

Dezavantajlı İlkokulda Görev Yapmakta Olan Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Acil Uzaktan Öğretim (AUÖ) Uygulamaları

Özgül MUTLUER* Bünyamin BAVLI**

Atıf için:

Mutluer, Ö. ve Bavlı, B. (2022). Dezavantajlı ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin perspektifinden acil durum uzaktan öğretim uygulamaları. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 47-69. doi: 10.14689/enad.30.3

Öz: Bu nitel araştırmada, COVID-19 pandemisi sürecinde, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede bulunan bir ilkokuldaki acil uzaktan öğretim (AUÖ) uygulamalarının nasıl yürütüldüğünün ve bu süreçte yaşanan zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araçsal durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen bu araştırmada Marmara bölgesinde yer alan dezavantajlı bir devlet okulu örnek durum olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanması amacıyla, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak okulda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 10 sınıf öğretmeniyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, aynı okulda öğretmen olan araştırmacılarından birisi tarafından yapılan doğal gözlem sonuçları da verilere yansıtılmıştır. Tematik analiz sonucunda iki ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, “öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlar” ve “dezavantajların oluşturduğu sonuçlar” şeklindedir. Öğrencilerin yaşadıkları dezavantajların sosyal ve ekonomik olmak üzere iki farklı boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu dezavantajların öğrenci ve öğretmen üzerinde farklı sonuçlara yol açtığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşadıkları dezavantajların uzaktan öğretime katılmak için gerekli materyalleri temin etme noktasında ekonomik dezavantajlara sahip olduğu; velilerin ise eğitim konusundaki farkındalıkları düşük olduğu için bu materyalleri öncelik olarak belirlemedikleri anlaşılmaktadır. Sosyo-ekonomik dezavantajlar, eğitimde dijital bölünmeye ve fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Okulların kapanmasının gelecekte dezavantajlı öğrenciler için daha büyük zorluklar oluşturacağı açıktır. Bu dezavantajlı durum, uzaktan öğretimde öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, programı ihmal etmek zorunda kalma ve etkili ölçme değerlendirme gibi konularda yaşadıkları öğretimsel zorlukların yanı sıra; kaygı ve üzüntü gibi bireysel zorluklarla da karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Anahtar Sözcükler: COVID-19 pandemisi, acil uzaktan eğitim dezavantajlı bölge, ilkokul, sınıf öğretmeni, dezavantajlı öğrenen.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:
20.02.2021
Düzeltilme Tarihi:
31.12.2021
Kabul Tarihi:
12.01.2022

Makale Türü

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

*  Sorumlu Yazar: Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, ozgulyakiin@gmail.com

**  Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, bbavli@yildiz.edu.tr

Giriş

Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan koronavirüs (COVID-19), 2020 yılının başlarından itibaren tüm dünyayı etkisi altına almış, kısa bir sürede küresel bir pandemiye dönüşmüştür. Pandemi, sosyal yaşamdan haberleşmeye, hayatın her alanında etkisini gösterirken; eğitim alanında da acil tedbirler alma gerekliliği doğmuştur. 2020 Nisan ayının başlarında 188 ülkede okullar kapatılmış (UNESCO, 2020a) ve Türkiye dâhil pek çok ülkede öğrenciler üç aydan fazla süre yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalmıştır (TEDMEM, 2020). Okula ara verilen dönemde, öğrenme kaybını önlemek ve eğitimin devamlılığını sağlamak için acil uzaktan öğretim (AUÖ) uygulamalarına kitlesel olarak hızlı bir geçiş yapılması gerekmiştir. Bu süreçte, modern eğitim sistemleri beklenmedik bir yüzleşmeyle karşı karşıya kalmıştır. Pek çok eğitim sistemi, dijital bir dönüşümün içerisinde olmasına karşın, pandeminin zorunlu bir getirisi olan uzaktan öğretim bu dönüşümün hızında ani bir değişim oluşturmıştır. Bu ani değişim, beraberinde altyapıdan öğretim programlarına, pek çok alanda bazı tanımların yeniden yapılmasını gerektirmiştir. İçinde bulunulan bu yeni dönemde uzaktan öğretim kavramı da acil uzaktan öğretim (AUÖ) adı verilen yeni bir boyut kazanmıştır (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Kriz zamanlarında yüz yüze eğitimin alternatif bir öğretim ortamına geçici olarak taşınması olarak tanımlanan AUÖ (Hodges vd., 2020), bazı konularda (tasarım, hazırlık, yapı, öğretim materyalleri, öğrenci erişimi, öğrenme etkinlikleri, değerlendirme gibi), genel bir kavram olarak tanımlanan uzaktan eğitime göre farklılık göstermektedir (Shisley, 2020; YOKAK, 2021). Planlı bir uzaktan eğitim sürecinden farklı olarak, uzaktan eğitime beklenmedik, zorunlu bir geçiş söz konusudur ve bu nedenle yeterli bir hazırlık ve tasarım sürecine imkân yoktur. Ayrıca AUÖ kavramında "eğitim" yerine "öğretme" kavramı vurgulanmaktadır (Cai ve Wang, 2020; Hodges, 2020; Yen, 2020).

Salgının olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ve eğitimin sürekliliğini sağlamak için dünya genelinde hükümetler bazı temel önlemler almak zorunda kalmıştır. Yaygın uygulamalardan biri olan AUÖ, pandemi sırasında eğitim uygulamalarını sürdürebilmek için benimsenmiştir. Türkiye'de de pandemi döneminde AUÖ uygulamasına yönelik hızlı bir dönüşüm gözlemlenmiştir. COVID-19 pandemisi nedeniyle Türkiye'de sağlık önlemleri kapsamında 23 Mart 2020 tarihinde AUÖ'ye geçilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020c). AUÖ, bir uzaktan öğretim yöntemi olarak çok sayıda öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmesine izin verdiği için (Yurdakul, 2005), okulların kapanma döneminde okula alternatif bir yol olabilmektedir. Planlanan AUÖ dönemi, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu TRT-EBA TV (MEB, 2020d) aracılığıyla eğitimin sürekliliğinin sağlanmasına karar verilmiştir. Zorunlu eğitim kapsamındaki ilk, orta, lise ve özel eğitim öğrencilerinin bu hizmetten faydalanması hedeflenmiştir.

Dünya genelinde hükümetler tarafından alınan önlemler öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olsa da COVID-19 pandemisi bazı dezavantajlı grupları ciddi şekilde etkilemiştir (Lucas, Nelson ve Sims, 2020). Bu grupları dezavantajlarına göre sınıflandırmak mümkündür: evsiz çocuklar, suça sürüklenen çocuklar, işçi çocuklar, istismara uğrayan çocuklar, mülteci çocuklar, özel eğitime muhtaç ve engelli çocuklar (MEB, 2014). Mevcut çalışma, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı gruplara odaklanmıştır.

Sosyo-ekonomik statü ile okul başarısı arasında bir ilişki olduğu ileri sürülmektedir (Ensminger ve Fothergill, 2003; McLoyd, 1998; Le vd., 2019). Sosyo-ekonomik statü aynı zamanda ebeveyn eğitimi, ebeveyn mesleki statüsü, aile geliri ve ev olanakları ile de ilişkilidir (Hauser, 1994). Düşük gelirli aileler çocuklarına yeterli eğitim imkânı sağlayamamakta ve bu nedenle çocuklarının okul başarıları olumsuz etkilenmektedir (McLoyd, 1998). Sosyo-ekonomik durumla bağlantılı olarak, AUÖ'deki teknolojik öğrenme araçlarına erişimde önemli zorluklarla karşı karşıya kalan öğrenciler için COVID-19 salgını döneminde fırsat eşitsizliği sorunu da ortaya çıkmaktadır (Van Lancker ve Parolin, 2020).

Eğitimde fırsat eşitsizliği aslında yeni bir konu değildir. Pandemiden önce bile, birçok ülkede 250 milyondan fazla çocuk zorunlu eğitime devam edemiyordu (UNESCO, 2018) ve yaklaşık 750 milyon yetişkin okuma yazma bilmiyordu (UNESCO, 2017a). Ayrıca, dünya çapında yaklaşık 387 milyon ilköğretim çağındaki çocuğun temel matematik ve okuma becerilerini kazanamadığı tahmin edilmektedir (UNESCO, 2017b). Pandemi ile mevcut eğitim durumu daha da kötüleşmiştir. Başka bir deyişle, pandemi krizi dezavantajlı grupları etkilemiş ve eğitim eşitsizliklerini derinleştirmiştir (Özer ve Suna, 2020; Van Lancker ve Parolin, 2020). Öğrencilerin sosyoekonomik farklılıkları AUE sırasında onları dezavantajlı duruma getirmeye devam etmektedir (Aguliera ve Nightengale-Lee 2020; Alvarez, 2020; Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020). Dünya genelinde AUÖ'ye geçişin etkileri, özellikle teknoloji ve internete erişimi olmayan dezavantajlı öğrenciler için daha şiddetli olmuştur (Aguliera ve Nightengale-Lee 2020; Bozkurt, 2020; Özer ve Suna, 2020; Van Lancker ve Parolin). Her öğrencinin iyi eğitilmiş bir aileye mensup olma, dizüstü bilgisayar ve akıllı telefon gibi teknolojilerin kullanımı açısından eşit fırsatlara sahip olmaması, özellikle dezavantajlı öğrenciler pandemi sırasında AUÖ uygulamalarına uyum sağlamada zorluklarla karşılaşmalarına neden olmuştur (Motiejūnaitė-Schulmeister ve Crosier, 2020). Dijital teknolojilere erişim veya kullanım farkı olarak tanımlanan dijital bölünme (Bozkurt, 2020), sosyo-ekonomik eşitsizlikler sonucunda ortaya çıkmaktadır (Hargittai, 2003). Bazı ülkeler düşük gelirli ailelerin çocuklarına bilgisayar ve tablet sağlarken, birçok ülke gerekli önlemleri alamamıştır (The World Bank, 2020). Ekonomisi oldukça gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere birçok ülke pandemi döneminde çeşitli önlemler almış olsa da (De Brouwer, Raimondi ve Moreau, 2020), eğitimde çok daha belirgin olan fırsat eşitsizliğine henüz etkili ve adil bir çözüm bulunamamıştır. Gelişmiş ülkelerdeki düşük gelirli dezavantajlı gruplar, bu öğrencilerin yeterli eğitim alamayabileceğini göstermektedir. Düşük gelirli ailelerden gelen bazı öğrencilerin evde internet erişimi olmadığı için AUÖ uygulamalarına katılamadığı görülmektedir.

Teknoloji temelli AUÖ uygulamaları, eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmekle kalmamış, özellikle dezavantajlı öğrenciler için psikososyal sorunlara da neden olmuştur (Karaköse, 2021).

Öte yandan, pandemi sonrasında milyonlarca öğrencinin okula dönememe riski de bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı zorluklar bu riski artırabilmektedir. Bu zorluklar, finansal kısıtlamalar ve virüs korkusundan erken ve zorla evlilik, erken veya istenmeyen gebelikler ve kızların eğitime erişimini engelleyen geleneksel cinsiyet rolü tutumları gibi eğitim fırsatlarının önündeki engellere kadar uzanmaktadır (TEDMEM, 2020). Ayrıca Pandemi sürecinde yaşanan öğrenme kayıpları ve öğrenme boşluklarının da dezavantajlı öğrencilerin okula yabancılaşmasına yol açabileceği düşünülmektedir. Öğrenme kayıplarını telafi etmek ve öğrenme boşluklarını kapatmak için düşük gelirli ailelerin çocuklarına eğitim ve materyal desteği sağlanması tavsiye edilmektedir (Van Lancker ve Parolin, 2020). Ancak aynı zamanda, AUÖ uygulaması nedeniyle öğrencilerin sosyalleşmelerinin de engellendiği görülmektedir (Whittle, Tiwari, Yan ve Williams, 2020).

Eğitimde fırsat eşitliği, Türkiye'de Milli Eğitim Temel Kanunun 8. maddesinde yasal bir dayanak kazanmıştır (MEB, 1973). Ancak AUÖ için gerekli araç, gereç, bilgi ve desteğe sahip olmak için her öğrencinin aynı imkanlara sahip olmadığı düşünülmektedir (Kocayigit ve Uşun, 2020; Özer, 2020; Salman, 2020a). OECD (2020) tarafından yayınlanan öğrencilerin teknoloji kullanılabilirliği raporu, Türkiye'de her dört öğrenciye sadece bir bilgisayar düştüğünü ortaya koymaktadır. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerle diğerleri arasındaki eşitsizlikler, böylece daha da belirginleşmektedir. Ayrıca, riskin artmasıyla ilgili bir varsayım, sadece okul devamsızlığına değil, aynı zamanda okul terkine de neden olmaktadır. Diğer bir deyişle, AUÖ'nün yansımaları dezavantajlı bölgelerde ve okullarda daha dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin durumunun pandemi döneminde daha fazla dikkat edilmesi gereken bir konu haline geldiği açıktır. Anaokulundan ortaöğretim sonuna kadar acil uzaktan öğretim ile ilgili mevcut çalışmaların daha çok öğretmenlerin ve öğrencilerin pandemi sürecinde karşılaştıkları genel zorluklara odaklandığı görülmektedir (Abacı vd., 2020; Bozkurt, 2020; d'Orville, 2020; Ferri, Grifoni ve Guzz, 2020; Pacheco, 2020; Toquero, 2020). Ayrıca bu çalışmalarda ele alınan temel konular, öğretmenlerin dijital yetkinliği, dijital altyapı, öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları ve ev-okul bağlantısıdır (Bond, 2020). Ayrıca pandemi döneminde dezavantajlı öğrencilerin eğitime yönelik araştırmaların özellikle özel eğitim ihtiyaçları ve engelleri üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır (Asbury vd., 2020; Bergdahl ve Nouri, 2020; Majoko ve Dudu, 2020; Schuck ve Lambert, 2020; Toseeb vd., 2020). Pandemi sırasında sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin karşılaştığı sorunlara dikkat çeken birtakım çalışmalar (Aguliera ve Nightengale-Lee 2020; Alvarez, 2020; Bozkurt 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Eivers, Worth ve Ghosh, 2020; Karaköse, 2021; Motiejūnaitė-Schulmeister ve Crosier, 2020; Özer ve Suna, 2020) ; Van Lancker ve Parolin, 2020) ve raporlar (TEDMEM, 2020; The World Bank, 2020; UNESCO, 2020), olmasına rağmen, neredeyse hiçbir

araştırma, öğretmenlerin deneyimlerine, özellikle de bir dezavantajlı okulda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerine odaklanmamıştır. Mevcut çalışma, bu boşluğu doldurmayı ve AUÖ döneminde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırmada şu araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır:

Dezavantajlı bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi döneminde AUÖ uygulamaları ile ilgili deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Mevcut araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, sınırlandırılmış belli bir ya da birkaç durumun konu alan ve belirlenen duruma ilişkin çeşitli etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Cresswell, 2019). Araştırmada, durum çalışması türlerinden araçsal durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araçsal durum çalışması, bir konuya odaklanarak bu konunun inceleneceği örnek bir durumun tespit edildiği araştırmalardır (Stake, 2000'den akt. Glesne, 2016). Araştırmada seçilen durum, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu dezavantajlı bir devlet ilkokuludur. Dezavantajlı olarak belirlenen okul, Türkiye'de Marmara Bölgesi'nin banliyö bölgesinde yer almaktadır. Okulun dezavantajlı olarak nitelendirilmesinin nedenlerinden biri öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişi'dir. Okul nüfusunun büyük bir bölümü Roman öğrencilerden oluşurken, geri kalanı göçmen öğrenciler, geçici koruma statüsü verilenler ve düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle, araştırma, bu okulun sınıf öğretmenlerinin COVID-19 Pandemisi sırasında AUÖ uygulamasına ilişkin deneyimlerinin bütünsel bir tanımını yapmayı amaçlamıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri karşılayan durumların tercih edilmesini ifade etmektedir (Patton, 2005). Bu ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanmakta ya da daha önce var olan ölçüt listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Mevcut araştırmada, araştırmacılardan biri halihazırda okulda öğretmenlik yapıyor olduğundan, araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın hedef kitlesi, Türkiye'nin Marmara Bölgesi'ndeki dezavantajlı bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Örnekleme kriterleri, COVID-19 Pandemi sürecinde dezavantajlı bir ilkokulda öğretmenlik deneyimine sahip sınıf öğretmeni olmak ve AUÖ faaliyetlerini yürütmek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Marmara Bölgesi'nde dezavantajlı bir devlet ilkokulunda görev yapan 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Okulda toplam 14 sınıf öğretmeni

görev yapmakta olup 4 öğretmen gönüllü olmadığından araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın katılımcıları, farklı sınıf düzeylerinde görev yapan ve en az 6 yıllık mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu	Mesleki Deneyim	Okuldaki deneyim
K1	K	2.sınıf	28	14 yıl	8 yıl
K2	K	4.sınıf	27	20 yıl	8 yıl
K3	K	2.sınıf	24	16 yıl	2 yıl
K4	K	1.sınıf	31	16 yıl	1 yıl
K5	K	3.sınıf	23	14 yıl	3 yıl
K6	K	1.sınıf	31	17 yıl	15 yıl
K7	K	3.sınıf	27	17 yıl	6 yıl
K8	K	2.sınıf	26	17 yıl	5 yıl
K9	K	4.sınıf	28	15 yıl	1 yıl
K10	E	3.sınıf	24	6 yıl	3 yıl

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma 2020-2021 güz dönemini kapsamaktadır. Hibrit eğitim 5 Ekim-13 Kasım 2020 tarihleri arasında uygulanmıştır. Hibrit eğitim sürecinde yarı zamanlı yüz yüze eğitim ve AUÖ uygulamaları birlikte yürütülmüştür. 13 Kasım 2020 tarihinde okul tekrar kapatılmış ve güz dönemi sonuna kadar AUÖ uygulamalarına devam edilmiştir. Bu dönemde araştırmacılarından biri tarafından doğal gözlemler yapılmıştır. Hibrit eğitimin yüz yüze bölümünde bu okulda bir araştırmacı sınıf öğretmenleri ile birlikte çalışmış ve süreçle ilgili gözlemlerde bulunmuştur. Süreç boyunca yapılan gözlemlere ilişkin araştırmacı tarafından saha notları tutulmuş ve gün sonu yansıtma raporları yazılmıştır. Öğretmenler, okulların tamamen kapalı olduğu üç ay boyunca AUÖ uygulamaları gerçekleştirmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonunda öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Cresswell (2019), durum çalışmasında görüşme ve doküman analizinin yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemleri olduğunu belirtmektedir. Veriler, sınıf öğretmenlerinin AUÖ sırasındaki öğretim deneyimlerini ve uygulamalarını keşfetmek için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken öncelikle ilgili literatür taranmış; sonrasında, eğitim programları ve öğretim konusunda bir uzmandan görüş alınmıştır.

Uzman incelemesinin ardından beş soru ve ilgili sonda sorularından oluşan görüşme formuna (Ek-1) son şekli verilmiştir. Görüşme formu üç boyuttan oluşmaktadır: birinci boyut çalışmanın kapsamı ve katılımcı hakları ile ilgili bilgileri, ikinci boyut katılımcı demografik bilgilerini ve son boyut yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içermektedir. COVID-19 Pandemi tedbirleri nedeniyle tüm görüşmeler katılımcıların da onayı ile

çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacılar, görüşme sırasında bütünsel veriler elde etmek için notlar almıştır. Görüşmeler 30- 45 dakika arasında sürmüştür. Verilerin toplanmasında görüşmelere ek olarak doğal gözlemlerden de yararlanılmıştır. Doğal gözlemler, araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenlik yapan araştırmacının izlenimlerine dayanmaktadır. Doğal gözlemlerde araştırmacı, değişkenleri manipüle etmeye veya bireylerin eylemlerini kontrol etmeye çalışmamakta, ancak doğal olarak meydana gelen şeyleri gözlemleyip kaydetmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırmacı 6 ay boyunca gözlemin yapıldığı okulda görev yapmıştır.

Veri Analizi

Görüşme verileri, araştırmacının notları ve doğal gözlemleri ile birlikte yorumlanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılarından biri okulda öğretmen olduğu için doğal gözlemler yapılmış ve araştırmacı saha notları tutmuştur. Verilerin analizi sırasında, görüşmelere ek olarak, olguyu ortaya çıkarmak ve yorumlamak için gün sonu yansımaları yapılmıştır. Araştırmacıların her biri veri analiz sürecinde yer almıştır. Verilerin analizinde, tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analizde veriler tema ve örüntüler halinde analiz edilir. Bu analiz türünde, temel unsur kodlamadır. Kodlamaverileri parçalayarak bu verileri temsil eden kodların ortaya konmasını ve bu verileri aynı kategorideki diğer kodlarla karşılaştırma imkânı vermektedir (Glesne, 2016). Durum çalışmasının veri analizi sürecinde, en uygun analiz yönteminin belirlenmesinde, seçilen durum çalışması türü ve araştırmanın amacına göre, bütüncül ya da tek yönlü bir analiz tercih edilebileceği gibi durum içi analiz veya çapraz durum analizi gibi tematik analizlerden faydalanılabilmektedir (Cresswell, 2019). Bu araştırmadaverilerin analizinde bütüncül bir analiz yapılması ve örnek durumu niteleyen özellikleri betimleyecek şekilde ortaya konmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından deşifre edilen konuşmalar tekrar okunarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde, sorulara verilen yanıt sıralamasına değil, yanıtlar arasındaki nedensel ilişkiye dikkat edilmiştir. Kodlanan veriler, nedensel ilişkiler göz önüne alınarak kategorize edilmiş ve elde edilen kategoriler birbiriyle ilişkilendirilerek araştırmanın amacı doğrultusunda temalar belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada desenin iç geçerliğine ilişkin çeşitli önlemler alınarak çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Maxwell (2009), nitel araştırmalarda kapsamlı ve zengin veriler, katılımcı teyidiveri çeşitlemesi, yarı istatistiki bilgiler ve karşılaştırma gibi yöntemlerle güvenilirliğin sağlanmasına ilişkin önlemlerin alınabileceğini belirtmiştir (Akt. Yin, 2011). Bu çalışmada, katılımcı teyidi ve kapsamlı veriler aracılığıyla güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları yazılı verilere dönüştürüldükten sonra, bu veriler katılımcılara tekrar gönderilerek teyitleri alınmıştır. Ayrıca görüşme verilerinin kodlanması sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş ve buna dayalı olarak kod,

kategori ve temalarda düzenlemeye gidilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerinin doğru bir şekilde yansıtılması için araştırmacı tarafından hatırlatıcı notlar tutulmuş ve ses kayıtlarına yansımayan vücut hareketleri, jest ve mimikler verinin zenginleştirilmesi ve doğrulanması için kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada araştırmacının görüşmeci rolünü yerine getirmesi sırasında olgu ile ilgili bilgilerini ve önyargılarını sürece dahil etmemesine özen gösterilmiştir. Bunun dışında çalışmada inandırıcılığın artırılması için bulgular kısmında hiçbir düzenleme yapılmaksızın birebir örnek katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Etik Konular

İnsanların dâhil edildiği tüm araştırmalarda ihlal edilmemesi gereken birtakım etik ilkeler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu etik ilkeler, Christians (2005) tarafından, bilgilendirilmiş onam, aldatmama, mahremiyet ve gizlilik, doğruluk şeklinde ifade edilmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda, araştırma öncesinde katılımcılara araştırmacının amacı, kapsamı, görüşme soruları ve bilgilendirilmiş onam formundan oluşan veri seti gönderilmiştir. Araştırmaya yalnızca gönüllü olan katılımcılar dâhil edilmiş ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Araştırmada görüşmelerin çevrimiçi araçlarla yapılacağı katılımcılara açıklanmış ve bir katılımcı dışında diğer tüm katılımcılar ses kaydı alınmasına rıza göstermiştir. Bu katılımcıdan kendi isteği doğrultusunda görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Bunun dışında, görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtlarının deşifre edilmesinden sonra, transkriptler katılımcılarla paylaşılarak doğruluğu teyit edilmiştir. Araştırma raporunda, katılımcıların yalnızca demografik bilgilerine yer verilmiş; kimlik bilgilerine ise hiçbir şekilde yer verilmeyerek yalnızca K-1, K-2... şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Araştırma öncesinde, araştırmacının bağlı olduğu kurumdan gerekli uygulama izni ve araştırmacının etik ilkelere aykırı bir unsur içermediğine dair akademik etik kurul izni (Belge Numarası: E-73613421-604.01.02-BABBF3) alınmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda, (1) öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlar ve (2) dezavantajların oluşturduğu sonuçlar olmak üzere iki ayrı temaya ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlar teması altında iki alt temaya ulaşılmış ve bu alt temalar “sosyal dezavantaj” ve “ekonomik dezavantaj” şeklinde isimlendirilmiştir. Dezavantajların oluşturduğu sonuçlar başlıklı tema içerisinde ise “öğrencilerle ilgili sonuçlar” ve “öğretmenle ilgili sonuçlar” şeklinde isimlendirilen iki alt tema ortaya çıkmıştır. Veri analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, alt temalar ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Temalar, Alt Temalar ve Kategoriler

Temalar	Alt Temalar	Kategoriler
Öğrencilerin Yaşadıkları Dezavantajlar	Ekonomik Dezavantaj	Kaynak eksikliği
		Teknolojik Araç eksikliği
	Sosyal Dezavantaj	Öğrenme ortamı
		Olumsuz çevre etkisi
Dezavantajların Oluşturduğu Sonuçlar	Öğrencilerle İlgili Sonuçlar	Düşük ebeveyn katılımı
		Aile yapısı
		Dil sorunları
	Öğretmenlerle İlgili Sonuçlar	Çokkültürlülük
		Sosyal etkileşim
		Katılım
		Öğrenme süreci
		Diğer sorunlar
		Öğretimsel zorluklar
		Bireysel zorluklar

Öğrencilerin Yaşadıkları Dezavantajlar

Öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlara ilişkin gözlem sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin düşük gelirli Romanlar ve mülteciler ya da geçici koruma statüsü verilenler gibi farklı sosyo-kültürel geçmişlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sosyo-kültürel geçmişleri ve ekonomik durumları ile ilgili bilgiler, gözlem sırasında şu göstergeler aracılığıyla elde edilmiştir: okuldaki davranışları, iletişimde kullandıkları dil, okula ulaşmak için kullandıkları araç, yaşadıkları mahalle ve aile yapısı. Öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlara ilişkin olarak ekonomik ve sosyal olmak üzere iki farklı boyut belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin içinde bulundukları ekonomik dezavantajların, uzaktan eğitim sürecinde gerekli olan materyal eksikliğinden kaynaklandığına dikkat çekmiştir. Materyal eksikliği ile vurgulanmak istenen hususlar öğretimi takip etmek için gereken teknolojik araçlar ve internettir. Buna ilişkin olarak, K-6, "Canlı derse katılamayanların en önemli sorun materyal eksikliği. Veya abisi, ablası var; o katılıyorsa kendisi katılamıyor. Bir seçim yapmak zorunda kalıyorlar. Bunu sağlama şartları yok." ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra, uzaktan öğretimi etkili kılacak somut materyallere, öğrencilerin sahip olmadığının altı çizilmiştir. Örneğin, K-9, "Ders anlatırken öğrencilerden konuya örnek olacak bir eşya veya materyal göstermelerini istediğimde bunu bulmakta zorlanıyorlar. Aslında evde bulunan şeyleri tercih etsem de yapacağımız bir çalışma için çoğu çocuğun yeterli araç gereci olmuyor." ifadelerini kullanmıştır. Ekonomik dezavantajlarla ilgili katılımcıların dikkat çektiği bir başka husus, eğitim için uygun ortamın öğrenciye sağlanamamasıdır. Katılımcı öğretmenlerden K-4, bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

Ailelerin eğitim seviyesinin düşük olduğu bir bölgede çalıştığım için şunu söyleyebilirim. Ben ders anlatırken ailenin tüm bireyleri aynı odada oturuyorlar. Bu belki ailenin ekonomik seviyesinden

kaynaklanabilir. Aile bireyleri arasında konuşmalar oluyor, gürültü oluyor. Televizyon açık oluyor. Öğrencinin dikkatini dağıtacak çok fazla uyaran var.

Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlar konusunda dikkat çektiği bir diğer boyut da sosyal dezavantajlardır. Sosyal dezavantajlarla ilgili olarak, olumsuz çevre etkisinden, aile yapısından, dil problemlerinden ve veli boyutundan bahsedildiği görülmektedir. Çevrenin öğrenciler ve veliler üzerinde okula devamı engelleyecek olumsuz etkilere sebep olduğu belirtilmiştir. Örneğin K-1, çevrenin öğrenci ve veli üzerindeki etkisine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Ama birkaç tane bildiğim veli de var ki, onlar da gerçekten, aslında kendi düşüncelerinin yanlış olduğunun artık farkına varıp eğitime daha fazla önem vermeye çalışıyorlar. Ama çevre onları o kadar çok etkiliyor ki, onlar da bu fikirlerinden vazgeçiyorlar. Yani nasıl söyleyeyim, düzenli okula gelen öğrenci bir bakmışsın dördüncü sınıfta okula gelmiyor. Çocuk etrafında görüyor bunu. Veli de işin açıkçası engel olamıyor.

Okulun göç alan bir bölgede olması nedeniyle çok kültürlü bir yapıda olması da bir dezavantaj olarak görülmektedir. Ayrıca ailelerin genellikle kalabalık olduğu ve bunun öğrencilerin eğitim imkânlarından yararlanmaları noktasında dezavantajlara sebep olduğu ifade edilmiştir. Okulun, göç alan bir bölgede olması nedeniyle Türkçe'den başka bir anadile sahip öğrenciler açısından, dil sorunu yaşandığına da dikkat çekilmiştir. Velilerin uzaktan eğitimde gerekli teknolojik araçları veya internetin alınmasını bir öncelik olarak görmedikleri yani bu konudaki farkındalıklarının düşük olduğu belirtilmiştir. Buna ilişkin olarak, K-4, "Benim bir öğrencim var. Anne çalışıyor. Anne, annelik vazifesini çocukların başında durmak ve para kazanmak olarak nitelendiriyor. Dolayısıyla okul ihtiyacı onun için ikincil bir ihtiyaç oluyor. Önceliği temel ihtiyaçları karşılamak ve eğitim ihtiyacı bu öncelik içerisinde yer almıyor." ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcı öğretmenler velilerin eğitim konusunda yeterli düzeyde bilinçli olmadıkları ve ebeveyn olarak öğrenci ile ilgilenmediklerini ifade etmiştir. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden K-3 şu ifadeleri kullanmıştır:

Bazı öğrencilerden hiçbir şekilde dönüş alamıyorum. Yani ben bu çocukları kayıp nesil olarak nitelendiriyorum. Öyle oldu çünkü. İlgilenecek anne yok, baba yok. Zaten dezavantajlı. Çocuklar okula gelirken de anne-baba desteği yoktu. Ben öyle diyorum. Kayboldu bu çocuklar. Çünkü şu an derse katılamasa bile, benim gönderdiğim çalışmalarını rehber olup yaptıracak anne baba yok.

Veli boyutunda dikkat çekilen bir başka nokta ise velilerin uzaktan eğitimde gerekli teknolojik araçları kullanamamasıdır. Telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçlara sahip olan öğrenci velilerinin de bu araçları kullanmakta zorlanması da uzaktan eğitim sürecine bir dezavantaj olarak yansımaktadır.

Dezavantajların Oluşturduğu Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları dezavantajların oluşturduğu sonuçlar içerisinde iki alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu alt temalar, "öğrencilerle ilgili sonuçlar" ve "öğretmenle ilgili sonuçlar" şeklinde isimlendirilmiştir.

Öğrencilerle İlgili Sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yaşadıkları dezavantajların öğrenciler üzerindeki sonuçlarına ilişkin dört ayrı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler, "katılım", "öğrenme süreci", "sosyal etkileşim" ve "diğer sorunlar" şeklinde isimlendirilmiştir. Katılımla ilgili olarak, okula devamsızlığın okulda önemli bir problem olarak görüldüğü ve pandemi sürecinde bu devamsızlığın arttığı ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları konu devamsızlık konusudur. 8 yıldır bu okulda görev yapmakta olan K-2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Bizim okulumuzdaki en önemli sorun zaten devamsızlıktı. Bunun iki katına çıktığını söylüyorum şu an. Sınıfımda 23 öğrencimden 6-7 kişi devamsızlık yapardı. Şimdi ise bu sayı iki katından bile daha fazla." Devamsızlığın önemli bir problem olarak görüldüğü bu okulda, öğrencilerin sahip oldukları dezavantajlı durumlar nedeniyle, uzaktan öğretim derslerine düşük katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Katılımcıların tamamı, sınıflarındaki öğrencilerin yarıdan fazlasının derslere katılım sağlayamadığını belirtmektedir. Derse katılımın büyük oranda ekonomik dezavantajlarla ilişkilendirildiği de görülmektedir. Örneğin, katılımcılardan K-7, şu ifadeleri kullanmıştır:

Biz dezavantajlı bir bölgede bulunduğumuz için en önemli sorunumuz ekonomik sorunlar. Her öğrenci aslında derse katılmak istiyor. Öğretmenini özlüyorlar, arkadaşlarını özlüyorlar. Bir de öğrenciler için eğlenceli bir ortam. Teknolojik araçları kullanmayı seviyorlar. Bu imkanları sağlayamayan veli kendini çok eksik hissediyor ve üzüntü duyuyor. Aslında, çocukların hepsi derse katılmak istiyor. Ama ekonomik durumları buna izin vermiyor.

Ayrıca, okul bağlamında önemli bir sorun da okul terkidir. Katılımcılar, pandemi sürecinin öğrencilerin okul terk oranını artıracaklarını öngörmektedir. Buna ilişkin olarak K-2 şu ifadeleri kullanmıştır:

Çoğu öğrenci normalde de ilkokuldan sonra okula devam etmiyor. Uzaktan öğretim yapıyoruz ama zaten okuldan kopmakta olan çocuklarımızın birçoğu zaten derslere katılamıyor. Bu çocukların okulla bağı daha da çok kopacak ve çoğu ortaokula da devam etmeyecek diye düşünüyorum. Yani malesef okulu bırakanların sayısı da artacak bence.

Katılım konusunda, katılımcı öğretmenler tarafından dikkat çekilen bir başka önemli nokta öğrencilerin içinde bulundukları dezavantajlı koşulların, derse katılım sağlayan öğrenciler açısından bir avantaj oluşturmamasıdır. Örneğin, K-2 bu durumu, şu şekilde ifade etmiştir:

Dezavantajlı çocuklardan bahsediyoruz ama iyi tarafı, az katılım olduğu için çocuklarla çok sık konuşabiliyorum ben. Kalabalık sınıflarda kesinlikle bu uygulanmıyordu. Ama bizim iyi tarafımız, ben o 7 çocuğun 7'sinin de defalarca anlayıp anlamadığını kontrol etme imkânı buluyorum ve hemen dönüt alıyorum.

Düşük katılımın, canlı derslere katılan öğrenciler açısından bir avantaja dönüştüğünü vurgulayan K-3 de, "Daha fazla söz hakkı alıyor. Daha fazla etkinlikte yer alıyor. 27 kişiyle bir anda girerken belki günde bir iki defa söz alırken, şimdi her derste bir iki kez söz alabiliyor çocuklar." ifadelerini kullanmıştır.

Öğrenme süreci bakımından, öğrencilerin derslere yönelik ön bilgi ve motivasyon eksikliğinin bulunduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, tatil dönemlerinde yaşanan öğrenme kaybının, öğrencilerin uzaktan öğretime yeterli oranda katılım sağlayamadığı bu süreçte arttığına dikkat çekmiştir. Bu öğrenme kaybının öğrenciler arasında önemli bir seviye farklılığına yol açacağı ve bunun yüz yüze eğitime geçilen dönemde, öğretim sürecinin yeniden düzenlenmesine neden olacağı düşünülmektedir. Katılımcılardan 3.sınıf öğretmeni olan K-5 bu konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Benim zaten iyi öğrencilerim derse katılıyor. Biz onlarla ilerledik. Ama imkânı olmayanlarla maalesef geriledik. Sınıfta şu an bir uçurum var gibi. Sınıf tamamen ikiye bölündü. Hiçbir şekilde derse katılamayanlar ve dersi birlikte götürdüklerim. Bu 8 öğrencimle okul açılsa kaldığım yerden devam edebilirim ama diğerleriyle okuma yazma çalışmalarını baştan alacağım.

Sosyal etkileşim ile ilgili olarak ise, katılımcı öğretmenler, öğrencilerin okuldan uzak kaldıkları bu dönemde özellikle uzaktan eğitimin senkronize olarak yapıldığı çalışmalara katılmıyorlarsa, akran öğrenmesi, iletişim, sosyal becerilerin gelişimi noktasında eksiklikler yaşayacaklarını ifade etmiştir. Buna ilişkin olarak K-10, şunları ifade etmiştir:

Sosyal anlamda çocukların bu süreçten olumsuz etkileneceğini düşünüyorum. Doğaya ayak basmayan çocuklar ileride denge sorunu yaşıyorlarmış. Böyle bir araştırma vardı. Bu süreçte de öğrencilerimin sürekli internetten eğitim almaları onların ileride sosyal bir ortama girdiklerinde bocalamalarına sebep olacak. Sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum.

Katılımcı öğretmenlerin dikkat çektiği bir başka husus ise, dezavantajlı öğrencilerin okul kültüründen uzak kalmalarının onların gelişimine olumsuz etki etmesidir. Örneğin, dezavantajlı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde okul kültüründen uzak kalmasına ilişkin, K-8 şunları ifade etmiştir:

İnşallah bu dönemi aşıp yüz yüze geldiğimizde, akademik açıdan çok önemli bir kayıp yaşayacaklarını düşünmüyorum. Bir şekilde, biz akademik konuları kâh öyle, kâh böyle kapatacağız. Ama bence okul kültürünün oluşması ve öğretmenle olan bağ konusunda kayıpları çok fazla. Okul kültürünü küçük yaşta kazandırdığımız çocuklar, ortaokula daha verimli bir şekilde aktarıyor bunu. Bu iki senelik dönemde yaşadıkları kayıp, süreç devam ederse daha da büyüyecek.

Katılımcı görüşlerine göre, özellikle dezavantajlı öğrenciler okula geldiklerinde, çevrenin ve içinde bulundukları sosyal yapının olumsuz etkilerinden daha az etkilenmektedir. Okuldan uzak kaldıklarında ise, yaşlılarıyla birlikte vakit geçirmemekte, okulun sunduğu informal eğitimden yoksun kalmaktadırlar. Katılımcı öğretmenler bunun dışlanmış hissetme, özgüven eksikliği, içe kapanma birtakım duygusal problemlere de yol açabileceğini belirtmektedir. Örneğin K-7 bu konuya ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

Dışlanmış hissedenden çocuklar olabilir. Çünkü bu süreçten uzak kaldıkları için. İçine kapanan çocuklar da olacaktır. Birçok derse girmediği için ödevini yapmayan çocuk, çoktan kendini dışlanmış ya da ben geri kaldım psikolojisi içinde hissetmeye başlamış olabilir. Diğer arkadaşlarından geride kaldığı için onu ekstradan öğretmen sevgisi ve ilgisi ile onun diğerlerine yetiştirilmesi, onlara eski özgüvenlerinin kazandırılması gerekecektir.

Bunun yanı sıra, katılımcı öğretmenler, eğitimden uzak kalan dezavantajlı öğrencilerin bu süreçte, öğretmen gözetiminden de uzak kaldıkları için madde bağımlılığı, teknolojik bağımlılık ya da aile içi şiddete maruz kalma gibi sorunlarla yüzleşeceklerini düşünmektedir. Örnek olarak K-7 bu konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Bu olağanüstü bir durum bizim için. Bu bittikten sonra, ulaşamadığımız öğrencilerde ne tür hasarlar kalmış, biz göremiyoruz bunu. Bu çocuklar okula geri döndüklerinde, acil planlar uygulamamız gerekecek. Geri kaldığımız konular olacak, davranış problemleri olacak. Belki teknoloji bağımlılığı olabilir. Aile içi şiddete maruz kalmış olabilirler. Bizim gözetimimizden uzak kadılar. Çünkü biz onları fark ediyorduk. Ya da madde bağımlısı olmuş olabilir. Çünkü bu mahallede madde bağımlılığı ve aile içi şiddet çok fazla. Okula gelmediği için çocuk bunlara daha çok maruz kalacak. Bunları iyileştirmek için ekstra planlamalar yapmamız gerekiyor.

Öğretmenle İlgili Sonuçlar

Katılımcı öğretmenler, dezavantajlılık durumunun öğretmen ve eğitim süreciyle ilgili birtakım sonuçlara yol açtığını belirtmiştir. Öğretmenle ilgili sonuçlara ilişkin olarak elde edilen veriler, “öğretimsel zorluklar” ve “bireysel zorluklar” şeklinde iki ayrı kategori şeklinde düzenlenmiştir.

Öğretimsel zorluklar ile ilgili olarak, öğretim süreci, materyal kullanımı, ölçme ve değerlendirme boyutlarına vurgu yapılmıştır. Öğretim sürecinde, öğretimi planlamanın güçlüğü, programın ihmal edilmesi ve eksik veli desteği konularına dikkat çekilmiştir. Öğretmenler, öğretimi planlama konusunda zorluk yaşadıklarını, standart programlardaki kazanımların öğrenci düzeyine uygun görmediklerini ihmal ettiklerini belirtmiştir. Yeterli veli desteğinin öğretim sürecinde sağlanamadığına ilişkin olarak K-7 şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğrenci tek başına. Hedeflediğiniz kazanımları alma noktasında, öğrenci öğretmeniyle etkileşime geçiyor. Ders bittiği zaman her şey bitiyor. Diğer dezavantajlı olmayan okullardakileri de bunu takip ediyor. Çocuğum bu kazanımı almış mı, almamış mı ya da nerede eksik var? Eğer varsa bunu evde tamamlamaya çalışıyor. O yüzden aile ayağı yarım kalıyor burada. Bu nedenle öğretmen sadece derste çaballıyor. Çünkü kalıcı öğrenme zorlaşıyor. Dersten sonra da bir çaba bir gayret gerekiyor.

Materyal kullanımı konusunda, öğretmenlerin AUÖ’de somut materyal kullanamamalarının bir zorluk olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Öğrencilerle temas sağlayamamanın, yüzyüze eğitimdeki etkileşimin eksik kalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğretimin somutlaştırılması için öğretmenlerin AUÖ’ye uygun materyaller hazırlaması ile aşılmaya çalışılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme konusunda ise, dikkat çekilen temel hususlar, gözlemlene güçlüğü, standart ölçme araçlarını kullanamamak ve yeterli destek sağlayamama ve somutlaştıramamadır. Katılımcı öğretmenler, ilköğretim düzeyinde ölçme ve değerlendirmede gözlemin önemli bir rolü olduğuna ve uzaktan eğitimde bu konuda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin K-10, “Yüz yüze olsaydı, ölçme ve değerlendirmeyi gözlem yoluyla yapacaktık. Ama uzaktan öğretimde kameradan gördüğümüz kadarıyla yaptığımızın gözlem olduğunu düşünüyorum.” ifadelerini

kullanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin ön bilgi eksikliği, ihmal edilen program nedeniyle standart ölçme araçlarının kullanılmadığı ifade edilmiştir. Buna ilişkin olarak katılımcı öğretmenlerden K-7 şu ifadeleri kullanmıştır:

Dezavantajlı okullarda eğer öğretmenlik yapıyorsanız, bir senede okumayı öğretemeyeceğinizi de bilirsiniz. Birdenbire bir üst seviyeye geçemeyeceğinizi de bilirsiniz. Bu sizin için doğaldır. Yani oradaki kazanımlar Türkiye geneli için hazırlanmıştır. Siz oradan kendi sınıf seviyenize uygun olanı yaparsınız. Bu yüzden standart testlerden uygulayabildiklerim var, uygulayamadıklarım var.

Öğretmenlere göre, ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli somutlaştıramama da bir diğer zorluk olarak görülmektedir. Öğrenmenin ölçülmesi için yine somut araçların kullanımına ihtiyaç duyulduğu ancak, uzaktan eğitimde bu somutlaştırmaların yeterli oranda yapılamadığı ifade edilmiştir.

Dezavantajlılık durumunun öğretmenle ilgili sonuçlarına ilişkin ulaşılan bir başka kategori de bireysel zorluklardır. Bireysel zorluklar içerisinde, öğretmenlerin süreç içerisinde kişisel olarak deneyimlediği sorunlara yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde, içinde bulundukları zorlukları tanımlarken, gösterdikleri özveri, çabanın karşılığında kendini yetersiz hissetme, vicdani rahatsızlık konularına dikkat çekmiştir. Öğretmen ifadeleri incelendiğinde, dezavantajlı bir okulda görev yapmanın ve öğrencilerin tamamının AUÖ'den aktif bir şekilde faydalanamaması öğretmenin ek bir çaba sarfetmesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Buna ilişkin 2. Sınıf öğretmeni olan K-8 "Derslere katılmayan öğrenciler için o gün ne işlediysen bir özet hazırlayıp Whatsapp üzerinden atıyorum. İnternet bağlantısını açamayacaklarını düşünerek, kendi elimde hazırladığım özetlerin fotoğrafını çekerek gönderiyorum." ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılardan K-5, eğitim sürecinde kendini yetersiz hissettiğine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır. "Yetersiz kalıyoruz. Ben kendimi yetersiz hissediyorum. Çünkü hepsine yetişemiyorum. Hepsinin farklı sorunları var...Aile içi sorunları var."

Bunun yanı sıra, öğretmenler gösterdikleri özveri ve çabaya karşın AUÖ'den yeterince yararlanamayan öğrenciler için bir şey yapamadıklarını düşünerek vicdani bir rahatsızlık duymaktadır. Örneğin, K-2 "Gece düşünüyorum, çocuklarla ayrıldıktan sonra. Derslere katılmayan diğer çocuklar için ne yapabilirim diye. Bunların hayatlarından alıyorum, diğerlerini ilerletiyorum. Fırsat eşitsizliği hat safhaya geldi diye düşünüyorum. (Üzgün bir ses tonuyla) O beni düşündürüyor." ifadelerini kullanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Dünyada pek çok ülkede milyonlarca çocuk pandemi sürecinde, evden eğitim almak zorunda kalırken, dezavantajlı bölgelerde bu eğitim hizmetine ulaşma oranı düşüktür. Katılımcılar öğretmenlerin sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı olarak tanımladığı, araştırmaya konu olan bu okulda, yüz yüze eğitime uzun bir ara verilen bu dönemde, öğrencilerin madde bağımlılığı, aile içi şiddet, içe kapanma, dışlanma, teknolojik bağımlılık gibi sorunlarla yüzleşeceği düşünülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organisation [WHO]) tarafından yayınlanan bir raporda da pandemi sürecinin

çocukların mental iyi oluşlarını olumsuz etkileyebileceğine vurgu yapılmıştır. Benzer şekilde, AUÖ döneminde öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarına odaklanan çalışmalar (Baran ve AlZoubi, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Robinson, Al-Freih ve Kilgore, 2020), pandemi ile birlikte ortaya çıkan belirsizlik ve korku duygusunun öğrencilerin refahı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ileri sürmüştür.

Bu durum başta eğitim otoriteleri olmak üzere velilere bazı sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda öğrencileri olumsuz alışkanlıklardan korumak ve onları olumsuz alışkanlıklardan korumak ve iyilik hallerini sürdürmek için okul yönetimi, öğrenci ve velileri destekleyecek bir durum analizi ve birtakım etkinlikler yapmalıdır. Okul rehberlik servisi tarafından öğrencilere ve velilere yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Öğrencilerin AUÖ'nün yaratacağı olası problemlerin önlenmesi için de okula dönüş sağlandığında, katılımcı öğretmenler, öğrenciler için acil eylem planlarına ihtiyaç duyulacağını öngörmektedir. Bu planlamada, okul devamsızlık ve terk konularında da öğrencilere özel birtakım önlemlere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer olarak OECD (2020b) raporlarında da okulların açıldığı dönemde, zorunlu izolasyon dolayısıyla okuldan uzak kalarak birtakım duygusal sorunlar yaşayan ya da okulun sunduğu hizmetlerden uzak kalan öğrenciler için onları normal yaşama döndürecek özel bir destek sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Yine benzer doğrultuda Daniel (2020), TEGV (2020) UNESCO (2020d), tarafından da, bu sürecin öğrenciler üzerinde yaratacağı olumsuz etkilerin azaltılması için rahatlatıcı birtakım özel uygulamaların yanı sıra, psikososyal destek uygulamalarına dikkat çekilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, katılımcı öğretmenler devamsızlığın önemli bir problem olarak görüldüğü dezavantajlı olan bu okulda, COVID-19 pandemisinin eğitim üzerindeki en önemli etkisinin öğrencilerin okuldan ve öğretmenden uzak kalması olduğunu belirtmiştir. Pandemi öncesinde, öğretmenler öğrencilerin okula devamını sağlamak ve okul terkinin önlemek konusunda öğrenciler üzerinde etkili olurken; pandemi döneminde bu etki azalmıştır. Özellikle ebeveyn ilgisinden yoksun kalan, geçici koruma statüsünden yararlanan, okula devam etme konusunda desteklenmeyen çocukların okulla bağlarının zayıfladığı anlaşılmaktadır. Pandeminin yaratacağı önemli sonuçlardan bir tanesi de COVID-19 sonrası okula dönüş sürecinde yaşanacaklar olarak görülmektedir. Dünya genelinde de pandeminin okul terk oranını artıracığına ilişkin öngörüler mevcuttur (OECD, 2020b, World Bank, 2020b). Ayrıca bu oranın, özellikle dezavantajlı öğrenciler üzerinde yoğunlaşacağı düşünülmektedir. Balcı (2020), özellikle dezavantajlı grupların okulu bırakma oranlarının pandemi sonrası artacağını da belirtmiştir. Benzer şekilde, Ebola virüsünün neden olduğu bir yıllık okula ara verme döneminden sonra, Sierra Leone'da kız çocuklarının %16'sı okulu bırakmıştır (World Bank, 2020b). Eğitim otoriteleri, devamsızlık konusunu incelemeli ve öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçası olan okula devamı sağlamak için stratejiler geliştirmelidir. Aksi takdirde dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kayıplarının daha da artma olasılığı yüksektir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, AUÖ'de araştırmaya konu olan okuldaki öğrencilerin yaşadıkları dezavantajların hem öğrenci hem de öğretmen

üzerinde etkilerinin olduğunu göstermiştir. Öğrenciler üzerindeki etkinin öğrencilerin derse katılımı, öğrenme süreci, sosyal etkileşimi üzerinde daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Pandemi öncesinde, teknolojik araçların eğitimde kullanılması bir tercih konusu iken, bu süreçte bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum da eğitimin hızla dijitalleşmesine sebep olmuştur. Teknolojik araçlara erişim sağlayan çocuklar için bu sürecin bazı avantajları olurken; sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların sahip olduğu dezavantajların etkisi derinleşmiştir. Benzer şekilde Türkiye özelinde de Kavuk ve Demirtaş (2021), pandemi döneminde çevrimiçi derslere aktif katılımın yeterli düzeyde sağlanmadığını ve bunun nedenlerinden birinin teknolojik araçların eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin bu süreçte okul kültüründen uzak kaldıklarını ve sosyal etkileşim kuramadıkları için ileride de önemli sorunlar yaşayacaklarını düşünmektedir. Çünkü okul bazı öğrenciler için aile dışında sosyalleşmek ve olası davranış problemlerinden uzaklaşmak için tek seçenek olabilmektedir. Velilerin gözünden salgının ilkökul öğrencileri üzerindeki yansımaları inceleyen Erol ve Erol (2020) da pandeminin öğrencilerin sosyalleşme sürecine yapacağı olumsuz etkilere dikkat çekmiştir.

Ekonomik geliri az olan aileler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları teknolojik araç gereci, internet bağlantısını ve uygun çalışma ortamını sağlamakta güçlük çekmektedir. Yılmaz vd. (2020) ve İnci Kuzu (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer şekilde, gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelerde yoğun olarak AUÖ'ye ulaşma konusunda sıkıntılar yaşandığına dikkat çekilmiştir. Demir ve Özdaş (2020), AUÖ dönemindeki en önemli zorluklardan birinin, Türkiye'deki birçok öğrencinin teknolojik araçların eksikliği nedeniyle AUÖ'ye katılamaması olduğunu ileri sürmüştür. TEGV (2020) tarafından hazırlanan raporda da dezavantajlı bölgelerdeki çocuklara yapılması gereken materyal desteği üzerinde durulmuştur. Ayrıca, AUÖ'ye katılmak için yalnızca bir dijital araç olduğunda, büyük ailelerde büyük kardeşlere öncelik verilebilmektedir. Dijital uçurum olarak adlandırılan bu sorun, dezavantajlı öğrenenler için bu dönemde en önemli zorluklardan biri haline gelmiştir. Farklı çalışmalar, pandemi döneminde dijital bölünmenin olumsuz etkilerinin daha yaygın hale geldiğini göstermektedir (Crick vd., 2020; Jandric' vd., 2020). Bozkurt (2020), sosyo-ekonomik zorlukların neden olduğu dijital uçurumun özellikle dezavantajlı öğrenciler için eşitsizlikleri de beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Salman (2020b), bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) erişimdeki eşitsizliğin ve teknoloji okuryazarlığındaki yetersizliklerin dijital uçurumun arkasındaki temel nedenler olduğunu öne sürmüştür. Zhong (2020), pandeminin yarattığı dijital uçuruma da dikkat çekerek, öğrencilerin AUÖ döneminde yeterli imkâna sahip olmamalarının onları daha kırılgan hale getirdiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin AUÖ'ye düşük katılımı sadece öğrenme araçlarının eksikliği ile ilgili değildir. Ayrıca velilerin eğitim düzeyi ve farkındalıkları da hem teknolojik araçların kullanımında hem de çocuklarına rehberlik etmede etkili olan bir diğer temel husustur. Araştırmaya konu olan okuldaki dezavantajlı gruplardan biri de göçmenlerin veya geçici koruma statüsü verilen kişilerin çocuklarıdır. Bu öğrenciler pandemi öncesi dönemde zaten uyum ve dil sorunlarıyla boğuşurken, AUÖ döneminde bu sorunun etkisi yoğunlaşmıştır. Benzer şekilde Çelik ve Kardeş İşler (2020), ilkökul öğrencilerinin

dil sorunları nedeniyle AUÖ sırasında aktif bir öğrenme süreci yaşayamadıklarını, öğretmenleriyle yüz yüze derslerde olduğu kadar etkili iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. AUÖ döneminde öğrencilerin yaşadığı dezavantajların öğretmen üzerinde de eğitsel ve bireysel etkileri olmaktadır. Katılımcı öğretmenler bu etkinin yol açtığı zorlukları öğretim sürecini planlamada güçlük, resmi programı ihmal etmeveli desteğinin olmaması, öğrenmeyi somutlaştıramama ve etkili değerlendirme yapamama olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin ön bilgilerinin olmaması resmi programın ihmal edilmesine neden olmaktadır. Demir ve Kale (2020) tarafından farklı öğretim seviyelerindeki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırma sonuçlarında da benzer olarak, öğretmenler uzaktan eğitimde programın ihmal edildiğini belirtmişlerdir. Öğretimsel açıdan karşılaşılan bir diğer sorun olanveli desteğinin etkin olarak sağlanamaması ise, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini ders sonrası ek çalışmalarla destekleyememesine sebep olmaktadır. Bu durum, öğrencilerde öğrenme kaybının yoğun olarak yaşandığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, AUÖ faaliyetlerine katılan ve katılmayan öğrenciler arasında önemli seviye farklılıklarının oluştuğunu belirtirken bunu bir “uçurum” olarak nitelendirmektedir. Bu boşluğun pandemi sonrası dönemde hem öğretim uygulamalarını hem de öğretim sürecini temelden değiştireceği açıktır. TEDMEM (2020) raporu, bu pandemi döneminde özellikle dezavantajlı öğrenciler için öğrenme kayıplarının daha derin olacağına dair benzer sonuçlar sunmaktadır.

Okul bağlamında, öğretmenler açısından pandemi sürecinde yaşanan bireysel zorluklar ise özellikle uzaktan öğretime katılamayan öğrenciler konusunda belirginleşmektedir. Öğretmenler bu öğrencilere ulaşmak için özel bir çaba ve özveri göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin eşit bir şekilde eğitim hizmetinden faydalanabilmesi için, uzaktan öğretim derslerine katılamayan öğrencilere çeşitli kanallarla ulaşmaya çalışmakta, derse katılma imkânına sahip olan öğrenciler için ise bu katılımlarının devamını sağlayacak uygulamalar yapmaktadır. Çetinkaya Aydın da (2020) benzer şekilde, dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamak, motivasyonlarını canlı tutmak, öğrencileri takip etmek ve onlara uzaktan destek olabilmek için daha büyük bir çaba gösterdiklerini belirtmiştir. Öğrencilere ulaşamama ve onlar üzerinde etkili olamama, öğretmenleri psikolojik olarak etkilemekte, üzüntü ve vicdani rahatsızlık duymalarına sebep olmaktadır. Öğretmenleri rahatsız eden duygu öğrenciler arasında yaşanan fırsat eşitsizliğidir. Başaran ve arkadaşları (2020) tarafından da belirtildiği gibi, AUÖ döneminde fırsat eşitsizliğinin nedeni şudur; öğrencilerin yaşadıkları bölgenin demografik özellikleri arasındaki sosyo-ekonomik farklılıklar. Bu bağlamda öğretmen yeterliklerinin sağlanması ve öğretmen refahının sürdürülmesi için öğretmenlere akademik ve psikolojik destek verilmesinin uygun olacağı açıktır. Ayrıca sağlık çalışanları gibi öğretmenlerin de gösterdikleri ekstra çaba için desteklenmeye ihtiyaçları vardır.

Mevcut çalışma aynı zamanda sosyal ve ekonomik dezavantajların öğrenme kaybı, düşük akademik başarı, sosyal gelişimde eksiklik, devamsızlıkta artış ve okulu bırakma oranları gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Sosyo-ekonomik avantajlara sahip olan öğrenciler, okulların tamamen kapalı olduğu dönemde

velilerinin desteği ve özel ders ve kurs gibi imkanlarla eksikliklerini giderebilmişlerdir. Ancak dezavantaj yaşayan öğrenciler öğrenmeyi gerçekleştirememişlerdir. Öğrenciler arasındaki bu farkın uzun vadede derin etkileri olabilir. Gelecekte bir sonraki eğitim kademesi için aynı merkezi sınavlara girmek zorunda olan dezavantajlı öğrenciler, büyük ihtimalle öğrenme kaybından kaynaklanan başarısızlıklar yaşayacaklardır. Bu sonuç doğrultusunda dezavantaj yaşayan öğrencilerin ekstra öğretim uygulamaları ile desteklenmesi gerektiği açıktır.

Bu çalışmanın, doğası gereği bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Okuldaki sınıf öğretmenlerinin çoğu kadın olduğundan, mevcut araştırmaya dahil edilen katılımcıların tamamına yakını kadın sınıf öğretmenleridir. Bu konuda ileride yapılacak araştırmalarda cinsiyet açısından farklı bir katılımcı grubu ile bir çalışma yapılabilir. Ayrıca bu araştırmaya konu olan okul sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerden oluşmaktadır. Farklı boyutlarda dezavantaj yaşayan öğrencilerle ayrı bir çalışma yapılabilir. Bu çalışma AUÖ döneminin ilk aşamalarında yapıldığı için öğretmen deneyimlerinde ve uygulamalarında farklılıklar olabilir. Bu nedenle, boylamsal etkileri keşfetmek için başlangıçtan günümüze deneyimleri kapsayan başka bir çalışma yapılabilir.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Ref.= E-73613421-604.01.02-BABBFCF3).

Bilgilendirilmiş Onam: Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Hakem değerlendirmesi: Dış hakem değerlendirmesi.

Yazarların Katkısı: Fikir – Ö.M.; B.B.; Tasarım – Ö.M.; B.B.; Verilerin Toplanması ve İşlenmesi – Ö.M.; Danışmanlık – B.B.; Verilerin Analizi ve Yorumu – Ö.M.; B.B.; Alanyazın Taraması – Ö.M.; Yazma – Ö.M.; B.B.; Eleştirel Değerlendirme –B.B.

Çıkar Çatışması: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Açıklama: Yazarlar bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Abacı, S., Robertson, J., Linklater, H. ve McNeill, F. (2020). Supporting school teachers' rapid engagement with online education. *Educational Technology Research and Development*, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09839-5> Erişim tarihi: 07.08.2021.
- Aguliera, E. ve Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 471-478.
- Alvarez, A. Jr. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 144-153.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A.ve Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>. Erişim tarihi: 08.08.2021.
- Balcı, A. (2020). COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Baran, E. ve AlZoubi, D. (2020). Human-Centered design as a frame for transition to remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 365-372.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 368-397.
- Bergdahl, N.ve Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.
- Bozkurt, A.ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, SR., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr., AV., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, JE., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., ...Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Cai, R.ve Wang, Q. (2020). A six-step online teaching method based on protocol-guided learning during the COVID-19 epidemic: A case study of the first middle school teaching practice in Changyuan city, Henan province, China. *Best Evidence in Chinese Education*, 4(2), 529–534.
- Can, E. (2020). Coronavirus (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Çelik, S. ve Kardaş İşler, N. (2020). Göç mağduru çocukların COVID-19 Salgın sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de Ve Dünyada Eğitim*, 783-800.
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>. Erişim tarihi: 28.01.2020.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzinve Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Third* (pp. 139-164). Sage.
- Cresswell, J. W. (2019). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (5. bs.) (M. Bütün, S. Beşir Demir çev.). Siyasal Kitabevi.
- Crick, T., Knight, C., Watermeyer, R. ve Goodall, J. (2020). The impact of COVID-19 and “Emergency Remote Teaching” on the UK computer science education community. In *United Kingdom ve Ireland Computing Education Research conference* (ss. 31–37). <https://doi.org/10.1145/3416465.3416472>. Erişim tarihi: 15.07.2021.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.
- Demir, F.ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 273-292.

- Demir, S. ve Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, COVID-19 döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- De Brouwer, E., Raimondi, D.ve Moreau, Y. (2020). Modeling the COVID-19 outbreaks and the effectiveness of the containment measures adopted across countries. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.04.02.20046375> Erişim tarihi: 06.08.2021.
- D'O'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal?. *Prospects*, 49(1), 11-15.
- Eivers, E., Worth, J. ve Ghosh, A. (2020). *Home Learning During COVID-19: Findings from the Understanding Society Longitudinal Study*. National Foundation for Educational Research.
- Ensminger, M.E.ve Fothergill, K. A. (2003). Decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. *Socioecon. Status Parent. Child Dev.*, 13, 27.
- Erol, M. ve Erol, E. (2020). Koronavirus pandemisi sürecinde ebeveynlerin gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(Special Issue), 529-551.
- Ferri, F., Grifoni, P.ve Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 24-43.
- Fraenkel, J.R.ve Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-hill.
- Glesne, C. (2016). *Nitel araştırmaya giriş*. (Ed.: A. Ersoy ve P. Yalcinoglu). Ani Yayıncılık.
- Hargittai, E. (2003). The digital divide and what to do about it. In Derek C. Jones (Ed.), *The New Economy Handbook*. Academic Press.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child development*, 65(6), 1541-1545.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T.ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Erişim tarihi: 08.07.2021
- Holloway, I. ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science Ltd.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Jandrić, P., Hayes, D., Truelove, I., Levinson, P., Mayo, P., Ryberg, T., ... ve Hayes, S. (2020). Teaching in the age of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 1069-1230.
- Karaköse, T. (2021). Emergency remote teaching due to COVID-19 pandemic and potential risks for socio-economically disadvantaged students in higher education. *Educational Process: international journal*, 10(3), 53-61.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. <https://e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20> Erişim tarihi: 20.07.2021.
- Kocayigit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur İli Ornegi). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (23), 285-299.
- Le, T. T. H., Tran, T., Trinh, T. P. T., Nguyen, C. T., Nguyen, T. P. T., Vuong, T. T., ... ve Vuong, Q. H. (2019). Reading habits, socioeconomic conditions, occupational aspiration and academic achievement in Vietnamese junior high school students. *Sustainability*, 11(18), 5113.
- Lucas, M., Nelson, J.ve Sims, D. (2020). *Schools' responses to Covid-19: Pupil engagement in remote learning*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/schools-responses-to-covid-19-pupil-engagement-in-remote-learning/> Erişim tarihi: 05.07.2021.
- Majoko, T. ve Dudu, A. (2020). Parents' strategies for home educating their children with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 period in Zimbabwe. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-5.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- McLoyd, V. C. (1998). Socio-economic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.

- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> Erişim tarihi: 15.07.2021.
- MEB. (2014). Okullardaki Dezavantajlı Ve Risk Altındaki Çocuklar. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/42/01/964696/dosyalar/2015_01/05025647_ok_ullardakdezavantajli%C4%B1verskalt%C4%B1ndakocuklar.pdf Erişim tarihi: 15.07.2021.
- MEB. (2020a). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta Başlayacak Uzaktan Eğitime İlişkin Detayları Anlattı Haberi. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> Erişim tarihi: 05.07.2021
- MEB. (2020b). TRT Eba Tv Haberi. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr> Erişim tarihi: 05.07.2021
- Motiejünaité-Schulmeister, A.ve Crosier, D. (2020). How is COVID-19 affecting schools in Europe? https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/how-covid-19-affecting-schools-europe_en Erişim tarihi: 24.07.2021.
- OECD. (2020a). 2020 COVID-19 Pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf. Erişim tarihi: 05.01.2021.
- OECD. (2020b). Education responses to covid-19: Embracing digital learning and collaboration. www.oecd.org/coronavirus/en/. Erişim tarihi: 24.01.2021.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of covid-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M.ve Suna, H. E. (2020). COVID-19 salgını ve eğitim. (M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut (Ed.)) *Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde* (ss. 171-192). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Pacheco, J.A. (2020). The "new normal" in education. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x> Erişim tarihi: 02.08.2021.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley ve Sons, Ltd.
- Robinson, H. A., Al-Freih, M. ve Kilgore, W. (2020). Designing with care: Towards a carecentered model for online learning design. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 99-108.
- Salman, U. A. (2020a). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri – III |Uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti? *ERG*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri/> Erişim tarihi: 01.11.2020.
- Salman, U. A. (2020b). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-V, Dijital uçurumu öğrenciler anlatıyor. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusunegitime-etkisi-v-dijital-ucurumu-ogrenciler-anlatiyor> Erişim tarihi: 01.12.2020.
- Schuck, R.K.ve Lambert, R. (2020). "Am I doing enough?" Special educators' experiences with emergency remote teaching in spring 2020. *Education Sciences*, 10, 320.
- Shisley, S. (2020). Emergency remote learning compared to online learning. *Learning Solutions*. <https://learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote-learning-compared-to-online-learning> Erişim tarihi: 20.07.2021.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. *TEDMEM Analiz Dizisi 7*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEGV. (2020). COVID-19 dönemi TEGV çocukları uzaktan eğitim durum değerlendirme raporu. <https://tegv.org/dosyalar/covid-19-donemi-uzaktan-egitim-durum-degerlendirme-raporu.pdf> Erişim tarihi: 12.01.2021.
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L.ve Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. *Pre-Print. Advance online publication*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k> Erişim tarihi: 12.07.2021.
- Toquero, C. M. D. (2020). Emergency remote teaching amid COVID-19: The turning point. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 185-188.
- UNESCO. (2017a). Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next . http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf Erişim tarihi:08.08.2021.

- UNESCO. (2017b). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf> Erişim tarihi:08.08.2021.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). *Out-of-School Children and Youth*. <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>. Erişim tarihi:08.08.2021.
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Erişim tarihi: 05.01.2021.
- UNESCO. (2020b). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf. Erişim tarihi: 05.10.2020.
- UNESCO. (2020c). *Distance learning solutions*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> Erişim tarihi: 05.01.2021.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim* (1.bs.). Nobel Yayınları.
- Van Lancker, W. ve Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5(5), 243-244.
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S. ve Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: A conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 311-319.
- WHO. (2020). *Mental health and psychological resilience during the COVID-19 pandemic*. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic>. Erişim tarihi: 28.01.2021.
- World Bank. (2020a). *The world bank education global practice guidance note: Remote LearningveCOVID19*. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-andcovid-19.pdf>. Erişim tarihi: 05.11.2020.
- World Bank. (2020b). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>. Erişim tarihi: 28.01.2021.
- Yen, T.-F. (TF). (2020). The performance of online teaching for Flipped classroom based on COVID-19 aspect. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 8(3), 57-64.
- YOKAK. (2021). *Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim*. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Mutlu, H.ve Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zhong, R. (2020). *The coronavirus exposes education's digital divide*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schoolscoronavirus.html>. Erişim tarihi: 08.08.2021.

Yazarlar

İletişim

Özgül MUTLUER

Müdür Yardımcısı Özgül MUTLUER, Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, YALOVA

E-posta: ozgulyakiin@gmail.comBünyamin BAVLI
Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Öğretim Üyesi Bünyamin BAVLI, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Davutpaşa/İSTANBUL

E-posta: bbavli@yildiz.edu.tr

Ek – 1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Katılımcı ismi :

Tarih ve saat :

Merhaba benim adım Özgül Mutluer. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Kurumunuzda uzaktan eğitim uygulamalarının nasıl yürütüldüğü konusunda görüşlerinizi almak ve bu süreçteki deneyimlerinizden bahsetmek isterim. Bu toplantıda amacım, uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalara katkıda bulunmaktır. Öğretmenlerle görüşüyorum çünkü süreçte önemli paydaşlar olarak görülüyorlar, eğitim sürecini gözlemliyor ve yönetiyorlar. Bu araştırma sonuçlarının uzaktan eğitim uygulamaları konusunda yapılacak çalışmalar ve eğitimin kalitesinin artırılması için alınabilecek önlemler konusunda aydınlatıcı bilgiler ortaya çıkaracağını umuyorum. Bu nedenle uzaktan eğitim süreci ile ilgili düşüncelerinizi ve deneyimlerinizi öğrenmek isterim.

Başlamadan önce bazı noktalara açıklık getirmek istiyorum:

- Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum.
- Görüşme sürecinde bana anlatacağınız her şey gizlidir. Bu bilgiyi araştırmacılar dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüşme yaptığım katılımcıların isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Sizi toplantıya katılmaya zorlayan hiçbir şey yoktur. Ayrıca görüşmeden önce bilgilendirilmiş onam formunu doldurmanızı isteyeceğim.
- İzin vererseniz görüşme sırasındaki konuşmaları kaydetmek istiyorum. Bu sayede zamanı daha etkin kullanabiliriz ve toplantı sonrasında cevaplarınızı daha detaylı analiz edebilirim. Herhangi bir rahatsızlık hissederseniz görüşme notlarını alabilirsiniz. Sizce uygun mu?
- Başlamadan önce, söylediklerim hakkında sormak istediğiniz herhangi bir fikriniz veya sorunuz var mı?
- İzin vererseniz, sorulara başlamak istiyorum.

GENEL SORULAR

- Kaç yıldır öğretmensiniz?
- Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?
- Kaç öğrenciniz var?
- Sınıfınızdaki dezavantajlı (sosyal, ekonomik, bilişsel, duygusal, fiziksel vb.) sayısı nedir?
- Öğrencileriniz hangi sınıfta?
- Eğitim durumunuz nedir?

GÖRÜŞME SORULARI

1.a Uzaktan eğitim sürecinde derslerinizi nasıl planlıyorsunuz? Mücadele ediyor musun?

Cevabınız evet ise hangi yönlerden zorlanıyorsunuz?

1.b. Uzaktan eğitim planınızı tam olarak uygulayabilir misiniz?

Bunu neye dayanarak söylüyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?

2. Uzaktan eğitimde öğrencileriniz için öğretim süreci nasıl farklılaşıyor?

Okulunuzdaki öğrencilerin uzaktan eğitime katılımı nasıl?

Uzaktan eğitim öğrenciler için faydalı mı?

Öğrencileriniz size nasıl tepki veriyor?

Uzaktan eğitimin dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

3. Uzaktan eğitim sürecinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz/yapabilirsiniz?"

Etkinliğe karar verirken nelere dikkat ediyorsunuz?

4. Uzaktan eğitim sürecinde sorunlarla karşılaşıyor musunuz?

Eğer öyleyse, bu sorun nedir?

Sorunlar çok ise, sizce en önemli sorun nedir?

Okulunuza özgü sorunlar var mı?

Nelerden kaynaklanır?

Nasıl çözülmeli?

Bununla ilgili herhangi bir öneriniz var mı?

5. Uzaktan eğitim sürecinde nasıl ölçüyor ve değerlendiriyorsunuz?

Zor bulduğunuz şeyler var mı?

Çözüm için ne yapıyorsunuz?

Sizce uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme nasıl olmalıdır?

Mevcut başvurunun ölçme ve değerlendirme sürecinden memnun musunuz?

Değilse, neden?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

Katıldığınız için teşekkürler.