojik materyallerin yetersizliği, internet eksikliği, teknoloji kullanımındaki bilgi yetersizliği ve sosyalleşememe gibi durumlardır.

Başaran vd. (2020) “Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma” adlı çalışmalarında uzaktan eğitimin etkisi üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitimin aksamamamsı adına pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin yararlı olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte tüm öğrencilerin uzaktan eğitime katılamaması, çocuklardaki bireysel farklılıkların dikkate alınamaması, yaşanan teknik sorunlar,

öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin kısıtlı olması gibi sorunları tespit etmişlerdir.

Fauzi ve Khusuma (2020) ilkokul öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemi döneminde çevrimiçi öğrenmeye yönelik bakış açılarını araştırmıştır. Araştırma nicel yaklaşımla yapılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak materyal kullanımı, planlama ve veli iş birliğinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %80'inin çevrimiçi eğitimden memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang vd. (2020) tarafından pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ve çocukların yaşadığı zorluklar araştırılmıştır. Ne, nasıl, ne zaman öğretileceği, eğitim ortamları ve eğitimde eşitsizlik gibi problemler üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda internet alt yapı yetersizliği, öğretmenlerin çevrimiçi eğitim deneyimsizliği ve düzensiz ev ortamlarının çevrimiçi eğitimi zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Önerilerinde ise öğretmen ve öğrencilere gerekli donanımı sağlamak, ulusal ölçekte çevrimiçi eğitiminin kapsamını geliştirmek ve eğitim alanında her türlü gelişim alanını açmanın gerekliliği çözüm olarak sunulmuştur.

Frenette vd. (2020) okul çağı çocukları ve ebeveynleriyle yaptıkları çalışmada hane gelirinin pandemi döneminde uzaktan eğitimi nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda hane geliri düşük olan çocukların uzaktan eğitim materyallerine erişemediği için daha çok devamsızlık yaptığı sonucuna ulaşmışlardır.

Duman (2020) üniversite öğrencileri ile ilgili yaptığı çalışmada “üniversite öğrencilerinin COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammül seviyeleri” incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinde orta seviyede COVID-19 korkusu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerde COVID-19 korkusu ve belirsizliği ile negatif duyguların oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kovacs vd. (2021) yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemi döneminde 6-18 yaş çocukların maruz kaldıkları ekran süresinin ve fiziksel aktivitelerinin ilişkisini incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre günde iki saati aşan ekran süresi tespit etmişlerdir. Bu ekran süresi nedeni ile dışarıda oyun oynamak ve fiziksel aktivitelere katılım oranının azaldığını tespit etmişlerdir.

Mart ve Kesicioğlu (2020) yaptıkları çalışmada “COVID-19 pandemi döneminde ailelerin evde oyun oynamaya ilişkin düşüncelerini” incelemişlerdir. Yapılan anket sonuçlarına göre pandemi döneminde temel bilginin kaynağının öğretmen olduğu ve çocukların sanal oyun oynama sürelerinde artış meydana geldiğini ortaya koymuşlardır.

Kırmızıgül (2020) yaptığı araştırmasında uzaktan eğitimin Türkiye’de öğretmen, öğrenci ve veliyi nasıl etkilediğini incelemiştir. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ve ailelerin çocukları ile olan iletişimlerini güçlendirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Akoğlu ve Karaaslan (2020) yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemisinde uygulanan kısıtlamaların çocuklar üzerindeki etkisinin gözle görülebilir durumda olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların okuldan uzaklaşması ve aile bireyleri ile geçirdikleri sürenin artmasının psikolojik durumlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Eken vd. (2020) tüm eğitim kademelerinde yaptıkları çalışmada pandemi döneminde ülkelerin uzaktan eğitime geçmelerinin sonuçlarını incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocuklar ile yeterli imkâna sahip olmayan çocuklar arasında eğitim yönünden farkın açıldığını belirtmişlerdir. Eğitimde ortaya çıkan bu eşitsizlik durumunun en aza indirgenilmesi görevinin yetkililerin sorumluluğunda olduğunu belirtmişlerdir.

2.3.2. Sınıfa Uyum İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Gülay ve Erten (2011) okul öncesi çocukları ile yaptıkları çalışmada okula uyum ile akran kabulü arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre okula uyum ve akran kabulü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yoleri (2014) okul öncesi çocuklarda yaptığı çalışmada çocukların sınıfa uyumda mizaç, cinsiyet ve yaş üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıfa uyum ile cinsiyet arasında ilişki bulunamamıştır. Mizaç özellikleri ve yaş değişkeninin ise anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Seçer vd. (2014) okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmada çocukların akran şiddeti ile okula uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre akran şiddeti ile okula uyumun negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Kaya ve Akgün (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarda kişilik özelliği ile uyum düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaş, cinsiyet ve okula devam süresi ile sınıfa uyum arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca çocuğun bireysel özellikleri ve öz saygı düzeyinin %3 oranında sınıfa uyum düzeyini açıkladığını belirtmişlerdir.

Akış ve Alakoç (2018) “ Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi” adlı çalışmalarının sonuçlarına göre öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışma ve ebeveyn tutumlarından cezalandırma alt boyutunun sınıfa uyum alt boyutlarından konsantrasyon problemleri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin ise konsantrasyon problemleri ile negatif yönlü ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Özen Altınkaynak ve Akman (2019) okul öncesi çocukları ile yaptıkları çalışmada okula uyum ile ebeveyn tutumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre koruyucu ve baskıcı ebeveyn tutumu ile sınıfa uyum arasında negatif yönlü, demokratik ve izin verici ebeveyn tutumlarında ise sınıfa uyumla pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Arabacıoğlu (2019) beş yaş çocukları ile yaptığı çalışmada çocukların okula uyum düzeylerini, aile tutumu ve çocuğun mizacı arasındaki korelasyonu incelemiştir. Çalışmasının sonucunda erkek çocukların sınıfa uyum puanlarının kız çocuklardan düşük olduğunu ayrıca ebeveynlerin demokratik tutumları arttıkça çocukların sınıfa uyumunun arttığını belirtmiştir.

Gürpınar (2001) yaptığı çalışmada ilkokul çocuklarının uyum ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre uyum sorunları ile benlik kaygısı arasında negatif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır. Uyum problemi arttıkça benlik saygısının azaldığı tespit edilmiştir.

Uzbaş (2003) ilköğretim çocukları ile yaptığı çalışmada depresyon düzeyleri ile okula uyum ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okula uyum ve sosyal becerileri ile, depresyon ve akademik başarı ile aralarında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

Başaran vd. (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen görüşleri ile çocuklardaki okula uyum problemlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre erkek çocuklarının kız çocuklara göre daha fazla sorun yaşadığını belirlemişlerdir. Sınıfa uyum problemi yaşayan çocuklarda; ağlama, etkinliklere katılmama, anneyi yanında isteme gibi davranışlar gözlenmiştir.

Ateş (2016) ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada çocukların sınıfa uyumunu etkileyen faktörleri incelemiştir. Çocuğun okula uyumunda en belirleyici faktörün öğretmen öğrenci etkileşimi olduğunu, okula uyumda en düşük faktör olarak cinsiyet değişkeninin olduğunu tespit etmiştir.

Ahmed (2017) ilkokul çocukları ile yaptığı çalışmasında sınıfa uyum ile utangaç çocuklar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre utangaç çocukların akranları tarafından dışlanmaları nedeniyle sınıfa uyumda zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir.

Canbulat (2007) yaptığı çalışmada ilkokul birinci sınıf çocukların sınıfa uyumu ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıfa uyum düzeylerinin okul öncesi eğitimi alan ve yaşı büyük olan çocuklar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizde kullanılacak istatistiksel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Koronavirüs (COVID-19) pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra çocukların sınıfa uyum düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli çalışmaları belirli bir grubun bir takım özelliklerini ortaya koymak için verilerin toplanmasını ve değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.” (Karasar, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kümeler haftada iki gün yüz yüze eğitime devam edip üç gün uzaktan eğitim alan çocuklar ve haftada beş gün yüz yüze eğitim alan çocuklar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Çocuklar iki gün ya da beş gün yüz yüze eğitim başladıktan dört hafta sonra veriler toplanmıştır

Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam edip üç gün uzaktan eğitim alan gruptaki örneklem; Türkiye de Osmaniye, Gaziantep, Şanlıurfa, Ankara, İzmir, İstanbul, Konya ve Muş illerinin tüm merkez ilçelerinden oluşan sekiz katmana ayrılmıştır. Bu katmanlardan her katman için sekiz küme belirlenmiştir. Kümelerden rast gele on çocuk seçilmiştir. Toplamda ilçe merkezlerden 692 çocuk örnekleme dâhil edilmiştir.

Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden gruptaki örneklem; Türkiye de Osmaniye, Gaziantep, Şanlıurfa, Ankara, İzmir, İstanbul, Konya ve Muş illerinin tüm merkez ilçelerinin köylerinden oluşan sekiz katmana ayrılmıştır. Bu katmanlardan her katman için sekiz küme belirlenmiştir. Kümelerden rast gele sekiz çocuk seçilmiştir. Toplamda köylerden 515 çocuk örnekleme dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Haftada İki Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Örneklem Dağılım Durumları

Yaş	Kız	Erkek
5 yaş	58	50
6 yaş	45	49
7 yaş	56	41
8 yaş	44	43
9 yaş	54	47
10 yaş	66	53
11 yaş	33	53
Toplam	355	337

Tablo 1’de görüldüğü gibi haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grupta toplamda 355 kız, 337 erkek olmak üzere toplamda 692 çocuk örneklem katılmıştır.

Tablo 2. Haftada Beş Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Cinsiyete Göre Örneklem Dağılım Durumları

Yaş	Kız	Erkek
5 yaş	71	55
6 yaş	32	42
7 yaş	26	28
8 yaş	31	53
9 yaş	30	45
10 yaş	45	25
11 yaş	17	35
Toplam	252	263

Tablo 2’de görüldüğü gibi haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grupta toplamda 252 kız, 263 erkek olmak üzere toplamda 515 çocuk örneklem katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ve “Sınıf Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” ölçme aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Sınıf Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)

“Sınıf Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)”, Bradshaw ve Kush, (2019) tarafından çocukların okul ortamında sınıf davranışlarını ve uyumlarını öğretmen algılarıyla değerlendirmek amacı ile geliştirilen bir gözlem kontrol listesidir. TOCA-C ilkökul boyunca öğrencilerin, davranışsal, sosyal-duygusal ve ailevi faktörleri olmak üzere öğretmenlere gözlem noktasında yardımcı olmaktadır. TOCA-C geliştirilirken, anaokulundan 5. sınıfa kadar 17.456 çocuk (yüzde 47,7 kadın, yüzde 54,2 Afrikalı Amerikalı) çalışma grubunu oluşturmuştur. Sınıf Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)’ nin tüm maddeleri 1-6 puanlık bir ölçekte (1 = Hiçbir zaman, 2 = Nadiren, 3 = Bazen, 4 = Sıklıkla, 5 = Çok sık, 6 = Hemen hemen her zaman) şeklinde puanlanır. Sınıf Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C), yedi alt ölçekten oluşmaktadır, 33 maddeye sahiptir: (1) Konsantrasyon Sorunları, (2) Agresif / Yıkıcı Davranış, (3) Prososyal Davranış, (4) Duygu Düzenleme Sorunları, (5) İçselleştirme Sorunları, (6) Aile Sorunları ve (7) Aile Katılımını içermektedir. Sınıf Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)’ nin alt boyutlarındaki Cronbach Alfa değerleri; .819 ile .931 arasında değişmektedir. Konsantrasyon problemleri alt boyutunun Cronbach Alfa değeri, .925; agresif / yıkıcı davranış alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .867; prososyal davranış alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .836; duygu düzenleme problemleri alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .870; içselleştirme problemleri alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .863; aile sorunları alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .819; aile katılımı alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ise .931 olarak bulunmuştur. 33 maddelik Sınıf Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)’ nin Cronbach Alfa katsayılarına bağlı olarak güvenilirliği $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olduğu tespit edilmiştir. Sınıf Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)’ nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bradshaw ve Kush, 2019).

“Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)”nin ülkemizde uyarlama çalışması araştırmamız kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin ülkemizdeki geçerlilik ve güvenilirliği ile ilgili bilgileri aşağıda verilmektedir.

3.3.2. “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması Çalışma Grubu

Bradshaw ve Kush (2019) tarafından geliştirilen “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” çalışmamız kapsamında Türkçe’ye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Pandemi döneminde köy okullarında haftada beş gün eğitime devam eden 5-11 yaş aralığındaki 515 (252 kız, 263 erkek) öğrenci araştırma örneğine dâhil edilmiştir.

3.3.3. “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

İlk olarak “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” ölçeğinin İngilizce dilinden Türkçe diline çevirisi, iki uzman ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde yapılmıştır. “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” ölçeğinin Türkçe’ye çevirisi yapıldıktan sonra, bu çeviriler arasında tutarlılık ilişkisine bakılıp çeviride uzlaşılmıştır. Ölçek üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra erken çocukluk eğitimi alanında çalışan iki öğretim üyesi tarafından incelenme yapılmıştır ve çeviri kaynaklı hataların önüne geçilmiştir.

Ölçeğin faktör yüklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği İçin Ortak Faktör Varyansları ve Faktör Yükleri

Faktör Yükleri							
	Konsantrasyon Problemleri	Agresif/Yıkıcı Davranışlar	Prososyal Davranışlar	Duygu Düzenleme Problemleri	İçselleştirme Problemleri	Aile Sorunları	Aile Katılımı
Konsantre Olur			0,737				
Verilen Görevi Yerine Getirir			0,709				
Dikkati Kolayca Dağılır			0,652				

Verilen Görevi Tamamlar	0,774	
Yeteneği/Kapasitesi Doğrultusunda Öğrenir	0,687	
Belirlenen Kurallara Uymaz	0,676	
Arkadaşları ile Anlaşamaz	0,649	
Arkadaşlarına Zarar Verir	0,807	
Diğerk Çocuklar Tarafından Kışkırtıldığında Sinirlenir	0,792	
Kavga Eder	0,844	
Arkadaşlarını Sinirlendirir	0,724	
Arkadaş Canlısıdır		0,790
Arkadaşlarının Duygu ve Düşüncelerine Saygı Gösterir ve Onlarla Empati Kurar		0,761
Arkadaşları Tarafından Dışlanır		0,630
Birçok Arkadaşı Vardır		0,750
Kızgın ve Üzgün Olduğunda Durur ve Sakinleşir		0,627
Ruh Hali Hızla Değışir		0,717
Düşünmeden Dürtüsellikle Hareket Eder		0,670
Kolayca Sinirlenir		0,742
Kolayca Üzülür		0,653
Sinirli Davranır	0,614	
Çekingen Davranır	0,681	
Korku İçerisindedir	0,850	

Üzüntülü Ruh Hali İçerisinde	0,782						
Endişeli Davranır	0,679						
İstikrarlı Bir Aile Hayatına Sahiptir						0,623	
Aile Sorunları Çocuğun Okuldaki Davranışını Olumsuz Etkiler							0,819
Aile Çocuğu Okula Öğrenmeye Hazır Olarak Gönderir							0,705
Bu Çocuğun Ebeveynleri Ebeveyn-Öğretmen Toplantılarına Katılır	0,845						
Çocuğun Anne ve Babası ile İlişkilerim İyidir	0,855						
Çocuğun İlerlemesi ve Sorunları Hakkında Gerekirse Ebeveyni ile İletişime Geçebilirim	0,822						
Ebeveyn Çocuğunun Eğitimi ile İlgilenir ve Çocuğunu Destekler	0,824						
Ebeveyn Okulun Yaptığı Toplantılara ve Etkinliklere Katılır	0,853						
Öz Değerler	4,832	4,761	3,705	3,359	2,920	2,904	1,861
Varyans Açıklama Oranları %	14,642	14,427	11,228	10,179	8,849	8,799	5,639
Cronbachs' Alpha (α)	0,941	0,919	0,919	0,845	0,879	0,838	0,755

Toplam Açıklanan Varyans Oranı= 73,762
Kaiser Meyer Olkin (KMO) = 0,927
Bartlett sınaması değeri=13384,697 p=**0,001****
Toplam Cronbachs' Alpha (α)=0,732

p* < 0,05; p** < 0,01

KMO testi, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir ve 0,80–0,90 aralığı çok iyi olarak değerlendirilmektedir (Akgül ve Osman Çevik, 2003). Dolayısıyla bu çalışmadaki KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucu 13384,697 (p < 0,05) olarak bulunmuştur. Bu ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada, faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan

faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiği (Scherer, 1988) düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi Konsantrasyon Problemleri boyutunda yer alan soruların faktör yükleri 0,822 ile 0,855 aralığında, Agresif/Yıkıcı Davranışlar boyutunda yer alan soruların faktör yükleri ise 0,676 ile 0,844 aralığında, Prososyal Davranışlar boyutunda yer alan soruların faktör yükleri ise 0,687 ile 0,774 aralığında, Duygu Düzenleme Problemleri boyutunda yer alan soruların faktör yükleri ise 0,614 ile 0,850 aralığında, İçselleştirme Problemleri boyutunda yer alan soruların faktör yükleri ise 0,630 ile 0,790 aralığında, Aile Sorunları boyutunda yer alan soruların faktör yükleri ise 0,627 ile 0,742 aralığında ve Aile Katılımı boyutunda yer alan soruların faktör yükleri ise 0,623 ile 0,819 aralığında değişim göstermektedir. Cronbachs’Alpha (α) 0,70’ın üzerinde olduğu için yeterli görülmüştür. Dolayısıyla sınıfa uyum ölçeğine ait 7 boyut ayrı özellikleri ölçtükleri söylenilebilir. Bu sonuçlara göre oluşturduğumuz anket güvenilir bir ölçüm aracıdır (Özdamar, 2002; Tavakol ve Dennick, 2011).

3.3.4. “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeğinin Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

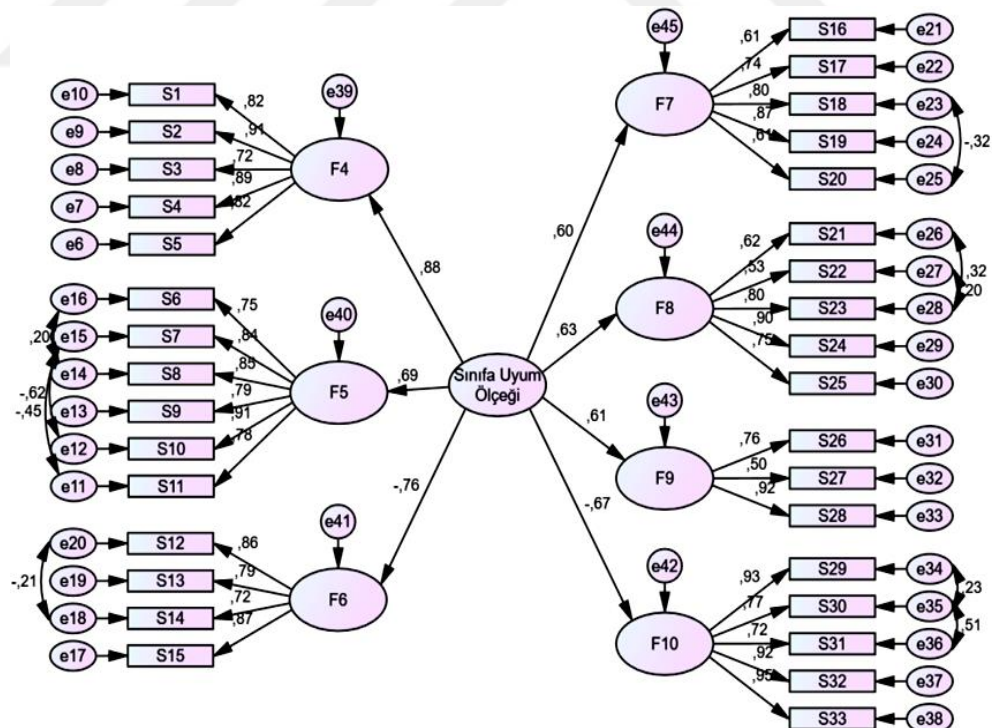
Tablo 4. “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum İndeksi Değerleri
(χ^2 /sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	4,231 *
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,079 *
IFI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	0,901 *
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$	0,951 *
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,883 *
TLI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	0,903 *

* Kabul edilebilir uyum; ** iyi uyum

Genel olarak, modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011). Test edilen model Şekil 1’de gösterilmiştir.

Oluşturulan modelin, ilk analizi neticesindeki uyum iyiliği değerleri istenilen sınırlılıklar içerisinde olmadığından, iyileştirme (modifikasyon) indeksleri dikkate alınarak gerekli düzeltme ve birleştirmeler yapılmıştır. Kuramsal olarak kurulabilen ve düzeltme değeri olarak modele en yüksek katkıyı sağlayan iyileştirmeler yapıldıktan sonra Şekil 1.'de de görüldüğü üzere değişkenlerin alt boyutlarının uyum indeksleri göz önünde tutularak, alt boyutların birbirleri ile ilişkilendirilmesi şeklinde birleştirmelerle yapılmıştır.



Yapısal Eşitlik Modeli

Model oluşturulduktan sonra soruların boyutlar üzerindeki etkisi Tablo 5’te boyutların ölçek üzerindeki etkisi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği Yapısal Eşitlik Modeli için Sorular ile Alt Boyutlar Arasındaki Etkilerin Değerlendirilmesi

Test Edilen Yol		Standardize edilmiş Tahmin (β)	Tahmin (β)	Standard Hata	Kritik Değer	p
Konsantre Olur	← Konsantrasyon Problemleri	0,818	1,038	0,047	21,995	0,001 **
Verilen Görevi Yerine Getirir	← Konsantrasyon Problemleri	0,912	1,134	0,044	26,014	0,001 **
Dikkati Kolayca Dağılır	← Konsantrasyon Problemleri	0,720	0,829	0,045	18,370	0,001 **
Verilen Görevi Tamamlar	← Konsantrasyon Problemleri	0,890	1,108	0,044	25,056	0,001 **
Yeteneği/Kapasitesi Doğrultusunda Öğrenir	← Konsantrasyon Problemleri	0,822	1	-	-	0,001 **
Belirlenen Kurallara Uymaz	← Agresif/Yıkıcı Davranışlar	0,753	0,937	0,051	18,424	0,001 **
Arkadaşlarıyla Anlaşmaz	← Agresif/Yıkıcı Davranışlar	0,841	0,941	0,054	17,412	0,001 **
Arkadaşlarına Zarar Verir	← Agresif/Yıkıcı Davranışlar	0,849	1,010	0,047	21,350	0,001 **
Diğer Çocuklar Tarafından Kışkırtıldığında Sinirlenir	← Agresif/Yıkıcı Davranışlar	0,794	1,036	0,053	19,688	0,001 **
Kavga Eder	← Agresif/Yıkıcı Davranışlar	0,911	1,115	0,049	22,949	0,001 **
Arkadaşlarını Sinirlendirir	← Agresif/Yıkıcı Davranışlar	0,782	1	-	-	0,001 **
Arkadaş Canlısıdır	← Prososyal Davranışlar	0,862	0,957	0,039	24,341	0,001 **
Arkadaşlarının Duygu ve Düşüncelerine Saygı Gösterir ve Onlarla Empati Kurar	← Prososyal Davranışlar	0,790	0,921	0,042	22,038	0,001 **
Arkadaşları Tarafından Dışlanır	← Prososyal Davranışlar	0,724	0,705	0,038	18,372	0,001 **
Birçok Arkadaşı Vardır	← Prososyal Davranışlar	0,875	1	-	-	0,001 **
Kızgın ve Üzgün Olduğunda Durur ve Sakinleşir	← Duygu Düzenleme Problemleri	0,612	1	-	-	0,001 **
Ruh Hali Hızla Değişir	← Duygu Düzenleme Problemleri	0,737	1,145	0,085	13,396	0,001 **
Düşünmeden Dürtüsellikle Hareket Eder	← Duygu Düzenleme Problemleri	0,804	1,287	0,092	14,042	0,001 **

Kolayca Sinirlenir	← Duygu Düzenleme Problemleri	0,867	1,429	0,096	14,848	0,001 **
Kolayca Üzülür	← Duygu Düzenleme Problemleri	0,608	0,890	0,078	11,358	0,001 **
Sinirli Davranır	← İçselleştirme Problemleri	0,619	1	-	-	0,001 **
Çekingten Davranır	← İçselleştirme Problemleri	0,526	0,915	0,090	10,223	0,001 **
Korku İçerisindedir	← İçselleştirme Problemleri	0,796	1,216	0,072	16,777	0,001 **
Üzüntülü Ruh Hali İçerisindedir	← İçselleştirme Problemleri	0,899	1,484	0,101	14,696	0,001 **
Endişeli Davranır	← İçselleştirme Problemleri	0,747	1,184	0,088	13,481	0,001 **
İstikrarlı Bir Aile Hayatına Sahiptir	← Aile Sorunları	0,761	1	-	-	0,001 **
Aile Sorunları Çocuğun Okuldaki Davranışını Olumsuz Etkiler	← Aile Sorunları	0,497	0,639	0,059	10,877	0,001 **
Aile Çocuğu Okula Öğrenmeye Hazır Olarak Gönderir	← Aile Sorunları	0,924	1,308	0,081	16,220	0,001 **
Bu Çocuğun Ebeveynleri Ebeveyn-Öğretmen Toplantılarına Katılır	← Aile Katılımı	0,929	1	-	-	0,001 **
Çocuğun Anne ve Babası ile İlişkileri İyi'dir	← Aile Katılımı	0,769	0,748	0,028	26,362	0,001 **
Çocuğun İlerlemesi ve Sorunları Hakkında Gerekirse Ebeveyniyle İletişime Geçebilir	← Aile Katılımı	0,724	0,680	0,032	21,368	0,001 **
Ebeveyn Çocuğunun Eğitimi ile İlgilenir ve Çocuğunu Destekler	← Aile Katılımı	0,917	1,016	0,028	36,827	0,001 **
Ebeveyn Okulun Yaptığı Toplantılara ve Etkinliklere Katılır	← Aile Katılımı	0,953	1,046	0,025	41,637	0,001 **

p* $<0,05$; p** $<0,01$

Tablo 5 incelendiğinde alt boyutların 33 soru üzerindeki yol katsayılarının her biri istatistiksel olarak anlamlıdır (p $<0,05$). Buna göre Konsantrasyon Problemleri alt boyutu konsantre olur, verilen görevi yerine getirir, dikkati kolayca dağılır, verilen görevi tamamlar ve yeteneği/kapasitesi doğrultusunda öğrenir sorularından oluşmakta, Agresif/Yıkıcı Davranışlar alt boyutu belirlenen kurallara uymaz, arkadaşlarıyla anlaşamaz, arkadaşlarına zarar verir, diğer çocuklar tarafından kışkırtıldığında sinirlenir, kavga eder ve arkadaşlarını sinirlendirir sorularında oluşmakta, Prososyal Davranışlar alt boyutu arkadaş canlısıdır, arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine saygı gösterir ve onlarla empati kurar, arkadaşları tarafından dışlanır ve birçok arkadaşı vardır sorularından oluşmakta, Duygu Düzenleme Problemleri alt boyutu kızgın ve üzgün

olduğunda durur ve sakinleşir, ruh hali hızlıca değişir, düşünmeden dürtüsellikle hareket eder, kolayca sinirlenir ve kolayca üzüldür sorularından oluşmakta, İçselleştirme Problemleri alt boyutu sınırlı davranır, çekingen davranır, korku içerisindedir, üzüntülü ruh hali içerisindedir ve endişeli davranır sorularından oluşmakta, Aile Sorunları alt boyutu istikrarlı bir aile hayatına sahiptir, aile sorunları çocuğun okuldaki davranışını olumsuz etkiler ve aile çocuğu okula öğrenmeye hazır olarak gönderir sorulardan oluşmakta ve Aile Katılımı alt boyutu bu çocuğun ebeveynleri ebeveyn-öğretmen toplantılarına katılır, çocuğun anne ve babası ile ilişkileri iyidir, çocuğun ilerlemesi ve sorunları hakkında gerekirse ebeveyniyle iletişime geçebilirim, ebeveyn çocuğunun eğitimiyle ilgilenir ve çocuğunu destekler ve ebeveyn okulun yaptığı toplantılara ve etkinliklere katılır sorularından oluşmaktadır. Tüm alt boyutlar sorular üzerinde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahiptir.

Tablo 6. Alt Boyutlar ile “Sınıfa Uyum Öğretmen Kontrol Listesi (TOCA-C)” Ölçeği Arasındaki Etkilerin Değerlendirilmesi

Test Edilen Yol		Standardize edilmiş Tahmin (β)	Tahmin (β)	Standard Hata	Kritik Değer	P
Konsantrasyon Problemleri	← Sınıfa Uyum	0,879	1,358	0,129	10,541	0,001 **
Agresif/Yıkıcı Davranışlar	← Sınıfa Uyum	0,689	0,920	0,097	9,508	0,001 **
Prososyal Davranışlar	← Sınıfa Uyum	-0,763	-1,242	0,122	-10,172	0,001 **
Duygu Düzenleme Problemleri	← Sınıfa Uyum	0,596	0,661	0,082	8,067	0,001 **
İçselleştirme Problemleri	← Sınıfa Uyum	0,627	0,634	0,077	8,217	0,001 **
Aile Sorunları	← Sınıfa Uyum	0,613	1	-	-	0,001 **
Aile Katılımı	← Sınıfa Uyum	-0,670	-1,406	0,143	-9,835	0,001 **

p* $<0,05$; p** $<0,01$

Tablo 6 incelendiğinde okula uyum ölçeğinin üç alt boyut üzerindeki yol katsayılarının her biri istatistiksel olarak anlamlıdır (p $<0,05$). Buna göre Sosyosyal Davranışlar yönlü ve Aile Katılımı yönlü alt boyutlarının okula uyum ölçeği üzerinde negatif, diğer alt boyutların sınıfa uyum ölçeği üzerinde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı etkisi vardır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları için ilk olarak 30.03.2021 tarihinde E-46409256-300-6112 sayı ile etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izinlerinden sonra google form aracılığı ile “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” ölçeği öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenler gözlemledikleri çocukların bilgilerini google form aracılığıyla doldurarak araştırmaya katkı sağlamışlardır. Araştırmaya gönüllü öğretmenler katılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmaya 5-11 yaş aralığındaki çocuklar dâhil edilmiştir.

“Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” ölçek verilerinin geçerlilik güvenilirlik değerlendirilmesinde, SPSS ve Amos istatistik paket programları kullanılmıştır. Çalışmada ölçeklere uygulanacak faktör analizi ile her bir soru için faktör yükleri ve oluşturulacak iki ölçek için de uygun alt boyutlar oluşturulmuştur. Cronbachs’Alpha (α) katsayısı bulunarak oluşturulan anket için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi için uygun Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) oluşturulacak ve bu modelin doğruluğu uyum indeksi değerleri ile kontrol edilmiştir.

“Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesi (TOCA-C)” ölçeği geliştirildikten sonra yapılan grup karşılaştırılmaları için değerlendirmeler SPSS 25 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada kategorik ve sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) verilmiştir. Ayrıca parametrik testlerin ön şartlarından varyansların homojenliği “Levene” testi ile kontrol edilmiştir. Normallik varsayımına ise “Shapiro-Wilk” testi ile bakılmıştır. İki grup arasındaki farklılıklar değerlendirilmek istendiğinde parametrik test ön şartlarını sağladığı durumda “t Test”; sağlamadığında ise “Mann Whitney-U testi” kullanılmıştır. Üç ve daha fazla grup karşılaştırması için Tek Yönlü Varyans Analizi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi ile sağlanmadığında ise Kruskal Wallis ve çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni-Dunn testi kullanılmıştır. $p < 0,05$ düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.BULGULAR

4.1. Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aradan Sonra 5-11 Yaş Çocuklarının Sınıfa Uyum Düzeyleri

Araştırma kapsamında incelenen “Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeyleri nedir?” alt amacı ile ilgili bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 7. Haftada Beş Gün Ve Haftada İki Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Sınıfa Uyum Düzeyleri

Grup	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup (n=515) Ort. ±SS M(Q₁ – Q₃)	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup (n=692) Ort. ±SS M(Q₁ – Q₃)	Kritik Değer	p
Konsantrasyon Problemleri	15,26±5,809 15 (10;20)	20,04±3,944 20 (17;23)	-14,653	0,001 ^{2**}
Agresif/Yıkıcı Davranışlar	13,69±5,871 12 (9;17)	13,15±5,47 12 (9;16)	-1,402	0,161 ²
Prososyal Davranışlar	16,32±4,335 16 (13;19)	14,15±3,119 14 (12;17)	-9,653	0,001 ^{2**}
Duygu Düzenleme Problemleri	15,1±4,821 15 (12;18)	14,15±3,193 14 (12;16)	-3,091	0,002 ^{2**}
İçselleştirme Problemleri	12±4,556 11 (9;15)	11,45±3,954 11 (8;14)	-1,33	0,183 ²
Aile Sorunları	9,7±3,797 10 (7;12)	11,14±2,228 11 (10;13)	-7,308	0,001 ^{2**}
Aile Katılımı	21,24±6,939 21 (16;28)	23,29±6,061 25 (19;30)	-4,887	0,001 ^{2**}
Sınıfa Uyum Ölçeği	103,31±13,992 102 (95;112)	107,35±11,427 108 (100;115)	-6,579	0,001 ^{2**}

*p<0,05; **p<0,01; Ort: Ortalama; SS: Standart Sapma; M: Medyan; Q₁:1. Çeyreklik; Q₃:3. Çeyreklik; ¹: Bağımsız t testi (t); ²: Man Whitney U testi (U)

Tablo 7’de pandemi döneminde haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların sınıfa uyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre; sınıfa uyum konsantrasyon sorunlarında haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların konsantrasyon problemlerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Haftada 5 gün okula giden çocukların puanların ortalamasının $\bar{X}=15,26$ iken haftada

iki gün eğitime katılan çocukların puanların ortalamasının $\bar{X}=20,04$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre haftada iki gün eğitime devam eden çocukların, beş gün eğitime devam eden çocuklara kıyasla daha fazla konsantrasyon problemi yaşadığı söylenebilir.

Çocuğun agresif/yıkıcı davranış sorunlarında haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların agresif/yıkıcı davranışlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Haftada beş gün okula giden çocukların puanlarının ortalaması $\bar{X} = 13,69$ iken haftada iki gün eğitime katılan çocukların puan ortalaması $\bar{X}=13,15$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre haftada iki gün eğitime devam eden çocukların beş gün eğitime devam eden çocuklara göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Çocuğun prososyal davranışlarında haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların prososyal davranışlarında anlamlı sayılabilecek seviyede farklılıklar tespit edilmiştir. Haftada beş gün eğitime devam eden çocukların puan ortalaması $\bar{X}=16,32$ iken haftada iki gün eğitime katılan çocukların puanlarının ortalaması $\bar{X}=14,15$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre haftada iki gün eğitime devam eden çocukların beş gün eğitime devam eden çocuklara kıyasla daha az prososyal davranış yaşadığı söylenebilir.

Çocuğun duygu düzenleme davranışlarında haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime devam eden öğrencilere göre çocukların duygu düzenleme problemlerinde farklılık tespit edilmiştir. Haftada beş gün okula giden çocukların puan ortalaması $\bar{X}=15,1$ iken haftada iki gün eğitime devam eden çocukların puan ortalaması $\bar{X}=14,15$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre haftada iki gün eğitime devam eden çocukların beş gün eğitime devam eden çocuklara kıyasla daha az duygu düzenleme problemi yaşadıkları söylenebilir.

Çocukların içselleştirme problemlerinde, haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların içselleştirme problemlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Haftada beş gün okula giden çocukların puan ortalamaları $\bar{X}=12$ iken haftada iki gün eğitime katılan çocukların puan ortalamaları $\bar{X}=11,45$

olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre haftada iki gün eğitime devam eden çocukların, beş gün eğitime devam eden çocuklara kıyasla daha az içselleştirme problemi yaşadıkları söylenebilir.

Çocukların aile sorunları incelendiğinde, haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların aile sorunlarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Haftada beş gün eğitime katılan çocukların puan ortalamaları $\bar{X}=9,7$ iken haftada iki gün eğitime katılan çocukların puan ortalamaları $\bar{X}=11,14$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre haftada iki gün eğitime devam eden çocukların beş gün eğitime devam eden çocuklara kıyasla daha fazla aile problemi yaşadıkları söylenebilir.

Çocukların aile katılımı incelendiğinde haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların aile katılımlarında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Haftada beş gün eğitime katılan çocukların puan ortalamaları $\bar{X}=21,24$ iken haftada iki gün eğitime katılan çocukların puan ortalamaları $\bar{X}=23,29$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre haftada iki gün eğitime devam eden çocukların ailelerinin, beş gün eğitime devam eden çocukların ailelerine kıyasla, daha fazla aile katılımı sağladıkları söylenebilir.

4.2. Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aradan Sonra 5-11 Yaş Çocuklarının Sınıfa Uyum Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında incelenen “Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt amacı ile ilgili bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 8. Haftada Beş Gün Ve İki Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Sınıfa Uyum Durumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

		Ölçek Skoru <i>Ort. ±SS[M(Q₁ – Q₃)]</i>		Kritik Değer	P
Konsantrasyon Problemleri	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	16,57±5,859 [17 (13;20)]	-4,952	0,001^{2**}
		Kız	13,88±5,438 [13 (10;18)]		
	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	19,44±4,055 [19 (16;23)]	-3,617	0,001^{2**}
		Kız	20,61±3,753 [20 (18;24)]		
Agresif/Yıkıcı	Haftada beş gün yüz yüze eğitime	Erkek	15,48±6,258 [14 (11;19)]	-7,012	0,001^{2**}

Davranışlar	devam eden grup	Kız	11,83±4,78 [11 (8;15)]		
	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	14,4±5,64 [14 (10;18)]		
		Kız	11,96±5,031 [11 (8;14)]	-6,116	0,001 ^{2**}
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	15,82±4,057 [16 (13;19)]		
		Kız	16,85±4,556 [17 (14;20)]	-3,341	0,001 ^{2**}
Prososyal Davranışlar	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	13,66±3,147 [14 (12;16)]		
		Kız	14,62±3,023 [15 (12;17)]	-3,951	0,001 ^{2**}
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	16,21±4,804 [16 (13;19)]		
		Kız	13,94±4,57 [13 (11;16)]	-5,416	0,001 ^{2**}
Duygu Düzenleme Problemleri	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	14,51±3,221 [15 (13;16)]		
		Kız	13,8±3,131 [14 (12;16)]	-3,171	0,002 ^{2**}
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	12,3±4,733 [11 (9;15)]		
		Kız	11,69±4,351 [11 (8;14)]	-1,317	0,188 ²
İçselleştirme Problemleri	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	11,83±3,946 [12 (9;14)]		
		Kız	11,09±3,932 [11 (8;14)]	-2,775	0,006 ^{2**}
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	9,99±3,81 [10 (7;12)]		
		Kız	9,4±3,768 [10 (6;12)]	-1,543	0,123 ²
Aile Sorunları	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	10,85±2,255 [11 (9;13)]		
		Kız	11,42±2,17 [11 (10;13)]	-3,218	0,001 ^{2**}
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	21,05±6,694 [21 (17;28)]		
		Kız	21,44±7,194 [22 (16;28)]	-0,928	0,353 ²
Aile Katılımı	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	22,59±6,295 [23 (17;29)]		
		Kız	23,95±5,761 [25 (20;30)]	-2,752	0,006 ^{2**}
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	107,42±14,183 [105 (98;116)]		
		Kız	99,03±12,446 [99 (90;106)]	-6,624	0,001 ^{2**}
Sınıf Uyum Ölçeği	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	Erkek	107,26±11,782 [108 (99;116)]		
		Kız	107,45±11,098 [108 (100;114)]	-0,114	0,909 ²

*p<0,05; **p<0,01; Ort: Ortalama; SS: Standart Sapma; M: Medyan; Q₁:1. Çeyreklik; Q₃:3. Çeyreklik; ¹: Bağımsız t testi (t); ²: Man Whitney U testi (U); ³ Grup içi karşılaştırma; ⁴ Gruplar arası karşılaştırılması.

Tablo 8’de pandemi döneminde haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların sınıfa uyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre; sınıfa uyum konsantrasyon sorunlarında hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda, erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 16,57$ iken kız çocukların $\bar{X} 13,88$ olduğu tespit edilmiştir. Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 19,44$ iken kız çocukların $\bar{X} = 20,61$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda erkek çocuklar daha fazla konsantrasyon problemi yaşarken, pandemi dönemi nedeniyle haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda, kız çocuklarının daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları söylenebilir.

Agresif/yıkıcı davranış sorunlarında haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 15,48$ iken kız çocukların $\bar{X} = 11,83$ olduğu tespit edilmiştir. haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 14,4$ iken kız çocukların $\bar{X} = 11,96$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre hem haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda hem de haftada iki gün eğitime devam eden gruplarda erkek çocukların daha fazla agresif/yıkıcı davranış problemi yaşadığı söylenebilir.

Prososyal davranışda haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 15,82$ iken kız çocukların $\bar{X} = 16,85$ olduğu tespit edilmiştir. Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 13,66$ iken kız çocukların $\bar{X} = 14,62$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre hem haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda hem de

haftada iki gün eğitime devam eden gruplarda kız çocukların daha fazla prososyal davranış yaşadığı söylenebilir.

Duygu düzenleme problemlerinde haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 16,21$ iken kız çocukların $\bar{X} = 13,94$ olduğu tespit edilmiştir. Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 14,51$ iken kız çocukların $\bar{X} = 13,8$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre hem haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda hem de haftada iki gün eğitime devam eden gruplarda erkek çocukların daha fazla duygu düzenleme problemi yaşadığı söylenebilir.

İçselleştirme problemlerinde hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 12,3$ iken kız çocukların $\bar{X} = 11,69$ olduğu tespit edilmiştir. Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 11,83$ iken kız çocukların $\bar{X} = 11,09$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre hem haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda hem de haftada iki gün eğitime devam eden gruplarda erkek çocukların daha fazla içselleştirme problemi yaşadığı söylenebilir.

Aile sorunlarında hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 9,99$ iken kız çocukların $\bar{X} = 9,4$ olduğu tespit edilmiştir. Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 10,85$ iken kız çocukların $\bar{X} = 11,42$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda erkek

çocuklar daha fazla aile sorunu yaşarken, pandemi dönemi nedeniyle haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda kız çocuklarının daha fazla aile sorunları yaşadığı söylenebilir.

Aile katılımına bakıldığında hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 21,05$ iken kız çocukların $\bar{X} = 21,44$ olduğu tespit edilmiştir. Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise erkek çocukların puanların ortalamasının $\bar{X} = 22,59$ iken kız çocukların $\bar{X} = 23,95$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre hem haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda hem de haftada iki gün eğitime devam eden gruplarda kız çocukların daha fazla aile katılımı yaşadığı söylenebilir. Bu sonuca göre haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda erkek çocuklarda daha fazla aile katılımı tespit edilirken, pandemi dönemi nedeniyle haftada iki gün eğitime katılan kız çocuklarında daha fazla aile katılımı tespit edilmiştir.

4.3. Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aradan Sonra 5-11 Yaş Çocuklarının Sınıfa Uyum Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında incelenen “Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” alt amacı ile ilgili bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 9: Haftada Beş Gün Ve İki Gün Yüz Yüze Eğitime Devam Eden Çocukların Sınıfa Uyum Durumlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

		Ölçek Skoru <i>Ort. ±SS[M(Q₁ – Q₃)]</i>	Fark	Kritik Değer	p
Konsantrasyon Problemleri	5 yaş	14,87±5,146 [14 (11;18)]	-	9,805	0,133
	6 yaş	16,45±5,789 [16 (13;21)]			
	7 yaş	15,2±6,12 [17 (10;19)]			
	8 yaş	13,72±5,358 [13 (9;20)]			
	9 yaş	14,93±5,797 [15 (10;19)]			
	10 yaş	15,51±6,974 [15 (10;22)]			
	11 yaş	16,56±5,56 [16 (14;20)]			

Agresif / Yıkıcı Davranış	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	5 yaş	20,17±4,105 [20 (17;23)]			
		6 yaş	19,91±4,292 [20 (17;24)]			
		7 yaş	19,43±3,434 [19 (17;22)]			
		8 yaş	19,79±3,622 [20 (17;23)]	-	7,459	0,280
		9 yaş	20,9±4,016 [21 (18;25)]			
		10 yaş	19,96±4,032 [19 (17;23)]			
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	11 yaş	20,06±3,939 [20 (17;23)]			
		5 yaş	12,85±5,335 [12 (9;16)]			
		6 yaş	14,64±6,212 [13 (10;18)]			
		7 yaş	13,17±4,933 [12 (9;17)]	5-10 5-11 6-8	27,721	0,001 ^{2**}
		8 yaş	11,42±4,385 [11 (7;15)]	8-10 8-11 9-10 9-11		
		9 yaş	13,15±5,723 [11 (10;15)]			
Agresif / Yıkıcı Davranış	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	10 yaş	15,63±6,47 [15 (11;20)]			
		11 yaş	15,9±6,982 [15 (12;20)]			
		5 yaş	14,47±5,919 [14 (9;19)]			
		6 yaş	12,98±6,397 [12 (8;18)]			
		7 yaş	13,12±5,476 [12 (9;17)]	5-6 5-9	18,396	0,005 ^{2**}
		8 yaş	12,75±4,963 [12 (9;16)]	5-10 6-11 9-11 10-11		
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	9 yaş	11,87±5,149 [11 (7;15)]			
		10 yaş	12,66±4,635 [12 (9;15)]			
		11 yaş	14,28±5,346 [13 (10;19)]			
		5 yaş	15,98±4,208 [16 (13;19)]			
		6 yaş	15,69±4,134 [16 (13;19)]			
		7 yaş	17,06±3,902 [17 (15;20)]	5-8 6-8 6-9 7-11 8-11 9-11	14,191	0,028 ^{2*}
Prososyal Davranış	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	8 yaş	17,5±4,372 [18 (14;21)]			
		9 yaş	17,21±3,998 [17 (14;20)]			
		10 yaş	16±4,514 [17 (13;19)]			
		11 yaş	15±5,01 [15 (13;18)]			
	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	5 yaş	13,53±3,187 [14 (12;15)]			
		6 yaş	14,37±3,08 [14 (12;17)]			
		7 yaş	13,91±2,951 [14 (12;16)]			
		8 yaş	14,61±2,903 [14 (13;17)]	-	10,307	0,112
		9 yaş	14,67±3,083 [15 (12;17)]			
		10 yaş	14,24±3,044 [14 (12;17)]			
Duygu Düzenleme Problemleri	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	11 yaş	13,8±3,494 [13 (11;17)]			
		5 yaş	14,19±4,763 [14 (11;18)]	5-6 5-10 5-11 6-8	16,824	0,010 ^{2**}
		6 yaş	16,2±5,142 [16 (13;20)]			
		7 yaş	15,69±4,42 [16 (13;20)]			

İçselleştirme Problemleri	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	8 yaş	14,33±4,751 [14 (11;16)]	6-9	12,663	0,049 ^{2*}
		9 yaş	14,35±3,509 [13 (12;16)]	8-10		
		10 yaş	15,74±4,989 [16 (12;19)]	8-11		
		11 yaş	16,31±5,772 [15 (13;19)]	9-10		
		5 yaş	14,56±3,633 [14 (12;17)]	9-11		
		6 yaş	14,21±3,583 [14 (12;16)]			
		7 yaş	14,04±3,4 [14 (11;16)]	5-8		
		8 yaş	13,4±3,226 [14 (12;16)]	5-9		
		9 yaş	13,7±2,998 [13 (11;15)]	7-11		
		10 yaş	14,29±2,669 [14 (13;16)]	8-11		
		11 yaş	14,76±2,594 [15 (14;16)]	9-11		
İçselleştirme Problemleri	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	5 yaş	10,99±3,749 [11 (8;13)]		14,615	0,023 ^{2*}
		6 yaş	12,38±6,157 [11 (8;14)]			
		7 yaş	12,56±4,816 [13 (9;15)]	5-7		
		8 yaş	11,3±4,464 [11 (8;14)]	5-9		
		9 yaş	12,16±3,997 [12 (10;15)]	5-10		
		10 yaş	12,43±3,847 [12 (10;15)]	5-11		
		11 yaş	13,38±4,762 [12 (10;17)]	8-11		
		5 yaş	11,73±3,916 [12 (9;14)]			
		6 yaş	11,33±4,744 [11 (7;14)]			
		7 yaş	11,68±4,038 [12 (9;15)]	5-9		
		8 yaş	11,05±3,698 [11 (8;14)]	7-9		
Aile Sorunları	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	9 yaş	10,26±4,034 [9 (7;13)]	6-9	22,772	0,001 ^{2**}
		10 yaş	12,34±3,477 [12 (10;15)]	6-10		
		11 yaş	11,54±3,435 [11 (10;13)]	8-10		
		5 yaş	10,67±3,659 [10 (9;13)]	9-10		
		6 yaş	9,12±2,881 [9 (7;11)]	9-11		
		7 yaş	9,41±3,858 [9 (7;13)]	5-6		
		8 yaş	9,09±3,979 [9 (6;12)]	5-7		
		9 yaş	8,83±3,71 [9 (5;12)]	5-8		
		10 yaş	9,8±4,435 [10 (5;14)]	5-9		
		11 yaş	10,33±3,756 [10 (7;13)]	9-11		
		5 yaş	10,79±2,131 [11 (10;12)]			
Aile Sorunları	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	6 yaş	11,4±2,325 [12 (10;13)]		11,627	0,071 ²
		7 yaş	10,95±2,293 [11 (10;12)]	-		
		8 yaş	11,16±2,307 [11 (9;13)]			
		9 yaş	11,46±1,937 [12 (10;13)]			
		10 yaş	11,39±2,018 [11 (10;13)]			

Aile Katılımını	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	11 yaş	10,79±2,595 [11 (8;13)]				
		5 yaş	22,29±7,392 [24 (17;30)]				
		6 yaş	20,88±6,025 [21 (17;26)]				
		7 yaş	20,61±7,16 [20 (15;28)]				
		8 yaş	21,67±6,257 [22 (17;27)]	-	9,383	0,153 ²	
		9 yaş	21,75±6,71 [20 (17;29)]				
		10 yaş	20,51±7,89 [22 (15;27)]				
		11 yaş	19,63±6,402 [20 (16;23)]				
	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	5 yaş	22,4±6,079 [21 (19;29)]				
		6 yaş	23,72±6,425 [25 (19;30)]				
		7 yaş	21,97±5,769 [22 (19;26)]	5-9			
		8 yaş	24,09±5,625 [26 (19;29)]	6-7			
		9 yaş	24,66±5,828 [26 (21;30)]	7-8	15,766	0,015 ^{2*}	
		10 yaş	23,61±5,708 [24 (20;30)]	7-9			
		11 yaş	22,56±6,736 [24 (16;29)]	8-11			
Sınıf Uyum Ölçeği	Haftada beş gün yüz yüze eğitime devam eden grup	5 yaş	101,84±14,288 [101 (91;112)]				
		6 yaş	105,35±14,093 [102 (96;116)]				
		7 yaş	103,69±11,938 [105 (95;114)]				
		8 yaş	99,03±11,134 [99 (91;107)]	6-8			
		9 yaş	102,37±12,187 [102 (95;108)]	7-8	13,102	0,041 ^{2*}	
		10 yaş	105,63±15,051 [105 (97;117)]	8-10			
		11 yaş	107,12±17,533 [105 (94;117)]	8-11			
	Haftada iki gün yüz yüze eğitime devam eden grup	5 yaş	107,65±13,289 [108 (102;116)]				
		6 yaş	107,94±11,075 [109 (101;115)]				
		7 yaş	105,1±12,322 [105 (97;115)]				
		8 yaş	106,85±10,35 [108 (100;114)]	-	5,575	0,472 ²	
		9 yaş	107,52±10,018 [108 (101;114)]				
		10 yaş	108,48±10,511 [109 (100;116)]				
		11 yaş	107,65±12,064 [107 (97;116)]				

*p<0,05; **p<0,01; Ort: Ortalama; SS: Standart Sapma; M: Medyan; Q₁:1. Çeyreklik; Q₃:3. Çeyreklik; ¹: ANOVA (F); ²: Kruskal Wallis Testi (H); A, B, C: Aynı satırdaki farklı harf veya harf kombinasyonları istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı ifade eder (p<0.05)

Tablo 9’da pandemi döneminde haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların sınıfa uyum düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları görülmektedir.

Bu sonuçlara göre; sınıfa uyum konsantrasyon sorunlarında hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Agresif / Yıkıcı Davranış alt boyutunda ise hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda 5 yaş ($\bar{X}=12,85$) ile 10 yaş ($\bar{X}=15,63$) ve 11 yaş ($\bar{X}=15,9$) arasında; 6 yaş ($\bar{X}=14,64$) ile 8 yaş ($\bar{X}=11,42$) yaş arasında; 8 yaş ($\bar{X}=11,42$) ile 11 yaş ($\bar{X}=15,9$) yaş arasında ve 9 yaş ($\bar{X}=13,15$) ile 10 yaş ($\bar{X}=15,63$) ve 11 yaş ($\bar{X}=15,9$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre beş yaş çocuklarının on ve on bir yaş çocuklarına kıyasla, sekiz yaş çocuklarının altı ve on bir yaş çocuklarına kıyasla, 9 yaş çocuklarının ise on ve onbir yaş çocuklarına kıyasla daha az agresif davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Özetle sonuçlar altı, on ve on bir yaş çocuklarının daha fazla agresif davranışlar sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise, 5 yaş ($\bar{X}=14,47$) ile 6 yaş ($\bar{X}=12,98$), 9 yaş ($\bar{X}=11,87$) ve 10 yaş ($\bar{X}=12,66$) arasında; 11 yaş ($\bar{X}=14,28$) ile 6 yaş ($\bar{X}=12,98$), 9 yaş ($\bar{X}=11,87$) ve 10 yaş ($\bar{X}=12,66$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre beş yaş çocukların altı, dokuz ve on yaş çocuklara kıyasla, on bir yaş çocukların altı, dokuz ve on yaş çocuklara kıyasla daha fazla agresif/yıkıcı davranış sergiledikleri söylenebilir. Özetle beş ve on bir yaş çocukların daha fazla agresif/yıkıcı davranış sergiledikleri tespit edilmiştir.

Prososyal Davranış alt boyutunda ise haftada beş gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda 8 yaş ($\bar{X}=17,5$) ile 5 yaş ($\bar{X}=15,98$)

ve 6 yaşı ($\bar{X} = 15,69$) arasında; 9 yaşı ($\bar{X} = 17,21$) ile 6 ($\bar{X} = 15,69$) yaşı arasında; 11 yaşı ($\bar{X} = 15$) ile 7 ($\bar{X} = 17,06$) yaşı, 8 yaşı ($\bar{X} = 17,5$) ve 9 yaşı ($\bar{X} = 17,21$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre sekiz yaş çocukların beş yaş ve altı yaş çocuklara göre, dokuz yaş çocukların altı yaş çocuklara göre daha fazla on bir yaş çocukların ise yedi, sekiz ve dokuz yaş çocuklara göre daha az prososyal davranış tespit edilmiştir. Özetle sekiz yaş çocuklarda prososyal davranış tespit edilmiştir.

Prososyal davranış alt boyutunda haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre; prososyal davranış haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Duygu düzenleme sorunları alt boyutunda ise hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda 5 yaşı ($\bar{X} = 14,19$) ile 6 yaşı ($\bar{X} = 16,2$), 10 yaşı ($\bar{X} = 15,74$) ve 11 yaşı ($\bar{X} = 16,31$) arasında; 6 yaşı ($\bar{X} = 16,2$) ile 8 ($\bar{X} = 14,33$) yaşı ve 9 yaşı ($\bar{X} = 14,35$) arasında; 8 yaşı ($\bar{X} = 14,33$) ile 10 yaşı ($\bar{X} = 15,74$) ve 11 ($\bar{X} = 16,31$) yaşı arasında ve 9 yaşı ($\bar{X} = 14,35$) ile 10 yaşı ($\bar{X} = 15,74$) ve 11 yaşı ($\bar{X} = 16,31$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre beş yaş çocuklarının altı, on ve on bir yaş çocuklarına kıyasla daha az, altı yaş çocuklarının sekiz ve dokuz yaş çocuklarına kıyasla daha fazla, sekiz yaş çocuklarının ise on ve on bir yaş çocuklarına kıyasla daha az, dokuz yaş çocukların on ve on bir yaş çocuklara kıyasla daha az duygu düzenleme sorunu gösterdiği söylenebilir.

Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise, 5 yaşı ($\bar{X} = 14,56$) ile 8 yaşı ($\bar{X} = 13,4$), 9 yaşı ($\bar{X} = 13,7$) arasında; 11 yaşı ($\bar{X} = 14,76$) ile 7 yaşı ($\bar{X} = 14,04$), 8 yaşı ($\bar{X} = 13,4$) ve 9 yaşı ($\bar{X} = 13,7$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre beş yaş çocukların sekiz ve dokuz yaş çocuklara kıyasla, on bir yaş çocukların yedi, sekiz ve dokuz yaş çocuklara kıyasla daha fazla duygu düzenleme sorunu gösterdiği söylenebilir. Özetle beş yaş çocukların sekiz ve dokuz yaş çocuklara kıyasla, on bir yaş çocukların

yedi, sekiz ve dokuz yaş çocuklara kıyasla daha fazla duygu düzenleme sorunu gösterdiği söylenebilir.

İçselleştirme sorunları alt boyutunda ise hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile hem de haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda 5 yaş ($\bar{X}=10,99$) ile 7 yaş ($\bar{X}=12,56$), 9 yaş ($\bar{X}=12,16$), 10 yaş ($\bar{X}=12,43$) ve 11 yaş ($\bar{X}=13,38$) çocuklar arasında; 8 yaş ($\bar{X}=11,3$) ve 11 yaş ($\bar{X}=13,38$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre beş yaş çocukların yedi, dokuz, on ve on bir yaş çocuklara kıyasla, sekiz yaş çocuklarında 11 yaş çocuklara kıyasla daha az içselleştirme sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Özetle beş yaş çocukların yedi, dokuz, on ve on bir yaş çocuklara kıyasla, sekiz yaş çocuklarında 11 yaş çocuklara kıyasla daha az içselleştirme sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise, 9 yaş ($\bar{X}=10,26$) ile 5 yaş ($\bar{X}=11,73$), 7 yaş ($\bar{X}=11,68$) ve 6 yaş ($\bar{X}=11,33$) arasında; 10 yaş ($\bar{X}=12,34$) ile 6 yaş ($\bar{X}=11,33$), 8 yaş ($\bar{X}=11,05$) ve 9 yaş ($\bar{X}=10,26$) arasında; 11 yaş ($\bar{X}=11,54$) ile 9 yaş ($\bar{X}=10,26$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre dokuz yaş çocukların beş yaş, altı yaş, on bir yaş ve yedi yaş çocuklara kıyasla daha az, on yaş çocukların tüm yaş gruplarından daha fazla içselleştirme sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Aile sorunları alt boyutunda ise hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları; haftada 5 gün okula giden çocuklarda 5 yaş ($\bar{X}=10,67$) ile 6 yaş ($\bar{X}=9,12$), 7 yaş ($\bar{X}=9,41$), 8 yaş ($\bar{X}=9,09$) ve 9 yaş ($\bar{X}=8,83$) arasında; 9 yaş ($\bar{X}=8,83$) ile 11 yaş ($\bar{X}=10,33$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre beş yaş çocuklar altı yaş, yedi yaş, sekiz yaş ve dokuz yaş çocuklara kıyasla, on bir yaş çocuklarda dokuz yaş çocuklara kıyasla daha fazla aile

sorunları tespit edilmiştir. Haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Aile katılımı alt boyutunda haftada beş gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda ise 5 yaş ($\bar{X}=22,4$) ile 9 yaş ($\bar{X}=24,66$) arasında; 6 yaş ($\bar{X}=23,72$) ile 7 yaş ($\bar{X}=21,97$) arasında; 7 yaş ($\bar{X}=21,97$) ile 8 yaş ($\bar{X}=24,09$), 9 yaş ($\bar{X}=24,66$) ve 10 yaş ($\bar{X}=23,61$) arasında; 9 yaş ($\bar{X}=24,66$) ile 11 yaş ($\bar{X}=22,56$) arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre dokuz yaş çocuklarda aile katılımı diğer yaş gruplarına kıyasla daha fazla, yedi yaş çocuklarda ise aile katılımının daha az olduğu tespit edilmiştir.

5.TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmaktadır. Çocuklarda; konsantrasyon problemleri, agresif/yıkıcı davranış problemleri, prososyal davranışlar, duygu düzenleme problemleri, içselleştirme sorunları, aile sorunları ve aile katılımı ile ilgili bulgular ayrıntılı olarak yorumlanmıştır.

5.1.Konsantrasyon Problemleri

COVID-19 pandemi döneminde sınıfa uyum konsantrasyon sorunları incelendiğinde elde edilen bulgular haftada iki gün eğitime katılan çocukların haftada beş gün eğitime katılan çocuklara kıyasla daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıklarını göstermektedir. Bulgular incelendiğinde haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda erkek çocuklar daha fazla konsantrasyon problemi yaşarken, haftada iki gün eğitime katılan gruplarda kız çocukların daha fazla konsantrasyon problemi yaşadığı tespit edilmiştir. Bulgular yaş bazında incelendiğinde sınıfa uyum konsantrasyon sorunlarında hem haftada beş gün eğitime katılan çocuklar hem de haftada iki gün eğitime katılan çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

İnci Kuzu (2020) ilkokul çocuklarının pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları psikolojik etkiler ile ilgili veli görüşlerini aldığı araştırmasında çocukların verilen görevleri yerine getirmeme, konsantrasyon problemi, kabus görme, durgunluk, huzursuzluk problemleri yaşadıklarını tespit etmiştir. Kenan vd. (2021) sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmalarında pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerde rehabet yarattığını, ev ortamının verdiği rahatlıktan dolayı bir süre sonra konsantrasyon eksikliği, okuldan uzaklaşma, derse karşı isteksizlik ve çocukların derse odaklanamadıklarını belirtmiştir. Arslan vd. (2021) pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde ortaokul çocuklarının velileriyle yaptıkları çalışmada haftada iki gün eğitimde aldıkları ana dersler dışında kalan diğer branş derslerine karşı ilgisizlik yaşadıklarını ve bu branş derslerine konsantre olamadıklarını tespit etmişlerdir. Çevrimiçi dersler öğretmen-çocuk etkileşimini sınırlandırarak çocukların öğretmenleri ile güvenli ve destekleyici bir ilişki geliştirmelerini zorlaştırmıştır (Cardullo vd., 2021). Çocukların öğrenmeye ilgi duymamaları, ebeveyn ve öğretmenler tarafından uzaktan

eğitimdeki en büyük zorluklardan biri olarak bildirilmiştir (Lau ve Lee, 2021; Aliyyah vd., 2020). Yapılan diğer araştırmalarda çocukların haftada iki gün okula gelmesi ve diğer günler de evde olmalarından dolayı uyku ve beslenme düzenlerinin bozulduğu; ekran süresinin artmasının çocukların baş ağrısı ve konsantrasyon problemi yaşamalarına neden olduğu vurgulamaktadır (Yılmaz vd., 2020; Arslan vd., 2021; Dursun, 2021). Bu araştırmalar, araştırmamızda pandemi döneminde haftada iki gün okula gelip üç gün uzaktan eğitime devam eden çocukların daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları ile ilgili bulgumuzu destekler niteliktedir. Araştırmamızda elde edilen sonuç ve diğer yapılan araştırmaların sonuçları birlikte ele alındığında haftada üç gün uzaktan eğitim alan çocukların konsantrasyon problemi yaşamalarının nedeni uzaktan eğitimin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamızda haftada iki gün okula gelen üç gün uzaktan eğitime katılan çocuklarda kız çocuklarının daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. Işık (2021) ortaokul çocuklarıyla yaptığı çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha az oyun bağımlısı olmalarına rağmen daha çok sosyal medya kullanmalarından dolayı daha fazla dikkat eksikliği problemi yaşadıklarını tespit etmiştir. Nathrath ve Wölfl (2006) çalışmalarında aynı süre teknolojik aletlerle vakit geçirdiklerinde kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla daha çok dikkat eksikliği problemi yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları, elde ettiğimiz uzaktan eğitim sürecinde teknolojik aletlere maruz kalmanın kız çocukları üzerinde daha fazla konsantrasyon problemi yarattığı bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmamızda haftada beş gün okula gelerek yani uzaktan eğitime tabi olmayan yüz yüze eğitim sürecine devam eden çocuklarda erkek çocuklarının daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. Uysal vd. (2016), “Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmalarında erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla konsantrasyon problemleri yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Toros ve Tatarolu (2002), 6-15 yaş aralığındaki çocuklarda dikkat eksikliği ile ilgili yaptıkları çalışmada erkek çocuklarda daha fazla dikkat eksikliği problemi tespit etmişlerdir. Lauth ve Naumann (2009) okul çağı çocuklarında yaptıkları çalışmada erkek çocuklarındaki dikkat eksikliğinin daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar haftada beş gün yüz yüze eğitime devam

eden çocuklarda erkek çocukların daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları ile ilgili bulgumuzu destekler niteliktedir.

5.2. Agresif/Yıkıcı Davranış Problemleri

COVID-19 pandemi döneminde çocukların agresif/yıkıcı davranış problemleri incelendiğinde elde edilen bulgular haftada iki gün eğitime katılan çocuklar ile haftada beş gün eğitime devam eden çocuklar arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Hem haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda hem de haftada beş gün eğitime devam eden çocuklarda, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla agresif/yıkıcı davranış problemi yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre çocukların pandemi döneminde hibrit sisteme devam etmelerinin, agresif/yıkıcı davranışları üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı görülmektedir.

Araştırmamızda elde edilen sonuçlara bakıldığında pandemi döneminde uzaktan eğitimin ya da yüz yüze eğitimin çocukların davranış problemleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Çocuklarda agresif/yıkıcı davranışlar üzerinde mizaç özellikleri önemli rol oynamaktadır (Tremblay vd., 2005). Uçar (2017) 48-72 ay aralığında yaptığı çalışmada çocuklardaki saldırgan davranış puanı ile mizaç özellikleri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. İlk öğretim öğrencileriyle yapılan çalışmada anne ve babaların olumsuz tutum ve davranışları çocukların agresif/yıkıcı davranışlarını arttırdığı tespit edilmiştir (Ayan, 2007). Saygı ve sevgiden yoksun bir aile ortamında yetişen çocuğun daha çok agresif/yıkıcı davranış sergilediği belirtilmektedir (Ağaoğlu ve Terzi, 2008). Agresif/yıkıcı davranışlar üzerinde mizaç ve ebeveyn tutumlarının daha çok etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte erkek çocuklarında daha fazla davranış problemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bizim bulgumuzla benzer sonuçlar elde eden alan yazında pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bülbül (2008) okul öncesi dönemindeki çocuklarda erkek çocuklarının daha fazla davranış problemi yaşadıklarını tespit etmiştir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) okul öncesi eğitimde davranış problemlerini erkek çocukların daha fazla davranış problemi gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Elibol Gültekin (2008) 5 yaş çocuklarda erkek çocukların daha fazla davranış problemi sergilediklerini tespit etmiştir. Ostrov ve Keating (2004) okul öncesi çocuklarda erkeklerin daha fazla agresif/yıkıcı davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Stormont (2002) erkeklerin antisosyal davranışlar gösterdikleri ve kızlara

oranla üç kat daha fazla saldırgan davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Balat vd. (2008) ilköğretim dönemindeki erkek çocukların anlamlı düzeyde davranış problemlerinde farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Abalı vd. (2006) ilköğretim çağındaki öğrenciler ile yapmış oldukları çalışmada çocukların davranış sorunlarının erkek çocuklarda daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar bizim araştırmamızda elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

5.3. Prososyal Davranışlar

Araştırmamızda pandemi döneminde haftada iki gün eğitime katılan çocukların haftada beş gün eğitime devam eden çocuklara kıyasla daha az prososyal davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Prososyal davranış sorunlarında haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Hem haftada beş gün eğitime devam eden çocuklarda hem de hafta da iki gün eğitime devam eden çocuklarda kız çocuklarının daha fazla prososyal davranış sergilediği tespit edilmiştir.

Araştırmamızda haftada iki gün yüz yüze üç gün uzaktan eğitim modeli ile eğitime devam eden öğrencilerin prososyal davranışlarının daha az olduğu görülmektedir. Bu sonuç uzaktan eğitimin çocukların olumlu sosyal davranışları üzerindeki olumsuz etkisi olarak değerlendirilmektedir. Okul, çocukların akranları ile sosyal etkileşime girdikleri doğal bir ortamdır (Estell ve Perdue, 2013). Çocuklar ve ergenler için, bu gayri resmi sosyal etkileşim anları okula gitmenin en keyifli kısımları olarak görülmektedir (Furer ve Skinner, 2003). Bununla birlikte derslere duygusal katılım ve akademik motivasyonu sürdürmek prososyal davranışlar üzerinde etkilidir (Skinner vd., 2008). Ancak grup projeleri, teneffüsler veya müfredat dışı etkinlikler gibi çocuklar arasındaki bağları geliştirici bu ana fırsatlar sanal ortamlarda sağlanamamaktadır. (Furer ve Skinner, 2003). Gülay Ogelman vd. (2021) okul öncesi dönemindeki çocukların sınıfa uyumlarını inceledikleri çalışmalarında çocukların öğrendikleri bilgileri unuttuklarını ve farklı sosyal davranış sorunları yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu sürecin uzaktan eğitimle devam etmesi sebebiyle öğrencilerin yeteri kadar sosyalleşemediği ve özgüven kazanamadıkları tespit edilmiştir. Erol ve Erol (2020) pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde “ebeveynlerin gözünden ilköğrencileri” adlı çalışmada uzaktan eğitim sebebiyle çocukların arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kuramadıklarını ve çocukların

okuldan uzaklaştıklarını belirtmiştir. Akkaş Baysal vd. (2020) uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi çocuklarıyla yaptığı çalışmada uzaktan eğitimde sağlanan materyal ve içeriklerin çocuklarda duygusal, akademik ve sosyal gelişimlerinin destekleyici yönde olmadığını tespit etmişlerdir. Konca ve Çakır (2021) uzaktan eğitimde okul öncesi çocukların sosyal davranışlarının olumsuz yönde etkilendiğini tespit etmişlerdir. Uzaktan eğitimin çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili yapılmış bu araştırmalarda da bizim çalışmamız ile benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Uzaktan eğitime katılan çocukların prososyal davranışlarının az olması ile ilgili bulgumuzun nedeni olarak çocukların eve kapanmaları akranlarından uzak kalmalarından dolayı akran etkileşimlerinin azaltılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamızda hem iki gün hem de beş gün okula devam eden çocuklarda kız çocuklarının daha fazla prososyal davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Carlo ve Randall (2002) yaptıkları çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha fazla prososyal davranış sergilediklerini tespit etmişlerdir. Altay ve Güre (2012) çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklara göre akranlarıyla daha fazla oyuna katıldıkları, iş birliği yaptıklarını, eşyalarını paylaştıklarını ve zor durumda akranlarının yanlarında olduklarını belirtmişlerdir. Çelik Kahraman (2019) okul öncesi çocuklarda kız çocuklarının daha fazla prososyal davranış sergilediklerini tespit etmiştir. Yapılan bu araştırma sonuçları bizim araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

5.4. Duygu Düzenleme Problemleri

COVID-19 pandemi döneminde haftada beş gün eğitime devam eden çocukların haftada iki gün eğitime katılan çocuklara göre daha fazla duygu düzenleme problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. Hem haftada beş gün hem de iki gün eğitime devam eden çocuklarda erkek çocuklarının daha fazla duygu düzenleme problemi yaşadığı tespit edilmiştir. Haftada beş gün eğitime katılan çocuklarda beş, sekiz ve dokuz yaşlarındaki çocukların daha az duygu düzenleme sorunları yaşadıkları, haftada iki gün eğitime katılan beş ve on bir yaş çocuklarının daha fazla duygu düzenleme sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Pandemi döneminde haftada beş gün okula devam eden çocukların daha fazla duygu düzenleme problemleri yaşamalarının sebebi pandemi döneminin çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz psikolojik etkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Pandemi döneminde maske, sosyal mesafe ve hijyen kurallarına uyularak eğitime devam etme zorunluluğu çocuklar üzerinde psikolojik baskı yaratmıştır. Okul ortamının çocuklar üzerinde yarattığı bu olumsuz psikolojik etkiler ile birlikte ebeveynlerinin kaygılarının da çocuklar üzerinde büyük etki yarattığı düşünülmektedir. Ebeveynlerin, çocukların okulda COVID-19'a yakalanıp bu hastalığı eve taşımak ile ilgili yüksek kaygıları ve bu kaygıyı çocuğa yansıtmaları çocuklarda duygu düzenleme konusunda olumsuz etki yarattığı düşünülmektedir. Wu vd. (2020) çocukların maske kullanımında sıcaktan dolayı bunaldıkları, tahriş problemi yaşadıkları, rahatsızlık, solunum güçlüğü ve düşük sosyal kabul edilebilirlik gibi sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Günay (2021) pandemi döneminde hem anne hem de babalar için ilk sırada kaygı duydukları durumun çocuklarının hastalığa yakalanması olduğunu ifade etmiştir. İnci Kuzu (2020) ilköğretim çağındaki çocukların pandemi döneminde genel olarak kaygılı olduklarını ortaya koymuştur. Altunel ve Özoğul (2020) ise eğitim sürecindeki rolleri artan veliler üzerinde araştırma yapmış ve daha önce karşı karşıya gelmedikleri böyle bir salgın durumunda süreci yönetirken kaygı düzeylerinin arttığını ve bunun çocuğa olumsuz yansıdığını tespit etmişlerdir. Yalçın vd. (2020) ebeveynlerin pandemi döneminde kaygılarının yüksek olduğunu bu durumda çocukların kaygı düzeyini arttırıp duygu düzenleme problemleri yaşamalarına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Pandemi döneminde eğitime devam ederken oluşturulan kurallar ve ebeveynlerin yüksek düzeydeki kaygılarıyla ilgili olarak yapılan bu araştırmalar bizim görüşlerimizi destekler niteliktedir.

COVID-19 pandemi döneminde haftada beş gün ve haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda erkek çocuklarının daha fazla duygu düzenleme problemi yaşadıkları görülmektedir. İlgar ve Akbaba (2017) araştırmalarında erkek çocuklarının kız çocuklara göre daha çok olumsuz duyguya sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ural vd. (2015) çalışmalarında erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha çok duygusal değişkenlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Fırat (2018) erkek çocuklarının kız

çocuklara göre daha fazla duygusal değişkenlik/olumsuzluk yaşadıklarını belirtmiştir. Yapılan bu araştırma sonuçları bizim araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

5.5. İçselleştirme Problemleri

Pandemi döneminde haftada beş gün eğitime katılan çocuklar ile haftada iki gün eğitime katılan çocukların içselleştirilmiş davranış problemleri üzerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Hem haftada beş gün hem de haftada iki gün eğitime devam eden gruplarda erkek çocuklarının daha fazla içselleştirme problemi yaşadıkları tespit edilmiştir. Haftada beş gün eğitime katılan beş ve sekiz yaş çocuklarının ve haftada iki gün eğitime katılan dokuz yaş çocuklarının daha az içselleştirme sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmamızda elde edilen sonuçlara bakıldığında pandemi döneminde uzaktan eğitimin ya da yüz yüze eğitim çocukların içselleştirme problemleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte hem haftada beş gün hem de haftada iki gün eğitime katılan erkek çocuklarının daha fazla içselleştirme problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. İçselleştirme genel tanımıyla bireyde içsel sıkıntı yaratan içe dönük davranışlardır. İçselleştirme sorunu yaşayan bireyde, sinirli davranma, çekingen davranma, korku içerisinde olma, endişe duyma ve üzüntülü ruh hali gibi davranışlar görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çocuklarda sosyal davranış problemi ve içselleştirme davranışlarını etkileyen etmenler genetik, aile faktörü (Kahraman ve Irmak, 2019) ve bireyin mizaç (Demirpençe Seçinti ve Akkın Gürbüz, 2021) durumlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Grych vd. (2000) anne-baba çatışmasının çocukta içselleştirme davranışlarının oluşmasına neden olduğunu tespit etmiştir. Manti vd. (2009) kişi mizacının davranış problemi ile yakından ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Öztürk ve Uluşahin (2008) genetik etkinin bireyin antisosyal davranış problemi üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Liman (2020) okul öncesi çocukları ile yaptığı çalışmada erkek çocukların daha fazla sinirli davranışlar sergilediğini tespit etmiştir. Kılınç (2018) okul öncesi çocuklarıyla yaptığı araştırmasında erkek çocuklarının daha çekingen davrandıklarını ve sosyal etkileşimlerinin daha az olduğunu tespit etmiştir. Doğan vd. (2008) ilköğretim çocuklarıyla yaptıkları çalışmada davranım

bozukluğu sorunlarının erkek çocuklarında daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmalar bizim araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

5.6. Aile Sorunları

Pandemi döneminde haftada iki gün eğitime katılan çocukların, haftada beş gün eğitime devam eden çocuklara kıyasla daha fazla aile sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Haftada beş gün eğitime devam eden gruplarda erkek çocuklar daha fazla aile sorunu yaşarken, pandemi dönemi nedeniyle haftada iki gün eğitime katılan çocuklarda kız çocuklarının daha fazla aile sorunları yaşadığı belirlenmiştir. Haftada iki gün eğitime devam eden çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar görülmezken, haftada beş gün eğitime devam eden beş yaş çocukların diğer yaş gruplarına kıyasla; on bir yaş çocukların da dokuz yaş çocuklarına göre daha fazla aile sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

COVID-19 pandemi döneminde haftada iki gün okula gelip haftada üç gün uzaktan eğitime katılan çocukların daha fazla aile sorunları yaşadıkları görülmektedir. Pandemi döneminde ebeveynlerin stresli olmaları, hastalık kaygıları, sosyo-ekonomik stres ve iş kaygıları nedeniyle psikolojik olarak olumsuz yaşantı edindikleri düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin pandemi döneminde yaşadıkları bu olumsuzluklar nedeniyle çocuklarına istenilen düzeyde destek olamadıkları, bu nedenle eğitime iki gün okula gelerek üç günde evden katılan çocukların uzaktan eğitiminde olumsuz etkileriyle sınıfa uyum noktasında daha fazla aile sorunu yaşadıkları düşünülmektedir. Başaran ve Aksoy (2020) COVID-19 salgını sürecinde ebeveyn ve çocukların psikolojik olarak olumsuz yaşantılar edindiklerini belirtmişlerdir. Catala-Minana vd. (2017) yaptıkları araştırmada sosyo-ekonomik stresin, aile içi iletişimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ebeveynlerden ve akranlardan gelen sosyal destek, çocukların olumlu gelişimleri (Oberle vd., 2011) ve travmatik durumlardan kurtulmaları (Eltanamlı vd., 2021; Salloum ve Lewis, 2021) için koruyucu bir faktördür. COVID-19 pandemisinde, sert ebeveynlik, finansal güvensizlik, istihdam kaybı, dış ailelerden yardım eksikliği, ebeveyn tükenmişliği (Griffith, 2020), işlerin evden uzaktan bir şekilde yürütülüyorken çocuk bakımına daha fazla zaman harcanması, ebeveynlik stresi gibi durumlar olumsuz ebeveyn davranışlarını tetiklemiştir (Chung vd., 2020; Brown vd., 2020). Cluver vd. (2020) çocukların

gelişimsel ihtiyaçları nedeniyle ebeveynlerin pandemi döneminde streslerinin arttığını belirtmiştir. Başka bir çalışmada anne ve babaların öğün saatlerinin düzensizleştiği, hareket kısıtlılığından dolayı enerjinin yakılamadığını belirtilmiştir (Başaran ve Aksoy, 2020; Jiao vd., 2020). Ayrıca Kızılırmak ve Memiş (2020) okulların kapatılıp uzaktan eğitime geçmesiyle ev içerisinde kadının; yemek, temizlik ve bakım gibi iş yüklerinin arttığını belirtmiştir. Geçmişteki araştırmalar çevresel etkenler, afetler ve ekonomik krizlerin aile işleyişini etkilediğini ve nihayetinde çocukların ruh sağlığını etkilediğini göstermektedir (Masten ve Narayan, 2012). Pandemi döneminde ebeveynlerin yaşadıkları olumsuz durumlardan çocukların etkilendiği ile ilgili olarak yapılan bu araştırmalar bizim görüşlerimizi destekler niteliktedir

COVID-19 pandemi döneminde haftada beş gün eğitime katılan erkek çocuklar daha fazla aile sorunları yaşarken, haftada iki gün okula gelip, haftada üç gün uzaktan eğitime katılan kız çocuklarının daha fazla aile sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni haftada iki gün okula gelip üç gün uzaktan eğitime katılan kız çocuklarının ebeveynlerinin pandemi dönemindeki stresli ev ortamından daha fazla etkilenmeleri olduğu düşünülmektedir. Kasuto (2017) ebeveynleri boşanmış olan çocuklarda kız çocuklarının bu durumdan daha çok etkilendiğini tespit etmiştir. Schwartz (2000) aile içi olumsuzluklara tanık olan çocuklarda kız çocukların psikolojilerinin daha fazla etkilendiği tespit etmiştir. Vural (2021) ev içerisinde ebeveynler arasında yaşanan travmatik durumlardan kız çocuklarının daha fazla etkilendiğini tespit etmiştir. Bu araştırmalar farklı nedenlerle oluşan evdeki stres ortamlarından kız çocuklarının daha fazla etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçları araştırma bulgumuz ile ilgili görüşlerimizi destekler niteliktedir.

5.7. Aile Katılımı

Pandemi döneminde haftada iki gün eğitime devam eden çocukların haftada beş gün eğitime devam eden çocukların ailelerin kıyasla daha fazla aile katılımı sağladığı; hem haftada beş gün hem de haftada iki gün eğitime devam eden gruplarda kız çocuklarının ailelerinin daha fazla aile katılımı sağladığı; haftada beş gün eğitime devam eden çocukların aile katılımında yaşlara göre farklılık görülmezken, haftada iki gün eğitime devam eden yedi yaş çocuklarında aile katılımının daha az, dokuz yaş çocuklarda ise aile katılımının diğer yaş gruplarına kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

COVID-19 pandemi döneminde haftada beş gün okula devam eden çocuklara kıyasla haftada iki gün okula devam eden çocukların ebeveynlerinin daha fazla aile katılımı sağladıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde haftada üç gün evde olan çocuklar için ailelerinin desteğine daha fazla ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte öğretmenler ebeveynlerden çocukların ödevlerini takip etmeleri konusunda, çocukları ders çalıştırmaları konusunda daha fazla destek istemek zorunda kalmışlardır ve bu durumun aile katılımını arttırdığı düşünülmektedir. Hapsari vd. (2020) ebeveynlerin çocukların uzaktan eğitim sürecinde daha etkin rol aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Novianti ve Garzia (2020) benzer bir çalışmada evdeki eğitim etkinliklerine anne ve babaların aktif olarak katıldığını belirtmişlerdir. Murray vd. (2015) Avustralya’da yaptıkları çalışmada çocukların ev ortamındaki eğitim faaliyetlerine anne-babaların daha fazla ilgi gösterip katılım sağladıklarını tespit etmişlerdir. Yapılan bu araştırma sonuçları bizim araştırmamızı destekler niteliktedir.

COVID-19 pandemi döneminde hem haftada beş gün eğitime katılan, hem de haftada iki gün eğitime katılan kız çocukların ebeveynlerinin daha fazla aile katılımı sağladıkları tespit edilmiştir. Özcan ve Aydoğan (2014) aile katılımının akademik başarı üzerine etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmada kız çocuklarına sahip ebeveynlerin aile katılımının daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Toros (2011) ilkokul dönemindeki kız çocuklarının anne katılım puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Karakaya (2012) ilkokul çocuklarında kız öğrencilerin aile katılımının daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu araştırma sonuçları bizim araştırmamızı destekler niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular temel alınarak ulaşılabilecek genel sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada sınıfa uyum öğretmen gözlem kontrol listesinin Türkçeye uyarlanması ve Koronavirüs (COVID-19) pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç

1. COVID-19 pandemi döneminde haftada iki gün yüz yüze eğitime katılan, üç gün de uzaktan eğitime devam eden çocukların;
 - a. Daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları
 - b. Daha fazla aile sorunları yaşadıkları
 - c. Daha fazla aile katılımı sağlandığı
 - d. Daha az prososyal davranış sergiledikleri
 - e. Daha az duygu düzenleme problemi yaşadıkları tespit edilmiştir
2. COVID-19 pandemi döneminde haftada beş gün eğitime devam eden çocukların;
 - a. Daha az konsantrasyon problemi yaşadıkları
 - b. Daha az aile sorunları yaşadıkları
 - c. Daha az aile katılımı olduğu
 - d. Daha fazla prososyal davranış sergiledikleri
 - e. Daha fazla duygu düzenleme problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir.
3. Haftada beş gün eğitime devam eden çocuklar ile haftada iki gün eğitime devam eden çocuklar arasında ise çocukların agresif/yıkıcı davranış problemleri ve içselleştirme problemlerinde anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.
4. COVID-19 pandemi döneminde haftada iki gün okula gelip, üç gün uzaktan eğitime katılan kız çocuklarının;
 - a. Daha fazla konsantrasyon problemi yaşadıkları
 - b. Daha fazla aile sorunu yaşadıkları
 - c. Daha fazla prososyal davranış sergiledikleri
 - d. Daha fazla aile katılımı sağlandığı tespit edilmiştir.

5. COVID-19 pandemi döneminde hem haftada beş gün eğitime devam eden çocuklarda hem de haftada iki gün eğitime devam eden çocuklarda erkek çocuklarının;
 - a. Daha fazla agresif/yıkıcı davranış sergiledikleri
 - b. Daha fazla duygu düzenleme problemi yaşadıkları
 - c. Daha fazla içselleştirme problemi yaşadığı tespit edilmiştir.
6. COVID-19 pandemi döneminde haftada iki gün okula gelip üç gün uzaktan eğitime katılan beş yaş ve on bir yaş aralığında;
 - a. Beş yaş ve on yaş çocuklarının daha fazla agresif/yıkıcı davranış sergiledikleri
 - b. Beş yaş ve on bir yaş çocuklarının daha fazla duygu düzenleme problemleri yaşadıkları
 - c. Dokuz yaş çocuklarının daha az içselleştirme problemi yaşadıkları
 - d. Yedi yaş çocuklarının aile katılımının daha az olduğu, dokuz yaş çocuklarının aile katılımının ise daha fazla olduğu
 - e. Konsantrasyon problemlerinde, prososyal davranışlarında ve aile sorunlarında çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.
7. COVID-19 pandemi döneminde haftada beş gün eğitime katılan beş yaş ve on bir yaş aralığında;
 - a. Altı yaş, on yaş ve on bir yaş çocuklarının daha fazla agresif/yıkıcı davranış sergiledikleri
 - b. Sekiz yaş çocuklarının daha fazla prososyal davranış sergiledikleri
 - c. Beş yaş, sekiz yaş ve dokuz yaş çocuklarının daha az duygu düzenleme problemleri yaşadıkları
 - d. Beş yaş ve sekiz yaş çocuklarının daha az içselleştirme problemi yaşadıkları
 - e. Beş yaş çocuklarının diğer yaş gruplarına kıyasla; on bir yaş çocuklarının da dokuz yaş çocuklarına göre daha fazla aile sorunları yaşadıkları
 - f. Konsantrasyon problemlerinde ve aile katılımında çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitimcilere yönelik, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere üç başlık altında sunulmaktadır.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Araştırmanın yapıldığı dönemde uzaktan eğitime katılan çocuklar 2021/2022 eğitim öğretim döneminde ülkemizde yüz yüze eğitime başlamışlardır. Pandemi dönemi sonrası yüz yüze eğitime katılan bu çocukların geçmiş dönemde yoğun konsantrasyon problemi yaşadıkları ve daha az prososyal davranışlar sergiledikleri araştırmamız ile ortaya konmuştur. Yeni dönemde eğitimcilerin, çocukların yaşadıkları bu sorunu dikkate alarak eğitim öğretimlerini planlamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin pandemi sonrasında eğitime katılan bu özel gruba yönelik konsantrasyon problemlerini giderici ve prososyal davranışlarını düzenleyici özel programlar hazırlamaları önerilmektedir.

Pandemi döneminde haftada beş gün okula giden çocukların stres ve kaygılarından dolayı daha fazla duygu düzenleme problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Ülkemizde pandemi döneminde haftada beş gün köylerde eğitime devam eden çocukların pandemi sonrası eğitim öğretim dönemlerinde, duygu düzenleme sorunlarına yönelik öğretmenlerin bu çocuklara özel programlar hazırlamaları önerilmektedir.

Haftada iki gün okula devam eden grupta özellikle kız çocuklarının daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir. Pandemi döneminde uzaktan eğitime katılan kız çocuklarının konsantrasyon problemi ve daha fazla aile sorunu yaşadıklarından dolayı okul ortamında öğretmenlerin kız çocuklarına daha fazla destek olmaları, ev ortamında da kız çocuğuna sahip olan ebeveynlerin çocuklarının sınıfa uyum süreci ile ilgili daha hassas davranmaları önerilmektedir.

Erkek çocuklarının agresif/yıkıcı davranış problemleri ve içselleştirme problemlerinde pandeminin etkisi görülmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ve erkek çocuklarına sahip ebeveynlerin genel olarak sınıfa uyum sürecinde erkek çocuklara farklı stratejilerle daha fazla destekleyici uygulamalar yapmaları önerilmektedir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Pandemi döneminde kız çocuklarının aile sorunlarından daha fazla etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle üç gün uzaktan eğitim alan kız çocuğu olan ebeveynlerin, çocuğunun sınıfa uyumunu artırabilmek için daha hassas ve dikkatli davranmaları önerilmektedir. Bu konuda ebeveynlere destekleyici eğitim programları uygulanması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışmamızda “Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesinin (TOCA-C)” Türkçeye uyarlanması ve Koronavirüs (COVID-19) pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aradan sonra 5-11 yaş çocuklarının sınıfa uyum düzeyleri incelenmiştir. Diğer araştırmacılar pandemi döneminde uzaktan eğitime katılan çocukların pandemi sonrasındaki eğitimlerinde sınıfa uyum düzeyleriyle ilgili yansımalarını araştırabilirler.

Bu çalışma pandemi döneminde haftada iki gün okula gelip, üç gün uzaktan eğitime katılan 5-11 yaş aralığındaki okul öncesi ve ilkokul çocukları üzerinde yürütölmüştür. Pandemi sonrası sınıfa uyum üzerindeki etkiler ile ilgili olarak ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri de araştırılabilir.

Nicel olarak yaptığımız bu araştırma da çocukları gözlemleyen öğretmenlerin, çocuklar ile ilgili davranışları kodladığı bir ölçme aracıyla bu veriler toplandı. Pandemi sonrası okul öncesi ve ilkokul çocukları yüz yüze eğitime başladıklarında çocukların sınıfa uyum ile ilgili durumlarını araştıran nitel araştırmalar yapılabilir. Sınıfa uyum durumları daha derinlemesine incelenebilir.

Bu şekilde araştırma sonuçlarımız genişletilebilir.

KAYNAKLAR

- Abalı, O., Onur, M., Gürkan, K., Çelik, Ö., & Tüzün, Ü. D. (2006). İlköğretim çağı çocuklarındaki davranım bozukluğu semptomlarının sosyodemografik verilere göre değerlendirilmesi. *Düşünen Adam Dergisi*, 19(1), 14-19.
- Adeyemi, A. J., Yusuf, S. A., & Ezekiel, O. B. (2017). Environmental considerations toward the provision of conducive learning environments in Nigerian schools. *Arid Zone Journal of Engineering, Technology and Environment*, 13(4), 449-457.
- Ağaoğlu, E., & Terzi, Ç. (2008). Suçla mücadelede aile eğitiminin rolü ve önemi. Suçla Mücadele Açısından Aile Eğitimi ve Denetimli Serbestlik, Amasya Sempozyumu Kitabı, 33-43.
- Ahioglu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Ahmed, S. (2017). *Shyness and School Adjustment: The moderating role of Teacher-Child Relationships* (Master's thesis).
- Akgül, A. & Çevik, Ç. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri. Emek Ofset Baskı, s.104.
- Akış, G. ve Alakoç, D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 21-49.
- Baysal, E. A., Gürbüz, O. C. A. K., & İjlal, O. C. A. K. (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.
- Akoğlu, G., & Karaaslan, B. T. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Alabdulkarim, S. O., Khomais, S., Hussain, I. Y., & Gahwaji, N. (2021). Preschool Children's Drawings: A Reflection on Children's Needs within the Learning

Environment Post COVID-19 Pandemic School Closure. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-16.

Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & 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.

Altay, B. F., & Güre, A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.

Altunel, M. ve Özoğul, E. T. (2020). 5 soru: Koronavirüs salgınında veliler. <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-salgininda-veliler/> adresinden erişilmiştir.

Anadolu Ajansı (2020b). *Ukrayna'dan Getirilen 298 Türk Vatandaşı Manisa'daki Yurtta Karantinaya Alındı.* Erişim Adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/ukraynadan-getirilen-298-turk-vatandasi-manisadaki-yurtta-karantinaya-alindi-/1813771> Erişim Tarihi: 08.07.2020.

Antle, A. N., & Frauenberger, C. (2020). Child–Computer Interaction in times of a pandemic. *International journal of child-computer interaction*, 26, 100201.

Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C., & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies*, 16, 2.

Arslan, K., Arı, A. G., & Kanat, M. H. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri.

Ateş, E. Ş. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin, ilkokul 1. sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ayan, S. (2007). Aile içi siddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3.
- Balat Uyanık, G., Şimşek, Z., & Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008(34), 263-275.
- Barlı, Ö., Aydın, E., Elmalı, D., & Mıdılı, R. (2000). Anthropometric Evaluation of the Kindergarten Children Furniture in Turkey. *The Scientific and Technical Research Council of Turkey*.
- Barnes, S. (2020). Information management research and practice in the post-COVID-19 world. *International Journal of Information Management*, 55, 1-5.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Başaran, M., & Aksoy, A. B. (2020). School Readiness in Pre-school Period: A Systematic Review.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Bierhoff, H.W. (2002). *Prosocial behaviour*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological methods & research, 17*(3), 303-316.
- Bradshaw & Kush, 2019; Koth, Bradshaw, Leaf, 2009; adapted from the original by Werthamer-Larsson et al., 1991.
- Brandenburg, J. E., Holman, L. K., Apkon, S. D., Houtrow, A. J., Rinaldi, R., & Sholas, M. G. (2020). School reopening during COVID-19 pandemic: Considering students with disabilities. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine, 13*(3), 425-431.
- Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child abuse & neglect, 110*, 104699.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental psychology, 37*(4), 550.
- Bülbül, N. E. Y. (2008). 4 yas çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı)).
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi, 109.
- Canbulat, T. (2007). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1573-1586.

- Canet Juric, L., Gelpi Trudo, R., Galli, J. I., López Morales, H., Del Valle, M., & Andrés, M. L. (2021). Are our children engaged with school in the era of COVID-19.
- Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.
- Catalá-Miñana, M., Lila, A., Oliver, J., Vivo, L. ve Galiana, E.G. (2017). *Contextual factors related to alcohol abuse among intimate partner violence offenders*, *Subst. Use Misuse* 52(3): 294–302.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, 33(3), 518.
- Choi, J., Park, Y., Kim, H. E., Song, J., Lee, D., Lee, E., ... & Lee, Y. (2021). Daily life changes and life satisfaction among Korean school-aged children in the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3324.
- Chzhen, Y., Rees, G., & Gromada, A. (2019). *Are the world's richest countries family friendly? Policy in the OECD and EU* (No. inorer1032).
- Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., & vanLieshout, C. F. M. (1997). Early peer interaction as a predictor of later social adjustment: Results from a five-year longitudinal study. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*, April, 10-13.
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., ... & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet*, 395(10231).
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., & Supplee, L. (2016). Behavior problems in elementary school among low-income boys: The role of teacher-child relationships. *The Journal of Educational Research*, 1–13.

- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). Research Brief: April 2020: COVID-19 and Social Mobility Impact Brief# 1: School Shutdown.
- Çelik Kahraman, S. (2019). Okul öncesi prososyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve 48-72 aylık çocuklarda prososyal davranışların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Unpublished master thesis, Gazi University, Ankara.*
- Çilek, A., Uçan, A ve Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49), 308-323.
- Çökük, K. (2019). *Farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin okula hazırbulunuşlukları ve uyum sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Das, B., & Kozey, J. W. (1999). Structural anthropometric measurements for wheelchair mobile adults. *Applied Ergonomics*, 30(5), 385-390.
- DeGregori, A. (2007). Learning environments: Redefining the discourse on school architecture.
- Dirlik, C. (2014). *4+4+4 eğitim sisteminde 60-66 aylık öğrencilerin okula hazırbulunuşlukta sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, M. M., ve Düzel, B. (2020). Covid-19 Özeline Korku-Kaygı Düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., & Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Domina, T., Renzulli, L., Murray, B., Garza, A. N., & Perez, L. (2021). Remote or removed: Predicting successful engagement with online learning during COVID-19. *Socius*, 7, 2378023120988200.
- Drouin, M., McDaniel, B. T., Pater, J., & Toscos, T. (2020). How parents and their children used social media and technology at the beginning of the COVID-19

- pandemic and associations with anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(11), 727-736.
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of affective disorders*, 275, 112-118.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Dursun, D. (2021). İstanbul'un Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Bölgelerindeki Devlet Okullarında Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin Online Eğitim Deneyimleri.
- Earls, F., Raviola, G. J., & Carlson, M. (2008). Promoting child and adolescent mental health in the context of the HIV/AIDS pandemic with a focus on sub-Saharan Africa. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 295-312.
- Eisenhower, A. S., Blacher, J., & Bush, H. H. (2015). Longitudinal associations between externalizing problems and student-teacher relationship quality for young children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 163-173.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eltanamly, H., Leijten, P., Jak, S., & Overbeek, G. (2021). Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 147-160.
- Eltanamly, H., Leijten, P., Jak, S., & Overbeek, G. (2021). Parenting in times of war: A meta-analysis and qualitative synthesis of war exposure, parenting, and child adjustment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 147-160.

- Erdoğdu, Y., Koçoğlu, F., ve Sevim, C. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde anksiyete ile umutsuzluk düzeylerinin psikososyal ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf ğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186–197.
- Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul ğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Erten, H. (2012). Okul ncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of Covid-19 pandemic condition. *Jurnal Iqra' Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1). 58-70.
- Fehr, A. R., & Perlman, S. (2015). Coronaviruses: an overview of their replication and pathogenesis. *Coronaviruses*, 1-23.
- Fırat, Y. (2018). *Children's resilience, emotion regulation, social competence, and problem behaviors in an at-risk community in Turkey*, Yüksek Lisans Tezi, Boğazii Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Frenette, M., Frank, K., & Deng, Z. (2020). School Closures and the Online Preparedness of Children during the COVID-19 Pandemic. *Economic Insights*. Issue 2020001 No. 103. Statistics Canada. 150 Tunney's Pasture Driveway, Ottawa, ON K1A 0T6, Canada.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.

- Garfin, D. R. (2020). Technology as a coping tool during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic: Implications and recommendations. *Stress and Health*, 36, 555-559.
- Ghosh, R., Dubey, M.J., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Minerva Pediatrics*, 72(3), 226-35.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*, 174(9), 819-820
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 Pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88-90.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of special education*, 21(1), 167-181.
- Griffith, A. K. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the COVID-19 pandemic. *Journal of family violence*, 1-7.
- Griffith, A.K. Parental Burnout and Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic. *J. Fam. Violence* 2020, 1–7.
- Gromada, A., Richardson, D., & Rees, G. (2020). Childcare in a global crisis: the impact of COVID-19 on work and family life.
- Grych, J. H., Fincham, F. D., Jouriles, E. N., & McDonald, R. (2000). Interparental conflict and child adjustment: Testing the mediational role of appraisals in the cognitive-contextual framework. *Child development*, 71(6), 1648-1661.
- Gülay Ogelman, H., Güngör, H., & Gökteş, İ. (2021). Covid-19 Ve Yeni Dönemdeki Okula Uyum Süreci: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) ISSN: 2146-9466*, 10(1), 11-24.
- Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay, H. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 2(1), 81-92.
- Günay, F. (2021). Covid-19 Pandemisi İle İlgili Ebeveyn Farkındalığının Ve Kaygı Düzeyinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürpınar, A. (2001). 7-12 Yaş çocuklarında görülen uyum ve davranış bozuklukları ve benlik saygısı ilişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hacımustafaoğlu, M. (2020). COVID-19 and re-opening of schools: Opinions with scientific evidence. *Turkish Archives of Pediatrics/Türk Pediatri Arşivi*, 55(4), 337.
- Hapsari, S. M., Sugito, S. ve Fauziah, P. Y. (2020). Parent's involvement in early childhood education during the covid-19 pandemic period. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 10(2), 298-311.
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2016). To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance. *Computers & Education*, 98, 81-89.
- Hays, J. N. (2005). *Epidemics and pandemics: Their impacts on human history*. California: ABC-CLIO.
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., ... & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560.
- Houghton, J. T., Ding, Y. D. J. G., Griggs, D. J., Noguer, M., van der Linden, P. J., Dai, X., ... & Johnson, C. A. (Eds.). (2001). *Climate change 2001: the scientific basis: contribution of Working Group I to the third assessment report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge university press.

- Huremović, D. (2019). Brief history of pandemics (pandemics throughout history). In *Psychiatry of pandemics* (pp. 7-35). Springer, Cham.
- Ilgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 491-520.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S67.
- Işık, M. (2021) Oyun Bağımlılığının 11-14 Yaş Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Üzerine Etkisinin Stroop Testi İle İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62–70.
- İnat, K. (2020). *SETA uzmanları Kovid-19 Kriz Yönetimi Stratejilerini Değerlendirdi*. Erişim Adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/seta-uzmanlari-kovid-19-kriz-yonetimi-stratejilerini-degerlendirdi/1817715> Erişim Tarihi: 30.07.2020.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, 221, 264-266.
- Kagan, S.L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.) (1995). Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary. Washington, DC: National Education Goals Panel.

- Kahraman, H. A. N. İ. F. E., & Irmak, T. Y. (2019). Çocuğun mizacı ve problem davranışları: ebeveyn uygulamalarının aracı rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 15-29.
- Karakaya, S. (2012). *İlköğretim okullarında ailenin eğitime katılımı ve okul sosyal hizmeti* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi, 14. *Baskı, Nobel Yayın*, 292.
- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 Salgını Sürecinde Kaygı ile Maneviyat, Psikolojik Sağlık ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Kasuto, M. (2017). *Boşanmış ailelerin çocuklarının boşanmamış ailelerin çocuklarına göre öz saygı ve ruh sağlığı değişkenlerinin incelenmesi* (Master's thesis, Işık Üniversitesi).
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kelly, H. (2011). The classical definition of a pandemic is not elusive. *Bull World Health Organ*, 89, 539–540.
- Kenan, K. U. R. T., Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.
- Khomais, S., & Gahwaji, N. (2019). Early childhood curriculum reform in Saudi Arabia conceptualization of theories in early childhood curricula: Three models. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(3), 24–34.
- Kılıç, Ş. (2015). Çocuk ruh sağlığına etki eden faktörler: Anne babalık davranışları, kardeş ve akran ilişkileri, televizyon ve bilgisayar. *Her yönüyle okul öncesi eğitim-20: ruh sağlığı*, 40-60.

- Kılınç, N. (2018). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 297-332
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 283-289.
- Kızıllırmak, B., & Memiş, E. (2020). Covid-19 Krizi ve Ev içi Emeğe Etkileri [Internet]. *Erişim adresi: [http://www. keig. org/covid-19-krizi-ve-ev-ici-emege-etkileri](http://www.keig.org/covid-19-krizi-ve-ev-ici-emege-etkileri)*.
- Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23.
- Kline, R. B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling., 3rd edn.(Guilford: New York.).
- Kohen, E. (1989). *Anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne ve babaları tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Konca, A. S., & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42 (1), 15-30.7
- Kovacs, V. A., Starc, G., Brandes, M., Kaj, M., Blagus, R., Leskošek, B., ... & Okely, A. D. (2021). Physical activity, screen time and the COVID-19 school closures in Europe—An observational study in 10 countries. *European Journal of Sport Science*, 1-10.
- Kul, A., Demir, R., ve Katmer, A. N. (2020). Covid-19 Salgını Döneminde Psikolojik Sağlamlığın Yordayıcısı Olarak Yaşam Anlamı ve Kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).

- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Lafond D, et al. Postural development in school children: a cross-sectional study. *Chiropractic & Osteopathy*. 2007;15(1):1.
- Larsen, L., Helland, M. S., & Holt, T. (2021). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19: a focus on children's reactions. *European child & adolescent psychiatry*, 1-11.
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2021). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880.
- Lauth, G. W. and Naumann, K., 2009, ADHS in der Schule, Weinheim: Beltz.
- Leccese Pinna M, Montessori M. Educazione alla libert'a. 1986, Roma-Bari: Laterza.
- Xie J, Zhu Y. Association between ambient temperature and COVID-19 infection in 122 cities from China. *Science of The Total Environment*. 2020;724:138201.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
- Leve, L. D., Fisher, P. A., & DeGarmo, D. S. (2007). Peer relations at school entry. *Merril-Palmer Quarterly*, 53(4), 557-577.

- Lewis, A.D.; Huebner, E.S.; Malone, P.S.; Valois, R.F. Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *J. Youth Adolesc.* 2011, 40, 249–262.
- Lieberman, A. F., Chu, A., Van Horn, P., & Harris, W. W. (2011). Trauma in early childhood: Empirical evidence and clinical implications. *Development and psychopathology*, 23(2), 397-410.
- Lim, M. T. C., Ramamurthy, M. B., Aishworiya, R., Rajgor, D. D., Tran, A. P., Hiriya, P., ... & Goh, D. Y. T. (2021). School closure during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic–Impact on children's sleep. *Sleep Medicine*, 78, 108-114.
- Liman, B. (2020). Cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyinin 66-77 aylık okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209-222.
- Liu, Y.X.; Kim, K.R. The Effects of Children's Playtime with Peers and Computer/Game Console Entertainment Time on Peer Attachment: Focused on Children in Sixth Grade of Primary School. *J. Learn. Curric. Instr.* 2020, 20, 373–390
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.
- López-Gil, J. F., Tremblay, M. S., & Brazo-Sayavera, J. (2021). Changes in healthy behaviors and meeting 24-h movement guidelines in Spanish and Brazilian preschoolers, children and adolescents during the COVID-19 lockdown. *Children*, 8(2), 83.
- Magruder, K. M., McLaughlin, K. A., & Elmore Borbon, D. L. (2017). Trauma is a public health issue. *European journal of psychotraumatology*, 8(1), 1375338.
- Manti, E., Scholte, E. M., Van Berckelaer-Onnes, I. A., & Van Der Ploeg, J. D. (2009). Social and emotional detachment: A cross-cultural comparison of the non-disruptive behavioural psychopathic traits in children. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19(3), 178-192.

- Markowska-Manista, U., & Zakrzewska-Oleğzka, D. (2020). Family with children in times of pandemic—what, where, how? Dilemmas of adult-imposed prohibitions and orders. *Society Register*, 4(3), 89-110.
- Mart, M., & Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Ailelerin Evde Oyun Oynamaya İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual review of psychology*, 63, 227-257.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020a). *Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional*
- Ministry of Education. (2015). *Kindergarten programs*. Riyadh, Saudi Arabia: Ministry of Education.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271-279.
- Moćinić, S., & Feresin, C. (2017). The role of the school space in preschoolers' learning processes. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 5 (2), 98-108.
- Mohan, A., Sen, P., Shah, C., Jain, E., & Jain, S. (2021). Prevalence and risk factor assessment of digital eye strain among children using online e-learning during the COVID-19 pandemic: Digital eye strain among kids (DESK study-1). *Indian journal of ophthalmology*, 69(1), 140.
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., ... & Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1-11.
- Munasinghe, S., Sperandei, S., Freebairn, L., Conroy, E., Jani, H., Marjanovic, S., & Page, A. (2020). The impact of physical distancing policies during the COVID-19 pandemic on health and well-being among Australian adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 653-661.

- Munro, A. P., & Faust, S. N. (2020). Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school. *Archives of disease in childhood*, 105(7), 618-619.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & 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.
- Nathrath, D., & Wölfl, E. (2006). Erfolgreicher Schulanfang mit ADHS-Kindern: Theorie und Praxis für den Unterricht in der Grundschule. Care-Line.
- Nikolić, V., Keković, A., Stanković, D., & Tanić, M. (2013). Remodeling of the interior of preschool institutions in the context of improvement of ambient value and quality of space. *Facta universitatis-series: Architecture and Civil Engineering*, 11(3), 211-220.
- Novianti, R. ve Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic. *Journal Of Teaching And Learning In Elementary Education*, 3(2), 117-131.
- Nur, İ. (2020). Okul öncesi çocuklarının ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyumla ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of youth and adolescence*, 40(7), 889-901.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social development*, 13(2), 255-277.
- Önder, A., & Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Özbey, S. A. İ. D. E., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.

- Özcan, Ç., & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Özcan, E. K. E. N., Tosun, N., & Eken, D. T. (2020). Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Özdamar, K. (2002). Paket Programlar ile istatistiksel Veri Analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen-Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Öztürk, O ve Uluşahin, A (2008) *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları-II* (11.bsk) Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Parczewska, T. (2021). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13*, 49(7), 889-900.
- Pellegrini, A. D., Kato, K., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39(4), 991-1015.
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T., ... & Heymsfield, S. B. (2020). Effects of COVID-19 lockdown on lifestyle behaviors in children with obesity living in Verona, Italy: a longitudinal study. *Obesity*, 28(8), 1382-1385.
- Pisano, L., Galimi, D., & Cerniglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy.

- Polat Unutkan, Ö. (2007). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.
- Polat, Ö. ve Atış Akyol, N. (2019). Okula uyum ve ilkokula hazırbulunuşluk. Ö. Polat (Editör). *Adım adım ilkokula başlamak :Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (s. 2-31). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Porta, M. (2014). *A Dictionary of epidemiology, sixth edition edited for the international epidemiological association*. Newyork: Oxford University Press.
- Poursadeqiyani, M., & Arefi, M. F. (2020). Health, safety, and environmental status of Iranian school: A systematic review. *Journal of Education and Health Promotion*, 9.
- Racine, N., Hetherington, E., McArthur, B. A., McDonald, S., Edwards, S., Tough, S., & Madigan, S. (2021). Maternal depressive and anxiety symptoms before and during the COVID-19 pandemic in Canada: a longitudinal analysis. *The Lancet Psychiatry*, 8(5), 405-415.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S. ve Saravanakumar, A. R. (2020). E-learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088-1099.
- Reid, A. H., Taubenberger, J. K., Fanning, T. G. (2001). The 1918 Spanish influenza: Integrating history and biology. *Microbes and Infection*, 3, 81–87.
- Romero, E., López-Romero, L., Domínguez-Álvarez, B., Villar, P., & Gómez-Fraguela, J. A. (2020). Testing the effects of COVID-19 confinement in Spanish children: The role of parents' distress, emotional problems and specific parenting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6975.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.

- Salerno, J. P., Williams, N. D., & Gattamorta, K. A. (2020). LGBTQ populations: Psychologically vulnerable communities in the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma : theory, Research, Practice and Policy*, 12(S1), S239–S242.
- Salloum, A., & Lewis, M. L. (2010). An exploratory study of African American parent—child coping strategies post-Hurricane Katrina. *Traumatology*, 16(1), 31-41.
- Sañudo, B., Fennell, C., & Sánchez-Oliver, A. J. (2020). Objectively-assessed physical activity, sedentary behavior, smartphone use, and sleep patterns pre-and during-COVID-19 quarantine in young adults from Spain. *Sustainability*, 12(15), 5890.
- Scherer, K. R. (1988). Criteria for emotion-antecedent appraisal: A review. In Y. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 89-126). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Schneider, M. (2002). Do School Facilities Affect Academic Outcomes?.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 181-192.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(3), 191-201.
- Seçer, Z., Gülay-Ogelman, H., Şimşek, H., Önder, A. ve Bademci, D. (2014). Akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaş okul öncesi çocukların okula uyumlarının analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 351-375.
- Seçinti, D. D., & Gürbüz, H. G. A. (2021). 11-14 Yaş Arası Erken Ergenlerde Mizaç Özelliklerinin İçselleştirme ve Dışsallaştırma Problemleri ile İlişkisi. *Türk J Child Adolesc Ment Health*, 28(2), 117-123.
- Segre, G., Campi, R., Scarpellini, F., Clavenna, A., Zanetti, M., Cartabia, M., & Bonati, M. (2021). Interviewing children: the impact of the COVID-19 quarantine on

- children's perceived psychological distress and changes in routine. *BMC pediatrics*, 21(1), 1-11.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Shi, L., Lu, Z. A., Que, J. Y., Huang, X. L., Liu, L., Ran, M. S., ... & Lu, L. (2020). Prevalence of and risk factors associated with mental health symptoms among the general population in China during the coronavirus disease 2019 pandemic. *JAMA network open*, 3(7), e2014053-e2014053.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D. ve Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73–96.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60.
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry research*, 293, 113429.
- Skalicka, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrom, L. (2015). Preschool-age problem behavior and teacher–child conflict in school: Direct and moderation effects by preschool organization. *Child Development*, 86(3), 955–964.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Soltaninejad, M., Babaei-Pouya, A., Poursadeqiyan, M., & Feiz Arefi, M. (2021). Ergonomics factors influencing school education during the COVID-19 pandemic: A literature review. *Work*, 68(1), 69-75.

- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused.. *Educational psychologist*, 34(1), 43-57.
- Steele, W. (2015). *Trauma in schools and communities: Recovery lessons from survivors and responders*. Routledge.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138.
- T.C Sağlık Bakanlığı, (2020). <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- T.C Sağlık Bakanlığı, (2020). <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- T.C Sağlık Bakanlığı, (2020). <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-68443/covid-19-durum-raporu.html> (Erişim Tarihi: 11.12.2020)
- Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*. 2:53-55
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Toros, F., & Tataroğlu, C. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: sosyodemografik özellikler, anksiyete ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 23-31.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*: Guilford Press.
- Trzcinska-Krol, M. (2020). Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic – parents' opinions. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 29(2020), 173-174.

- Tso, W. W., Wong, R. S., Tung, K. T., Rao, N., Fu, K. W., Yam, J. C., ... & Wong, I. C. (2020). Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic. *European child & adolescent psychiatry*, 1-16.
- TÜBİTAK, (2020). *Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu*. <https://covid19.tubitak.gov.tr/anasayfa> (Erişim Tarihi: 06.04.2020)
- Türk Tabipler Birliği, (2020). <https://www.ttb.org.tr/> (Erişim Tarihi: 06.04.2020)
- Türk Tabipler Birliği. Pandemiye Okul Sağlığına İlişkin Uzman Görüşleri. Available from: <https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/Pandemide%20Okul%20Sag%CC%86l%C4%B1g%CC%86%C4%B1.pdf>. Accessed, 18 Ağustos, 2020.p.1-7.
- Uçar, E. (2017). Okul öncesi dönem (48-72 AY) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNESCO. Adverse consequences of school closures. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Updated 2021. Accessed January 13, 2021.
- United Nations Children's Fund, (UNICEF) (2012). *School Readiness and Transitions*. [https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FIN_AL\(1\).pdf](https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FIN_AL(1).pdf) adresinden 23.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (4), 468-483.
- Uysal, H., Aydos, E. H. & Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 617-645.
- Uzbaş, A. (2003). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki*

ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.

Vural, G. (2021). Çocuklarda ebeveyn kaybı ile ebeveyn boşanmasının travmatik etkileri.

Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339-358.

Week, E. (2020). Map: Where has COVID-19 closed schools? Where are they open. *Education Week*. <https://www.edweek.org/ew/section/multimedia/map-covid-19-schools-open-closed.html>.

WHO.(2020).*Dünya Sağlık Örgütü*.https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1 (Erişim Tarihi: 06.04.2020)

Woodcock, A., Woolner, A., & Benedyk, R. (2009). Applying the Hexagon-Spindle Model to the design of school environments for children with Autistic spectrum disorders. *Work*, 32(3), 249-259.

World Bank. (2020). *How the World Bank Group is helping countries with COVID-19 (coronavirus)*. The World Bank, IBRD-IDA. <https://www.worldbank.org/en/news/factsheet/2020/02/11/how-the-world-bank-group-is-helping-countries-with-covid-19-coronavirus>

Wu, Y. C., Chen, C. S., & Chan, Y. J. (2020). The outbreak of COVID-19: An overview. *Journal of the Chinese medical association*, 83(3), 217.

Xia, J. (2020). Practical exploration of school-family cooperative education during the COVID19 epidemic: A case study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu Province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 521-528.

Xie X et al (2020) Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province, China. *JAMA Pediatrics* 174(9):898–900

- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., & Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei Province, China. *JAMA pediatrics*, 174(9), 898-900.
- Xie, Z., ve Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the COVID-19 epidemic: A case study of the Second Elementary School in Daxie, Ningbo, Zhejiang Province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 535-541.
- Yalçın, H., Hilal, D. A. İ., & Erkoç, E. (2020). Ebeveynlerin virüs salgınına ilişkin duygu durumları ve çocuklara etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 128-142.
- Yang, Z., Becerik-Gerber, B., & Mino, L. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building and Environment*, 70, 171-188.
- Yavuzer, H. (1988). *Çocuk psikolojisi* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., & Doğanay, G. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği.
- Yip, T. (2020). Addressing inequities in education during the COVID-19 pandemic: How education policy and schools can support historically and currently marginalized children and youth. *Washington DC, Society for Research in Child Development (SRCD)*.
- Yoleri, S. (2014). Preschool children's school adjustment: Indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, (ahead-of-print), 1-11.
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13*, 43(6), 630-640. doi: 10.1080/03004279.2013.848915
- Yücesan, B. & Özkan, Ö. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinin Sağlık Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Health Sciences 3(Covid-19 Special Issue)*, 134-139.

- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, 3602.
- Zhang, L., Zhang, D., Fang, J., Wan, Y., Tao, F. and Sun, Y. (2020). Assessment of mental health of Chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(9), 1-4 .
- Zhou S-J et al (2020) Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 29(6):749–758.
- Žunjić, A., Papić, G., Bojović, B., Matija, L., Slavković, G., & Lukić, P. (2015). The role of ergonomics in the improvement of quality of education. *FME transactions*, 43(1), 82-87.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Meryem Çağla AFYONCUOĞLU

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : 2015, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Okul Öncesi Öğretmenliği
: Devam ediyor, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri
Fakültesi, Çocuk Gelişimi

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İŞ DENEYİMİ

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :2015-2016, Kuruluş Müdürü, Minik Eller Kreş

Tarih: 03 Şubat 2022

ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ MUAFİYETİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.03.2021-E.6112



T.C.
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-46409256-300-6112
Konu : Doç. Dr. Sema Soydan Hk.

Sayın Doç. Dr. Sema SOYDAN
Öğretim Üyesi

Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlem Kontrol Listesinin Türkçeye Uyarlanması ve Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Döneminde Eğitime Verilen Zorunlu Aradan Sonra 5-11 Yaş Çocuklarının Sınıfa Uyum Düzeylerinin İncelenmesi isimli ekte başvuru evrakları verilen araştırma projesi çalışmasının Doç. Dr. Sema SOYDAN'ın sorumluluğunda Yardımcı Araştırmacı olarak Meryem Çağla ÇOT katılımları ile yürütülmesi ile ilgili İnsan Araştırmaları Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuz 25.03.2021 tarihli 2021/03/02 sayılı kararımızda değerlendirilmiştir. İlgili çalışmanızda Üniversitemizin adının geçmemesi, Covid-19 virüsü nedeniyle Ülkemizde yaşanan salgın sürecinde salgın için alınan kararlara uyarak ve araştırmanın yapılacağı kurum ve kuruluşlardan idari izin alınarak çalışmanız şartı ile kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Çalışmalarınızda başarılar diler gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Çağatay ÜNÜSAN
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek:Do. Dr. Sema SOYDAN (18 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

ÇAĞATAY ÜNÜSAN (İnsan Araştırmaları Etik Kurulu - İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı) 30.03.2021 10:02
Belge Doğrulama Kodu : BE8RSUCR
Adres: Akabe Mahallesi Alaaddin Kapı Caddesi No:130 Karatay/Konya
Telefon: 444 1251 Faks: 0332 202 00 44
e-Posta: rektorluk@karatay.edu.tr Web: www.karatay.edu.tr
Kep Adresi: ktokaratayuniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/kto-karatay-universitesi-ebys>

Bilgi için: Celaleddin ÇİBİK
Unvanı: Sekreter
Tel No: 444 1251-7258



Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.