

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRENME KAYBI

TESPİT VE ÖNERİLER



ARAŞTIRMA DİZİSİ: 23 / NİSAN 2021

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRENME KAYBI

TESPİT VE ÖNERİLER



EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ARAŞTIRMA DİZİSİ: 23 / NİSAN 2021

Sahibi	:	Eğitim-Bir-Sen Adına Ali YALÇIN Genel Başkan
Sorumlu Yaşı İşleri Müdürü	:	Şükrü KOLUKISA Genel Başkan Yardımcısı
Yayın Kurulu	:	Latif SELVİ Ramazan ÇAKIRCI Muammer KARAMAN Şükrü KOLUKISA Hasan Yalçın YAYLA Atilla OLÇUM
Grafik Tasarım	:	Selim Aytekin
Baskı	:	Semih Ofset
Baskı Tarihi	:	15 Nisan 2021 / 20 Nisan 2021
Adeti	:	3.000 / 5.000
ISBN	:	978-625-7955-11-9
Adres	:	Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ-Ankara/TÜRKİYE
Tel	:	(0312) 231 23 06
Faks	:	(0312) 230 65 28
Web Sitesi	:	www.ebs.org.tr
E-posta	:	ebs@ebs.org.tr

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Para ile satlamaz.

İÇİNDEKİLER

Tablolar, Şekiller ve Haritalar Listesi	4
Kısaltmalar	5
TAKDİM	7
ÖNSÖZ	9
YÖNETİCİ ÖZETİ	11
1. GİRİŞ	19
2. SALGININ GÖLGESİNDE GEÇEN EĞİTİMİN BİR YILI	23
Pandemide Uzaktan/Online Eğitim	24
Okul Kapanmasının Etkileri	26
Öğrenme Kaybı Nedir?	27
Pandemi Döneminde Öğrenme Kaybı ve Dünya Örnekleri	28
İngiltere	29
Hollanda	30
ABD-New York	31
Fransa	32
Türkiye	33
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	35
Araştırmanın Modeli	35
Evren ve Örneklem	35
Veri Toplama Araçları	36
Sınırlılıklar	36
4. VERİ ANALİZİ VE BULGULAR	37
Öğretmenlerin Profili	38
Salgın Sürecinde Eğitim	41
Salgın Döneminde Öğrenme Kayıpları ve Nedenleri	49
5. SONUÇ	65
6. ÖNERİLER	69
7. KAYNAKLAR	73

Tablolar, Şekiller ve Haritalar Listesi

Tablo 1.	Öğretmenlerin bölgelere göre dağılımı	38
Tablo 2.	Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, okulun bulunduğu yer, çalışma süresi, okul türü ve branş)	39
Tablo 3.	“Salgın sürecinde öğrencilerinizle canlı-senkron (eşzamanlı) eğitim yaptınız mı? Yaptıysanız ne sıklıkta?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	42
Tablo 4.	“Yaptığınız canlı derslere öğrencilerin ne kadarı katılım sağladı?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	45
Tablo 5.	“Katılmayan öğrencilere yönelik öğrenme açığını kapatmak için bir şey yaptınız mı?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	47
Tablo 6.	Salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde öğretmenlerin yaşadığı en büyük zorluk(lar)	48
Tablo 7.	“Salgın sürecinde öğrencilerinizin yaklaşık yüzde kaç her hangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmamıştır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	51
Tablo 8.	Öğrencilerinizin dersleri düzenli takip etmemesinin nedeni/nedenleri	52
Tablo 9.	“Okulların kapandığı Mart 2020’den itibaren tanımlı müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde yürüttünüz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	55
Tablo 10.	“Salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde müfredattaki kazanımları hangi oranda verebildiğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	58
Tablo 11.	“Sizce öğrenme kayıplarını telafi etmek için nasıl bir yöntem takip edilmelidir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	61
Tablo 12.	Sizce özellikle en fazla öğrenme kaybı hangi sınıf düzey(ler)inde olmuştur?	62
Şekil 1.	Salgın sürecinde öğrencilerinizle canlı-senkron (eşzamanlı) eğitim yaptınız mı?	41
Şekil 2.	Yaptığınız canlı derslere öğrencilerin ne kadarı katılım sağladı?	44
Şekil 3.	Katılmayan öğrencilere yönelik öğrenme açığını kapatmak için bir şey yaptınız mı?	46
Şekil 4.	Salgın sürecinde öğrencilerinizin yaklaşık yüzde kaç her hangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmamıştır?	49
Şekil 5.	Okulların kapandığı Mart 2020’den itibaren tanımlı müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde yürüttünüz?	53
Şekil 6.	Salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde müfredattaki kazanımları hangi oranda verebildiğinizi düşünüyorsunuz?	57
Şekil 7.	Sizce öğrenme kayıplarını telafi etmek için nasıl bir yöntem takip edilmelidir?	60
Harita 1.	Bölgelere göre salgın sürecinde öğrencileriyle her gün canlı-senkron (eşzamanlı) eğitim yapan öğretmenlerin dağılımı	43
Harita 2.	Bölgelere göre okulların kapandığı Mart 2020’den itibaren tanımlı müfredatın tamamını başarılı bir şekilde tamamladım diyen öğretmenlerin dağılımı	56
Harita 3.	Bölgelere göre salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde müfredattaki kazanımları %50 ve altında verebildiğini düşünen öğretmenlerin dağılımı	59

Kısaltmalar Listesi

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
DİKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü <i>The World Trade Organization</i>
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
GSMH	Gayri Safi Milli Hâsıla
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü <i>International Labour Organization</i>
İBBS	İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü <i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı <i>Programme for International Student Assessment</i>
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TRT	Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu <i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemi dünyada hızla yayılan koronavirüs (COVID-19) salgını sonrası bir kez daha güçlü bir biçimde ortaya çıkmıştır. Salgının artması sonucu ülkeler yayılımın azalması için mücadele ederken eğitim alanında önlemler örđün eğitime ara verilerek alınmıştır. Pek çok ülkede ve Türkiye’de eğitim faaliyetleri uzaktan bir şekilde devam ederken, bu durum beraberinde pek çok tartışma alanını da ortaya çıkarmıştır.

Alınan tedbirler çerçevesinde uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmesinin ardından tüm dünyada ve Türkiye’de yüz yüze eğitime geçme (kademeli olarak açılma) çalışmalarına başlanmıştır. Ancak artan vakalar ve salgının gidişatı nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetleri önemli ölçüde devam etmiştir. Yaklaşık bir senedir öğrenciler eğitim süreçlerini uzaktan eğitimle sürdürmektedir.

Salgının üzerinden bir yıl geçmesi ve eğitimin hala uzaktan senkron ve senkron olmayan bir biçimde devam etmesi, eğitim süreçlerinin işleyişı hakkında analizlere ve bu sürecin işleyişine yönelik çalışmalara ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin eğitim faaliyetleri süresince yaşadıkları öğrenme kayıpları da bu dönemde çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmayla beraber öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme kayıpları düzeyleri ve bu hususa yönelik olarak geliştirdiğimiz önerilerimiz sunulacaktır.

Eğitim-Bir-Sen olarak salgın sürecinde eğitim faaliyetlerinin mahiyeti ve sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi için daha önce yapmış olduğumuz “Covid-19 Salgınının Gölgesinde Eğitim: Riskler ve Öneriler” odak analizimiz ve “Pandemi Süreci Okulları Güvenle Açmak: Öğretmen ve Veli Araştırması” raporumuza bir yenisini ekleyerek bu alanda çalışmalar yapmaya devam ediyoruz. Raporumuzun bütün paydaşlara katkıda bulunmasını temenni ediyorum.

Bu vesileyle araştırmamıza iştirak eden bütün öğretmenlerimiz başta olmak üzere, emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Koronavirüsün hızlı bir biçimde yayılarak pandemi ilan edilmesinin ardından pek çok alan gibi eğitim alanı da önemli ölçüde bu süreçten etkilenmiştir. Ülkeler kendi altyapıları ve imkanları neticesinde çeşitli eğitim politikaları geliştirmiştir. Genel olarak ülkeler eğitim ortamlarını dijital alanlara taşıyarak eğitim faaliyetlerini uzaktan bir biçimde gerçekleştirmişlerdir. Türkiye’de bu süreçte hızlı bir biçimde eğitim faaliyetlerini uzaktan gerçekleştirmeye başlayarak önemli ölçüde faaliyetlerine senkron ve senkron olmayan bir biçimde devam etmektedir.

Pandemi sürecinde erişim, katılım ve eğitim süreçlerinin yeterli olması hususunda çocukların aldıkları eğitime yönelik endişeler giderek artmaktadır. Daha önceki çabalarımızın bir göstergesi olarak yayınladığımız çalışmalarımızda pandemi sürecinde eğitimin temel aksaklıklarını ve ihtiyaçlarını ortaya koyduk. Bu çalışmamız ile de okulların güvenli bir biçimde açılması ve öğrenme kayıplarının telafisine yönelik önerilerimizi bir kez daha vurgulamaktayız.

Örgün eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitim faaliyetleri sonucu oluşan öğrenme kayıplarının telafisi noktasında en önemli aktörler öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin bu sürece yönelik düşünceleri ve deneyimleri öğrenme kayıplarının telafisi oldukça önemlidir. Bu çalışmamız 81 ilden toplamda 14.943 öğretmene uygulanmıştır. Örneklem tasarımı oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) il bazında ve Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) İstatistik Bölge Birimleri

Sınıflaması (İBBS) Düzey 1 bölgesinde devlet okullarında çalışan öğretmen sayıları dikkate alınmıştır.

Hazırladığımız “Pandemi Döneminde Öğrenme Kaybı: Tespitler ve Öneriler” isimli raporumuzda ortaya koymuş olduğumuz önerilerimiz ve bulgularımızın pandemi süreci eğitim sorunlarına katkıda bulunmasını temenni ediyorum.

Raporumuzda görüşlerini bizimle paylaşan ve çalışmamıza katılan öğretmenlerimiz başta olmak üzere raporumuzun hazırlanmasında emeği geçen Prof. Dr. Zafer Çelik, Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli, Serkan Yurdakul’a ve EBSAM ekibimize teşekkürlerimi sunuyorum.

YÖNETİCİ ÖZETİ

Covid-19 virüsünün ortaya çıkması ve pandemi ilan edilmesinin ardından bir yıl geçti. Dünyada 2,6 milyondan fazla can kaybına neden olan bu salgın bütün ülkeleri etkiledi. Ekonomi, çalışma ve sağlık gibi alanların yanı sıra eğitimde sebep olduğu etkileri, ilerleyen yıllarda derinleşerek her alanda hissedileceği düşünülmektedir. Bu bir yıl içinde dünyada pandeminin ilk zamanlarında (2020 Mart ve Nisan aylarında) salgının etkisini azaltmak için yüz yüze eğitime ara verilmiş, ama salgının kontrol edilmesi ile birlikte dünyanın önde gelen ülkeleri en önemli politik önceliği okulları yüz yüze eğitime açmayı tanımlamıştır. Çünkü uzaktan eğitimlerin uzaması birçok soruna ilaveten okullardan uzak kalan öğrencilerin öğrenme kayıplarını ve hâlihazırda var olan eğitimsel eşitsizlikleri derinleştirme riski taşımaktadır. Bu çalışma online/uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme kayıplarının telafi edilmesine, öğrenciler arası eğitimsel eşitsizliklerin en aza indirilmesine yönelik etkin politikaların geliştirilmesine hizmet etmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanan 16 sorudan oluşan veri toplama aracı, Türkiye genelinde online anket tekniği ile (İBBS) Düzey 1 bölgesinde devlet okulunda çalışan 14.943 öğretmene (okul yöneticileri hariç) uygulanmıştır. Altı soru öğretmenlerin profilini, diğer 10 soru ise salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde öğretmenlerin müfredatı takip etme, öğrencilerin öğrenme kayıpları düzeyi ile öğrencilerin öğrenme kayıplarını telafi etmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin sorulardır.

Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinde teknolojik imkânları yetersiz olduğu için öğrenciler, derslere bağlanamamış ya da dersleri takip edememiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2020 verilerine göre hanelerin %16,7’inde masaüstü bilgisayar, %36,4’ünde taşınabilir bilgisayar, %22,4’ünde ise tablet bilgisayar bulunmaktadır. Bu dijital araçların aynı evde olma oranlarının yüksek olduğu tahmin edilmektedir.

Ayrıca çocukların ve ailelerinin dijital araçları eğitim süreçlerinde nasıl kullanacağı konusunda, çocukların evdeki çalışma ortamları, ailelerin çocuklarının derslerine ilgisi; eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin uzaktan/online eğitime ne derecede donanımlı ne kadar alışık oldukları ve de öğretmenlerin ne kadar hazırlıklı ve online öğretimle ne derecede meşgul oldukları da oldukça önem arz etmektedir. Zaten Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre öğrencilerin üçte ikisi canlı dersleri takip edememiş, dersleri takip edenlerin üçte ikisi ise cep telefonu ile dersleri takip edebilmiştir. Dersleri yeterince takip edemeyen çocukların okullar ile bağları azalmakta ve ciddi bir öğrenme kaybı yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının düzeyinin tespit edilmesi ve öğrenme kaybını telafi etmek için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Birçok ülke bu konuda etkin politikalar takip etmiştir.

ABD-New York Eyaletinde öğrenme kaybının telafi edilmesi amacıyla eyalet eğitim departmanı her okul için “yüksek kaliteli dijital müfredat” ve bir “dijital öğrenme merkezi” yapmayı önererek öğrencilerin ve öğretmenlerin hem cihaz ve internete erişimlerini kolaylaştırmayı sağlamışlar hem de okul saatleri dışında da öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme kayıplarını telafi edebilecekleri bir imkân oluşturmuşlardır. Hollanda Eğitim Bakanlığı öğrenme kayıplarının telafi edilmesi noktasında Bakanlık ve paydaşları tarafından hazırlanan raporda dört alternatif sunarak uygulanması için mali yardım programı hazırlamıştır. Ayrıca, öğrenme kayıplarını telafi etmek için yaz okulu, normal okul günü müdahalesi, uzun okul günü ve okul sonrası programları geliştirilmiştir. Fransa’da online eğitim alan öğrenciler için okullardan ve öğretmenlerden her bir öğrencinin derslerinin en az %50’sinin yüz yüze olacağı bir plan uygulamalarını istemiştir. Fransa ve İngiltere’de ise okulların kapalı olduğu dönemde yaşanan öğrenme kayıplarının derinleşmesi nedeniyle, ana politikalarının okulları kapatmamak olduğunu belirtmiştir. İngiltere ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kayıplarının önüne geçmek için öncelikle dizüstü bilgisayar, tablet ve internet bağlantısına ihtiyaç duyan dezavantajlı ailelere yardımlar yapmıştır. Buna ilaveten, öğrenme kayıplarını en aza indirmek için hassas çocuklar ve kritik sektörlerde çalışan ailelerin çocukları için okulları açık tutmuştur. Türkiye ise pandeminin başladığı dönemden bugüne kadar okulları açık tutmayı bir politik öncelik olarak tanımlamamıştır. Türkiye salgının üzerinden geçen bir yılda okullarını en uzun süre kapalı tutan OECD ve Avrupa ülkelerinin başında yer almıştır. Türkiye, bu süreçte uzaktan eğitim sürecini online eğitim platformu EBA ve TRT ile işbirliği yaparak uzaktan eğitim materyalleri hazırlamış, EBA’ya erişimin sağlanması için GSM operatörleriyle işbirliği yaparak öğrencilere ücretsiz 8 GB’a kadar internet erişimi sağlamıştır. Ancak sağlanan bu destekler yetersizdir.

Bulgular ve Öneriler

Salgın sürecinde okulların kapalı olduğu dönemde öğretmenlerin yarıdan az fazlası (%52) her gün ders yaptığını, %31'i ise haftada birkaç gün ders yaptığını, %5'i ise haftada bir gün ve %3'ü ise birkaç haftada bir gün ders yaptığını ve %9'u ise canlı-senkron ders yapmadığını ifade etmişlerdir. Eğitim-Bir-Sen tarafından Eylül 2020'de yapılan araştırmaya göre canlı ders yapma oranının önemli ölçüde arttığı, hiç ders yapmayan öğretmen oranının ise azaldığı görülmektedir.

Canlı ders yapan öğretmenlerin %6'sı öğrencilerin tamamının canlı derslere katıldığını, %39'u ise yarıdan fazlasının katıldığını, %17'si ise yarısının katıldığını ve %38'i ise yarısından azının canlı derslere katıldığını ifade etmişlerdir. Eğitim-Bir-Sen'in Eylül 2020 araştırması ile kıyaslandığında güz döneminde derslere katılım oranı geçen yıl Mart-Haziran ayına göre daha yüksektir. Bu artış oranına rağmen, oldukça önemli ölçüde öğrencinin hala canlı derslere katılmadığı görülmektedir.

Canlı ders yapan öğretmenlerin %7'si canlı derslere katılamayan öğrencilerin öğrenme açığını kapatmak için ek canlı ders yaptığını, %20'si ödev verdiğini, %60'ı ise derslerle ilgili doküman gönderdiğini ifade ederken, %9'u ise bu konuda herhangi bir şey yapmamıştır. Eğitim-Bir-Sen Eylül 2020 araştırması verileri ile kıyaslandığında ek canlı ders yapma oranının güz döneminde Mart-Haziran dönemine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitimde yaşadıkları en büyük zorlukları, katılımcıların;

- %74'ü öğrencilerin teknolojiye erişim güçlüğü olduğunu,
- %47'si evden çalışmanın getirdiği stres ve iş yükünü,
- %46'sı evde kaliteli internet hizmeti eksikliğini,
- %41'i teknik cihaz eksikliğini (dersler için web kamerası, bilgisayar vb.),
- %40'ı çevrimiçi/canlı ders platformu alt yapısının yetersizliğini,
- %39'u ise öğrencilerin dijital okuryazarlığının yetersiz olmasını,
- %38'i ise müfredatı uzaktan eğitime adapte etmeyi,
- %34'ü ise geri dönüt vermeyi,
- %29'u uzaktan öğrenme için öğretim materyali hazırlamayı,
- %20'si ise uzaktan eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamayı ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri %90'dan daha fazla oranda öğrencinin derslere katıldığını, her üç öğretmenden biri ise %50 ve üzeri öğrencisinin herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerinin %70'inden fazlasının herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadığını ifade edenlerin oranı ise %15'tir. Bu verilere ilaveten, derslerin bir yıldır uzaktan eğitim ile yürütüldüğü göz önüne alındığında, oldukça ciddi bir orandaki öğrenci büyük bir öğrenme kaybı içindedir.

Katılımcı öğretmenlere göre öğrencilerin dersleri düzenli takip etmemesinin nedenleri şu şekildedir:

- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin uzaması nedeniyle ciddi bir motivasyon kaybı içinde olması (%57,5),
- Ebeveynlerinin çocuklara dijital öğrenme ortamında yardımcı olamaması (%44,6),
- Ailelerin çocuklara yeterince destek olmaması (%40,2),
- Sınav ya da not gibi ölçme değerlendirme yapılmaması (%38,0),
- Öğrencilerin akranlarından uzak olmasıyla sosyal ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmesi (%36,6),
- Ailesinin çalışması nedeniyle destek eksikliği (%29,9)
- Sessiz bir çalışma ve öğrenme ortamının olmaması (%26,7).

Bu veriler, ailelerin teknolojik, fiziki ve sosyo-kültürel imkânlarının çocukların uzaktan eğitime erişmeleri üzerindeki en temel unsur olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin %41,6'sı tanımlı müfredatı tamamladığını, %34,5'i müfredatın çoğunu tamamladığını, %19,9'u ise öğrencilerin dersleri düzenli takip edememesi nedeni ile müfredatı tamamlamada zorluk yaşadığını ve %4'ü ise öğrencilerin dersleri düzenli takip edememesi nedeni ile müfredattan çok geri kaldıklarını ifade etmişlerdir. Az sayıdaki öğrencinin dersleri düzenli takip etmesi ve müfredatı öğrenme imkânına sahip iken, diğer taraftan oldukça büyük oranda öğrenci ise dersleri düzenli takip edemediğinden müfredatı öğrenme imkânından yoksun kalmıştır. Bu ise eğitimsel eşitsizliklerin salgın sürecinde daha da derinleştiğini açık bir şekilde göstermektedir.

Öğretmenlerin %16,1'i müfredattaki kazanımların %91-100'ünü, %21'i ise %81-90'ını, %18,8'i ise %71-80'ini verdiklerini ifade etmişlerdir. Müfredattaki kazanımların %50 ve altı düzeyde verdiğini söyleyen öğretmen oranı ise %19,9'dur.

Öğretmenlerin %47,8'i öğrenme kayıplarını telafi etmek için 2021-2022 öğretim yılında ihtiyacı olan öğrencilere telafi eğitimleri düzenlenmesi gerektiğini, %19,2'si Haziran-Temmuz aylarında ihtiyacı olan öğrencilere yüz yüze telafi eğitimi yapılması gerektiğini, %12,1'si ise Ağustos-Eylül aylarında ihtiyacı olan öğrencilere yüz yüze telafi eğitimi yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %7,7'si, online ek dersler ile telafi eğitimlerinin yapılması gerektiğini, %10'u ise öğrenme kayıplarını gidermek için bir şey yapılmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, en yüksek düzeyde öğrenme kaybının ilkokul 1. sınıf (%69,1), lise 4. sınıf (%43,9) ve ortaokul 4. sınıf (%43) öğrencilerinde yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu iki sınıf düzeyi yılsonunda kademeler arası geçiş sınavlarına girecek olan sınıf düzeyleridir. Katılımcılar en az düzeyde öğrenme kaybı yaşayan sınıf düzeylerini ise ilkokul 3. sınıf (%15,8), 6. sınıf (%18,5), 10. sınıf (%20,2) ve 7. sınıf düzeyi olarak tanımlamışlardır. Eylül-Ekim aylarında ilkokul 1. sınıflar, daha sonra diğer ilkokul sınıf düzeyleri ile ortaokul 8. ve 12. sınıf düzeyleri kısa süreli yüz yüze eğitim yapmışlar ancak ortaokul ve lise düzeyindeki diğer ara sınıflar ise hiç yüz yüze eğitim yapmamıştı. Bu husus dikkate alındığında katılımcıların neredeyse bir yıldır yüz yüze eğitime hiç katılmamış olan ara sınıfları en az düzeyde öğrenme kaybı yaşayan sınıflar olarak tanımlanması oldukça dikkat çekicidir.

Ayrıca cinsiyet, okulun bulunduğu yer, mesleki tecrübe, çalışılan okul türü ve bölgelere göre öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen cevaplarda; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, büyükşehir/şehir merkezinde çalışan öğretmenler, ilçe merkezi ile köy/kasaba/belde/kırsal alanda çalışan öğretmenlere göre 15 yıldan az tecrübeye sahip öğretmenler 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre, sınıf öğretmeni, Din kültürü ahlak bilgisi (DİKAB), İngilizce, Matematik, Türkçe gibi branşlar, diğer branş öğretmenlerine göre, İstanbul ve Batı Anadolu bölgelerinde çalışan öğretmenler diğer bölgelerde çalışan öğretmenlere göre

- Çok daha yüksek oranda her gün ve haftada birkaç gün ders yaptıklarını ve çok daha düşük oranda ise hiç ders yapmadıklarını,
- Çok daha yüksek oranda öğrencilerin tümü ya da yarıdan fazlasının derslere katıldığını,
- Çok daha yüksek oranda farklı yöntemlerle öğrenme açığını kapatmaya yönelik ek çalışmalar yaptıklarını,
- Çok daha yüksek düzeyde müfredatı başarı ile tamamladığını,
- Çok daha yüksek düzeyde müfredattaki kazanımları büyük oranda verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Okulların yüz yüze eğitime açık olarak eğitimin sürdürülmesi temel politik öncelik olmalıdır.

Çocukların fiziki ve zihinsel olarak daha sağlıklı ve refah içinde büyümelerini sağlamak için, çocukların akranları ile birlikte okul ve sınıf ortamında olmaları önemlidir. Bunun için gerekli tüm sağlık ve güvenlik önlemleri alınmalı ve en temel politik öncelik olarak okulların yüz yüze eğitime devam etmesi sağlanmalıdır.

Başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çalışanları aşılama öncelikli grup olmalıdır.

Elbette öğretmenleri ve diğer okul personelini aşılama, okulları güvenli bir şekilde açmak için önemlidir. Eğitim çalışanlarını öncelikli olarak aşılamanın enfeksiyon riskini sadece onlar için değil toplumun tüm kesimleri için azaltacağı da dikkate alınmalıdır. Başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çalışanlarının öncelikli olarak aşılması, yüz yüze eğitimin yeniden normalleşmesinin yanı sıra bir yıldır okuldan uzak kalan öğrencilerimizin en çok ihtiyaç duydukları eğitimin sosyalleştirme işlevinin geri dönüşüne en fazla katkı sağlayacak kritik bir karar olacaktır.

Benzeri görülmemiş zamanlar, benzeri görülmemiş çözümler gerektirir.

Okulları açmak ve açık kalmasını sağlamak sadece öğrencilerin daha fazla kayıp yaşamasını önler. Ortada tam bir yılını kaybetmiş milyonlarca çocuğun olduğu dikkate alındığında öğrenme kaybıyla mücadele için günü kurtarmaya dönük değil, proaktif ve etkin stratejiler geliştirilmelidir. Çocukların öğrenme kaybını gidermek için elimizde sihirli bir değnek bulunmamaktadır. Bunun yerine, iyi bir planlamaya, yoğun çalışmaya ve motivasyona ihtiyaç vardır. Öğrenme kaybını gidermek için milli bir seferberlik başlatılmalıdır.

Pandemik öğrenme kaybını azaltmak için kapsamını anlamalıyız.

Öncelikli olarak öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyi en kısa sürede tespit edilmelidir. Tüm öğrencilere yönelik yapılacak olan öğrenme kaybını tespit etme çalışmaları, telafi eğitim programlarının içeriği, süresi, uygulaması ve yöntemi gibi birçok kritik husus ile ilgili temel verileri sunacaktır. Öğrenme kaybını tespit etme çalışmalarının en kısa sürede başlaması bir zorunluluktur.

Pandemik öğrenme kaybını telafi için herkesi kapsayan ulaşılabilir ve etkin stratejiler geliştirilmelidir.

Öğretmenlerin önemli çoğunluğu farklı zaman dilimini ve yöntemini önerse de öğrencilerin öğrenme kayıplarını telafi etmek için bir çalışma yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Farklı dünya ülkelerinde öğrenme kayıplarını gidermek için yapılan uygulamalar dikkate alınarak, bir an önce ilk olarak online telafi eğitimi programı başlatılmalıdır. Bu telafi eğitimi programına bilgi, beceri ve öğrenme kaybı düzeyi dikkate alınarak, okul, ilçe hatta şehir olarak benzer düzeyde olanların katılacağı telafi programları düzenlenmelidir. Benzer bir yöntem ile benzer bilgi, beceri ve öğrenme kaybı düzeyine sahip öğrencilerin aynı okulda ya da yakın okullarda telafi programlarına katılması sağlanmalıdır. Öğrenme kaybı yaşayan öğrencilerin mevcut müfredatı takip etmesi makul değildir. Bundan dolayı, bir an önce telafi eğitimi programı başlatılmalıdır.

Pandemi sonrası dönemde herkes için kaliteli eğitim temel öncelik olmalıdır.

Pandemi sürecinde eğitimsel eşitsizlikler daha da derinleşti, sosyoekonomik düzeye göre öğrenciler arasındaki farklılık daha da büyüdü. Bir an önce her çocuğa kaliteli eğitim sunmak ve eğitimsel eşitsizlikleri azaltmak için tüm paydaşların katılımıyla köklü, kalıcı ve etkin bir reform programı geliştirilmelidir.

1. GİRİŞ

Yeni Tıp Koronavirüsün (Covid-19) Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edildiği 11 Mart 2020 üzerinden tam bir yıl geçti. Tüm dünyayı etkileyen ve bir sağlık krizi olarak başlayan Covid-19, aradan geçen süreçte dünya çapında 2,6 milyondan fazla insanın hayatını kaybetmesine neden olurken küresel olarak uygulanan yaygın karantina ve sosyal mesafe önlemleri nedeniyle de ekonomiden çalışma yaşamına, sosyal yaşamdan eğitime birçok alanda trajik sonuçlara neden oldu. Birleşmiş Milletlere bağlı Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), tarafından Ocak 2021’de yayınlanan *Pandeminin Küresel Ekonomiye Etkileri* raporuna göre geçen yıl dünya çapında Covid-19 salgını nedeniyle en az 225 milyon tam zamanlı işçi işini kaybetmiştir (ILO, 2021). Covid-19’un dünya ekonomisi üzerindeki uzun süreli etkileri zaman içinde daha açık bir şekilde görülecektir. Ancak tüm dünyadaki eğitim sistemleri üzerindeki yıkıcı etkisinin oldukça şiddetli olduğu konusunda hemen herkes hem fikirdir.

Covid-19’un DSÖ tarafından pandemi ilan edilmesi ve tüm insanların sağlığı üzerindeki potansiyel tehditleri nedeniyle acil önlemler kapsamında hemen hemen bütün ülkeler okulları kapattı ve öğrencileri evlerine gönderdi. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) verilerine göre salgının ilk dalgasının en etkili olduğu 2020 Nisan ayının başlarında 190’dan fazla ülkede dünyadaki öğrencilerin %91,3’ünü oluşturan 1,6 milyar öğrenci okullarda yüz yüze eğitimden mahrum kalmıştır. Okulların kapatıldığı ilk dönemde herkes kapatılmaların uzun soluklu olmayacağını ve okulların en kısa sürede tekrar açılacağını düşünüyordu. Nitekim başta Avrupa, Uzak Doğu ve Okyanusya ülkeleri olmak üzere ülkelerin çoğu salgını kontrol ettikleri ilk andan itibaren en temel politik önceliği okulların açılması olarak tanımlamış ve okulları açmıştır. Eylül ayı itibarıyla dünyadaki ülkelerin önemli çoğu salgının

gölgesinde okulları açık tutmuştur. Ancak 2021 yılına girmeden önce Noel tatili ile birlikte salgının tekrar artması üzerine bazı ülkeler okulları yüz yüze eğitime açma konusundaki kısıtlamaları tekrar uygulamaya koymuştur. Özellikle Avrupa ülkeleri, salgın sürecindeki en temel politik önceliklerinin okulları açmak olduğunu ilan etmişlerdir. Çocukların ve gençlerin geleceğini korumak, duygusal ve akademik gelişimlerinin olumsuz etkilerden korumak, eğitim hakkını çocukların elinden almamak ve onlar için en iyisi olan akranları ile birlikte okulda olmalarını sağlamak gerekçelerine dayanarak okulları olabildiğince açık tutmayı ve okulların en son kapanması gereken kurumlar olduğu ilkelerini savunmuşlardır (Eddy, 2020; Lordan vd., 2020). Zaten, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi'nin yaptığı açıklamalarda da hastalığın çocuklarda yayılımının çok az olduğu ve okulların açık olması gerektiği vurgulanmış ve hiçbir zaman bir öneri olarak okulların kapanması gerektiği yönünde bir yaklaşıma sahip olmadıkları, okulların çocuklar için en güvenli yerler olduğunu ifade edilmiştir. ABD Ulusal Alerji ve Enfeksiyon Hastalıkları Enstitüsü Direktörü Anthony S. Fauci'de benzer şekilde okulların çocuklar için en güvenli yerler olduğunu, okulları açık tutmak gerektiğini ve kapatılacaksa eğlence vb. yerlerin kapatılması gerektiğini belirtmiştir (Çelik, 2020a).

Türkiye ise Batı ülkelerindeki okulları açık tutma politikalarının tersine okulları kapalı tutmayı bir politik öncelik olarak tanımlamış, eylül ayında salgının önemli ölçüde kontrol altında olduğu dönemde dahi okullar sadece kısmi olarak bazı sınıf düzeyleri için açılmıştır. Kısa süre içinde okullar tekrar yüz yüze eğitime kapatılmıştır (Çelik, 2020a). Salgının bir yılı tamamlandığında yüz yüze eğitime yeni başlanmış ve önemli sayıda öğrenci bir yıl okullardan uzak kalmıştır. Böylece Türkiye uyguladığı bu politikalar ile dünyanın önde gelen ülkeleri arasında okulları en uzun süre kapalı tutan ülke konumuna gelmiştir.

Salgının ilk başladığı dönemde zorunlu olarak okulları kapatılması nedeniyle uzaktan eğitime, öğrenme kaybını azaltma, çocukların okullar ile bağlarını devam ettirmesi gerekliliği vb. konularda önemli işlevler yüklenmiştir. Ancak uzaktan eğitim, sistemde hâlihazırda var olan eğitimsel eşitsizlikleri derinleştirme riski taşımaktadır (Moreno ve Gortazar, 2020). Çünkü uzaktan eğitim sürecinde her çocuk aynı teknolojik, fiziksel ve dijital okuryazarlık imkânına sahip değildir. Daha açık ifade ile uzaktan eğitim sürecinde çocukların dersleri düzenli olarak takip edebilmesi için evlerinde sessiz bir ortama, gerekli dijital araçlara ve internet bağlantısına sahip olması gerekmektedir. Buna ilaveten, ebeveynlerinin eğitim ve dijital okuryazarlık düzeyi ve istihdam edildikleri alanlarda uzaktan eğitimin verimliliğinde oldukça önemli bir belirleyicidir. Buna göre bir yandan uzaktan eğitim için gerekli tüm araçlara ve ebeveyn desteğine sahip çocuklar dersleri daha düzenli takip etme avantajına sahipken diğer

tarafından gerekli imkânlardan yoksun çocuklar önemli düzeyde dezavantajlı duruma düşmüşlerdir. Elbette uzaktan eğitim için gerekli imkânlardan yoksun çocukların dersleri düzenli takip etme ihtimali oldukça zordur. Bu durum ise eğitimsel eşitsizlikleri dezavantajlılar aleyhine artırmaktadır (Çelik ve Şahin, 2020; Özer vd., 2020).

Uzaktan eğitim sürecinin oldukça uzun sürmesi ve birçok çocuğun uzaktan eğitime erişim imkânlarından yoksun olması dikkate alındığında çocukların hangi sıklıkla uzaktan eğitime katılabildiği, öğretmenlerin müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde tamamlayabildiği, çocukların dersleri hangi oranlarda takip ettiği oldukça önemli hususlar haline gelmektedir. Çünkü bu durum bir yandan öğrenme kayıplarının hangi düzeylerde gerçekleştiğini gösterme açısından bir veri sunacak hem de eğitimsel eşitsizliğin vardığı boyutu gösterecektir. Bu çalışmada öğretmen deneyimleri dikkate alınarak, öğretmenlerin uzaktan eğitim yapma sıklığı, bu derslere öğrencilerin katılma sıklığı, uzaktan eğitime erişim ve sürdürmede öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ile öğretmenlerin müfredatı ne kadar başarı ile sürdürdükleri ve aktardıkları incelenecektir. Ayrıca bu çalışmada dünya örnekleri dikkate alınarak öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarını telafi etmek için yapılması gerekenlere dair öneriler sunulacaktır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kaybı düzeyini belirlemek için elbette doğrudan öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaların yapılması gerekmektedir. Ancak bu araştırmanın başladığı süreçte okulların henüz açılmamış olması, öğrenme kayıplarını tespit etmek üzere gerekli ölçek ve araştırma sorularının geliştirilmesinin görece uzun süre alacağı gibi gerekçelerle doğrudan öğrencilere yönelik bir araştırma planlanmamıştır. Çünkü Eğitim-Bir-Sen olarak en kısa sürede öğrencilerin öğrenme kayıplarının telafi edilmesine, öğrenciler arası eğitimsel eşitsizliklerin en aza indirilmesine yönelik etkin politikaların başlatılması gerektiğini düşünmekteyiz. Bundan dolayı, öğretmen görüşleri üzerinden öğrenme kayıplarına dair verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada öncelikli olarak kısa bir şekilde dünyada ve Türkiye’de salgının gölgesinde takip edilen politikalar ve ülkelerin kullandığı uzaktan/online eğitim yaklaşımları tartışılacaktır. Daha sonra genel olarak uzaktan eğitimin etkileri ele alınacak ardından uzaktan eğitimin en önemli yan etkisi olan öğrenme kayıplarına yönelik değerlendirmelerde bulunulacaktır. Ardından İngiltere, Fransa, Hollanda, ABD-New York ve Türkiye’de öğrenme kayıplarına yönelik yapılan çalışmalara değinilecektir. Daha sonra, araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilecek ve saha araştırmasının bulguları paylaşılacaktır. Son olarak da çalışmanın genel sonuçları hakkında bilgiler verilecek ve öğrenme kayıplarını telafi etmek için politika önerileri sunulacaktır.

2. SALGININ GÖLGESİNDE GEÇEN EĞİTİMİN BİR YILI

COVID-19 salgının ilk başladığı günlerde okulların kapatılması hususunda ülkeler birbirinden farklı yollar izlediler. Mart 2020 sonunda, 46 ülkede farklı düzeylerde okul kapatma işlemleri uygulandı. Aralarında Türkiye'nin de olduğu 41 ülke okullarını ülke genelinde tamamen kapatırken, beş ülke (Avustralya, İzlanda, Rusya Federasyonu, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri) yerel düzeyde kapattı. Portekiz, İspanya ve Hindistan da ise yayılmayı kontrol altına almak veya yavaşlatmak için bölgesel olarak okul kapatma yoluna gidildi. Bununla birlikte salgından etkilenmesine rağmen okulların tamamını kapatmayan ülkeler de oldu. Örneğin: İzlanda'da sınıf büyüklüğü 20'nin altında olan ilkokullar açık kalırken, İsveç'te ilkokul ve ortaokullar açık kalmış lise düzeyindeki okullar ise mart ayının ortasından itibaren kapatılmıştır. Okullarını tamamen veya kısmen kapatan ülkelerin yanı sıra İngiltere, Yeni Zelanda, Meksika ve İsviçre vb. bazı ülkeler okul kapatma kararını uzunca bir süre ertelerken Singapur ise okullarını hiç kapatmamıştır (UNESCO, 2020a).

Salgının ilk başladığı dönemde birçok ülkede alınan sert karantina ve kısıtlama önlemlerinin olumlu sonuçlar vermesiyle nisan ayının sonundan itibaren salgını kontrol altına alan Danimarka, Almanya, Çin, Japonya, Güney Kore, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi birçok ülke okulları tekrar açtı. Bu süreçte Türkiye ve İtalya gibi az sayıda ülke okulları açmadan öğretim yılını tamamladı. Ağustos sonu eylül başında yeni öğretim yılı başladığında dünyadaki ülkelerin çoğu yüz yüze eğitime yeniden başladı (Çelik, 2020b). Süreç içerisinde Almanya, Danimarka, Fransa ve İngiltere'nin de aralarında bulunduğu bazı ülkelerde artan vaka sayıları nedeniyle birtakım kısıtlamalara gidilerek eğlence merkezleri, restoranlar, spor salonları ve sanat galerileri kapatıldı, seyahatler yasaklandı, belirli saatlerde sokağa çıkma yasağı getirildi. Buna karşın okullar özellikle okul öncesi ve ilkokul sınıfları toplumsal öncelik olarak bu kısıtlama-

ların dışında tutuldu ve yüz yüze eğitime ısrarla devam edildi (Eddy, 2020; Lordan vd., 2020).

Türkiye’de 2020-2021 öğretim yılının başladığı 31 Ağustos’ta eğitim dönemi uzaktan eğitimle başladı. 21 Eylül’de ise sadece bazı sınıf düzeylerinde haftanın iki günü yüz yüze eğitime başlandı ve kasım ayından itibaren vaka ve hasta sayılarının artması ile birlikte Türkiye çapında tekrar kısıtlamalar uygulanmaya başlayınca okullar yeniden kapatıldı ve güz dönemi yine uzaktan eğitimle tamamlandı (Anadolu Ajansı, 2020a; 2020b). 15 Şubat 2021’de başlayan bahar döneminde ise ilk olarak köy ve benzeri seyrek nüfuslu yerleşim yerlerindeki ilkokulların, 1 Mart’tan itibaren ise ülke genelindeki tüm resmi ve özel ilkokullarda ve bu ilkokulların bünyesindeki ana sınıfları ile özel eğitim sınıflarında, haftada 2 gün kontrollü ve seyreltilmiş şekilde yüz yüze eğitime başlandı. Bunun yanı sıra bahar döneminde il bazlı olarak yerinde karar uygulaması çerçevesinde düşük ve orta riskli bölgelerde ortaokul ve liselerde yüz yüze eğitime başlanırken yüksek ve çok yüksek riskli illerde ortaokul ve liselerde uzaktan eğitimle devam edilerek okullar kısmi şekilde açıldı (MEB, 2021). Gelinen noktada okulların açılıp kapatılmasına ve hangi sınıfların yüz yüze ya da online eğitim yapacağına İl Hıfzıssıhha Kurullarının karar vereceği belirtilmiştir.

Pandemide uzaktan/Online eğitim

Pandemi nedeniyle okulların kapatılması sonrasında okulların kapalı kalma süresinin uzaması ve yeniden açılma konusundaki risk ve belirsizlikler nedeniyle tüm dünyada eğitimde sürekliliği ve sürdürülebilirliği sağlayabilmek ve eğitim kesintisinden kaynaklı öğrenme kaybıyla mücadele etmek için çeşitli önlemlere başvuruldu. Bu kapsamda farklı mekânlarda öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kuramsal bir eğitim faaliyeti olarak bilinen uzaktan/online eğitim süreçleri bir acil durum tedbiri olarak devreye alındı.

İlk başlarda ülkelerin uzaktan/online eğitime geçişi ve her ülkede uygulanış ve uyarlanış şekli de farklı oldu. Bunun nedeni ise ülkelerin uzaktan/online eğitim alt yapılarındaki farklılıklarıdır. Nitekim Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD)’nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 verileri uygulamaya katılan eğitim sistemlerinin büyük çoğunluğunun öğrencilere çevrimiçi öğrenme fırsatı sunmaya hazır olmadıklarını göstermekteydi (Reimers ve Schleicher, 2020).

UNESCO (2020b) tarafından hazırlanan bir raporda uzaktan/online eğitimin herkes için nitelikli ve eşit eğitim fırsatı sunmasını sağlamada teknolojik, içerik, pedagojik ve izleme-değerlendirme gibi konularda önemli hazırlıkların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu hazırlıklar:

- 1. Teknolojik hazırlık:** öğrencilerin tamamının evinde uzaktan eğitime erişimini sağlayacak internet bağlantısı ile TV, radyo ve diğer dijital araçlara ulaşımının sağlanması,
- 2. İçerik hazırlığı:** çevrimiçi eğitim faaliyetleri ve ulusal müfredatlarla uyumlu materyallere erişim,
- 3. Pedagojik hazırlık:** öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeyi, TV veya radyo tabanlı uzaktan öğrenmeyi tasarlamaya, evde öğrenmeye dayalı materyalleri kullanmaya yardımcı olma ile ebeveynlerin veya bakıcıların etkili ev tabanlı uzaktan öğrenmeyi kolaylaştırma imkânlarının sağlanması,
- 4. İzleme-değerlendirme hazırlığı:** uzaktan öğrenmeye erişimi izleme, öğrenme sürecini ve kesintileri izleme ile öğrenme başarılarını değerlendirme kapasitelerini içermektedir (UNESCO, 2020b).

Uzaktan/online eğitimin herkes için nitelikli ve eşit eğitim fırsatı sunması için önemli görülen bu hazırlıklar genel olarak öğrenci ve eğitim kurumları olmak üzere temelde iki boyutlu bir denklemi ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle nitelikli uzaktan/online eğitim açısından en zorlayıcı olarak değerlendirilen husus teknolojik altyapının ulaşılabilirliği, öğrencilerin ruhsal sağlığının korunması, dijital olan ve olmayan aktivitelerin doğru bir şekilde dengelenmesi ve teknolojik altyapının yönetilmesidir (Reimers ve Schleicher, 2020). Bu süreçte denklemin en önemli kısmını elbette öğrenciler oluşturmaktadır. Uzaktan/online eğitimler doğal olarak akıllı dijital araçlara (bilgisayar, tablet, akıllı telefon) ve televizyona sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin bu araçlara sahip olma durumları elbette yaşadıkları ülkenin gelişmişlik düzeyine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Giannini, Jenkins ve Saavedra, 2020). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2020 verilerine göre evinde masaüstü bilgisayar bulunanların oranı %16,7, taşınabilir bilgisayar bulunanların oranı %36,4, tablet bilgisayar bulunanların oranı ise %22,4 iken akıllı telefon bulunanların oranı ise %99,4'tür (TÜİK, 2020). Ancak bazı hanelerde masaüstü, dizüstü ve tablet aynı anda bulunabilmektedir. Bundan dolayı dijital araçlara sahip olmayanların oranı bu masaüstü, dizüstü ve tablet bilgisayar oranlarının toplamından çok daha yüksektir. Zaten Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uzaktan eğitim verileri, masaüstü ve dizüstü bilgisayarlarla uzaktan eğitime giriş oranlarının ne kadar düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ancak üçte ikisi uzaktan eğitim sürecinde canlı derslere katılmış, canlı derslere katılanların ise üçte biri masaüstü, dizüstü ve tablet bilgisayarlardan üçte ikisi ise akıllı telefonlardan uzaktan eğitim derslerine katılmışlardır (MEB, 2020).

Dijital araçlara sahip olmak kadar bir diğer önemli husus da dijital okuryazarlık düzeyidir. Çocukların ve ailelerinin dijital araçları eğitim süreçlerinde nasıl kullanacağı konusunda da önemli bir farklılaşma bulunmaktadır. Bunun yanı sıra eşitsizliği büyüten diğer unsurlar ise çocukların evdeki çalışma ortamları ve ailelerin çocuklarının derslerine ilgisi, yönlendirmesi ve motive etmesidir. Pandemi öncesi dönemde okullarda öğrenci başına düşen bilgisayar sayısına bakıldığında refah düzeyi yüksek ülkelerde kişi başına bire yakın bilgisayar düşerken, bazı ülkelerde her dört öğrenciye ancak bir bilgisayarın düştüğü görülmektedir. Dahası, gelir düzeyi düşük ülkelerde bu oran çok daha düşük düzeydedir. Dolayısıyla eğitimde pandemi öncesinde öğrenciler açısından var olan eşitsizliğin pandemi nedeniyle okulların kapanması ve ardından online/uzaktan eğitimlerin başlaması ile birlikte daha da büyümesi ve derinleşmesi kaçınılmaz olarak ortaya çıkmıştır (Özer vd., 2020).

Uzaktan eğitimdeki diğer önemli husus ise eğitim kurumlarının uzaktan/online eğitime ne derecede donanımlı, ne kadar alışık oldukları ve de öğretmenlerin ne kadar hazırlıklı ve online öğretilme ne derecede meşgul olduklarıdır. Çünkü öğretmenler tarafından yeterli derecede rehberlik ve destek olmaksızın, öğrencilerin kendi kendilerine uzaktan/online öğrenme dünyasında yol bulabilmeleri çok düşük bir ihtimaldir (Reimers ve Schleicher, 2020). Eğitim kurumları ve öğretmenlerin uzaktan/online eğitime hazır olma durumları da elbette ülkelere göre farklılaşmaktadır. Örneğin: 9 Nisan ve 10 Mayıs 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve %86'sı öğretmen veya okul müdürü olan 40'tan fazla ülkeden 4.859 katılımcı ile gerçekleşen *School Education Gateway* anketinin sonuçları, COVID-19 pandemisi ile birlikte öğretmenlerin çoğunun (%66,9) ilk kez çevrimiçi ders vermek zorunda kaldığını, birçok öğretmenin teknolojiye (bilgisayarlar, yazılım, güvenilir internet bağlantısı vb.) erişimde sorunları olduğunu göstermiştir (OECD, 2020).

Okul Kapanmasının etkileri

Pandemi nedeniyle okulların kapatılmasının üzerinden geçen bir yılda Türkiye başta olmak üzere neredeyse tüm dünyada eğitimin en temel gündemini okulların güvenli bir şekilde ne zaman ve nasıl açılacağı konusu oldu. Okulların yeniden açılmasına yönelik her girişimde kamuoyunun dikkati haklı olarak okulların güvenli ve sağlıklı bir şekilde açılmasının ve açık tutulmasının nasıl sağlanacağı konusuna odaklandı. Bunun sonucunda da okulların uzun süreli kapalı kalmasının uzun vadede oluşturacağı olumsuz etkilerin neler olacağı ve bunların nasıl telafi edileceği gibi konular çok fazla gündeme gelmedi. Ancak geline nokta uzun süreli okul kapanması ve eğitimin uzaktan/online yürütülmesi sonucunda yaşanan olumsuzlukların ciddi manada ele alınması bir zorunluluk haline geldi.

Salgının başladığı ilk andan itibaren Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), UNESCO ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar uzun süreli okul kapanması nedeniyle öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşayacağını, özellikle fiziksel ve teknolojik imkânları yetersiz olan çocukların bu süreçte daha da dezavantajlı hale geleceğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra eğitimsel eşitsizliklerin derinleşeceği, uzun süre ekranlarından uzakta izole bir şekilde yaşamının çocukları sosyal ve duygusal olarak olumsuz etkileyeceği hususunu sıklıkla ifade etmişlerdir (Çelik, 2020; UNESCO, 2020c, 2020d, World Bank, 2020a). Bu çalışmada asıl odağımız öğrenme kayıpları olduğundan aşağıda öğrenme kayıpları olgusu daha geniş bir bağlamda ele alınacaktır.

Öğrenme Kaybı nedir?

Okulların kapanmasının en önemli etkilerinden birisi şüphesiz öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarıdır. Basitçe çocukların okul dönemi boyunca öğrendikleri bilgilerin okula ara verilmesi ile unutulması olarak tanımlanan “öğrenme kaybı” kavramı geleneksel olarak eğitimcilerin sadece yaz ayları bağlamında ilgilendikleri bir konu idi. Daha çok uzun tatil dönemlerinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki olumsuz etkisi bağlamında ele alınan öğrenme kaybı literatürde *Musluk Teorisi* metaforuyla açıklanmaktadır (Alexander, Entwisle ve Olson, 2000; Entwisle ve Alexander, 1998).

Musluk Teorisi, okul yılı boyunca öğrenme “musluğunun” açık olduğu ve kolayca aktığı, ancak yaz tatili aylarında musluğun kapalı olduğu ve dolayısıyla öğrenmeye erişimin kesildiği görüşüne dayanmaktadır (Alexander vd., 2001; Alexander, Entwisle ve Olson, 2007; Burgin ve Hughes, 2008; Entwisle vd., 1998; Zvoch, 2011). Yaz döneminde akademik kaynaklara erişimde yaşanan azalmanın öğrenme kaybının oluşmasına ve genişlemesine katkıda bulunan bir faktör olduğuna inanılmaktadır (Bell ve Carrillo, 2007; Blazer, 2011; McCombs vd., 2012; Smerk, 2012). Şöyle ki okulların açık olduğu dönemlerde eğitim sisteminin tüm imkânları bütün öğrencilere açıktır. Çocuklar bu dönemde öğrenmeyi sağlayacak tüm imkânlarla sahiptirler, derslere katılan çocuklar istedikleri zaman öğretmenlerine soru sorabilir, istediği eğitim materyaline ulaşabilir, isterse kütüphaneye gidebilir, isterse aradığını internetten bulabilir. Yani eğitim musluğu tüm çocuklar için açıktır. Ancak tatil dönemlerinde bu musluk kapanır ve çocuk okulun sunduğu imkânlardan okulda olduğu gibi kolay yararlanamaz. Bu noktada aile ve çevresinin sunduğu imkânlar devreye girer. Evinde ve çevresinde kitap, internet vb. imkânlar bulunan çocuklar bu imkânları olmayanlara göre daha avantajlı hale gelirler. Dolayısıyla okulların kapalı olduğu dönemde eğitim musluğunun kendilerine tamamen kapalı olduğu özellikle dezavantajlı çocuklar

bu durumdan daha fazla etkilenirler. Nitekim Atteberry, ve McEachin (2016), ABD'nin Güney eyaletlerinde 2-9. sınıflarda okuyan yarım milyondan fazla öğrencinin 2008-2012 yılları arasındaki verilerini kullanarak yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaz boyunca okul yılındaki öğrenmelerinin ortalama %25-30'unu kayb ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra özellikle siyah ve latin öğrencilerin, beyaz öğrencilere kıyasla okul yılı boyunca daha az öğrenme ve yaz boyunca daha fazla öğrendiklerini kaybetme eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte ABD'de yapılan birçok araştırmada (Alexander vd., 2007; Blazer, 2011; Cooper vd.,1996; Entwistle vd., 2001) geleneksel okul yılı boyunca öğrencilerin farklı demografik özelliklere sahip olsalar da akademik kazanım açısından benzer bir performans sergiledikleri, yaz tatili ardından ise akademik gerileme düzeylerinin farklılaştığına vurgu yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle yoksul öğrenciler yaz tatili sonrasında öğrendikleri bilgi ve becerilerde daha varlıklı akranlarına kıyasla büyük ölçüde gerileme yaşamaktadırlar (Blazer, 2011; McCombs vd., 2012; Smink, 2012). Benzer bir şekilde Pakistan'da 2005 yılında yaşanan deprem sonrası okulların üç ay kapalı kalmasının öğrencilerin öğrenme kayıplarına etkisine yönelik yapılan bir çalışmada da çocukların 1,5-2 yıllık bir öğrenme kaybı yaşadığı, erken çocukluk eğitiminde de çocukların temel okuma ve sayısal becerilerinde bir gerilemenin yaşandığı görülmüştür (World Bank, 2020b).

Pandemi döneminde öğrenme kaybı ve dünya örnekleri

Kısa süreli okul kapanmalarında öğrenme kaybı ile ilgili önceki araştırmaların bulguları, okulların bir yıl gibi çok uzun bir süre kapalı kaldığı pandemi dönemi ve sonrasında ilişkin oldukça karamsar bir tablo çizmektedir. Diğer bir ifadeyle önümüzdeki süreçte üzerinde en fazla kafa yorulması gereken eğitim sorunu olarak ele alınması gereken konuların başında bu dönemde yaşanan öğrenme kaybı gelmektedir. Pandemi döneminde her ne kadar eğitime online devam edilmeye çalışılsa da çoğu öğrenci online öğrenme sürecinde güçlük yaşamıştır. Özellikle yoksul çocuklar uzaktan eğitime erişimde bu güçlükleri daha derinden tecrübe etmiştir. Teknolojik imkânları yetersiz olduğu için derslere bağlanamamış ya da dersleri takip edememiştir. Dersleri ve sorumlukları yerine getirme konusunda yeterli düzeyde motive olamamışlardır (World Bank, 2020a). Karantina süresi, aileden birinin kaybı, salgın korkusu, hanedeki gelirin azalması, aile ortamında olumsuzluklara neden olmaktadır. Bunlar ise okul kaynaklı öğrenme kayıplarını doğrudan etkilemektedir (Amorim ve Junior, 2020). Elbette pandemi dönemindeki öğrenme kaybının ne kadar olduğuna ilişkin kesin veriler henüz mevcut değildir. Fakat bu konuyla ilgili yapılan erken çalışmalar okul kapanışlarından etkilenen 1. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrencilerin tüm yaşamları boyunca %3 oranında daha düşük gelir elde edeceklerini göstermektedir.

Bu da ülkelerin yüzyılın geri kalan döneminde yıllık ortalama %1,5 daha düşük Gayri Safi Milli Hâsıla (GSMH) elde etmelerine neden olacaktır. Kaldı ki okullar hızlı bir şekilde açılmaz ise bu ekonomik kayıplar daha da artacaktır (Hanushek ve Woessmann, 2020).

Eğitimle ilgili ülkelere destek veren uluslararası kuruluşlar sürecin en başından beri yayınladıkları raporlarda okulların kapanması ile birlikte öğrenme kayıplarının yaşanacağını ve dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kayıplarının daha büyük olacağını vurgulamışlardır. Bu kapsamda ülkeler öğrenme kaybını en az düzeyde tutabilmek için çeşitli uygulamalara başvurmuşlardır. Aşağıda pandeminin yoğun olarak yaşandığı bazı ülkeler ve Türkiye'deki uygulamalara yer verilmiştir.

İngiltere

İngiltere Covid-19 vakalarının ortaya çıkmasının ardından vakalarda yaşanan artışla birlikte ilk olarak 20 Mart 2020 tarihinde okullarını kapatma kararı almıştı. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kayıplarının önüne geçmek için dizüstü bilgisayar, tablet ve internet bağlantısına ihtiyaç duyan dezavantajlı ailelere yardımlar yapıldı. Bakanlık kendi bünyesinde Covid-19 sırasında teknolojiyle ilgili yardım alma birimi kurarak velilerle iletişime geçmiştir. Ücretsiz okul yemeği verileri, ailedeki çocuk sayısı ve yaş aralığı verileri bu hizmetlerin sağlanmasında dikkate alınmıştır (UK Government, Department of Education, 2021). Okulların kapalı kaldığı süreçte öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıpları göz önünde bulundurulduğunda okulların güvenli bir şekilde yeniden açılmasının artık ahlaki bir görev olduğu ve Haziran ayıyla birlikte okulların kademeli bir şekilde açılacağı ifade edilmişti. Haziran ayıyla birlikte bazı okullar açılmış ara tatilden sonra 15 Haziran'da ise normal eğitime başlanmıştı. Fakat aralık ayında hızla artan vaka sayılarıyla birlikte 5 Ocak 2021 tarihi itibarıyla okullar yeniden kapandı. Şubat 2021'de yayınlanan *Juniper Education National Dataset* Raporunda özellikle bu yıl ikinci sınıfa geçen öğrencilerde geçen yıl pandemi döneminde okulların kapanmasıyla birlikte ciddi öğrenme kayıplarının olduğu ifade edilmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan bu araştırmada bireysel öğrenme becerisi göz önünde bulundurularak özellikle dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kayıplarının okulların kapalı kalmasıyla daha da ciddi boyutlara ulaşacağı ifade edilmiştir (Juniper Education National Dataset Report, 2021).

İngiltere Eğitim Bakanlığı'nın öğrenme kayıplarını en aza indirmek için yaptığı uygulamalardan biri de hassas çocuklar ve kritik sektörlerde çalışan ailelerin

çocukları için okulları açık tutmasıdır. Evlatlık ve koruma altında olan çocuklar, sosyal yardım alan çocuklar, işte ve istihdamda olmama riski olan çocuklar, evinde dersleri takip etme imkânı olmayan ve bilgisayar gibi araçları olmayan çocuklar gibi benzer özelliklere sahip çocuklar hassas çocuk kategorisinde değerlendirilmiştir. Kritik sektörler ise sağlık sektörü çalışanları, öğretmen, sosyal çalışmacı, çocuk bakımı ile ilgilenen eğitim ve bakım hizmeti veren sektörler, adalet, yardım hizmetleri ve yönetim gibi kilit kamu hizmetleri çalışanları, yerel ve ulusal yönetim çalışanları, yiyecek ve gerekli malların üretimi, dağıtımı, işlenmesi ve satış süreçlerinde çalışanlar, kamu güvenliği ve ulusal güvenlik çalışanları, lojistik ve sınır güvenliği gibi salgın sürecinde işini yapması gereken tüm çalışanları ifade etmektedir. Ocak ve Mart ayları arasında hassas çocuklar ve kritik sektör çalışanları çocukları için okullar açık tutulmuştur (Department of Education, 2021a).

Uzaktan eğitimin ortaya çıkaracağı eşitsizlikler ve öğrenme kayıplarının önüne geçilmesi amacıyla yeni kararlar alma yoluna giden İngiltere Milli Eğitim Bakanlığı 8 Mart'ta bütün kademelerde yüz yüze eğitime geçmiştir. Bu yeni dönemde lise öğrencileri ve öğretmen ve diğer çalışanlar ile bu kişilerin hanelerinde yaşayanlarında haftada iki kere test olması zorunlu tutulmuştur (Department of Education, 2021b).

Hollanda

Hollanda'da yaklaşık olarak bütün ülkelerin okullarda kapanmaya gittiği mart ayının ikinci haftasında örgün eğitime ara verilmiştir (UNESCO, 2021). 16 Mart itibarıyla eğitimin yüz yüze değil online platformlar üzerinden devam edeceği açıklanmıştır. Mayıs ayı itibarıyla ise eğitime karma model ile devam edilmiştir. Bakanlık mayıs ayı sonrası yapılan hibrit modelde herhangi bir öğrenci veya öğretmenin Covid-19 testi pozitif çıkarsa, tüm sınıfın karantinaya alınması ve beş gün sonra testin tekrar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Test edilmeyen öğrencilerin ise beş gün daha karantinada kalmaları gerektiğini açıklamıştır (Duch News.nl, 2021). Ayrıca ilk eğitim dönemi için sınavlar da iptal edilmiştir (MoECS, 2020). İkinci dönem itibarıyla okullarda genel olarak açık tutulma politikası uygulansa da ülkede artan vaka sayıları ile kasım ayında tekrar bir kapanma meydana gelmiştir. Bunun neticesinde Hollanda'da öğrenme kaybı üzerine yapılan bir çalışmada ortalama olarak öğrencilerde Covid-19 salgını sürecinde uzak eğitimin bir yılında yaklaşık olarak beşte birinin kayıp olduğu hesaplanmıştır (Ehren ve Turkeli, 2020). Dahası aynı çalışmada kayıpların daha az eğitilmiş hanelerdeki çocukların akranlarına göre %55 oranında daha

fazla olduğunu ortaya konulmuştur. Ayrıca Oxford Üniversitesi tarafından yapılan bir çalışmada Hollanda’da bir ilkokulda 2020 bahar döneminde teknolojik olarak yüksek olanağa sahip okullarda bile eğitim dönemin etkisiz olduğu ortaya konulmuştur (Inotai, 2021).

Hollanda Eğitim Bakanlığı öğrenme kayıplarının telafi edilmesi noktasında okullara dört farklı alternatif sunmaktadır. Bakanlık ve paydaşları tarafından hazırlanan raporda bu alternatiflerin maliyet hesaplarını da dikkate alarak okullardan başvuru olarak destekler sunmaktadır. Bu noktada yaz okulu, normal okul günü müdahalesi, uzun okul günü ve okul sonrası programlar ile birlikte öğrenme kaybını azaltabileceklerini belirtmişlerdir (Kortekaas-Rijlaarsdam, Ehren ve Meeter, 2020). Yaz okulu ile telafi derslerinin eklenmesi, normal okul günlerinde okul sonrasında ek derslerin yapılması gibi telafi programları alternatif olarak sunulmaktadır. Bu telafi programları, sübvansiyon programının durumuna göre, okul kapanışları nedeniyle performansta geride kalan öğrencilere yöneliktir. Ayrıca öğrencilere yönelik okul dışında yapılacak olan öğrenme kaybı telafi programlarının, kamu kurumları, belediyeler ve spor tesisleri gibi alanlarla işbirliği içerisinde yapılacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrenme kayıplarını ölçmeye yönelik bire bir olarak geliştirilen testler aracılığıyla kaybın derecesinin ölçülmesi ve bununla birlikte bire bir eksiklikleri gidermeye yönelik alt yapı hazırlanmış ve online olarak bu kayıpların giderilmesi hususunda bakanlık tarafından sunulan bir telafi mekanizması geliştirilmiştir (Kortekaas-Rijlaarsdam, Ehren ve Meeter, 2020).

ABD-New York

ABD’de pandemi süresi boyunca ülke genelinde hibrit model uygulanmıştır. Aynı şekilde New York eyaletinde de okullarda kısmi yüz yüze eğitim ve online eğitimler ile birlikte süreç devam etmiştir (UNESCO, 2021). New York eyaletinde 2010 yılında kabul edilmiş olan The USNY Statewide Learning Technology Plan (Eyalet Çapında Öğrenme Planı)’ında teknolojinin öğrenme için önemli bir yol olduğu ve New York Eyaleti öğrencilerinin verimli bir yaşam sürmeleri için dijital teknolojileri kullanmaları gerektiği belirtilmiştir (NYSED, 2010). Ancak pandemi ile birlikte dijital alan ve öğrenme kaybı eyalet çapında gündeme gelmiştir. Stanford Üniversitesi Eğitim Sonuçları Araştırma Merkezi tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin kısa bir sürede derin öğrenme kaybı yaşamalarının sonucunda iyileşmesinin de çok uzun sürede olduğu belirtilmiştir (CREDO, 2020). Ayrıca yapılan başka bir ulusal ankette her üç öğretmenden birisi öğrencilerin önemli ölçüde eğitimde geri kaldıklarını belirtmişlerdir (Kay-Diliberty ve Kaufman, 2020).

Öğrenme kaybının telafi edilmesi amacıyla eyalet eğitim departmanı her okul için “yüksek kaliteli dijital müfredat” ve bir “dijital öğrenme merkezi” yapmayı önererek öğrencilerin ve öğretmenlerin hem cihaz ve internete erişimlerini kolaylaştırmayı hem de okul saatleri dışında da öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme kayıplarını telafi edebileceklerini belirtmiştir (Veiga, 2020). Genel olarak eğitim departmanı ve belediye tarafından belirlenen 2021 yılına yönelik ele alınan telafiler kapsamında; kaybedilen müfredat zemininin temel alınması, mesleki eğitimin derinleştirilmesi, bu dönemde veli katılımının artmasına bağlı olarak “Ebeveyn Üniversite”sinin geliştirilmesi, travma ve ruh sağlığı noktasında öğrencilere sunulan destekler bulunmaktadır (ABC, 2020).

Fransa

Pandeminin Dünya’da yoğunlaştığı mart ayının başlarında Fransa’da ilk olarak okullar 3 Mart tarihinde eğitime kısmi olarak açık bir biçimde devam etmiştir. Ardından vaka sayılarının artması ve Fransa’da tepe noktasına ulaşmasıyla 16 Mart’ta Fransa’da yüz yüze eğitime ara verilmiştir (UNESCO, 2021). 12 Mayıs’ta kısmi olarak ve ardından 26 Mayıs’ta okullar tamamen açılmıştır. Bu tarihten itibaren Fransa’da okulların kapatılmaması yönünde bir politika uygulanmış ve eğitim yüz yüze olarak devam etmiştir. Fransa’da bulunan öğretmen sendikası SNUipp-FSU yoksul olan öğrenciler ile temasın tamamen kaybolduğunu ve okulun kapalı olduğu dönemde öğrenme kayıplarının çok derinleştiğini ifade etmiştir (DW, 2020). Okulların kapalı olduğu dönemde yaşanan öğrenme kayıplarının derinleşmesi nedeniyle Eğitim Bakanlığı, mevcut virüsün okulların açık tutulması açısından ciddi bir risk taşımadığını belirterek ana politikalarının okulları kapatmamak olduğunu belirtmiştir (Le Parisien, 2021). Dahası Fransa’da okullarda öğrencilere olası bir kapanma durumunda evde bulundurabilecekleri okuma kitapları ve ders materyalleri dağıtılmıştır. Okullardan uzak kalma riskini en aza indirmek, öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerini arttırmak ve uzaktan çalışabilecekleri araçların zenginleştirme yönünde hazırlıklar yapılmıştır (MoNE, 2021).

Bakanlık temel politika olarak kısmi olarak online eğitim alan öğrenciler için okullardan ve öğretmenlerden her bir öğrencinin derslerinin en az %50’sinin yüz yüze olacağı bir plan uygulamalarını istemiştir (MoNE, 2020). Dahası Uzaktan Eğitim Ulusal Merkezi (CNED) öğrenme kayıpları için ücretsiz olarak “Evdeki Sınıfım” platformu üzerinden öğrencilere destek sunmakta ve ek olarak bakanlık olağan ders kitapları, Maison Lumni TV kanalı üzerinden kurslar, Sanal Öğrenme Alanı (ENT) uygulaması üzerinden dijital kaynaklar ve Mes

Cours en Solo internet sitesinden özel dersler sunmaktadır. Eğitim Bakanlığı bu yolla öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile düzenli iletişim kurmalarının sağlandığını ve halihazırda var olan eğitimi sürdürürken yeni öğrenmeler için sanal sınıflara katılma, alıştırma ve ödevleri paylaşma ve değerlendirme imkanları sağlanarak öğrenme kayıplarının azalacağını belirtilmektedir (MoNe, 2021).

Türkiye

Türkiye, pandeminin başladığı dönemden bugüne kadar okulları açık tutmayı bir politik öncelik olarak tanımlamamıştır. Eylül ayında salgının önemli ölçüde kontrol altında olduğu dönemde dahi okullar sadece kısmi olarak bazı sınıf düzeyleri için açılmış ve kısa süre sonra tekrar kapatılmıştır. Böylece Türkiye salgının üzerinden geçen bir yılda okullarını en uzun süre kapalı tutan OECD ve Avrupa ülkelerinin başında yer almıştır. Türkiye, uzaktan eğitim sürecini online eğitim platformu EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden devam ettirmiştir. EBA Türkiye'nin ulusal televizyon kanalı TRT (Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu) ile işbirliği yaparak bu süreç içerisinde uzaktan eğitim materyalleri hazırlamıştır. Bu sayede öğrenciler hem ders içeriklerine hem de belgesel, çizgi film gibi diğer eğitici içeriklere ulaşmıştır. EBA'ya erişimin sağlanmasını desteklemek amacıyla MEB birçok GSM operatörüyle işbirliği yaparak öğrencilere 8 GB'a kadar internet erişimini ücretsiz olarak sağlamıştır. Ayrıca yılsonu sınava girecek olan 8. ve 12. sınıf öğrenciler için canlı dersler sisteme eklenmiştir. Ayrıca MEB, online eğitim süreci içerisinde UNESCO ile işbirliği yaparak öğretmenler için 17 farklı alanı kapsayan bir mesleki gelişim programı hazırlamıştır (Özer, 2020).

Pandemi döneminde Türkiye'de yapılan uzaktan eğitim uygulaması sürecinde yaşananlar ise maalesef durumun iç açıcı olmadığını göstermektedir. MEB'in paylaştığı verilere göre mart -aralık ayları arasında toplamda 13,4 milyon öğrenci EBA'ya erişim sağlayabilmiştir. Eylül- ekim ayları arasında ise bu veri 11,7 milyon öğrencidir. Bakanlık bu veriyi dünyada uzaktan eğitimde en çok kullanılan en çok ziyaret edilen platform olarak büyük bir başarı olarak tanımlamaktadır. Ancak bu veri toplam öğrenci sayısı olan 18 milyonu dikkate alarak değerlendirildiğinde eylül-ekim ayları arasında 6 milyon, aralık ayı verisine göre ise 4,5 milyon öğrenci sisteme erişememiştir. Aylık tekil kullanıcı sayısı verisi uzaktan eğitime erişimin ne kadar ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir. Buna göre tekil kullanıcı sayısı en yüksek kasım ayında gerçekleşmiş ve sadece 9,7 milyon öğrenci sisteme erişmiştir. Yani öğrencilerin yaklaşık

yarısı sisteme giriş yapmamış/yapamamıştır (MEB, 2020). Buradaki daha kritik husus ise öğrencinin ne kadar süre sistemi kullandığı meselesidir. Daha açık ifade ile ayda ya da tüm dönem boyunca sistemi bir kez kullansa dahi bu istatistiğe dâhil edilmektedir. Zaten Eğitim-Bir-Sen'in eylül ayında yaptığı öğretmen ve veli araştırmasında da bakanlığın verisini doğrulayan sonuçlar çıkmıştı (Eğitim-Bir-Sen, 2020). Bakanlığın verisinde dikkat çeken bir diğer husus ise öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin online derslere akıllı telefonlar ile, %27 bilgisayar ve %10'unun tablet ile bağlanmış olmasıdır (MEB, 2020). Akıllı telefonlar ile sisteme ne kadar kaliteli bağlantı sağlanacağı ve sistemden ne kadar verimli bir şekilde faydalanılacağı önemli bir sorudur. Buna ilaveten, pandemi gölgesinde geçen bir yılın sonunda dünyada çocukların eğitimine yönelik dile getirilen endişeler ve tartışılan konular, ne Bakanlık ne de kamuoyunda yeterince tartışılmamıştır. Örneğin: okulların kapalı kaldığı dönemde öğrenme kaybı ve öğrenme eksiği ne ölçüde oluştu? Öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranış gelişimleri okulların kapalı kalmasından nasıl etkilendi?

Sonuç olarak gelinen noktada Türkiye'de okullar hızlı bir şekilde açılrsa ve pandemi öncesi döneme dönseler bile geçen bir yılın ortaya çıkardığı öğrenme kayıplarının telafi edilemeyecek düzeye ulaştığı söylenebilir. Dahası çocuklar okula dönmediği zaman bu öğrenme kaybı devam edecek ve eğitim sistemi içerisindeki zengin ve yoksul arasındaki fark daha da derinleşecektir (World Bank, 2020a). Bu nedenle eğitim sistemimizde cevabı aranan en önemli soru okulların güvenli bir şekilde ne zaman açılacağından ziyade geçen süreçte yaşanan bu kayıpların nasıl telafi edileceği, öğrencilerin tekrar okula ve öğrenmeye nasıl motive edileceği soruları olmalıdır. Çünkü okulların yeniden açılması sadece bir zamandan ibaret değil çok yönlü düşünülmesi gereken bir konudur.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölüm altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile araştırmanın sınırlılıkları açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, olgu ve olayların objektif biçimde dışarıdan gözlemlenmesi, ölçülmesi ve deney yapılması yoluyla, betimleme ve nedensellik ilişkisi içinde gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalardır (Arıkan, 2011). Araştırma bu çerçevede online anket tekniği kullanılarak tarama (*survey*) modelinde gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de kamu kurumlarında temel eğitim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye geneli tüm il ve ilçeler dahilinde öğretmenlerden online anket doldurmaları istenmiştir.

Örnekleme tasarımı oluşturulurken MEB’in il bazında ve TÜİK’in İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1 bölgesinde devlet okullarında çalışan öğretmen sayıları dikkate alınmıştır. Elde edilen 14.943 öğretmene ilişkin anket sayısı evrenin dağılımını tam yansıtması için örnekleme hatası (duyarlılık) en az olacak şekilde ağırlıklandırılarak örneklem oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Anket çalışması kapsamında 16 sorudan oluşan veri toplama aracında yer alan ilk 6 soru araştırmaya katılan öğretmenlerin profillerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Geriye kalan 10 soru ise salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde öğretmenlerin müfredatı takip etme düzeyi, öğrencilerin öğrenme kayıpları düzeyi ile öğrencilerin öğrenme kayıplarını telafi etmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin sorulardır.

Sınırlılıklar

Araştırma Türkiye genelinde online anket tekniği ile yapılmıştır. Araştırma, sadece devlet okulunda çalışan öğretmenleri (okul yöneticileri hariç) kapsamaktadır. Veriler, 08-17 Şubat 2021 tarihleri arasında tüm Türkiye genelinde online olarak toplanmıştır.

4. VERİ ANALİZİ VE BULGULAR

Nicel araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik hazırlanan anketlerin sahada uygulanması sonucu elde edilen veriler *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) paket programıyla araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiştir. Anket *Öğretmenlerin Profili, Salgın Sürecinde Eğitim, Salgın Döneminde Öğrenme Kayıpları ve Nedenleri* olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmış, ele alınan bağımsız değişkenler bakımından ilgili sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin Profili

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı bölge, yaş, cinsiyet, çalışma süresi, çalıştığı okul türü ve branşına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin bölgelere göre dağılımı

	<i>n</i>	%
<i>İstanbul</i>	1.842	12,3
<i>Batı Marmara</i>	574	3,8
<i>Ege</i>	1.819	12,2
<i>Doğu Marmara</i>	1.356	9,1
<i>Batı Anadolu</i>	1.407	9,4
<i>Akdeniz</i>	2.079	13,9
<i>Orta Anadolu</i>	842	5,6
<i>Batı Karadeniz</i>	891	6,0
<i>Doğu Karadeniz</i>	528	3,5
<i>Kuzeydoğu Anadolu</i>	545	3,6
<i>Ortadoğu Anadolu</i>	964	6,5
<i>Güneydoğu Anadolu</i>	2.095	14,0
<i>Toplam</i>	14.943	100,0

Bu araştırmaya 81 il olmak üzere toplamda 14.943 öğretmen katılım sağlamıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin bölgelere göre dağılımı verilmiştir. Bölgelere göre örneklem dağılımı incelendiğinde, Güneydoğu Anadolu (%14,0) Akdeniz (%13,9) ve Ege (%12,2) bölgelerinden araştırmaya katılan öğretmenlerin oranın en fazla, Doğu Karadeniz (%3,5), Kuzeydoğu Anadolu (%3,6) ve Batı Marmara (%3,8) bölgelerinden katılan öğretmenlerin oranının ise en az düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların bölgelere göre dağılımı, MEB’deki öğretmen dağılımı ile kıyaslandığında, araştırma örnekleminin araştırma evreni ile oldukça benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, okulun bulunduğu yer, çalışma süresi, okul türü ve branş)

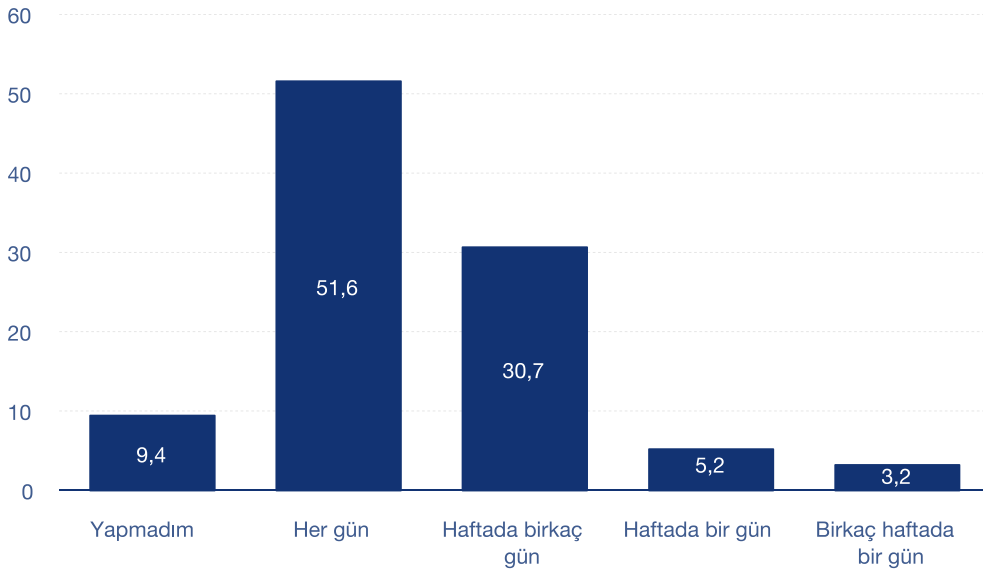
Cinsiyet	<i>n</i>	%
<i>Kadın</i>	7.808	52,3
<i>Erkek</i>	7.135	47,7
<i>Toplam</i>	14.943	100,0
Okulun bulunduğu yer	<i>n</i>	%
<i>Büyükşehir/şehir merkezi</i>	6.515	43,6
<i>İlçe merkezi</i>	6.216	41,6
<i>Köy/kasaba/belde/kırsal alan</i>	2.212	14,8
<i>Toplam</i>	14.943	100,0
Toplam çalışma süresi	<i>n</i>	%
<i>5 yıl ve altı</i>	2.996	20,0
<i>6-10 yıl</i>	3.359	22,5
<i>11-15 yıl</i>	2.472	16,5
<i>16-20 yıl</i>	2.276	15,2
<i>21 yıl ve üstü</i>	3.840	25,7
<i>Toplam</i>	14.943	100,0
Okul türü	<i>n</i>	%
<i>İlkokul</i>	4.802	32,1
<i>Ortaokul</i>	3.651	24,4
<i>İmam hatip ortaokulu</i>	1.139	7,6
<i>Anadolu imam hatip lisesi</i>	1.206	8,1
<i>Anadolu lisesi</i>	1.319	8,8
<i>Anadolu mesleki ve teknik lise</i>	1.669	11,2
<i>Sosyal bilimler lisesi</i>	46	,3
<i>Fen lisesi</i>	217	1,5
<i>Diğer</i>	894	6,0
<i>Toplam</i>	14.943	100,0
Branş	<i>n</i>	%
<i>Sınıf öğretmeni</i>	4.041	27,0
<i>Matematik</i>	1.143	7,6
<i>Türkçe</i>	1.038	6,9
<i>İngilizce</i>	1.141	7,6
<i>Din kültürü ve ahlak bilgisi</i>	1.080	7,2
<i>Fen bilimleri</i>	623	4,2
<i>Sosyal bilgiler</i>	538	3,6
<i>Tarih</i>	200	1,3
<i>Coğrafya</i>	196	1,3
<i>Biyoloji</i>	187	1,3
<i>Kimya</i>	335	2,2
<i>Fizik</i>	219	1,5
<i>Diğer</i>	4.201	28,1
<i>Toplam</i>	14.943	100,0

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, okulunun bulunduğu yer, çalışma süresi, okul türü ve branşı gibi demografik özelliklerini içeren veriler yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,3’ü kadın ve %47,7’si erkektir. Katılımcıların %43,6’sı büyükşehir ya da şehir merkezinde, %41,6’sı ilçe merkezinde ve %14,8’i ise köy/kasaba/kırsal alan olarak tanımlanan bölgelerde bulunan okullarda çalışmaktadır. Buna ilaveten, katılımcıların %20’si 5 yıl ve altı tecrübeye, %22,5’i 6-10 yıl tecrübeye, %16,5’i 11-15 yıl tecrübeye, %15,2’si 16-20 yıl tecrübeye ve %25,7’si ise 21 yıl ve üstü tecrübeye sahiptir. Katılımcıların çalıştıkları okul türleri incelendiğinde %32,1’inin ilkokullarda, %32’sinin ortaokullarda ve %35,9’unun ise ortaöğretim düzeyindeki farklı lise türlerinde görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımına bakıldığında ise sınıf öğretmeni (%27,0), matematik (%7,6), İngilizce (%7,6) ve din kültürü ve ahlak bilgisi (%7,2) branşlarında görev yapan öğretmenlerin en yüksek düzeyde araştırmaya katılım sağladıkları görülmektedir.

Salgın Sürecinde Eğitim

Bu bölümde okulların yüz yüze eğitime kapalı olduğu dönemde öğretmenlerin canlı-senkron ders yapma yapmadığı, bu derslere öğrencilerin katılım durumu, derslere katılmayan öğrencilere yönelik bir çalışma yapılıp yapılmadığı ile uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları en büyük zorlukların neler olduğu konularında öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Buna ilaveten her soru farklı değişkenlere göre incelenmiş ve katılımcı görüşlerinde bir değişimin olup olmadığı analiz edilmiştir.

Şekil 1. Salgın sürecinde öğrencilerinizle canlı-senkron (eşzamanlı) eğitim yaptınız mı?



Şekil 1’de salgın sürecinde okulların kapalı olduğu dönemde öğretmenlerin canlı-senkron eğitim yapma durumu gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yarıdan az fazlası (%51,6) her gün ders yaptığını, %30,7’si ise haftada birkaç gün ders yaptığını, %5,2’si haftada bir gün ve %3,2’si ise birkaç haftada bir gün ders yaptığını ifade etmiştir. Canlı-senkron ders yapmadığını belirten öğretmen oranı ise %9,4’tür. Eğitim-Bir-Sen tarafından Eylül 2020’de yapılan araştırmaya göre canlı ders yapma oranının salgının ilk başladığı döneme göre önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Buna ilaveten, hiç ders yapmayan öğretmen oranı ise önemli ölçüde azalmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2020). Bu veriler 2020 Mart-Haziran ayı ile kıyaslandığında 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde canlı-senkron derslerin daha düzenli bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir.

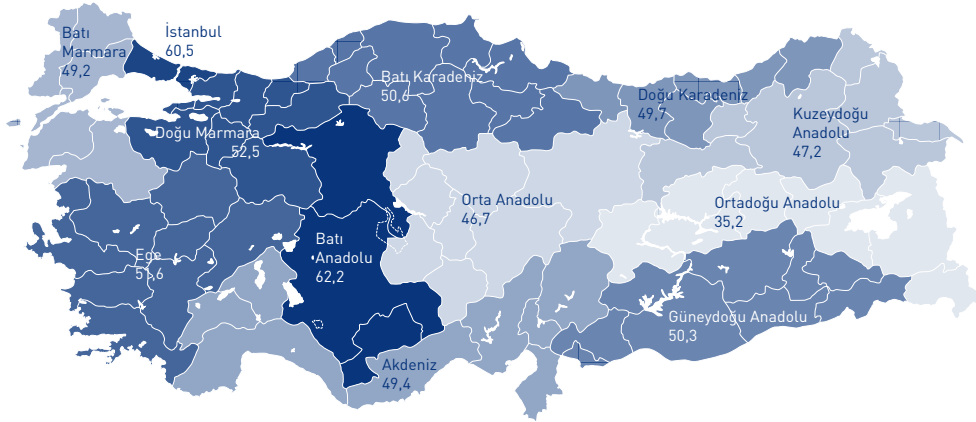
Tablo 3. “Salgın sürecinde öğrencilerinizle canlı-senkron (eşzamanlı) eğitim yaptınız mı? Yaptıysanız ne sıklıkta?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Salgın sürecinde öğrencilerinizle canlı-senkron (eşzamanlı) eğitim yaptınız mı? Yaptıysanız ne sıklıkta?					χ^2	sd	P			
	Yapmadım	Her gün	Haftada birkaç gün	Haftada bir gün	Birkaç haftada bir gün						
<i>Kadın</i>	6,8	58,7	28,5	3,4	2,6	424,1	4	,000*			
<i>Erkek</i>	12,3	43,8	33,0	7,1	3,8						
<i>Büyükşehir/şehir merkezi</i>	8,6	54,5	29,6	4,5	2,8	54,96	8	,000*			
<i>İlçe merkezi</i>	9,8	49,0	31,5	6,0	3,7						
<i>Köy/kasaba/belde/kırsal alan</i>	10,6	50,2	31,4	5,0	2,8						
<i>5 yıl ve altı</i>	7,2	52,7	31,7	4,4	3,9	185,7	16	,000*			
<i>6-10 yıl</i>	8,2	49,6	35,3	3,9	3,0						
<i>11-15 yıl</i>	9,1	52,5	32,0	4,1	2,3						
<i>16-20 yıl</i>	11,2	54,1	27,0	5,7	2,1						
<i>21 yıl ve üzeri</i>	11,4	50,4	27,0	7,3	4,0						
<i>İlkokul</i>	9,9	67,1	18,8	2,3	1,9	996,7	28	,000*			
<i>Ortaokul</i>	9,0	48,6	33,5	5,8	3,2						
<i>İmam hatip ortaokulu</i>	8,1	46,0	36,4	7,2	2,4						
<i>Anadolu İHL</i>	8,4	45,0	35,1	6,2	5,3						
<i>Anadolu lisesi</i>	8,9	46,2	34,6	6,3	3,9						
<i>Anadolu MTL</i>	8,1	38,4	39,6	8,9	5,0						
<i>Fen/Sosyal bilimler lisesi</i>	8,0	43,9	38,6	5,3	4,2						
<i>Diğer</i>	15,6	31,2	44,2	5,4	3,6						
<i>Sınıf öğretmeni</i>	10,0	73,9	12,6	1,8	1,7				1757,3	48	,000*
<i>Din kültürü ve ahlak bilgisi</i>	9,8	41,2	36,4	9,4	3,2						
<i>İngilizce</i>	6,1	56,4	31,4	3,8	2,3						
<i>Matematik</i>	6,8	53,5	33,8	4,4	1,4						
<i>Türkçe</i>	8,5	51,5	33,8	3,5	2,7						
<i>Fen bilimleri</i>	5,6	54,6	34,8	2,6	2,4						
<i>Sosyal bilgiler</i>	10,6	41,6	39,5	6,1	2,2						
<i>Biyoloji</i>	5,5	45,0	38,0	8,0	3,5						
<i>Fizik</i>	6,1	48,5	38,3	6,6	,5						
<i>Kımya</i>	4,3	51,6	31,4	6,9	5,9						
<i>Tarih</i>	14,1	36,5	34,4	10,2	4,8						
<i>Coğrafya</i>	6,8	35,9	42,3	10,0	5,0						
<i>Diğer</i>	11,3	34,5	41,2	7,6	5,4						
<i>İstanbul</i>	7,5	60,5	25,7	4,1	2,2	307,04	44	,000*			
<i>Batı Marmara</i>	10,4	49,2	30,3	7,5	2,6						
<i>Ege</i>	9,8	51,6	30,3	5,4	2,9						
<i>Doğu Marmara</i>	8,8	52,5	29,0	6,8	2,9						
<i>Batı Anadolu</i>	8,0	62,2	23,0	4,1	2,6						
<i>Akdeniz</i>	10,0	49,4	31,6	6,0	3,0						
<i>Orta Anadolu</i>	10,0	46,7	33,7	5,5	4,2						
<i>Batı Karadeniz</i>	10,4	50,6	29,7	5,7	3,5						
<i>Doğu Karadeniz</i>	12,7	49,7	29,8	4,4	3,4						
<i>Kuzeydoğu Anadolu</i>	10,3	47,2	33,8	5,7	3,1						
<i>Ortadoğu Anadolu</i>	9,9	35,2	44,6	5,3	5,1						
<i>Güneydoğu Anadolu</i>	9,4	50,3	32,8	3,9	3,7						

*P<,05.

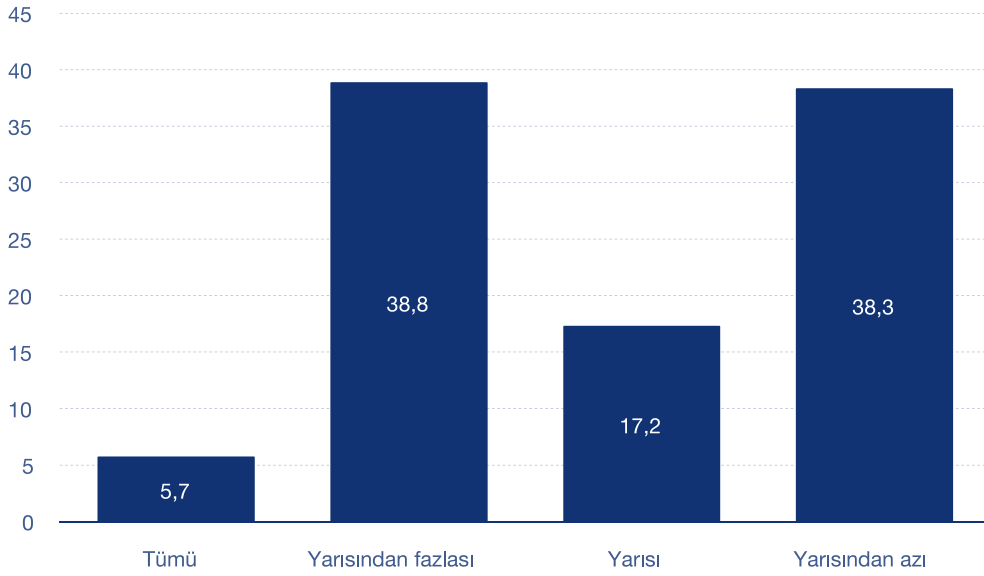
Tablo 3'te öğretmenlerin canlı-senkron eğitim yapma durumunun çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı analiz edilmiştir. Buna göre, cinsiyete, çalışılan okulun bulunduğu yere, mesleki tecrübeye, çalışılan okulun türüne, branşa ve bölgeye göre öğretmenlerin canlı-senkron ders yapma durumları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, büyükşehir/şehir merkezinde çalışan öğretmenler, ilçe merkezi ile köy/kasaba/belde/kırsal alanda çalışan öğretmenlere göre 15 yıldan az tecrübeye sahip öğretmenler 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre, sınıf öğretmeni, Din kültürü ahlak bilgisi (DİKAB), İngilizce, Matematik, Türkçe gibi branşlar, diğer branş öğretmenlerine göre, İstanbul ve Batı Anadolu bölgelerinde çalışan öğretmenler diğer bölgelerde çalışan öğretmenlere göre çok daha yüksek oranda her gün ve haftada birkaç gün ders yaptıklarını ve çok daha düşük oranda ise hiç ders yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Harita 1. Bölgelere göre salgın sürecinde öğrencileriyle her gün canlı-senkron (eşzamanlı) eğitim yapan öğretmenlerin dağılımı



Şekil 2’de canlı ders yapan öğretmenlerin derslerine öğrencilerin ne oranda katıldığı gösterilmiştir. Buna göre, canlı ders yapan öğretmenlerin %5,7’si öğrencilerin tamamının canlı derslere katıldığını, %38,8’i ise yarıdan fazlasının katıldığını, %17,2’si ise yarısının katıldığını ve %38,3’ü ise yarısından azının canlı derslere katıldığını ifade etmişlerdir. Eğitim-Bir-Sen tarafından Eylül 2020’de yapılan araştırma ile kıyaslandığında güz döneminde derslere katılım oranı geçen yıl Mart-Haziran ayına göre daha yüksektir (Eğitim-Bir-Sen, 2020). Bu artış oranına rağmen, oldukça önemli ölçüde öğrencinin hala canlı derslere katılmadığı görülmektedir.

Şekil 2. Yaptığınız canlı derslere öğrencilerin ne kadarı katılım sağladı?



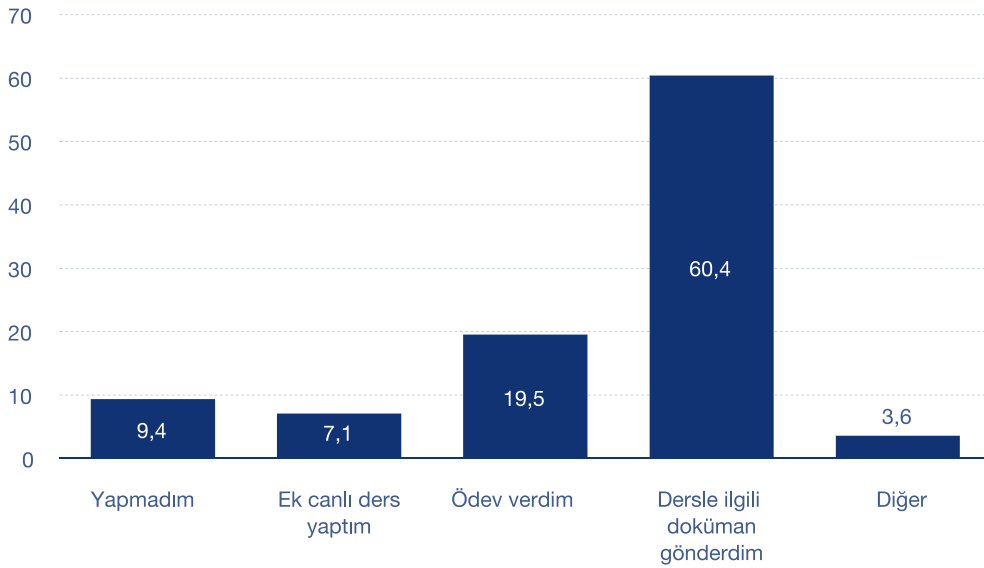
Tablo 4. “Yaptığınız canlı derslere öğrencilerin ne kadar katılım sağladı?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Yaptığınız canlı derslere öğrencilerin ne kadar katılım sağladı?				χ^2	sd	P																																																																																																																																																																																																																									
	Tümü	Yansından fazlası	Yarısı	Yansından azı																																																																																																																																																																																																																												
Kadın	7,4	40,3	18,6	33,7	199,99	3	,000*																																																																																																																																																																																																																									
Erkek	3,6	37,0	15,7	43,7				Büyükşehir/şehir merkezi	7,1	44,7	16,3	31,8	329,26	6	,000*	İlçe merkezi	4,9	36,2	18,3	40,6	Köy/kasaba/belde/kırsal alan	3,3	28,5	17,0	51,2	5 yıl ve altı	2,2	22,6	19,0	56,3	1029,7	12	,000*	6-10 yıl	3,4	32,2	19,6	44,8	11-15 yıl	6,3	44,4	18,8	30,6	16-20 yıl	7,0	48,2	15,5	29,2	21 yıl ve üzeri	9,4	48,8	13,7	28,2	İlkokul	13,5	58,8	11,1	16,7	Ortaokul	1,5	36,7	22,3	39,5	3257,6	21	,000*	İmam hatip ortaokulu	1,1	37,0	24,2	37,7	Anadolu İHL	,5	22,4	21,7	55,4	Anadolu lisesi	3,1	25,5	20,0	51,4	Anadolu MTL	,8	8,7	12,7	77,9	Fen/Sosyal bilimler lisesi	5,8	65,4	13,6	15,2	Diğer	6,9	33,6	20,3	39,2	Sınıf öğretmeni	14,0	60,0	10,0	16,0	Din kültürü ve ahlak bilgisi	1,8	32,1	22,4	43,7	İngilizce	3,1	35,8	22,2	38,9	Matematik	,9	35,4	16,7	46,9	Türkçe	2,2	36,4	20,5	40,9	Fen bilimleri	,9	39,9	22,3	37,0	Sosyal bilgiler	,6	40,1	22,9	36,3	2206,9	36	,000*	Biyoloji	4,2	23,3	18,5	54,0	Fizik	1,1	25,5	17,4	56,0	Kimya	,6	28,3	17,8	53,3	Tarih	2,8	23,0	19,9	54,3	Coğrafya	,5	20,0	27,8	51,7	Diğer	3,9	26,3	18,5	51,3	İstanbul	11,4	47,6	17,9	23,0	1715,6	33	,000*	Batı Marmara	3,5	40,5	22,8	33,1	Ege	5,4	44,1	16,9	33,6	Doğu Marmara	5,4	48,5	17,7	28,4	Batı Anadolu	12,1	56,8	13,4	17,8	Akdeniz	3,4	35,1	20,0	41,5	Orta Anadolu	4,7	39,3	19,4	36,7	Batı Karadeniz	5,9	42,2	18,7	33,2	Doğu Karadeniz	8,3	45,7	15,2	30,9	Kuzeydoğu Anadolu	3,5	34,2	15,8	46,5	Ortadoğu Anadolu	1,6	24,3	19,1	55,0	Güneydoğu Anadolu	1,5
Büyükşehir/şehir merkezi	7,1	44,7	16,3	31,8	329,26	6	,000*																																																																																																																																																																																																																									
İlçe merkezi	4,9	36,2	18,3	40,6																																																																																																																																																																																																																												
Köy/kasaba/belde/kırsal alan	3,3	28,5	17,0	51,2				5 yıl ve altı	2,2	22,6	19,0	56,3	1029,7	12	,000*	6-10 yıl	3,4	32,2	19,6	44,8	11-15 yıl	6,3	44,4	18,8	30,6	16-20 yıl	7,0	48,2	15,5	29,2				21 yıl ve üzeri	9,4	48,8	13,7	28,2	İlkokul	13,5	58,8	11,1	16,7	Ortaokul	1,5	36,7	22,3	39,5	3257,6	21	,000*	İmam hatip ortaokulu	1,1	37,0	24,2	37,7	Anadolu İHL	,5	22,4	21,7	55,4	Anadolu lisesi	3,1				25,5	20,0	51,4	Anadolu MTL	,8	8,7	12,7	77,9	Fen/Sosyal bilimler lisesi	5,8	65,4	13,6	15,2	Diğer	6,9	33,6	20,3	39,2	Sınıf öğretmeni	14,0	60,0	10,0	16,0	Din kültürü ve ahlak bilgisi	1,8	32,1	22,4	43,7	İngilizce	3,1	35,8	22,2	38,9	Matematik	,9	35,4	16,7	46,9	Türkçe	2,2	36,4	20,5	40,9	Fen bilimleri	,9	39,9	22,3	37,0	Sosyal bilgiler	,6	40,1	22,9	36,3	2206,9	36	,000*	Biyoloji	4,2	23,3	18,5	54,0	Fizik	1,1	25,5	17,4				56,0	Kimya	,6	28,3	17,8	53,3	Tarih	2,8	23,0	19,9	54,3	Coğrafya	,5	20,0	27,8	51,7	Diğer	3,9	26,3	18,5	51,3	İstanbul	11,4	47,6	17,9	23,0	1715,6	33	,000*	Batı Marmara	3,5	40,5	22,8	33,1	Ege				5,4	44,1	16,9	33,6	Doğu Marmara	5,4	48,5	17,7	28,4	Batı Anadolu	12,1	56,8	13,4	17,8	Akdeniz	3,4	35,1	20,0	41,5	Orta Anadolu	4,7	39,3	19,4	36,7	Batı Karadeniz	5,9	42,2	18,7	33,2	Doğu Karadeniz	8,3	45,7	15,2	30,9	Kuzeydoğu Anadolu	3,5	34,2	15,8	46,5	Ortadoğu Anadolu	1,6	24,3	19,1	55,0	Güneydoğu Anadolu	1,5	15,6	13,6	69,3			
5 yıl ve altı	2,2	22,6	19,0	56,3	1029,7	12	,000*																																																																																																																																																																																																																									
6-10 yıl	3,4	32,2	19,6	44,8																																																																																																																																																																																																																												
11-15 yıl	6,3	44,4	18,8	30,6																																																																																																																																																																																																																												
16-20 yıl	7,0	48,2	15,5	29,2																																																																																																																																																																																																																												
21 yıl ve üzeri	9,4	48,8	13,7	28,2																																																																																																																																																																																																																												
İlkokul	13,5	58,8	11,1	16,7				Ortaokul	1,5	36,7	22,3	39,5	3257,6	21	,000*	İmam hatip ortaokulu	1,1	37,0	24,2	37,7	Anadolu İHL	,5	22,4	21,7	55,4	Anadolu lisesi	3,1	25,5	20,0	51,4	Anadolu MTL	,8	8,7	12,7	77,9	Fen/Sosyal bilimler lisesi	5,8	65,4	13,6	15,2	Diğer	6,9	33,6	20,3	39,2	Sınıf öğretmeni	14,0	60,0				10,0	16,0	Din kültürü ve ahlak bilgisi	1,8	32,1	22,4	43,7	İngilizce	3,1	35,8	22,2	38,9				Matematik	,9	35,4	16,7	46,9	Türkçe	2,2	36,4	20,5	40,9	Fen bilimleri	,9	39,9	22,3	37,0	Sosyal bilgiler	,6	40,1	22,9	36,3	2206,9	36	,000*	Biyoloji	4,2	23,3	18,5	54,0	Fizik	1,1	25,5	17,4	56,0	Kimya	,6	28,3	17,8	53,3	Tarih	2,8	23,0	19,9	54,3	Coğrafya	,5	20,0	27,8	51,7	Diğer	3,9	26,3	18,5	51,3				İstanbul	11,4	47,6	17,9	23,0	1715,6	33	,000*	Batı Marmara				3,5	40,5	22,8	33,1	Ege	5,4	44,1	16,9	33,6	Doğu Marmara	5,4	48,5	17,7	28,4	Batı Anadolu	12,1	56,8	13,4	17,8	Akdeniz	3,4	35,1	20,0	41,5	Orta Anadolu	4,7				39,3	19,4	36,7	Batı Karadeniz	5,9	42,2				18,7	33,2	Doğu Karadeniz	8,3	45,7	15,2	30,9	Kuzeydoğu Anadolu	3,5	34,2	15,8	46,5	Ortadoğu Anadolu	1,6	24,3	19,1	55,0	Güneydoğu Anadolu	1,5	15,6	13,6	69,3																														
Ortaokul	1,5	36,7	22,3	39,5	3257,6	21	,000*																																																																																																																																																																																																																									
İmam hatip ortaokulu	1,1	37,0	24,2	37,7																																																																																																																																																																																																																												
Anadolu İHL	,5	22,4	21,7	55,4																																																																																																																																																																																																																												
Anadolu lisesi	3,1	25,5	20,0	51,4																																																																																																																																																																																																																												
Anadolu MTL	,8	8,7	12,7	77,9																																																																																																																																																																																																																												
Fen/Sosyal bilimler lisesi	5,8	65,4	13,6	15,2																																																																																																																																																																																																																												
Diğer	6,9	33,6	20,3	39,2																																																																																																																																																																																																																												
Sınıf öğretmeni	14,0	60,0	10,0	16,0																																																																																																																																																																																																																												
Din kültürü ve ahlak bilgisi	1,8	32,1	22,4	43,7																																																																																																																																																																																																																												
İngilizce	3,1	35,8	22,2	38,9																																																																																																																																																																																																																												
Matematik	,9	35,4	16,7	46,9																																																																																																																																																																																																																												
Türkçe	2,2	36,4	20,5	40,9																																																																																																																																																																																																																												
Fen bilimleri	,9	39,9	22,3	37,0																																																																																																																																																																																																																												
Sosyal bilgiler	,6	40,1	22,9	36,3	2206,9	36	,000*																																																																																																																																																																																																																									
Biyoloji	4,2	23,3	18,5	54,0																																																																																																																																																																																																																												
Fizik	1,1	25,5	17,4	56,0																																																																																																																																																																																																																												
Kimya	,6	28,3	17,8	53,3																																																																																																																																																																																																																												
Tarih	2,8	23,0	19,9	54,3																																																																																																																																																																																																																												
Coğrafya	,5	20,0	27,8	51,7																																																																																																																																																																																																																												
Diğer	3,9	26,3	18,5	51,3																																																																																																																																																																																																																												
İstanbul	11,4	47,6	17,9	23,0				1715,6	33	,000*																																																																																																																																																																																																																						
Batı Marmara	3,5	40,5	22,8	33,1																																																																																																																																																																																																																												
Ege	5,4	44,1	16,9	33,6																																																																																																																																																																																																																												
Doğu Marmara	5,4	48,5	17,7	28,4																																																																																																																																																																																																																												
Batı Anadolu	12,1	56,8	13,4	17,8																																																																																																																																																																																																																												
Akdeniz	3,4	35,1	20,0	41,5																																																																																																																																																																																																																												
Orta Anadolu	4,7	39,3	19,4	36,7																																																																																																																																																																																																																												
Batı Karadeniz	5,9	42,2	18,7	33,2																																																																																																																																																																																																																												
Doğu Karadeniz	8,3	45,7	15,2	30,9																																																																																																																																																																																																																												
Kuzeydoğu Anadolu	3,5	34,2	15,8	46,5																																																																																																																																																																																																																												
Ortadoğu Anadolu	1,6	24,3	19,1	55,0																																																																																																																																																																																																																												
Güneydoğu Anadolu	1,5	15,6	13,6	69,3																																																																																																																																																																																																																												

*P<,05.

Tablo 4’te canlı ders yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin canlı derslere katılım durumlarının çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Buna göre cinsiyete, çalışılan okulun bulunduğu yere, mesleki tecrübeye, çalışılan okulun türüne, branşa ve bölgeye göre öğrencilerin derslere katılım durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Canlı ders yapan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, büyükşehir/şehir merkezinden çalışan öğretmenler ilçe merkezi ile köy/kasaba/belde/kırsal alanda çalışanlara göre, 16 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenler 15 yıldan az mesleki tecrübeye sahip olanlara göre, ilkokulda çalışan öğretmenler diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri diğer branşlardaki öğretmenlere göre, İstanbul ve Batı Anadolu bölgelerinde çalışan öğretmenler diğer bölgelerde çalışan öğretmenlere göre çok daha yüksek oranda öğrencilerin tümü ya da yarıdan fazlasının derslere katıldığını ifade etmişlerdir.

Şekil 3. Katılmayan öğrencilere yönelik öğrenme açığını kapatmak için bir şey yaptınız mı?



Şekil 3’te canlı ders yapan öğretmenlerin canlı derslere katılmayan öğrencilere yönelik öğrenme açığını kapatma konusunda ek bir çalışma yapma durumu gösterilmiştir. Buna göre, canlı ders yapan öğretmenlerin %7,1’i canlı derslere katılmayan öğrencilerin öğrenme açığını kapatmak için ek canlı ders yaptığını, %19,5’i ödev verdiğini, %60,4’ü ise derslerle ilgili doküman gönderdiğini ifade ederken, %9,4’ü ise bu konuda herhangi bir şey yapmadığını ifade etmiştir. Eğitim-Bir-Sen (2020) tarafından yapılan Eylül 2020 araştırması verileri ile kıyaslandığında canlı derslere katılmayan öğrencilerin öğrenme açığını kapatmak için ek canlı ders yapma oranının güz döneminde Mart-Haziran dönemine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. “Katılmayan öğrencilere yönelik öğrenme açığını kapatmak için bir şey yaptınız mı?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

<i>Katılmayan öğrencilere yönelik öğrenme açığını kapatmak için bir şey yaptınız mı?</i>						χ^2	<i>sd</i>	<i>P</i>			
	<i>Yapmadım</i>	<i>Ek canlı ders yaptım</i>	<i>Ödev verdim</i>	<i>Dersle ilgili doküman gönderdim</i>	<i>Diğer</i>						
<i>Kadın</i>	6,7	5,6	19,4	64,9	3,4	172,2	4	,000*			
<i>Erkek</i>	12,4	8,0	19,8	56,5	3,4						
<i>5 yıl ve altı</i>	9,2	8,1	18,0	61,7	2,9	46,72	16	,000*			
<i>6-10 yıl</i>	10,9	6,3	17,6	61,8	3,4						
<i>11-15 yıl</i>	9,6	6,3	20,8	60,4	3,0						
<i>16-20 yıl</i>	8,6	5,9	20,5	61,5	3,6						
<i>21 yıl ve üzeri</i>	8,4	6,9	21,5	59,4	3,9						
<i>İlkokul</i>	4,5	4,6	28,4	59,0	3,4	490,5	28	,000*			
<i>Ortaokul</i>	11,3	6,8	16,7	62,5	2,8						
<i>İmam hatip ortaokulu</i>	14,6	7,9	15,5	59,1	2,9						
<i>Anadolu İHL</i>	10,4	9,5	14,4	61,8	3,9						
<i>Anadolu lisesi</i>	12,4	9,5	14,4	60,4	3,3						
<i>Anadolu MTL</i>	10,9	5,1	14,9	65,1	3,9						
<i>Fen/Sosyal bilimler lisesi</i>	14,5	15,8	16,2	49,6	3,9						
<i>Diğer</i>	7,2	7,7	19,4	61,0	4,8						
<i>Sınıf öğretmeni</i>	4,1	4,8	30,2	57,7	3,2				514,3	48	,000*
<i>Din kültürü ve ahlak bilgisi</i>	11,1	7,9	20,4	58,1	2,6						
<i>İngilizce</i>	9,3	6,7	15,9	65,1	3,0						
<i>Matematik</i>	12,0	8,8	16,3	57,8	5,1						
<i>Türkçe</i>	12,2	5,6	14,3	65,9	2,0						
<i>Fen bilimleri</i>	7,9	9,3	12,2	68,2	2,4						
<i>Sosyal bilgiler</i>	10,6	6,1	13,1	65,7	4,4						
<i>Biyoloji</i>	8,3	6,1	19,4	63,3	2,8						
<i>Fizik</i>	12,4	12,4	18,0	52,2	5,1						
<i>Kimya</i>	6,4	9,9	23,8	56,4	3,5						
<i>Tarih</i>	9,4	9,0	14,7	65,1	1,8						
<i>Coğrafya</i>	8,6	11,1	17,7	61,6	1,0						
<i>Diğer</i>	12,2	6,6	15,9	61,4	3,9						

* $P < .05$.

Tablo 5’te canlı derslere katılmayan öğrencilere yönelik, canlı ders yapan öğretmenlerin bu öğrencilerin öğrenme açığını kapatma konusunda ek bir çalışma yapma durumunun çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Buna göre cinsiyete, mesleki tecrübeye, çalışılan okulun türüne ve bransa göre öğretmenlerin canlı derslere katılmayan öğrencilere yönelik öğrenme açığını kapatma konusunda ek bir çalışma yapma durumu anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin canlı derslere katılmayan öğrencilere yönelik öğrenme açığını kapatma konusunda yaptığı çalışmalar incelendiğinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 15 yıl ve aşağısı tecrübeye sahip öğretmenler daha tecrübeli öğretmenlere göre, ilkokul öğretmenleri diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek oranda farklı yöntemlerle öğrenme açığını kapatmaya yönelik ek çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde öğretmenlerin yaşadığı en büyük zorluk(lar)

	n	%
Öğrencilerin teknolojiye erişimi	10.015	74,0
Evden çalışmanın getirdiği stres ve iş yükü	6.357	47,0
Evde kaliteli internet hizmeti eksikliği	6.186	45,7
Teknik cihaz eksikliği (dersler için web kamerası, bilgisayar vb.)	5.566	41,1
Çevrimiçi/canlı ders platformu alt yapısının yetersizliği	5.391	39,8
Öğrencilerin dijital okuryazarlığının yetersiz olması	5.308	39,2
Müfredatı uzaktan eğitime adapte etme	5.196	38,4
Öğrencilere geri dönüt verme	4.612	34,1
Çevrimiçi/uzaktan öğrenme için öğretim materyali uyarlama/hazırlama	3.934	29,1
Uzaktan eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmama	2.661	19,7
Diğer	746	5,5
Bu süreçte hiçbir zorluk yaşamadım	509	3,8

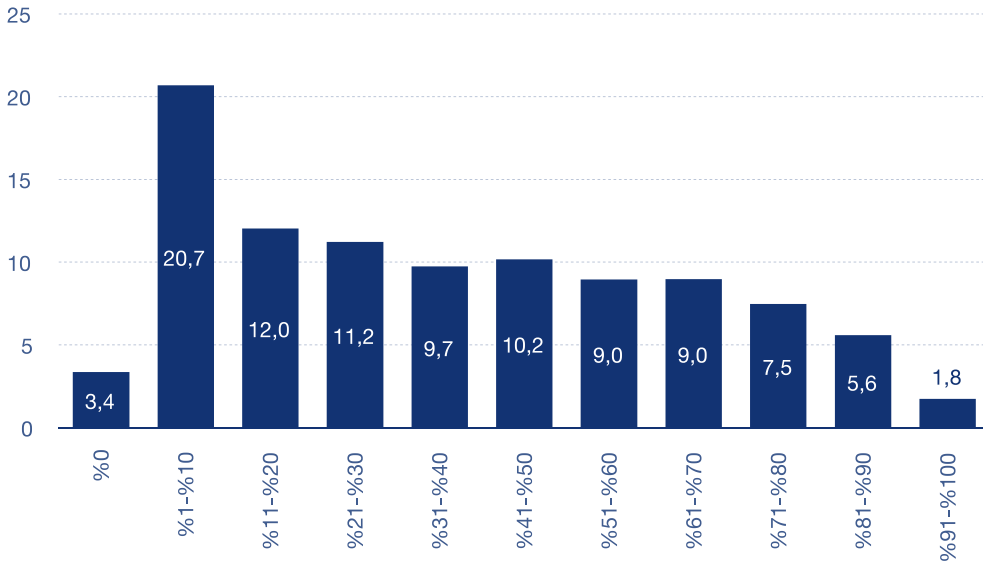
Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlere salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde yaşadıkları en büyük zorluğun/zorlukların ne(ler) olduğu sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar bu soruyu cevaplarırken birden fazla şıkkı işaretlemişlerdir. Katılımcıların %74’ü öğrencilerin teknolojiye erişim gücünü açık ara en yüksek düzeyde en temel sorun olarak tanımlamışlardır. Buna ilaveten, %47’si evden çalışmanın getirdiği stres ve iş yükünü, %45,7’si evde kaliteli internet hizmeti eksikliğini, %41,1’i teknik cihaz eksikliğini (dersler için web kamerası, bilgisayar vb.), %39,8’i çevrimiçi/canlı ders platformu alt yapısının yetersizliğini, %39,2’si ise öğrencilerin dijital okuryazarlığının yetersiz olmasını, %38,4’ü ise müfredatı uzaktan eğitime adapte etmeyi, %34,1’i ise öğrencilere geri dönüt vermeyi, %29,1’i çevrimiçi/uzaktan öğrenme için

öğretim materyali uyarlama/hazırlamayı, %19,7'si ise uzaktan eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamayı uzaktan eğitim süreçlerinde karşılaştıkları en önemli sorunlar olarak tanımlamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde hiç zorluk yaşamadığını belirten katılımcı oranı ise %3,8'dir.

Salgın Döneminde Öğrenme Kayıpları ve Nedenleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerin hangi oranda uzaktan eğitim derslerine katıldığı, öğrencilerin derse katılmamasının nedeni, uzaktan eğitim sürecinde müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde yürüttükleri, müfredat kazanımlarını hangi oranda verdikleri, öğrenme kayıplarını telafi etmek için hangi yöntemin takip edilmesi gerektiği ile en fazla öğrenme kaybının hangi sınıf düzeyinde gerçekleştiği konularındaki görüşleri incelenmiştir. Ayrıca, bu sorular farklı değişkenlere göre ele alınmış ve katılımcı görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı analiz edilmiştir.

Şekil 4. Salgın sürecinde öğrencilerinizin yaklaşık yüzde kaçını herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmamıştır?



Şekil 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin salgın sürecinde öğrencilerinin yaklaşık yüzde kaçının herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadığı sorusuna verdikleri cevapların dağılımı gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %1,8'i öğrencilerinin %91-100'ünün, %5,6'sı %81-90'ının herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadığını ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin %3,4'ü öğrencilerinin tamamını

nın uzaktan eğitimdeki derslerin tümüne katıldığını söylemiştir. Dahası, katılımcıların %20,7'si öğrencilerinin %1-10'unun, %12'si öğrencilerinin %11-20'sinin ve %11,2'si ise öğrencilerinin %21-30'unun herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Daha açık ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri %90'dan daha fazla oranda öğrencisinin derslere katıldığını söylemiştir. Buna karşılık her üç öğretmenden biri ise %50 ve üzeri öğrencisinin herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerinin %70'inden fazlasının herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı ise %15 gibi azımsanmayacak düzeydedir. Bu veriler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin önemli bir bölümünün düzenli olarak uzaktan öğretim etkinliğine katılmadıklarını göstermektedir. Ancak derslerin bir yıldır uzaktan yürütüldüğü göz önüne alındığında derslere katılmayan öğrencilerin diğer bir ifade ile çeşitli nedenlerle eğitim alamayan öğrenci oranının da oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla da bu veriler azımsanmayacak düzeyde öğrenci açısından önemli bir öğrenme kaybı yaşandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 7. “Salgın sürecinde öğrencilerinizin yaklaşık yüzde kaç her hangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmamıştır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Salgın sürecinde öğrencilerinizin yaklaşık yüzde kaç her hangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmamıştır?					χ^2	sd	P
	%20 ve altı	%21-%40 arası	%41-%60 arası	%61-%80 arası	%81 ve üstü			
<i>Kadın</i>	39,6	19,8	18,5	15,1	7,0	89,53	4	,000*
<i>Erkek</i>	32,0	22,3	19,9	18,1	7,8			
<i>Büyükşehir/şehir merkezi</i>	42,2	21,1	16,9	13,7	6,0	273,11	8	,000*
<i>İlçe merkezi</i>	33,2	21,2	20,6	17,3	7,7			
<i>Köy/kasaba/belde/kırsal alan</i>	25,8	19,9	21,6	22,3	10,3			
<i>5 yıl ve altı</i>	22,3	18,3	22,6	24,2	12,6	767,43	16	,000*
<i>6-10 yıl</i>	28,3	23,5	21,4	18,3	8,5			
<i>11-15 yıl</i>	41,0	21,5	16,8	14,5	6,2	1894,2	28	,000*
<i>16-20 yıl</i>	44,9	21,7	18,1	11,8	3,5			
<i>21 yıl ve üzeri</i>	45,9	20,1	16,5	12,5	5,0			
<i>İlkokul</i>	57,1	16,4	12,8	8,2	5,5	1894,2	28	,000*
<i>Ortaokul</i>	28,3	26,2	21,6	17,4	6,5			
<i>İmam hatip ortaokulu</i>	28,8	28,8	21,3	15,7	5,3			
<i>Anadolu İHL</i>	20,7	20,7	25,8	22,4	10,4	1894,2	28	,000*
<i>Anadolu lisesi</i>	28,7	22,8	22,1	21,1	5,3			
<i>Anadolu MTL</i>	12,8	16,3	23,7	31,9	15,2			
<i>Fen/Sosyal bilimler lisesi</i>	55,8	24,4	12,0	4,1	3,7			
<i>Diğer</i>	35,3	19,0	20,1	17,5	8,1			
<i>Sınıf öğretmeni</i>	58,5	16,0	12,4	7,9	5,3	1267,5	48	,000*
<i>Din kültürü ve ahlak bilgisi</i>	28,1	24,8	22,3	17,0	7,8			
<i>İngilizce</i>	30,1	23,9	21,9	17,9	6,3			
<i>Matematik</i>	24,9	21,8	23,2	23,1	6,9			
<i>Türkçe</i>	29,6	27,1	20,1	17,1	6,1			
<i>Fen bilimleri</i>	28,4	27,9	18,0	17,2	8,5			
<i>Sosyal bilgiler</i>	29,2	26,0	24,0	15,8	5,0	1267,5	48	,000*
<i>Biyoloji</i>	22,2	20,1	23,8	25,4	8,5			
<i>Fizik</i>	20,1	26,6	21,7	23,9	7,6			
<i>Kimya</i>	26,3	22,3	17,3	25,7	8,4			
<i>Tarih</i>	21,5	23,3	28,5	21,2	5,6			
<i>Coğrafya</i>	26,5	25,5	16,7	20,1	11,3			
<i>Diğer</i>	28,7	19,7	21,4	20,3	9,9			
<i>İstanbul</i>	49,4	21,5	14,4	10,5	4,2	1268,3	44	,000*
<i>Batı Marmara</i>	35,7	21,9	20,4	14,8	7,2			
<i>Ege</i>	39,3	21,3	19,2	14,8	5,4			
<i>Doğu Marmara</i>	40,6	23,2	18,6	13,3	4,3			
<i>Batı Anadolu</i>	56,5	18,2	12,5	8,7	4,2			
<i>Akdeniz</i>	30,9	21,2	23,3	17,3	7,2	1268,3	44	,000*
<i>Orta Anadolu</i>	35,5	21,6	22,3	15,7	4,9			
<i>Batı Karadeniz</i>	37,5	23,3	18,5	14,9	5,8			
<i>Doğu Karadeniz</i>	40,4	25,4	17,6	10,9	5,7			
<i>Kuzeydoğu Anadolu</i>	31,4	21,0	17,3	18,1	12,2			
<i>Ortadoğu Anadolu</i>	21,4	22,8	26,2	20,2	9,4			
<i>Güneydoğu Anadolu</i>	16,3	17,1	20,4	30,3	15,9			

*P<.05.

Tablo 7’de öğrencilerin canlı derslere katılım oranlarının çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Buna göre cinsiyete, okulun bulunduğu yere, mesleki tecrübeye, çalışılan okulun türüne, branşa ve bölgeye göre öğrencilerin canlı derslere katılma oranları farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin öğrencileri kadın öğretmenlerin öğrencilerine göre, köy/kasaba/belde/kırsal alanda görev yapan öğretmenlerin öğrencileri diğer bölgelerdeki öğrencilere göre, 10 yıl ve altında tecrübeye sahip öğretmenlerin öğrencileri daha tecrübeli öğretmenlerin öğrencilerine göre, Anadolu mesleki ve teknik lisesi öğrencileri diğer okul türü öğrencilerine göre, fizik, tarih ve biyoloji öğretmenlerinin öğrencileri diğer branş öğretmenlerinin öğrencilerine göre, Güneydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerindeki öğretmenlerin öğrencileri diğer bölgelerdeki öğrencilere göre daha yüksek oranda derslere katılmamıştır.

Tablo 8. Öğrencilerinizin dersleri düzenli takip etmemesinin nedeni/nedenleri

	<i>n</i>	%
Bilgisayar/tablet ve internet gibi araçlarının olmaması	10.323	76,3
Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin uzaması nedeniyle ciddi bir motivasyon kaybı içinde olması	7.777	57,5
Ebeveynlerinin çocuklara dijital öğrenme ortamında yardımcı olamaması	6.038	44,6
Ailenin çocuklara yeterince destek olmaması	5.439	40,2
Sınav ya da not gibi ölçme değerlendirme yapılmaması	5.139	38,0
Öğrencilerin akranlarından uzak olması nedeniyle sosyal ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmesi	4.957	36,6
Ailesinin çalışması nedeniyle çocuklara destek olacak kimsenin olmaması	4.050	29,9
Sessiz bir çalışma ve öğrenme ortamının olmaması	3.613	26,7
Diğer	396	2,9
Okul ve öğretmenlerin öğrencilere yeterince destek olmaması	363	2,7
Dersleri düzenli olarak yapmamam	229	1,7

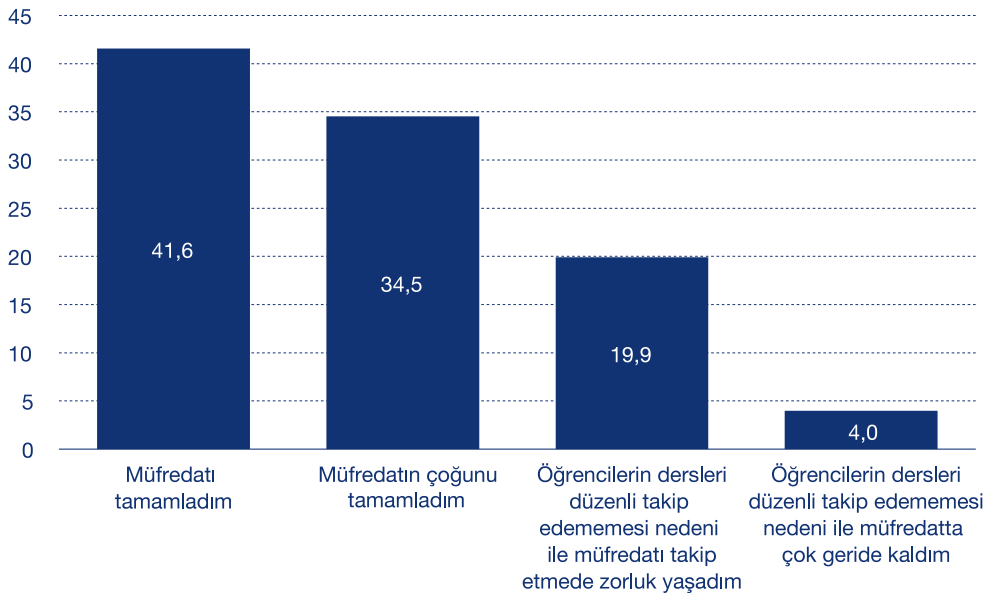
Tablo 8’de katılımcılara göre öğrencilerin dersleri düzenli takip etmemesinin nedenleri incelenmiştir. Bu soruda katılımcılar birden fazla şıkkı işaretlemişlerdir. Buna göre, öğrencilerin bilgisayar/tablet ve internet gibi araçlarının olmaması oldukça yüksek bir düzeyde (%76,3) en temel neden olarak ifade edilmiştir. Buna ilaveten, öğrencilerin dersleri düzenli olarak takip etmemesinin nedenlerini ise katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin uzaması nedeniyle ciddi bir motivasyon kaybı içinde olması (%57,5)
- Ebeveynlerinin çocuklara dijital öğrenme ortamında yardımcı olamaması (%44,6)

- Ailelerin çocuklara yeterince destek olmaması, (%40,2)
- Sınav ya da not gibi ölçme değerlendirme yapılmaması (%38,0)
- Öğrencilerin akranlarından uzak olması nedeniyle sosyal ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmesi (%36,6)
- Ailesinin çalışması nedeniyle çocuklara destek olacak kimsenin olmaması (%29,9)
- Sessiz bir çalışma ve öğrenme ortamının olmaması (%26,7)

Ayrıca, okul ve öğretmenlerin öğrencilere yeterince destek olmaması (%2,7) ve dersleri düzenli olarak yapmamam (%1,7) şeklindeki ifadeler oldukça düşük bir oranda öğrencilerin dersleri takip edememesinin nedeni olarak ifade edilmiştir. Açıkçası bu veriler, ailelerin teknolojik, fiziki ve sosyo-kültürel imkânlarının çocukların uzaktan eğitime erişmeleri üzerindeki en temel unsur olduğunu göstermektedir. Literatürde de salgın sürecinde ailelerin fiziki, teknolojik ve sosyo-kültürel imkanlarının eğitime erişimi ve eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur olduğu ifade edilmektedir (Özer vd., 2020).

Şekil 5. Okulların kapandığı Mart 2020'den itibaren tanımlı müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde yürüttünüz?



Şekil 5'te öğretmenlerin okulların yüz yüze eğitime kapandığı Mart 2020'den itibaren tanımlı müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde yürüttüklerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin %41,6'sı tanımlı müfredatı tamamladığını, %34,5'i müfredatın çoğunu tamamladığını, %19,9'u ise öğrencilerin dersleri düzenli takip edememesi nedeni ile müfredatı tamamlamada zorluk yaşadığını ve %4'ü ise öğrencilerin dersleri düzenli takip edememesi nedeni ile müfredattan çok geri kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu veriler, öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının tanımlı müfredatı tamamladığı ya da tamamlamaya yakın olduğunu göstermektedir. Ancak burada asıl mesele öğrencilerin ne kadarının bu müfredatı öğrendiği meselesidir. Öğrencilerin çok azının dersleri düzenli olarak takip ettiği dikkate alındığında, müfredatın başarı ile tamamlayan öğrenci sayısının oldukça sınırlı olduğu, oldukça büyük sayıda öğrencinin ise mevcut müfredatı takip etmekten uzak olduğunu göstermektedir. Bir taraftan az sayıdaki öğrencinin dersleri düzenli takip etmesi ve müfredatı öğrenme imkânına sahip iken, diğer taraftan ise oldukça büyük oranda öğrenci ise dersleri düzenli takip edemediğinden müfredatı öğrenme imkânından yoksun kalmıştır. Bu ise eğitimsel eşitsizliklerin salgın sürecinde daha da derinleştiğini açık bir şekilde göstermektedir (Çelik, 2020a, 2020b, 2020c; Çelik ve Şahin, 2020; Özer vd., 2020).

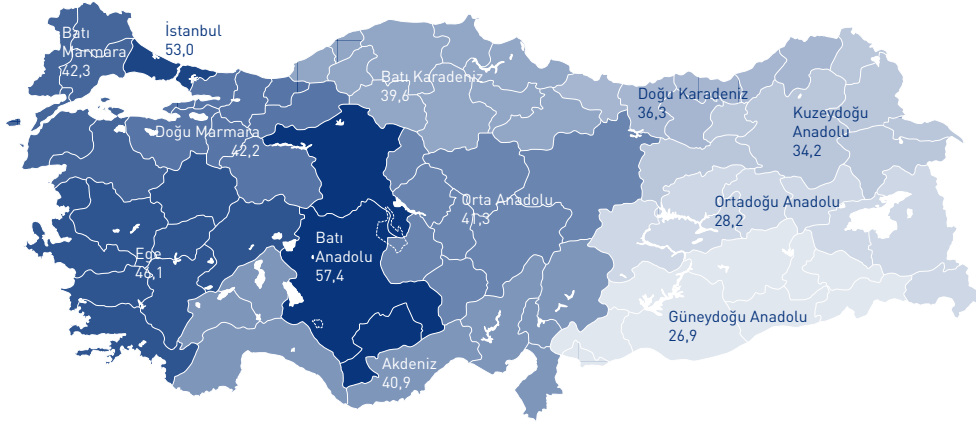
Tablo 9. “Okulların kapandığı Mart 2020’den itibaren tanımlı müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde yürüttünüz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Okulların kapandığı mart ayından itibaren tanımlı müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde yürüttünüz?				χ^2	sd	P			
	Müfredatı tamamladım	Müfredatın çoğunu tamamladım	Öğrencilerin dersleri düzenli takip edememesi nedeni ile müfredatı takip etmede zorluk yaşadım	Öğrencilerin dersleri düzenli takip edememesi nedeni ile müfredatta çok geride kaldım						
Kadın	46,4	33,8	16,9	2,9	214,55	3	,000*			
Erkek	35,9	35,3	23,5	5,3						
Büyükşehir/şehir merkezi	47,0	33,5	16,8	2,7	303,74	6	,000*			
İlçe merkezi	39,9	35,9	20,0	4,2						
Köy/kasaba/belde/kırsal alan	30,1	33,5	29,0	7,3						
5 yıl ve altı	31,1	36,6	26,6	5,8	227,78	12	,000*			
6-10 yıl	41,0	35,9	19,3	3,7						
11-15 yıl	43,0	34,7	18,7	3,6						
16-20 yıl	46,9	32,1	17,5	3,5						
21 yıl ve üzeri	46,5	32,9	17,3	3,3						
İlkokul	46,0	35,1	15,4	3,4	368,21	21	,000*			
Ortaokul	43,2	32,9	20,4	3,5						
İmam hatip ortaokulu	39,4	35,7	21,3	3,6						
Anadolu İHL	37,2	36,3	21,6	4,9						
Anadolu lisesi	47,0	32,8	17,2	3,0						
Anadolu MTL	32,1	31,6	29,3	7,0						
Fen/Sosyal bilimler lisesi	55,6	34,0	9,1	1,2						
Diğer	24,2	43,0	28,2	4,7						
Sınıf öğretmeni	47,7	33,5	15,3	3,5				383,67	36	,000*
Din kültürü ve ahlak bilgisi	45,9	32,4	19,2	2,5						
İngilizce	48,6	32,4	15,8	3,2						
Matematik	44,0	30,8	21,4	3,9						
Türkçe	41,9	34,9	20,8	2,4						
Fen bilimleri	52,0	30,3	15,0	2,7						
Sosyal bilgiler	41,2	33,2	22,4	3,2						
Biyoloji	39,8	33,9	23,7	2,7						
Fizik	39,6	36,8	17,6	6,0						
Kimya	43,8	29,8	25,8	,6						
Tarih	39,4	33,8	23,3	3,5						
Coğrafya	31,0	47,8	17,7	3,4						
Diğer	31,0	38,0	25,0	6,0						
İstanbul	53,0	33,3	12,0	1,6	720,71	33	,000*			
Batı Marmara	42,3	36,8	18,0	2,9						
Ege	46,1	33,3	17,8	2,9						
Doğu Marmara	42,2	36,0	18,9	2,9						
Batı Anadolu	57,4	28,6	13,0	1,0						
Akdeniz	40,9	35,9	19,8	3,4						
Orta Anadolu	41,3	35,0	19,9	3,8						
Batı Karadeniz	39,6	37,4	19,0	3,9						
Doğu Karadeniz	36,3	37,9	21,8	4,0						
Kuzeydoğu Anadolu	34,2	35,0	23,6	7,2						
Ortadoğu Anadolu	28,2	36,4	28,2	7,2						
Güneydoğu Anadolu	26,9	34,6	30,1	8,5						

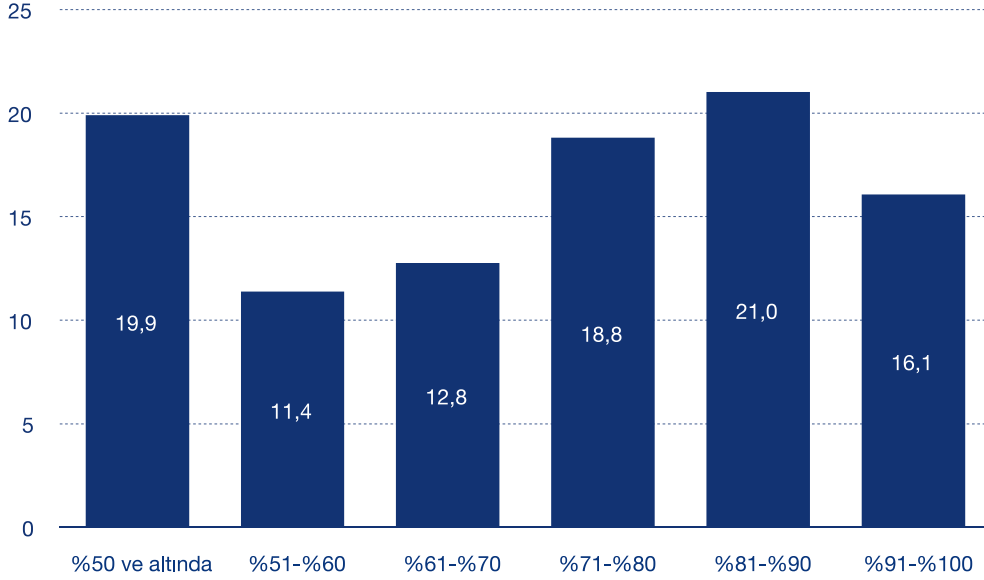
*P<,05.

Tablo 9’da öğretmenlerin okulların yüz yüze eğitime kapandığı Mart 2020’den itibaren tanımlı müfredatı ne kadar başarılı bir şekilde yürüttüklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre cinsiyete, okulun bulunduğu yere, mesleki tecrübeye, çalışılan okulun türüne, branşa ve bölgeye göre öğretmenlerin müfredatı tamamlama oranları farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, büyükşehir/şehir merkezindeki görev yapan öğretmenler diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre, 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenler daha az tecrübeli öğretmenlere göre, fen/sosyal bilimler liseleri öğretmenleri diğer okul türlerine görev yapan öğretmenlere göre, fen bilimleri öğretmenleri diğer tüm branş öğretmenlerine göre, Batı Anadolu ve İstanbul’da görev yapan öğretmenler diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha yüksek düzeyde müfredatı başarı ile tamamladığını ya da çoğunu tamamladığını ifade etmişlerdir.

Harita 2. Bölgelere göre okulların kapandığı Mart 2020’den itibaren tanımlı müfredatın tamamını başarılı bir şekilde tamamladım diyen öğretmenlerin dağılımı



Şekil 6. Salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde müfredattaki kazanımları hangi oranda verebildiğinizi düşünüyorsunuz?



Şekil 6'da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde müfredattaki kazanımları hangi oranda verdiklerine dair görüşleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin %16,1'i müfredattaki kazanımların %91-100'ünü, %21'i ise %81-90'ını, %18,8'i ise %71-80'ini verdiklerini ifade etmişlerdir. Müfredattaki kazanımların %50 ve altı düzeyde verdiğini söyleyen öğretmen oranı ise %19,9'dur.

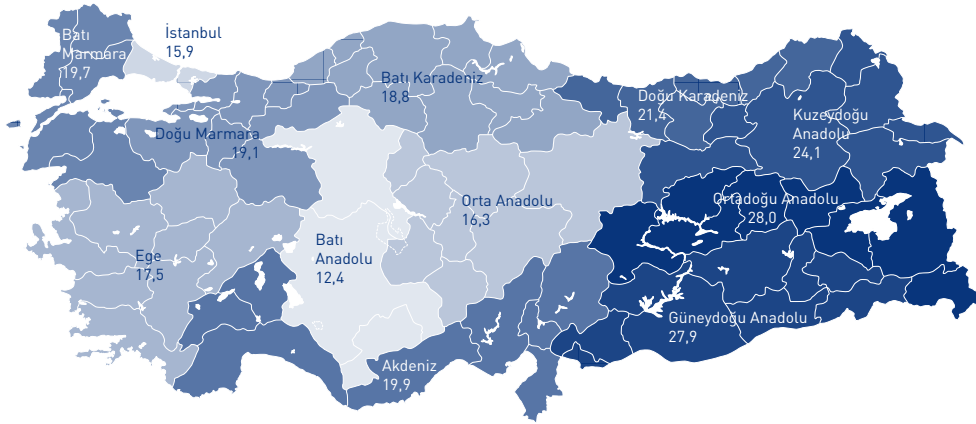
Tablo 10. “Salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde müfredattaki kazanımları hangi oranda verebildiğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

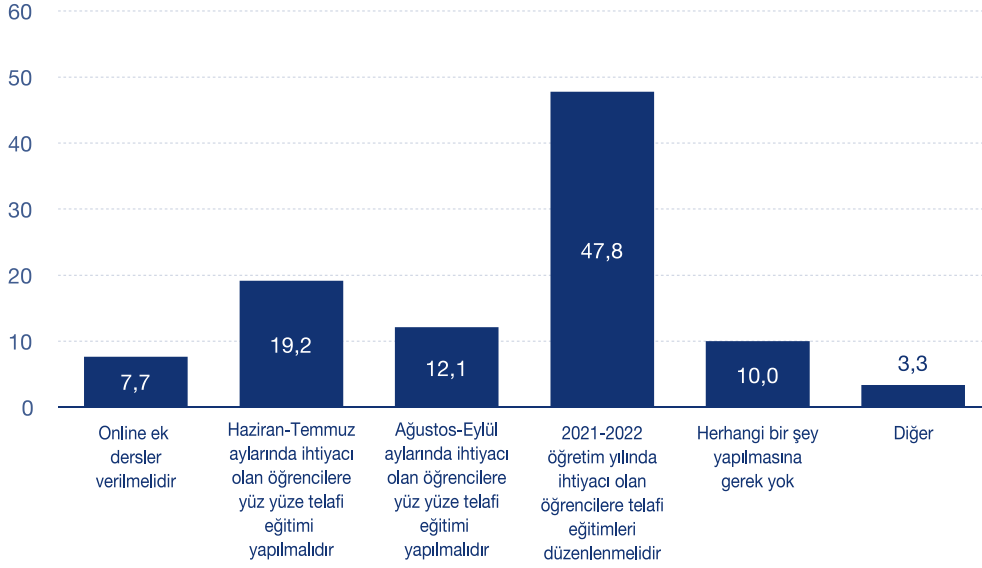
	Salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde müfredattaki kazanımları hangi oranda verebildiğinizi düşünüyorsunuz?				x ²	sd	P
	%50 ve altında	%51-%70 arasında	%71-%90 arasında	%91 ve üzerinde			
<i>Kadın</i>	17,5	21,5	42,4	18,7	181,11	3	,000*
<i>Erkek</i>	22,7	27,3	36,9	13,1			
<i>Büyükşehir/şehir merkezi</i>	17,6	22,9	41,1	18,4	100,43	6	,000*
<i>İlçe merkezi</i>	20,5	24,8	39,7	14,9			
<i>Köy/kasaba/belde/kırsal alan</i>	25,1	26,1	36,4	12,4			
<i>5 yıl ve altı</i>	25,2	27,2	37,0	10,6			
<i>6-10 yıl</i>	20,0	24,7	40,0	15,2	171,89	12	,000*
<i>11-15 yıl</i>	18,2	25,1	37,9	18,7			
<i>16-20 yıl</i>	18,0	21,4	42,1	18,4			
<i>21 yıl ve üzeri</i>	17,7	22,1	41,9	18,2			
<i>İlkokul</i>	12,8	19,9	45,0	22,3			
<i>Ortaokul</i>	19,7	25,7	40,8	13,8			
<i>İmam hatip ortaokulu</i>	21,9	23,9	41,3	12,8	724,79	21	,000*
<i>Anadolu İHL</i>	23,1	28,0	36,2	12,7			
<i>Anadolu lisesi</i>	18,7	25,8	37,9	17,6			
<i>Anadolu MTL</i>	34,1	28,7	28,7	8,5			
<i>Fen/Sosyal bilimler lisesi</i>	10,8	14,2	44,6	30,4			
<i>Diğer</i>	29,9	27,9	33,7	8,4			
<i>Sınıf öğretmeni</i>	11,9	18,5	46,0	23,6			
<i>Din kültürü ve ahlak bilgisi</i>	20,7	25,6	41,0	12,6			
<i>İngilizce</i>	15,8	25,2	41,3	17,7			
<i>Matematik</i>	17,1	24,1	38,4	20,5			
<i>Türkçe</i>	20,9	25,2	41,7	12,2			
<i>Fen bilimleri</i>	15,3	21,8	42,4	20,4			
<i>Sosyal bilgiler</i>	20,9	26,4	41,4	11,4			
<i>Biyoloji</i>	20,3	22,5	39,6	17,6			
<i>Fizik</i>	20,1	27,7	34,8	17,4			
<i>Kimya</i>	16,3	21,9	44,4	17,4			
<i>Tarih</i>	22,9	29,9	37,7	9,5			
<i>Coğrafya</i>	21,8	28,7	35,6	13,9			
<i>Diğer</i>	29,5	28,2	32,9	9,4			
<i>İstanbul</i>	15,9	23,5	38,2	22,4	446,15	33	,000*
<i>Batı Marmara</i>	19,7	25,5	41,5	13,3			
<i>Ege</i>	17,5	21,3	43,0	18,2			
<i>Doğu Marmara</i>	19,1	25,4	41,6	13,8			
<i>Batı Anadolu</i>	12,4	16,7	48,4	22,5			
<i>Akdeniz</i>	19,9	23,3	40,7	16,1			
<i>Orta Anadolu</i>	16,3	22,7	43,8	17,2			
<i>Batı Karadeniz</i>	18,8	26,4	40,7	14,1			
<i>Doğu Karadeniz</i>	21,4	22,4	39,4	16,8			
<i>Kuzeydoğu Anadolu</i>	24,1	27,2	35,1	13,6			
<i>Ortadoğu Anadolu</i>	28,0	28,2	33,5	10,3			
<i>Güneydoğu Anadolu</i>	27,9	29,5	32,7	9,9			

*P<,05.

Tablo 10'da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde müfredattaki kazanımları hangi oranda verdiklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Buna göre cinsiyete, okulun bulunduğu yere, mesleki tecrübeye, çalışılan okulun türüne, branşa ve bölgeye göre öğretmenlerin müfredattaki kazanımları verme oranları farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, büyükşehir/şehir merkezindeki görev yapan öğretmenler diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre, 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenler daha az tecrübeli öğretmenlere göre, fen/sosyal bilimler liseleri öğretmenleri diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri diğer tüm branş öğretmenlerine göre, Batı Anadolu'da görev yapan öğretmenler diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha yüksek düzeyde müfredattaki kazanımları büyük oranda verdiklerini ifade etmişlerdir.

Harita 3. Bölgelere göre salgın sürecinde verilen uzaktan eğitimde müfredattaki kazanımları %50 ve altında verebildiğini düşünen öğretmenlerin dağılımı



Şekil 7. Sizce öğrenme kayıplarını telafi etmek için nasıl bir yöntem takip edilmelidir?

Şekil 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme kayıplarını telafi etmek için nasıl bir yöntem takip edilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,8’i öğrenme kayıplarını telafi etmek için 2021-2022 öğretim yılında ihtiyacı olan öğrencilere telafi eğitimleri düzenlenmesi gerektiğini, %19,2’si Haziran-Temmuz aylarında ihtiyacı olan öğrencilere yüz yüze telafi eğitimi yapılması gerektiğini, %12,1’si ise Ağustos-Eylül aylarında ihtiyacı olan öğrencilere yüz yüze telafi eğitimi yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %7,7’si ise online ek dersler ile telafi eğitimlerinin yapılması gerektiğini ifade ederken araştırmaya katılan öğretmenlerin %10’u ise öğrenme kayıplarını gidermek için herhangi bir şey yapılmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 11. “Sizce öğrenme kayıplarını telafi etmek için nasıl bir yöntem takip edilmelidir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

Sizce öğrenme kayıplarını telafi etmek için nasıl bir yöntem takip edilmelidir?												
	Online ek dersler verilmelidir	Haziran-Temmuz aylarında ihtiyacı olan öğrencilere yüz yüze telafi eğitimi yapılmalıdır	Ağustos-Eylül aylarında ihtiyacı olan öğrencilere yüz yüze telafi eğitimi yapılmalıdır	2021-2022 öğretim yılında ihtiyacı olan öğrencilere telafi eğitimleri düzenlenmelidir	Herhangi bir şey yapılmasına gerek yok	Diğer	χ^2	sd	P			
Kadın	7,5	15,0	12,7	51,9	9,8	3,1	211,6	5	,000*			
Erkek	7,8	23,7	11,5	43,3	10,2	3,6						
Büyükşehir/şehir merkezi	8,0	18,5	11,6	47,1	11,0	3,8	52,97	10	,000*			
İlçe merkezi	7,0	19,0	12,7	48,4	10,0	2,9						
Köy/kasaba/belde/kırsal alan	8,4	21,5	11,8	47,9	7,0	3,4	127,1	20	,000*			
5 yıl ve altı	8,8	17,5	13,5	51,2	6,8	8,8						
6-10 yıl	7,7	19,3	11,0	49,2	9,6	7,7						
11-15 yıl	7,8	16,9	11,4	48,6	11,4	7,8						
16-20 yıl	6,4	20,8	12,8	45,5	10,5	6,4						
21 yıl ve üzeri	7,3	20,9	12,0	44,6	11,6	7,3						
İlkokul	6,5	19,3	10,5	50,3	10,2	3,2						
Ortaokul	7,2	19,4	12,7	47,7	10,0	3,0						
İmam hatip ortaokulu	9,9	20,2	13,5	42,5	10,4	3,5						
Anadolu İHL	6,6	20,2	13,0	46,1	9,7	4,3						
Anadolu lisesi	9,7	18,3	13,1	46,7	8,9	3,4	86,73	35	,000*			
Anadolu MTL	8,8	17,5	13,4	47,5	8,8	3,9						
Fen/Sosyal bilimler lisesi	9,1	17,8	14,0	46,2	11,4	1,5						
Diğer	8,4	19,7	10,6	46,3	12,0	3,1	187,2	60	,000*			
Sınıf öğretmeni	6,0	19,6	10,6	50,1	10,3	3,3						
Din kültürü ve ahlak bilgisi	9,1	21,3	13,3	43,8	9,9	2,6						
İngilizce	8,8	13,1	12,4	48,5	13,9	3,4						
Matematik	6,7	18,7	15,1	47,6	6,8	5,2						
Türkçe	7,8	21,0	13,1	45,0	9,6	3,4						
Fen bilimleri	9,0	17,6	13,1	46,0	11,7	2,6						
Sosyal bilgiler	7,1	23,2	11,7	43,9	11,0	3,2						
Biyoloji	9,5	17,0	12,0	49,0	8,5	4,0						
Fizik	8,2	15,9	19,5	46,2	5,6	4,6						
Kimya	11,7	23,4	12,8	42,0	8,0	2,1						
Tarih	9,9	26,0	13,5	39,5	9,9	1,2						
Coğrafya	10,5	22,8	9,1	48,9	6,4	2,3						
Diğer	8,0	18,4	11,7	48,8	9,8	3,3						
İstanbul	7,5	17,0	10,1	47,6	14,4	3,4				239,2	55	,000*
Batı Marmara	7,5	16,2	12,2	50,8	10,3	3,1						
Ege	9,7	16,2	11,7	47,6	11,1	3,8						
Doğu Marmara	7,6	20,1	12,2	45,2	11,2	3,7						
Batı Anadolu	5,9	18,0	13,4	45,1	13,8	3,8						
Akdeniz	8,7	18,7	12,1	47,7	9,0	3,7						
Orta Anadolu	7,8	20,8	12,4	47,9	9,1	2,0						
Batı Karadeniz	6,5	19,0	12,7	47,3	11,1	3,4						
Doğu Karadeniz	7,6	20,1	10,8	48,2	10,8	2,5						
Kuzeydoğu Anadolu	7,0	20,1	11,0	53,1	5,9	2,9						
Ortadoğu Anadolu	7,2	24,5	11,8	47,4	7,0	2,2						
Güneydoğu Anadolu	7,2	21,6	13,6	49,6	4,7	3,3						

*P<,05.

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme kayıplarını telafi etmek için nasıl bir yöntem takip edilmesi gerektiğine dair görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Buna göre cinsiyete, okulun bulunduğu yere, mesleki tecrübeye, çalışılan okulun türüne, branşa ve bölgeye göre öğretmenlerin müfredatı tamamlama oranları farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre, 15 yıl ve altı tecrübeye sahip öğretmenler daha tecrübeli öğretmenlere göre, ilkokul öğretmenleri diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri diğer tüm branş öğretmenlerine göre, Kuzeydoğu Anadolu’da görev yapan öğretmenler diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha yüksek düzeyde öğrenme kayıplarını telafi etmek için 2021-2022 öğretim yılında ihtiyacı olan öğrencilere yönelik telafi eğitimi yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 12. Sizce özellikle en fazla öğrenme kaybı hangi sınıf düzey(ler)inde olmuştur?

	<i>n</i>	%
1. sınıf	10.326	69,1
12. sınıf	6.566	43,9
8. sınıf	6.426	43,0
9. sınıf	5.935	39,7
5. sınıf	5.156	34,5
2. sınıf	4.215	28,2
4. sınıf	3.607	24,1
11. sınıf	3.161	21,2
7. sınıf	3.054	20,4
10. sınıf	3.024	20,2
6. sınıf	2.766	18,5
3. sınıf	2.360	15,8

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla öğrenme kaybı yaşayan sınıf düzeyi/düzeyleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu soruda katılımcılar birden fazla şıkkı işaretlemişlerdir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler en yüksek düzeyde öğrenme kaybının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin (%69,1) yaşadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğrenme kaybının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği sınıfları ise 12. sınıf (%43,9) ve 8. sınıf (%43) olarak tanımlamışlardır. Bu iki sınıf düzeyi yılsonunda kademeler arası geçiş sınavlarına girecek olan sınıf düzeyleridir. Katılımcılar en az düzeyde öğrenme kaybı yaşayan sınıf düzeylerini ise ilkokul 3. sınıf (%15,8), 6. sınıf (%18,5), 10. sınıf (%20,2) ve 7. sınıf (%20,4) düzeyi olarak tanımlamışlardır. Eylül-Ekim aylarında ilkokul 1. sınıflar, daha sonra diğer ilkokul sınıf düzeyleri ile 8. sınıf ve 12. sınıf düzeyleri kısa süreli yüz yüze eğitim yapmışlar ancak ortaokul

ve lise düzeyindeki diğer ara sınıflar ise hiç yüz yüze eğitim yapmamıştı. Bu husus dikkate alındığında katılımcıların neredeyse bir yıldır yüz yüze eğitime hiç katılmamış olan ara sınıfları en az düzeyde öğrenme kaybı yaşayan sınıflar olarak tanımlanması oldukça dikkat çekicidir.

5. SONUÇ

Mart 2020’de Türkiye’de Covid-19 vakalarının görülmesiyle birlikte okullar kapatılmış ve uzaktan eğitim süreci başlatılmıştı. Uzaktan eğitim sürecini öğretmenler canlı-senkron dersler ile sürdürmüşlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin %82’si her gün ya da haftada birkaç gün canlı ders yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilerin Eğitim-Bir-Sen (2020) tarafından Eylül 2020’de yapılan ve Mart-Haziran ayında gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri değerlendiren araştırma verileri ile kıyaslandığında oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan canlı ders yapmayan öğretmen oranı Mart-Haziran ayına göre azalmış ve %9 olmuştur. Öğretmenlerin önemli çoğunluğunun canlı ders yapması oldukça olumlu bir durumdur. Ancak öğrencilerin bu canlı derslere hangi oranda katıldığı da en az o kadar önemlidir. 2020-2021 Güz döneminde öğrenciler, 2019-2020 Mart-Haziran dönemine göre daha yüksek oranda canlı derslere katılmasına rağmen, dersleri düzenli takip eden öğrenci oranları oldukça azdır. Öğrencilerin tümünün canlı derslere katıldığını belirten öğretmen oranı %6’dır. Öğretmenlerin %39’u canlı derslere öğrencilerin yarısından fazlasının katılım sağladığını, %55’i ise yarısı ve daha azının katılım sağladığını ifade etmiştir. Daha açık ifade ile öğretmenlerin %55’i öğrencilerin yarısının dersleri düzenli olarak takip edemediğini ifade etmiştir. Canlı derslere katılmayan öğrencilerin eksikliğini kapatmak için öğretmenler çoğunlukla ödev verdiklerini ya da doküman gönderdiklerini belirtmişlerdir. Bu ödev ve dokümanların gönderilmesi ile öğrencilerin eksikliklerinin tamamlanmasını beklemek güçtür. Öğrencilerin kazanımları ne düzeyde öğrendiği, gönderilen ödevleri yapıp yapamadıkları, dokümanları inceleme imkânlarının olup olmadığı oldukça önemli hususlardır. Başka bir ifade ile ödev ya da doküman gönderme ile öğrenme kayıplarının telafi edilmesi oldukça güçtür.

Öğretmenleri uzaktan eğitim ile ilgili olarak en çok zorlayan hususların neler olduğuna bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçü, öğrencilerin teknolojiye erişimde yaşadıkları güçlüklerin en temel sorun olduğunu, beşte ikisi ise öğrencilerin dijital okuryazarlığının zayıf olmasını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin canlı dersleri düzenli olarak takip edememesinin nedeni sorulduğunda da; öğretmenlerin dörtte üçü öğrencilerin bilgisayar/tablet ve internet gibi araçlarının olmamasını en önemli neden olarak tanımlamışlardır. Buna ilaveten öğretmenlerin yaklaşık yarısı, ebeveynlerin çocuklarına dijital öğrenme ortamında yardımcı olamamasını bir diğer önemli sorun olarak tanımlamışlardır. Özellikle küçük çocukların aile desteğine duyduğu ihtiyaç dikkate alındığında, ailelerin çocuklarına yeterince destek olamaması öğretmenlerin beşte ikisi tarafından; ailelerin çalışmak zorunda olması nedeniyle yardımcı olamaması ise öğretmenlerin üçte biri tarafından, çocukların dersleri düzenli olarak takip etmesini engelleyen hususlar olarak tanımlanmıştır. Buna ilaveten, uzaktan eğitimde çocukların sessiz çalışma ve öğrenme ortamına sahip olmaması da öğretmenlerin dörtte biri tarafından önemli bir mesele olarak tanımlanmıştır. Zaten hanehalkı araştırmaları ve PISA 2018 verilerinde hanelerin önemli bir kesiminde bilgisayar ve benzeri dijital araçların olmadığı, yeterli internet bağlantısına sahip olmayan yüksek oranda hanelerin olduğu, bilgisayara erişimde güçlük yaşayan öğrenci oranının büyük olduğu, sessiz çalışma ortamına sahip olmayan önemli oranda çocuk olduğunu göstermektedir. Dahası, bu imkan ve araçlara dezavantajlı haneler ve çocuklar daha yüksek oranda erişimde güçlük yaşamaktadır (Çelik, 2020; Çelik ve Şahin 2020; Özer vd., 2020).

Uzaktan eğitimde derslerini yerine getirme sürecinde öğretmenleri olumsuz etkileyen birçok hususun olduğu görülmüştür. Evden çalışmanın getirdiği stres ve iş yükü (%47), evde kaliteli internet eksikliği (%46), dersleri daha verimli işlemek için gereken dijital araçların eksikliği (%39) öğretmenleri olumsuz etkileyen hususlardır. Buna ilaveten öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterince tecrübeli olmamaları, müfredatı uzaktan eğitime uyumlaştırma, uzaktan eğitim için gerekli materyali hazırlama gibi güçlükler neden olmuştur. Bakanlığın sunduğu dijital ders platformunun yetersizliği de uzaktan eğitimdeki önemli güçlükler olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin dijital araçlara sahip olmamasına ilaveten, öğrencilerin uzaktan eğitime katılmasını engelleyen en önemli hususları ise uzaktan eğitimin bir yıla yaklaşması nedeniyle öğrencilerin ciddi bir motivasyon kaybı içinde olmasını (%58), çocukların akranlarından uzakta olmasının neden olduğu sosyal ve psikolojik etkiler (%37) nedeniyle uzaktan eğitime erişimde güçlük yaşanması olarak belirtmişlerdir. Zaten, UNESCO, Dünya Bankası, UNICEF gibi kuruluşlar salgının ilk gününden itibaren motivasyon kaybı ve sosyal ve psikolojik olarak olumsuzlukların yaşanacağı konusunda uyarılarda bulunmuş ve sağlık ve güvenliğin sağlandığı ilk

andan itibaren okulların açılmasını önermiştir. Okulların açılmasını en temel politik öncelik olarak tanımlamışlardır (Saavedra, 2020a, 2020b; UNESCO, 2020a, 2020b, 2020c; World Bank, 2020a).

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası müfredatın tamamını ya da çoğunu tamamlamıştır. Hatta öğretmenlerin üçte ikisi müfredatın %70'den fazlasını tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Bu veriler, öğretmenlerin müfredatı tamamlama açısından görevlerini önemli ölçüde yaptığını göstermektedir. Ancak, burada çocuklarının ne kadarının bu müfredata erişebildiği ve öğrenebildiği meselesidir. Çocukların ve öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler nedeniyle uzaktan eğitim sürecinin verimli olarak gerçekleştiğini söylemek güçtür. Öğrencilerinin %70'inden fazlasının herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı %15 civarındadır. Her üç öğretmenden biri ise %50 ve üzeri öğrencisinin herhangi bir uzaktan öğretim etkinliğine katılmadığını ifade etmiştir. Bu veriler açık bir şekilde müfredata başarılı bir şekilde erişen öğrenci sayısının sınırlı olduğunu göstermektedir. Yukarıda ifade edilen çok çeşitli nedenler dolayısıyla öğrencilerin önemli çoğunluğunun uzaktan öğretim etkinliğine katılmamış olması, ciddi bir öğrenme kaybının önemli göstergesidir. Buna ilaveten, bir yandan dersleri düzenli olarak takip eden ve öğrenen az sayıda öğrenci, diğer yandan ise bu müfredata erişemeyen büyük orandaki öğrencinin varlığı var olan eğitimsel eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir (Çelik, 2020a; Çelik 2020b; Çelik 2020c; Çelik ve Şahin; Özer vd., 2020). Bundan dolayı, özellikle dijital araç ve imkânlarla sahip olmayan, ailesi çalışmak zorunda olan öğrenciler dikkate alınarak yüz yüze eğitim her zaman en temel politik öncelik olmalıdır. Dijital araçlara sahip olma ve etkili düzeyde kullanma durumu, uzaktan eğitim sürecinde önemli bir husustur (Şahin, 2020). Öğrenme kaybının en yüksek olduğu sınıf düzeylerinin telafi eğitimleri ve yüz yüze eğitimleri sürdürme konusunda öncelenmelidir. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok öğrenme kaybının ilkökul 1. sınıflarda olduğunu, daha sonra liseye ve üniversiteye giriş sınavlarına girecek 8. sınıf ve 12. sınıflar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu veri salgın sürecinde okulları açma konusunda hangi sınıf düzeylerinin öncelenmesi gerektiğini gösteren bir veri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğrenme kayıplarını gidermek için yapılması gereken telafi eğitimleri konusunda öğretmenler daha fazla olarak 2021-2022 öğretim yılında ihtiyacı olanlara yönelik düzenlenmesini önermişlerdir. Buna ilaveten, öğretmenlerin bir kısmı online eğitimlerle telafi eğitimi yapılması bir kısmı Haziran-Temmuz, bir kısmı da Ağustos-Eylül aylarında telafi eğitimleri düzenlenmesini önermişlerdir.

Tüm dünyada okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm kademelerde hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından tarihin en büyük eğitim kesintisinin yaşandığı bir dönem olan son bir yılın ortaya çıkaracağı öğrenme kayıplarının azaltılması ve telafisine yönelik pandemi sonrası stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç duymakta-

dır. Bu kapsamda başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitimin diğer tüm paydaşlarının en az kayıpla öğrenme ortamına dönebilecekleri alternatiflerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Öncelik okulların güvenle açılabilmesi için gerekli koşulları en kısa sürede sağlayıp tüm kademedeki okulları açmak olmalıdır. Bunun için mutlak öncelik çocuklar ve öğretmenler dâhil herkesin sadece sağlığını korumak için yaşamı kısıtlamak değil sağlık ve refah arasında en uygun dengeyi kurmak olmalıdır. Okulları yeniden açmak normale dönmek olarak düşünülmemelidir. Çünkü ortada tam bir yılını kaybetmiş milyonlarca çocuk vardır. Bu nedenle çocukların bu süreçte kaybettikleri sosyal ve duygusal sağlığı yeniden temin etmek, ek destek eğitim yaklaşımlarıyla eşitsizlikleri gidermek için gerekli tedbirleri alarak kaybı telafi etme çabasına odaklanmak ve buna yönelik çeşitli stratejiler geliştirilerek uygulanması ihtiyaçtan öte bir zorunluluktur. Elbette öğrenme kayıplarının telafisine ilişkin stratejilerin geliştirilebilmesi için okulların kapalı olduğu dönemin öğrenme kayıplarını tespit etmek oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada son bir yılda ülkemizdeki uzaktan/online eğitimin tüm yükünü taşıyan ve sahadaki uygulayıcısı olan öğretmenlerimizin süreçte yaşanan öğrenme kayıpları ve bunların telafisine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme kayıpları ve bunun telafisine ilişkin görüşleri ekseninde önümüzdeki süreçte daha etkin politikalar geliştirmek için aşağıda öneriler sunulmuştur.

6. ÖNERİLER

Okulların yüz yüze eğitime açık olarak eğitimin sürdürülmesi temel politik öncelik olmalıdır.

Çocukların fiziki ve zihinsel olarak daha sağlıklı ve refah içinde büyümelerini sağlamak için, çocukların akranları ile birlikte okul ve sınıf ortamında olmaları önemlidir. Bunun için gerekli tüm sağlık ve güvenlik önlemleri alınmalı ve en temel politik öncelik olarak okulların yüz yüze eğitime devam etmesi sağlanmalıdır. Dahası, okullar ilkesel olarak yüz yüze eğitime açık olmalı, bölgesel ve yerel olarak salgının seyrine göre kapatılma kararı verilmelidir. Özellikle okul öncesi ve ilkokullar için yüz yüze eğitime kapatılması en son seçenek olarak düşünülmelidir. Ayrıca, sadece lise ve üniversitelere giriş sınavlarına hazırlanan ortaokul ve lise son sınıf öğrencileri için değil tüm sınıflar için de okulların yüz yüze eğitime açık olması öncelikli hususlardan olmalıdır.

Başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çalışanları aşılama öncelikli grup olmalıdır

Elbette öğretmenleri ve diğer okul personelini aşılama, okulları güvenli bir şekilde açmak için önemlidir. Eğitim çalışanlarını öncelikli olarak aşılamanın enfeksiyon riskini sadece onlar için değil toplumun tüm kesimleri için azaltacağı da dikkate alınmalıdır. Başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çalışanlarının öncelikli olarak aşılması, yüz yüze eğitimin yeniden normalleşmesinin yanı sıra bir yıldır okuldan uzak kalan öğrencilerimizin en çok ihtiyaç duydukları eğitimin sosyalleştirme işlevinin geri dönüşüne en fazla katkı sağlayacak kritik bir karar olacaktır.

Benzeri görülmemiş zamanlar, benzeri görülmemiş çözümler gerektirir.

Okulları açmak ve açık kalmasını sağlamak sadece öğrencilerin daha fazla öğrenme kaybı yaşamalarını önler. Ortada tam bir yılını kaybetmiş milyonlarca çocuğun olduğu bir durumda hiçbir şey yapmamak bir seçenek değildir. Her zaman yaptığımız aynı şeyi yapmak da maalesef sorunu görmezden gelmek anlamına gelir. Sorunun boyutu göz önüne alındığında, öğrenme kaybıyla mücadele için günü kurtarmaya dönük değil, proaktif stratejiler geliştirmek gereklidir. Çünkü kayıp bir yıl dikkate alındığında önümüzdeki süreçteki her boşluk öğrencileri ve öğretmenleri motive ederek en iyi şekilde değerlendirilmelidir. Zira çocukların karşı karşıya kaldıkları öğrenme kayıplarını telafi edecek sihirli bir eğitim stratejisi veya yeni bir öğretim taktiği yoktur. Bu nedenle çocukların bu süreçte kaybettikleri sosyal ve duygusal sağlığı yeniden temin etmeyi hedefleyen, gerekli tedbirleri alarak kaybı telafi etme çabasına odaklanan ulusal bir mücadele başlatılmalıdır. Diğer bir ifadeyle öğrenme kaybıyla mücadele için milli seferberlik başlatılmalıdır. Ancak bu yolla pandemi dönemindeki öğrenme kayıplarının, kaybedilen gelecek anlamına gelmesi engellenebilir.

Pandemik öğrenme kaybını azaltmak için kapsamını anlamalıyız.

Pandeminin öğrenciler üzerindeki öğrenme kaybının ve dolayısıyla ülkenin geleceği üzerindeki tam etkisini anlamak için, ulusal ölçekte öğrenme kaybını doğru bir şekilde ölçmek gerekmektedir. Bir ön çalışma olarak yaptığımız araştırmamızın bulgularına göre öğretmenlerin belirli bir kısmı gerekli müfredatı tamamlarken bazıları tamamlayamamış, bazı çocuklar ise dersleri takip edememiştir. Kaldı ki dersleri takip eden öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerine ilişkin elimizde somut bir veri de bulunmamaktadır. Üstelik önemli sayıda öğrencinin canlı derslere katılmadığı dikkate alındığında, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinde önemli bir farklılaşmanın olacağı da kaçınılmaz görünmektedir. Elbette okullar tam olarak açılmadan ve gerekli değerlendirmeler yapılmadan yaşanan öğrenme kaybının ne düzeyde olduğunu tespit etmek mümkün değildir. Ancak öğrenme kaybını telafi amacıyla geliştirilecek eylemler için mevcut durumun bir anlık da olsa görüntüsüne ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme kaybının kapsamının belirlenmesi için gerekli planlamaların yapılması ve değerlendirme sürecine mümkün olduğunca erken başlanması oldukça önemlidir.

Pandemik öğrenme kaybını telafi için herkesi kapsayan ulaşılabilir ve etkin stratejiler geliştirilmelidir.

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ı farklı zaman dilimlerini önerse de öğrenme kayıplarını gidermek için çalışma yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda 2021-2022 öğretim yılında ihtiyacı olan öğrencilere telafi eğitimler yapılması gerektiği görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma da yaz döneminde ihtiyacı olan öğrencilere yüz yüze telafi eğitimi yapılması ve online ek dersler ile telafi eğitimleri yapılması görüşleri dile getirilmiştir. Tüm bu görüşler gerek önümüzdeki yaz dönemi gerekse 2021-2022 öğretim yılına yönelik bir planlamayı zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle yapılacak telafi eğitimlerinin içeriğinden, yöntemine ve finansmanına yönelik ciddi bir planlamanın yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin okulların kapalı olduğu dönemde maruz kaldıkları salgın kaynaklı endişeler, sosyal izolasyon ve öğrenme güçlüklerine bağlı oluşan sosyal ve psikolojik kayıplar göz önüne alındığında yapılacak telafi uygulaması, bir önceki yılın kayıplarını yeni başladıkları dönemin müfredatına ekleme veya araya serpiştirme şeklinde olmamalıdır. Bu kapsamda geçmiş yılın ve gelecek yılın müfredatında yer alan olmazsa olmaz temel kazanımları içeren bir müfredat planlaması yapılabilir. Ayrıca bazı ülkelerde telafi eğitimine yönelik canlı dersler, yaz dönemi telafi eğitimleri vb. etkinlikler düzenlenmektedir. Bu deneyimler dikkate alınarak, eksiklikleri olan öğrencilerin bu tür dersleri takip etmesine yönelik bir sistem tesis edilmelidir. Örneğin, telafi eğitimlerinin online yapıldığı süreçte, benzer öğrenme düzeylerine sahip farklı, okul, ilçe hatta şehirlerdeki çocukların aynı online telafi derslerine katılması sağlanabilir. Bu online telafi derslerinde çocukların eksik olduğu konuların tafisi yapılabilir. Öğrenme kaybı yaşayan çocukların mevcut müfredatı takip etmesini beklemek doğru bir yaklaşım değildir. Bundan dolayı, en kısa sürede çocukların öğrenme düzeyleri ve yaşadıkları öğrenme kayıpları tespit edilerek online telafi derslerine başlamaları sağlanmalıdır. Burada amaç, çocukların öğrenme kayıplarını en hızlı şekilde telafi etmek ve akranlar arasındaki bilgi ve beceri düzeyini mümkün olduğu kadar birbirine yaklaştırmaktır. Buna ilaveten, öğretmenlerin belirli bir kısmının önerdiği gibi, yazın Temmuz ve Ağustos aylarında da benzer telafi programları düzenlenebilir. Bu telafi programlarında aynı sınıftaki öğrencileri bir araya getirip ortak bir telafi programı uygulaması yerine, çocukların bilgi ve beceri ile öğrenme kaybı düzeyi dikkate alınarak aynı okuldaki hatta yakın okullardaki çocuklar bir araya getirilerek bir telafi programı tasarlanabilir. Mevcut uygulamalardan çok farklı politika ve stratejiler ile çocukların öğrenme kaybını telafi etmek için çok yoğun ve ciddi çalışmaya ihtiyaç vardır.

Pandemi sonrası dönemde herkes için kaliteli eğitim temel öncelik olmalıdır.

Pandemi döneminde yaşananlar hâlihazırda eğitim sistemimizde var olan eşitsizliklerin daha da derinleştiğini açık bir şekilde ortaya çıkardı. Diğer bir ifadeyle imkânı olanlar ve olmayanlar arasındaki uçurumun ne kadar büyük olduğunun her zamankinden daha fazla olduğu görüldü. Bundan dolayı, eğitimsel eşitsizlikleri azaltmak ve her çocuğa kaliteli eğitimi sunmak en temel hedef olmalıdır. Her çocuğa kaliteli eğitimi sunmak için tüm paydaşların katılımıyla köklü, kalıcı ve etkili bir reform çalışması yapılmalıdır.

7. KAYNAKLAR

- ABC. (2020). *As more students return to school, New York City unveils '2021 Student Achievement Plan'*. ABC. <https://abc7ny.com/nyc-schools-opening-staten-island-orange-zone-district-75-in/8658998/>
- Alexander, K., Entwisle, L., & Olson, L. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171-191.
- Alexander, K., Entwisle, L., & Olson, L. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-180.
- Amorim, V., & Junior, C.P.I.J.L. (2020). *The effect of the H1N1 pandemic on learning. What to expect with Covid-19?* <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33997>
- Anadolu Ajansı. (2020a, Ağustos). Okullar yüz yüze eğitime 21 Eylül'de başlayacak. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/okullar-yuz-yuze-egitime-21-eylulde-baslayacak/1939719>
- Anadolu Ajansı. (2020b, Aralık). Uzaktan eğitim 22 Ocak'a kadar sürecek, yarı yıl tatiline bir haftalık ara tatil süresi de eklenecek. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/uzaktan-egitim-22-ocaka-kadar-surecek-yari-yil-tatiline-bir-haftalik-ara-tatil-suresi-de-eklenecek/2081163>
- Atteberry, A., & McEachin, A. (2016). School's out: Summer learning loss across grade levels and school contexts in the United States today. In Alexander, K., Pitcock, S., & Boulay, M. (Eds). *Summer learning and summer learning loss*, pp35-54. New York: Teachers College Press.

- Bell, S. R., & Carrillo, N. (2007). Characteristics of effective summer learning programs in practice. *New Directions for Youth Development*, 2007(114), 45-63.
- Blazer, C. (2011). *Summer Learning Loss: Why Its Effect Is Strongest among Low-Income Students and How It Can Be Combated* (Volume 1011). Research Services, Miami-Dade County Public Schools.
- Burgin, J. S., & Hughes, G. D. (2008). Measuring the effectiveness of a summer literacy program for elementary students using writing samples. *Research in the Schools*, 15(2), 55-64.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- CREDO. (2020). *Estimates of learning loss in the 2019-2020 school year*. The Center for Research on Education Outcomes Stanford University.
- Çelik, Z. (2020a, 24 Aralık). Eğitimin zor ikilemi: Gelecek mi? Korona mı? *perspektif.online*. <https://www.perspektif.online/egitimin-zor-ikilemi-gelecek-mi-korona-mi/>
- Çelik, Z. (2020b). *Covid-19 salgınının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler*. (Odak Analiz No. 5). Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çelik, Z. (2020c). Pandemi sonrası dünyada ve Türkiye’de eğitim. *perspektif.online*. <https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/>
- Çelik Z. ve Şahin, S.A. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi. Fatih Kaleci ve Emrah Başaran (Ed.), *Pandemi sürecinde sosyoekonomik değişim ve dönüşümler: Fırsatlar, tehditler ve öneriler*, (587-623. ss.). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınevi.
- Department of Education. (2021a, 6 Ocak). *School closures, remote learning, critical workers, nurseries and more: your lockdown education questions answered*. <https://dfemedia.blog.gov.uk/2021/01/06/school-closures-remote-learning-critical-workers-nurseries-and-more-your-lockdown-education-questions-answered/>
- Department of Education. (2021b). *Education, universities and childcare*. <https://www.gov.uk/coronavirus/education-and-childcare>
- Dutch News.nl (2021). *Schools wrestle with rules for reopening, and some will stay shut*. <https://www.dutchnews.nl/news/2021/02/schools-wrestle-with-rules-for-reopening-and-some-will-stay-shut/>

- DW. (2020). Coronavirus: Will French schools stay open?. DW. <https://www.dw.com/en/coronavirus-will-french-schools-stay-open/a-56330811>
- Eddy, M. (2020,29 Ekim). Why is Europe keeping its schools open, despite new lockdowns. New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/10/29/world/europe/schools-coronavirus-europe-lockdowns.html>
- Eğitim-Bir-Sen. (2020). *Pandemi sürecinde okulları güvenle açmak: Öğretmen ve veli araştırması*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Ehren, M. ve Turkeli, Rukiye. (2020). *How to repair learning loss from school closures during COVID-19 pandemic: which interventions and programmes are effective?*. LEARN. <https://www.researchinstitutelearn.nl/en/professionals-en/how-to-repair-learning-loss-from-school-closures-during-covid-19-pandemic-which-interventions-and-programmes-are-effective/>
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L.S. (1998). *Children, schools, and inequality*. New York, NY: Routledge.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary school journal*, 98(4), 351-364.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Olson, L.S. (2000). Summer learning and home environment. In Kahlenberg, R.D. (Ed.), *A nation at risk: Preserving public education as an engine for social mobility* (pp. 9–30). New York, NY: Century Foundation Press.
- Giannini, S. Jenkins, R. & Saavedra, J. (2020, 18 May). *Reopening schools: When, wher and how?* <https://blogs.worldbank.org/education/reopening-schools-when-where-and-how>
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- Inotai, E. (2021). *Learning losses may lead to earning losses: Can COVID-19 school closures be rectified?*. VISEGRAD. <https://visegradinsight.eu/learning-losses-may-lead-to-earning-losses/>
- International Labour Organization [ILO] (2021, Ocak). *ILO monitör: COVID-19 and the World of work*. Seventh edition. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_767028.pdf

- Juniper Education National Dataset Report. (2021). *The impact of the Covid-19 pandemic on primary school children's learning*. Retrieved form <https://junipereducation.org/national-dataset-report/>
- Kay-Diliberti, M., & Kaufmann, J.H. (2020). Will this school year be another casualty of the pandemic? Key findings from the American Educator Panels Fall 2020 COVID-19 surveys. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA168-4>
- Korkekaas-Rijlaarsdam, An., Ehren, M., & Meeter, Martijn. (2020). *Catch-up programmes in primary education in the Netherlands: overview of programmes (first tranche) and a literature review of effectiveness of programmes*. Netherlands Initiative for Education Research. https://www.researchinstitutelearn.nl/wp-content/uploads/2020/12/new-Effectiviteit-van-inhaal-en-ondersteuningsprogrammas-om-onderwijsachterstanden-in-te-halen_Engels.pdf
- Le Parisien. (2021). *Covid-19 : même en cas de reconfinement, Blanquer souhaite garder les écoles ouvertes*. <https://www.leparisien.fr/societe/covid-19-en-cas-de-reconfinement-jean-michel-blanquer-espere-garder-les-ecoles-ouvertes-24-01-2021-8420891.php>
- Lordan, R., FitzGerald, G.A., & Grosser, T. (2020). *Reopening schools during COVID-19*. *Science*. 369(6508), 1146. DOI: 10.1126/science.abe5765
- McCombs, J. S., Augustine, C., Schwartz, H., Bodilly, S., McInnis, B., Lichter, D., & Cross, A. B. (2012). Making summer count: How summer programs can boost children's learning. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(6), 47-52
- MEB. (2020). *Sayılarla uzaktan eğitim*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3124>
- MEB. (2021). *Eğitimde kontrollü normalleşme sürecinde eğitim kurumlarının açılma ve uygulama kriterleri*. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi-egitimde-kontrollu-normallesme-surecinde-egitim-kurumlarinin-acilma-ve-uygulama-kriterleri/haber/22651/tr>
- MoECS. (2020). *No national exams this year*. Ministry of Education, Culture and Science. <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science/news/2020/03/24/no-national-exams-this-year>
- Moreno, J. M. & Gortazar, L. (2020, 8 April). *Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response*. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>

- MoNE. (2020). *Je suis lycéen : comment m'organiser entre cours à distance et présentie*. MoNE. <https://www.education.gouv.fr/je-suis-lyceen-comment-m-organiser-entre-cours-distance-et-presentiel-307214>
- MoNe. (2021). *Comment continuer à apprendre lorsque l'établissement scolaire ferme ou accueille les élèves en effectif réduit ?*. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus---comment-mon-enfant-continue-t-il-apprendre-en-cas-de-fermeture-de-son-cole-ou-de-son-tablissement-scolaire-51392.pdf>
- NYSED. (2010). *The USNY Statewide Learning Technology Plan*. New York State Education Department.
- OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z. ve Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimdeki eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10 (4), 217-246. dx.doi.org/10.12658/M0611
- Reimers, F.M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Saavedra, J. (2020a). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Saavedra, J. (2020b). A lesson on the pandemic – the lesson we didn't learn about inequality. <https://blogs.worldbank.org/education/lesson-pandemic-lesson-we-didnt-learn-about-inequality>
- Smink, J. (2012). A new vision for summer school. *Educational Leadership*, 69(4), 64- 67
- Şahin, S.A. (2020). Koronavirüs salgınında uzaktan eğitim faaliyetleri ve etkileri. *Eğitime Bakış*, 16(50), 69-74.
- TÜİK. (2020). *Hanelerde bilişim teknolojileri ve İnternet erişimi bulunma oranı, 2004-2010. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2004-2020*. Erişim Tarihi: 31.10.2020.<https://data.tuik.gov.tr/tr/main-category-sub-categories-sub-components2/#>

- UK Government, Department of Education. (2021). *Get laptops and tablets for pupils and students who cannot access face-to-face education due to coronavirus (COVID-19)*. Retrieved from https://www.gov.uk/guidance/get-laptops-and-tablets-for-children-who-cannot-attend-school-due-to-coronavirus-covid-19?utm_source=remote_education
- UNESCO. (2020a). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>, Erişim Tarihi: 11 03. 2021.
- UNESCO. (2020b). *Adverse consequences of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- UNESCO. (2020c). *School reopening: Ensuring learning community*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373610>
- UNESCO. (2020d). *School reopening*. (UNESCO Covid-19 education response education sector issue notes. Issue note: 4.2.) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275>
- UNESCO. (2021). *Covid 19 impact on education*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Veiga, C. (2020). *NYC presents a roadmap to help students fill COVID learning gaps*. Chalkbeat New York. <https://ny.chalkbeat.org/2020/12/10/22168384/nyc-schools-covid-learning-loss>
- World Bank. (2020a). *The Covid-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- World Bank. (2020b). *Rapid Response Briefing Note: Remote Learning and COVID-19 Outbreak*. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid>
- Zvoch, K. (2011). Summer school and summer learning: An examination of the shortand longer term changes in student literacy. *Early Education and Development*, 22(4), 649-675.



PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRENME KAYBI

TESPİT VE ÖNERİLER

Salgının üzerinden bir yıl geçmesi ve eğitimin hala uzaktan senkron ve senkron olmayan bir biçimde devam etmesi, eğitim süreçlerinin işleyişi hakkında analizlere ve bu sürecin işleyişine yönelik çalışmalara ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin eğitim faaliyetleri süresince yaşadıkları öğrenme kayıpları da bu dönemde çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmayla beraber öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme kayıpları düzeyleri ve bu hususa yönelik olarak geliştirdiğimiz önerilerimiz sunulacaktır.

EĞİTİM-BİR-SEN (EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI) GENEL MERKEZİ



www.ebs.org.tr