



Social and Emotional Skills of Pre-School Children After Distance Learning From Teacher's Perspective¹

Meltem EMEN PARLATAN², Pınar GÜRLER³

Abstract

The preschool period includes sensitive years for the development of social and emotional skills. The acquisition of these skills begins in the family and continues systematically in schools. On the other hand, with the onset of the COVID-19 pandemic, children have entered an emotionally challenging process and with the beginning of distance learning, they have been away from their social context. Therefore, skills that develop rapidly under the influence of socialization have been deprived of this support due to the intervening distance. The main purpose of this research is to examine the social and emotional skills of children from the perspective of the teacher when face-to-face learning is started again after the distance learning process in Turkey. In the research, teachers of children who attended kindergartens, who participated in distance learning and now continue face-to-face learning in the same class were studied. In the study, interviews were conducted with eight preschool teachers. The data were analyzed by content analysis. The results revealed that the distance learning context was evaluated by teachers as a context dominated by inefficiency and negative emotions due to reasons such as "not being able to concretize what was taught and compensate for the need for action". The face-to-face learning context, on the other hand, was evaluated by teachers as a structure in that positive emotions were experienced more frequently, effective time management was ensured, and productivity increased with immediate intervention in developing situations compared to distance learning. In addition, the findings show that negative behavioral changes such as children's difficulties in perceiving what is taught and following instructions, and difficulties in self-control were perceived by teachers. Teachers stated that they adapted to these changes by developing new regulations.

Key Words

Distance learning
Social skills
Emotional skills
COVID-19

About the article

Sending Date: 27.01.2022
Acceptance Date: 01.03.2022
E-Publish Date: 29.04.2022

¹ This study was presented as an oral presentation at Gazi University International Congress of Turkish World Educational Sciences on November 24, 2021.

² Research Assistant, Çukurova University, Faculty of Education, Turkey, meltem1514@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9372-4790>

³ Graduate Student, Çukurova University, Faculty of Education, Turkey, pnargurler@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2068-9234>

Introduction

Social and emotional development, which is about the child's relations with himself and others, is an important development field that should be supported in the preschool period. During this period, children need to acquire social and emotional skills in order to develop in a healthy way, adapt to their environment, and maintain their relationships. Children acquire these skills first in the family, then in pre-school education institutions where a formal education program is implemented and where they are together with their peers. On the other hand, due to the pandemic a while ago, some compulsory changes have occurred in the whole life of children, including their educational life. During the compulsory quarantines and distance learning that take place from time to time, children were exposed to uncertainties, experienced challenging emotions, stayed away from their social environment, and entered an education process that they were not accustomed to. For this reason, it has been a matter of curiosity how the social and emotional skills of these children, who started face-to-face uninterrupted learning after being away from their social contexts for a long time, were affected.

All kinds of interactions established in the preschool period have a significant impact on the social and emotional development of children (Bernard & Dezier, 2010). The healthy progress of children's social development depends on the positive continuation of these interactions (Samancı & Uçan, 2017), and their display of certain skills called social skills also play an important role in this process. Social skills express behaviors that allow a person to interact with other people, are acceptable to society, and bring both sides to their goal (Hargie, Saunders, & Dickson 1994; Yüksel, 2004). Moreover, it is seen in the research results that children who have social skills have both socially positive life outcomes and turned into adults with high academic well-being (Bierman et al., 2008; Liu, 2011). In the opposite case, children with social skills deficiency may have different problems (such as internalization and externalization), are not preferred by their peers, and may show low success in their social and academic lives (Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler, 2015; Warnes, Sheridan, Geske, & Warnes, 2005). Emotional skills are other important skills that play a role in the development of children and ensure their adaptation. Understanding, expressing, and regulating emotions of oneself and others are examples of these skills (Denham, 1998; Saarni, 1990). Children's display of emotional skills makes it easier for them to understand others, enables them to control themselves, to be ready to learn, and thus facilitates them to come to a good position in social and academic life (Denham et al., 2003). Teachers play a very important role in the acquisition of social and emotional skills, which have an important place in the healthy development of children. Preschool teachers in Turkey carry out systematic activities to support social and emotional development in the classroom environment, as included in the Ministry of National Education Pre-School Education Program (2013). Due to the structure of the program, these activities are expected to be based on games and interaction. In addition, it is seen in international programs and research outputs that teachers provide one-on-one guidance to children to develop social and emotional skills, and they frequently use methods such as cooperative learning, games, and drama (Kennedy, Linwick, & Vercell, 2000; Webster-Stratton, & Reid, 2004; Williams, 2011). For example, Craig-Unkefer and Kaiser (2002) used processes in which children played and evaluated dramatic games on different themes in an intervention that they planned to develop their ability to initiate and maintain communication. As a result, they found a significant increase in children's communication skills. In summary, it can be said that the activities were carried out face-to-face and they developed these skills within the group. On the other hand, the "social" environment necessary for the development of social skills has become quite limited during the pandemic and the distance learning process that has been included in our lives a while ago. Besides, the "emotional safety" environment necessary for emotional development has been damaged by the pandemic.

It is known that the characteristics of the environment and the characteristics of the teacher affect the acquisition of these skills by children in the development of social and emotional skills (Humphries, Williams, & May, 2018). While staying at home and involved in distance learning during the pandemic, it is expected that it can be difficult for children to develop their emotional skills without creating an emotional security environment. Similarly, it is expected that it can be difficult for

these children to develop their social skills when they lack social context. The situation becomes more complicated when teachers who are inexperienced in distance learning are added to this. The nature of the pandemic and distance has made the effects of education in the process a matter of curiosity for many researchers. Thus, a growing literature has emerged that includes the reflections of the process on children, teachers, and parents (Alisinanoğlu, Karabulut, & Türksoy, 2020; Cordovil et al., 2021; Visnjic-Jevtic, et al., 2021). The general results of these studies can be listed as; physical inadequacies in distance education, negative experiences due to difficulties in accessing this education, poor quality of learning-teaching experiences of children and teachers, and psychological difficulties. Can (2020) revealed the difficulties created by distance learning at many levels and determined that the distance education system in Turkey has deficiencies in terms of infrastructure, access, security, content, design, implementation, quality, legislation, and pedagogy. In the study conducted by Jiao et al. (2020), it was determined that psychological and behavioral problems such as distraction, irritability, and fear of asking questions about the pandemic are common in children and adolescents. Tarkoçin Alagöz and Taurus (2020) determined that mothers with preschool children observed some behavioral changes in their children due to the pandemic. These behavioral changes are that children express their feelings such as anxiety and anger in negative ways, increase crying behavior and start bed-wetting behaviors. As a result, it was determined that the studies carried out during the intense course of the pandemic pointed to the disruptions in the education process, and especially in this context, children were harmed socially and emotionally.

Today, there is the availability of a vaccine against the virus that caused the COVID-19 pandemic, the reduction of restrictions, and finally, the continuation of face-to-face learning. So, do these children, who have recently met with their friends and teachers, manage to "bounce back" after a difficult time? What have teachers experienced in full-time face-to-face learning again? Answering these questions in practice constitutes the main motivation of this study. The present study, it is aimed to examine the behaviors of children who continue face-to-face learning after distance learning, in the context of social and emotional skills, from the perspective of the teacher. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. How do teachers perceive the context of face-to-face learning after distance learning?
2. According to the teachers, how are the children's behaviors from the perspective of social and emotional skills?
3. What is the behavior of teachers in the context of face-to-face learning?

Method

This research, which aims to examine the social and emotional skills of children after distance learning from the perspective of the teacher, was planned as a case study from qualitative research methods. A case study is an important design that provides in-depth knowledge of a particular group or system in its context (Chmiliar, 2010). The case of the current study is the experiences of preschool teachers who have undergone distance learning in their classroom and continue face-to-face learning with the same class after distance education.

Participants

The study group of the research was determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. In criterion sampling, situations that meet certain criteria determined by the researcher are employed (Marshall & Rossman, 2014). The research was conducted with a total of eight preschool teachers working in three kindergartens located in Adana, Turkey, in a region where families with average socioeconomic status live. The participant group was determined by considering continuing education with the same children before and after the distance learning period. All the teachers involved in the study were women, aged between 30 and 40. All of the teachers have undergraduate levels of education and their professional seniority was between five and ten years.

Data Collection Tool

In this study, the data were collected by asking the questions prepared by the researchers, and the interview technique was used. Interviewing, which is one of the most preferred methods in qualitative research, is also one of the most effective methods of examining certain situations, events,

and thoughts (Maxwell, 2018). In parallel with the basic research questions, 14 interview questions were prepared by the researchers in order to reach the observations and experiences of teachers on distance learning and face-to-face learning. In these interview questions, teachers were asked to evaluate the social and emotional structure of these two different processes, the adaptation of children to school, the relations of children with each other, and the social and emotional skills they display. These questions were presented to six academicians who are experts in the field of preschool education and their opinions were taken. Interview questions were arranged in line with expert opinions, two questions were removed, two questions were combined into a single question, and formal changes were made in four questions. The interview form containing 12 questions in its final form was applied to two preschool teachers and then the questions were finalized. In addition, a personal information form containing 8 questions was prepared for teachers. This form included information such as teachers' education levels, ages, and years of professional life.

Data Collection Process

For the data collection process, schools were visited by the researchers in November of the 2021-2022 academic year, and the school administrators were interviewed. The researchers explained the purpose of the study and completed the permission process. Teachers who have the criteria of the study were determined. An information meeting was held by making an appointment with the teachers, and the scope, purpose, and method of the research were explained to the teachers in detail at this meeting. The consent form was signed by the teachers who volunteered to participate in the study, and an appointment schedule was created to meet with them on the days and times they were available. The interviews started again in November by one of the researchers and continued until mid-December. The interviews, which lasted an average of 30 minutes, took 14 days to complete.

Analysis

The content analysis method was used to analyze the study data. Content analysis is defined by Patton (2014) as trying to produce new meanings by making sense of qualitative material and finding the coherence of the material. For the analysis, the MAXQDA PRO 2020 package program, which is used in qualitative research methods, was used. Both researchers read the texts loaded into the program together and made codings and reached a consensus about each of them. After the coding process, the researchers created new categories using these codes. When creating the categories, the researchers took into account the social and emotional development literature to create a meaningful framework. In the reporting process of the findings, all categories and codes were interrogated within and among themselves, and the categories were continued to be created by returning to the data from time to time, and thus the analysis process was completed.

Validity, Reliability and Ethics

This study was conducted with adults and many ethical considerations were taken into account in research conducted with adults. First of all, verbal permission was obtained from the administrators of the schools to which the teachers were affiliated. Afterward, all teachers were informed in detail about the purpose of the research and the research process, and it was explained that they could leave the research whenever they wanted. Finally, written acceptance statements were received from the teachers who volunteered to participate in the study. Information that would reveal the identity of the teachers was not shared anywhere in the research, and code names were used while quoting the speeches of the teachers. At the end of the process, the results of the research were shared with the teachers who requested it.

In order to ensure the validity and reliability of this research, the measures used in qualitative research are included. The interviews with the teachers were recorded, after each interview, the records were immediately written down and transferred to several storage areas to prevent possible data loss. The transcription stage was controlled by two people. During the analysis of the data, the researchers worked together, and reliability was tried to be ensured by moving forward in line with the exchange of ideas and common consensus. In the findings, it was tried to increase the transferability by giving place to the quotations.

Results

In this study, which aims to examine the social and emotional skills of pre-school children after distance learning from the perspective of the teacher, the data were obtained as a result of interviews with the teachers. In the results, the differences in the context of distance learning and face-to-face learning, positive and negative behavioral changes that children show cognitively, socially, and emotionally, and in parallel with all these, new practices carried out by teachers came to the fore. The research findings were explained under three separate headings, which include teacher evaluations regarding the context of distance learning and face-to-face learning, behavioral changes of children from the perspective of teachers after distance learning, and finally information about teachers' own adjustment.

Distance Learning and Face-to-Face Learning Contexts

Teachers' evaluations regarding the context of distance education and face-to-face learning were discussed under two categories. The sub-categories for the distance learning context were inefficiency and negative affect, while the sub-categories for the face-to-face learning context were productivity, physical structure and different emotions. The findings of teacher evaluations regarding the context of distance education and face-to-face education were presented in Table 1.

Table 1. Findings of Teacher Evaluations regarding Distance Learning and Face-to-Face Learning Contexts

	Categories	Codes
Distance Learning Context	Inefficiency	Lack of concretization (T1),(T2),(T4),(T7),(T8) Screen Exposure (T1),(T2),(T5),(T6),(T8) Movement Needs (T2),(T3),(T6) Insufficient Material (T2),(T7)
	Negative Affect	Missing (T1),(T3),(T7) Unwillingness(T2),(T3),(T8) Anxiety (T3),(T8) Unhappiness (T1),(T6)
Face-to-Face Learning Context	Efficiency	Instant Response (T1),(T4) Child Centeredness (T5) Effectiveness of Time (Ö5)
	Physical Structure/Environment	Learning Center Changes (T2),(T3),(T5),(T6),(T7) Seating Arrangement (T4),(T5),(T8) Viable Material (T1),(T2),(T4)
	Different Affects	Happiness (T1),(T3),(T4),(T6),(T7) Anxiety (T5),(T6),(T8) Unpatience (T2),(T5),(T8) Liberty (T7) Jealousness (T5)

Table 1 includes two categories and sub-categories created in line with the opinions of teachers regarding the context of distance education. The teachers answered the questions of the researchers by comparing distance learning and face-to-face learning from different aspects. These categories, which were formed in line with these answers, were determined as "inefficiency and negative effect" for the context of distance learning. For the face-to-face learning context, it was determined as "efficiency, physical structure, and different emotions". Teachers emphasized inefficiency because they had difficulty in embodying what they wanted to give to children in the distance learning process, it was not suitable for the nature of the early childhood developmental period, the materials were insufficient, and teachers could not provide the movement needs of

children, which is one of their development needs. In addition, they stated that the emotions experienced by children were generally negative, and they came to the fore as missing, unwillingness, anxiety, and unhappiness. They added that they had difficulty in both learning this technological structure and attracting the attention of children since they did not have enough knowledge of the online applications required by distance learning. Regarding this, T1 and T3 expressed their views as follows.

(T1): "I can't say it's very productive (...) By doing and living... The activities must be like that. I mean, it was a bit difficult process..."

(T3): "I swear it wasn't very productive. It was difficult because it was a platform that we did not know (Zoom Application). I think it was difficult. Because in pre-school, learning by doing was always very difficult from a distance. When we get into the thing, you can't tell that you're going to tell something from Zoom, children can't participate, they can't move anyway. I think it was very difficult for preschoolers."

When the teachers' views on face-to-face learning were examined, three categories emerged. These categories were "efficiency, physical structure, and different affections". Teachers emphasized the effectiveness of face-to-face learning, unlike the distance learning process, and stated that this process was more child-centered and that it was easy to intervene in problems immediately. However, they also mentioned that the changes in the physical structure that come with the new social distance rules were also challenging from time to time. In the context of face-to-face learning, they stated that children were generally happy to start school and that some negative emotions also manifest themselves due to the ongoing effects of the pandemic. The views of T3 and T6 in the context of face-to-face learning are as follows.

(S3): "We are more careful now... Previously, the children used materials and things together, we lived together more closely together, but now we restrict the children physically so that they can maintain a little social distance. In the classroom, there are no games in which the whole group participates, of course, we try to keep them further away from each other. But it's hard to do that with kids. But also physically (...) we can no longer use every learning center. We should not bring the children too close to each other, we need to be careful."

T6): "(...) you see that they come with pleasure as the school continues. You see their loved ones, their communication with their friends has increased, and they are happy. I don't know, pre-school education really needs to be supported and developed. Hmm.. for our children... for children aged 0-6..."

In summary, it has been determined that there are significant differences in the context between distance learning and face-to-face learning. Teachers' views showed that the face-to-face learning process was more positive for both children and themselves than the distance learning process. Teachers had been important observers in this process and had tried to understand how children behave during distance learning and face-to-face learning.

Behaviors of Children from the Perspective of Teachers After Distance Learning

Behaviors of children after distance learning period have gathered in three categories in terms of cognitive, social and emotional skills. The researchers asked the teachers how the social and emotional skills of the children were compared to the distance learning time when face-to-face learning was started. Teachers not only answered these questions but also made many references to cognitive outcomes in the learning process. Findings related to these skills, which are perceived to be related to each other, have not been ignored.

The findings showed that teachers stated that there had been changes in children's emotional, social and cognitive skills. Teachers stated that when compared to the pre-pandemic process in general, they found negative changes in children's behavior in many ways and this was reflected in the education process. Teachers explained their experiences at different times of the day with examples. In addition, although there were negative behavioral changes, it was also included in the opinions of the

teachers that the children adapted to face-to-face education over time and this adaptation process still continues. Many teachers focused on negative behavioral changes, on the other hand, positive changes in some social behaviors of children were also perceived by teachers.

The findings of children's behavior from the perspective of teachers were presented in Table 2.

Table 2. Findings of Children's Behaviors from the Perspective of Teachers After Distance Learning

	Categories	Codes
Behavioral Changes in Children	Cognitive Skills	Lack of Attention (T1), (T2), (T6)
		Increasing Egocentrism (T4), (T5), (T6)
		Difficulty in Perceiving Instructions (T1), (T8)
	Emotional Skills	Difficulty in Emotion Management(T2), (T4), (T6)
		Intense Self-control and Stress (T1), (T7), (T8)
	Social Skills	Non-Compliance with the Rules (T1), (T2), (T3), (T4), (T5), (T6), (T8)
		Peer Support (T2), (T3), (T4), (T5), (T7)
		Inability to Express Oneself (T1), (T2), (T4), (T5), (T6)
		Decrease in Sharing (T4),(T5), (T6), (T7)
Ability to Empathize (T3), (T6),(T7)		
Inability to Empathize (T1), (T5)		
Unable to Complete the Missions(T6),(T2)		

Table 2 shows that children's changing behaviors are gathered into three categories as cognitive, emotional, and social skills. In addition, it is seen that the changes expressed by the teachers regarding social skills are more than the others. Under the category of cognitive skills, there are behavioral changes that teachers emphasized in terms of increased egocentrism in children, lack of attention, and difficulty in perceiving instructions. When we look at the changes in emotional skills, it is seen that children have more difficulty in managing their emotions and have a stress reaction compared to pre-distance education. Regarding social skills, negative changes such as not following the rules, not being able to express oneself, not sharing, and empathizing were emphasized the most. The changes that were emphasized positively were in the form of peer support and empathy. The statements of the teachers regarding the cognitive and emotional skills categories are as follows:

(T5): *"We (children) can't manage our emotions right now. Because we cannot empathize, we cannot overcome our jealousy, we cannot share a toy with two of our friends. So we couldn't handle this in 2 months. So, this is how I convey it to parents, "This is a process, we will get used to each other."*

(T1): *"Last year, especially Mervem, she used to obey all the rules. She was a child who came from the family by getting certain things and education, and she had no difficulties anyway. Since she has been in my class since she was three years old... But this year, there is a certain incompatibility from the beginning of the term, she does not follow the rules, for example, when she is the head of class, she gets in front of the line, the person who is the head passes. She counts the class, then gives information. (...) But Merve says, "Teacher, I don't want to get ahead" or she moves to the side of the wall and does not stand in line. We just have overcome this situation with Merve nowadays. We just got over it with Ahmet. When Ahmet started this year, he never came out from under the table until the last week. However, these were my children who came to school with love and joy the most, before distance education..."*

It was remarkable that there were both positive and negative changes in the behaviors related to social skills. Teachers especially stated that they had difficulties in sharing, they could not empathize, they were unable to express themselves or they tended to cry more, and they had serious difficulties in completing a task. On the other hand, teachers stated that they noticed an increase in the peer support that children showed to each other after distance education. The teachers showed that the

reason for this might be that the children stayed away from each other during the lockdown and they might be afraid that they will experience the same situation again. In addition, some teachers stated that they observed an increase in empathy in some children despite negative situations.

(T2): *“We are also not following the new pandemic rules very much. Although our class is not very small, of course, we cannot apply social distance with 21 students. As I said, the children are side by side, there are children who resist wearing masks (...) So let me tell you, this applies not only to me but also to my other teacher friends, and I see that children have serious problems in following the rules this year. This applies to my students who have been continuing since last year, and this also applies to my new students. All my teacher friends say the same thing, because the children have serious difficulty following the rules because they have never seen the school discipline. This is reflected in education as well, as families have not been able to take care of themselves too much and they are overwhelmed. So I think so”.*

(T3): *“(...) I mean, the one who was in my class last year My students are doing better this year because I know them. Other friends can explain how they feel when they are sad. They go to you and say, 'Don't worry, what happened to you?' So, for example, they can convey it to me as 'Teacher, he is sad and crying.' Here are my students from last year. Their empathy and all that has improved quite a bit.” expressed in his words.*

On the other hand, T2 expressed the increase in the empathy skills of the children in her class when face-to-face learning was started again with the following words.

(T2): *“I think that the distance learning process has a positive effect on children in a way. For example, children empathized with their new crying friends and encouraged them on the contrary that school is not a place to be afraid of and that school is a beautiful place at work. I think that being able to get through the difficult process gave a positive skill in that regard.”*

Looking at the experiences of the teachers, it is seen that the behavioral changes of the children are widely distributed in the spectrum of social, emotional and cognitive skills. While the teachers experienced the reflections of this difficult process on the children, they also made various changes in order to adapt to the current situation.

Adaptation of Preschool Teachers Who Switched to Face-to-Face Learning

It was determined by the teachers that there were many differences in the behavior of the children who participated in the face-to-face learning process compared to before the distance learning period in the quarantine times. In the face of this situation, teachers also adjusted their own behavior in order to adapt. These arrangements were in the form of diversifying the methods and techniques they used during the activities and making extra efforts to provide classroom management. Findings regarding teacher adaptation to children's behavioral changes were presented in Table 3.

Table 3. Findings of Teacher Adaptation to Children's New Behaviors after Distance Learning

	Categories	Codes
Adaptation of Teachers	Teaching Methods and Techniques	Coding (T1), (T2), (T4) Drama (T4) Attention Studies (T5)
	Classroom Management	New Rules (T1), (T3), (T5), (T7), (T8) New Materials(T2), (T3) Resitrictions (T3) Effective Time Management (T5)

In Table 3, there are two main categories related to teacher adaptation. Within the category of teaching methods and techniques, it is seen that teachers mostly used coding practices, and they also showed drama and attention exercises to children. In the classroom management category, the creation of new rules came to the fore the most. Moreover, teachers used new materials, made changes in time management, and introduced new restrictions to ensure effective classroom management.

The teachers cited the uncontrolled screen exposure and permissive parental attitudes that they may have experienced during the distance learning process as the reason for the new behaviors of the children. For this reason, they stated that they tried to include different stimuli in their classroom activities, and they used visual materials. Teachers stated that they did coding, attention studies, and drama activities with children, and were able to identify the inability to focus their attention in this way with attention studies and coding studies; They also stated that they were trying to increase their skills such as empathy and sharing with drama studies. The opinions of T4 and T2 regarding this were as follows:

(T1): "(...) this year, robotic coding also became a part of the process. Then the attention work is too much. Yes. Small and small prizes, awards, but not based on things, I use them to win, not for the concrete thing, but for motivation."

(T4): "Likewise, some children want to get what they want by throwing themselves on the ground and shouting. Because families do it this way and reinforce it this way. Hmm, these behaviors are not right, they adopt the right behaviors with examples, videos, stories, dramas, when we give them to children gradually, by seeing and living."

(T2): "(...) They came to be more emotionally attached to the family. Uh ... so there was a regression in their self-confidence. They had problems in expressing themselves, but when they came together in the group, the new activities, collective activities and studies increased their self-confidence. For example, we brought new rules, we make a toy that belongs to itself, for example, on sharing days. We have increased such behaviors to share with someone else, to take the other toy even unintentionally, or to share them in order to look at it, to understand the other person."

In summary, it has been determined that there are generally negative changes in social and emotional skills of children who undergo a distance learning process and then switch to face-to-face learning from the perspective of their teachers. Teachers stated that they had problems in displaying skills such as "following the rules, expressing oneself, and controlling oneself" that the children were able to display in the past. In addition, teachers stated that they observed negative changes in children's cognitive skills. In the face of these changes, teachers tried to adapt to the changes they made in the use of the method, technique, and classroom management.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this research, important information about the distance education process that took place due to the pandemic, the face-to-face learning process, and the new behaviors of children and teachers was obtained. The first finding of the study was that distance learning was evaluated by teachers as an inefficient process dominated by negative emotions; face-to-face learning was perceived as a productive process in which different emotions were experienced. The reasons for this perception of distance learning are the developmental characteristics of preschool children and the difficulties brought by the use of technology. Preschoolers are in the pre-operational period and they need concrete manipulatives while learning (Gray 1997; Piaget, 1977). However, the digital process may be insufficient to provide for these developmental needs. In addition, it is natural that distance learning cannot be maintained efficiently in the pre-school period, as it requires using different technological tools and applications and leaves the responsibility of learning to the learner more. Many studies in the literature during the pandemic also emphasize the failing aspects of this distance education. For example; Demir and Kale (2020) interviewed teachers in their studies and determined that teachers drew attention to this inefficiency by emphasizing the lack of infrastructure, access to technology, and low participation points. Aral and Kadan (2021) also determined that teachers stated that they had an insufficient infrastructure in pre-school distance education, that they experienced adaptation problems in the process, and that this process did not reach the educational goal. The dominant negative findings related to distance learning during the pandemic period were, in a way, surprising. Because, until now, many studies before the pandemic have pointed out that course activities such as distance education and e-learning are productive (Lovari & Charalambous, 2006; Toki & Pance, 2010). When we look at what has been done during the pandemic period, it showed the findings that express almost the opposite by those who experience distance education compulsory. This means questioning past information.

In the study, it was determined that teachers perceived face-to-face learning environments as productive, unlike distance learning environments, and in this face to face reunion, negative emotions were observed as well as positive emotions. These perceptions were based on several reasons. These were the fact that the teachers were together with children in a physical, viable environment, also, they were able to include concretization in their educational life, and they were able to intervene immediately at the point where attention is distracted or when undesirable behaviors might occur. All means that teachers can better fulfill their teaching duties in environments that are suitable for children's developmental characteristics and where they are not restricted. Preschool education classrooms are places designed according to the developmental characteristics of children and offer them the chance to choose and preschool teachers are those who provide guidance to children in line with their interests and needs (MEB, 2013 [Ministry of National Education]). Teachers had difficulty in doing this guidance without the children's presence, but they were able to find the necessary space face-to-face. In an environment dominated by uncertainties and health-threatening situations, it is expected that preschool children, who continue their education in an unfamiliar way, were experienced negative emotions and that some of these emotions have still accompanied them. Studies on children's emotions during the pandemic period reveal how difficult they were (Yeasmin et al., 2020). In these studies, it is stated that most of the children had to feel emotions like anxiety, and fear, and they show behavioral problems (Tarkoçin Alagöz, & Taurus, 2020).

The second important finding of this study was that teachers perceived negative changes in children's social, emotional, and cognitive skills. Teachers stated that children's social skills such as sharing, empathy, and self-expression decreased compared to the past. It can be said that although children grow in age, the lack of socialization they are exposed to has also reflected on their development and the "distant" contributions of teachers to children's social skills have been limited. In parallel, many studies conducted in different countries have found that there are decreases in children's social and emotional competence compared to before the pandemic (Bethell et al., 2022; Cantiani et al., 2021; Pujiastuti, Hartati, & Wang, 2021). Yürek (2021) determined that preschool teachers expressed the social and motor development of preschool children as 'developmental areas that can be developed in a limited way' while they were in the distance learning process. Teachers also reported that there were negative changes in children's emotional skills, such as difficulties in emotion management and intensification of stress reactions. This means that children couldn't find enough emotional support at home during the pandemic and they were heavily traumatized. The challenging emotions experienced by children and the way they manage them stand out in the research of Alisinanoğlu, Karabulut, and Türksoy (2020). In their study, these researchers found that the fears experienced by children during the pandemic process increased; they also found that behaviors such as tantrums, crying for no reason, irritability, and shouting were observed in children. In another study investigating the causes of these difficulties, Tuzcuoğlu, Aydın, and Balaban (2021) determined that parents exhibited behaviors such as constantly following the news about COVID-19, were saying that they should not think about the process to their children, and not doing any activity while all of them stay at home.

The surprising finding of the study was that although it was not addressed directly to the teachers, they emphasized the cognitive skills of the children in their answers. The teachers stated that the children had difficulties in concentrating and understanding the educational instructions in the new period. The continuing effect of the challenging emotions caused by the pandemic on the children and the intense screen exposure added to this in the past can be shown as the cause of this situation. Emotions are phenomena that affect what individuals learn and how and are closely linked to the learning process (Zins & Elias, 2006). Many researchers have reported that children experienced compelling emotions such as anxiety and fear in this process (Courtney, Watson, Battaglia, Mulsant, & Szatmari, 2020; Schmidt et al., 2021; Phelps & Sperry, 2020). In addition, in studies conducted with parents, it has been determined that children spent a long time in front of the screen due to the pandemic and used the phone, television, and computer intensively (Eyimaya and Yalçınırnak, 2021; Susilowati, Nugraha, Alimoeso, & Hasiholan, 2021). In an international study, it was found that mental problems have increased in individuals in early childhood in many countries (Schmidt, Barblan, Lory, & Landolt, 2021).

The last finding of the study was that teachers made arrangements to "teaching method and classroom management" in order to adapt to the structure of face-to-face learning context and new behaviors produced by children. It can be said that teachers have used their teaching skills to deal with situations such as children's difficulties in following the rules, distractions, and inability to express their feelings and thoughts appropriately. A similar situation is also observed in various studies. For example, Sharma, Papavlasopoulou, Giannakos (2019), and Kingdon, (2017) emphasized that teachers' material use and new practices that enrich the teaching environment reduced undesirable behaviors in children and facilitated the development of children. On the other hand, considering the emotional burden of the process and the connection of emotions with cognition, it is obvious that teachers should intervene in this part as well. There are also studies showing that emotional first aid given to children is necessary and can be provided in a learning environment due to traumatic events such as the pandemic (Kılıç, 2020; Yuwanto, Adi, & Budiman, 2017).

As a result, the findings of this study showed that the face-to-face learning context was perceived as more productive and a context in which positive emotions were predominant compared to the distance learning context. Moreover, it was determined that some deficiencies in social, emotional, and cognitive aspects were perceived by their teachers compared to the pre-pandemic period in children who continue face-to-face learning again. In the face of this situation, teachers have made various arrangements in terms of teaching methods and classroom management. In this respect, it is seen that these children, who were at home due to restrictions and who had been away from the social and emotional environment offered by the preschool education class for a long time, were traumatized from different angles. For this reason, compensatory activities are needed for children. It is recommended to provide in-service training to enrich the educational environment in order to increase the cohesion of teachers and indirectly support children more. Teachers also need to be supported on how to help these children with their emotional and social well-being. This research evaluated the process from the perspective of the teacher. It is recommended that future researchers obtain more detailed data by collecting data from children and observing the process.

References

- Alisinanoğlu, F., Türksoy, E. & Karabulut, R. (2020). Pandemi Sürecinde Çocukluk Dönemi Korkuları. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6 (14), 447-568.
- Aral, N. & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Bernard, K. & Dozier, M. (2010). Adoption and Foster Placement. Benson, J. B., & Haith, M. M. (Ed.) In *Social and emotional development in infancy and early childhood*, (pp 12-12). USA: Academic Press.
- Bethell, C. D., Garner, A. S., Gombojav, N., Blackwell, C., Heller, L. & Mendelson, T. (2022). Social and relational health risks and common mental health problems among US children: The mitigating role of family resilience and connection to promote positive socioemotional and school-related outcomes. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 31(1), 45–70.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D. & Welsh, J. A., Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79, 1802–1817.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cantiani, C., Dondena, C., Capelli, E., Riboldi, E. M., Molteni, M. & Riva, V. (2021). Effects of COVID-19 lockdown on the emotional and behavioral profiles of preschool Italian children with and without familial risk for neurodevelopmental disorders. *Brain Sciences*, 11(4), 477.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), In *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L. P., Luz, C., ... & Lopes, F. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 492-499.

- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H. & Szatmari, P. (2020). COVID-19 impacts on child and youth anxiety and depression: challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 688-691.
- Craig-Unkefer, L. A. & Kaiser, A. P. (2002). Improving the Social Communication Skills of At-Risk Preschool Children in a Play Context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3–13.
- Demir, S. & Kale, M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(8), 3345-3370.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Eyimaya, A. O. & Irmak, A. Y. (2021). Relationship between parenting practices and children's screen time during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 24-29.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. & Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. Retrieved from <http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/EIF-Strand-1-Report-FINAL1.pdf>
- Gray A. 1997. *Constructivist teaching and learning*. SSTA Research Centre Report, 97-07.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. New York: Psychology Press.
- Humphries, M. L., Williams, B. V. & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157-179.
- 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.
- Kennedy, P. L., Linwick, M. A. & Vercell, J. A. (2000). *Improving Social and Emotional Skills through Cooperative Learning*. Master's Thesis. Saint Xavier University. Chicago.
- Kılıç, N. (2020). Okul temelli psikolojik ilk yardım. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 29(3), 159-167
- Kingdon, Z. M. (2017). *A qualitative exploration of children's experiences of role-play in two pack-away early childhood settings* Doctoral dissertation, University of Plymouth.
- Liu, X. (2011). *Young children's social skills development and academic achievement: Longitudinal analysis of developmental trajectories and environmental influences*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York, Buffalo.
- Lovari, D. & Charalambous, K. (2006). Comparison of results using information and communication technology and conventional media in teaching and learning processes in preschool education. 9th Conference of the Cyprus Pedagogical Association, 495-506.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. California: Sage publications.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım*. (M.Çevikbaş, çev. ed). Ankara: Nobel
- McLaughlin, T., Aspden, K. & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21-27.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Butun & Selcuk Besir Demir (Trans. Eds.). Ankara: PegemA Publishing.
- Phelps, C. & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S73.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (A. Rosin, Trans). New York: The Viking Press.
- Pujiastuti, S. I., Hartati, S. & Wang, J. (2022). Socioemotional Competencies of Indonesian Preschoolers: Comparisons between the Pre-Pandemic and Pandemic Periods and among DKI Jakarta, DI Yogyakarta and West Java Provinces. *Early Education and Development*, 1-16.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. Ross Thompson (Ed.), In *Nebraska symposium: Socioemotional development* (pp. 115–161). Lincoln, University of Nebraska Press.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.

- Schmidt, S. J., Barblan, L. P., Lory, I. & Landolt, M. A. (2021). Age-related effects of the COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1901407.
- Sharma, K., Papavlasopoulou, S. & Giannakos, M. (2019). Coding games and robots to enhance computational thinking: How collaboration and engagement moderate children's attitudes?. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 21, 65-76.
- Susilowati, I. H., Nugraha, S., Alimoeso, S. & Hasiholan, B. P. (2021). Screen time for preschool children: learning from home during the covid-19 pandemic. *Global Pediatric Health*, 8, 1-6.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Pandemi Sürecinde (COVID-19) Davranış Değişiklikleri ve Farkındalık Düzeylerinin Anne Görüşlerine Başvurularak İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Toki, E. I. & Pange, J. (2010). E-learning activities for articulation in speech language therapy and learning for preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4274-4278.
- Tuzcuoğlu, N., Aydın, D. & Balaban, S. (2021). Pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin psikososyal açıdan etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Visnjic-Jevtic, A., Nagy, A. V., Ozturk, G., Şahin-Sak, İ. T., Paz-Albo, J., Toran, M. & Sánchez-Pérez, N. (2021). Policies and practices of early childhood education and care during the COVID-19 pandemic: Perspectives from five countries. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 200-216.
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J. & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children— The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
- Williams, C. A. (2011). Mentoring and social skills training: Ensuring better outcomes for youth in foster care. *Child Welfare*, 90(1), 59.
- Yeasmin, S., Banik, R., Hossain, S., Hossain, M. N., Mahumud, R., Salma, N. & Hossain, M. M. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of children in Bangladesh: A cross-sectional study. *Children and Youth Services Review*, 117, 105277.
- Yuwanto, L., Adi, C. M. P. & Budiman, A. F. (2017). Disaster education based on psychological first-aid for students: Increasing capacity dealing. *US-China Education Review*, 7(5), 255-260.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Yürek, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi*, Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), In *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Sonrası Öğretmen Gözünden Sosyal ve Duygusal Beceriler¹

Meltem EMEN PARLATAN², Pınar GÜRLER³

Öz

Okul öncesi dönem sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için hassas yılları kapsamaktadır. Bu becerilerin kazanılması ailede başlayıp okullarda da sistemli şekilde devam etmektedir. Öte yandan COVID-19 pandemisinin başlamasıyla çocuklar duygusal açıdan zorlu bir sürece girmişler ve uzaktan eğitimin başlamasıyla da sosyal bağlarından uzak kalmışlardır. Dolayısıyla, sosyalleşme sayesinde hızlı bir şekilde gelişen bu becerilerin ortaya çıkması ve ilerlemesi için uygun ortam araya giren mesafeler nedeniyle zarar görmüştür. Bu nedenle söz konusu uzaklık sonrası yeniden yüz yüze eğitime geçildiğinde çocukların sosyal ve duygusal becerilerini öğretmen gözünden incelemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmada MEB'e bağlı anaokullarına devam eden, uzaktan eğitime katılmış ve sonrasında aynı sınıfta yüz yüze eğitimine devam eden çocukların öğretmenleri ile çalışılmıştır. Çalışmada sekiz okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin, uzaktan eğitim bağlamını etkinlikleri somutlaştıramama, çocukların hareket ihtiyacını karşılayamama gibi nedenlerle verimsizliğin ve olumsuz duyguların hâkim olduğu bir bağlam olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Öğretmenler yüz yüze eğitimi ise görece olumlu duyguların daha çok yaşandığı, etkili zaman yönetiminin, anında müdahalenin yapılabilmesiyle verimliliği yüksek bir bağlam olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca sonuçlar, çocuklarda algılamada ve yönergeleri takip etmede zorlanmalar, kendini kontrol etmede güçlükler gibi davranış değişikliklerinin öğretmenlerce algılandığı yönündedir. Öğretmenler tüm bu değişikliklere, yeni düzenlemeler geliştirerek uyumlanmışlardır.

Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim
Sosyal beceri
Duygusal beceri
COVID-19

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.01.2022
Kabul Tarihi: 01.03.2022
E-Yayın Tarihi: 29.04.2022

¹ Bu çalışma 24 Kasım 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye meltem1514@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9372-4790>

³ Bilim Uzmanı, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye pnargurler@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2068-9234>

Giriş

Çocuğun kendisi ve diğerleri ile olan ilişkilerini konu alan sosyal gelişim ve duygusal gelişim, okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken önemli gelişim alanlarıdır. Bu dönemde çocukların sağlıklı şekilde gelişmeleri, çevrelerine uyum sağlamaları ve ilişkilerini sürdürebilmeleri için sosyal ve duygusal becerileri kazanmaları gerekmektedir. Çocuklar bu becerileri önce ailede, sonra formal bir eğitim programının uygulandığı ve akranlarıyla bir arada oldukları yerler olarak okul öncesi eğitim kurumlarında edinirler. Öte yandan bir süre önce pandemiden ötürü çocukların eğitim yaşantıları da olmak üzere tüm hayatında birtakım zorunlu değişiklikler meydana gelmiştir. Zaman zaman zorunlu karantinalar ve uzaktan yürütülen eğitim sürecinde çocuklar belirsizliklere maruz kalmış, zorlayıcı duygular yaşamış, sosyal çevrelerinden uzakta kalmış ve alışık olmadıkları bir eğitim sürecine girmişlerdir. Bu nedenle, uzun süre sosyal bağlamından uzakta kalan bu çocukların günümüzde yüz yüze kesintisiz eğitime geçildiğinde sosyal ve duygusal becerilerinin nasıl etkilendiği merak konusu haline gelmiştir.

Okul öncesi dönemde kurulan her türlü etkileşimin çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Bernard ve Dezier, 2010). Çocukların sosyal gelişimlerinin sağlıklı şekilde ilerlemesi bu etkileşimlerin olumlu şekilde sürmesine bağlı olmakta (Samancı ve Uçan, 2017) ve sosyal beceriler olarak adlandırılan birtakım becerileri sergilemeleri de bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Sosyal beceriler, sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla etkileşimine olanak sağlayan, ait olunan ortamlarda kabul edilebilir ve her iki tarafı da amacına ulaştıracak davranışları ifade etmektedir (Hargie, Saunders ve Dickson 1994; Yüksel, 2004). Okul öncesi dönemde sosyal becerileri gelişmiş çocukların yakınlık içeren ve güvenli ilişkiler kurabildikleri, başkalarıyla olumlu etkileşimlerde bulunabildikleri, çatışmaları çözebildikleri ve olumsuz durumlarda bile toplumca kabul edilebilir davranabildikleri görülmektedir (McLaughlin, Aspden ve Clarke, 2017). Dahası, bu çocukların hem sosyal anlamda olumlu yaşam sonuçları edindikleri hem de akademik anlamda yüksek refah seviyelerine sahip yetişkinlere dönüştükleri yapılan araştırma sonuçlarında ifade edilmektedir (Bierman vd., 2008; Liu, 2011). Bunun tam tersi durumda ise; sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar farklı problemlere de (içselleştirme ve dışsallaştırma gibi) sahip olabilmekte, akranlarının tercih edilmemesinde ve uzun vadede sosyal ve akademik yaşantılarında düşük başarı ortaya koyabilmektedirler (Goodman, Joshi, Nasim ve Tyler, 2015; Warnes, Sheridan, Geske, ve Warnes, 2005). Çocukların gelişimlerinde rol oynayan ve uyumunu sağlayan diğer önemli beceriler ise duygusal becerilerdir. Kendinin ve başkalarının duygularını anlama, ifade edebilme ve duygularını düzenleme bu becerilere örnektir (Denham, 1998; Saarni, 1990). Çocukların duygusal beceriler sergilemeleri, onların başkalarını anlamalarını kolaylaştırmakta, kendilerini kontrol edebilmelerine, öğrenmeye hazır hale gelebilmelerine olanak tanımakta, böylelikle de sosyal ve akademik yaşamda iyi bir konuma gelmelerini kolaylaştırabilmektedir (Denham vd., 2003).

Çocukların sağlıklı şekilde gelişmesinde önemli yeri olan sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılmasında öğretmenler oldukça önemli bir rol oynamaktadırlar. Ülkemizde okul öncesi öğretmenleri, sınıf ortamında MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da yer aldığı üzere, sosyal ve duygusal gelişimleri desteklemek için sistemli çalışmalar yapmaktadırlar. Programın yapısı gereği bu çalışmalarını oyun ve etkileşim temelli yapmaları beklenmektedir. Yanı sıra uluslararası programlarda ve araştırma çıktılarında da sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek için çocuklara birebir rehberlik yapıldığı, grup içinde işbirlikçi öğrenme, oyun, drama gibi yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Kennedy, Linwick, ve Vercell, 2000; Webster-Stratton, ve Reid, 2004; Williams, 2011). Craig-Unkefer ve Kaiser'in (2002) çocukların iletişimi başlatma ve sürdürme sosyal becerilerini geliştirmeyi planladıkları müdahalede, çocuklarla farklı temalarda geçen dramatik oyunlar oynayıp değerlendirme yaptıkları süreçler kullanılması ve sonuçta çocukların iletişim becerilerinde anlamlı artış sağlanması bunlara bir örnektir. Özetle uygulamaların yüz yüze gerçekleştiği ve bu becerileri topluluk içerisinde geliştirdikleri söylenebilir. Öte yandan bir süre önce hayatlarımıza dahil olan pandemi ve sonrasında yürütülen uzaktan eğitim sürecinde sosyal becerilerin gelişimi için gerekli "sosyal" ortam oldukça sınırlı hale gelmiş ve salgın hastalık nedeniyle duygusal gelişim için gerekli güvenlik ortamı zarar görmüştür.

Sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesinde ortamın özellikleri ve öğretmenin özelliklerinin çocukların bu becerileri kazanmasını etkilediği bilinmektedir (Humphries, Williams ve May, 2018).

Pandemide evde bulunan ve uzaktan eğitime dahil olan çocukların, duygusal bir güvenlik ortamı yaratılmadan, tehdit altında hissederken duygusal becerilerini geliştirmesinin; sosyal bağlamından yoksunken sosyal becerilerini geliştirmesinin zorlaşması beklenmektedir. Buna uzaktan eğitim konusunda tecrübesiz olan öğretmenler de eklendiğinde durum daha da karmaşık hale gelmektedir. Sürecin doğası, pandeminin ve uzaktan eğitimin etkilerini birçok araştırmacı için merak konusu haline getirmiş, bununla birlikte söz konusu durumun çocuklara, öğretmenlere ve ebeveynlere yansımalarının yer aldığı büyüyen bir literatür oluşagelmiştir (Alisinanoğlu, Karabulut ve Türksoy, 2020; Cordovil vd., 2021; Visnjic-Jevtic, vd., 2021). Bu çalışmaların genel sonuçları; uzaktan eğitimde fiziksel yetersizlikler, bu eğitime erişim sıkıntıları nedeniyle yaşanan olumsuz deneyimler, çocuklar ve öğretmenlerin öğrenme öğretme yaşantılarının kalitesinin düşmesi ve beraberinde getirdiği psikolojik güçlükler olarak listelenebilir. Can (2020) uzaktan eğitimin birçok kademe yarattığı zorlukları ortaya koymuş, Türkiye'de uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan eksiklere sahip olduğunu saptamıştır. Jiao ve diğerlerinin (2020) yürüttüğü çalışmada, çocuk ve ergenlerde dikkat dağınıklığı, sinirlilik ve salgın hakkında soru sorma korkusu gibi psikolojik ve davranışsal sorunların yaygın olarak yaşandığı tespit edilmiştir. Tarkoçin Alagöz ve Boğa (2020) ise annelerin okul öncesi dönem çocuklarında pandemi nedeniyle bazı davranış değişiklikleri gözlemlediklerini ve bu davranış değişikliklerinin kaygı ve öfke gibi duygularını olumsuz yollarla dışa vurma ve ağlama davranışında artış ile alt ıslatma şeklinde seyrettiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak pandeminin yoğun şekilde seyrettiği sıralarda yapılan çalışmaların eğitim sürecindeki aksaklıkları işaret ettiği ve özellikle bu bağlamda çocukların sosyal ve duygusal açıdan zarar gördükleri belirlenmiştir.

Günümüze gelindiğinde COVID-19 pandemisine neden olan virüse karşı aşının bulunması, kısıtlamaların azalması ve nihayetinde kesintisiz biçimde yüz yüze eğitimin devam etmesi söz konusudur. Öyleyse son dönemde arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle buluşan bu çocuklar geçen zorlu zamandan sonra “toparlanmayı” (bounceback) başarmakta mıdır? Öğretmenler yeniden tam zamanlı yüz yüze eğitimde neler yaşamışlardır? Bu soruların pratikte cevaplanması bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Mevcut araştırmada, uzaktan eğitim sonrasında yüz yüze eğitime devam eden çocukların davranışlarını sosyal ve duygusal beceriler bağlamında öğrenmen gözünden incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitim bağlamını nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmenlere göre çocukların davranışları sosyal ve duygusal beceriler perspektiften nasıldır?
3. Yüz yüze eğitim bağlamında öğretmen davranışları nasıldır?

Yöntem

Uzaktan eğitim sonrası çocukların sosyal ve duygusal becerilerini öğretmen gözünden incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışması, belirli bir sistemi inceleyip o sistem hakkında kendi bağlamı içerisinde derinlemesine bilgi sahibi olmayı sağlayan önemli bir desendir (Chmiliar, 2010). Bu bağlamda mevcut çalışmanın durumu ise, sınıfında uzaktan eğitim süreci geçirmiş ve uzaktan eğitim sonrası aynı sınıfı ile yüz yüze eğitime devam eden okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleridir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirlemiş olduğu birtakım kriterlere uyan durumların işe koşulmasıdır (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırma, Adana Çukurova bölgesinde yer alan üç bağımsız anaokulunda görevine devam eden sekiz okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grup, uzaktan eğitim öncesi ve uzaktan eğitim sonrası aynı çocuklar ile eğitim öğretime devam etmesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Çalışmada yer alan tüm öğretmenler kadındır, yaşları 30 ile 40 arasındadır. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitimi lisans mezunudur ve mesleki kıdemleri beş ile on yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan soruların sorulması ile gerçekleşmiş görüşme tekniği ile toplanmıştır. Nitel araştırmalarda en çok tercih edilen yöntemlerden biri olan görüşme aynı zamanda; belirli durum, olay ve düşünceleri inceleyebilmenin de en etkili yöntemlerinden biridir (Maxwell, 2018). Temel araştırma sorularına paralel olarak öğretmenlerin gözlem ve deneyimlerine ulaşabilmek için tercih edilen 14 görüşme sorusu hazırlanmıştır. Görüşme sorularında, öğretmenlerin; sınıfın sosyal ve duygusal yapısını, çocukların okula uyumunu, çocukların ilişkilerini, duygusal becerilerini, öğretmen olarak deneyimlerini değişen pandemi koşulları doğrultusunda değerlendirmelerine yönelik sorular yer almıştır. Bu sorular okul öncesi eğitimi alanında uzman altı akademisyene sunulup görüşleri alınmıştır. Görüşme soruları uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş, iki soru çıkartılmış, iki soru birleştirilerek tek soru haline getirilmiş ve dört soruda biçimsel değişiklikler yapılmıştır. Son haliyle 12 soru içeren görüşme formu alanda çalışan iki öğretmene uygulanmış ve bilişsel görüşme tekniği sonrası sorulara son hali verilmiştir. Öğretmen kişisel bilgi formunda ise 8 adet soru sorulmuş ve eğitim düzeyleri, yaşları, kıdemleri gibi bilgilere ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci için 2021-2022 eğitim öğretim yılının Kasım ayında okullara gidilerek müdürler ile görüşülmüş, araştırmanın amacı anlatılmıştır. Okul müdürlerinin onayları doğrultusunda araştırmanın kriterlerine uyan öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerden randevu alınarak bilgilendirme toplantısı yapılmış, bu toplantıda araştırmanın kapsamı, amacı ve yönteminden detaylı bir şekilde bahsedilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere onam formu imzalatılmış ve onların uygun oldukları gün ve saatlerde görüşmek üzere bir randevu cetveli oluşturulmuştur. Görüşmeler araştırmacılarından biri tarafından yine Kasım ayı içerisinde başlamış olup Aralık ayı ortasına kadar sürmüştür. Ortalama yarım saat süren görüşmelerin tamamlanması 14 günde gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi Patton (2014) tarafından, nitel bir materyali anlamlandırarak ve materyalin sahip olduğu tutarlılıkları bularak yeni anlamlar üretmeye çalışmak olarak ifade edilmektedir. Analiz için, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan MAXQDA PRO 2020 paket programı kullanılmıştır. Her iki araştırmacı programa yüklenen metinleri birlikte okuyarak kodlamalar yapmışlar ve her biri hakkında uzlaşım sağlamışlardır. Kodlama sürecinden sonra araştırmacılar bu kodları kullanarak yeni kategoriler oluşturmuştur. Kategorileri oluştururken araştırmacılar, anlamlı bir çerçeve oluşturmak için sosyal ve duygusal gelişim literatürünü dikkate almışlardır. Bulguların raporlanması sürecinde ise tüm kategoriler ve kodlar kendi içinde ve kendi aralarında sorgulanmış ve ara sıra verilere dönülerek kategorilerin oluşturulmasına devam edilmiştir ve böylelikle analiz süreci tamamlanmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırma yetişkinlerle yürütülmüş ve yetişkinlerle yürütülen araştırmalarda gerekli birçok etik nokta dikkate alınmıştır. Öncelikle öğretmenlerin bağlı oldukları okulların yöneticilerinden sözlü izin alınmıştır. Daha sonra tüm öğretmenlere araştırmanın amacı ve araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmış ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları açıklanmıştır. Son olarak çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden yazılı kabul beyanı alınmıştır. Öğretmenlerin kimliğini açık edecek bilgiler araştırmanın hiçbir yerinde paylaşılmamış ve öğretmenlerin konuşmalarından örneklere yer verirken kod isimleri kullanılmıştır. Süreç sonunda talep eden öğretmenlerle araştırmanın sonuçları paylaşılmıştır.

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için nitel araştırmalarda kullanılan önlemlere yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, her görüşme sonrası kayıtlar hemen yazıya dökülmüş ve birkaç depolama alanına aktararak olası bir veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Yazıya dökülme aşaması iki kişi tarafından kontrol edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde araştırmacılar birlikte çalışmış, fikir alışverişi ve ortak uzlaşma doğrultusunda ilerlenerek güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bulgularda ise alıntılara yer verilerek nakledilebilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Okul öncesinde uzaktan eğitim sonrası çocukların sosyal ve duygusal becerilerini öğretmen gözünden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veriler öğretmenlerle görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlarda, uzaktan eğitim bağlamı ve yüz yüze eğitim bağlamındaki farklılıklar, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal olarak gösterdikleri olumlu ve olumsuz davranış değişiklikleri ve buna paralel olarak öğretmenlerin de yürüttükleri yeni uygulamalar ön plana çıkmıştır. Araştırma bulguları, uzaktan eğitim bağlamı ve yüz yüze eğitime yönelik öğretmen değerlendirmeleri, uzaktan eğitim sonrası öğretmen gözünden çocukların davranış değişiklikleri ve son olarak öğretmenlerin kendi uyumlarına yönelik bilgilerin yer aldığı üç ayrı başlıkta açıklanmıştır.

Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Bağlımları

Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim bağlamına yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri iki kategori altında ele alınmıştır. Uzaktan eğitim bağlamına yönelik alt kategoriler verimsizlik ve olumsuz duygulanım, yüz yüze eğitim bağlamına yönelik alt kategoriler ise verimlilik, fiziksel yapı ve farklı duygulanımlardır. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim bağlamına yönelik öğretmen değerlendirmelerine ait bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Bağlımlarına Yönelik Öğretmen Değerlendirmelerine Ait Bulgular

	Kategori	Kod
Uzaktan Eğitim Bağlamı	Verimsizlik	Somutlaştıramama (Ö1),(Ö2),(Ö4),(Ö7),(Ö8) Ekran Maruziyeti (Ö1),(Ö2),(Ö5),(Ö6),(Ö8) Hareket İhtiyacı (Ö2),(Ö3),(Ö6) Materyal Yetersizliği (Ö2),(Ö7)
	Olumsuz Duygulanım	Özlem (Ö1),(Ö3),(Ö7) İsteksizlik (Ö2),(Ö3),(Ö8) Kaygı (Ö3),(Ö8) Mutsuzluk (Ö1),(Ö6)
Yüz Yüze Eğitim Bağlamı	Verimlilik	Anında Müdahale(Ö1),(Ö4) Çocuk Merkezlilik (Ö5) Etkili Zaman(Ö5)
	Fiziksel Yapı	Merkez Değişikliği(Ö2),(Ö3),(Ö5),(Ö6),(Ö7) Oturma Düzeni(Ö4),(Ö5),(Ö8) Görsel Materyal (Ö1),(Ö2),(Ö4)
	Farklı Duygulanımlar	Mutluluk (Ö1),(Ö3),(Ö4),(Ö6),(Ö7) Kaygı (Ö5),(Ö6),(ö8) Sabırsızlık(Ö2),(Ö5),(Ö8) Özgürlük (Ö7) Kıskançlık(Ö5)

Tablo 1, uzaktan eğitim bağlamına yönelik öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan iki kategori ve alt kategorileri içermektedir. Öğretmenler araştırmacıların sorularına uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi farklı yönlerden kıyaslayarak yanıt vermişlerdir. Verilen bu yanıtlar doğrultusunda oluşan bu kategoriler; uzaktan eğitim bağlamı için verimsizlik ve olumsuz duygulanım; yüz yüze eğitim bağlamı için verimlilik, fiziksel yapı ve farklı duygulanımlardır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde çocuklara kazandırmak istediklerini somutlaştırarak vermekte güçlük yaşadıkları, okul öncesi dönemin doğasına uygun olmadığı, materyallerin yetersiz kaldığı ve çocukların gelişim ihtiyaçlarından biri olan hareket ihtiyaçlarını karşılayamadıkları gibi nedenlerden verimsizliğe vurgu yapmışlardır. Ayrıca çocukların yaşadıkları duyguların genellikle olumsuz seyrettiği bunların özlem, isteksizlik, kaygı ve mutsuzluk olarak ön plana çıktığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin gerektirdiği çevrimiçi

uygulamalara yeterince hâkim olmadıkları için hem bu teknolojik yapıyı öğrenme hem de çocukların dikkatini çekmekte zorlandıklarını da eklemişlerdir. Buna ilişkin Ö1 ve Ö3 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

(Ö1): “Çok verimli diyemeyeceğim (...) Bizde yaparak yaşayarak... Etkinliklerin o şekilde olması çok önemli. İu, yani biraz zordu süreç...”

(Ö3): “Vallahi çok verimli geçmedi bence. Zor oldu çünkü hani bilmediğimiz bir platformdu. Zordu bence ya çünkü bizde hep yaparak yaşayarak ya, uzaktan çok zor oluyordu. Şeye girdiğimiz zaman Zoom’dan filan anlatacağını anlatamıyorsun, çocuklar zaten katılmıyor, hareket şey yapamıyor. Bence anaokulu, okul öncesi için çok zordu.”

Öğretmenlerin yüz yüze eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler; verimlilik, fiziksel yapı ve farklı duygulanımlardır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin aksine yüz yüze eğitimin verimliliğine vurgu yapmış ve daha çocuk merkezli olduğunu, sorunlara anında müdahale etmenin kolaylığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, yeni mesafe kurallarıyla birlikte gelen fiziksel yapıdaki değişikliklerin de zaman zaman zorlayıcı olduğuna değinmişlerdir. Yüz yüze eğitim bağlamında çocukların okula başladıkları için genellikle mutlu oldukları ve bununla birlikte bir takım olumsuz duyguların da pandeminin etkilerinin sürmesi nedeniyle kendini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitim bağlamına yönelik Ö3 ve Ö6’nın görüşleri şu şekildedir.

(Ö3): “Daha dikkatli oluyoruz yani... Daha önce materyalleri falan, daha böyle çok iç içe yaşıyorduk da şimdi çocukları biraz da olsa çok yaşamasınlar etmesinler diye fiziksel yönden bazı şeyleri kısıtlıyoruz. Sınıf içerisinde, u hani toplu oyunlar, hani bizde gruplamalar oluyor ya mesela daha uzak tutmaya çalışıyoruz tabii ama çocuklarla zor oluyor. Ama çok fiziksel anlamda (...) her bir alanı kullanamıyoruz artık. Çok yaklaştırmamız gerekiyor, dikkat etmemiz gerekiyor.”

(Ö6): “(...) okul devam ettikçe severek geldiklerini görüyorsunuz. Sevdiklerini görüyorsunuz arkadaşlarıyla iletişimleri arttı, mutlu oldular. Bilmiyorum yani okul öncesi eğitimin gerçekten desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekiyor. u çocuklarımız için... 0-6 yaş çocukları için...”

Özetle uzaktan eğitim bağlamı ve yüz yüze eğitim bağlamına ilişkin belirgin farklılıkların olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, yüz yüze eğitimin hem çocuklar hem de kendileri açısından uzaktan eğitime göre daha olumlu seyretmiştir. Öğretmenler bu süreçte önemli gözlemciler olmuşlar ve uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim sırasında çocukların davranışlarının nasıl olduğunu anlamaya çalışmışlardır.

Uzaktan Eğitim Sonrası Öğretmen Gözünden Çocukların Davranışları

Uzaktan eğitim sonrası çocukların davranışları hem bilişsel hem sosyal hem de duygusal beceriler bağlamında üç kategoride toplanmıştır. Öğretmenlere kesintisiz yüz yüze eğitime geçildiğinde eskiye göre çocukların sosyal ve duygusal becerileri nasıldır diye sorulmuştur. Öğretmenler buna yanıt vermenin yanı sıra öğrenme sürecindeki bilişsel çıktılara ilişkin de çokça atıf yapmışlardır. Birbirleriyle bağlantılı olarak algılanan bu becerilere ilişkin bulgular da göz ardı edilmemiştir.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel becerilerinde değişiklik olduğunu ifade ettikleri yönündedir. Öğretmenler genel olarak pandemi öncesi süreçle kıyaslandığında, başlangıçta çocukların davranışlarında birçok yönden olumsuz değişiklikler bulunduğunu ve bunun eğitim sürecine yansımalarını belirtmişlerdir. Öğretmenler günün farklı zamanlarına ilişkin yaşadıkları deneyimleri örnekleyerek açıklamışlardır. Ayrıca her ne kadar olumsuz yönde davranış değişiklikleri olsa da çocukların yüz yüze eğitime zamanla uyum sağladıkları ve bu uyum sürecinin halen devam ettiği de öğretmen görüşlerinde yer almıştır. Birçok öğretmen olumsuz davranış değişiklikleri üzerinde durmuştur ancak her ne kadar sürecin getirdiği zorluklar bulursa da bazı sosyal davranışlarda olumlu değişiklikler de öğretmenler tarafından algılanmıştır.

Öğretmen gözünden çocukların davranışlarına ait bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Sonrası Öğretmen Gözünden Çocukların Davranışlarına Ait Bulgular

Kategori	Kod	
Çocukların davranış değişiklikleri	Bilişsel beceriler	Dikkati toplayamama(Ö1), (Ö2), (Ö6) Benmerkezcilikte artış(Ö4), (Ö5), (Ö6) Eğitsel yönergeleri algılamada zorluk(Ö1), (Ö8)
	Duygusal beceriler	Duygu Yönetiminde Zorluk (Ö2), (Ö4), (Ö6) Yoğun Öz kontrol ve Stres (Ö1), (Ö7), (Ö8)
	Sosyal beceriler	Kurallara Uymama (Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4), (Ö5), (Ö6), (Ö8) Akran Desteğinde Bulunma (Ö2), (Ö3), (Ö4), (Ö5), (Ö7) Kendini İfade Edememe (Ö1), (Ö2), (Ö4), (Ö5), (Ö6) Paylaşmama(Ö4),(Ö5), (Ö6), (Ö7) Empati Yapabilme(Ö3), (Ö6),(Ö7) Empati Yapamama(Ö1), (Ö5) Görevi Tamamlayamama(Ö6),(Ö2)

Tablo 2, çocukların değişen davranışlarının bilişsel duygusal ve sosyal beceriler olarak üç kategoride toplandığını göstermektedir. Ayrıca tabloda özellikle sosyal becerilerdeki değişikliklerinin diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Bilişsel beceri kategorisi altında öğretmenlerin çocukların benmerkezciliklerinde artış, dikkatlerini toplayamama ve yönergeleri algılamada zorluk noktalarında vurguladıkları davranış değişiklikleri yer almaktadır. Duygusal becerilerdeki değişikliklere bakıldığında, öğretmenlerce uzaktan eğitim öncesine göre çocukların duygularını yönetmekte daha fazla zorluk yaşamaları ve stres tepkisi içinde olmalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Sosyal becerilere ilişkin ise en fazla kurallara uymama, kendini ifade edememe, paylaşmama ve empati yapma gibi olumsuz değişiklikler; akran desteğinde bulunma ve empati yapabilme şeklinde olumlu değişikliklere vurgu yapılmıştır. Bilişsel ve duygusal beceriler kategorilerine ilişkin öğretmen ifadeleri şöyledir:

(Ö5): “Duygularımızı şu anda yönetemiyoruz hocam. Çünkü bir empati kuramıyoruz, kıskançlığımızı aşamıyoruz, iki arkadaşımızla bir oyuncak paylaşamıyoruz. Yani bunu 2 ayda halledemedik. Yani ben bunu şöyle aktarıyorum, velilerime de ‘Bu bir süreç biz, birbirimize alışacağız.’”

(Ö1): “Gecen yıl daha, özellikle Mervem, bütün kurallara hani uyar. Aileden de belirli şeyleri, eğitimleri alarak gelmiş bir çocuk hiç zorlanmadı da zaten. Üç yaşından beri ben okuttuğum için. Ama bu sene dönemin başından belli bir uyumsuzluk var yani u kurallara uymuyor mesela başkan olduğunda sıranın önüne birileri geçer işte, başkan olan kişi geçer. Sınıfı sayar, ondan sonra u bilgiler verir. (...) u ‘Öğretmenim ben öne geçmek istemiyorum.’ duvarın kenarına geçiyor, sıraya da girmiyor. İu Merve ile yeni aştık bu durumu. Ahmet’le de yeni aştık Ahmet masanın altından hiç çıkmıyordu. Masanın altına yatıyor masanın altından hiçbir şekilde çıkmıyor. Oysaki okula en çok sevgiyle gelen çocuklarımdı bunlar...”

Sosyal becerilere ilişkin değişikliklerde hem olumlu hem de olumsuz değişiklikler olması dikkat çekici olmuştur. Öğretmenler özellikle paylaşma konusunda sıkıntı yaşadıklarını, empati yapamadıklarını, kendilerini ifade edememe ya da daha çok ağlayarak ifade etmeye yöneldiklerini ve bir görevi tamamlamada ciddi sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan, uzaktan eğitim sonrası öğretmenler çocukların birbirine gösterdiği akran desteğinde artış fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler bunu evde kaldıkları süreçte birbirinden uzakta kalan çocukların bir daha aynı durumu yaşayacak olmalarından korkmalarına ve birbirlerinin değerini anlamalarına bağlamıştır. Ayrıca bazı öğretmenler olumsuz durumlara karşı bazı çocuklarda empatinin arttırdığını gözlemlediğini belirtmiştir.

(Ö2): “Yeni pandemi kurallarına da çok uyamıyoruz. Sınıfımız çok küçük bir sınıf olmamasına rağmen u 21 öğrenciyle tabii ki ister istemez sosyal mesafeyi uygulayamıyoruz. Çocuklar dip dibe eğitim görüyorlar, maske takmakta direnen çocuklar var dediğim gibi (...) Yani şöyle söyleyeyim bu sadece benim için değil diğer öğretmen arkadaşlarım için de geçerli kuralları uymakta bu sene ciddi anlamda

problem yaşadıklarını görüyorum çocukların. Geçen yıldan devam eden öğrencilerim içinde geçerli yeni gelen öğrencilerim içinde geçerli ve bütün öğretmen arkadaşlarım aynı şeyi söylüyorlar, kurallara uymakta ciddi anlamda zorluk yaşıyorlar çünkü bir okul disiplini ister istemez okul disiplinini hiç görmedikleri için. Ailelerde çok fazla ilgilenemedikleri ve bunaldıkları için bence bu yani eğitime de yansıyor yani öyle düşünüyorum”

(Ö3): “(...) yani geçen seneki öğrencilerim, onları tanıdığım için bu yıl daha şeyler, diğer arkadaşları hani üzüldüğü zaman neler hissettiğini açıklayabiliyor. Yanına gidiyor hani ‘Üzülme, ne oldu sana?’ diyebiliyorlar. Yani mesela, bana işte ‘Öğretmenim, üzülmüş, ağlıyor.’ gibi, sanki çok üzülmüş gibi gelip bana söylüyorlar.” Geçen seneki öğrencilerim böyle şeyler yani, empatileri filan bayağı bir gelişmiş.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö2 ise yeni dönemde çocukların empati becerilerindeki artışı şu sözler ile ifade etmiştir.

(Ö2): “Olumlu anlamda etkilediğini düşünüyorum. Mesela; yeni gelen ağlayan arkadaşlarını, empati kurup onlara okulun korkulacak bir yer olmadığı ile ilgili işte okulun çok güzel bir yer olduğuyla ilgili aksine teşvik ettiler. Zorlu süreci atlatıyor olmanın olumlu anlamda bir beceri kazandırdığını düşünüyorum ben o konuda.”

Öğretmenlerin deneyimlerine bakıldığında çocukların davranış değişikliklerin sosyal duygusal ve bilişsel beceriler yelpazesinde oldukça geniş şekilde dağıldığı görülmektedir. Öğretmenler bu zorlu sürecin çocuklara yansımalarını deneyimlerken kendileri de mevcut duruma karşı uyum geliştirmek adına çeşitli değişikliklere gitmişlerdir.

Yüz Yüze Eğitime Geçen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyumu

Yeniden yüz yüze eğitim sürecine katılan çocukların davranışlarında pandemi öncesine göre birçok farklılık meydana gelmiş ve bu durumla karşılaşan öğretmenler de uyum sağlamak üzere kendinde düzenlemelere gitmişlerdir. Bu düzenlemeler etkinlikler sırasında kullandıkları yöntem ve teknikleri çeşitlendirmeleri ve sınıf yönetimini sağlayabilmek adına ekstra çabalarda buldukları yönündedir. Çocukların davranış değişikliklerine yönelik öğretmen adaptasyonuna ilişkin bulgular tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sonrası Çocukların Yeni Davranışlarına Yönelik Öğretmen Adaptasyonuna Ait Bulgular

	Kategori	Kod
Öğretmen Adaptasyonu	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Kodlama (Ö1), (Ö2), (Ö4) Drama(Ö4) Dikkat Çalışmaları(Ö5)
	Sınıf Yönetimi	Yeni Kurallar (Ö1), (Ö3), (Ö5), (Ö7), (Ö8) Yeni Materyaller(Ö2), (Ö3) Kısıtlama(Ö3) Zamanı Etkili Kullanım(Ö5)

Tablo 3’te, öğretmen adaptasyonuna ilişkin iki temel kategori yer almaktadır. Bu kategorilerden öğretim yöntem ve teknikleri için, öğretmenlerin en çok kodlama uygulamalarına yer vermesi ile drama çalışmaları ve dikkat çalışmalarında da buldukları görülmektedir. Sınıf yönetimi kategorisinde ise en fazla yeni kuralların oluşturulması ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler etkili sınıf yönetimi sağlamak için yeni materyallerin kullanımı, zaman yönetiminde değişiklikler ve yeni kısıtlamalara gitmişlerdir.

Öğretmenler çocukların yeni davranışlarına neden olarak uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı kontrolsüz ekran maruziyeti ve izin verici ebeveyn tutumlarını göstererek kendilerinin çalışmalarına daha farklı uyarıcıları dahil etmeye çalıştıklarını belirtmiş, özellikle görsel materyaller arttırma çabasına girdiklerini ifade etmişlerdir. Kodlama, dikkat çalışmaları ve drama çalışmalarına yönelen öğretmenler bu şekilde çocukların yaşamış olduğu dikkat toplayamama durumunu dikkat çalışmaları ve kodlama çalışmaları ile; empati, paylaşma gibi becerilerini arttırmayı drama çalışmaları ile desteklemeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin Ö4 ve Ö2’nin görüşleri şu şekildedir:

(Ö1): “(...) bu sene robotik kodlama da girdi devreye. Sonra dikkat çalışmaları çok fazla. Evet. Küçük küçük de böyle nedir ödül, ödüller ama şey bazında değil hani böyle somut işte şudur budur anlamında değil motivasyon için onları kazanmak için kullanıyorum.”

(Ö4): “Aynı şekilde bazı çocuklar kendilerini yere atarak bağırarak istediklerini yaptırmak istiyor. Çünkü aileler bu şekilde yapmış, bu şekilde pekiştirmiş oluyor. İu biz bu davranışların doğru olmadığını, doğru olan davranışları örneklerle videolarla, hikayelerle, dramalarla, yavaş yavaş çocuklara verdiğimizde, göre göre yaşaya yaşaya benimsiyorlar.”

(Ö2): “(...) Duygusal olarak aileye daha bağlı olarak geldiler. İı dolayısıyla özgüvenlerinde bir gerileme bir eksiklik vardı. Kendini ifade etmede sorunlar yaşıyorlardı ama grup içerisinde bir araya gelince ııı yapılan yeni etkinlikler, toplu etkinlikler, çalışmalar, kendilerine olan güvenlerini arttırdı. İı mesela yeni kurallar getirdik kendine ait olan bir oyuncuğu mesela paylaşım günleri yapıyoruz. Bir başkasıyla paylaşmayı, istemeyerek de olsa diğer oyuncuğu alabilmesini ya da ona bakabilmek için bunları paylaşmayı, karşıdakini anlamayı bu gibi davranışları arttırdık.”

Özetle uzaktan eğitim süreci geçiren ve sonrasında yüz yüze öğretime geçen çocuklarda, öğretmenlerinin gözünden sosyal ve duygusal becerilerinde genellikle olumsuz yönünde değişiklikler olduğu görülmektedir. Çocukların geçmişte sergileyebildikleri kurallara uyma, kendini ifade edebilme, kendini kontrol edebilme gibi becerileri sonrasında sergilerken sorun yaşadıkları ifade edilmektedir. Yanı sıra öğretmenler bilişsel becerilerde de olumsuz değişiklikler olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu değişiklikler karşısında yöntem teknik kullanımı ve sınıf yönetiminde gittikleri değişiklikler ile uyum sağlamaya çalışmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, geçtiğimiz uzaktan eğitim sürecine, yeniden kesintisiz yüz yüze eğitim sürecine ve çocuklar ile öğretmenlerin yeni davranışlarına yönelik önemli bilgilere ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu pandemi sürecinde uzaktan eğitimin, olumsuz duyguların hâkim olduğu verimsiz bir süreç olarak; yüz yüze eğitimin ise farklı duygulanımların yaşandığı verimli bir süreç olarak algılandığı yönündedir. Uzaktan eğitimin bu şekilde algılanmasında okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri, teknoloji kullanımının getirdiği zorluklar neden olarak gösterilebilir. Çocuklar okul öncesi dönemde işlem öncesi dönemde yer almakta ve öğrenirken somut manipülatiflere ihtiyaç duymaktadırlar (Gray 1997; Piaget, 1977). Ancak dijital süreç bu gelişimsel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalabilir. Ayrıca farklı teknolojik aletleri ve uygulamaları kullanmayı gerektirmesi ve öğrenmenin sorumluluğunu daha çok öğrenene bırakması bakımından uzaktan eğitimin okul öncesi dönemde verimli şekilde sürdürülememesi doğaldır. Literatürde pandemi döneminde yapılan birçok çalışma da bu uzaktan eğitimde aksayan yönler vurgu yapmaktadır. Örneğin; Demir ve Kale (2020), çalışmalarında öğretmenlerle görüşmüşler ve öğretmenlerin altyapı yetersizliği, teknolojiye erişim ve düşük katılım noktalarına vurgu yaparak bu verimsizliğe dikkat çektiklerini belirlemişlerdir. Aral ve Kadan (2021) da öğretmenlerin okul öncesinde uzaktan eğitim konusunda alt yapı yetersizliklerinin bulunduğunu, süreçte uyum sorunları yaşandığını ve bu sürecin eğitim amacına ulaşmadığını ifade ettiklerini saptamışlardır. Pandemi döneminde uzaktan eğitimle ilgili dominant şekilde kendini gösteren olumsuz bulgular bir bakıma şaşırtıcıdır. Çünkü şimdiye dek pandemi öncesi birçok araştırma uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi uygulamalarının verimli olduğuna yönelik çıktılara işaret etmekteydi (Lovari, ve Charalambous, 2006; Toki ve Pance, 2010). Pandemi döneminde yapılanlara bakıldığında ise uzaktan eğitimi zorunlu şekilde yaşayanlar tarafından neredeyse tam tersini ifade eden bulguları göstermektedir. Bu durum, geçmiş bilgilerin de sorgulanması anlamını taşımaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimin aksine yüz yüze eğitimi verimli olarak algıladıkları ve olumlu duyguların çoğunlukta yaşanmasının yanı sıra olumsuz duyguların da gözlediği belirlenmiştir. Çocuklar ile fiziksel ortamda bir arada olmaları, eğitim yaşantılarında somutlaştırmaya yer verebilmeleri ve dikkatlerin dağıldığı noktada ya da istenmeyen davranışların ortaya çıkabileceği durumlarda anında müdahale yapabilmeleri bu algılamaların dayanağını oluşturmaktadır. Bu da öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerine uygun ve kısıtlanmadıkları ortamlarda eğitici görevlerini daha iyi yerine getirebildikleri anlamına gelmektedir. Okul öncesi eğitim sınıfları çocukların gelişim özelliklerine göre tasarlanan, onlara seçme şansı sunan yerler olup; okul öncesi öğretmenleri çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda onlara rehberlik sağlayan kimselerdirler (MEB, 2013). Öğretmenler

çocukların yanlarında olmadan bu rehberliği yapmakta zorlanmış, yüz yüze ise gerekli alanı bulabilmişlerdir. Belirsizliklerin ve sağlığı tehdit eden durumların hâkim olduğu ortamda, eğitimlerini alışık olmadıkları bir biçimde devam ettiren okul öncesi dönem çocuklarının olumsuz duygular yaşaması ve bu duyguların bir kısmının halen eşlik ediyor olması beklendiktir. Pandemi döneminde çocukların duygularına ilişkin yapılan çalışmalar onların ne kadar zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Yeasmin vd., 2020). Bu çalışmalarda özellikle kaygı, korku ve buna bağlı davranış problemlerinin bulunduğu belirtilmektedir (Tarkoçin Alagöz ve Boğa (2020). Öte yandan bu duyguların yüz yüze eğitimde azalması ve mutluluk duygusunun da yayılıyor olması çocuklar için birlikteliğin iyi oluşlarına hizmet ettiğine işaret etmektedir denebilir.

Çalışmanın ikinci önemli bulgusu ise öğretmenler tarafından çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerinde genellikle olumsuz yönde değişikliklerin algılanmasına yöneliktir. Öğretmenler çocukların önceden edinmiş olduğu paylaşma, empati, kendini ifade etme gibi sosyal becerilerde eskiye göre azalış olduğunu belirtmiştir. Öyle ki çocuklar yaşça büyümesine rağmen maruz kalınan sosyal eksiklik onların gelişimlerine de yansımış ve öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine “uzaktan” sağladıkları katkılar sınırlı kalmıştır denebilir. Bununla paralel olarak farklı ülkelerde yapılan birçok araştırmada da pandemi öncesine göre çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinde azalmalar olduğunu tespit edilmiştir (Bethell vd., 2022; Cantiani vd., 2021; Pujiastuti, Hartati, ve Wang, 2021). Yürek ise (2021) okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal gelişim ve motor gelişimi ‘geliştirilmesi sınırlı alanlar’ olarak ifade ettiklerini saptamıştır. Öğretmenlerin duygusal becerilerine ilişkin de, çocukların duygu yönetiminde zorlanmaları ve stres tepkileri vermeleri gibi olumsuz değişikliklerin olduğunu bildirmişlerdir. Bu da çocukların pandemide evdeyken yeterli duygusal desteği bulamadığı ve yoğun şekilde örselendiği anlamına gelmektedir. Çocukların yaşadıkları zorlayıcı duygular ve bunları yönetim biçimleri Alisinanoğlu, Karabulut ve Türksöy’un (2020) araştırmasında göze çarpmaktadır. Araştırmacılar çalışmada çocukların pandemi süreci boyunca yaşadıkları korkuların arttığı; öfke nöbeti, nedensiz ağlama, hırçınlık, bağırma gibi davranışların gözlemlendiğini saptamışlardır. Bu zorlanmaların nedenlerini araştıran bir diğer çalışmada ise Tuzcuoğlu, Aydın ve Balaban (2021), ebeveynlerin evde kaldıkları süreçte çocukların yanında sürekli kovit haberleri takip etme, süreci düşünmemesi gerektiğini söyleme, etkinlik yapmama gibi davranışları sergilediklerini belirlemişlerdir.

Araştırmada şaşırtıcı bir bulgu ise öğretmenlere doğrudan yöneltilmemesine rağmen verdikleri yanıtlarda çocukların bilişsel becerilerine yoğun şekilde vurgu yapmış olmalarıdır. Öğretmenler çocukların yeni dönemde dikkatlerini toplamada ve eğitsel yönergeleri anlamada zorlandıklarını belirtmektedirler. Evde geçirilen dönemde pandeminin yaşattığı zorlayıcı duyguların etkisinin devam etmesi ve buna eklenen yoğun ekran maruziyeti bu duruma neden olarak gösterilebilir. Duygular, bireylerin neyi nasıl öğrendiğini etkileyen, öğrenme süreciyle sıkı sıkıya bağlantıları olan olgulardır (Zins ve Elias, 2006). Bu süreçte kaygı korku gibi zorlayıcı duygular yaşadıkları birçok araştırmacı tarafından rapor edilmiştir (Courtney, Watson, Battaglia, Mulsant ve Szatmari, 2020; Schmidt vd., 2021; Phelps ve Sperry, 2020). Ayrıca ebeveynlerle yapılan çalışmalarda da çocuklara pandemiden ötürü ekran karşısında oldukça uzun vakit geçirdiklerini bunların başında telefon sonra televizyon ve bilgisayar olarak geldiği belirtilmiştir (Eyimaya ve Yalçınırnak, 2021; Susilowati, Nugraha, Alimoeso, ve Hasiholan, 2021). Gerçekleştirilen uluslararası bir araştırmada ise birçok ülkede son dönemde erken çocuklukta bulunan bireylerde mental problemlerin arttığı saptanmıştır (Schmidt, Barblan, Lory, ve Landolt, 2021).

Araştırmanın son bulgusu, öğretmenlerin kesintisiz yüz yüze eğitim bağlamının yapısına ve çocukların ürettikleri yeni davranışlara uyum sağlamaya yönelik, öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi bakımından kendilerinde düzenlemelere gitmeleridir. Öğretmenlerin özellikle çocukların dikkatlerini toplayamamaları, kuralları uygulamada güçlük çekmeleri ve duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade edememeleri ile başa çıkmada öğretmenlik yeteneklerini devreye soktukları söylenebilir. Farklı araştırmalarda da öğretmenlerin materyal kullanımı ve öğretim ortamını zenginleştiren yeni uygulamaların çocuklarda istenmeyen davranışları azalttığı ve kazanımlara ulaşmasında kolaylık sağladığı vurgulanmaktadır (Sharma, Papavlasopoulou, ve Giannakos, 2019; Kingdon, 2017). Öte yandan sürecin duygusal yükü ve duyguların bilişle bağlantısı düşünüldüğünde bu kısma yönelik de müdahalelerin olması gerekliliği ortadadır. Pandemi gibi sarsıcı olaylar nedeniyle çocuklara yapılan

duygusal ilkyardımanın gerekli olduğu ve öğrenme ortamında sağlanabildiği yönünde çalışmalar da bulunmaktadır (Kılıç, 2020; Yuwanto, Adi, ve Budiman, 2017).

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, yüz yüze eğitim bağlamının uzaktan eğitim bağlamına göre daha verimli ve olumlu duyguların çoğunlukta olduğu bir bağlam olarak algılanmakta olduğunu; yeni dönemde kesintisiz yüz yüze eğitime devam eden çocuklarda öğretmenlerce sosyal duygusal ve bilişsel açıdan pandemi öncesine göre bazı eksikliklerin algılandığını ve öğretmenlerin bu durum karşısında kendilerinde öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi bakımından çeşitli düzenlemelere gittiği yönündedir. Bu doğrultuda pandemide evde bulunan, uzun süre okul öncesi eğitim sınıfının sunduğu sosyal ve duygusal çevreden uzak kalmış bu çocukların farklı açılardan örselendiği ve buna ilişkin telafi edici etkinliklere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uyumunu arttırabilmek ve dolaylı olarak çocukları daha fazla destekleyebilmek için eğitim ortamını zenginleştirilmesi yönünde hizmet içi eğitimler sağlanması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu çocukların duygusal ve sosyal iyiliği için onlara nasıl yardımda bulunması gerektiğine yönelik de desteklenmesi gerekir. Bu araştırma, öğretmen gözünden süreci değerlendirmekteydi. Gelecek araştırmacılar çocuklardan da veri toplayarak ve süreci gözlemleyerek daha ayrıntılı verilere ulaşmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F., Türksöy, E. ve Karabulut, R. (2020). Pandemi Sürecinde Çocukluk Dönemi Korkuları. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6 (14), 447-568.
- Aral, N. & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Bernard, K. & Dozier, M. (2010). Adoption and Foster Placement. Benson, J. B., & Haith, M. M. (Ed.) In *Social and emotional development in infancy and early childhood*, (pp 12-12). USA:Academic Press.
- Bethell, C. D., Garner, A. S., Gombojav, N., Blackwell, C., Heller, L. & Mendelson, T. (2022). Social and relational health risks and common mental health problems among US children: The mitigating role of family resilience and connection to promote positive socioemotional and school-related outcomes. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 31(1), 45–70.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D. & Welsh, J. A., Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79, 1802–1817.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cantiani, C., Dondena, C., Capelli, E., Riboldi, E. M., Molteni, M. & Riva, V. (2021). Effects of COVID-19 lockdown on the emotional and behavioral profiles of preschool Italian children with and without familial risk for neurodevelopmental disorders. *Brain Sciences*, 11(4), 477.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), In *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L. P., Luz, C., ... & Lopes, F. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 492-499.
- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H. & Szatmari, P. (2020). COVID-19 impacts on child and youth anxiety and depression: challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 688-691.
- Craig-Unkefer, L. A. & Kaiser, A. P. (2002). Improving the Social Communication Skills of At-Risk Preschool Children in a Play Context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3–13.
- Demir, S. & Kale, M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(8), 3345-3370.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Eyimaya, A. O. & Irmak, A. Y. (2021). Relationship between parenting practices and children's screen time during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 24-29.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. & Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. Retrieved from <http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/03/EIF-Strand-1-Report-FINAL1.pdf>

- Gray A. 1997. *Constructivist teaching and learning*. SSTA Research Centre Report, 97-07.
- Hargie, O., Saunders, C. & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication*. New York: Psychology Press.
- Humphries, M. L., Williams, B. V. & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology, 34*(2), 157-179.
- 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.
- Kennedy, P. L., Linwick, M. A. & Vercell, J. A. (2000). *Improving Social and Emotional Skills through Cooperative Learning*. Master's Thesis. Saint Xavier University. Chicago.
- Kılıç, N. (2020). Okul temelli psikolojik ilk yardım. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi, 29*(3), 159-167
- Kingdon, Z. M. (2017). *A qualitative exploration of children's experiences of role-play in two pack-away early childhood settings* Doctoral dissertation, University of Plymouth.
- Liu, X. (2011). *Young children's social skills development and academic achievement: Longitudinal analysis of developmental trajectories and environmental influences*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York, Buffalo.
- Lovari, D. & Charalambous, K. (2006). Comparison of results using information and communication technology and conventional media in teaching and learning processes in preschool education. 9th Conference of the Cyprus Pedagogical Association, 495-506.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. California: Sage publications.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etikileşimli bir yaklaşım*. (M.Çevikbaş, çev. ed). Ankara: Nobel
- McLaughlin, T., Aspden, K. & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio, 21*(2), 21-27.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Mesut Butun & Selcuk Besir Demir (Trans.Eds.). Ankara: PegemA Publishing.
- Phelps, C. & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(S1), S73.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (A. Rosin, Trans). New York: The Viking Press.
- Pujiastuti, S. I., Hartati, S. & Wang, J. (2022). Socioemotional Competencies of Indonesian Preschoolers: Comparisons between the Pre-Pandemic and Pandemic Periods and among DKI Jakarta, DI Yogyakarta and West Java Provinces. *Early Education and Development, 1-16*.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. Ross Thompson (Ed.), In *Nebraska symposium: Socioemotional development* (pp. 115–161). Lincoln, University of Nebraska Press.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 281-288.
- Schmidt, S. J., Barblan, L. P., Lory, I. & Landolt, M. A. (2021). Age-related effects of the COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents. *European Journal of Psychotraumatology, 12*(1), 1901407.
- Sharma, K., Papavlasopoulou, S. & Giannakos, M. (2019). Coding games and robots to enhance computational thinking: How collaboration and engagement moderate children's attitudes?. *International Journal of Child-Computer Interaction, 21*, 65-76.
- Susilowati, I. H., Nugraha, S., Alimoeso, S. & Hasiholan, B. P. (2021). Screen time for preschool children: learning from home during the covid-19 pandemic. *Global Pediatric Health, 8*, 1-6.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Pandemi Sürecinde (COVID-19) Davranış Değişiklikleri ve Farkındalık Düzeylerinin Anne Görüşlerine Başvurularak İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 15*(6).
- Toki, E. I. & Pange, J. (2010). E-learning activities for articulation in speech language therapy and learning for preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 4274-4278.
- Tuzcuoğlu, N., Aydın, D. & Balaban, S. (2021). Pandemi döneminde okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin psikososyal açıdan etkilenme durumunun anne görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 1-13.
- Visnjic-Jevtic, A., Nagy, A. V., Ozturk, G., Şahin-Sak, İ. T., Paz-Albo, J., Toran, M. & Sánchez-Pérez, N. (2021). Policies and practices of early childhood education and care during the COVID-19 pandemic: Perspectives from five countries. *Journal of Childhood, Education & Society, 2*(2), 200-216.

- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J. & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
- Williams, C. A. (2011). Mentoring and social skills training: Ensuring better outcomes for youth in foster care. *Child Welfare*, 90(1), 59.
- Yeasmin, S., Banik, R., Hossain, S., Hossain, M. N., Mahumud, R., Salma, N. & Hossain, M. M. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of children in Bangladesh: A cross-sectional study. *Children and Youth Services Review*, 117, 105277.
- Yuwanto, L., Adi, C. M. P. & Budiman, A. F. (2017). Disaster education based on psychological first-aid for students: Increasing capacity dealing. *US-China Education Review*, 7(5), 255-260.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Yürek, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi*, Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), In *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1–13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

