

Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İncelenmesi¹

Sadık KIRIŞ²

Sami ŞAHİN³

Gönderim Tarihi: 23.05.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Covid 19 salgını nihayetinde çevrim içi eğitime geçiş yapılmasına bağlı olarak öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma paralel karma desende yürütülmüştür. Nicel aşamada ilişkisel tarama yöntemi, nitel aşamada ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 687 ortaokul öğrencisi ile çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikler arasındaki ilişki incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise 20 ortaokul öğrencisi ile çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının ve sosyal duygusal yeterlikleri ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının sınıf düzeyi, kardeş sayısı, babanın ekonomik getirisi, kendisine ait bir odaya sahip olması ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandığı cihaz türü ile ilişkili olduğunu ancak cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve annenin ekonomik geliri ile bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlik algılarının ilişkili olduğu ve aralarında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algılarının öğrencilerin anne ve babasının eğitim durumu, kardeş sayısı, evinde kendisine ait bir odasının olması, babanın ekonomik geliri olan bir işe sahip olması ile ilişkili olduğu ancak sınıf düzeyi, cinsiyeti, sahip oldukları teknolojik cihaz ve annenin ekonomik geliri ile ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre Çevrim İçi Eğitim, Öğrenci İmkanları ve Öğrenci Farkındalığı başlıklarında 3 tema 6 kategori ve 19 kod oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi Eğitim, Sosyal Duygusal Yeterlikler, Acil Uzaktan Eğitim

An Investigation into the Relation Between Secondary Students' Social-Emotional Competencies in the Online Education

Abstract

Due to the transition to face-to-face education as a result of the Covid 19 epidemic, the relationships between students' online education competency perceptions and their social emotional competencies were examined. This inquiry was a convergent parallel mixed-method study in which qualitative and quantitative methods were used together. The relational screening method was used in the quantitative part, whereas case study was employed in the qualitative analyses. The research consists of two stages. In the first stage, the relationship between the perceived online education

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Sami Şahin danışmanlığında, Sadık Kiriş'in yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Sorumlu Yazar : Sadık Kiriş, Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, sadikkiris@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6221-9997

³ Sami Şahin, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, sami@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1873-5243

efficacy of 687 secondary school students and their social emotional competences was examined. In the second stage, qualitative interviews were performed with 20 secondary school students about their experiences in the online education process. The results have shown that secondary students' perceived online education efficacy and their social-emotional competences were at high levels. However, students' perceived online education efficacies were found to be related to number of siblings, having a room of his own and the type of device they use to during online education process. In this sense, I have concluded that there has been statistically significant relation between the perceived online education efficacy and the social-emotional competency at moderate level. I have also concluded that students' perceptions of social-emotional efficacy were related to the the number of siblings, having a room of their own in their home. However, it has been concluded that there is no relationship between technological device. Following the qualitative analyses, there emerged 3 themes, 6 categories and 19 codes on online education, students' contextual factors in online education and student awareness.

Key Words: Online Education, Social Emotional Competencies, Emergency Remote Education

Giriş

2019 yılı Aralık ayında başlayan ve birkaç ayda dünya geneline yayılan Covid-19 salgını insanların sadece sağlığını değil yaşantılarını da etkilemiştir. Salgının etkisinin azaltılması amacıyla toplum hayatında hareketliliğin sınırlandırılması için insanların zorunlu haller dışında evlerinde kalmaları ve sosyal izolasyon kurallarına uymaları zorunluluk haline gelmiştir (Kırık & Özkoçak, 2020). Covid-19 salgını nedeniyle 107 ülkede mart ayı içerisinde okulların kapatılması kararı alınmıştır (Viner ve diğerleri, 2020). 65 yaş üzeri ve 20 yaş altı bireyler için getirilen sokağa çıkma kısıtlamaları aile yaşamını etkilemiştir. Okulların kapatılması, sokağa çıkma kısıtlamaları ve uzaktan çalışma nedeniyle aile fertlerinin evde yaşamlarını sürdürüyor olmasının tüm bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerinde etkileri olmuştur (Başaran & Aksoy, 2020).

Covid-19 salgın döneminde yüz yüze eğitimin önündeki engeller nedeniyle eğitim kurumları bir dizi çevrim içi platform aracılığıyla çevrim içi eğitime zorunlu geçiş yapmışlardır (Durdun, 2020; Lederman, 2020). Bu geçiş kendi zorluklarını da beraberinde getirmiştir. Bu yeni öğretim ortamlarına başarılı bir şekilde katılmanın önkoşulları; ailelerin eğitime devam eden her çocuk için bir bilgisayar veya mobil cihaza, yeterli hız ve kapasitede bir internete ve her aile üyesinin kendi çalışma alanlarına sahip olduğu uygun bir konuta sahip olmaktır. Bununla birlikte, kırsal kesimde birçok ailenin internet bağlantısına erişim ve bilgisayara sahip olma problemleri vardır. (Durdun, 2020; Lederman, 2020; Siegler, 2020; Winberg, 2020; Woolley ve diğerleri, 2020). Başlangıçta dezavantajlı olan öğrenciler için küresel salgın hâlihazırdaki dijital uçurumun daha da artmasına ve dijital bölünmeye sebep olmuştur (Fishbane & Tomer, 2020; Strauss, 2020). Virüsünün yayılımını önlemek amacıyla akla ilk gelen önlemler arasında okulların kapatılması olsa da öğrencilerin evlerinde çevrim içi eğitimden yararlanmaları için bilgisayar veya mobil cihaz ihtiyaçlarını gidermek, internet erişimi desteği sağlamak ve eğitime erişimin önündeki engelleri kaldırmak gereklidir. (Shapiro, 2020). Tüm öğrencilerin çevrim içi eğitimden yararlanabilmeleri için güvenilir internet bağlantısına ve temel donanım bileşenlerine sahip olmaları gerekir. Buna karşın tüm dünyada çok sayıda çocuk internet erişimine sahip değildir. UNICEF (2020) raporuna göre 3-17 yaş aralığındaki okul çağında bulunan çocukların sadece üçte birinin internet bağlantısı bulunmaktadır. TÜİK (2021) raporuna göre Türkiye'de 6 ile 15 yaş arasındaki çocukların internet kullanma oranı %82,7'dir. Aynı raporda internet kullanım amaçları arasında çevrim içi derslere katılma oranının %86,2, ödev yapmak ve ek çalışmalar yapmak için interneti kullanım oranının %83,6, oyun oynamak amaçlı interneti kullanım oranının %66,1, sosyal medya platformlarından video izlemek maksatlı kullanım oranının %61, sesli veya görüntülü iletişim kurmak için internet kullanım

oranının ise %55,5 olduğu belirtilmiştir. Raporda, bilişim teknolojileri ürünlerinin kullanım oranları 6 ile 15 yaş arasındaki yaş grubunda 2021 yılı itibariyle; %46,3 ile bilgisayar (masaüstü, dizüstü ve tablet) kullananlar, %14,3 ile akıllı tv kullananlar, %3,9 ile akıllı saat kullananlar ve %3,6 ile oyun konsolu kullananlar şeklinde sıralanmıştır. En az bir bilişim teknolojileri ürünü kullananlar ise %66,6'dır.

21. yüzyılda eğitim, yalnızca bilişsel becerilere odaklanmanın ötesine geçmekte ve bilişsel becerilere ek olarak okullar öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini geliştirmek için daha fazla destek sağlamaya teşvik edilmektedir (Farrington ve diğerleri, 2013; Greenberg, 2010). Gelişmiş ülkeler, öğrencilerin etik değerlere önem veren ve sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılım gösteren, vatandaşlık bilinci artmış, özgüveni yüksek, sorumluluk alan bireyler olması için sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye büyük önem vermektedirler (Suratno ve diğerleri, 2019; Zhou ve diğerleri, 2014).

Çocukların günümüzün zorlu, değişen ve öngörülemez dünyasına uyum sağlamak için dengeli bir dizi bilişsel, sosyal ve duygusal becerilere ihtiyaçları vardır. Özellikle, sosyal ve duygusal beceriler, beklenmedik durumlarla yüzleşmek, çoklu taleplerle baş edebilmek, dürtüleri kontrol etmek ve başkalarıyla etkili bir şekilde çalışmak için önemlidir. Bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler bağımsız olarak gelişebilir, ancak bireyler becerilerini aşamalı olarak geliştirdikçe bu beceriler birbirlerini de etkileyebilirler. Örneğin, özdenetim sahibi çocukların bir kitabı okumayı bitirmesi, bir matematik ödevini veya bir bilim projesini tamamlaması daha olasıdır ve bunların tümü bilişsel becerilerin daha da geliştirilmesine katkıda bulunur. Sosyal ve duygusal beceriler, bireyler hedeflerin peşinden giderken başkalarıyla birlikte çalışırken ve özellikle duyguları yönetirken önemli bir rol oynar (OECD, 2015).

Güçlü sosyal becerilere sahip çocukların arkadaşlık kurma ve sürdürme, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurma, sınıf etkinliklerine ve öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılma olasılıkları da yüksektir. Daha güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip çocukların üniversiteye girme ve üniversiteden mezun olma, kariyerlerinde başarılı olma, olumlu iş ve aile ilişkileri kurma, daha iyi zihinsel ve fiziksel sağlık, daha az suç kapsamına giren davranışlara sahip olma ve iyi vatandaş olma olasılıkları da daha yüksektir (Greenberg ve diğerleri, 2017; Moffitt ve diğerleri, 2011; Weissberg ve diğerleri, 2015). Güçlü duyguları doğru bir şekilde fark etme ve yönetme, başkalarını dikkatli ve doğru bir şekilde dinleme ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler, davranışsal ve duygusal bozuklukların yanı sıra bir dizi kişilerarası sorunlarla son derece alakalı görülmektedir (Elias ve diğerleri, 1987; Elias, 2004). Çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye odaklanan müdahalelerin saldırganlık, depresyon ve kaygıyı azaltması şaşırtıcı olmamalıdır (Jones ve diğerleri, 2017).

Eğitimde kişilerarası etkileşimlerin ve sosyal ve duygusal yeterliklerin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin çevrim içi öğrenmenin etkililiğine dair algılarını bu yeterliklerle ilişkili olarak analiz etmek önemlidir. Covid 19 salgını nedeniyle eğitim öğretim faaliyetleri çevrim içi olarak devam etmek zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk karşısında öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Salgın döneminde tüm dünyada okul çağındaki çocuklara eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla çeşitli teknolojiler ve internet destekli öğretim sistemlerinin yardımıyla çevrim içi eğitime geçilmiştir (Zhou ve diğerleri, 2020). Bu kapsamda, modern eğitim teknolojilerinden yararlanılarak öğrencilerin katılımına imkân veren çevrim içi dersler kullanıma açılmıştır (Onyema ve diğerleri, 2020). Ancak eğitimin başarısında öğretmenlerin çevrim içi eğitim araçlarını etkili kullanabilmeleri için ülkenin teknolojik altyapısı ve öğretmenlerin teknoloji becerileri önemlidir. Örneğin güçlü bir teknolojik altyapıya sahip Çin, uzaktan eğitimde başarılı olurken Vietnam ve Moğolistan gibi bazı

ülkelerin yetersiz internet ağları, akıllı telefonlar veya televizyonlar ile uzaktan eğitim sürecinde zorluklar yaşadıkları bildirilmektedir (DünyaBankası, 2020b). Öte yandan COVID-19'dan önce bile dünyadaki tüm öğrencilerin bilgisayar, tablet ve internet gibi cihazlara erişim açısından aynı fırsatlara sahip olmadığı bilinmektedir (Fry-Bowers, 2020). Özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarına veya kırsal kesimdeki çocuklara hizmet veren okullar, çevrim içi eğitime etkili bir geçiş için gerekli kaynaklardan mahrumdur (Fishbane & Tomer, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Çevrim içi eğitimin başarısı üzerinde etkili olan faktörler dikkate alınmadan hızlı bir geçişin mevcut eşitsizlikleri artırabileceği vurgulanmaktadır (Onyema ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda, Covid-19 salgınında tüm dünyada eğitimin kalitesi okulların kapanmasından olumsuz etkilenmiştir. Her öğrencinin çevrim içi eğitime eşit erişime sahip olmadığı gerçeğiyle birleştiğinde, salgının sonuçları eğitimde erişim ve eşitlikte sorunlar yaratmıştır (Andrew ve diğerleri, 2020; Zhou ve diğerleri, 2020).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi hükümet, Türkiye'de ilk vakanın 10 Mart 2020'de tespit edilmesinin hemen ardından iki hafta süreyle yüz yüze eğitime ara verme kararı almış ve hemen ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), bir televizyon kanalı olan EBA TV üzerinden uzaktan eğitime başlamıştır. İlerleyen haftalarda okulların eğitim-öğretim yılı sonuna kadar kapalı kalacağı ve EBA sosyal eğitim platformu ve EBA TV aracılığıyla uzaktan eğitime devam edileceği duyurulmuştur. Ayrıca her okul idaresinin belirlediği programlar doğrultusunda öğrencilere öğretmenleri tarafından EBA sistemi üzerinden çevrim içi dersler verilmiştir. Bu süreçte her sınıf (1-12. Sınıflar) EBA TV ve EBA üzerinden seviyelerine göre hazırlanan uyarlanmış eğitim içeriği ile eğitim almışlar, video konferans uygulamaları ile çevrim içi canlı derslere katılmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 21 Haziran 2021 tarihinde paylaşılan 23 Mart 2020–18 Haziran 2021 aralığındaki verilere göre EBA'yı kullanan 14.111.941 öğrenci ve 1.177.725 öğretmen vardır. Bu sürede yapılan canlı ders 300.122.722 saattir. EBA TV ise, 18.377 saat yayın yapmıştır. 112 branşta yaklaşık 1000 öğretmen tarafından 13 stüdyoda 11.523 ders videosu öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Bu süreçte eba.gov.tr erişim adresi üzerinde yaklaşık 23,8 milyar tıklanma sayısına ulaşılmıştır. Teknoloji erişimde problem yaşayan öğrencilere yönelik 15.352 EBA destek noktası ve kırsal kesimde bulunan öğrencilere yönelik ise 189 mobil EBA destek noktası hizmete sunulmuştur (Yeğitek,2021).

Sosyal ve duygusal beceriler, insanların sosyal çevrelerine uyumlarında ve başarılarında belirleyici olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ancak bu becerilerin geliştirilmesi yalnızca bireylerin refahı için değil, aynı zamanda daha geniş gruplar ve bir bütün olarak toplumlar için de önemlidir. Vatandaşların uyum sağlama, becerikli olma, saygı duyma ve başkalarıyla iyi çalışma ve kişisel ve toplu sorumluluk alma yeteneği, iyi işleyen bir toplumun ayırt edici özelliği haline gelmektedir. Diğer taraftan artan ideolojik kutuplaşma ve toplumsal gerilimler; hoşgörü ve saygı, empati ve cömertlik ihtiyacını, ortak yararı elde etmek ve korumak için iş birliği yapma yeteneğini artırmaktadır (Kankaraş & Suarez-Alvarez, 2019).

TÜSİAD (2019) tarafından hazırlanan “Sosyal Duygusal Beceriler” raporunda dijital dönüşümün sanayiyi, sektörleri ve hayatın her alanını etkileyeceği belirtilmiştir. Endüstri 4.0 devrimiyle birlikte insan kaynağının sahip olacağı becerilerin kritik önemi vurgulanmıştır. Gelişime açık olma, öz yönetim, yaratıcı olma, sorumluluk sahibi olma, karar verme becerileri, etkili iletişim ve ilişki kurma gibi sosyal duygusal beceriler de tıpkı teknik beceriler gibi önem arz etmektedir.

OECD (2019) “İşlerin Geleceği” raporunda sosyal duygusal becerilerin; her geçen gün daha da artmakta olan rekabet ortamında kişilerin bağımsız ve ekonomik özgürlüğü olan bireyler olarak hayatlarına devam edebilmesi için yaratıcılık, eleştirel düşünce, merak, girişimci olma, kararlılık,

hedefe odaklı olma, müzakere becerisi, olumlu duygular ve tutumlar olarak tanımlamış ve bireyin yaşamındaki hayati önemi vurgulanmıştır.

Okulların kapanması sırasında, farklı sosyoekonomik durumlarla bağlantılı mevcut sorunlar iki temel eşitsizlikten kaynaklanmaktadır. Bunlar: (1) Eğitim teknolojilerine ve internete erişim dâhil olmak üzere kaynak eksikliği ve (2) özellikle orta öğretim konusunda çocuklarını desteklemek için temel becerilere sahip olmayan ebeveynler ve evde öğrencinin öğrenimi için kullanılacak yeterli fiziksel alanın bulunmamasıdır (Doyle, 2020; Outhwaite, 2020). Okulların kapatılmasının, özellikle dezavantajlı öğrenciler için eğitim başarısında önemli kayıplar yaratabileceğine dair bazı kanıtlar vardır (Eyles ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin Covid-19 salgını sürecinde nasıl etkilendiğinin araştırılması salgın sonrasında yapılacaklara yol gösterici olacaktır (Ferri ve diğerleri, 2020).

Alanyazın incelendiğinde sosyal duygusal beceriler üzerinde araştırmalar göze çarpmaktadır. Pek çok çalışma, salgının çocuklar ve eğitimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu bildirmektedir (Cao ve diğerleri, 2020; Zhou ve diğerleri, 2020). Bu arada, diğer bazı çalışmalar bu etkileri en aza indirmek için öneriler ortaya koymaktadır (Van Lancker & Parolin, 2020; Zhang ve diğerleri, 2020). Bu araştırma, öğrenme, öğretme faaliyetleri üzerinde meydana gelen çevrim içi eğitimin sosyal duygusal yeterlikler ile ilişkisini incelemek üzerinedir.

Bu araştırmanın problemini “Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterliklerine dair algıları arasındaki ilişki nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemler incelenecektir.

Araştırma problemi çerçevesinde araştırmanın alt problemleri:

1. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları, demografik değişkenlere (eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı, sahip olunan teknolojik cihaz, evde kendisine ait bir odaya sahip olma durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlilikleri, demografik değişkenlere (eğitim hayatına devam eden kardeş sayısı, sahip olunan teknolojik cihaz, evde kendisine ait bir odaya sahip olma durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki nedir?
4. Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma paralel karma desende yürütülmüştür. Bu desende, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve ayrı ayrı analiz edilir (Fraenkel ve diğerleri, 2012; Mills & Gay, 2019). Çalışmada her iki yöntemin bir arada kullanılmasının amacı; nitel ve nicel yöntemlerin üstün yönlerini bir araya getirerek problemin kapsamlı araştırılmasıdır (Mills & Gay, 2019). Karma yöntem deseni tercihi ile nicel yöntemden elde edilen sayısal veriler ile nitel yöntemden elde edilen sözel verilerin birlikte kullanılarak araştırma sonuçlarının daha iyi anlaşılması sağlanacaktır. Nitel veri toplamadaki amaç, nicel verilerin desteklenmesine yöneliktir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamak için oldukça yararlı sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Bu tür araştırmalarda nitel ve nicel veriler birlikte toplanır ayrı ayrı analiz edilir ve sonuç bölümünde analiz sonuçları bir arada değerlendirilir (Creswell & Creswell, 2017).

Araştırmada üç alt probleme (Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlilikleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasındaki ilişki nedir?) cevap aramak amacıyla nicel yöntemlerden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu modelde iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişiminin var olup olmadığını şayet varsa bu değişiminin ne düzeyde olduğu, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin ve çevrim içi yeterlik algılarının hangi değişkenlerle arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılır (Karasar, 2017).

Nitel araştırma aşamasında “Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell (2007), durum çalışmasını, çeşitli veri toplama araçlarıyla derinlemesine veri elde etmeyi bir veya birkaç durumu ortaya çıkarmak olarak tarif etmiştir. Gall ve diğerleri (2007) ise durum çalışmasının katılımcıların üzerinde durulan konuya dair bakış açılarını yansıttığını ifade etmiştir.

Örnekleme

Örnekleme seçiminde seçkizi olmayan örneklem türlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amasya ili Merkez ilçede araştırma izni alınan okullarda eğitim öğretim hayatına devam eden gönüllü olan öğrenciler katılmıştır.

Tablo 1’de araştırmanın nicel bölümünde araştırma yapılan örneklem grubuna ait sınıf düzeyi ve cinsiyet bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. *Nicel Araştırma için Örneklemin Sınıf Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

	Sınıf Seviyesi	Kız	Erkek	Toplam
Sınıf Düzeyi	6	117	96	213
	7	123	122	245
	8	124	105	229
	Toplam	364	323	687

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada 364 kız öğrenci 323 erkek katılımcı cinsiyete göre dağılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise 6. sınıflarda 213, 7.sınıflarda 245 ve 8.sınıflarda 229 öğrenci şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Nicel araştırma aşamasında öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini belirlemek amacıyla veri toplamak için Zhou ve Ee (2012) tarafından geliştirilen, Ekşi ve diğerleri (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Duygusal Yeterlikler Anketi (SDYA); öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algıları (ÇEYA) Ölçeği kullanılmıştır. SDYA (i) öz farkındalık, (ii) sosyal farkındalık, (iii) öz yönetim, (iv) ilişki yönetimi ve (v) sorumlu karar alma alt boyutlarından ve 25 maddeden oluşmaktadır. ÇEYA ölçeği (i) Öğrenci İlgisi, (ii) Teknik Olanak ve (iii) Öğretmen Desteği alt boyutlarında üç alt boyuttan oluşan toplamda 12 maddelik bir ölçektir. Ölçek geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve istenen uyum değerleri karşılanmıştır. Güvenirlik düzeyini tespit etmek amacıyla yapılan Cronbach Alfa analizinde iç tutarlık katsayısının yeterli olduğu görülmüştür. Bulgular ÇEYA’nın güvenirliliğinin yeterli olduğunu göstermiştir. ÇEYA doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri; $\chi^2:67,197$, $\chi^2/df: 1,344$, CFI: 0,979, TLI: 0,972, GFI: 0,948, AGFI: 0,920, RMSEA: 0,41 olarak bulunmuştur. SDYA doğrulayıcı faktör analizine ait uyum değerleri ise $\chi^2: 777,532$, $\chi^2/df: 3,267$, CFI: 0,916, TLI: 0,907, GFI: 0,916, AGFI: 0,894, RMSEA: 0,57 olarak bulunmuştur.

Öğrenciler hakkında demografik bilgi formu 3 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler öğrencilerin kendisi haricinde eğitim öğretime devam eden kardeş sayısı, öğrencilerin çevrim içi eğitime ulaşmak için kullanmış olduğu teknolojik cihazlar ve öğrencilerin kendilerine ait bir odalarının olup olmamasıdır. Daha sonra, nitel veri toplamak amacıyla 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında bir ölçme değerlendirme alanında görev yapan doktor öğretim üyesi, iki bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında görev yapan doktor öğretim üyesi ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında doktora eğitimine devam eden bir öğrenci olmak üzere 4 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda formu araştırmaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilerin dijital altyapı ve hizmet, çevrim içi eğitim süreci, dijital öğrenme, dijital salgın sürecinde öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal ve duygusal değişimler konularında yaşamış oldukları deneyimler ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda bulgular ve bulgular doğrultusunda verilere yönelik yorumlar yer almaktadır.

ÇEYA ve Demografik Değişkenler İlişkisi

Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı: Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 2’de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
0	330	41,31	0,58			
1	245	38,92	0,65			
2	92	41,57	1,08			
3+	20	39,60	2,10			
Eğitim- Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Gruplar Arası	946,020	3	315,340	2,92	.034
	Gruplar İçi	73837,311	683	108,107		
	Toplam	73837,311	686			

Tablo 2’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları aritmetik ortalaması ile eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F(3,683)= 2,92; p<0,05$]. Bu nedenle eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kullanılan Cihaz: Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının kullanılan cihaza göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 3’te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının kullanılan cihaza göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
Bilgisayar	270	41,31	10,59			
Tablet	162	41,11	10,92			
Telefon	255	39,11	9,86			
Kullanılan Cihaz	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	728,982		2	364,491	3,37	.035
Gruplar İçi	74054,350	684		108,267		
Toplam	74783,331	686				

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları ile uzaktan eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F(2,684) = 3,37; p < 0,05$]. Bu bulgu uzaktan eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz değişkeninin öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Evde Kendisine Ait Odaya Sahip Olma: Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örnekler T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 4'te öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algılarının Öğrencilerin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Odaları Olup Olmamasına Göre t-Testi Sonuçları

Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	520	41,06	10,46	685	2,722	.007
Hayır	167	38,54	10,19			

Tablo 4'teki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algılarının evlerinde kendilerine ait bir odaları olup olmaması göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(685) = 2,722; p < 0,05$]. Evlerinde kendilerine ait odası olan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 41,06$ iken, evlerinde kendilerine ait odası olmayan öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları toplam puanları aritmetik ortalaması $\bar{X} = 38,54$ 'tür. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algı düzeyleri toplam puanları ile evlerinde kendilerine ait odası olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

SDYA ve Demografik Değişkenler İlişkisi

Eğitim Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısı: Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 5'te öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin eğitim öğretim hayatına devam eden kardeş sayısına göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Eğitim-Öğretim Hayatına Devam Eden Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
1	330	107,46	21,39			
2	245	102,48	20,11			
Eğitim- Öğretim	3	106,80	20,88			
Hayatına	4+	101,94	19,90			
Devam	Varyansın	KT	sd	KO	F	p
Eden	Kaynağı					
Kardeş	Gruplar Arası	3901,163	3	1300,388	2,996	.030
Sayısı	Gruplar İçi	296443,988	683	434,032		
	Toplam	300345,151	686			

Tablo 5'e göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F(3,683)= 2,966$; $p<0,05$]. Bu bulgu, eğitim-öğretim hayatına devam eden kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kullanılan Cihaz: Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin kullanılan cihaza göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 6'da öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin kullanılan cihaza göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Kullanılan Cihaza Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
Bilgisayar	270	107,04	21,01			
Tablet	162	104,81	21,39			
Telefon	255	104,13	20,50			
Kullanılan Cihaz	Varyansın	KT	sd	KO	F	p
	Kaynağı					
	Gruplar Arası	1195,855	2	597,927	1,367	.256
	Gruplar İçi	299149,296	684	437,353		
	Toplam	300345,151	686			

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile uzaktan eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2,684)= 1,367$; $p>0,05$]. Bu bulgu, öğrencilerin uzaktan eğitimden yararlanmak için kullandıkları cihaz değişkeninin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri ile ilişkisi yoktur şeklinde yorumlanabilir.

Evde Kendisine Ait Odaya Sahip Olma: Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örnekler T-testi analizi yapılmıştır. Tablo 7'de öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmasına göre değişimini gösteren sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Sosyal Duygusal Yeterliklerinin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Odaları Olup Olmamasına Göre t-Testi Sonuçları

Evinizde kendinize ait bir odanız var mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	520	107,19	20,72	685	3,923	.000
Hayır	167	99,97	20,66			

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin evlerinde kendilerine ait bir odaları olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(685)= 3,923; p<0,05]. Evlerinde kendilerine ait odası olan sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları aritmetik ortalaması \bar{X} = 107,19 iken, evlerinde kendilerine ait odası olmayan öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları aritmetik ortalaması \bar{X} = 99,97'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri toplam puanları ile evlerinde kendilerine ait odası olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

ÇEYA ile SDYA İlişkisi

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik alguları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 8'de öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik alguları ile sosyal duygusal yeterlikler arasındaki korelasyona ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Alguları ile Sosyal Duygusal Yeterlikler Korelasyonu

Sosyal Duygusal Yeterlikler	N	r	p
Çevrim İçi Eğitim Yeterlik Algı Düzeyi	687	,563	,000

Tablo 8'e göre, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik alguları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında (p= ,000; r= ,563) orta düzeyde pozitif yönde bir korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2019).

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bulgularını elde etmek için ortaokulda eğitim öğretim yaşamına devam eden 6.sınıf (6), 7.sınıf (7) ve 8.sınıf (7) öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere çevrim içi eğitim sürecinde yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin sorular sorulmuştur. Bu deneyimlerin neler olduğunu öğrenmek için 14 adet soru öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrenci cevapları sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonrası öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen temalara ve bu temalara ait kategorilere yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Deneyimlere İlişkin Temalar ve Kategoriler

Tema	Kategori
1. Çevrim içi Eğitim	1.1. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumlu görüşler
	1.2. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumsuz görüşler
2. Öğrenci İmkânları	2.1. Teknolojik cihaz sahipliği durumu
	2.2. Ulaşılan dijital öğrenme kaynakları
3. Öğrenci Farkındalığı	3.1. Öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar
	3.2. İşbirliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılım

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşleri sonrasında; Çevrim İçi Eğitim temasında iki kategoriye, Öğrenci İmkânları iki kategoriye ve Öğrenci Farkındalığı temasında iki kategoriye ulaşılmıştır. Araştırma da 3 tema, 6 kategori ve 19 kod oluşturulmuştur.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Hakkında Olumlu Görüşlerine Ait Kodlar: Tablo 10'da öğrencilerin çevrim içi eğitim süreciyle ilgili olumlu görüşlerine yönelik kategorilere yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 10. *Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Süreci Hakkındaki Olumlu Görüşler Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
1. Çevrim içi Eğitim	1.1. Çevrim içi eğitim hakkında olumlu görüşler	1.1.1. İyi bir eğitim süreci	3
		1.1.2. Olumlu ama teknolojik problemler	3
		1.1.3. Salgın süreci için pratik bir çözümdü	3
		1.1.4. Verimli bir eğitim süreciydi.	1
		1.1.5. Yararlı bir eğitimidir.	2

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci hakkındaki olumlu görüşleri; iyi bir eğitim süreci olduğunu (f=3), olumlu bir eğitim süreci olduğunu ama teknolojik problemlerin yaşandığını (f=3), salgın süreci için pratik bir çözüm olduğunu (f=3), verimli bir eğitim süreci geçirdiklerini (f=1), yararlı bir eğitim olduğu (f=2) şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Hakkında Olumsuz Görüşlerine Ait Kodlar: Tablo 11'de öğrencilerin çevrim içi eğitim süreciyle ilgili olumsuz görüşlerine yönelik kategorilere yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 11. *Öğrencilerin Çevrim İçi Eğitim Süreci Hakkındaki Olumsuz Görüşler Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
1. Çevrim içi Eğitim	1.2. Çevrim içi eğitim süreci hakkında olumsuz görüşler	1.2.1. Derse katılım azalmıştır.	2	18,2
		1.2.2. Fiziksel rahatsızlıklara neden olmuştur.	2	18,2
		1.2.3. Öğrenmeyi zorlaştırıyor.	1	9,1
		1.2.4. Yararlı değildir.	6	54,5

Tablo 11'de görüldüğü üzere öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci hakkındaki olumsuz görüşleri; derse katılımın azaldığı (f=2, %18,2), fiziksel rahatsızlıklara neden olduğu (f=2, %18,2), öğrenmeyi zorlaştırdığı (f=1, %9,1), yararlı olmadığı (f=6, %54,5) şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin Teknolojik Cihaz Sahipliği Kategorisine Yönelik Kodlar: Tablo 12'de öğrencilerin teknolojik cihaz sahipliği kategorisine yönelik kodlar yer almaktadır.

Tablo 12. *Öğrencilerin Öğrenci İmkânları Temasında Teknolojik Cihaz Sahipliği Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
3. Öğrenci İmkânları	3.1. Teknolojik cihaz sahipliği	3.1.1. İhtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim.	19
		3.1.2. İhtiyaçlarımı karşılamak için teknolojik cihazlara ihtiyacım var.	4

Tablo 12'de görüldüğü üzere öğrenci imkânları temasında teknolojik cihaz sahipliği kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; ihtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim (f=19), iletişim kurmadım (f=4) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin Ulaşılan Dijital Öğrenme Kaynaklarına Yönelik Kodlar: Tablo 13'te öğrencilerin ulaşılan dijital öğrenme kaynaklarına yönelik kodlar almaktadır.

Tablo 13. *Öğrencilerin Öğrenci İmkânları Temasında Ulaşılan Dijital Öğrenme Kaynakları Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
4. Öğrenci İmkânları	3.2. Ulaşılan dijital öğrenme kaynakları	3.2.1. Diğer Platformlar	8
		3.2.2. EBA	17
		3.2.3. Konu Anlatım videoları	1
		3.2.4. Youtube	6

Tablo 13'te görüldüğü üzere öğrenci imkânları temasında ulaşılan dijital öğrenme kaynakları kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; diğer platformlar (f=8, %25,8), EBA (f=17, %54,8), konu anlatım videoları (f=1, %3,2), Youtube (f=6, %19,4) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin Öğrenme Eksiklerini Gidermek İçin Yaptıkları Ek Çalışmalara Yönelik Kodlar: Tablo 14'te öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek için yaptıkları ek çalışmalara yönelik kodlar gösterilmektedir.

Tablo 14. *Öğrencilerin Öğrenme Farkındalıkları Temasında Öğrenme Eksiklerinin Giderilmesi İçin Yapılan Ek Çalışmalar Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
3. Öğrenme Farkındalıkları	3.1. Öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar	3.1.1. Ek çalışmalar yaptım.	15
		3.1.2. Ek çalışmalar yapmadım.	5

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrenme farkındalıkları temasında öğrenme eksiklerinin giderilmesi için yapılan ek çalışmalar kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; ek çalışmalar yaptım (f=15), ek çalışmalar yapmadım (f=5) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin İşbirliğine Dayalı Gerçekleşen Öğrenme Faaliyetlerine Katılımına Yönelik Kodlar: Tablo 15'te öğrencilerin iş birliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılımına yönelik kodlar almaktadır.

Tablo 15. *Öğrencilerin Öğrenme Farkındalıkları Temasında İşbirliğine Dayalı Gerçekleşen Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Kategorisine Ait Kodlar*

Tema	Kategori	Kodlar	f
5. Öğrenme Farkındalıkları	3.3. İşbirliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılım	3.3.1. İşbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerine katıldım.	17
		3.3.2. İşbirliğine dayalı öğrenme faaliyetlerine katılmadım.	3

Tablo 15'de görüldüğü üzere öğrenme farkındalıkları temasında iş birliğine dayalı gerçekleşen öğrenme faaliyetlerine katılım kategorisinde yer alan kodlara göre öğrenciler; iş birliğine dayalı çalışmalara katıldım (f=17), iş birliğine dayalı çalışmalara katılmadım (f=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin çevrim içi eğitim yeterli algılarının kardeş sayısı, kendisine ait bir odaya sahip olması ve çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullandığı cihaz türü

ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Çevrim içi eğitim yeterlik algısı ile sosyal duygusal yeterlik algısının da ilişkili olduğu ve aralarında orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algılarının öğrencilerin kardeş sayısı, evinde kendisine ait bir odasının olması ile ilişkili olduğu ancak sahip oldukları teknolojik cihaz ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre Çevrim İçi Eğitim, Öğrenci İmkanları ve Öğrenci Farkındalığı başlıklarında 5 tema 6 kategori ve 19 kod oluşturulmuştur. Öğrenciler çevrim içi eğitimi olumsuz etkileyen faktörleri kalıcı öğrenme sağlayamaması, karşılaşılan bağlantı sorunları ve teknik problemler ve ekran karşısında geçirilen sürenin neden olduğu fiziksel problemler olarak belirtmişken, olumlu etkileyen faktörleri ise salgın için pratik bir çözüm olması ve mevcut şartlarda en iyi seçenek olması olarak sıralamışlardır.

Öğrencilerin eğitime devam eden kardeş sayıları ile çevrim içi yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kardeş sayısının yüksekliğinde kardeş başına düşen nitelikli cihaz sayısında azalma olduğu ve bu durumun öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile olumsuz yönde ilişkili bir sonuç verdiğini söyleyebiliriz. Kabapınar ve diğerleri de (2021) veliler ve öğretmenlerin gözünden ilkökul öğrencilerinin çevrim içi eğitime katılımlarını inceledikleri araştırmada öğrencilerin çevrim içi eğitime katılmama nedenleri arasında kardeş sayısının önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencinin evinde kendisine ait bir odaya sahip olmasının çevrim içi eğitim yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum farklı bir yaş grubunda Sarıbaş ve Meydan (2020) tarafından üniversite eğitimine devam eden coğrafya öğrencileri arasında yapılan çalışmada ulaşılan kendine ait odası bulunan öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Doyle (2020) ve Outhwaite (2020), okulların kapanması nedeniyle farklı sosyoekonomik durumlarla bağlantılı sorunları iki temel eşitsizliğe dayandırmışlardır. Bunlar; Eğitim teknolojilerine ve internete erişim dâhil olmak üzere kaynak eksikliği, özellikle orta öğretimde çocuklarını desteklemek için temel becerilere sahip olmayan yoksul aileler ve evde öğrencinin öğrenimini gerçekleştirecek yeterli fiziksel alanın bulunmuyor olmasıdır. Bu durumu destekleyen bir diğer çalışmada, Tulaskar ve Turunen (2022) Covid 19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri incelemişler ve öğrencilerin önemli bir bölümünün çevrim içi eğitime katılmak için evde kendilerine ait bir oda bulmada sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanmış oldukları cihazın çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile yüksek ilişkili olduğu bulgularda tespit edilmiştir. Çevrim içi eğitimden yararlanmak için kullanılan cihazın çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile ilişkisi en yüksekten en küçüğe sırasıyla bilgisayar, tablet ve akıllı telefon kullanan öğrenciler olarak sıralanmıştır. Kullanılan cihazın ekran büyüklüğünün, farklı web ara yüzleri ve öğrenme platformları tarafından desteklenmesinin ve cihazın kullanılabilirliğinin bu durumda etkisinin olduğu düşünülebilir. Tüzün ve Toraman (2021) üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim memnuniyetini etkileyen faktörleri incelemişler ve çevrim içi eğitime katılmak için kullandıkları cihazın memnuniyetlerini etkilediği sonucunu bildirmişlerdir. Öğrencilere teknolojik cihaz sahiplik durumu sorulduğunda ise öğrencilerin %82,6'sı "İhtiyaçlarımı karşılayacak teknolojik cihazlara sahibim." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Teknolojik cihazlara sahip olmanın çevrim içi eğitime erişimdeki önemi göz önünde bulundurulduğunda bu durumun aynı zamanda öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile kullanılan cihaz arasındaki anlamlı ilişkiyi desteklediği görülmektedir. Zan ve Umut Zan (2020) üniversite öğrencileri ile yaptıkları Covid 19 ile acil durumda çevrim içi eğitim çalışmalarında derslere katılımı engelleyen faktörler arasında öğrencilerin bilgisayara sahip olmamasının önemli bir faktör olduğunu bildirmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci ile ilgili görüşleri incelendiğinde olumlu görüş bildirenlerin %75'i süreçten tam anlamıyla memnun kalmışken %25'lik bir kısmı ise yaşamış oldukları teknik problemlerin memnuniyetlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Taş (2022) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yüz yüze yapılan ve çevrim içi yapılan derslerin karşılaştırılmasına yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin %28,6'sı teknik problemlerin ve %20'sinin ise alt yapı sorunlarının çevrim içi eğitim sürecinin olumsuz tarafı olduğu sonucunu bildirmişlerdir. Çevrim içi eğitim süreci ile olumsuz görüş bildiren öğrencilerin %18,2'si fiziksel rahatsızlıklara (göz ağrısı, boyun ve sırt ağrısı) neden olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Bunun dışında %54,5 'i çevrim içi eğitimin yararlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, Keskin ve Kaya (2020)'nın üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimle ilgili görüşlerine yönelik yaptıkları çalışmada belirtmiş oldukları öğrencilerin %84,4'ü tarafından bildirilen çevrim içi eğitimin uygulama gerektiren derslerde yeteri kadar verimli olmadığı görüşü ile tutarlılık göstermektedir. Görüş alınan öğrencilerin %25'i çevrim içi eğitim sürecinde yaşanan teknolojik sorunlardan şikâyetçi olmuşlardır. Mishra ve diğerleri (2020) de üniversite eğitiminde çevrim içi eğitime erişim sürecinde yaşanan teknolojik sorunların süreci olumsuz etkilediğini, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile iletişimde sorunlara neden olduğunu bildirmişlerdir. Aristovnik ve diğerleri (2020) Covid 19 salgınının üniversite öğrencilerinin yaşamlarına etkilerine yönelik çalışmalarında ve Baloran (2020) üniversite öğrencilerinin Covid 19 salgını sürecinde bilgi, tutum, kaygıları ve bunlarla başa çıkabilme stratejilerine yönelik araştırmasında teknolojik sorunların öğrencilerin hayal kırıklığı duygusunu yaşamalarına, motivasyonlarının düşmesine ve öğrenme sürecinin ilerlemesini engellediği sonucunu bildirmişlerdir. Tulaskar ve Turunen (2022) Covid 19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri incelemişler ve öğrencilerin %47,80'inin çevrim içi eğitime erişimde internet bağlantı sorunları yaşadıkları belirtmişlerdir.

Kardeş sayısı ile öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ailelerin sahip oldukları kaynakları çocuklarının öğretim programı ve öğretim programı dışında yer alan etkinlikler için kardeş sayısına göre paylaşırması göz önüne alındığında kardeş sayısının az olması avantaja dönüşmüştür. Bununla beraber Yücel ve Yuan (2014) 10-15 yaş aralığındaki çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile kardeşlerin doğum sırası ve kardeş tipi arasındaki ilişkiyi incelemişler ve sosyal duygusal gelişim ile kardeşlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildirmişlerdir. Elcik ve Bayındır (2015) ortaokulda eğitime devam eden ve üstün zekalı tanısı konmuş 378 öğrenci ile demografik özelliklere göre sosyal duygusal becerilerin ilişkisini incelemişlerdir ve tek çocuk olma değişkeni ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı ilişkiler bildirmişlerdir.

İşbirliğine ihtiyaç duyulan öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri sorulduğunda ise %85'lik kısmı olumlu anlamda görüş bildirmişlerdir. Sosyal ve duygusal beceriler, bireyler hedeflerin peşinden giderken başkalarıyla birlikte çalışırken ve duyguları yönetirken özellikle önemli bir rol oynar (OECD, 2015). Bu durumda iş birliği gerektiren öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, Korkmaz (2013)'in öğretmen adaylarının çevrim içi işbirlikçi öğrenmeye yönelik tutumlarını ve görüşlerini incelediği ve öğretmen adaylarının çevrim içi işbirlikçi öğrenmeye karşı tutumlarını yüksek düzeyde bildirdiği çalışmadaki bulguyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermek için ek çalışma yapıp yapmadıkları sorulduğunda %75'i ek çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Kabapınar ve diğerleri (2021) veliler ve öğretmenlerin gözünden ilkökul öğrencilerinin çevrim içi eğitime katılımlarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin öğrencileri ek çalışmalar yapmaları için yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Çevrim içi eğitimde öğrenmeyi yönetme sorumluluğu temel olarak öğrenciye aittir (Simonson, 1999). Kendi kendini yönetme, çevrim içi eğitimde başarılı olan öğrencilerin en önemli özelliklerinden birisidir

(Levine, 2011). Kendi öğrenmesini düzenleyen öğrenciler, öğrenme motivasyonları tarafından yönlendirilirler. Öğrenme süreçlerinin farkındadırlar ve arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için kendilerini doğru yolda tutmak için davranışlarını ayarlarlar (Pintrich, 2000; Reeve ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin geliştirmesi gereken alanların farkında olup ek çalışmalar yapması kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmeleri açısından önemlidir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında orta derecede pozitif korelasyon olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çevrim içi eğitim yeterlik algılarında meydana gelen artış ya da azalışların sosyal duygusal yeterlikleri de aynı yönde değiştirdiği sonucuna varılmıştır. Small ve Vorgan (2008) yüksek oranda teknoloji kullanmanın sosyal becerileri, iletişim becerilerini, sözel olmayan (beden dili) iletişim becerilerini olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Bununla beraber üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal yeterliklerin çevrim içi iletişim bağlamında incelenmiş olduğu çalışmada Zych ve diğerleri (2017) insanların çevrim içi iletişim sırasında duygularını ifade ettiğini, karşı taraftan gelen duyguları anladığı ve duygularını yönettiğini belirtmiştir. Benzer bir çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile sosyal duygusal algıları arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur (Händel ve diğerleri, 2020).

Covid 19 döneminde dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de özellikle düşük sosyoekonomik imkânlarla sahip olan öğrencilerin çevrim içi eğitime erişmeleri çeşitli düzeylerde kesintiye uğramıştır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin benzer gelişmelere bağlı olarak çevrim içi eğitime geçiş kararı alınması durumunda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin teknolojik cihazlar ve internete erişim alanlarında destek olmaları önerilir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir odaya sahip olmalarının çevrim içi eğitim yeterlik algıları üzerindeki yapıcı etkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle velilere, çocuklarının çevrim içi eğitime katılmak için sadece kendilerinin olacağı bir odada bulunmalarına yönelik ev içi düzenleme yapmaları önerilir. Eğitim yöneticilerinin aileyi de çevrim içi eğitim sorumluluğuna katacak bilgilendirmeler ve etkileşimler planlamaları yararlı olacaktır.

Araştırmacılara, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin çevrim içi eğitim başlamadan önce ne durumda olduğunu ve uygulanan çevrim içi eğitim sonunda nasıl bir gelişim gösterdiğini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar yapmaları önerilir.

Araştırmacılara, öğrencilerin çevrim içi eğitim yeterlik algıları ile sosyal duygusal yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif korelasyon ilişkisi dikkate alındığında ilkokullar, liseler ve üniversite öğrencileri gibi farklı örneklerle çalışmaları ve aralarındaki ilişkilerin nasıl değişim gösterdiğini incelemeleri önerilir.

Kaynakça:

- Aristovnik, Aleksander & Keržič, Damijana & Ravšelj, Dejan & Umek, Lan & Tomažević, Nina. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
- Başaran, M., & Aksoy, A. (2020). Anne-babaların korona-virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research* 13, 668-678.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5 ed.)*. SAGE Publications.

- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Doyle, O. (2020). *COVID-19: exacerbating educational inequalities?* <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/> sayfasından erişilmiştir.
- Durden, W. (2020). *Turning the tide on online learning*. <https://www.insidehighered.com/views/2020/04/08/online-learning-can-only-be-viable-if-it-offers-certain-connection-points> sayfasından erişilmiştir.
- DünyaBankası. (2020). *Educational policies in the COVID-19 pandemic: What can Brazil learn from the rest of the world?* <http://documents1.worldbank.org/curated/en/511671585947801777/Educational-Policies-in-the-COVID-19-Pandemic-What-can-Brazil-Learn-from-the-Rest-of-the-World.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ekşi, H., Tuncer, E., & Avcu, A. (2019). Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 109-124. DOI: 10.15285/maruaeabd.586819
- Elias, M., Gara, M., Rothbaum, P., Reese, A., & Ubrico, M. (1987). A Multivariate Analysis of Factors Differentiating Behaviorally and Emotionally Dysfunctional Children From Other Groups in School. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 16, 307-312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1604_3
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. <https://doi.org/10.2307/1593632>
- Eyles, A., Gibbons, S., & Montebruno Bondi, P. (2020). *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?* CEP Covid-19 Briefings cepcovid-19-001, Centre for Economic Performance, LSE. <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2013). Teaching Adolescents To Become Learners The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. *Consortium on Chicago School Research*.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://www.mdpi.com/2075-4698/10/4/86> sayfasından erişilmiştir.
- Fishbane, L., & Tomer, A. (2020). *As classes move online during COVID-19, what are disconnected students to do*. <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2020/03/20/as-classes-move-online-during-covid-19-what-are-disconnected-students-to-do/> sayfasından erişilmiştir.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education 8th edition*. McGraw Hill Companies.
- Fry-Bowers, E. K. (2020). Children are at risk from COVID-19. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 53, A10-A12. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.04.026>
- Gall, M., Gall, J., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction (8th ed.)*. Pearson Education.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/19415531003616862>
- Jone, S. M., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children*, 27, 49-72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Arik, U., & Koçhan, N. Ö. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: "Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?". *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98.
- Kankaraş, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the oecd study on social and emotional skills in oecd (ed.)*

- [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)15&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)15&docLanguage=En) sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2017) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Yetenekler*. Nobel.
- Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Kırık, A. M., & Özkoçak, V. (2020). Social media and new coronavirus (covid-19) pandemia in the context of the new world order. *The Journal of Social Science*, 7, 133-54
- Korkmaz, Ö. (2013). CEIT Teacher Candidates' Attitude toward Online Collaborative Learning and Their Opinions. *İlköğretim Online*, 12(1).
- Lederman, D. (2020). *How teaching changed in the (forced) shift to remote learning*. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/03/18/most-teaching-going-remote-will-help-or-hurt-online-learning> sayfasından erişilmiştir.
- Levine, S. (2011). *Making Distance Education Work: Understanding Learning And Learners At A Distance*. lulu.com
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Mishra, Lokanath & Gupta, Tushar & Shree, Abha. (2020). Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. 1. 100012. 10.1016/j.ijedro.2020.100012.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en sayfasından erişilmiştir.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Outhwaite, L. (2020). *Inequalities in resources in the home learning environment (No. 2)*. UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities.
- Sarıbaş, M. & Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi, Covid-19 Özel Sayısı*, 95-106. DOI: 10.17211/tcd.811297
- Shapiro, A. (2020). Dynamic exploits: calculative asymmetries in the on-demand economy. *New Technology, Work and Employment*, 35(2), 162-177. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ntwe.12160>
- Siegler, K. (2020). *Even In Crisis Times, There Is A Push To Wire Rural America*. <https://www.npr.org/2020/04/24/843411430/even-in-crisis-times-there-is-a-push-to-wire-rural-america> sayfasından erişilmiştir.
- Simonson, M. (1999). Equivalency theory and distance education. *Techtrends*, 43, 5-8. <https://doi.org/10.1007/BF02818157>
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). Meet your iBrain. *Scientific American Mind*, 19(5), 42-49.
- Strauss, V. (2020). *Why COVID-19 will "explode" existing academic achievement gap*. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/education/2020/04/17/why-covid-19-will-explode-existing-academic-achievement-gaps/> sayfasından erişilmiştir.
- Suratno, S., Komaria, N., Yushardi, Y., Dafik, D., & Wicaksono, I. (2019). The effect of using synectics model on creative thinking and metacognition skills of junior high school students. *International Journal of Instruction*, 12, 133-150. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1239a>
- Taş, M. (2022). *Yüz yüze ve çevrimiçi derslerin karşılaştırılması: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Tulaskar, R., & Turunen, M. (2022). What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency Remote Learning amidst COVID-19 crisis. *Education And Information Technologies*, 27(1), 551–587. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1>
- TUİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilism-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> sayfasından erişilmiştir.
- TÜSİAD. (2019). *Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/download/9286_c53f9e51ec531f71301df1b39ce45273 sayfasından erişilmiştir.
- Tüzün, F. & Yörük Toraman, N. (2021). Online Tertiary Education During The COVID-19 Pandemic in Turkey: A Country Profile Based on Survey With 13 Thousand Students. *Sosyoekonomi*, 29 (50) , 197-227 . DOI: 10.17233/sosyoekonomi.2021.04.10
- UNICEF (2020). *Kaç Çocuğun ve Gencin Evde İnternete Erişimi Var?* <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-ve-uluslararası%C4%B1-telekom%C3%BCnikasyon-birli%C4%9Fi-itu-taraf%C4%B1ndan-haz%C4%B1rlanan-yeni> sayfasından erişilmiştir.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Viner, R. M., Mytton, O. T., Bonell, C., Melendez-Torres, G. J., Ward, J., Hudson, ... & Eggo, R. (2020). Susceptibility to SARS-CoV-2 infection amongst children and adolescents compared with adults: a systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 175(2), 143-156. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.4573>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Winberg, M. (2020). *Update: Philly schools remove 'parking lot' wiFi option after pushback*. <https://billypenn.com/2020/04/23/philly-students-without-internet-can-do-remote-learning-in-parking-lots-district-says/> sayfasından erişilmiştir.
- Woolley, S., Sattiraju, N., & Moritz, S. (2020). *US schools trying to teach online highlight a digital divide: The children who lack internet and computers now also lack access to education*. Bloomberg. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-03-26/covid-19-school-closures-reveal-disparity-in-access-to-internet> sayfasından erişilmiştir.
- Yucel, D., & Yuan, A. V. (2014). Do Siblings Matter? The Effect of Siblings on Socio-Emotional Development and Educational Aspirations among Early Adolescents. *Child Indicators Research*, 8(3), 671–697. doi:10.1007/s12187-014-9268-0
- Zan N, Zan B. U (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(4), 1367 - 1394. Doi: 10.7827/TurkishStudies.44365
- Zhang, S., Wang, Z., Chang, R., Wang, H., Xu, C., Yu, X., Tsamlag, L., Dong, Y., Wang, H., & Cai, Y. (2020). COVID-19 containment: China provides important lessons for global response. *Frontiers of Medicine*, 14(2), 215-219. <https://doi.org/10.1007/s11684-020-0766-9>
- Zhou, L., Li, F., Wu, S., & Zhou, M. (2020). “School’s out, but class’s on”, the largest online education in the world today: taking china’s practical exploration during the covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4, 501-519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>
- Zhou, M., Ee, J., & Wong, I. (2014). Teachers’ Infusion of Social Emotional Learning , An International Journal of Teaching & Teacher Education. *An International Journal of Teaching & Teacher Education*, 2, 31-51.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECO). *International Journal of Emotional Education*. 4.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Springer,