

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**COVID-19 PANDEMİ DÖNEMİNDEKİ EĞİTİM
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE PIERRE
BOURDIEU’NUN KÜLTÜREL SERMAYE KURAMI AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Çiğdem ALTUN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Çiğdem ALTUN tarafından hazırlanan “*Covid-19 Pandemi Dönemindeki Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi ve Pierre Bourdieu’nun Kültürel Sermaye Kuramı Açısından İncelenmesi*” başlıklı bu tez, **10/06/2022** tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof.Dr. Cemil YÜCEL	
Danışman :	Doç.Dr. İlknur ŞENTÜRK	
Üye :	Dr.Öğretim Üyesi Mehmet ÖZDOĞRU	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Covid-19 Pandemi Sürecindeki Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi ve Pierre Bourdieu’nun Kültürel Sermaye Kuramı Açısından İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

10/06/2022

Çiğdem ALTUN

Teşekkür

Tezimin bu aşamaya gelmesinde gösterdiği sabır ve hoşgörü, ayrıca çok değerli yardımları için sayın danışmanım Doç.Dr. İlknur ŞENTÜRK'e en kalbî duygularıyla teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Tez jürisinde yer alan Prof.Dr. Cemil YÜCEL'e ve Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ÖZDOĞRU 'ya çalışmamın akademik olgunlaşma sürecine vermiş oldukları katkıdan dolayı teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamın odak noktası olan Eskişehir'de görev yapan meslektaşlarıma ve onların değerli velilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Sadece akademik değil hayatımın her alanında desteklerini esirgemeyen ve bana yol gösterici olan çok değerli mesai arkadaşlarım Emel ZENGİN, Fatih ÇETİN ve İlker ATASEVER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman olduğu gibi anlayışı, sevgisi ve yardımlarıyla bana destek olan sevgili eşim Raşit Altun'a, birlikte geçireceğimiz zamanlarından çaldığım evlatlarım Defne ve Toprak Alaz'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, tüm hayatım boyunca her daim yanımda olan, her adımda desteklerini esirgemeyen, yakınımda olmasa da hep yanımda olduklarını hissettiren sevgili anne-babama ve tüm dostlarıma teşekkürlerimi borç bilirim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi.....	vii
Özet.....	1
Abstract.....	4
BİRİNCİ BÖLÜM	7
1. Giriş.....	7
1.1. Problem Durumu.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar.....	13
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Kısaltmalar.....	13
İKİNCİ BÖLÜM	14
2.Kuramsal Çerçeve	14
2.1.Uzaktan Eğitim.....	14
2.2.Pandemi Sürecinde Dünya Geneline Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	16
2.3. Türkiye’de Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	18
2.4.Küresel Eşitsizliğin Boyutları ve Pandeminin Etkisi.....	22
2.5.Sosyal Adalet.....	31
2.5.1 Adalet.....	31
2.5.2. Sosyal adalet kavramı	32
2.5.3. Eğitimde sosyal adalet	32
2.6.Pierre Bourdieu ve Sosyoloji Alanına Katkıları.....	34
2.7. Pierre Bourdieu’ya Göre Kültürel Sermaye ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi	36
2.8. İlgili Araştırmalar.....	56
2.8.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	57
2.8.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	63
3. Yöntem.....	63
3.1. Araştırma Deseni.....	63
3.2 Çalışma Grubu.....	63
3.2.1. Okul	67
3.3.Nitel Veri Toplama Araçları.....	67
3.4. Verilerin Toplanması.....	67
3. 5. Verilerin Analizi.....	68
3.6. Geçerlilik ve Güvenlik.....	69
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	74
4. Bulgular.....	74
4.1. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamalarına Dair Görüşleri... 76	76
4.2.Pandemi Döneminde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi.....80	80
4.3.Dezavantajlı Öğrenciler için Uygulamalar.....91	91
4.4.Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Gözetilme Durumu..... 94	94
4.5.Pandemi Döneminde Eğitim Uygulamalarının Özel ve Devlet Okulları Açısından Değerlendirilmesi..... 101	101
4.6.Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları..... 109	109
4.7.Pandemide Uygulanan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Velileri ile İletişim Durumu..... 112	112
4.8.Pandemide Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Motivasyon Durumu..... 114	114
4.9.Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Mesleki Yeterlilik Algıları.....117	117
4.10.Pandemi Sürecinin Öğrenciler Üzerinde Etkileri.....121	121
4.11.Bourdieu'nun Yeniden Üretim ve Kültürel Sermaye Kavramlarına Göre Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi..... 126	126
4.11.1. Serbest kültür- entelektüel egzotizm..... 126	126
4.11.1.1. Öğretmenin serbest kültüre yatkınlığı..... 126	126
4.11.1.2. Öğrencinin serbest kültüre yatkınlığı..... 133	133
4.11.1.3. Sermayenin harcanması 134	134
4.11.2. Eşitsizliğin yeniden üretimi.....136	136

4.11.2.1. Eğitimsel borç	137
4.11.2.2. Habitus	141
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	146
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	146
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	146
5.1.1. Öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim uygulamalarına ilişkin sonuç ve tartışma.....	146
5.1.2. Pandemi döneminde fırsat eşitliğine ilişkin sonuç ve tartışma.....	147
5.1.3. Dezavantajlı öğrenciler için uygulamalara ilişkin sonuç ve tartışma	149
5.1.4. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözlemlenmesine ilişkin sonuç ve tartışma	150
5.1.5. Pandemi döneminde eğitim uygulamalarının özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesine ilişkin sonuç ve tartışma.....	151
5.1.6. Pandemi döneminde öğrenci açısından eğitim uygulamalarına ilişkin sonuç ve tartışma.....	153
5.1.7. Pandemiye uygulanan eğitim sürecinde öğretmenlerin velileri ile iletişim durumuna ilişkin sonuç ve tartışma	153
5.1.8. Pandemiye eğitim sürecinde öğretmenlerin motivasyon durumuna ilişkin sonuç ve tartışma	154
5.1.9. Öğretmenlerin pandemi sürecindeki mesleki yeterlilik algılarına ilişkin sonuç ve tartışma	155
5.1.10. Pandemi sürecinin öğrenciler üzerinde etkilerine ilişkin sonuç ve tartışma	155
5.1.11. Bourdieu'nun yeniden üretim ve kültürel sermaye kavramlarına göre pandemi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesine ilişkin sonuç ve tartışma	156
5.2. Öneriler.....	158
5.2.1. Uygulayıcılara öneriler	158
5.2.2. Araştırmacılara öneriler	163
KAYNAKÇA.....	165

EKLER.....	173
ÖZGEÇMİŞ.....	180



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Tablo 2.1.	Ülke Geneline Masaüstü Bilgisayar, Taşınabilir Bilgisayar ve Tablet Bilgisayar Sahibi Olma Oranları	21
Tablo 3.1.	Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	64
Tablo 3.2.	Katılımcı Velilerin Demografik Bilgileri	66
Tablo 3.3.	Katılımcı Doğrulama Yorumları	70

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Şekil 2.1	Tüik Hanehalkı Bilim Teknolojileri Kullanım Araştırması,2011-2021	21
Şekil 2.2	Ülke Bazlı Milli Gelir Dağılımı	23
Şekil 2.3	Dünya’da Kişi Başına Düşen Milli Gelirin Yıllar İçinde Değişimi	24
Şekil 2.4	Dünya’da İlk On Binde Birlik Servet Sahiplerinin Servetlerinin Artışı	25
Şekil 2.5	Son İki Yüzyılda Küresel Gelir Eşitsizliği	26
Şekil 2.6	Son 110 Yılda Batı Avrupa ve Abd’de Gelir Eşitsizliği	27
Şekil 2.7	Son 30 Yılda Kadınların İşgücüne Katılım Oranı	28
Şekil 2.8	Son 30 Yılda Kadınların İşgücü Gelirlerindeki Payı	30
Şekil 2.9	Bourdieu’ya Göre Kültürel Sermayenin Eşitsizliği Yeniden Üretimi	56
Şekil 4.1	Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamaları	75
Şekil 4.2	Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamaları	76
Şekil 4.3	Pandemi Döneminde Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi	81
Şekil 4.4	Dezavantajlı Öğrenciler İçin Pandemi Döneminde Yapılan Uygulamalar	91
Şekil 4.5	Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Gözetilme Durumu	95
Şekil 4.6	Pandemi Döneminde Eğitim Uygulamalarının Özel ve Devlet Okulları Açısından Değerlendirilmesi	101
Şekil 4.7	Pandemi Döneminde Öğrenci Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları	109
Şekil 4.8	Pandemide Uygulanan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Velileri ile İletişim Durumu	112
Şekil 4.9	Pandemide Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Motivasyon Durumu	115
Şekil 4.10	Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Mesleki Yeterlilik Algıları	118
Şekil 4.11	Pandemi Sürecinin Öğrenciler Üzerinde Etkileri	121
Şekil 4.12	Bourdieu’nun Yeniden Üretim ve Kültürel Sermaye Kavramlarına Göre Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi	126

Özet

Covid-19 Pandemi Dönemindeki Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi ve Pierre Bourdieu'nun Kültürel Sermaye Kuramı Açısından İncelenmesi

Çiğdem ALTUN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

2022

Amaç: Araştırmanın amacı pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi ve Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramı üzerinden incelenmesidir.

Yöntem: Bu çalışmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma yönteminin fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Eskişehir'de özel ve devlet okullarında görev yapan farklı branşlardan 35 öğretmen ve bu okullarda öğrencisi bulunan 10 veli oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden 2020-2021 eğitim öğretim yılında pandemi nedeniyle uzaktan eğitim uygulamalarında görev almış olma şartı aranmıştır. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 1-2) hazırlanarak kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk kısmında öğretmenlerin ve velilerin kişisel bilgilerini içeren sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise araştırma ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek kod ve temalara ayrılmıştır.

Bulgular: Pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarının değerlendirilmesini ve Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramı üzerinden incelenmesini amaçlayan bu çalışmada pandemi sürecinde sunulan uzaktan eğitimin verimlilik açısından okullar arasında farklılıklar gösterdiğine dair verilere ulaşılmıştır. Pandemi döneminde öğrencinin sahip olduğu donanım, aile desteği; okulun ve öğretmenlerin sunduğu imkanlar ve geri bildirimler gibi çeşitli bileşenler eğitimin verimliliği etkilemiştir. Öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla farklı platformlar kullanma, öğrenciye donanım sağlama gibi desteklemeye yönelik ek çalışmalar yapmışlardır. Covid 19 salgını süresince uygulanan uzaktan eğitimi fırsat eşitliği açısından değerlendiren katılımcılardan elde edilen verilere göre her öğrencinin aynı imkanlara sahip olmaması nedeniyle bu süreçte her öğrenci eşit düzeyde eğitim alamamıştır. Ailelerin sürece bakış

açılarındaki farklılıklar süreçte çocuklarına olan ilgi ve destek durumlarında da farklılıklara neden olmuştur. Pandemi döneminde dezavantajlı öğrenciler için ek çalışmalar yapıldığına ancak bu süreçte dezavantajlı öğrencilerin yine de mağdur olduklarına dair görüşlere ulaşılmıştır. Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan öğretmenler, öğrencilerini derse teşvik edecek çalışmalar yapmışlardır ancak ekonomik nedenler, ailelerin eğitim düzeyi, zaman yokluğu gibi değişkenlerle bu süreçte öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edildiği de görülmüştür. Öğretmen ve velilerden elde edilen veriler ışığında pandemi döneminde özel okullar ve devlet okulları arasında eğitim uygulamaları açısından özel okulların lehine olan farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde öğrencilerin eğitim uygulamalarına hazırbulunuşluk durumları da farklılıklar göstermektedir.

Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı açısından değerlendirildiğinde; pandemi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin serbest kültüre yatkın olup olmamalarının eğitim sürecini etkilediği görülmüştür. Pandemi sürecinin öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkların artmasına neden olduğu da görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonuçları pandemi döneminde uzaktan eğitimin verimlilik açısından okuldan okula büyük farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sahip olunan imkanlar, ekonomik nedenler, aileler ve öğretmenlerin sürece yaklaşımları pandemi sürecinde eğitim uygulamalarının işlevselliğinde belirleyici olmuştur. Bu nedenle özel okullar ve devlet okulları bu süreçte ayrılmışlardır.

Öğretmenin serbest kültüre yatkın olması, birçok yeni nesil iletişim aracına ve donanımına hâkim olmasını ve bunu ders işlerken öğrencileriyle paylaşabilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda bu öğretmenlerin velilerle iletişim düzeyinin daha yüksek olmasına da etki etmiştir. Ancak serbest kültüre yatkın olmayan öğretmenlerin ise farklı araçlar kullanmaktan çekindiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin iç dünyaları ve toplum algılarında sistem ya da sorunun asıl kaynaklarından çok, kişilerin özelliklerine ve toplumsal konumlarına dayalı bir habitus algısı taşıdıkları görülmüştür.

Covid-19 pandemisi var olan toplumsal eşitsizlikleri görünür kılmakla kalmamış daha da arttırmıştır. Pandemi dönemi toplumsal tabakalaşmanın arttığı, eğitimde sosyal adaletin derinden sarsıldığı bir süreçtir. Katılımcıların eşitsizlikleri içselleştirmesi, sistemi olduğu gibi kabul etmesi sisteminin yeniden üretimine katkı sunmaktadır.

Okullar ve öğretmenler arası oluşan bu farklılıkların giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kriz dönemlerinde uygulanabilecek planlamaların önceden yapılması, standart uygulamaların yapılabilmesi için denetim mekanizmalarının

geliştirilmesi, eğitimde fırsat eşitliğine yönelik adımlar atılması sağlanabilir. Eşitsizliklerin asıl kaynaklarının araştırılması ve öneriler geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Covid-19 salgını, uzaktan eğitim, kültürel sermaye



Abstract

Evaluation and Investigation of Education Practices During the Covid-19 Pandemic Period in terms of Pierre Bourdieu's Cultural Capital Theory

Çiğdem ALTUN

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Education Management

Advisor: Assoc. Dr. İlknur ŞENTÜRK

2022

Purpose: The aim of the research is to evaluate the educational practices during the pandemic process and to examine Pierre Bourdieu's theory of cultural capital.

Method: In this study, the phenomenology pattern of the qualitative research method was used to collect data. The study group consists of 35 teachers from different branches working in private and public schools in Eskişehir and 10 parents with students in these schools. Participating teachers were required to take part in distance education applications in the 2020-2021 academic year. Within the scope of the research, a semi-structured interview form (Annex1-2) was prepared and used. In the first part of the interview form, there are questions containing personal information of teachers and parents. In the second part, questions about the research were included. The obtained data were analyzed and divided into codes and themes.

Results: In this study, which aims to evaluate the educational practices during the pandemic process and to examine Pierre Bourdieu's cultural capital theory, the data showing that the distance education offered during the pandemic process differs between schools in terms of efficiency. Efficiency of education during the pandemic period, equipment owned by the student, family support; influenced by various components such as the facilities and feedback provided by the school and teachers. In order to ensure equal opportunity in education, teachers have carried out additional activities to support such as using different platforms and providing equipment. According to the data obtained from the participants who evaluated the distance education applied during the Covid 19 epidemic in terms of equality of opportunity, not every student could receive an equal education due to the fact that not every student had the same opportunities in the process. Differences in families' perspectives on the process have also led to differences in their interest and support for their children in the process. During the pandemic period, there

were opinions that additional studies were carried out for disadvantaged students, but that disadvantaged students were still victims in this process. Teachers who take into account the individual characteristics of the students have done studies to encourage their students to the lesson, but it has also been seen that the individual differences of the students are ignored in this process with variables such as economic reasons, education level of the families, lack of time. During the pandemic period, there are differences between private schools and public schools in terms of educational practices, and there is a perception by teachers and parents that private schools are more advantageous in this process. During the pandemic process, students' readiness for educational practices also varies.

When evaluated in terms of Pierre Bourdieu's concept of cultural capital; It has been seen that whether teachers and students are prone to free culture during the pandemic process affects the education process. It is also seen that the pandemic process has led to an increase in cultural differences among students.

Conclusion and Suggestions: The results of the research reveal that distance education shows great differences from school to school in terms of efficiency during the pandemic period. Opportunities, economic reasons, families and teachers' approaches to the process have been decisive in the functionality of educational practices during the pandemic process. For this reason, private schools and public schools were separated in this process.

The teacher's inclination towards free culture has enabled her/his to master many new generation communication tools and equipment and to share this with her/his students while teaching. At the same time, this has also affected the higher level of communication of teachers with parents. However, it was understood that teachers who are not inclined to free culture hesitated to use different tools. It has been seen that teachers have a habitus perception based on the characteristics of the people and their social positions rather than the actual sources of the system or problem in their perceptions of their inner world and society.

The Covid-19 pandemic has not only made the existing social inequalities visible, but has also increased them. The pandemic period is a process in which social stratification increases and social justice in education is damaged. Internalizing the inequalities and accepting the system as it is contributes to the reproduction of the system.

In order to eliminate these differences between schools and teachers, the Ministry of National Education can make plans that can be implemented in times of crisis in advance, develop control mechanisms for standard applications, and take steps towards

equal opportunities in education. Studies can be carried out to investigate the main sources of inequalities and to develop suggestions.

Keywords: Covid-19 pandemic, distance education, cultural capital



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarının değerlendirilmesini ve Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye görüşü çerçevesinde incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın problem durumuna ve sınırlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

2019 Kasım ayından itibaren Çin'de başlayıp Nisan 2020 tarihinde tüm dünyayı saran Covid-19 salgını sosyal hayatı, sağlık sistemini ve ekonomiyi etkilemiş aynı zamanda da eğitim hayatında önemli değişikliklere neden olmuştur. 2019 pandemi sürecinde eğitimden mahrum kalan öğrencilerin dünya genelinde sayılarının fazlalığı dikkat çekicidir. UNESCO 7 Nisan 2020 verilerine göre salgından etkilenen 188'den fazla ülkede okuldan uzak kalan öğrenci nüfusu, dünyadaki toplam öğrenci nüfusunun yüzde 91'ine tekabül etmektedir (Covid-19 Educational Disruption and Response, 2020).

Pandemi süreci örgün eğitimde kısıtlamalara neden olunca dünya çapında milyonlarca öğrenci, eğitimlerini uzaktan sürdürmek zorunda kalmıştır. Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmen yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimidir (TDK, 2020). Uzaktan eğitim dünyanın birçok ülkesinde pandemi döneminde çözüm olarak görülmüş ve acilen uygulamaya konmuştur. Pandemi sürecinde Türkiye'de eğitim temel olarak alt yapısı daha önce oluşturulmuş uzaktan eğitim platformu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) kanalı aracılığı ile uzaktan sürdürülürken öğrencilerin uzaktan eğitime erişimleri yaşadıkları bölge, internete ulaşabilme düzeyleri, sahip oldukları teknolojik cihazlar, ailelerinin bu konudaki tutumları ve öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Reimers ve Schleicher'e (2020, s. 4) göre öğrenciler arasındaki, ebeveynler tarafından doğrudan evde veya özel olarak eğitim fırsatları sağlanarak desteklemelerinden kaynaklanan farklılıklar, farklı okul türlerinin uzaktan öğrenimi destekleme kapasitelerindeki farklılıklar, öğrencilerin bağımsız ve online öğrenme esnekliği, motivasyon ve becerileri arasındaki farklılıklar, mevcut olanak boşluklarını daha da kötü hale getirebilecektir. 2019 pandemi sürecinde de eğitimde gerçekleşen öğrenme kayıpları ailelerin sosyo-ekonomik seviyelerine göre farklılık gösterirken bu durumdan en çok düşük sosyo-ekonomik gruplar olumsuz

etkilenmektedir. Çelik (2020) 'e göre özel okullar ile sosyo-ekonomik olarak avantajlı aileler çocuklarını eğitim konusunda desteklemeye devam ederken, göreceli olarak dezavantajlı sayılabilecek ailelerin çocuklarına yeterince destek sağla(ya)madığı bu süreç, mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştirme riskini taşımaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin olumsuz etkilendiği bu süreç “sosyal adalet” kavramıyla ters düşmektedir. Sosyal adalet, toplumsal yaşamı yalnızca ekonomik sistemin değişkenlerine, gereksinimlerine bağlı olarak düzenlemek yerine, insanların ortak iyiliğini, adaleti sağlayacak biçimde düzenlemek olarak tanımlanabilir (Keleşoğlu ve Metinnam, 2018, s. 190). Eğitim alanındaki adaletsizliklere yönelik çalışmalar genel olarak “Eğitimde Sosyal Adalet” başlığı altında ele alınmaktadır. Sosyal adalet odaklı eğitim araştırmaları, eğitimi oluşturan bütün bileşenleri hedeflemekte, bu bileşenler yoluyla var olan güç ilişkilerine dönük farkındalık yaratma, bu güç ilişkilerine müdahale etme becerisi kazandırma ve sonunda bu güç ilişkilerini değiştirerek daha adil bir toplum yaratma amacıyla yürütülmektedir (Metinnam, 2017, s. 38). 1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda tüm vatandaşların eşit hak ve hürriyetlere sahip olduğu hükmü yer almaktadır. Çocukların eğitimde geride kalmaması ve herkes için adaletin sağlanması anlayışlarının benimsenmesi ve başarının topluma yayılması düşüncesi eğitim politikaları belirlenirken sosyal adaletin temel alınmasını sağlamıştır (Çelik, 2006, s.82). Sosyal adalet ise haklar, siyasal özgürlükler ve kanun önünde eşitlik, ödüller, her bireyin yeteneklerinin ve faaliyetlerinin dikkate alınması, ihtiyaçlar ile bireyin hayatını sürdürebilmesi için gerekli olanlar şeklinde ifade edilmektedir (Akalin, 1998, s. 98). Başka bir ifadeyle Sosyal adalet, farklılıkları kabul eden, hiçbir farklılığı dışlamayan ve farklı grupların demokratik olarak karar verme sürecine katılımını içeren, bunların yanında ekonomik kaynakların dengeli dağıtımını da kapsayan bir anlayıştır (Çelik, 2013, s.230).

Mevcut eşitsizliklerin pandemi ile daha da derinleşmiş olma ihtimali bu süreçte kaynakların dağılımının gelecek nesillerde bırakmış olabileceği etkiler nedeniyle endişe yaratmaktadır. Öğrencilerin gittikleri okul türü, ailelerinin sosyo-ekonomik gücü, öğrencinin sahip olduğu donanım, öğretmenlerin pandemi durumundaki eğitime ve öğrenciye yaklaşımları pandemi döneminde eğitime erişim açısından daha da önemli hale gelmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin hasar aldığı bu süreçte öğrencilerin başarısı öğretmenleriyle olan diyaloglarının önemini artmıştır. Başta öğrencilerin internete erişimi olmak üzere uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bazı sorunlar öğretmenlerin inisiyatif olarak çözüm üretmesini gerektirdi. Bu nedenle öğretmenlerin ve velilerin pandemi

döneminde uygulanan eğitime ilişkin görüşleri ve eylemleri özellikle uzaktan eğitim alma konusunda dezavantajlı olan öğrencilerin başarısında kilit rol oynamaktadır. Reimers ve Schleicher (2020, s. 21) 'in belirttiği üzere öğretmenler tarafından yeterli derecede rehberlik ve destek olmaksızın, öğrencilerin kendi kendilerine çevrimiçi öğrenme dünyasında yol bulabilmeleri çok düşük bir ihtimaldir.

Ivan Illich, Okulsuz Toplum eserinde “Bir çocuk eş nitelikte eğitim alma hakkıyla varsıl bir yaşının konumuna çok az ulaşabilir.” (Illich, 2021, s.19) diyerek okul dışı yaşantının bir çocuğun gelişimindeki rolünün altını çiziyordu. Zengin bir ailenin çocuğu ile fakir bir ailenin çocuğuna aynı eğitim olanakları verildiğinde varsıl olanın neredeyse her seferinde ipi önce göğüsleyeceğini varsayıyordu. Varsıl ailenin çocuğu en başta büyük ihtimalle daha iyi bir eğitim almış anne babaya sahip olacak, küçük yaştan itibaren daha iyi bir etkileşime, sorunlar karşısında daha akılcı çözümlere kolayca ulaşabilecektir. Diğer tarafta ise fakir ailenin çocuğu için çok basit sorunlar, çok yanlış yöntemlerle çözülmeye çalışılabileceği için içinden çıkılmaz hale gelebilir. Aynı zamanda varsıl ailenin çocuğu okul hayatı dışında birçok hobiye, yeniliğe, yeni insanlar tanımaya, farklı çevrelerde bulunmaya çok daha açık olacaktır. Buralardan edindiği deneyimler onun okul hayatına da olumlu katkılar sunacaktır. Ayrıca çok başarısız olsa bile her zaman ek eğitim alma fırsatına da sahiptir. Bu nedenle Illich yoksul ailenin çocuğunun sadece okula bağlı kalarak eğitim almasının onun başarısızlığını kesinleştirdiği düşüncesindedir (Illich, 2021, s.20).

İçinde para geçen her kurumun mutlaka insanların aleyhine çalışacağını düşünen Illich, okulu sosyal adaletsizliğin meşrulaştırıldığı yer olarak tanımlar. Okulu kiliseye benzeten Illich onun hem toplumsal bir söylem olarak eşitliğin, fırsat eşitliğinin gerekliliğini yaydığını ancak kurumsal olarak ise fırsat eşitsizliğinin var olması adına çalıştığını belirtir (Illich, 2021, s.59). Okul bir fabrika gibi fırsat eşitliğine inandırılan ancak eşitsizliğin kurbanı olmuş bireyler üretir. Eğitim hayatına yeni başlamış bir öğrenci ileride sahip olmak isteyeceği mesleğe, okul aracılığıyla ulaşacağını düşünür. Illich bu durumu düşlerin okullaştırılması olarak niteler (Illich, 2021, s.41). Öğrenci geleceğine dair tasarımlarda her zaman okula da yer verir. Okulsuz bir başarı çoğu kişi için hayal edilemez.

Ancak zaman içinde aynı eğitimi alsa bile varsıl çocuk ile yoksul çocuk arasındaki fark açılır. Başarısız olan ve eline gerekli diplomayı alamayan yoksul çocuk, okulda başarılı olamadığı için bu diplomayı hak etmediğini ve iyi bir mesleğe sahip olamayacağını kolayca kabullenir. Diğer taraftan varsıl öğrenci ise okulda çok çalışıp

başarılı olduğu için diplomayı ve kendine göre iyi bir geleceği hak etmiştir. Illich burada da bir soru işareti koyar ve üniversite bitirenlerin aslında ancak dünyadaki zengin tabakaya seçkin hizmetlerde bulunması için yetiştirildiğini düşündüğünü vurgular (Illich, 2021, s.52).

Bourdieu da bu noktada Illich gibi okulun kültürel ve ekonomik sermayelerin oluşturduğu farklılıkları koruduğunu, böylece toplumsal farklılıkların sürekli ve yeniden üretilir hale geldiğini düşünür. Pierre Bourdieu da eğitimi bir yükselme aracı olarak görenlere karşı çıkar. Eğitim bir meslek için gerekli diplomayı sağlamaktadır ancak bunu hangi koşullardan gelenlere sağlamaktadır? Gerçekten de iki düşünürün bu öngörülerini kanıtlayacak pek çok çalışma ortaya konabilir. İyi mesleklere sahip olan, iyi gelire sahip olan kişilerin çocukları aynı varsıllığı ve rahat yaşantıyı genelde devam ettirmektedir. Bourdieu'ya göre bu aktarımda sadece ailenin mesleği, geliri, eğitim düzeyi etkili değildir. Tabi ki ailenin ekonomik durumu temel etkindir ancak ekonomik olarak iyi durumda olan kişi için kültürel anlamda da birçok avantaj ortaya çıkacaktır (Bourdieu, 2010, s.45-75). Bourdieu'ya göre kişiler toplumdaki konumlarını iki sermaye türünün etkileşimi ile oluştururlar. Bunlar ekonomik ve kültürel sermayelerdir.

Kültürel sermaye, basit olarak, toplumsal alanda yer alan aktörlerin henüz küçük yaşlardan itibaren ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri iletişimler aracılığıyla onlardan devraldıkları ve eğitim serüvenlerinin yanı sıra bütün hayatları boyunca kullandıkları bir rehber ya da kılavuzdur. Aktörler daha çocukluklarından itibaren anne-babalarından birtakım dilsel beceriler, bazı yatkınlık ve kavrayışlar devralmaktadırlar (Bahadır, 2020, s.2). Ailesinden önemli ölçüde kültürel miras edinen birey diğerlerine göre elde ettiği sosyal, ekonomik, simgesel, kültürel sermayenin avantajlarını kullanmaktadır.

Bourdieu'ya göre aileler çocuklarını yetiştirirken onlarla etkileşim halindeyken kültürel alt yapılarına bağlı olarak çok farklı şeyler aktarabilirler. Kültürel sermaye açısından varsıl bir aile çocuğuna nasıl organize olacağını, nasıl ders çalışacağını, nasıl konuşulacağını kültürel ve ekonomik açıdan yoksul bir aileye göre çok daha iyi aktarabilir. Kültürel sermaye açısından varsıl bir ailenin çocuğuna yapacağı aktarımlar yoksul bir aileye göre çok daha eğitim sisteminin ve okulun taleplerine uygun olacaktır. Okul sistemine daha uygun kavramlarla kendini ifade edebilecek, daha uygun bir çalışma kültürüne sahip olabilecektir. Doğal olarak kültürel sermaye olarak varsıl bir çocuk eğitime kültürel olarak çok daha yatkın bir şekilde başlayacaktır. Bourdieu'ya göre kültürel sermaye farklılıkları okulda edinilecek kazanımlarla kapatılabilir ancak bu çok yoğun bir çabayı gerektirmektedir.

Kültürel ve ekonomik olarak farklı ailelere sahip olan çocukların Covid-19 pandemisiyle başlayan uzaktan eğitim sürecine uyumları da farklılık gösterebilir. Ekonomik olarak güçlü bir yapıdan gelen aile uzaktan eğitime erişim sağlayacak birçok donatıya sahip olabilirken çocukları da kültürel anlamda bu eğitim sürecine uyum sağlayacak dilsel becerilere, donanım kullanma becerilerine daha fazla sahip olacaklardır.

Uzaktan eğitime ulaşabilmek için en temel donanım olarak bilgisayar, tablet, telefon, kamera, mikrofon gibi aygıtlara sahip olmak, daha önce bu aygıtları kullanmış olmak, uzaktan eğitim için gerekli yazılımlara bağlanma becerisine sahip olmak, bu mecralarda kullanılan dile hâkim olmak ve sosyal anlamda daha önce bu tip mecralarda görüşmeler yapıp bu konudaki çekingenliğini üzerinden atmış olmak gibi durumlar bu süreçte ön plana çıkmaktadır. Sınıf ortamında kültürel ve ekonomik sermayenin etkilerini net bir şekilde hisseden öğrencinin uzaktan eğitim sürecinde bunları daha net hissetmesi, eğitim sürecinden uzaklaşması olasıdır. Aynı şekilde internet, bilgisayar, yazılım gibi konularda kültürel olarak kendini geliştirmiş olan ailenin bakış açısı ile tam tersi bir ailenin bakış açısı ve çocuklarına bırakacakları kültürel kodlar aynı olmayacaktır.

Bu çerçevede “Pandemi döneminde eğitim uygulamalarının verimliliği ve Bourdieu’nun kültürel Sermaye kavramı açısından öğretmenlerin ve velilerin pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarına dair görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı “pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi ve Pierre Bourdieu’nun kültürel sermaye kuramı açısından incelenmesidir.” Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına dair görüşleri nelerdir?
- 2) Velilerin uzaktan eğitim uygulamalarına dair görüşleri nelerdir?
- 3) Pandemi sürecinde tüm öğrencilere ulaşılabildiği yaygın bir görüş müdür?
- 4) Uzaktan eğitim sürecindeki uygulamalarda kültürel sermayenin nasıl bir etkisi olmuştur?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyler iktisadi ve kültürel sermayeye hangi oranda ve hangi düzeyde sahipse ona uygun bir toplumsal sınıfta yer almaktadırlar. Bireyin yer aldığı toplumsal sınıf ise yaşam boyunca sahip olacağı olanakları da büyük ölçüde belirlemektedir. Bu tabaka ve eşitsiz yapı, eğitim kurumları aracılığıyla değişebilir görünse de son yıllarda eğitim

kurumları bireyin bulunduğu sınıf ve tabakadaki yerini okullar aracılığıyla meşrulaştırmakta ve yeniden üretmektedir (Yıldız ve Vural, 2020, s.556). Yaşanılan pandemi döneminde mevcut eğitim sisteminin durumunun test edilebilmesi, bu tür durumlarda yaşanabilecek aksaklıkların ve sorunların tespit edilerek uzaktan eğitim süreçlerinin daha sağlıklı yürütülebilmesi adına bu alanda çalışmaların yapılması oldukça önemlidir (Bayburtlu, 2020, s.148).

Alanyazın incelendiğinde özellikle 2019 yılında ortaya çıkan pandemi süreci ve uzaktan eğitime ilişkin çok fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Pandemi sürecinin mevcut eşitsizlikleri derinleştirdiğine dair bulgulara sahip araştırmalar mevcuttur. İlgili araştırmalarda sınıf ve toplumsal tabakalar arası eğitim eşitsizliğinin giderek derinleştiğini görünür hale getiren pandemi dönemi sonrası, tüm ülkelerde eğitim kurumlarının işlevlerinin gözden geçirilmesi, özellikle hassas/kırılgan ve dezavantajlı öğrenenleri kapsayıcı nitelikli, kamusal, eşit ve ücretsiz eğitim olanaklarının sağlanması için ne gibi çalışmalar yapılabileceğinin araştırılmasını önermektedir (Yıldız ve Akar Vural, 2020, s.556). Bu araştırma, pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarını değerlendirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin nasıl sağlanabileceğine dair öneriler sunması açısından önem taşımaktadır. Yine pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının öğrenci, veli, öğretmen ekseninde nasıl algılandığını ortaya koymak ve aynı zamanda bu süreçte toplumsal sınıf farklılıklarına dayanan kültürel sermaye farklılıklarının sürece etkilerinin incelenmesi açısından önemlidir.

Biyo-psiko-sosyo-kültürel özelliklere sahip manevi boyutu olan insanı, tek bir bilim dalının bakış açısıyla anlamak ve açıklamaya çalışmak yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda insanın düşünce ve davranışları da durağan olmayıp, sürekli değişkenlik arz etmektedir. Dolayısıyla karmaşık ve kompleks ilişkiler ağı içerisinde hayatını devam ettiren insanı anlamak için bütüncül bir bakış açısına ihtiyaç vardır. “Herhangi bir olguya ilişkin bütüncül anlayış ancak çoklu bakış açıları yoluyla elde edilebilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.28). Ancak öğretmenlerin ve velilerin katılımcı olarak seçildiği ve pandemi dönemindeki eğitim uygulamalarını bütüncül bir yaklaşımla ele alan alanyazında nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırma sayısı çok fazla bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırma pandemi sürecinde uzaktan eğitimin uygulamalarına dair öğretmen ve veli görüşlerinin birlikte alınarak pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarına bütüncül bir bakış açısı getirmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada çıkan sonuçlar ve öneriler kriz dönemlerinde tüm bireylerin eğitime eşit

olarak erişiminin öğretmen ve veli temelli nasıl sağlanabileceğine dair bulgular sunması ve kanun yapıcılara öneriler sunması bakımından da önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Öğretmenlerin ve velilerin pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarına dair bilgi edinmek amacıyla hazırlanan görüşme formunu içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır. Araştırmanın katılımcıları Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenler ve bu okulların velileri ile sınırlıdır. Araştırmanın kapsayıcılığı görüşme formunda yer alan soruların kapsayıcılığı ile sınırlıdır.

1.6 Kısaltmalar

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

GB: Gigabyte

GDP: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla

GKAS: Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler

İYEP: İlkokullarda Yetiştirme Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TRT: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

İKİNCİ BÖLÜM

2.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümünde tezin kavramsal/kuramsal çerçevesi açıklanmış ve alanyazında yer alan araştırmalar incelenmiştir.

2.1.Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimin kavramsal olarak yeni eğitim imkânları yaratmak, iş ile öğretimi bütünleştirmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak, sürece eğitim teknolojisini entegre etmek, bireysel ve kitlesel eğitim imkânı sunmak, eğitimi etkili, verimli ve uygun maliyetli kılmak gibi amaçları vardır (Alkan, 1998, s. 193; Cavanaugh, 2001, s.75). Uzaktan eğitim öğrenci ve öğretmenin ayrı yerlerde bulunduğu, eğitimin niteliğine göre farklı ders tasarımlarını, öğretim yöntemlerini gerektiren, çeşitli uzaktan erişim teknolojileri ile iletişim kurulmasına dayanan planlı, kurumsal ve yönetsel bir süreçtir (Moore ve Kearsley, 2005, s. 86). Uzaktan eğitim iki farklı modelde uygulanabilir: Eş zamanlı uzaktan eğitim ya da eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim. Eş zamanlı uzaktan eğitim canlı olması, öğrencilerin ve öğretmenin aynı anda çevrimiçi olup derse katılmasıyla gerçekleşirken; eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim ise daha önceden hazırlanan bir kaynağa öğrencinin uygun vaktinde ulaşması ile gerçekleştirilir (Demir, 2014, s. 205).

Tercih edilen uzaktan eğitim yöntemine göre elde edilecek avantaj ve dezavantajlar farklılık göstermektedir. Midkiff ve Da Silva (2012)'ya göre eş zamanlı uzaktan eğitimin avantajları şöyle sıralanabilir: Öğrenciler ve öğretmenler aynı anda herhangi bir konuda düşüncelerini paylaşabilir. Geri bildirim ve çıkan sorunların çözümü eş zamanlı olmayan uzaktan eğitime göre çok daha hızlıdır. Çoğu sorun anında çözülebilir. Eş zamanlı uzaktan eğitim öğrencinin sosyalleşmesine sekte vurmaz. Bir grup şeklinde çalışıldığı için öğrenci kendini daha az izole olmuş hisseder. Öğrenci grup içinde olduğu için daha az izole olmuş olur. Eş zamanlı uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime karşı avantajları da vardır. Uzaktan eğitimde mekanının sınırlılıkları ortadan kalkar. Öğrencinin sıra arkadaşının dikkatini dağıtması, öğrencinin bulunduğu sırada onu rahatsız edecek faktörlerin en aza inmesi gibi mekâna dair sınırlılıklar aşılmış olur.

Bunların dışında eş zamanlı uzaktan eğitimin dezavantajları da vardır. Eş zamanlı uzaktan eğitim tüm öğrencilerden uzaktan eğitime bağlanacak yeterli internet altyapısını

ve donanımı talep eder. Tüm öğrencilerin aynı anda bunu sağlaması ve gerekli donanımları kullanabilme konusunda mahir olmaları zordur. Aynı zamanda küçük sınıflara gidildikçe bu durum daha da zorlaşır. Bu gibi engeller nedeniyle tüm öğrencilerle öğretmenin aynı anda derse bağlanması mümkün olmayabilir. Ayrıca öğretmenin birebir etkisinden uzak olan öğrencinin ders saatlerini terki daha kolaydır. Eş zamanlı uzaktan eğitim sırasında daha önce internet ve bilgisayar kullanma alışkanlığı olmayan öğrenciler, donanımları yeterli yetkinlikte kullanamayacağı gibi eğitime katılmakta çekingenlik gösterebilirler. Özellikle kalabalık sınıfların olduğu bir eş zamanlı uzaktan eğitim dersinde öğrenci kolaylıkla göz önünden kaybolabilir, söz almaya çekinebilir, dersi sadece dinleyen konumuna düşebilir. Eş zamanlı uzaktan eğitim süreci için öğretmenin gerekli teknolojik donanımı yeterli seviyede kullanamaması derste disiplin sorunlarına, zaman israfına, dersin verimli işlenememesine neden olabilir. Öğretmenin bu yetersizliğinden yararlanan öğrenciler dersi sabote edebilir. Eş zamanlı uzaktan eğitim sürecinde kazanımların ne derecede kazanılıp kazanılmadığını ölçmek yüz yüze eğitime göre çok daha zordur. Öğretmen sınav esnasında gözetmenlik rolünü yüz yüze eğitimdeki kadar rahat yürütemeyecektir. Eş zamanlı ve verimli bir uzaktan eğitim ve değerlendirme süreci yürütmek için, öğretmen ders sırasında kullanabileceği, sınıf içi kontrolü artıracak yazılımlardan yararlanılabilir. Ancak bunların ek maliyetler getireceği unutulmamalıdır. Eş zamanlı uzaktan eğitim öğretmenin ve öğrencinin bu eğitimi sürdürebilecek donanımsal bilgi ve beceriye sahip olmalarını gerektirdiği için yüz yüze eğitime göre öncesinde ön bilgilendirme ya da eğitime ihtiyaç duyar. Öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması uzaktan eğitimin verimliliğini olumsuz etkilemektedir (Üstün ve Şen, 2021, s.161).

Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim ise öğrencinin ders içeriğine istediği zaman ve yerde erişebilmesi ile eş zamanlı uzaktan eğitimde ayrılır. Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimde daha az yazılım ve donanıma ihtiyaç duyulduğu için maliyetler düşecektir ve daha fazla öğrencinin katılımının sağlanmasının önü açılacaktır. Ayrıca öğrenciler, öğretmeni; öğretmenler de öğrencilerini beklemek durumunda kalmayacaklardır. Eş zamanlı olan uzaktan eğitim kapalı bir devreyi ifade eder ve sadece o anda, bir sınıfa hitap eder. Ancak eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim çok daha açıktır ve internete erişimi olan herkes, gerekli linke sahip olduğunda eğitime ulaşabilir. Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimde öğrenci ya da öğretmen kaynaklı aksamalar minimuma iner, yeterli donanımı olmayan öğrencinin internetle daha önce haşır neşir olmamış öğrencinin ya da çekingen öğrencilerin eğitime katılma olasılıkları artar (Üstün ve Şen, 2021, s.162).

Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimde en önemli sorun öğrenci öğretmen iletişiminin minimuma inmesidir. Öğretmenin öğrencilerin ne zaman derse katıldıklarının ya da katılıp katılmadıklarının tespiti, süreci daha geniş zaman dilimine yayacaktır. Etkileşim canlı olmadığı için öğrencinin dikkatinin dağılması ve toparlanamaması olasılığı daha fazladır. Bu zorluklar beden eğitimi, müzik, resim gibi uygulamalı derslerde daha fazla sıkıntıya yol açacaktır. Bu dersler öğrenciyle birebir iletişimi daha çok gerektirdiği için öğrenciye bu derslerde ya sadece kitabi bilgi verilmesi ya da kontrol edilemeyen, yapıldığı varsayılan uygulamalar verilebilecektir (Üstün ve Şen, 2021, 163).

Eş zamanlı olan uzaktan eğitime göre, eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimde sınav yapmak, kazanım değerlendirmek çok daha zordur. Fazladan bir yazılım ve ekstra donanımlar olmadan bunu başarmak neredeyse imkansızdır. Bu nedenle öğrenci kazanımına dair dönütü çok zor alacaktır. Aynı zamanda öğrencinin derse dair yaşadığı bir sorunu çözmesi yine uzun süre alacaktır. Öğretmenle iletişime geçmesi, öğretmenin mesajını görmesi, yanıtlaması, bu arada başka öğrencilerin de problemleriyle uğraşılması gibi nedenlerle süreç eş zamanlı uzaktan eğitime göre çok daha uzun ve dağınık olacaktır. Eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim öğrencinin sosyalliğine sekte vuracaktır. Eş zamanlı olsun ya da olmasın uzaktan eğitim sürecinin, yaşanan pandemi süreci gibi uzun dönemlere yayılması ve yüz yüze eğitimden uzaklaşılması, öğrencinin dinleme, okuma, sosyalleşme gibi hayati kazanım alanlarına önemli darbeler vuracaktır. Aynı zamanda uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi veli-öğretmen ve aile iş birliği ile yürütülmesi gereken bir süreçtir. Bu iş birliğinin sağlıklı kurulamaması hedeflenen eğitim çıktılarına ulaşılmasında engel teşkil edecektir (Üstün ve Şen, 2021, s.164).

2.2.Pandemi Sürecinde Dünya Geneline Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları

İlk kez 2019 yılının aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan koronavirüs çok hızlı yayılarak pandemiye dönüştü. Pandemiler (eski Yunanca'dan pan: tüm + demos: insanlar), bir kıta, hatta tüm dünya yüzeyi gibi çok geniş bir alanda yayılan ve etkisini gösteren salgın hastalıkların genel ismi olarak karşımıza çıkar (Şeker, Özer, Tosun, Korkut ve Doğrul, 2020, s. 33). Tüm dünya genelinde koronavirüsün (covid-19) bulaşıcı olması ve ölümlere neden olması hükümetleri acil önlemler almak zorunda bıraktı. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından virüsün bulaşıcılığını kırmak amacıyla insanların izole edilmesi yönünde gelen tavsiye hastalıkla ilgili izlenecek yol hakkında hükümetlere ışık tuttu. Küresel bir pandemi haline gelen koronavirüs (covid-19) başta sağlık olmak üzere sosyal hayattan eğitime birçok alanın değişim ve dönüşümüne neden oldu. Devletler,

sağlığa yönelik tedbirlere paralel bir şekilde, eğitiminde devamlılığı ve öğrencilerin boşluğa düşmemesi amacıyla elindeki imkânlar çerçevesinde uzaktan eğitime dönüşmesi kararı aldılar (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020, s. 26). Koronavirüs (Covid-19)'ün pandemi olarak ilan edilmesiyle dünya genelinde birçok ülkede sağlık tedbirleri olarak yüz yüze eğitime ara verildi. Ülkeler bu durumdan en az hasarla çıkmak amacıyla alternatif eğitim uygulamalarına geçiş yaptı. Ancak hazırlıksız olarak başlayan bu süreç sorunları ve farklılıkları da beraberinde getirdi. Ülkelerin milli gelir dağılımlarındaki eşitsizlikler pandemi ile etkisini daha da arttırdı. Düşük gelir grubu ve yüksek gelir grubuna sahip bireylerin eğitime erişiminde de ciddi farklar oluştu. Pandemi döneminde ülkelerin gelir durumlarına göre alternatif eğitimde dahi farklı uygulamalar görüldü. Düşük gelir grubu ülkelerde televizyon ve radyo uzaktan eğitim için daha fazla kullanılırken, yüksek gelir grubu ülkelerde internet en fazla kullanılan araçtır (Korlu, 2020, s. 22).

Hastalığın bulaşıcılığını engellemek için dünya genelinde birçok ülke acil olarak öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda olmasına gerek olmadan teknoloji sayesinde eğitim öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü uzaktan eğitim sistemine geçiş yaptı (İşman, 2011, s.15). Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim, bir kriz anında yüz yüze eğitimin geçici olarak teknoloji ortamına aktarılmasıdır ve acil uzaktan öğretim, acil durum uzaktan öğretim olarak isimlendirilir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020). Acil durumlarda gerçekleşen bu eğitim şekli mevcut öğretim kaynaklarının sanal ortamlara aktarılmasıyla gerçekleşir. Acil uzaktan eğitim örgün eğitimin gerçekleştirilememesi nedeniyle bir çözüm önerisi olarak sunulur ve farklı dinamiklere sahiptir. Acil uzaktan eğitimde, öğrencinin eğitime katılıp katılmaması öğrenciye bir seçenek olarak sunulmaz; bir başka deyişle eğitim zorunludur. Bu bağlamda pandemi süreci ile ülkeler acil uzaktan eğitim sürecine geçiş yaptılar.

Pandeminin başlangıç noktası olarak görülen Çin'de, 2020 yılı ocak ayında okullar kapatıldı ve eğitim çevrimiçi olarak sürdürülmeye başlandı. Küresel çapta pandeminin eğitime ilişkin etkileri artarak devam etti. Dünya genelinde Covid-19 krizi sebebiyle 100 milyondan fazla öğretmen ve okul personeli eğitimdeki aksamalardan etkilenmiştir. UNESCO'nun verilerine göre, 27 ülkede okulların tamamen kapalı olduğu ve 300 milyondan fazla öğrencinin bu durumdan etkilendiği görülmektedir (UNESCO and Education International, 2021).

Avrupa'da salgından en çok etkilenen İtalya'da 2020 yılı mart ayında süresiz olarak uzaktan eğitime geçildi. İtalya Eğitim Bakanlığı, okullarda covid-19 salgını

mücadele yöntemlerini içeren bir web sitesi açtı ve uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerini çevrimiçi uygulamalarla destekledi. Pandemi ilan edildikten sonra dijital altyapının yetersiz olduğu Afganistan'da kamuya ait televizyon ve radyo kanalları aracılığıyla eğitime devam edilirken ülkede yaşanan elektrik kesintileri nedeniyle eğitimde kesintiler yaşanmıştır. Fransa ve Belçika'da ise öğretmenler, pandemi sürecini öğrencilerine ödev içerikli e-mail göndererek sürdürmüşlerdir. Avustralya'da ise, ocak ayının sonunda başlayan ve dört dönemden oluşan eğitim yılının ikinci dönemi, 13 Nisan'da internet üzerinden başlamış, dersler öğrencilerin olmadığı sınıflardan çevrimiçi olarak verilmiştir. Güneydoğu Asya ülkesi Malezya'da da 18 Mart'ta kısmi sokağa çıkma yasağının başlamasından bu yana devlet okulları, özel okullar ve bazı üniversitelerde internet üzerinden uzaktan eğitime geçildi. İngiltere'de okulların 20 Mart'ta tatil edilmesiyle özel okullar video konferans programları üzerinden derslere devam etmeye başlasa da devlet okullarında eğitim-öğretim gören öğrenciler, bir ay ders yapamadı. Bu sırada BBC, müfredata uygun olarak 14 haftalık ders içeriği üretti (Yüzbaşı, 2020). İngiltere'de ürettiği ders içeriklerini öğrencilere yüz yüze eğitimin yapılamadığı dönemlerde sundu. Fransa'da öğretmenler öğrencileriyle düzenli temas sağlamak için mevcut ağlardan yararlanmış, öğrencilerine öğrenme materyalleri ve ödevler sunmuşlardır. “Evde sınıfım” uygulamasıyla sanal canlı derslikler oluşturarak eğitimin kesintisiz devam etmesi sağlanmıştır (Reimers ve Schleicher, 2020).

10 Nisan 2020'den itibaren dünyada, tekrar örgün eğitime geçiş süreci başladı. Nisan ayında Grönland, mayısta ise İzlanda, Norveç, Avusturya ve Fransa'da okullar açıldı. UNESCO verilerine göre 31 Mayıs 2021 itibarıyla 210 ülkenin 116'sında okullar tamamen açık, 58'inde kısmen açık, 13'ünde ara tatil, 23'ünde ise kapalıdır. Daha sonra dünya genelinde pandemi tedbirleri gevşetilerek sırasıyla tüm ülkelerde yüzyüze eğitime geri dönmüştür (Education: From Disruption to Recovery, 2021).

2.3. Türkiye’de Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları

1 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de ilk coronavirüs vakasının tespit edilmesinde sonra 16 Mart 2020 tarihinde 2019-2020 yüz yüze eğitim öğretime ara verilerek ivedi bir şekilde uzaktan eğitim süreci başlatıldı. ‘Eğitimde acil uygulamalar’ başlığı altında Türkiye’nin geçiş yaptığı bu acil uzaktan eğitim; öğrenene esneklik sağlamaması, içerdiği öğretim programları ve ders materyalleri ile normal zamanlarda sağlanan uzaktan eğitimden farklılaşmaktadır.

Türkiye’de devlet okulları pandemi sürecinde uzaktan eğitimi EBA, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) kanalı ve Zoom canlı ders yazılımı aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Türkiye’de uzaktan eğitim, televizyon ve internet teknolojileri kullanılarak yürütülmüştür (MEB, 2020). 2011 yılında Fatih Projesinin içerik bileşenlerinde meydana gelen EBA, 2012 yılından beri öğretmenlere dijital eğitim içerikleri oluşturma, öğrencilerinin gelişimini takip etme imkânı sunarken bilginin yeniden yapılandırılarak yeniden üretilmesini sağlamıştır. Covid 19 salgınıyla eğitim içerikleri güncellenen EBA, Türkiye’nin pandemi döneminde en sık kullanılan eğitim platformu haline gelmiştir. Bu süreçte öğrencilere 8 GB’a kadar ücretsiz internet sağlanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ve ulusal servis sağlayıcılarla anlaşma yapılmıştır. TRT ile yapılan iş birliği ile eğitim kademeleri dikkate alınarak uzaktan eğitim ders videolarının yayınlanması için TRT EBA TV ilkokul, TRT EBA TV ortaokul ve TRT EBA TV lise olmak üzere üç farklı kanal kurularak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmıştır. Uzaktan eğitimlerde ders videoları, destek programı videoları, etkinlik videoları, ders arası etkinlik videoları, özel günlere yönelik videolar gibi içeriklerine göre farklılaşan çekimler gerçekleştirilmiştir. Video dersler aynı zamanda ders saatlerine göre EBA platformunda yayınlanmıştır (MEB, 2020). Özel eğitim ve rehberlik alanında da öğrenci, veli ve vatandaşlara destek olmak için çok sayıda psikososyal destek paketi geliştirildi ve hızla uygulamaya alındı. MEB okulların kapalı olduğu süreçte, örgün eğitimi destekleyici İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), geçici koruma altındaki Suriyeli (GKAS) öğrenciler için açılan uyum sınıfları gibi farklı hedefler doğrultusunda uygulamaya konulan programlara (Gençoğlu, 2019) yönelik ders destek videolarını da yayınlamıştır (PIKTES, 2020).

Ancak özel okullar öğrencilerine devlet tarafından sağlanan uzaktan eğitim yerine farklı çevrimiçi platformları kullanmayı tercih etmişlerdir. Mevcut durum özel okullarda ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitime erişimi açısından büyük farklılıklara neden olmuştur. Devlet okullarının sayısının fazla oluşu öğrencilerin belirli saatlerde EBA sistemine giriş yapmasına olanak sağlamıştır. Ancak özel okulların alternatif platformları da kullanabilmeleri örgün ders saatlerini acil uzaktan eğitim sürecinde de tamamlamalarına olanak vermiştir. Bu açıdan bakıldığında sosyo-ekonomik olarak avantajlı olmanın eğitime erişimde de avantaj sağladığı görülmektedir. Kırsal kesimde yaşayan, interneti, bilgisayarı, televizyonu olmayan evlerde yaşayan çocuklar pandemi sürecinde eğitime erişimde güçlük yaşadılar. Ya da birden fazla çocuğun yaşadığı evlerde tek bir cihazla çocuklar dönüşümlü olarak uzaktan eğitime katılım

sağladılar. Ülkemizde henüz her öğrenci telefon, tablet, bilgisayar, internet vb. iletişim araçlarına sahip değildir. Bu da uzaktan eğitim sürdürüldüğü bu araçlara sahip olamayan öğrenciler için bir dezavantaj oluşturarak öğrenme sürecinden mahrum kalmalarına neden olmaktadır (Akbal ve Akbal, 2020). TÜİK (2019) hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım verilerine göre, Türkiye’de hanelerin %88,3’ünün internete erişimi olmasına karşın, masaüstü bilgisayar bulunan hane oranı %17,6; taşınabilir bilgisayar bulunan %37,9, tablet bulunan %26,7, cep telefonu bulunan ise %98,7’dir. Veriye göre internet erişiminin çoğu mobil cihazlarla sağlanmaktadır (TÜİK Kurumsal, 2021). Canlı ders ve uzaktan eğitim eşitlik ilkesi ile kapsamadığı sürece öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarına dair uçurum derinleşmektedir.

TÜİK tarafından hazırlanan “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanma Araştırması” ndan edinilen veriler incelendiğinde Uzaktan Eğitim sürecinin daha başlangıçta eşitsizlikleri derinleştirdiği görülmektedir (TÜİK Kurumsal, 2021). Hanehalkının internete erişimine dair veriler incelendiğinde Türkiye’de son 10 yılda uzaktan eğitim için elzem olan genişbant internet erişiminin çok büyük oranda arttığı gözlemlenmiştir. Türkiye genelinde genişbant bağlantı oranının %39,3’ten %92’ye ulaştığı görülmektedir. Bölgeler arasında daha önce çok daha derin olan farklılıkların azaldığı gözlemlense de halen bölgeler arası farklılıkların sürdüğü görülmektedir. Örneğin internet erişimi en yüksek olan İstanbul’un erişim oranı 2021 yılı itibariyle %97,1 iken en düşük olan Batı Karadeniz’de bu oran %84,5 ‘tir (TÜİK Kurumsal, 2021).

Şekil 2.1.

TÜİK Hanehalkı Bilim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2011-2021

İBBS 1.Düzyer SR level 1	Genişbant bağlantı Broadband										
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Türkiye Turkey	39,3	43,2	46,5	57,2	67,8	73,1	78,3	82,5	87,9	89,9	92,0
İstanbul Istanbul	56,1	58,7	62,8	74,0	81,0	87,1	89,4	90,0	95,5	95,7	97,1
Batı Marmara West Marmara	38,3	41,5	51,7	58,2	64,0	68,6	69,3	74,5	79,4	83,4	85,8
Ege Aegean	37,5	43,3	44,6	56,8	64,4	69,4	77,4	80,5	85,6	90,0	89,9
Doğu Marmara East Marmara	49,5	53,1	54,3	61,4	71,6	71,2	73,1	79,0	88,7	90,3	93,7
Batı Anadolu West Anatolia	44,9	55,0	50,5	55,4	73,0	71,2	83,7	83,3	91,4	92,6	94,2
Akdeniz Mediterranean	31,5	34,7	41,2	53,2	66,3	73,1	79,1	86,0	87,8	90,3	91,3
Orta Anadolu Central Anatolia	33,9	34,7	41,4	51,8	63,2	67,0	76,5	82,0	88,7	87,5	89,6
Batı Karadeniz West Black Sea	29,1	35,5	38,7	43,0	54,7	68,1	76,1	77,7	80,2	81,2	84,5
Doğu Karadeniz East Black Sea	37,7	31,3	34,8	56,2	60,7	67,4	68,7	80,5	83,8	86,3	88,3
Kuzeydoğu Anadolu North East Anatolia	20,6	28,8	34,6	41,4	51,6	67,4	67,2	75,5	87,0	86,9	86,6
Ortadoğu Anadolu Central East Anatolia	22,1	27,7	29,5	42,2	61,4	64,1	72,3	78,3	87,3	87,8	90,4
Güneydoğu Anadolu South East Anatolia	20,0	20,7	26,1	44,9	58,2	62,5	68,9	78,5	80,6	86,2	93,8

TÜİK, Hanehalkı Bilim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2011-2021

Ülke genelinde bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi uzaktan eğitime erişim aygıtlarının oranları incelendiğinde eğitime erişimdeki eşitsizliğin daha belirginleştiği ortaya çıkmaktadır (TÜİK Kurumsal, 2021).

Tablo 2.1

Ülke Genelinde Masaüstü Bilgisayar, Taşınabilir Bilgisayar ve Tablet Bilgisayar Sahibi Olma Oranları

Faktörler	2019	2020	2021
1-Masaüstü bilgisayar Desktop computer	17,6	16,7	16,8
2-Taşınabilir bilgisayar (Laptop, Tablet PC) Portable computer (Laptop, Tablet PC)	-	-	-
3-Taşınabilir bilgisayar (Dizüstü, tablet, netbook vb.) Portable computer (Laptop, netbook, tablet)	-	-	-
4-Taşınabilir bilgisayar (Dizüstü, netbook) Portable computer (Laptop, netbook)	37,9	36,4	38,3
5-Tablet bilgisayar Tablet computer	26,7	22,0	26,3
6-Cep telefonu / Akıllı telefon Mobile phone (incl. Smart phone)	98,7	99,4	99,3

Ülke genelinde masaüstü bilgisayar, taşınabilir bilgisayar ve tablet bilgisayar sahibi olma oranlarına bakıldığında üç bilgisayar türünün toplam sahiplik oranı %81,4 olarak görünmektedir (TÜİK Kurumsal, 2021). Ancak bu sonuç üç donanım türüne de sahip olan ya da iki donanıma sahip olanların sayıları arındırılmadan ortaya çıkan bir sonuçtur. Sadece bu sonuçla bile öğrencilerimizin %19,6 sı diğer bir deyişle her beş çocukta biri uzaktan eğitime bağlanmak için cep telefonundan başka bir donanıma sahip değildir (Bkz Şekil 2.1). Bilgisayarında, tabletinde ya da taşınabilir bilgisayarında öğrencilerin yeterli donatılara sahip olup olmadıklarına dair veri yoktur.

Yine TÜİK'in verilerinden yola çıkıldığında bireylerin son üç ayda internet kullanım oranları incelendiğinde bilgisayar ve internet kullanım oranlarında cinsiyetler arası farklılıklar da görülmektedir. Cinsiyetler arası farklılıklar incelendiğinde 2018 itibarıyla bilgisayar kullanım oranı lise ve üniversite eğitimine devam eden kadınlarda erkeklere oranla %6 daha azdır. 2021 itibarıyla ise aynı gruplar arasında internet kullanım oranında erkekler lehine %3,1'lik fark görünmektedir (TÜİK Kurumsal, 2021).

Özet olarak pandemi döneminde ülkemizde internet erişim oranı bölgelere göre farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitime erişimi sağlayacak donanımlar açısından da farklılıklar vardır ve her beş öğrencimizden biri cep telefonu dışında uzaktan eğitime ulaşacak bir donanıma sahip olamamıştır. Ayrıca uzaktan eğitime erişimde cinsiyetler arasında erkekler lehine farklar bulunmaktadır. Tüm bu istatistikler ekonomik ve kültürel sermaye eşitsizliğinin daha uzaktan eğitim sürecinin başlangıç aşamasında dezavantajlı grupların eğitime erişimini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır.

2.4. Küresel Eşitsizliğin Boyutları ve Pandeminin Etkisi

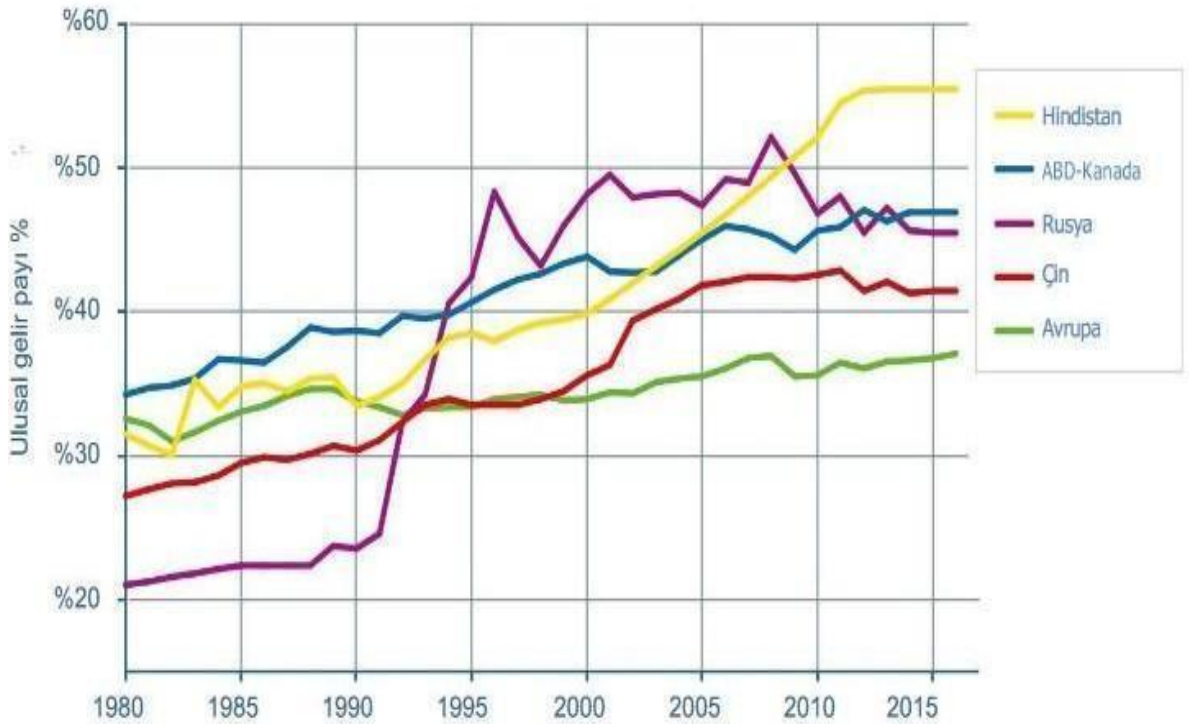
Günümüzde liberal yapı arz eden toplumlar düşünüldüğünde toplumsal tabakalaşmanın ve eşitsizliğin artık bir problem olmadığı kanısı zaman zaman düşülen bir hatadır. Az nüfusa sahip Lichtenstein, Monaco, Lüksemburg gibi ülkeler dışında, kişi başına düşen milli geliri en yüksek olan ülkeler olan: İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Norveç, Danimarka, Singapur, Hollanda, İsveç gibi ülkelerde toplumsal eşitsizliğin artık gündemden kalkmış bir konu olduğu düşünülebilir (GDP per Capita Current US\$ | Data, 2022).

Oysa Sunar (2018, s.2), Türkiye'de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik kitabının giriş kısmında küreselleşme ile birlikte ülkeler arasındaki ve ülkeler içindeki eşitsizliğin gittikçe derinleştiğini belirtmektedir. 2018 yılında yayınlanan Dünya Eşitsizlik Raporu'na göre de gelişmiş ülkelerde bile gelir eşitsizliği artmaktadır. Sadece

eşitsizlik artışının hızı ülkelere göre farklılık göstermektedir. Ancak gelir eşitsizliğinin artmadığı ülkeler de vardır. Bunlar; düşünülenin aksine GDP olarak en iyi durumdaki ülkeler değildir. Gelir eşitsizliğinin artmadığı yerler: Orta Doğu, Sahra altı Afrika ve Brezilya'dır. Bu bölgeler artık eşitsizliğin en üst sınırı denilebilecek bir noktaya ulaşmıştır ve eşitsizlikteki ilerleme durmuştur (Chancel vd., 2019, s.6).

Şekil 2.2.

Ülke Bazlı Milli Gelir Dağılımı



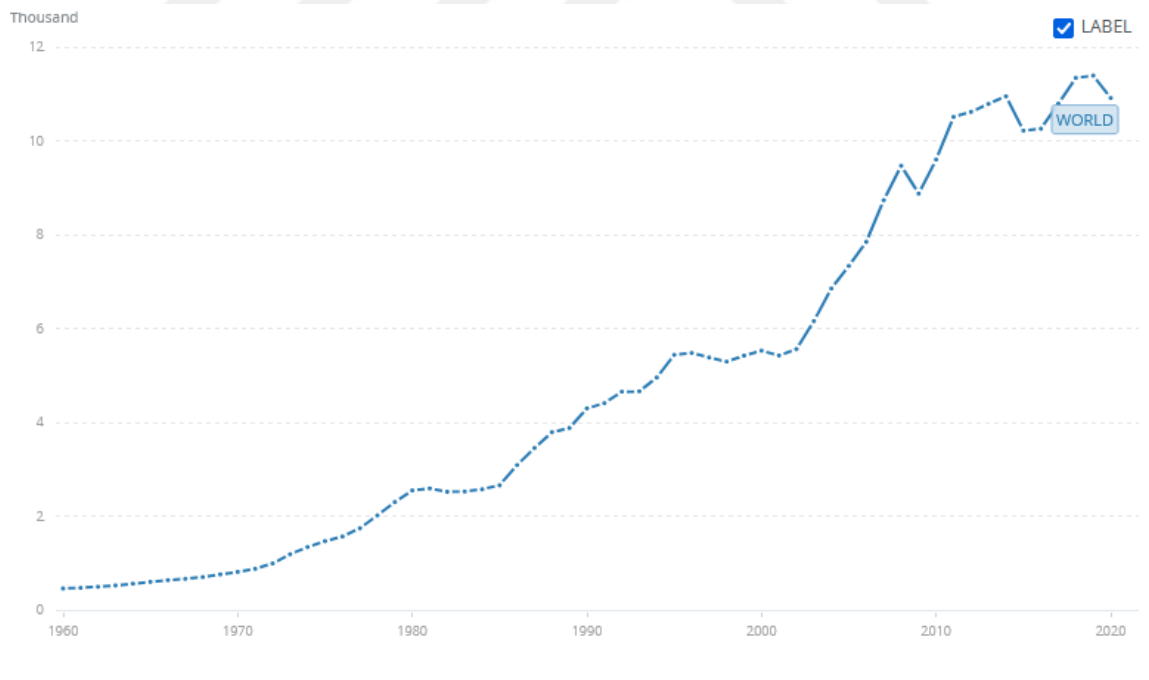
Şekil 2.2 1980 ve 2015 yılları arasında ülkesi içindeki en üst %10'luk kısmın milli gelirler içinde aldığı payları göstermektedir. Hindistan, Çin, Rusya gibi yıllık kişi başına düşen gelirin görece düşük olduğu ülkelerde en üst tabakanın servetinin artışı yüksek bir hıza erişmişken ABD, Kanada ve Avrupa ülkelerinde aynı tabakanın servet artışı düşmemiş sadece daha yavaş artmıştır. Örneğin ABD ve Kanada'da en yüksek gelirli %10'un payı son 35 yılda yaklaşık %13, Avrupa'da yaklaşık %4 artmıştır. Hindistan'da ise yaklaşık %23, Çin'de yaklaşık %16, Rusya'da yaklaşık %25'lik artışlar görülmüştür. Görüldüğü gibi küresel anlamda eşitsizliğin artması nesnel bir gerçekliktir. Ayrıca bu eşitsizlik adalet, özgürlük, eşitlik söylemlerini şiar edinmiş güçlü ekonomilere sahip ülkelerde bile derinleşmekte (Alvared vd.,2019, s.6).

Dünya çapında yaşanan Covid 19 pandemisi de küresel eşitsizliğin derinleşmesini ne yazık ki hızlandırmıştır. Dünya Bankası'nın yayımladığı verilere göre Dünya halklarının ortalama kişi başına düşen gelirleri de pandemiden etkilenmiştir. 1960- 2020 yılları arasında Dünya'da kişi başına düşen gelir. 1960 yılından 2009 yılına kadar sürekli artış göstermiştir. Dünya'da kişi başına düşen gelir ortalama 457 dolar iken 2020 yılına gelindiğinde 10.918 dolara yükselmiştir. Küresel kişi başına gelirin son 60 yılda düşüş gösterdiği üç yıl vardır. 2009, 2015 ve 2020. 2009 yılında ABD kaynaklı konut sektörü krizinin etkilerinin dünyayı sarması düşüşte etkiliyken 2015 yılında Çin, Japonya ve Avrupa'nın ekonomik olarak durgunluk yaşaması gelir düşüşüne neden oldu. 2020 itibariyle de küresel pandemi kişi başına düşen gelirin dünya çapında düşmesine neden oldu.

Şekil 2.3.

Dünya'da Kişi Başına Düşen Milli Gelirin Yıllar İçinde Değişimi

(World Bank National Accounts Data, and OECD National Accounts Data Files, 2022)

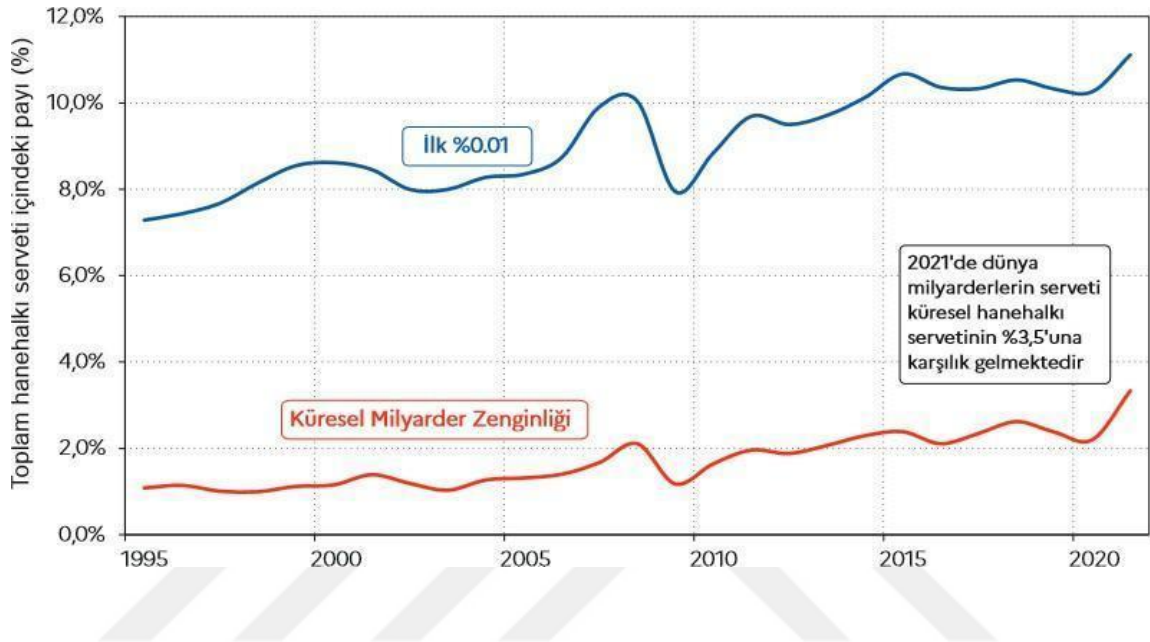


Dünya Eşitsizlik Raporu'nun 2022 yılında yayımlanan sürümünde ise pandeminin eşitsizlik artışına etkileri çok daha fazla görülmektedir. Dünya çapında pandemi sonrası eşitsizlik yine en çok kazanan kesimin payını daha da arttırmasına neden olurken, en az

kazanan kesim bu yarışta yine gerilerde kalmıştır (World Bank National Accounts Data and OECD National Accounts Data Files, 2022).

Şekil 2.4.

Dünya’da İlk On Binde Birlik Servet Sahiplerinin Servetlerinin Artışı



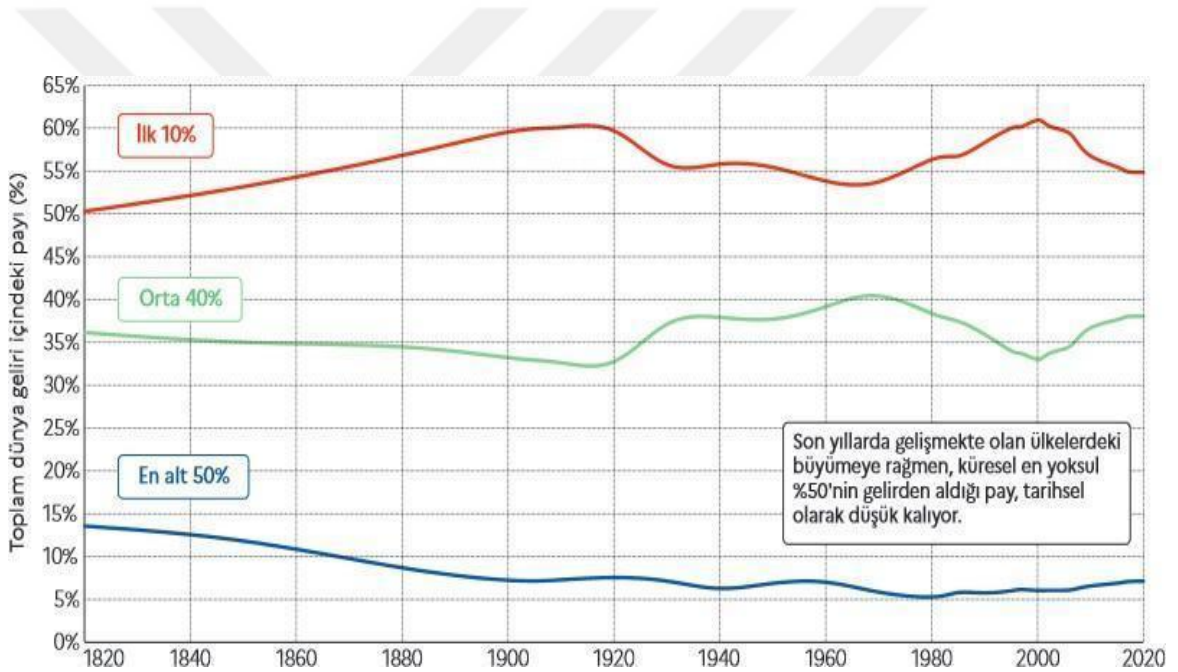
1995- 2021 yılları arasında dünyada gelir açısından en tepede yer alan on binde birlik kesimin gelirinin artışı gösteren şekil incelendiğinde bu kişilerin gelirlerinin 1995 yılında dünya geneli servetin %7,7'lik kısmına denk geldiği görülürken aynı kişilerin 2021 yılına gelindiğinde dünya geneli servetin yaklaşık %11'ine sahip oldukları görülmektedir. Aynı şekil küresel olarak milyar dolar ve üstü servete sahip kişilerin de servetlerini %1'den %3,8'e yükselttiklerini göstermektedir. Şekilde en çok dikkat çekmesi gereken detay ise Covid-19 sonrası görülen değişimdir. Küresel milyardelerin ve en üst tabakada yer alan on binde birlik kısmın servet artışı pandemi dönemi boyunca son 26 yılın en hızlı ikinci artışının göstermiştir. (2009 Ekonomik krizinden sonra) Toplumsal ekonomik eşitsizliğin derinleşmesinde pandeminin etkisi yadsınamaz bir hal almıştır (Channel, 2022, s.10).

Aynı raporda yayımlanan küresel gelir eşitsizliğine dair son iki yüzyıllık durumu gösteren şekil; toplumsal adalet anlayışı, cinsiyet eşitliği, ırklar arası eşitlik, düşünce özgürlüğü gibi toplumsal konularda dünya genelinde bilinçlenmenin, bu konularda daha özgürlükçü bir ortamın oluşmasının son iki yüzyılda toplumsal küresel eşitsizlikte bir değişime yol açmadığını da göstermektedir. Ekonomik eşitsizliğin, liberal dünya

görüşüne sahip ve ekonomik olarak güçlü ülkelerde bile hala varlığını sürdürmesi ve yavaş da olsa artmaya devam etmesi aynı zamanda da dünya genelinde düşünsel ve bilimsel anlamdaki atılımların ekonomik eşitliğe bir faydasının olmaması dünya üzerindeki her bireyi yıllardır süre gelen adalet, eşitlik ve özgürlük söylemlerinin gerçekten bu düşünce ve niyetlerle mi dile getirildiğini sorgulatmalıdır. Ortaya çıkan iki yüzyıllık birikim, bilim ve teknolojinin en hızlı gelişim sağladığı dönemlerden birinin yaşanması ne yazık ki küresel ekonomik eşitliğe bir katkıda bulunmamış gözükmektedir (Chancel vd., 2019, s.11).

Şekil 2.5.

Son iki yüzyılda Küresel Gelir Eşitsizliği



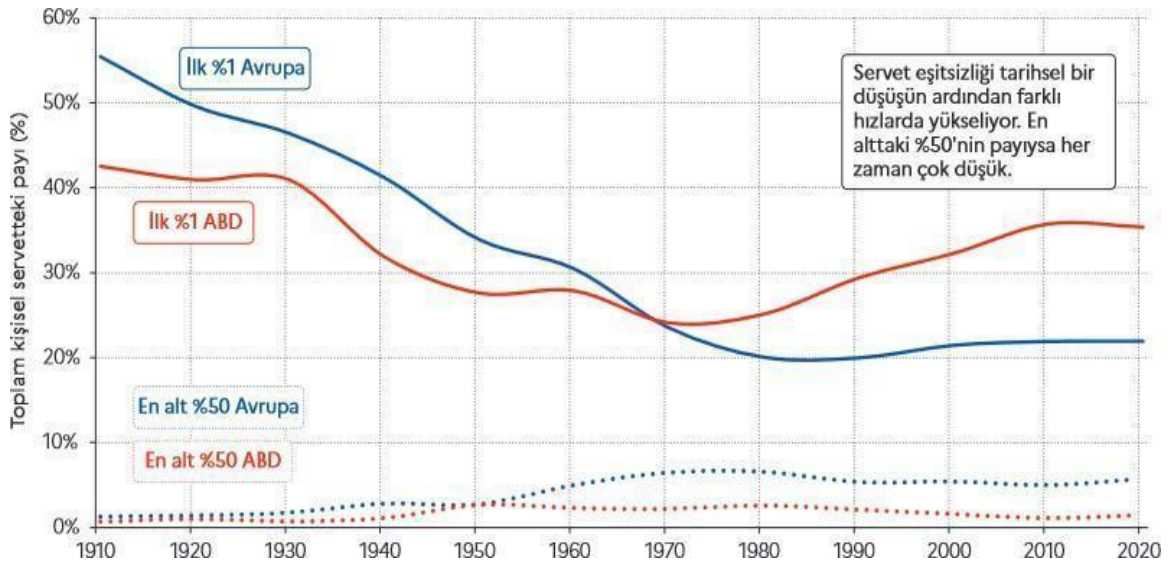
Şekil 2.5 incelendiğinde küresel gelirden en az payı alan %50'lik kısmın yüzde 14'lerde olan payının iki yüzyıllık gelişim, ilerleme ve kazanımların sonucunda %8'lere gerilediği görülmektedir. Dünya nüfusunun %40'ına tekabül eden orta sınıfın ise payının yüzde 36'dan %37'e yükseldiği görülmektedir. En tepedeki yüzde onluk zengin kesim ise son iki yüzyılda dünya gelirindeki yüzde 50'lik payını yüzde yüzde %55' yükseltmiştir. Orta sınıf ve üst sınıf toplamda %6'lık bir refah artışına sahip olmuşken bu artışı toplumun en alt tabakasından alarak gerçekleştirmiştir. İnsanlık tarihinin düşünsel, bilimsel anlamda en hızlı ilerlemelerinin yaşandığı var sayılabilecek bu son iki yüzyılda en azından üst tabakanın payının yüzde 40'lara inerken alt tabakanın payının yüzde

25'lere yaklaşması normal sayılabilecek bir beklentiydi. Bu verilere dayanılarak toplumsal alanda ve söylem alanında görülen terakkinin ekonomik alana yansımadığı açık bir şekilde görülmektedir (Chancel vd., 2019, s.8). Ayrıca ekonomik eşitsizlik sadece fakirliğe değil toplumsal ve kültürel alanda birçok eksikliğe, dışlanmaya ve zorluklara da kapı açmaktadır. Sonuç olarak denilebilir ki ekonomik eşitlik sosyal ve toplumsal adaletin önemli bir sacayağıdır ve ekonomik eşitliğe, eşitlik olmasa bile en azından ekonomik olarak derin farklılıklara sahip olmayan toplumlara sahip olmak sosyal adaleti sağlamanın ön koşullarındandır.

Tüm bu göstergelerden yola çıkılarak şöyle bir itiraz ortaya atılabilir: Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerdeki ekonomik ve düşünsel ilerlemenin bir türlü istenilen hıza ulaşamaması nedeniyle dünya genelinde de küresel eşitliğe dair beklenen ivmelenme bir türlü yakalanamamaktadır. Cinsiyet eşitliği, sosyal adalet gibi konularda ilerleme sağlamamakta ısrar eden toplumlar nedeniyle dünya ekonomisi istenilen düzeye gelmiyor olabilir (Chancel et al., 2019, s.13). Oysa veriler göstermektedir ki Dünya'da en fazla GDP'ye sahip ülkelerde bile gelir eşitsizliği probleminin çözümüne dair net bir gelişme görülmemektedir.

Şekil 2.6.

Son 110 Yılda Batı Avrupa ve ABD'de Gelir Eşitsizliği



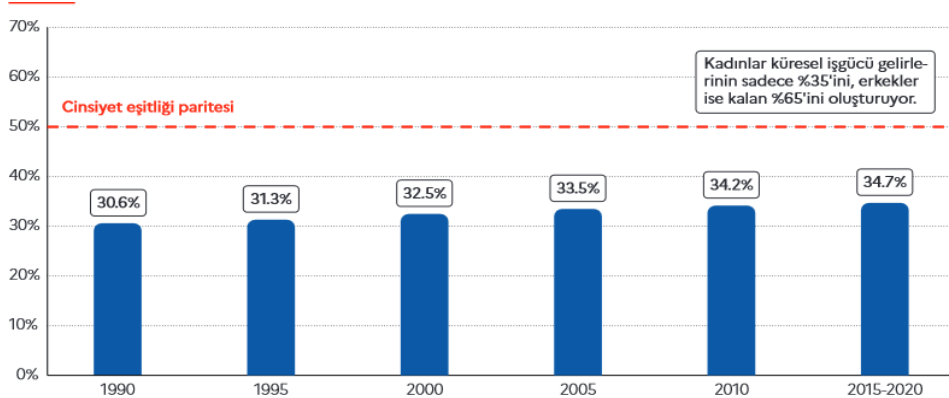
Şekil 2.6 incelendiğinde Batı Avrupa ve ABD'de en yüksek gelir grubundaki %1'lik kesimin payları 1970'li yıllara kadar Avrupa'da %55'ten %25'e düşmüştür. Aynı şekilde

ABD’de de aynı kesimin payları %43’ten %25’lere düşmüştür. Bu olumlu gelişmeden sonra ise Avrupa’da bu üst tabakanın payları neredeyse sabit kalırken, ABD’de artmaya başlamıştır ve günümüzde üst tabakanın payı yüzde onluk bir artışla %35’e çıkmıştır. Bu şekilde en çok dikkati çekmesi gereken detay ise alt sınıfların, yani halkın yüzde 50’lik kısmını oluşturan grubun, paylarının ABD’de neredeyse hiç değişmeden 110 yıldır %2-3 bandında kaldığının, Avrupa’da ise yıllar içinde ancak %7’ye ulaşabildiğinin görülmesidir (Channel, 2022, s.11). Her ne kadar dünyanın en güçlü ekonomilerinden birine sahip olsa da ABD’nin Avrupa’ya oranla gelir eşitliği konusunda çok fazla bir yol kat edemediği görülse de Avrupa ülkelerinin de istenilen eşitlik düzeyini yakalayamadığı görülmektedir. Dünya ekonomisinin bu en büyük ve en özgürlükçü iki kutbunun ancak orta sınıfı biraz güçlendirdiği ve alt sınıflarda beklenen ilerlemeyi yakalayamadığı aşikardır.

Tüm bunlara ilave olarak küresel anlamda özellikle son yüzyılda büyük yankı uyandıran, dünya çapında bakış açısının olumlu yönde değiştiği düşünülen toplumsal cinsiyet eşitliğinin ekonomik platformda gelişme kaydedip etmediği de sorgulanmalıdır. 1791 yılında Olympe De Gouges’in ve arkadaşlarının yayımladığı Kadın Hakları Bildirgesi ve 1857’de New York’ta greve giden kadınların çabalarıyla ilk kısılcımlarını ortaya çıkaran toplumsal cinsiyet eşitliği düşüncesi, geçtiğimiz ve yaşadığımız yüzyıl boyunca birçok düşünür ve aktivistin çabalarıyla güçlenmekte ve kadın, erkek ve diğer cinsel yönelimlerin hepsini kapsayarak yeni bir boyuta evrilmektedir. Küresel anlamda cinsiyet eşitliğine dair söylemler ve çabalarda olumlu yönde gelişmeler gözlenmektedir. Ancak bu çabaların, toplumsal hayatta sağlanan hakların ekonomik eşitliğe yansımaları yeterli ölçüde olmamış görünmektedir.

Şekil 2.7.

Son 30 Yılda Kadınların İşgücüne Katılım Oranı



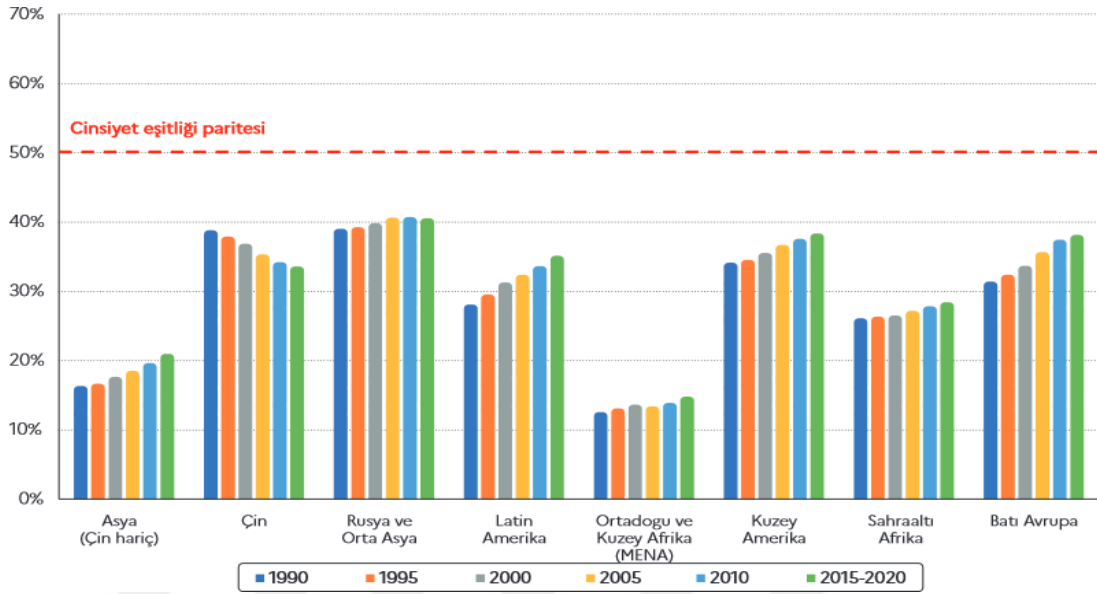
Son 30 yılda kadınlarının iş gücüne katılımlarının gösterildiği şekil incelendiğinde dünya genelinde işgücüne katılımı kadınların payının %4,1 arttığı görülmektedir. Düşünce anlamında ve toplumsal cinsiyet eşitliği alanında gösterilen çabalar düşünüldüğünde 30 yılda alınan mesafe az olarak nitelenebilir. Ayrıca şekilde dikkat çekmesi gereken bir detay da kadınların işgücüne katılım oranının artış hızının değerlendirilmesidir. 1990-95 arasında kadınların işgücüne katılım oranı %1,3 artarken sonraki beş yıllık dönemlerde sırasıyla %1,2, %1, %0,7 ve %0,5 artmıştır. Bu istatistiklerden de anlaşılabileceği gibi kadınların işgücüne katılımı artmaktadır ancak gün geçtikçe daha da yavaşlayarak artmaktadır. Kısacası kadınların işgücüne katılımı ivme kaybetmektedir (Channel, 2022, s.11).

Kadınların erkeklerle aynı işi yaptığı halde eşit ücret kazanamadığı dünya genelinde bilinen bir gerçekliktir. Günümüzde kadınların işgücü gelirlerindeki payı incelendiğinde hemen hemen dünyanın tüm bölgelerinde artış görülmekte olsa da bu artışın hızı yine istenilen düzeyde görülmemektedir. Ayrıca tüm bu ilerlemelere rağmen dünya üzerinde kadınların işgücünden aldığı payın düşmekte olduğu ülkeler bile bulunmaktadır.

Son 30 yılda kadınların işgücü gelirlerindeki payı incelendiğinde Asya, Rusya ve Orta Asya, Latin Amerika, Ortadoğu ve Kuzey Afrika, Kuzey Amerika, Sahraaltı Afrika ve Batı Avrupa’da kadınların işgücü gelirlerindeki payının arttığı gözlemlenmektedir. Ancak örneğin Rusya ve Orta Asya’da, Orta doğu ve Kuzey Afrika’da çok yavaş ilerlemeler görülürken, dünyanın en yoğun nüfusuna sahip ülkesi Çin’de tam tersine hızlı sayılabilecek bir düşüş görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde kadınların işgücü gelirlerindeki paylarının artış hızı dünya genelinde yeterli değildir. Asya’da, Ortadoğu ve Kuzey Afrika’da, Sahra Altı Afrika’da kadınların işgücü gelirlerindeki payının Cinsiyet eşitliği paritesine ulaşması için bugün olduğunun en az iki katına çıkması gerekirken Rusya ve Orta Asya’da %10, Çin’de %16, Latin Amerika’da %15, Kuzey Amerika’da ve Batı Avrupa’da %13’lük artışlara ihtiyaç vardır. Ancak son 30 yılda en hızlı artışı gerçekleştiren Batı Avrupa’nın bile sadece %30’luk bir artış gerçekleştirdiği göz önüne alındığında ekonomik anlamda cinsiyet eşitliği için alınacak uzun bir mesafenin hala var olduğu ortadadır.

Şekil 2.8.

Son 30 Yılda Kadınların İşgücü Gelirlerindeki Payı



Özet olarak; sosyal adaletin en önemli unsurlarından biri toplumsal gelir adaletidir. Toplumsal gelir adaleti ve sosyal adalet sebep ve sonuç olarak birbiriyle düzenli bir etkileşim içindedir. Kültürel ve toplumsal anlamda dışlanan, hakkında ön yargılar bulunan topluluklar ekonomik anlamda da geride kalmaktadır. Aynı şekilde ekonomik olarak geride bulunan sınıflarında toplumsal ve kültürel anlamda diğer sınıfları yakalama olasılığı gün geçtikçe düşmekte, makas açılmaktadır. Küresel ekonomik eşitsizlik incelendiğinde en üst sınıfların dünya genelinde paylarını arttırmaya devam ettikleri görülmektedir. En alt sınıfın payı ise düşmeye devam etmektedir. Pandemi en alt sınıf ile en üst sınıf arasındaki farkın açılmasını hızlandırmıştır. Dünyanın en gelişmiş ülkelerinde bile ekonomik eşitsizlik derinleşmektedir (Channel, 2022, s.12).

Sosyal alanda toplumsal cinsiyet eşitliği konularında elde edilen kazanımların ekonomik eşitliğe yansıma beklenen hızda gerçekleşmemektedir ve dünyanın bazı bölgelerinde elde edilen kazanımlar kaybedilmektedir. Pandemi bitiminde bu eşitsizliklerin artması büyük bir olasılıktır. Gyimah (2020, s. 5) çalışmasında Uluslararası Çalışma Örgütü'nün ILO Sektörel Özeti ve Birleşmiş Milletler Ekonomik, Bilimsel ve Kültürel Örgütü (UNESCO) tarafından hazırlanan belgeler ışığında, gelişmekte olan birçok ülke, ülkede internet bağlantısı büyük bir sorun olduğu için, e-öğrenme sisteminin iyi işlemediği sonucuna ulaşmıştır. Pandemi döneminin eğitimde eşitsizliği daha da arttırmıştır. Bu süreçte bilişim becerileri gelişmiş, bilgisayar, internet gibi gerekli

donanımına sahip olunması ön koşuldu. Bilişim olanaklarına sahip çocuklara eğitimde doğal olarak öncelik verilmiş oldu. MEB bu eşitsizliğin farkındadır ve bu nedenle destek odaları açmıştır. Sınırlı sayıda da olsa cihazı olmayan öğrencilere tablet dağıtımını gerçekleştirmiştir. Ancak uzaktan eğitim süreci ekonomik sermayeyi ve kültürel sermayeyi ön şart koşturmuştur. Bu nedenle pandemi dönemindeki eğitim uygulamaları ve alınan önlemlerin yeterliliği tartışma yaratmaktadır. Bu sermayeden yoksun kesimler için tamamen kayıp bir yıl olma ihtimali yüksektir. Bu bağlamda pandemi dönemindeki eğitim uygulamaları eğitimde sosyal adaletin ne denli sağlanabildiğine dair soru işaretleri taşımaktadır.

2.5. Sosyal Adalet

2.5.1 Adalet

Sosyal adalet kavramını tanımlamak için adalet kavramını iyi analiz etmek gereklidir. Ancak adalet kavramını tanımlamak taşıdığı değer nedeniyle zorluklar taşımaktadır. Adalet, öncelikle insan ilişkilerini düzenleyen toplumsal kurallar içinde en ideal değer ölçüsüdür. Adalet genel bir söyleyişle, herkesin hakkının gözetilmesi, hakkını alabilmesi, kimsenin başkasına zarar vermemesi yönünde bir duygudur (Tuncay, 2018, s. 200). Adalet, eşitlik ve özgürlük kavramları, bazılarının doğal olarak diğerlerinden daha iyi muameleye layık olduğu ya da bazıları tarafından savunulan iyilerin, başkalarının savunduğu iyilere tercih edilebileceği görüşlerini reddeder (Özdemir, 2009, s. 38).

Adalet yerine “eşitlik” (equality), “hak etme” (desert) ve “hakkaniyet” (equity, fairness) kullanılmakta, tersi durumda “eşitsizlik” kullanılmaktadır. Adalet için yapılan mücadeleler mevcut eşitsizlikleri ortadan kaldırma adına başlamış, Fransız ve Amerikan Devrimleriyle tarihlenen bu süreçte sonuç, hukuki anlamda “yasa önünde eşitliğin sağlanması” olmuştur (Polat S., 2007, s. 18). Fırsat eşitliği, dezavantajlı konumda olan bireylerin toplumun diğer kesimiyle eşit imkanlara sahip olması için toplumsal politikaların düzenlenmesini kapsar. Modern demokrasilerde en yaygın eşitlik türü olan “fırsat eşitliği”, toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine, kısacası sınıfsal konumlarına bakılmaksızın, herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceklerini öngören liberal bir ilkedir. Bu yarışın kuralları yasalarla düzenlenmiştir ve “tüm insanlar yasalar önünde eşittir.” (Aydın, Aydoğdu, Taş ve Dönmez, 2010, s. 79).

2.5.2. Sosyal adalet kavramı

Sosyal adalet her türlü ötekileştirme ve ayrımcılığa karşı çıkararak kaynakların eşit dağılımını; saygı, hoşgörü ve eşitlik kavramlarını içinde barındırır. Bir yapı olarak sosyal adalet, şu soruya cevap verme çabasıdır: Daha hakkaniyetli, insanların birbirine daha fazla saygı gösterdiği ve daha doğru bir toplumun yaratılmasına nasıl katkıda bulunabiliriz (Zajda, Majhanovich ve Rust, 2006, s. 13)? Sosyal adalet eğitimi ile ilgili yapılan tanımlarda genel olarak eğitim kuramları ve etkinliklerinden yararlanarak sınıf ayrımcılığı, cinsiyetçilik, kültürel emperyalizm, ekonomik adaletsizlik gibi ayrımcı uygulamalarla mücadele etme olarak görülmektedir. Sosyal adalet eğitimi her bireye aynı davranmak yerine bireysel farklılıklar doğrultusunda her bireyin sahip olduğu özü ve potansiyeli göz önünde bulundurularak kendisini geliştirebilmesi için gerekli en uygun ortamı hazırlamaktır (Tungaraza, 2007, s. 42).

Bu bağlamda sosyal adaletin bir dış koşul veya sistem olmadığı varsayılmaktadır. Dışsal bir koşul veya sistem olsaydı, sosyal adalet başka herhangi bir içerik temelli konu gibi işlenebilirdi. Ancak sosyal adalet bir ideal- insan olmanın tüm yönlerine nüfuz eden bir yaşam tarzı haline gelmesi gereken bir vizyon olarak görülmektedir. Bu nedenle, sosyal adaleti teşvik etmek için önemli araçlar olsa da- uluslararası sözleşmeler ya da bildiriler yoluyla yasalaştırılması ya da gerçekleştirilmesi güç bir unsurdur. Her yurttaşın sosyal adaletin değerlerini, ilkelerini ve ideallerini korumak, geliştirmek ve geliştirmek için sorumluluk almasını gerektirir, ancak marjinalleştirilmiş ve ezilen birey ve gruplar için bu yeterli değildir. İnsana yakışır bir insan yaşamını sürdürmek için toplumun tüm bireylerinin kapasitelerini kullanmak veya yeteneklerini geliştirmek için kaynaklara ve fırsatlara eşit olarak erişimleri gerekir (Çoban Kaynak, 2017, s.254)

2.5.3. Eğitimde sosyal adalet

1789 yılında gerçekleşen Fransız Devrimi ile birlikte ‘Eşitlik, Özgürlük, Kardeşlik’ kavramları üzerinden şekillenen dünya düzeninin temelleri atılmıştır. Bu nedenle o zamana dek elitlerin hakkı olarak görülen eğitim kavramı ‘herkes için eğitim hakkı’ olarak evrilmiştir. Bu bağlamda eğitim ve adalet kavramları hedefledikleri demokratik toplum yapısı açısından birleşmektedirler. Eğitimde sosyal adalet kavramı toplumun ekonomik, siyasal, kültürel, ideolojik, toplumsal yapı ilişkisine göre şekillendiğinden farklı açılardan tanımlanabilmektedir (Polat, 2007, s. 64).

Sosyal adalet kavramının açık bir biçimde tanımlanması; öğretim programı ile ilgili alınacak kararlar, öğrencilerle olan ilişkiler ve sosyal açıdan adil bir sınıf ortamının

oluşturulması bakımından önemli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç doğrultusunda çağdaş eğitimciler sosyal adaleti; marksist, feminist, post-modern, hümanist, ekolojik ve eleştirel gibi çok farklı yaklaşımlardan hareketle anlamlandırmaya çalışmıştır (Wade, 2007, s. 232). Genel anlamıyla eğitimde sosyal adalet ekonomik, sosyal ve politik bakımdan dezavantajlı olan kesimin güçlendirilerek diğerleriyle eşit konuma getirilmesini amaçlar. Eğitimde sosyal adalet herkese eşit imkânlar sunmaktan çok herkese ihtiyacı olanı sunmayı hedeflemektedir. Eğitimde sosyal adalet okul dışında bireyin sahip olduğu dezavantajların eğitim hayatına yansımalarının engellenmesi üzerine kuruludur. Okul dışındaki sosyal hayatta ve öğrencilerin yaşamlarında bulunan eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliğini tehdit etme potansiyeline sahiptir. Okullar eğitime erişimde risk altında olan grupları göz önünde bulundurarak gerekli önlemleri almalıdırlar. Eğitimle ilgili bütün amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma, adalet gibi birtakım değerler üzerine oluşturulması gerektiğini belirtmiştir (Şişman, 2006, s. 302). Bu tanımlardan yola çıkarak eğitimde sosyal adalet, tüm öğrencilere eşit imkanlar sunmaktan çok dezavantajlı olan öğrencilere fırsat verilmesini içerir ve toplum için başat bir unsur olarak karşımıza çıkar.

Ancak insani değerlerin tüketildiği insanlığın kaderinin kapitalist politikalara bırakıldığı bu dönemde modern toplumun eşitlik iddiası söylemde kalmaktadır. Çağdaş/modern toplumların eşitlikçi iddialarına karşın, eğitim birçok yönüyle eşitsizlikler üzerine kuruludur ve eşitsizlikler üzerine kurulan bir sistemde eğitimde sosyal adalet, gerçekleştirilmesi kolay olmayan, çok zor gibi kabul ettirilmeye çalışılmaktadır (Polat, 2007, s. 65).

Eskiden beri hâkim olan sınıf eşitsizliği, kapitalist süreçlerle birlikte artmış covid 19 pandemisiyle ise üst düzeylere ulaşmıştır. Eşitsizliğin temel nedeninin yalnızca ekonomik değil; sosyal ve kültürel anlamda da temel oluşturduğu görüşü pek çok düşünür tarafından kabul görmektedir. Bu düşünürlerin başında ise Fransız sosyolog Pierre Bourdieu gelmektedir (Öksüz Karademir ve Kaya, 2020, s.642). Bourdieu toplumsal eşitsizliklerin iktisadi boyuta indirgenemeyeceğini, ekonomik sermaye kadar kültürel sermayenin de etkili olduğunu savunur. Ebeveynlerinin çocuğa sunmuş oldukları dil, ekonomik imkanlar onun geleceğini etkileyecek, çocuğun gelecekte iyi bir meslek ve statüye sahip olmasıyla aile yatırım yapmış olduğu sermayeden karşılığını alacaktır.

2.6. Pierre Bourdieu ve Sosyoloji Alanına Katkıları

Émile Zola ve Jean-Paul Sartre geleneğinde bir halk entelektüeli olan Pierre Bourdieu 1930'da Fransa'nın güneyinde Deguin'de doğdu. Çocukluk yıllarını Fransa'nın bu küçük kasabasında geçirdi. Bourdieu, güney Fransa'da işçi sınıfı bir ailenin çocuğuydu. Çocukluk ve ilk gençlik yıllarına değin Fransa'nın kırsallarında yaşadı ve yerel lehçeyi kullandı. Paris'te daha prestijli bir okula transfer olmadan önce Pau'da bir ortaokula gitti. Daha sonra École Normal Supérieure'e kabul edildi ve burada Louis Althusser altında felsefe okudu. École Normal Supérieure, akademik açıdan başarılı öğrencileri bünyesine alarak Fransa'nın seçkin öğretmenlerini yetiştirmeyi amaçlayan prestijli bir okuldu. Bourdieu, marjinal kültürel ve toplumsal kökenlerden, Fransız entelektüel piramidinin tepesine yükselmiştir. (Swartz, 2011, s.31). Daha sonra Moulins'de bir lisede öğretmenlik yaptı (1954–55). Bourdieu 1955 yılında orduya alınarak, askeri görevini yapmak üzere Cezayir'e gönderildi ve daha sonra Cezayir Üniversitesi'nde öğretim görevlisi ve araştırmacı olarak çalıştı (1958-60). Oradayken, özellikle Berberice konuşan kabileler arasında etnografik araştırmalar yaptı (Naulin ve Jourdain, 2016, s.10). Bourdieu'nun Cezayir'de savaşın soğuk ve korkunç yönünü görmesi, halk ve kapitalist güçler arasındaki çatışmaların yıkıcı gücüne şahitlik etmesi Bourdieu'nun sosyolojiye dönüşünü hızlandırdı. Yerel halk ve kapitalist düzenin sağlayıcıları arasındaki çatışmaları sosyoloji sayesinde anlatma fırsatı yakaladı ve itibarını sağlamlaştıran *Sociologie de l'Algérie* (1958; Cezayirliler) ile sonuçlandı. Fransa'ya döndü ve 1964'te École Pratique des Hautes Études'de bir pozisyon almadan önce Paris Üniversitesi'nde (1960–61) ve Lille Üniversitesi'nde (1961–64) ders verdi. Daha sonra Eğitim ve Kültür Sosyolojisi Merkezi'ni kurdu. 1981'de Collège de France'da sosyoloji başkanı oldu (Arlı, 2007, s.53-59).

En iyi bilinen eseri *Ayrım*'da (1979; *Distinction*), Bourdieu, yüksek sosyal ve kültürel sermayeye (ya da statüye) sahip olanların beğeninin belirleyicileri olduğunu ve kişinin kendi özel beğenisinin, kişinin içinde yaşadığı çevreden ve sosyal sınıftan geldiğini savundu. Bireyin o alanda nasıl yaşayacağına ve bu alanda nasıl ilerlediğine dair neredeyse doğuştan gelen bilgisi, onun habitus olarak adlandırdığı şeydir. Diğer önemli eserleri arasında” (*Esquisse d'une théorie de la pratique*) (1972; *Bir Pratik Teorisi İçin Taslak*), *Le Sens pratique* (1980; *Pratiğin Mantiğı*), *La Noblesse d'état* (1989; *Devlet Soyluluğu*) ve *Sur la télévision* (1996; *Televizyon Üzerine*). 1975'ten itibaren Bourdieu, *Actes de la recherche en sciences sociales* (Sosyal Bilim Araştırmaları) dergisinin editörüydü ve 1989'da *Liber* dergisini kurdu (Arlı, 2007, s.60-76).

1980' lerden başlayarak, Bourdieu işsizlerin, evsizlerin ve belgesiz göçmenlerin haklarını destekleyerek kendini kamusal alana yerleştirdi. Küreselleşmeye ve neoliberalizme karşı konuştu ve sıklıkla siyasi durumlar hakkında yorum yaptı. Bourdieu hakkında 2001 yapımı bir belgesel film olan *La Sociologie est un sport de battle* ("Sosyoloji Bir Dövüş Sporudur"), Fransa'da sürpriz bir başarı elde etti. Pierre Bourdieu'nun çalışmaları sosyal bilimler ve beşerî bilimler arasında uluslararası düzeyde bir geçerlilik kazandı ve onu neoliberalizme karşı küresel seferberlikte önde gelen bir halk figürü haline getirdi (Naulin ve Jourdain, 2016, s.13).

Bourdieu'nun çalışmaları, Max Weber, Karl Marx ve Émile Durkheim gibi sosyolojinin kurucularının yanı sıra antropoloji ve felsefe disiplinlerinden diğer bilim adamlarından etkilenmiştir. Bourdieu, pratik mantığını geliştirirken, özellikle dilin rolü bakımından Austin, Cassier, Heidegger, Husserl, Merleau-Ponty ve Wittgenstein'dan yararlanmıştır (Swartz, 2011, s.47).

Bourdieu, ABD'li yazarlar tarafından Marksist olarak görülmüştür. Ancak yakın tarihli Bourdieu çalışmaları hakkında eleştirel değerlendirmelerde bulunan yazarlar, onda Durkheim'in özellikle de Weber'in güçlü etkilerinden söz eder. Bourdieu Marx'tan, bir yeniden üretim sosyolojisi yazmanın yolundaki genel programını devşirir. Tarihsel materyalizmin, modern toplumlardaki toplumsal eşitsizliğin temel dayanağı olarak sınıf çatışmasına ve maddi çıkarlara verdiği önceliği kabul eder. Ama kültür hayatına dair sınıfsal indirgemeci yaklaşımları sert şekilde eleştirir (Swartz, 2011, s.61).

Bourdieu'nun teorilerini anlamak eğitimi evrensel alanda ve yöresel alanda daha iyi anlamlandırmayı ve bu iki alanın arasındaki etkileşimi görmeyi sağlar (Murphy, 2018, s.189). Bourdieu, Cezayir'den başlayan çalışmalarını geliştirirken birçok yeni ölçme yöntemi ve düşünce aracı geliştirmiştir. Bourdieu'nun çalışmaları incelendiğinde bu düşünce araçlarının aslında birbirini yıllar sonra bile tamamladığı görülür (Murphy, 2018, s. 190). Bu düşünce araçları birçok araştırmacı tarafından birçok araştırma projesinde test edilmiştir. Bu araçların özellikle araştırmalar yapılandırılırken gözden kaçan özel ilişkilerin sınanmasında başarılı olduğu düşünülmektedir (Murphy, 2018, s. 196).

Bourdieu sınıfı toplumsal ilişkiler olarak görmez ve toplumsal değerlere indirgemez, sınıf kavramını yaş, cinsiyet, statü kavramları ile bütüncül olarak ele alır. Marx'ın kültürel pratiklerin sınıfsal eşitsizlikleri meşrulaştırdığı görüşünü kabul eder ama toplumsal hayatın simgesel boyutlarının maddi pratiklerden ayrıştığı fikrini reddeder. Bourdieu, simgesel mallara ve pratiklere ilişkin olarak, hem sınıf indirgemeciliğini hem de idealizmi aşacak bir kuram geliştirmek üzere Marx'tan Weber'e

döner (Swartz, 2011,s. 67).Bourdieu, In Other Words: Essays toward a Reflexive Sociology adlı kitabında şöyle der; “Şunu söyleyebilirim ki düşüncemin tek bir hareket noktası var: Davranış, kurallara itaatin ürünü olmaksızın nasıl düzenli hale gelir?(Swartz, 2011 s.137)” Bourdieu’nun bu soruya aradığı cevap, Bourdieu’nun sosyolojide yer alan kavramların kapsamını genişleterek alan, habitus, sermaye, sembolik güç,dil ve dilin sembolik gücü gibi yeni kavramlar üretmesini sağlamıştır (Arlı, 2007, s.77-100).

2.7. Pierre Bourdieu’ya Göre Kültürel Sermaye ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi

Kültür, toplumsal yapı ve davranışlar arasındaki ilişkileri açıklamak adına çalışmalar yapan Pierre Bourdieu’ya göre toplum içindeki seçkinleşme ve diğerlerinden üstün hâle gelme mücadelesi aslında toplumsal hayatın temel bir boyutudur. Bu nedenle tabakalaşmış toplumsal hiyerarşi ve tahakküm sistemlerinin yeniden üretim şekillerini incelemek gerekir (Swartz, 2013, s.8).

Bourdieu, özellikle Cezayir’de yaptığı araştırmalarda toplumsal yaşantının, bu yaşantının içerdiği sosyal enerjinin, sosyal hayatın içerdiği anlamların devamlı olduğunu sürekli geliştiğini ve toplum yaşantısı içinde bu anlamların hayata geçirilmesine dair bir zorlama olduğunu görmüştür. Bourdieu, uygulama ve habitusu kavramsal çift olarak ele almaktadır. Bourdieu’ya göre uygulamanın ortaya konulabilmesi için öncelikle habitus şarttır. Uygulama ortaya konulduktan sonrada uygulamanın devamlılığı için yine habitusa ihtiyaç vardır (Murphy, 2018, s.197).

Habitus bir kişinin ya da bir topluluğun uygulama ya katkı sağlayabilmesine olanak sağlayan, içselleştirdiği ya da içselleştirdikleri kurgu kümesidir. Habitus kavramı bireyin toplum içerisinde yeniden üretimini sağlayan, hareket etmesine olanak veren bireyin doğuştan içinde konumlandığı yapıyı temsil eder. Bireyin habitusu toplumsal uzamlarda kaybolmak yerine kendisini yeniden üretmekte ve toplumsal uzamlar haline gelmektedir. Habitus, “algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemini anlatır (Wacquant, 1992, s. 61).”

Habitus, hem nesnel olarak sınıflandırılabilir kararları üretmektedir hem de pratikleri sınıflandırabilmektedir. Bu iki kapasite arasındaki ilişkiler, habitusu tanımlamaktadır. Sosyal dünyanın temsili ve yaşam tarzlarının uzamı [sosyal uzam], sınıflandırılabilir pratiklerin ve çalışmaların üretim kapasitesi ile bu pratikleri farklılaştıran, pratiklere değer biçen kapasite arasındaki [habitusu üreten] ilişkilerce tayin edilmektedir (Dursun, 2018, s. 78).

Bourdieu, insanın kollektif olarak bireyselleştirildiğini belirtir. Yani aslında insanın habitusunun oluşumunu sağlayan toplumdur. Onu belli davranış kalıplarına, belli düşünce, seçim tarzlarına göre sınırlandıran toplum ve bu sınırlama işleminin sürekliliği sayesinde kişi kendisinin topluma sunulmuş tarzını zaman içinde içselleştirir. Kendisini toplumun ve kendisini toplum içinde gördüğü yerin beklentilerine göre konumlandırır (Bourdieu, 2021, s. 566). Bireyin bu konumlandırmasına karşın öznel koşullardaki değişiklik ve bireyin bu değişiklikler nedeniyle yaşadığı uyumsuzluk sembolik şiddeti doğurur (Murphy, 2018, s. 198).

Passeron ve Bourdieu, 1964'te yayımladıkları Varisler kitabından itibaren 36 yıl boyunca öğrencilerin sınıflandırılması üzerine çalışmışlardır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.10). 1970 yılında yazdıkları *La Reproduction, elements pour une theorie du systeme d'enseignement* (Yeniden Üretim – Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri) adlı kitapta çalışmalarını teoriye evirmişlerdir. Bourdieu ve Passeron çalışmalarında geliştirdikleri kavramları tek tek açıklamışlardır. Tüm bu kavramların dayandığı önemli bir kavram da keyfiyettir. “Bourdieu keyfiyeti tarih üstü, sosyal dışı olmayan veya doğüstü, sosyal üstü bir ilkenin zaruri sonucu değil, sosyal, tarihsel bir vaka olarak, başka şartlarda başka bir şekilde gelişebilmesi mümkün bir iradenin, toplumsal bir iradenin sonucu olarak tezahür eden, dolayısıyla sorgulanabilir, değiştirilebilir olan anlamında kullanır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.35).” Bir başka anlamda bakacak olursak Bourdieu’ya göre keyfiyet aslında günümüzde bireysel anlamda kullandığımız keyfiyetin toplumsal düzleme taşınmış halidir. Eğitim sisteminden örnek verecek olursak, herhangi bir ülkenin sistemini ele aldığımızda, örneğin Türkiye’nin başka bir şekilde gelişme olasılığı, tarih içinde her zaman vardı, toplumsal bir irade sonucu ortaya çıktı, sorgulanabilir ve değiştirilebilir bir yapıya sahiptir. Bu nedenle eğitim sistemleri ya da özelde Türkiye’nin eğitim sistemi keyfidir.

Keyfi olan bir sistem içinde sembolik şiddeti de barındırır. Bourdieu’ya göre sembolik şiddet “bir anlamlar dizisini meşru bir biçimde, temelindeki güç ilişkilerini gizleyerek dayatmak”tır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.34). Daha önce Varisler kitabında ortaya koydukları gibi üst sınıflar bu açıdan eğitim sisteminde iktidar olarak ortaya çıkmaktadırlar. Bu üst sınıflar kurdukları düzen aracılığıyla toplum nezdinde sistemlerini meşru göstermeyi başarmışlar ve toplum tarafından eğitim sistemi içindeki sınıf ilişkilerini sınavlarla, diplomalarla, söylemlerle gizlemeyi başarmışlardır. Bu nedenle iktidar gücünü elinde bulunduran üst sınıflar sembolik şiddet uygulamaktadır.

Bu önermeden sonra bir adım daha ileriye giden Bourdieu, tüm pedagojik eylemlerin aslında birer sembolik şiddet olduğunu altını çizer. “Her pedagojik eylem kültürel bir keyfiyetin, keyfi bir iktidar tarafından dayatılmasını içermesinden ötürü objektif olarak sembolik bir şiddettir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.35).” Bourdieu’nun önermesine baktığımızda iktidarın da keyfi olduğunu belirtmesi önemlidir. Tarihi olaylar farklı bir şekilde gelişse farklı bir zümre iktidarı elinde tutabilecektir. İktidarı kim elinde tutarsa tutsun kendi kültürel beklentilerini yine keyfi bir biçimde sisteme entegre edecektir. Bu kültürel kodlarla ortaya çıkardığı her türlü eylem bu nedenle bir sınıfın bir başka bir sınıfa dayatması olacaktır ve tarafsız bir şekilde bakıldığında her türlü eğitimsel eylemin sembolik şiddet olması kaçınılmazdır. Sınıfsal farklılıkları azaltmaya, okullarda demokrasiyi yaygınlaştırmaya yönelik olsa da ortaya konulacak her türlü iyi niyetli girişim de sembolik şiddet sayılmak durumundadır. Bourdieu’nun önermesindeki objektiflik vurgusu bu nedenledir.

Pedagojik eylemin sembolik iktidar olarak etkisini gösterebilmek için bir iletişim ağına ihtiyacı vardır. Sembolik şiddet olarak pedagojik eylemin etkilerini gösterebilmek içinse güç ilişkileri gereklidir. Bir sınıfın güç ilişkileri ve sembolik ilişkiler içindeki ağırlığı o sınıfın sembolik gücünü oluşturur. Bu iletişim ağları ve güç ilişkileri sonucu dayatılan pedagojik eylemler her zaman hâkim grupların çıkarına hizmet ederler (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.37).

Pedagojik eylem bir grubun ya da sınıfın seçtiği, kültürel keyfiyetleri diğer gruplara dayatır, zihinlerine kazır, bunun dışındakileri sınırlar ve dışlar bu nedenle sembolik şiddet içerirler ve ait oldukları sınıfın bu keyfiyetlerini sürekli olarak yeniden üretirler (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.38). Belirli bir sınıfın oluşturacağı kültürel keyfiyetlere dayalı sembolik sistemler de keyfidir. Bourdieu, bu sistemlerin keyfiliğini “hiçbir evrensel ilkedен, hiçbir fiziki, biyolojik ve manevi esastan çıkarılamayacağından ve yine bu yapı ve işlevlerin “şeylerin doğasına” veya “insan doğasına” içkin hiçbir ilişki biçimi tarafından bir araya getirilmiş olamamasından ötürü keyfidir.” diyerek açıklar (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.38).

Bourdieu’ya göre güç ilişkileri sonucunda egemen konuma çıkan birey, aslında ait olduğu sınıfın nesnel çıkarlarını ifade eder. Başarı bu çıkarların perdelenmesinde ve doğal gibi görünmesindedir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.39). Bu çıkarları maskeleyen pedagojik eylemler toplum içinde sınıfların ve aralarındaki güç ilişkilerinin tekrar tekrar üretilmesini sağlarlar (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.40). Tahakküm eden sınıfın çıkarlarına uymuyor gibi görünen ya da tam olarak tanımlanamayan pedagojik eylemler

de aslında toplumsal yapının yeniden üretimine katkıda bulunmaktan başka bir işleve sahip değildir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.41).

Bourdieu, pedagojik otoriteyi “pedagojik eylemlerin tatbik olma şartı” (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.41) olarak tanımlar. Pedagojik eylemleri uygulayan kurumları ise göreceli olarak özerk görür. Bourdieu’ya göre pedagojik eylem asıl niyetini maskeleyişi oranda başarılıdır ve asıl niyeti ortaya dökülmedikçe toplumsal eşitsizliği üretmeyi sürdürür (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.41). Pedagojik otoritenin işlevi kendisini kuran ve sembolik şiddeti öne süren iktidarı güçlendirmektir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.43).

Pedagojik eylemlerin nesnel gerçekliklerinin yanlış tanınması iktidarın devamı ve güç ilişkilerinin yeniden üretimini sağlayan bir zorunluluktur. Pedagojik eylemler toplum nezdinde her zaman asıl hizmet ettikleri sonuçlardan çok farklı algılanmalıdır ki güç ilişkilerinin yeniden üretimine hizmet edebilsinler ve insanların zihninde meşruiyet kazansınlar (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.45).

Bourdieu, pedagojik otoritenin muhatabı tarafından çok güçlü imgelerle algılandığını düşünür. Bu nedenle çoğu zaman öğrencinin öğretmeni baba figürü ile bir araya getirdiğini vurgular. Pedagojik otorite neticesinde ortaya çıkan ilişkiler ailevi ilişkiler gibi algılanır ve yaşanır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 49). Pedagojik otorite, pedagoji göndericilerin yetkinliğinin ya da gönderilen bilginin gerekliliğinin sorgulanmasını neredeyse imkânsız hale getirir. Gönderici bu sıfatı elde ettiği andan itibaren çoğu zaman konunun uzmanı addedilir. Bu nedenle alıcılar her zaman göndericinin otoritesini ikrara ve söylenenleri kabullenmeye meyillidirler (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.52).

Pedagojik otorite, dayattığı pedagojik eylemi kabul ettirebilmek ve etkisini uzatabilmek için yaptırımlardan yararlanır. Bu yaptırımlar olumsuz olabileceği gibi olumlu da olabilir. Olumlu görünen yaptırımların içinde bile bir güç gösterisi vardır. Bourdieu’ya göre bir ceza vermeden sabır ile sürekli telkin ederek yapılan yanlış doğruya evirmeye çalışmak bile aslında pedagojik otoritenin şiddet uygulamasıdır. Yaptırımlar aracılığıyla etkinliği artırılmak istenen pedagoji eylemlerde, yaptırımların etkinliğinin sürerliliği yine dayatmanın en fazla yapıldığı grupta görülür. (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 52)

Pedagojik eylemin işlevi dayandığı pedagojik otoritenin oluşturduğu ve diğer sınıflara dayattığı kültürel keyfiyetin yanlış tanınmasını sağlamıştır. Pedagojik eylem sayesinde kültürel keyfiyeti dayatan sınıf, ürettiği keyfiyetin devamlılığını sağlar ve

herkes tarafından meşru kabul edilmesine olanak tanır. Böylece keyfiyet sürekli yeniden üretilecek ve nesnel gerçekliği tanınmaz, sorgulanmaz hale gelecektir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 53). Pedagojik otoritenin dayatımı ne kadar güçlüyse kendinin meşruiyetini o kadar az vurgulamak ve gerekçelendirmek zorundadır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 60). Bir pedagojik eylemin başarısını alımlayıcıların pedagojik eylemi kabullenmesi, pedagojik otoriteyi tanınması ve bu pedagojik eylemlerin yüklediği kültürel kodları benimsemelerine bağlıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.61). Pedagojik eylemler süreklilikleriyle alıcıda zaman içinde içşelleştirilmiş bir keyfiyet olan habitusu oluşturur. Bu içşelleştirilmiş keyfiyeti oluşturmak için yürütülen zihne kazıma çalışmasına da pedagojik mesai denir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 63). Habitus, pedagojik mesainin kültürel keyfiyeti kabullendirmesini sağlayan ilkedir. Pedagojik mesai ve pedagojik eylem habitusu alıcının zihnine ne kadar kalıcı şekilde kazıyabiliyorsa o kadar başarılıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 64). Aynı zamanda pedagojik mesai neticesinde üretilen habitus, alıcı tarafından başka alanlara aktarılabilirse habitusun ve pedagojik mesainin mahareti ortaya çıkar. Habitus, ait olduğu sınıfın kültürel keyfiyetlerini ne kadar eksiksiz yansıtıyorsa kültürel keyfiyeti alıcıların zihinlerine kazıma kapasitesi artacaktır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.65). Örneğin en alt sınıfların mensupları, kendi habituslarında, yükseköğrenime erişim olanaklarının düşük olduğunu içşelleştirmiş ve davranışlarını bu düşük başarı ihtimallerine göre şekillendirmiştir (Jourdain ve Naulin, 2016, s.55). Habitusları onların tekrar eden başarısızlık döngüsüne mahkûm eder. Münevver ya da kendini gerçekleştirmiş insan olarak ele alınabilecek ideal insan tipi ise pedagojik mesai sonucu tüm toplum sınıfları tarafından meşru insan tipi olarak algılanacaktır. Toplumun tüm kesimleri tarafından kabul edilen, üst sınıf tarafından dayatılmış ideal insan tipi ve buna bağlı inanış sayesinde yeniden üretim sürekli ve fiziki zorlamaya dayanmadan varlığını sürdürecektir. Yeniden üretim sürdükçe ve her seferinde başarılı oldukça sorgulanması zorlaşacak, ardında yatan keyfiyet neredeyse görünmez olacaktır. Pedagojik mesai ve pedagojik eylem aracılığıyla dayatılan kültürel keyfiyet muhatabı olan alıcılar dışında da başka kişileri etkileyebiliyor ve evrensel, genel-geçer bir kültür olarak algılanabiliyorsa o kadar başarılı addedilir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 72).

Bourdieu, bir varlığa ya da duruma ait özelliklerin iki şekilde algılanabileceğini belirtir. Bunlardan birincisi fiziki özelliklerdir. Varlığı ya da varlığın eylemini gözlemlememiz sonucu gördüğümüz nesnel sonuçtur. Diğerisi ise insanlar arası ilişkilerin ve tarihin getirdiği değişmelerin sonucu maddi, fiziki özelliklere eklenen ve daha farklı

tanınmayı bir anlamda talep eden simgesel özelliklerdir. Buradan yola çıkarak Bourdieu, toplumsal gerçeği iki şekilde okuyabileceğimizi vurgular. Ya istatistiki bilgilere, nesnel, elle tutulur gerçeklere bakılmalıdır ya da davranışların, ilişkilerin arkasındaki anlamlar ortaya çıkarılmalıdır (Bourdieu, 1978, s. 13-19). Bourdieu, bu iki anlayışın birincisini nesnelci sınıf teorisi, ikincisini ise öznelci sınıf teorisi olarak adlandırır. Bourdieu'ya göre gerçek ve değerli bir sosyal teori araştırmasının bu iki teori türünü aşması gerekmektedir. Bourdieu, bu konuda özellikle Marksist teorisyenleri eleştirmiştir. Bazı Marksist teorisyenler işi öyle bir noktaya götürmüştür ki toplum içinde herhangi bir sınıfın nüfusunun tamı tamına istatistik olarak verilebileceğini belirtmiştir. Bourdieu bu noktada Pareto'dan örnek verir. Pareto bu teorisyenleri yaşıllığın tam olarak ne zaman başladığının bilinmemesi üzerine ihtiyarların yok sayılamayacağını belirtir. Bazı teorisyenlerin yaptığı da ölçemedikleri şeyleri yok saymaktır. Bourdieu, öznel sınıflandırmalara da karşı çıkmaktadır. Bireylerin hikayelerinden derlenen sonuçların toplamının toplumun genelini yansıtabileceği düşüncesine katılmamaktadır. Bourdieu'ya göre toplumsal sınıflara dair bir çalışma yapılacağı zaman sınıflar arası ilişkilerin sürekli yeniden üretimi, değişkenliği ve konumlara olan etkisi de göz önüne alınmalıdır. Bourdieu, yönetime bağlı kalmak yerine ilişkilere odaklanan bir sosyal araştırma rutini önermektedir (Wacquant, 2007, s. 224).

Sosyal teori yöntemini açıklarken Bourdieu, nesnel ve öznel değerlendirmeleri dışlamaz. Ancak bunlar araştırmanın ancak giriş kısmı olabilir. Maddi özelliklerin dağılımı nesnel değerlendirmelerken, toplumsal sınıflanmanın getirdiği sınırlılıklar öznel değerlendirmeyi oluşturur. Bir de eyleyenin kendisinin toplumdaki yeri hakkında sahip olduğu ve kendine dair algıları ve beğenileriyle oluşturduğu ya da oluşturulan şemalar bütünü vardır ki Bourdieu buna habitus der. Habitus maddi özellikler ve simgesel sermayenin bir ürünüdür (Bourdieu, 1978, s. 13-19). Simgesel sermaye insanlar arası ilişkilerde var olur. Kişilerin benlik algılarını oluşturan habituslarında toplumsal konuma, eşyalara, giysilere vs. kısacası insanlar arasında farklılık oluşturabilecek her bir detaya dair oluşan şemalar aracılığıyla simgesel sermaye var olur. Genelden, farklı, öykünülen herhangi bir detay kişiye ayrışma faydası sağlayacak ve simgesel sermayesine artı bir değer katacaktır.

Simgesel sermaye, habitus ve bunları yaratan algı şemaları sabit değildir. Toplumsal yaşantı içinde sürekli değişkenlik gösterir. Farklılık ve ayrışma faydası sağlayan bir eylem zaman içinde etkisini azaltabilir ya da çoğaltabilir ya da bahsi geçen eylemin, varlığın tamamıyla zıttı daha büyük bir değeri zaman içinde kazanabilir.

Örneğin, ergenlikte sigara içmeye başlamak kişiye akranları içinde bir ayrışma faydası sağlayarak, oluşturdıkları habitusa ve simgesel sermayeye artı bir değer katabilir. Aynı durum yaşlandıklarında sigarayı bırakmalarıyla da yaşanabilir. Farklılık yaratan ve toplumsal olarak da kabul gören her türlü ayrışma simgesi, o kişi için artık bir tanınma işaretidir. Bourdieu bu durumu: Bedene dahil edilen ya da nesneleştirilen özellikler, bu şekilde bir tür ilksel dil işlevi görürler; tüm kendini sunuş stratejilerine rağmen, bu dil, konuşulmaktan ziyade insanı konuşur.” diye anlatır (Bourdieu, 1978, s. 13-19).

Bu ayrışmaların ve tanınma işaretlerinin bir kısmı kişinin toplumda asil ve değerli görünmesini sağlar. Bunlar çoğu zaman nadir bulunan nesnelere ve kültürel simgelere dairedir. Bazıları ise kişinin toplum içindeki değerini düşürür. Tüm algılar, şemalar, nesneler, farklılıklar sonunda hayat tarzı dediğimiz sistemler bütünü oluşturur. Tüm bu algıların, farklılıkların sonucunda toplumda oluşan gerçeklik bir anlamda bozulmuş bir gerçekliktir. Bourdieu’ya göre sosyal araştırmalar hakikatin ancak bir kısmını yakalayabilir. Bu kısmi hakikatin üzerine toplumsal düzenin bozulmuş halinin bilgisi de eklenir. İşte bir araştırmacının toplumsal düzeni bu bozuk mercekten bakarak irdelemesi gerekmektedir.

Bourdieu toplumsal dünyayı bir ön varsayımlar evreni olarak tanımlar. İnsanlar arasında süregelen ayrımın temellerinin bilinmemesi ve neden süregeldiğinin anlaşılamaması gerçekte olanı gizler, sistemin neyi yeniden ürettiği anlaşılmaz. Moda, reklamlar, okullar, müzik, edebiyat, arabalar, her şeyin varlığı, kendi içlerinde sınıflanmaları ve bu kavram ve varlıklara atfedilen değerler insanlara doğal görünür. Bourdieu, bu noktada Baudrillard’ın simülasyon kuramıyla benzeşim gösterir. Tüm bu nedenlere dayanarak Bourdieu, “tanınan her şey aslında yanlış tanınmıştır.” der (Bourdieu, 1978, s.13- 19).

Bourdieu, simgesel sermayeyi Weber’in iktidarı sağlayan “karizma” anlayışına benzetir. Ancak Weber’i dinin iktidar yaratma gücündeki tespitleri konusunda haklı bulurken, bu düşüncesini tüm alanlara genişletmediği için eleştirir. Bourdieu’ya göre toplum tarafından tanınan her keyfiyet, tanınması için sembolik şiddet uygular. Üst sınıfın dayattığı keyfiyetleri bir noktada inanç sistemlerine benzetir. Dayatılan keyfiyetler de onlara inananlar sayesinde vardır ve aynı inanç sahipleri gibi bu keyfiyetlerin alıcıları da inandıkları şeylerin varlık nedenlerini ve onlara inanmalarını sağlayan pedagojik eylemleri sorgulama ihtiyacı duymaz.

Bourdieu’nun alan teorisi sosyolojik araştırmalar için bir yöntem niteliğindedir. Bourdieu, alan teorisinde sosyal alanlarda belli bir meşrutiye sebep olan toplumun farklı

alanlarının insanı odak alan faaliyetlerle nasıl yaratıldığını gösterir. Bourdieu, bir alanın, yapılanmış bir toplumsal uzam, bir güç alanı olduğunu ve aynı zamanda bu güçler alanını dönüştürmek veya korumak için verilen mücadelelerin alanı olduğunu belirtir (Bourdieu, 1997, s.46-47). Bourdieu, toplumun egemen ilişkilere göre oluşturulduğunu savunur. Kişinin, arzu ettiği bir şey için verdiği mücadele onun alanını simgeler. Ancak kişi arzu ettiği alanı belirleyen kurallar kişinin kendi pratikleri olarak görülse de failin habitusu ve failin sermayesi (sosyal, ekonomik ve kültürel) arasındaki etkileşimin bir sonucudur ve daha geniş iktidar ve sınıf ilişkilerine tabidir (Swartz, 2011, s.85).

Bourdieu alanın hâkim olduğu gücün dikkate alınmasını söyler. Ona göre iktisadi açıdan güçlü olan alan diğer alanlar üzerinde tahakküm sağlar, diğer alanları yönetir. Buna kültürel üretim aracı medya örnek teşkil edebilir. Medya kendi oluşturduğu dinamiklerle sembolik değerlerin üretildiği ve tüketildiği alan olma özelliğini korur. Hâkim dil üzerinden istediği bilinci karşı tarafa aktarabilir, sembolik gücün de sahibi olabilir.

Bourdieu “Televizyon” hakkındaki çalışmasında televizyondan alan olarak bahseder. Televizyon, diğer kültürel alanları egemenliği altına almıştır. Bourdieu’ya göre, televizyon alanları, tüm gazetecilik alanlarını, buna benzer basılı medya alanlarını dönüşüme uğratmakta ve diğer tüm alanların özerkliğine çok kuvvetli bir şekilde meydan okumaktadır (Dursun, 2018, s.48).

Bourdieu sağlık, hukuk, eğitim vs. gibi içerisinde farklı yapılar bulunduran toplumu makro alan olarak kabul ederken, ona bağlı tüm yapıları makro alana onun belirlediği kurallarca oluşmuş mikro yapılar olarak tanımlar. Tarihsel süreçte birçok faktörün etkisiyle mevcut formlarına ulaşmış, ama son halini almamış, büyük ihtimalle de hiçbir zaman almayacak olan birer alt alanlardır. Bu alanlardan her biri üzerine düşündüğümüzde, düşüncemizi öncelikle topluma, ardından toplumun alt alanlarına ve nihayet ne üzerinde düşünüyorsak ona yönelmemiz, yani tümünden parçaya doğru hareket etmemiz gerekiyor (Dursun, 2018, s.119).

Temelde Bourdieu’nun alandan kastettiği iktidardır. Belirli bir sınıfın tahakküm ettiği her iktidar bir alanı ifade eder. Sosyal alanlar eşitsizliklerin olduğu yerlerdir. Bir sınıfın diğer sınıf üzerinde tahakkümü ve sürekli rekabet, bu alanda yaşanır. Bourdieu, okulun eğitim vermediği konularda eğitim sermayesinin bir o kadar güçlü olmasını sağlayan çelişkinin araştırılması gerektiğine inanır (Bourdieu, 2021, s.53). Bourdieu, 1967-698 yılları arasında yaptığı çalışmasında eğitim pazarında ve eğitim dışı pazarlarda kültürel eyleycilerin iki temel olguda farklılaştığını saptamıştır. Bunlardan birincisi

kültürel pratiklerin eğitim sermayesine ve toplumsal kökenle sıkı ilişki içinde olmasıdır. İkincisi ise toplumsal kökenin meşru kültürden uzaklaştıkça ağırlığının artmasıdır (Bourdieu, 2021, s.55).

Bourdieu, diplomayı kültürel sermayeyi güvence altına alan ancak bir nevi açık vermeyerek bu sermayeyi de bütünüyle ortaya dökmeyen bir araç olarak kabul eder (Bourdieu, 2021, s.55). Bu tezini müzik bestecilerine dair yaptığı araştırmayla destekler. Bourdieu'nun araştırmasına göre eğitim düzeyi ve mesleki farklılıklar bestecileri tanıma üzerinde etkilidir. Hatta küçük burjuvanın orta düzey ticari işler yöneticilerinin kültürel özelliklerini göstermede halk sınıflarına göre daha istekli olduklarını da tespit etmiştir (Bourdieu, 2021, s.56).

Resim, müzik, heykel gibi sanatlarla ilgili olma, bir müzik aleti çalma, konserlere, sanat galerisine gitme oranları ile toplumsal sınıf arasındaki bağ çok güçlüdür (Bourdieu, 2021, s.56). Bourdieu, müzik zevkinin de toplumsal sınıfa göre kendi içinde farklılık gösterdiğini tespit eder. Buna göre üst düzey sanat kabul edilen bazı eserler karşılığını çok iyi eğitim almış üst sınıflarda görürken, artık sıradanlaşmış “avam” kabul edilen müziklerle diplomasız ya da az eğitilmiş halk sınıfları ilgilenmektedir (Bourdieu, 2021, s.57). Hatta bazı şarkılar ilk önce üst düzey sınıflara hitap ederken zamanla popülerleşip alt sınıflara hitap eder hale gelebilmektedir. Bu durumlarda üst sınıflar şarkı her ne kadar üst bir sanat eseri olsa da avamlaştığı için bu eserden vazgeçmektedir.

Bu araştırmalarından yola çıkan Bourdieu beğeniye üçe ayırır: Meşru beğeni, ortalama beğeni, popüler beğeni. İsimlendirmeden de anlaşılacağı gibi meşru beğeni üst düzey halk sınıflarına hitap ederken, ortalama beğeni orta sınıflara, popüler beğeni alt sınıflara aittir. Ancak burada maddi güçle birebir orantılı bir dağılım söz konusu değildir. Örneğin üst düzey kültürün bir anlamda heveslisi ve ileticisi olan öğretmen, maddi geliri her ne kadar düşük olsa da kendini orta ve meşru beğeniye yakın hissederken bir sanayici geldiği alt kültürün etkisiyle popüler beğeniye yakın olabilir. Yapılacak seçimlerde eğitimsel sermaye, maddi durumlardan daha etkilidir (Bourdieu, 2021, s.58). Bourdieu, bu noktada araştırmasını bir adım ileri götürür ve her müzik aletinin, her müzik tarzının belirli sınıfların imge dünyalarına hitap eden özelliklerinin olduğunu, bunun bir nevi damgalanma olduğunu vurgular ve buna dağılım özellikleri adını verir. Konuyu daha somutlaştırmak adına arp ile darbukanın hangi sınıfları zihnimize canlandıracağını hayal etmek yeterlidir.

Bourdieu, toplumsal beğeni ve tercihlerin toplumsal sınıflara göre farklılaşmalarının sağlayacağı çeşitli faydaları spor üzerinden örneklendirir. Sporun

fiziksel faydaları aşıkardır. Ancak iyi bir fiziğe sahip olmak ya da bir sporda üst düzey başarı sağlamak da ekonomik bir fayda sağlayabilir ve muhatabının bir üst sınıfa geçmesini sağlayabilir. Bu tür faydaları olan sporlar genelde alt sınıflar tarafından tercih edilir. Bazı sporların nadiren yapılması ve belirli bir zenginlik gerektirmesi ise yapana sembolik faydanın yanında ayrışma faydası sunmaktadır. Örneğin golf sporunu yapan bir kişi toplumun azınlığı tarafından yapılan nadir bir sporu yapmaktadır. Bu ona sembolik bir fayda sağlamaktadır. Ayrıca bu sporla ilgilenen diğer seçkinlerle bir araya gelmesi sayesinde kendine nüfuzlu bir çevre edinme şansını yakalamaktadır. Bourdieu bu durumu da ayrışma faydası olarak açıklar (Not: Kültürel sermayesi iyi olan bir çocuk farklı bilişim uygulamalarına yönelecek ve bunlardan sembolik ve ayrışma faydası sağlayacaktır.) (Bourdieu, 2021, s.62).

“Ürünlerin çoğu toplumsal değerini toplumsal kullanımları içinde kazanır (Bourdieu, 2021, s.63).” Bourdieu bu görüşünü belirtirken çok az ürünün net toplumsal değerinin olduğunu vurgulamıştır. Ekonomik olarak ulaşımı zor olan ürünler doğal olarak üst sınıflara mal edilecektir. Bunlar dışındaki ürünler ise zaman içinde ve toplum içinde kullanım tarzları ve alanlarına göre sınıfsal ve sembolik anlamlar edineceklerdir.

Bourdieu’ya göre eğitim sisteminin işlevi statü tahsis etmedir. Okuldan edinilecek diploma soylulaştırma ya da damgalamaya araçtır. Çok iyi olarak kabul edilen bir okuldan mezun olanlar, oradan mezun olanlardan beklenen kültürel davranışları göstermeye çabalayacaklardır. Eğitim sistemi bu şekilde öğrencilerin heves ve beklentilerini manipüle etmektedir. Öğretmenler de bu sürece bilinçli ya da bilinçsiz olarak dahil olurlar. Okul sistemi zaten kendi içinde sınıflara ayrılmıştır. Kimi okullar çok üst düzey sınıflara hitap ederken kimi okullar alt kültürlerle hitap etmektedir. Burada Türkiye eğitim sistemindeki özel okullar ile meslek liselerini örnek verebiliriz. Ayrıca yaşanan yer de kültürel yapıyı etkilemektedir. Bazı okullar alt kültürün egemen olduğu mahallelerdedir ki kültürel sermaye olarak öğrencilerine katacakları çok fazla şey yoktur. Ayrıca öğrencilerinden de bu konuda beklentileri düşüktür. Aynı şekilde kültürel olarak yüksek beklentileri olan okullardaki derslerin bile farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Türkiye’de ki anaokullarında İspanyolca dersi veren anaokullar varken aynı beklenti sıradan bir anaokulunda görülmemektedir.

Bourdieu, sinemaya dair seçimler üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin bu soylulaştırma ve damgalama durumuna nasıl ayak uydurduklarını tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre sinemaya gidiş alt sınıf ve üst sınıf arasında, cinsiyet, yaş gibi değişkenlere göre farklılıklar gösterir. Ancak asıl farklılık bu noktada ortaya

çıkamaktadır. Alt sınıf öğrenciler ile üst sınıf öğrenciler arasındaki sinemaya gitme oranı arasındaki farktan çok daha büyüğü izledikleri filmlerin yönetmenlerini tanıma hususunda ortaya çıkmıştır. Alt sınıf öğrenciler daha çok oyuncularını ve onların hayatlarını tanırken, filmin yönetmenlerine karşı çok az fikre sahiptirler. Ancak üst sınıf öğrenciler de filmin yönetmenine dair bilgi birikimi sinemaya gitme oranındaki farktan çok daha fazladır. Bourdieu’ya göre öğrenciler ait oldukları sınıflardan beklenen davranışları ortaya koymaktadır (Bourdieu, 2021, s.69-70).

Bourdieu’ya göre kültürel sermayesi güçlü olup da bununla paralel bir diplomayı elde edemeyen kişiler de vardır. Bu kişilerin önüne hep bir kendini kanıtlama engeli çıkar. Kültürel sermayesi yüksek ancak sınıfsal olarak buna uygun olmayan kişilerin sermayelerine “gerekli” hürmet gösterilmez ve ortaya bir şeyler koyarak kendilerini kanıtlamaları beklenir. Kültürel sermayesi ile toplumdaki yeri denk düşen insanların kültürel birikimleri ise sorgulanmaz.

Bourdieu, kültürel pratiklerin etkisini anlatırken yaptığı araştırmadaki bir noktaya dikkati çeker. Kültürel sermayeye sahip küçük burjuvanın görmedikleri filmler, o filmlerin oyuncularını ve yönetmenleri hakkında diğer alt sınıflara oranla çok daha fazla fikre sahip olduklarını belirtir. Diplomanın şart koştuğu kültürel birikime özenen küçük burjuvalar bir filmi izlemese bile onunla ilgili kültürel bilgiye sahip olmayı gereklilik olarak görür. Çünkü bunun kültürel bir önkoşul olduğu bir çevreyle yaşamak durumundadırlar. Buradan yola çıkan Bourdieu, eğitimin burjuva ailesinin etkinliğini ikiye katladığını öne sürer (Bourdieu, 2021, s.71).

Bourdieu, estetik algının sınıflar arasında nasıl farklılaştığına dair de araştırmalar yapmıştır. Üst sınıflar sıradan sınıflardan farklı olmak amacıyla estetik algılarında işlevden çok biçime yönelmektedir. Diğer sınıflarla sanat arasına estetik mesafe koymaya yönelik göndermeler, biçimsel farklılıklar sıradan halk kitleleri tarafından anlaşılmaz, yersiz zaman zaman da hata olarak görülmektedir. Böylece ortaya halk tarafından anlaşılmayan bir sanat çıkmaktadır. Bu da üst sınıfın üst düzey kültüre sahip olmasını ve halkın bu kültürden uzak olmasını garantilemektir. Üst düzey sanatı algılayabilmek de sadece üst düzey kültürel sermayeye sahip olanlara özgü kalacaktır (Bourdieu, 2021, s.72-80). Bu çalışma çerçevesinde sunulan fotoğraflarda alt sınıfların yorumları daha somut ve basittir, hatta zorlandıklarında yapıtı anlamadıklarını itiraf ederler. Üst sınıflar ise soyut ve başka eserlerle ilişkili yanıtlar verir. Yapıtı anlamadıklarına dair itiraflar çok nadir görülür (Bourdieu, 2021, s.88-91).

Bourdieu, estetik kaygısı konusundaki eleştirilerinde serttir. Bu konuda Proudhon'un görüşlerinin altını çizer. Sanat sanat içindir görüşünü tam bir safsata olarak görür. Yüksek sınıf için uydurulmuş sanatın her seferinde gereksiz ayrıntıları önce çıkardığını bu ayrıntılar nedeniyle kimi sanatkarların ünlü olup kimilerinin unutulduğunu vurgular. Bir sanat eserinin değerini tartışmayı bile yersiz bulur, onun için değerli sayılabilecek bir sanat sadece gerçekleri anlatabilen ve insan yaşantısına uygun olan bir sanattır. Bu nedenle bir gün bir evi olduğunda oraya estetik sanat eserlerini değil özlediği şeyleri anlatan sanat eserlerini koyacağını belirtir: insanları, doğayı anlatan sanat eserlerini (Bourdieu, 2021, s.92-94). Bourdieu, üst düzey sanat anlayışının bir yapıtı birçok sınıfsal anlam, eserin tarihsel yeri, eserin sanatçının diğer yapıtları içindeki yeri, bazı tekniklerin kullanımı ya da kullanılmaması gibi birçok açıdan değerlendirdiğini ve artık bir noktada bir yapıtın sadece “güzel” olduğu için değil bir estetik ihtiyacı karşıladığı ya da sadece bir sanatçıya ait olduğu için önemli sayıldığını ve bunun da neredeyse bir çeşit bir putperestliğe vardığını belirtir (Bourdieu, 2021, s.98). Bourdieu'nun bu saptaması insanların günümüzde sadece belli markaların ürünlerinin değerli görülüp üst düzey olarak anlaşılmaya benzetilebilir.

Bourdieu, eğitimi bir eleme mekanizması olarak görür. Bu görüşünü baba mesleğine göre yükseköğretime girişe dair verilerle destekler. Ancak eğitime dair eşitsizliğin bu çok açık istatistiği dışında alt ve orta sınıfların eğitimde belli bölümlere yerleşmesi, sınıf tekrarı ya da uzatma gibi daha az fark edilen yoksunluklara da mahkûm kaldıklarını hatırlatır (Bourdieu, 2021, s.14). Bourdieu, en yoksun kesimlerin üniversite eğitimi alma şanslarını “sembolik” olarak değerlendirmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.15). Eğitime erişime dair olan bu farklılığın alt sınıftan üst sınıflara doğru gidildikçe cinsiyet açısından azaldığının altını çizer. Alt sınıflarda kız çocuklarının eğitime erişim olanağı daha kısıtlıyken üst sınıflarda bu fark kapanır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.16). Ayrıca kız öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle hangi toplumsal sınıftan gelirse gelsin erkek öğrenciye göre üniversitede daha az çeşitte fakülteye dağılma şansları vardır. Erkek öğrenciler birçok farklı bölüme girebilirken kız öğrencilerin üniversiteye yerleşimleri bahsi geçen dönemler Fransa'sı için fen ve edebiyat fakülteleri yoğunlukludur. Bu durum da az önce bahsedildiği gibi alt sınıflar ve üst sınıflar arasında farklılık arz eder. Takdir edilecektir ki alt sınıflarda bu fark daha fazladır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.16-17). Cinsiyete dair bu farklılaşma maddi açıdan yoksun öğrencilerde daha ağır tezahür eder. Bourdieu, bu durumu; “alt sınıflar için üniversitenin iki kapısı vardır.” diyerek ifade eder. Alt sınıf öğrencilerin fen ve edebiyat

fakültelerine yerleşme oranı diğer fakültelere yerleşme ihtimallerine göre oldukça yüksektir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.18). Fransa'daki kendine özgü, özerk yapıya sahip ve ülkenin en itibarlı iki okulunun; Ecole Normale Supérieure ve Ecole Polytechnique'in öğrencilerinin babalarını üst düzey yönetici ya da üst düzey diplomaya bağlı meslek sahipleri (doktor, mühendis, mimar vb.) olduğu görülür (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.19).

Bourdieu, dezavantajlı kesimlerin eğitimlerini genellikle edebiyat fakültelerinde sürdürmek durumunda kaldıklarını bu nedenle de araştırmalarını burada sürdürdüğünü belirtir. Çünkü ona göre "kültürel açıdan en dezavantajlı kesimler, dezavantajlarına hiçbir zaman, tam da dezavantajlarının tesiriyle küme düşürüldükleri yerdeki kadar maruz kalmazlar (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.23)." Bourdieu, öğrencilerin eğitim sistemi tarafından engellenmesinin açıklanmasında sadece ekonomik eksikliklerin ele alınmasını yetersiz bulur. Ona göre bu engellenmenin en temel nedeni toplumsal kökendir. Hiçbir değişken bu konuda toplumsal köken kadar etkili değildir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.26). Bourdieu çalışmasında dinsel aidiyetin belirli durumlarda bir farklılaşmaya, özellikle Katolik öğrenciler lehine, yol açtığını görse de bunun yine istatistiki açıdan belirgin bir farklılaşma olmadığını altını çizer (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.27). Bourdieu, çalışmasında eğitimsel yaşın etkisini de ancak toplumsal kökenin bir tezahürü olarak görür (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.28). Ona göre toplumsal köken dışındaki diğer bütün değişkenler aslında toplumsal kökenin ancak birer sonucudur.

Ailenin desteği, günlük yaşam tarzı, yaşanılan yer, öğrencinin gelecekte sahip olmayı düşündüğü mesleğine dair tasavvuru, bu meslekte kendisini rahat hissedip hissetmeyeceği, gideceği okuldaki değerlere uygunluğu ya da yaşayacağını düşündüğü uyumsuzluklar. Bunların hepsi öğrencinin toplumsal kökenine ve bu köken nedeniyle öğrencinin oluşturduğu tasavvur dünyasına bağlıdır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.29). Kendi ile ilgili oluşturduğu algı yaşamında onun varacağı noktada belirleyicisidir.

Toplumsal kökeninin getirdiği bir nebze aşan öğrenci varsıl akranıyla aynı üniversiteye girdiğinde bile eğitimsel borcunun yükünü taşımaya devam etmektedir. Örneğin fazladan yabancı dil eğitimi almış olma olasılığı varsıl akranında daha fazladır. Diğer öğrencinin bu açığı eğitim hayatı boyunca kapaması için fazladan çalışmaya ihtiyacı vardır. Eğitimsel borç kendini eğitim yaşantısında da gösterir. Kültürel sermaye olarak daha üst düzeyden gelen öğrencilerin araştırmalarında daha özgün, üniversiteden bağımsız konuları daha kolaylıkla seçtiği görülürken, alt düzeyden gelen öğrenciler yöntemlere ve üniversite yaşantısına daha fazla bağlıdır. Bourdieu, bu durumu entelektüel

egzotizm olarak niteler (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.32). Bourdieu, aslında alt sınıftan gelen öğrencilerin üst sınıftan gelen öğrencilere oranla sınavlarda daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Ancak üst sınıftan gelen öğrenciler aynı anda farklı bölümleri kulüpleri, ders deneyimlerini yaşamaya daha açıktır ve sözlülerde alt düzeydeki akranlarına göre daha avantajlıdır. Bourdieu, bunu bir paradoks olarak görür ve şöyle açıklar: “Okul, eğitimsel değer ve disiplinlerle arasına mesafe koyabilene en büyük ödülü verir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.34).”

Bourdieu, edebiyat öğrencileri arasında yaptığı araştırmasında üst düzey kültürel sermayeye ait öğrencilerin, konserler, geziler, sanatsal etkinlikleri düzenli olarak yapmasının onları bu konularda daha geniş bilgi dağarcığına sahip olmalarını sağladığı belirtir. Böylece aynı eğitimi almış olsalar bile “serbest kültür” diye nitelendirilebilecek birçok alanda bilgi ve görgü sahibi olabilme durumunun bu öğrenciler için çok daha kolay olduğunu belirtir. Daha önce belirtildiği gibi eğitim sistemi bu “serbest kültür”ü ödüllendirir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.35).

Bourdieu, okulda verilen genel kültür kavramına karşı çıkar. Okulun genel kültür adı altında kültürel bazı bilgiler verdiğini ancak bunun yaşantıya bir etkisinin olmadığını belirtir. Üst düzey sermayeden gelen bir öğrenci için bu durum ise bir yaşantıya dönüşmüştür ve onun gündelik yaşantısına sirayet etmiştir. Konuşma tarzını, davranışlarını, girişkenliğini etkilemiş, ona adeta yeni bir çehre kazandırmıştır. Oysa diğer öğrenci için olan ise sadece kitabi bilgidir. Okul alt sınıf öğrencilerin kültürle karşılaşabileceği neredeyse yegâne alandır. Bu nedenle Bourdieu, bunu kaçırılmış bir fırsat olarak görür. Okulda kültürel farkın kapanmasına yönelik eylemler de yapılabilecekken okullar ve eğitim sistemi bu temelden gelen eşitsizliği daha da güçlendirmiş ve meşrulaştırmıştır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 40).

Bourdieu, öğrencilerin toplumsal kökenleri nedeniyle ön malumatlar ve ön yatkınlıklar açısından birbirlerinden tamamen ayrı olduklarını eğitimin ise onları ancak biçimsel olarak eşit gösterdiğini belirtir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.40). Alt düzey sınıftan gelen öğrenci için eğitim ortamı ve bu ortamın beklentileri yapaydır. Üst düzey sınıfın öğrencileri için ise bu beklentiler gayet doğaldır. Eğitim alt sınıf öğrencilerden daha önce hiç tecrübe etmedikleri şeyleri övmelerini bekler. Öğrenci de bu bilgileri ancak öğretmen sorduğunda verilecek yanıt düzeyinde algılar (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.41). Çoğu zaman kendisinden beklenileni deneyimleme fırsatı yoktur. Örneğin Karadeniz’in iklimi, coğrafyası bu bölgeye uzak bir alt sınıf öğrencisi için ezberlenebilecek birkaç bilgidir ibaret iken, bu bölgeye bir gezi düzenlemiş bir üst sınıf

öğrenci için bir deneyim olabilir. Günümüzde Türkiye’de var olan sınav sisteminin okuduğunu anlamaya ve kelime hazinesinin genişliğine ilişkin öngörüsünün de bu noktada üst sınıfların avantajlarını artırdığı söylenebilir. Daha iyi bir dil kullanılan, daha farklı yaşantıların deneyimlenebildiği bir ortamda yetişen çocuğun bu imkanlara sahip olmayan akranıyla eşit miktarda çalışmaya zaman ayırdığında, bazen ayırmadığında bile, daha avantajlı olması olasıdır.

Bourdieu’ya göre eğitim sistemine dair en büyük inanç orta sınıf öğrencilerinde bulunur. Eğitim sembolik olarak bir üst sınıfa yükselmeyi temsil eder ve orta sınıf öğrenciler kendilerini bir üst sınıfa en yakın hissedenlerdir. Alt sınıf öğrenciler ve aileleri, kendilerinin şansının çok düşük olduğunu gösteren verileri okumamış bile olsalar sanki bu konunun farkındaymış gibi bu konuda çok fazla ümit beslemezler ve efor sarf etmezler. Bu da bu sınıftaki öğrencilerin eğitim hayatına diğer iki sınıfa göre geride başlamalarının bir başka nedeni olur. Orta sınıf öğrencilerin ise üst sınıf öğrencilerin rahatlıkla ulaştıkları hedeflere ulaşmak için çok büyük emek sarf etmeleri gerekecektir. Bu büyük emekle sınıf atlayabilseler bile üst sınıflardaki yaşantı rahatlığının getirdiği esnekliği, mutluluğu, özgüveni edinmeleri yine zor olacaktır. Çoğu zaman bu sınıf atlama alttan gelenin psikolojik ve entelektüel dramına dönüşür (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.44).

Bourdieu, toplumsal kökenin kümülatif olduğunu vurgular. Babanın sosyal konumunun tüm aileyi etkilediğini, babanın yaşadığı, yetiştiği çevrenin de aile üzerinde etkili olduğunu belirtir. Bir metropolde büyüyen çocuk ile kırsal kesimde büyüyen çocuğun imkanlara erişim açısında bariz farklılıkları bulunacaktır. Bazen kültürel sermaye tersine işleyebilir. Kültürel veraseti iyi olan bir kişi sınıf düşebilir ya da tam tersine kötü olan bir kişi sınıf atlayabilir. Bourdieu, bu durumlardan birincisini kültürel verasetin bir çeşit aylaklıkla heba edilmesine, üst sınıfın kültüründen çok gösterişlerine eğlencelerine düşkünlük ile açıklar. İkincisi için ise bütün ailenin incelenmesi gerektiğini belirtir. Muhtemeldir ki ailesinin kültürel mirası sınırlı olan bir çocuğun alt düzeyden üst düzeye sınıf atlaması için ailede daha önce bu durumu yaşamış, eğitimle bir yerlere gelmiş birisinin olması beklenir. Böylece çocuk en azından eğitime dair umutsuzluğunu kırarak bir örnekle karşılaşmış olur (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.46-50)

Bourdieu, dıştan bakıldığında öğrencilerin homojen bağımsızlaşmış bir toplumsal grup gibi görüldüğünü ancak bunun gerçeği yansıtmadığını düşünür. Bir üniversite kampüsüne girildiğinde üst düzey sınıflardan gelen öğrencilerin yetiştiriliş tarzlarından doğan rahat tavırlarının onların yine en çok tanınan ve en çok tanındığı olan kişiler olduğu

görülür. Alt düzeyden gelen öğrencinin aksine üst düzey sınıflardan gelen öğrenci üniversitede geçirdiği zamanı günlük hayatındaki boş zamanlar gibi tasvir etmeye daha yakındır. Alt sınıflardan gelen öğrenciler çoğunlukla çevre edinmeye, diğer sınıflarla iletişim kurmaya, gruplar oluşturmaya, üst sınıftaki akranlarına göre daha isteksizdir. Bu duruma karşı çıkış genelde kadın öğrencilerde daha fazla görülür. Kadınlar daha fazla iletişim kurma çabası ortaya koyar ancak bunların da büyük çoğunluğu başarısızlıkla sonuçlar. Bir başka deyişle Bourdieu'nun daha önce bahsettiği eğitimsel borç hala sürmektedir ve aynı üniversitenin aynı bölümünde okusalar bile iki akran grubun gündelik hayatlarındaki davranışlarına bile sirayet etmiştir.

Kendini diğerlerinden farklı gösterme, diğerlerinden ayrışma, basit, sıradan ya da popüler şeylere ya da durumlara ilgi duymamak, üniversite için adeta bir düsturdur. Üniversitedeki hoca ile öğrencinin arasında bu ideal, ayrık, entelektüel tip adeta üniversiteli olmanın bir şartına dönüşmüştür. Bu tip özellikle metropol sayılabilecek şehirlerin üniversitelerinde daha genel geçerdir. Taşra üniversitelerinde bu karaktere öykünme, büyük şehirdekilere göre daha az görülür. Genel-geçer, çoğunluk tarafından bilinen görüşlere karşı çıkan bir üniversite öğretmeni her zaman öğrencilerin favorilerinden olmaktadır. Havai, umursamaz hocalar öğrencinin aradığı ideal öğretmenlerdir. Bu ayrık entelektüellik adeta üniversiteli olmanın ön koşuludur. Bu koşulu ise yine en iyi üst düzey kültür sınıflarından gelen öğrenciler sağlar ve bu ayrıksılığı en çok talep edenler de onlardır. Alt düzey kültürden gelen öğrenciler çoğu zaman bu oyuna ayak uydurmakta zorlanırlar ve sadece daha iyi durumdaki akranlarını ve böylesine bir talep içindeki hocalarını taklit ederler. Böylece ideal üniversite entelektüeline en azından yakın durmaya çabalarlar. Asıl dikkat çekici olan ise üniversitelerde üst düzey sınıftan miras kalan, idealize edilmiş entelektüel tipi herkes tarafından benimsendiği için popüler olandan ayrı durmak isteyen, farklı olmak isteyenler bilmeden, farkına varmadan homojen bir kültürün parçası olurlar. Bourdieu, tüm bu nedenlerden dolayı üniversitelerin homojen tüketiciler üreten bir merkez gibi çalışmasına çok şaşırılmaması gerektiğini belirtir.

Bourdieu, bu idealize edilmiş entelektüel tipin üniversitenin müşteri kitlesi ile ilgili olduğunu belirtir. Çünkü üniversiteden diploma talep eden iki tip öğrenci vardır. Üst düzey sınıflardan gelenler ve üst düzey sınıf olmaya çalışanlar. O zaman oyunun kurallarını koyanların üst düzey sınıftan gelenler olması olağandır. Üniversitede tüm oyun entelektüel sınıfa dahil olma üzerine kurgulanır. Bu nedenlerle Bourdieu, üniversiteyi oyuna işten daha yakın görür (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 53-86).

Üst düzey sınıftan gelen öğrencilerin üniversitede sergiledikleri tavırlar ve kurdukları hükümlerlik aracılığıyla, dizayn ettikleri üniversite hayatında dikkat çekici bir oyun daha kurgulanmıştır. Bourdieu, bunu isyan oyunu olarak niteler. Paris'teki üniversite öğrencilerini inceleyen Bourdieu, üst düzey sınıftan gelen öğrencilerin, akranları olan taşralı öğrencilere göre daha fazla sol eğilimli görüşler ortaya koyduğunu tespit eder. Daha kötü bir hayat yaşayan ve daha çok baskı gören akranlarında bu tutum diğerleri kadar güçlü görünmez. Tüm bunları sınıf bilinçsizliği açıklayabilir denilebilir ancak Bourdieu, bahsettiği öğrencilerin moda olan her türlü siyasi söyleme karşı çıktıklarını, hatta ailelerinden edindikleri ya da ailelerinde var olan tüm siyasi görüşlerin aksine hareket etmeye çalıştıklarını da gözlemlemiştir. Bu öğrencilerin görüşlerinde herhangi bir partiye yakın olmamak temeldir. Öğrenciler tüm siyasi görüşlerle aralarına mesafe koymaya çalışmaktadırlar. Bu da daha önce çizilen tipik entelektüel idealinin gereklerinden biridir. Bunun altında yatan neden ise kendini farklılaştırma arzusudur. Bourdieu, gerçek bir farklılığın bulunmasının hem zor hem de meşakkatli bir süreç olduğunu ve bu nedenle isyan ve farklılaşma oyununun daha kolay bir tercih olduğunu hatırlatır. Entelektüel değerlerin merkezine en yakın olan yüksek sınıftan öğrenciler, aynı zamanda bu merkezin çekim gücüne de en çok kapılanlar ve bunun üzerinden yeni bir oyun ve dünya kurgulayanlardır. Alt sınıftaki akranlarına ancak “-miş gibi yapmak” düşecektir.

Bu ayrıkçı tipe sığınmak ve üniversite hayatında bu tip öğretmenlerin daha çok övgü alması, Parisli bir öğrenciye taşradaki akranından daha fazla özgürlük sağlar. Kendilerinin kurguladığı bir oyun alanında, kendilerinin öykündüğü ve ürettiği bir ideal entelektüel olarak üniversite hayatlarını sürdürürler. Alt sınıflardan gelen öğrenciler ise hem bu tipe uzaktırlar ve çoğu zaman bu rahat oyun alanlarının kurgulandığı üniversitelere ulaşma imkanlarına sahip değildirler (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 53-86).

Bourdieu, eğitim sistemini ve özellikle üniversiteleri rasyonaliteden uzak olmaları yönünden eleştirir. Bourdieu'ya göre üniversiteler meslek erbabı yetiştirmekten çok münevver yetiştirmeye adanmış gibidir. Üniversite eğitimi sonucunda edinilecek mesleğe göre bir eğitimin tek başına yeterli olmayacağını o da düşünür ancak üniversitelerin meslek ve meslekle bağlantılı olabilecek kazanımların da çok ötesine geçtiğini vurgular. Ona göre bu durum yine alt düzeyden gelen öğrencilerin aleyhine işler.

Bu durumun oluşmasında üniversite hocası ve öğrencinin iş birliği ve bilinçsizliği ön ayak olur. Daha önce belirtildiği gibi meslek bilgisi dışında birçok entelektüel bilgiye

haiz olmak ve bunları sunabilmek üniversite hocası için bir artıyken öğrenci gözünde ise bu hocayı alanının adeta bir virtüözüne, büyücüsüne dönüştürür. Üniversite hocası her şeyi açık ve net ifade etmemeli, bazı şeyleri ima etmeli, konudan konuya geçebilmeli ve birçok açık kapı bırakmalıdır ki karizması devamlılık sağlasın. Bu zaten daha önce çizilen ideal entelektüel tipine daha uygundur. Tüm bu tavır nedeniyle sınavlar tam bir ayine dönüşür. Öğrenciler aldıkları notların işe yarayıp yaramayacağını bilmemekte, derste bahsedilen konuların genişliği kafaları karıştırmaktadır. Öğrencinin başarısı sınav için edilen dualara ya da üst sınıflardan öğrenilen birkaç numaraya kalmıştır. Alanının virtüözü olarak görünen öğretmenler müphem imgeler üzerinden kurguladıkları anlatımları, çok geniş alana yaydıkları konuları sayesinde hem virtüözlüklerini korurlar hem de öğrenci de acziyet duygusunu körüklerler. Daha önce de belirtildiği gibi bir yönden de bu hissin yaratılması hem öğrencinin hem öğretmenin işine gelmektedir. Belirli bir yönergeyi izleyerek ders ve sınav hazırlamak, kafanıza esen konulardan bahsedip istediğini seçmekten daha fazla emek gerektiren bir iştir. Öğrenci için de iş daha kolaydır çünkü sayfalarca çalışılacak notlar yerine neyle karşılaşılacağını tam olarak kestirememek de daha az bir emekle bitirilecek bir üniversite yaşantısını müjdeler. İki taraflı oynanan bu ayrıksı entelektüel rolü ikisine de bir şeyler kazandırırken bundan en çok zararlı çıkanlar alt sınıflar ve kadınlardır.

Kadın öğrencilerle ilgili araştırmalarında Bourdieu'nun dikkatini çeken en önemli noktalardan biri söylem düzleminde kendini gösterir. Kadın öğrenciler çeşitli sorulara yanıt verirken en çok “kendini adama” ve “başkaları için” gibi kelimeleri kullanmaktadır. Kadınlar, kendilerine çizilen toplumsal rollerin de etkisiyle eğitim hayatında geri plana atılmakta ya da geri plana atılmaya razı olmaktadır. Bu nedenle müphem sınavların, daldan dala atlayan derslerin bulunduğu alanlarda kadınlar daha çok zorluk çekmektedirler. Üniversite seçimi yaparken daha kısa yoldan mesleğe dair tercihlerin çoğunu kadınlar yapmaktadır. Kitap okurken bile tercih etmedikleri, felsefe, sosyoloji gibi sonucu belli olmayan alanları üniversite tercihlerinde hiç öne alamamaktadırlar. Kadınların üst düzey entelektüel oyununa erkeklere oranla katılma istekleri daha azdır. Toplumsal olarak ezilen bir gruptan geldikleri için bu oyunun gerçek dışılığını sezme kabiliyetleri daha yüksektir. Bu nedenle bu oyuna en fazla -mış gibi yaparak katılırlar. Virtüözlerden, büyücülerden en az etkilenen onlardır ve daha çok sonuç odaklıdır ancak bu durum onların üniversite ortamında geri plana atılmalarına neden olur. Bourdieu'ya göre üniversite yaşamı üst sınıf erkekler için en iyi sonucu verir. Bu yaşantıdan en az

yararlananlar ise alt sınıftan gelen kadınlar olacak ve onları alt düzey erkekler takip edecektir.

Tüm bu nedenlerle Bourdieu, üniversite hayatında müphemliğin ortadan kalkmasının ve rasyonalitenin biraz daha ön planda olmasının alt sınıfların yararına olacağını düşünür. Konuları belli dersler ve sınavlar, biraz daha mesleğe yönelik eğitim Bourdieu'ya göre şans verilmesi gereken bir eğitim tarzıdır. İlginçtir ki bu tip taleplere en çok karşı çıkanların çoğunluğunu yine üniversite hocaları ve üst sınıfa mensup erkek öğrenciler oluşturur (Bourdieu ve Passeron, 2014, 89-101).

Bourdieu, kültürel eşitsizlik sonucunda bir kısım öğrencilerin iyi başarı göstermesini bir kısmınınsa başarısız olmasının toplum tarafından doğru algılanmadığını belirtir ve bunu bir körlük olarak görür. İnsanlar bunu toplumsal kökenle ilişkilendirmezler. Onlara göre birileri daha yetenekli, daha becerikli olduğu için bu konumlarını hak etmişlerdir. Çoğu insan bu durumları doğal eşitsizlikler olarak algılar ve sistem bunun doğal eşitsizlik olarak algılandığı oranda kendi açısından başarılıdır çünkü üst sınıfa ait olan kurgu gayet iyi işlemektedir. Tabidir ki bazı başarı ve başarısızlık durumların kişisel ve fiziksel nedenleri olması doğaldır. Üniversitedeki öğretmenlerin çoğu da bulundukları konumları kendi çalışmaları, yetenekleri ve başarılarıyla açıklar. Öğretmenlerin sistemi farkında olarak ya da olmadan savunmalarının altında yatan neden sistemin meşru görünümüdür. Sistem toplum nezdinde ve algılarda ne kadar meşru görünürse ona olan bağlılık o oranda artar. Ancak eşitsizliğin bu nedenlere bağlı olarak tüm toplumsal sınıflarda eşit ya da buna yakın bir şekilde dağılması beklenirdi. Ancak gerçeklik böyle değildir. Başarısızlık alt sınıfların yazgısı olarak ortaya çıkmaktadır. Alt sınıf bireyler ve onların ebeveynleri de bu yazgının gerçekleşmesine katkıda bulunur. Öğrencisinin herhangi bir alanda başarısızlığını vurgulayan bir alt sınıf ebeveyn çoğu zaman bu başarısızlıkta kendi içlerinde yaşadıkları ailenin etkisini, geldikleri toplumsal kökeni etkisini hesaba katmaz. Başarısızlığı öğrencinin davranışlarında arar. Ömür boyu sürece bu yanlış ya da eksik tespit hastalığını tedavisini de imkansızlaştıracaktır.

Farklı toplumsal kökenlerden gelen öğrencilerin aynı sınavlara sokulması insanların çoğunluğunun eşit şartlarda yarışıldığına dair illüzyonunu destekler. Sonuçta konular belirlidir ve çalışan başarılı olacaktır. Ancak yarışa başlanıldığı noktada kimin nereden nereye gelmesi gerektiği hesaba katılmaz. Ayrıca ölçülebilir, rasyonel testler dışında mülakatlar, sözlüler ve üniversite hayatının karizmatik ideolojisine ve ideal entelektüeline yönelik sınavlarda her zaman üst sınıftan gelen öğrenciler için avantaj oluşturur. Ani bir sözlüye, mülakatlardaki rahatlığa ya da geniş bir kültürel arka plan

bekleyen sınavlara akranlarına göre en hazır olanlar onlardır. Bu toplumsal çarpıklığı aşma çabasındaki alt düzey öğrenci tamamen vaktini eğitime, notlara, derslere ayırabilir. Onun bu çabası bile okulda egemen karizmatik ideoloji tarafında ötekileştirilir. “İnek” gibi takma isimler takarak kültürel olarak havai, karizmatik, ideal entelektüel tipinden uzak olduğu sık sık ona hatırlatılır. Kendine derse adama durumu genelde üst sınıf öğrencilerde görülmeyecek bir haslettir. Bourdieu, bunu bir bakıma üniversitenin örtük politikası olarak değerlendirir. Resmî belgelerde yazmasa da üniversiteye egemen olan üst kültür geleneği sürekli çalışan, ders odaklı öğrenciyi aslında dışlar (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.13-89).

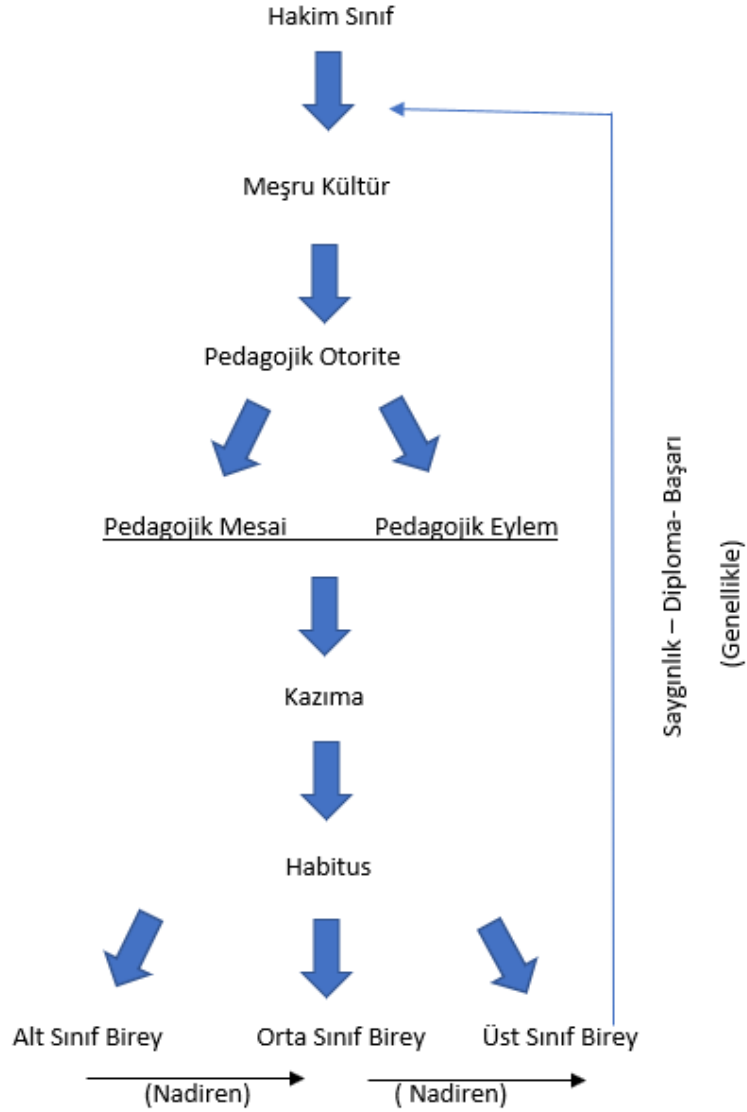
Sonuç olarak Bourdieu’nun tanılarından da anlaşılacağı gibi eğitim toplumun ortak illüzyonudur. Eğitime atfedilen iyi nitelikler ve eğitimin bir gereklilik olduğu düşüncesi ne kadar yaygınsa, burada vurgulanan hep belirli bir tür eğitimidir, eğitim sisteminin adaletsizliği yaymasının anlaşılabilmesi de o kadar zorlaşmaktadır. Bourdieu, bu konuda bilinçli insanların, özellikle öğretmenlerin varlığının, eğitimin toplumsal sınıfları ve eşitsizliği yeniden üretime dair etkisini en azından azaltabileceğini düşünmektedir.

Bourdieu, Varisler adlı çalışmasında ortaya koyduğu bu sorunlara bazı çözüm önerileri getirmektedir. Toplumsal köken kaynaklı eşitsizliklerin öğrencilerin giriş sınavlarında eşitsizliklerinin kıymetlendirilerek ve buna göre bir değerlendirme oluşturularak çözülemeyeceğini düşünür. Bu göreceli bir yöntem olacaktır. Eşitsizlikler sınavlardan çok pedagojik eylemlerle düzeltilebilir. Bu nedenle öncelikle toplumun bu eşitsizlikleri, bu eşitsizlikler sonucu oluşacak tablonun haksız olduğunu kabullenmesi gerektiğini, bunun öğrenci ve öğretmen alımlarında değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtir. Ancak eşitsizliklerin ve toplumun değişken yapısı nedeniyle karar vericilerde ve toplumda sürekli bir uyanıklık halinin olması gerektiğini, durumların sürekli ve sistematik bir şekilde ölçülüp yeniden değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Her şeyin daha açık olduğu, daha rasyonel ve daha demokratik bir pedagojinin alt sınıfların faydasına olacağına inanır. Öğrenimin mesleki amaçlarının biraz daha ön plana alınmasını ve öğrencilerin toplumsal kökeninden gelen eksiklerin programlar, ders içerikleri hazırlanırken göz önünde bulundurulmasını salık verir. Eğitim sürecinin rasyonelleşmesinin ve bu yönde görülecek her ilerlemenin dezavantajlı öğrenciler lehine olacağına inanır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s.107-119). Bourdieu, bu konudaki araştırmalarını yaparken her ne kadar ayrıntıcı ve özenli ise soruna çözüm önerilerinde

daha genel tutumlardan yana durmuş, ortaya toplumsal köken farklılıkları nedeniyle oluşan eşitsizliklere çare olacak bir eğitim modeli çizme ihtiyacı duymamıştır.

Şekil 2.9.

Bourdieu'ya göre Kültürel Sermayenin Eşitsizliği Yeniden Üretimi



2.8. İlgili Araştırmalar

Alanyazın tarandığında pandemi sürecinde eğitim uygulamalarına ilişkin çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak pandemi dönemindeki eğitim uygulamalarının Pierre Bourdieu'nun kavramları ile analiz eden sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu bölümde pandemi döneminde eğitim uygulamaları ve Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye,

yeniden üretim ve habitus kavramları ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Öğretmenlerin, öğrencilerine ihtiyacı olan düzeyde eğitim sağlamaya yönelik eylemleri özellikle covid -19 pandemi sürecinde daha da önem kazanmıştır. Çünkü 2019 yılında ortaya çıkan corona virüs pandemisi sürecinde uzaktan eğitime dair yapılan araştırmalar incelendiğinde uzaktan eğitimin etkililiği ve fırsat eşitsizlikleri ile ilgili veriler endişe yaratmaktadır.

Çakın ve Akyavuz (2020, s. 180) 'un öğretmenlerin Covid-19 sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öğrencileri motive etme yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin pandemi sürecinde öğrencileriyle dönüt almaya dair iletişim problemleri yaşadıkları, velilerin sürece destek olmasında yetersizlikler ve öğrencilerin takibini yapamamaktan kaynaklı eğitimsel problemler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Pınar ve Akgül (2020, s. 52-65) 'de gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim ile konuyu iyi kavrayamadıkları, çözemedikleri soruları anında sormadıkları, teknolojik aletlerdeki teknik sorunlardan dolayı süreçten verim alamadıkları, katılımın az olması ve disiplin eksikliği nedeniyle uzaktan eğitime dair olumsuz görüş bildirmişlerdir. Aziz ve Dicle (2017, s. 129) 'e göre çağdaş iletişim teknolojileri yüz yüze iletişimin yerini hiçbir zaman dolduramamakta ve çoğunlukla iletişimde büyük bir anlama sahip olan vücut dilinden yoksun olmaktadır. Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020, s. 1270-1272) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin algılarını araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının gelecekte çevrimiçi uzaktan eğitim verme konusunda isteksiz oldukları, kendilerini bu konuda yeterli görmedikleri ve çevrimiçi derslerin eğitimin geleceği olduğuna inanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Akar (2020, s.564) covid 19 pandemi sürecinde derinleşen eğitim eşitsizliklerini ortaya koymaya amaçlayan çalışmalarında internet erişimi olmayan, bilgisayar, laptop hatta televizyonu olmayan dar gelirli hane çocukları ve gençleri uzaktan eğitimden yeterince yararlanamadıkları, anne-baba ya da çocuğa bakım veren kişilerin eğitim düzeyinin pandemi döneminde yetişkin rehberliğine gereksinim duyan çocuklar arasında önemli bir eşitsizliğe neden olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Aynı zamanda araştırmada özel eğitime gereksinim duyan, pandemi dönemi öncesinde de evde eğitim alan kronik

hasta çocukların, pandemi döneminde eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadığı, özel okulların kamu okullarına oranla pandemi sürecinde eğitime daha erken başlamaları, farklı online platformlar kullanmaları, sanat eğitimi , okul psikolojik danışma ve mesleki rehberlik hizmetlerini de kapsayan görece çok boyutlu eğitim- öğretim programları işe koşmuş olmaları nedeniyle daha avantajlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mengi ve Alpdoğan (2020, s.432) covid 19 pandemi sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmada öğretmenlerin, MEB tarafından uzaktan eğitim için EBA üzerinden paylaşılan planı özel eğitim alan öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun hale getirmeden olduğu gibi uyguladıklarına ve bundan kaynaklı öğrencilerin olumsuz etkilendiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin (2021, s.3269) 'in pandemi döneminde kadın üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara dair çalışması sonuçlarına göre kız çocukları ve genç kadınlar ev içi iş yükü, aile içi şiddet ve cinsel istismar gibi birçok zorlukla bir arada olarak eğitimlerine devam etmeye çalışmışlardır. Bu zorlu koşullar altında yaşayan kız çocuklarının ve genç kadınların bir kısmı gelecek günlerde eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalacaklar, devam edenler ise eğitimlerine yeterince ilgiyi ve özeni gösteremedikleri için eğitimlerine devam etmede ciddi sıkıntılar yaşayacaklar ve eğitimlerini başarılı bir biçimde sürdüremeyeceklerdir. İstanbul'un görece dezavantajlı mahallelerinde yapılan bir araştırmaya göre ise İstanbul'un sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerindeki devlet okullarında internet erişimine sahip olamayan öğrencilerin fazla olması ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet ders kitapları haricinde kullandıkları materyalleri ekonomik ve lojistik sebeplerle öğrencilere ulaştıramaması sonucu öğrencilerin temel haklarından biri olan eğitime akranlarıyla eşit şekilde erişemediği ortaya çıkmıştır (Dursun, 2020, s.78). Bozkurt (2020, s.19) 'da uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı her ne kadar çok çekici gelse de planlama yapılmadan, öğrencilerin sahip olduğu olanaklar düşünülmeden yapılan uygulamalarda eğitime ve bilgiye erişim seçenekleri artabileceği gibi dijital bölünme kapsamında sosyal eşitsizliklerin ortaya çıkabileceğine dikkat çekmektedir.

Bunun yanı sıra Bakioğlu ve Çevik (2020, s.126) 'in Fen Bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerine ilişkin araştırmasında araştırma katılımcılarının covid 19 pandemisinde teknoloji kullanımlarının olumlu yönde geliştiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Yine aynı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerinde oluşabilecek bilgi eksikliği, mutsuzluk, uzaktan eğitimde kendini yetersiz hissetme ve öğrenciye ulaşamama gibi nedenlerden

ötürü öğretmenlerin kaygı düzeylerinin arttığı ve öğretmenlerin pandemi sürecinin mesleki doyumlarını da olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sağır ve Dal (2021, s.333) 'ın EBA uygulamalarını sınıf öğretmenlerinin ve ilkokul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirdiren çalışmasında öğretmenlerin EBA'da ders süresini yeterli bulduklarına, içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşündüklerine fakat öğretimde EBA'nın tek başına yeterli olmadığı ve öğretmenlerin öğrencilerine ulaşmakta güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uğur Göçmez ve Ünal (2021, s.936) 'ın dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmenlerin dijital eğitim sürecinde “veli etkisi, derse katılım, alt yapı sorunu ve sosyo ekonomik durum” gibi konularda çeşitli sıkıntılar yaşadıkları sonucunu ulaşılmıştır. Yine Bayburtlu (2020, s.150) Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitiminin durumunu tespit etmek ve bu konuda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada alt yapı sorunu, donanım eksikliği, veli desteğinin ve takibinin olmaması nedeniyle pandemi sürecinde eğitimin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türk Eğitim Derneği tarafından hazırlanan Covid-19 sürecinde eğitim uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri başlıklı çalışmada pandemi sürecinde okulların kapalı olmasının ve öğrencilerin yüz yüze eğitime ulaşamamasının öğrencilerde telafi edilmesi oldukça güç öğrenme kayıpları ve eksikleri oluşması ve okulların kapalı olduğu süre uzadıkça kayıpların artması, öğrenme kayıplarının dezavantajlı öğrencilerde daha fazla olması, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin olumsuz etkilenmesi, beslenme ve davranış sorunlarının oluşması riskleri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır (Şahin İpek vd., 2020,s.13).

Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramına dair yurtiçinde yapılan çalışmalardan bazıları ise şöyledir: Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi son sınıf öğrencilerinin, eğitim serüvenlerinde ebeveynlerinden miras edindikleri sosyal, ekonomik ve bilhassa kültürel sermayelerinin eğitim süreçlerini nasıl etkilediğine dair araştırmasında Bahadır (2020, s.204) 40 katılımcıya anket formu üzerinden; 25 katılımcıya da mülakat formu üzerinden ulaşmıştır. Anne ve babalarının mesleklerinin, eğitime bakış açılarının (kültürel sermayelerinin) bu öğrencilerin prestijli meslekleri arasında sayılabilecek doktorluk mesleğini seçmelerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre istisna sayılacak kadar az görüşmecinin annesi ev hanımı olup babası görece dezavantajlı meslekler ile uğraşmaktadır. İstisna sayılacak grubun dışında kalan görüşmecilerin ebeveynlerinin ise genel olarak öğretmenlik, avukatlık, psikolojik

danışmanlık, mühendislik, ressamlık vb. gibi meslekleri icra ettikleri görülmüştür. Evde ana dilin konuşulmaması gibi eğitim hayatında dezavantaj olabilecek unsurlara sahip sadece istisna sayıdaki görüşmecinin yanı sıra çoğunluğu oluşturan diğer görüşmecilerin kültürel sermayelerinin (anne baba mesleği, anne babanın eğitime olan ilgisi, maddi güçleri vs..) yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Atmaca (2019, s.47), meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesini amaçlayan araştırmasında çalışma grubu olarak aile sosyo-ekonomik düzeyi ve kendi akademik başarısı düşük 20 ortaöğretim öğrencisini seçmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik ve kültürel sermaye yönünden dezavantajlı konumda olan, akademik başarı üretecek bedenleşmiş bir yatkınlıklar dizisine diğer bir deyişle habitusa sahip olmayan bu nitelikteki öğrencilerin yaşadıkları hayatı büyük ölçüde içselleştirdikleri ve bunu toplumsal bir yazgı olarak kabul ettikleri görülmektedir.

Dönmez (2021, s.185) uzaktan eğitimi kültürel sermaye açısından incelediği araştırmasında literatür taraması yöntemini kullanmıştır. Araştırmasında ailelerin kültürel sermayelerinin çocuklarının pandemi döneminde uzaktan eğitimde başarılı olmaları için önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez, Yücel, Boyacı, Demirhan ve Karataş (2013, s.135) tarafından ülkemizde halen yürürlükte olan kayıt alanı uygulamasının yönetsel olarak işlevsel olup olmadığını belirlemek, uygulamadan doğan doğrudan ve dolaylı sosyal problemleri incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye düzeyleri yüksek aileler genel olarak daha kaliteli eğitim hizmeti alabilme konusunda kayıt alanı uygulaması ile avantajlı konuma geldikleri ve mevcut kayıt sisteminin sosyo ekonomik düzeyi düşük aile çocuklarını filtrelediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Yurtdışında pandemi sürecinde eğitime dair yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarında ‘fırsat eşitsizliklerinin yeniden üretimine’ dair bulgular elde edilmiştir. Blundell, Dias, Joyce ve Xu (2020, s. 291-319) araştırmasına göre pandeminin karmaşık etkileri ve zorlukları zaten sahip olduğumuz derin eşitsizlikleri şiddetlendirme potansiyelindedir. Sosyo-ekonomik durumu kötü olan aileler çocuklarını okulların kapanmasıyla ailelerine destek olmak için bir işte çalışmaya teşvik ederken; eğitim düzeyi daha yüksek, öngörülemeyen harcamaları karşılamak için birikime, iş faaliyetlerini

evlerinden gerçekleştirme fırsatına sahip aileler çocuklarının pandemi sürecinde eğitimini destekleyebildiler.

Yine Danimarka’da yapılan bir araştırmada covid-19 sürecinde aile öğrenme ortamlarının değişkenliği eğitimde eşitsizliği arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmada Danimarka’da 55 milyondan fazla ailenin günlük kütüphane kullanım paketlerine ilişkin veriler incelendiğinde covid-19 virüsü pandemi olarak ilan edildikten sonra paket değişimleri aile gelir düzeylerine bağlı olarak artış göstermiştir. Ancak dezavantajlı grup olan göçmen ailelerin kütüphane kullanım oranları yerlilere göre oldukça düşüktür (Jægera ve Blaabækab, 2020, s. 5-6).

Mhandu, Mahiya ve Muzvidziwa (2021, s.1-14) tarafından yapılan araştırma sonuçları Güney Afrika’nın kırsalında yer alan ve pandemi sürecinde e-öğrenmeye geçen KwaZulu-Natal Üniversitesi (UKZN) öğrencilerinin covid-19 salgını sırasında internet bağlantısı sorunu, BİT erişimi güçlüğü, elektrik kesintileri gibi birçok alanda zorlukla mücadele ettiklerini ortaya koymaktadır. Elde edilen verileri Bourdieu’nun kültürel sermaye kavramı ile değerlendiren çalışma covid-19 salgını sırasında e-öğrenmenin dışlayıcı karakterine dair bulgular sunmaktadır (Mhandu vd., 2021, s.1). Zhu’nun aile sınıflarının üniversite öğrencilerinin eğitim başarısı üzerindeki etkilerini araştırarak çalışması kapsamında temel bilgilerin, okul notlarının, sosyal faaliyetlere, siyasi katılım durumlarına, gelir kaynaklarına, kariyer perspektiflerine, mezuniyet notlarına, davranış ve değerlerine ilişkin soruları içeren anket 5100 üniversite öğrencisine çok aşamalı olasılık örnekleme (SPS) yöntemiyle 2009, 2010 ve 2013 yıllarında uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elit sınıftaki çocukların daha üst düzey öğrenci liderleri olma ve İngilizce seviye belirleme puanlarının daha yüksek olma olasılıkları yüksektir. Ancak ailenin sınıfsal statüsünün üniversite öğrencilerinin okul notları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslında, işçi sınıfından ve çiftçi çocuklarından gelen öğrenciler, tüm sosyal sınıfların en iyi notlarına sahiptir. Bir yandan, bu bulgu, işçi sınıfı ve çiftçi çocukları, sosyo-yapısal engelleri aşmak için seçkin sınıf çocuklarından daha fazla çalışma çabası gösterirken, seçkin sınıf çocukları bir kaynak olarak aile ekonomik sermayesine sahip oldukları için not kaygısı taşımadıkları gözlemlenmiştir (Zhu, 2020, s.17). Danimarka’da kültürel sermayelerinin eğitim başarısına olan ilişkisini inceleyen araştırmada monozigotik (tek yumurta) ikizleri üzerinde aynı zamanda doğan, aynı aile geçmişine sahip, aynı çevrede büyüyen bireyler örneklem olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen ampirik bulgulara göre kültürel sermaye eğitim başarısı üzerinde olumlu nedensel doğrudan etkiye sahiptir. Ancak kültürel sermayede öğretmenlerin yanlı

tutumunun beklendik düzeyde başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Jæger ve Møllegaard, 2017, s.141).

Almanya’da gerçekleştirilen ilkokul çocuklarının uzaktan öğrenimi üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre ise öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim sıklığı ve kalitesi, güncel teknolojinin yetkin kullanımı ve öğretmenlerin beklentilerinin şeffaflığının öğrenenlerin refahını olumlu yönde etkilemektedir (Schroedler vd., 2022, s.13-15). Aynı zamanda pandemi sürecinde iletişimde modern teknolojinin kullanılması öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilemiştir. Altı ve 12 yaş öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokul veli ve öğrencilerinin nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak veri toplandığı bu araştırma dijital teknolojilerinin kullanımının öğretmen, öğrenci ve ebeveyn arasındaki rol dağılımı, beklenti ve destek değişkenleri nedeniyle bazı öğrenciler için iyi iletişim, düzenli etkileşim ve geri bildirim olarak görülürken, diğerleri için çaresizlik, yalnızlık ve aşırı yüklenme duyguları olarak algılanmıştır. Bu bağlamdaki pandemi sürecinde yaşanan problemlerin önceden var olan eşitsizlikleri güçlendirmesi ve büyütmesi muhtemeldir (Schroedler vd., 2022, s.14).

Pakistan’da okulların kapanmasının eğitimdeki eşitsizlikleri nasıl sürdürdüğünü ve yeniden ürettiğini eleştirel bir şekilde incelemeyi amaçlayan araştırma kapsamında Pakistan’da hiyerarşik sistemin altında yer alan öğrencilerin gittiği kamu okullar ve üst düzey profesyonel pozisyonlarda bulunan varlıklı ailelerin çocuklarının gittiği özel okulların pandemi sürecinden nasıl etkilendikleri araştırılmıştır. İki farklı okul sistemini (elit özel okul sistemi ve devlet okulu sistemi) karşılaştırmının temele alan bu araştırma sonucunda sosyo-ekonomik durumu iyi olan çocukların (seçkin özel okullarda okuyan) kriz zamanlarında eğitimlerini başarılı bir şekilde devam sürdürmelerine rağmen düşük gelirli ailelerin (devlet okullarında okuyan) çocuklarının kurumsal destekten, ekonomik kaynaklardan ve bunu yapacak ebeveyn kültüründen yoksun olmaları nedeniyle eğitimlerini sürdüremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda eşit olmayan okulların, eşit olmayan ebeveynliğin ve coğrafi konumun, Covid-19 salgını sırasında Pakistan'daki eğitim eşitsizliklerini daha da alevlendirdiğinden söz edilebilir (Ullah ve Ali, 2021, s.1-10).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada Pierre Bourdieu'nun Kültürel Sermaye kuramı üzerinden pandemi sürecindeki eğitim uygulamaları öğretmenlerin ve velilerin gözünden değerlendirilmiştir. Nitel araştırmanın bütün amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin (sonuç ve ürün yerine) ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumlandıklarını tarif etmektir (Merriam, 2013, s.14). Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.39).

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma yönteminin fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenemolojinin felsefesi deneyimin kendisine ve bir şeyi deneyimin nasıl bilinçliliğine dönüştüğüne vurgu yapar (Merriam, 2013, s.24). Dolayısıyla bu araştırmada covid-19 salgını sırasında uzaktan eğitime dair öğretmenlerin ve velilerin deneyimlerine odaklanılmıştır. Olgubilim, olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için bireylerin deneyimlerinden yararlanan bir araştırma yöntemidir. Olgubilimin oldukça fazla uygulama biçimi bulunmasına rağmen her birinde öznel deneyime öncelik verilmektedir (Onat Kocabıyık, 2015, s. 55).

3.2 Çalışma Grubu

Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklemin ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun öğretmenler ve veliler ölçüt örnekleme ilkesine ile araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Çalışma grubu, Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerinde özel ve devlet okullarında görev yapan farklı branşlarda 35 öğretmenden ve Eskişehir’de ikamet eden

ve bu okullarda öğrencisi bulunan 10 veliden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında görev almış olması şartı aranmıştır. Katılımcı velilerden ise pandemi sürecinde okul çağında çocuğu olması şartı aranmıştır. Nitel araştırmanın yapısı gereği katılımcılarla birden fazla görüşme yapılabilmesi gerekebilir bu nedenle birden fazla görüşmeye olanak sağlayan katılımcıların seçilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Eğitim Durumu	Branşı	Kıdem Yılı	Okul Türü	Gelir Durumu
K1	Lisans	İngilizce Öğretmeni	11-15 yıl arası	Kamu	İyi
K2	Lisans	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K3	Lisans	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Özel	İyi
K4	Y. Lisans	Sınıf Öğretmeni	6-10 yıl arası	Kamu	İyi
K5	Y. Lisans	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K6	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K7	Lisans	Fen Bilimleri Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K8	Lisans	Müzik Öğretmeni	6-10 yıl arası	Kamu	İyi
K9	Lisans	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Özel	İyi
K10	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K11	Lisans	Matematik Öğretmeni	6-10 yıl arası	Kamu	İyi
K12	Doktora	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K13	Lisans	Türkçe Öğretmeni	11-15 yıl arası	Kamu	İyi

Tablo 3.1 (Devam) Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Eğitim Durumu	Branşı	Kıdem Yılı	Okul Türü	Gelir Durumu
K14	Lisans	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Özel	İyi
K15	Doktora	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K16	Lisans	Fen Bilimleri Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Özel	İyi
K17	Lisans	Sınıf Öğretmeni	6-10 yıl arası	Kamu	İyi
K18	Lisans	İngilizce Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K19	Lisans	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Özel	Çok İyi
K20	Lisans	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Özel	İyi
K21	Lisans	Türkçe Öğretmeni	11-15 yıl arası	Özel	İyi
K22	Lisans	Matematik Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K23	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K24	Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	Çok İyi
K25	Y. Lis.	Matematik Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K26	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K27	Lisans	Türkçe Öğretmeni	6-10 yıl arası	Kamu	İyi
K28	Lisans	Türkçe Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K29	Lisans	İngilizce Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K30	Lisans	Türkçe Öğretmeni	6-10 yıl arası	Kamu	İyi
K31	Lisans	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	6-10 yıl arası	Kamu	İyi

Tablo 3.1 (Devam) Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Eğitim Durumu	Branşı	Kıdem Yılı	Okul Türü	Gelir Durumu
K32	Lisans	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Kamu	İyi
K33	Lisans	Sınıf Öğretmeni	11-15 yıl arası	Kamu	İyi
K34	Lisans	Sınıf Öğretmeni	11-15 yıl arası	Özel	Çok İyi
K35	Y. Lis.	Sınıf Öğretmeni	15 yıl ve üzeri	Özel	İyi

Tablo 3.2

Katılımcı Velilerin Demografik Bilgileri

Kod	Eğitim Durumu	Mesleği	Gelir Durumu
V1	Ortaokul	Güzellik Saç Bakım Merkezi İşletmecisi	Orta
V2	Lise	Ev Hanımı	İyi
V3	Lisans	Ev Hanımı	İyi
V4	Lise	Ev Hanımı	Orta
V5	Lisans	Hemşire	İyi
V6	Y. Lis.	Öğretmen	İyi
V7	Doktora	Avukat	Çok İyi
V8	Lise	Ev Hanımı	İyi
V9	İlkokul	Sürü Yönetim Elemanı (Büyükbaş Hayvan Yetiştiricisi)	Orta
V10	Lisans	Öğretmen	İyi

Araştırmaya katılan farklı branşlardaki öğretmenlerin 26'sı (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K15, K17, K18, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33) kamu okullarında, dokuzu (K3, K9, K14, K16, K19, K20, K21, K27, K35) özel okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların yedisinin (K4, K8,

K11, K17, K27, K30, K31) kıdem yılı 6-10 yıl arası, beşinin (K1, K13, K21, K33, K34) kıdem yılı 11-15 yıl arası, 23'ün katılımcının (K2, K3, K5, K6, K7, K9, K10, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K32, K35) ise 15 yıl ve üzeridir. Araştırmaya katılan velilerden bir (V1) katılımcı güzellik saç bakım merkezi işletmecisi, dört katılımcı ev hanımı (V2, V3, V4, V8), bir katılımcı (V5) hemşire, iki katılımcı (V6, V10) öğretmen, bir katılımcı (V9) büyükbaş hayvan yetiştiricisi (sürü yönetim elemanı), bir katılımcı (V7) ise avukattır.

3.2.1. Okul

Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan altısı devlet ve bir tanesi özel okul olmak üzere yedi ilk ve ortaokul düzeyindeki eğitim kurumunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okulların seçiminde Eskişehir ilinde merkezi konumda olmasına dikkat edilmiştir.

3.3. Nitel Veri Toplama Araçları

Veri, belirlenen amaçlara ulaşmak için topladığımız bilgilerdir. Doğal bir ortamda ve bütüncül bir yaklaşımla bilgiyi toplamak için kullandığımız gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi araçlar nitel veri toplama araçlarıdır (Merriam, 2013, s.13). Bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek1) hazırlanarak kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk kısmında öğretmenlerin ve velilerin kişisel bilgilerini içeren sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise araştırma ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken bir sınıf öğretmeninden ve bir veliden görüş alınmış; literatür taraması yapılarak çalışmanın amacına hizmet edecek sorulara yer verilmesine hussusunda uzman görüşü alınmıştır. Üç öğretmenle ve üç veliyle soruların anlaşılabilirliğini ölçmek pilot görüşmeler yapılarak, soruların anlaşılır olduğuna dair alınan olumlu dönütlerden sonra görüşme formu son haline getirilmiştir. İlgili etik kurul izni alınarak Ek-2'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak araştırma kapsamında öğretmenlerle ve velilerle görüşmek için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra okulların belirlenmesiyle okullar ziyaret edilerek araştırmaya katılım için gönüllü olan farklı branşlarda 35 öğretmenle görüşmeler okullarda gerçekleştirilmiştir. Bir veli ile telefonda

görüölerek, beş veli ile okulda, üç veli ile iş yerlerinde, bir veliyle de velinin evinde görüşme yapılmıştır.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler veri doyumuna ulaşınca kadar sürdürölmüştür. Katılımcıların üzerinde baskı hissetmemesi için görüşmelerin yalnız olarak gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Korona virusü nedeniyle görüşmeler yapılırken hijyen kurallarına dikkat edilerek görüşmecinin rahat hissetmesi sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacının etik duruşu da araştırma için önem taşır. Araştırmacı etik ilkeler doğrultusunda hareket ederek katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kaydı vermek istemeyen görüşmecilerden görüşme not alma tekniğı ile gerçekleştirilmiştir. Altı katılımcı ses kaydı bittikten sonra daha rahat konuşmuş, bu katılımcılarla görüşmenin geri kalanı not alma tekniğı ile devam etmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya dökölerek analiz yapılmaya uygun hale getirilmiştir. Sayfanın üst kısmına katılımcıyla görüşme yapılan yer, zaman ve görüşme süresi not edilmiştir. Katılımcılarla görüşme sırasına göre her katılımcıya sırasıyla sıra numaraları verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kodlama sistemi kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde her birini “K” harfi ve bir rakam (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7) temsil etmektedir. V: Veli olduğunu ifade etmektedir. Velilerle yapılan görüşme sırasına göre her biri (V1, V2, V3, V4, V5...) olarak kodlanmıştır.

Araştırma sürecinde toplanan veriler genellikle betimsel, içerik, söylem ve metin analizi gibi farklı ayrıştırma işlemlerine tabi tutulurlar (Baltacı, 2019, s.377). Bu araştırmada öğretmenler ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım, 2013, s.89). Bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğı veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır (Özdemir, 2010, s.335). Nitel araştırmalar, araştırmacının şahsi deneyimlerinin sunulduğı ve yaşanmışlıkların da önemli veri sunabildiğı araştırma yönelimidir. Bu açıdan araştırmacı, incelenen olay veya olguya yakın ve hatta çoğı durumda iç içe olduğı ve olguya ilişkin ilk elden yaşantılar

tecrübe ettiği için, onun yapacağı yorum ve aktarımlar özel bir değer taşır (Baltacı, 2019, s.379). Bu doğrultuda elden edilen verilerle ilgili kodlamalar yapıldıktan sonra veriler yorumlanmıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik nicel çalışmalara göre oldukça farklıdır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar davranıştaki tutarlılığa bakmak yerine daha çok yaptıkları gözlemin doğruluğuna bakarlar (Büyüköztürk vd., 2012, s.264). Geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için tüm veri kayıtlarının özenli bir şekilde tutulması önem taşımaktadır.

Nitel araştırmalarda güvenirliliği artırmanın en kullanışlı yöntemi üye kontrolüdür (member checking). Bu yöntemle, araştırmacılar notlarını katılımcılara verirler ve katılımcılarda kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunu doğrular (Büyüköztürk vd., 2012, s.264). Katılımcı doğrulaması da denilen bu strateji, verilerin sağlandığı ya da mülakat yapılan kişilerden bazılarına ulaşılması ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesini öngörür (Merriam, 2013, s.207). Araştırmacının ön yargılarından kurtularak verileri yorumladığından emin olmak için çıkan kodlamalar ve yorumlar hakkında katılımcılardan da düşünce, görüş ve deneyimlerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığına dair dönüt alınmalıdır. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları oluşturulduktan sonra iç geçerliliğini sağlamak amacıyla çıkan sonuçlar katılımcılarla paylaşılarak görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Tablo 3.3

Katılımcı Doğrulama Yorumları

Katılımcı Kodu	Yorum	Gerçekleştirilen Eylem
K1	<i>“Yorumlarınıza uygun bence.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K2	<i>“Tablolaştırmanız anlaşılır olmuş. Bence elde ettiğiniz çıkarımlar düşüncelerimle uyumlu.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K3	<i>“Böyle kalabilir.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K4	<i>“Katılıyorum.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K5	<i>“Görüşmede kullandığım isimleri kullanmazsanız sevinirim.”</i>	İsimler söylemlerden çıkarıldı.
K6	<i>“Benim için sorun gözüken bir durum yok.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K7	<i>“Tamam, iyi gözüküyor.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K8	<i>“Fikirlerimi böyle kodlamanızı beğendim.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K9	<i>“Ben aslında öğrencilerin mağdur olduklarına inanıyorum. Uzaktan eğitimin avantajlarını göremediler bence. Bu yorumu düzeltebilirsiniz”</i>	İfadeler değiştirildi ve kodlamalar düzeltildi.
K10	<i>“Düşüncelerimiz uyumlu.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K11	<i>“Yorumlarınıza uygun bence.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K12	<i>“Bu şekilde düşünmenize sevindim. Bilimsel anlamda tüm bu detayların böyle incelenebileceğini düşünmemiştim. Ama söylemlerime ilişkin fikirlerinize katılıyorum.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K13	<i>“Böyle kalabilir. Herhangi bir değişikliğe gerek görmüyorum.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.

Tablo 3.3 (Devam) Katılımcı Doğrulama Yorumları

Katılımcı Kodu	Yorum	Gerçekleştirilen Eylem
K15	<i>“Görüşlerimi doğru gruplandırıldığınızı düşünüyorum.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K16	<i>“Ben pandemide eğitimin verimsiz olduğunu kastetmedim. Aslında derslerde öğrenci olursa verimli olabilir.”</i>	İfadeler değiştirildi ve kodlamalar düzeltildi.
K17	<i>“Uygundur.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K18	<i>“Yorumlarınıza uygun görüşlerim.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K19	<i>“Bu şekilde düşünmeniz hoşuma gitti.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K20	<i>“Tablo hali iyi görünüyor.”</i>	
K21	<i>“Bu şekilde düşündüğüm konusunda haklısınız.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K22	<i>“Görüşlerimi iyi ifade edebildiğime inanıyorum. Düşüncelerimi anlayabilmişsiniz.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K23	<i>“Uygundur.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K24	<i>“Söylemlerimden çıkardıklarınıza harfi harfine katılıyorum.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K25	<i>“Hiç düşüncelerimin böyle sınıflandırılabilceğini düşünmemiştim. Ama bu halini sevdim.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K26	<i>“Anlamlandırma şekliniz hoş.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K27	<i>“Yorumlarınıza uygun bence. Ben herhangi bir değişikliğe gerek görmüyorum.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K28	<i>“Dezavantajlı öğrencilerle iletişim kuramadığım için bir şeyler yapmadım.”</i>	İfadeler değiştirildi ve kodlamalar düzeltildi.
K29	<i>“Kategori etme şeklinizi beğendim. Sadece pandemi nedeniyle motivasyonumun düşük olduğu kısmında ev işleri yüzünden çok yorulduğumu söylemek istemişim.”</i>	İfadeler değiştirildi ve kodlamalar düzeltildi.

Tablo 3.3 (Devam) Katılımcı Doğrulama Yorumları

Katılımcı Kodu	Yorum	Gerçekleştirilen Eylem
K30	<i>“Karmaşık olmadan anlatabilmiş olmak güzel. Her şey anlaşılmış gözüküyor.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K31	<i>“Aynı fikirde kesişmişiz.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K32	<i>“Tamamdır.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K33	<i>“Eklemek ya da değiştirmek istediğim bir şey yok şimdilik.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K34	<i>“Çalışma güzel olmuş. Böyle kalabilir.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
K35	<i>“Uygun gözüküyor.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V1	<i>“Çıkan sonuçlar fikirlerimi doğru aktarıyor.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V2	<i>“Değişilik yapabileceğim bir alan yok gibi”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V3	<i>“Yorumlarla ilgili kategori şeklinize katılıyorum.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V4	<i>“Fikirlerimi doğru anlamışsınız.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V5	<i>“Katılıyorum.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V6	<i>“Yorumlarınız uygun bence.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V7	<i>“Değişikliğe gerek yok.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V8	<i>“Böyle kalabilir.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V9	<i>“Yorumlarınız uygun.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.
V10	<i>“Aslında daha iyi anlatılamazdı.”</i>	Herhangi bir düzeltme yapılmadı.

Nitel bir araştırmada gözlemci nicel araştırmalardaki veri toplama aracının yerini alır ve gözlemcinin değişmesi iç geçerliliği düşürür. Nitel bir araştırmada iç geçerliliği arttırabilmek için ve gözlemcilerin ön yargılarının araştırmaya yansımalarını engellemek için, gözlemler ve görüşmelerin tek bir kişi tarafından değil birden fazla yapılmasında fayda vardır (Büyüköztürk vd., 2012, s.265). Bu bağlamda araştırma kapsamında elde edilen veriler iki farklı kişi tarafından analiz edilerek karşılaştırılmıştır. İki araştırmacı aynı veri setini kullanarak kodlama yaptığı takdirde tanımlar daha keskin hale gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s.193). Bu şekilde kodlamaların anlamlandırılması ve sınıflanması hususunda ortak görüşe ulaşmak mümkündür. Kodlayıcıların aynı veri parçaları için benzer kodlar kullanıp kullanmadıkları bu tekniğin temel noktasıdır. Uzlaşmazlıklar ise tanımların genişletilmesi veya düzeltilmesi gerektiğini göstermektedir. Üzerinde uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı hesaplanabilir. Başlangıçta kodlayıcılar arası güvenilirliğin %70'ten daha yüksek olması beklenmez. Ancak bu oranın %80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre %90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında iki farklı araştırmacının inceleme sonuçları arasında %87'lik bir güvenilirlik oranına ulaşılmıştır.

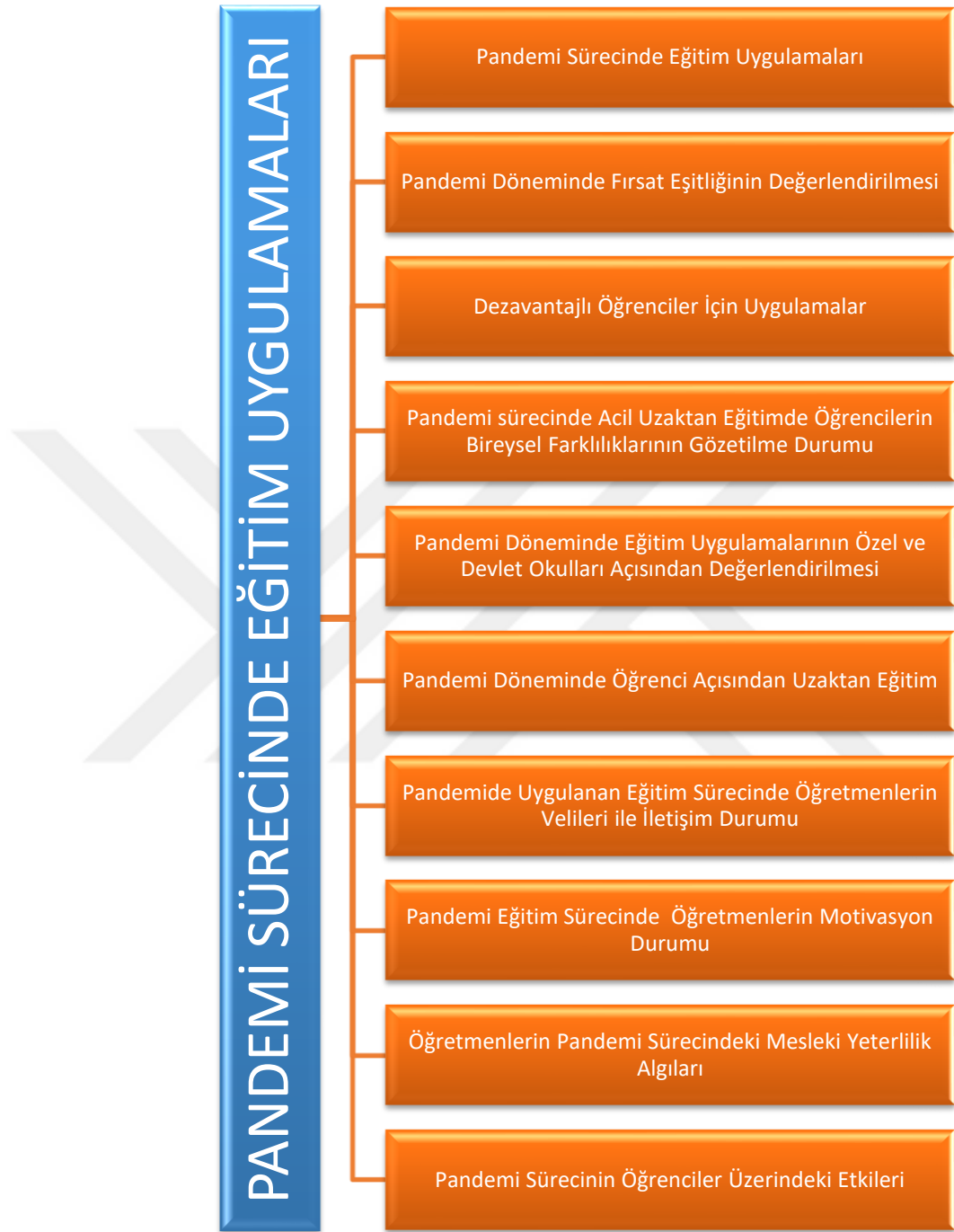
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarının Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramı üzerinden incelenmesini amaçlayan bu çalışmada pandemi sürecinde eğitim veren Eskişehir'in Odunpazarı ve Tepebaşı'nda görev yapan beş farklı okuldan 35 öğretmen ve bu okullarda çocukları eğitim gören 10 velinin pandemi sürecindeki eğitime dair görüşleri alınarak elde edilen verilerin çözümlenmesi neticesinde pandemi dönemindeki eğitim uygulamaları ana teması "Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamaları", "Pandemi Döneminde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi", "Dezavantajlı Öğrenciler İçin Uygulamalar", "Pandemi sürecinde Acil Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarının Gözetilme Durumu" , "Pandemi Döneminde Eğitim Uygulamalarının Özel ve Devlet Okulları Açısından Değerlendirilmesi", "Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Uzaktan Eğitim", "Pandemide Uygulanan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Velileri ile İletişim Durumu", "Pandemi Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Motivasyon Durumu", "Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Mesleki Yeterlilik Algıları" ve "Pandemi Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri" olmak üzere 10 alt-tema altında toplanmıştır.

Şekil 4.1.

Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamaları



4.1. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamalarına Dair Görüşleri

Öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim uygulamalarına dair görüşleri kapsamından belirlenen ana tema ve kodlar şekil 4.2’de sunulmuştur.

Şekil 4.2.

Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamaları



Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve velilerin pandemi döneminde yapılan eğitim uygulamalarına dair görüşleri incelendiğinde dokuz katılımcının (K3, K5, K12, K14, K16, K20, K35, V2, V7) eğitim uygulamalarını verimli bulduklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K3: Güncellemeler ve ilaveler yapıldıkça pandemi sürecinde eğitimin verimi arttı.

K12: Eğer kendi sınıfım olarak düşünürsek ben verimli olduğumu düşünüyorum. Kendi sınıfım olarak şöyle verimliydi: Veli katılımının yüksek olduğu bir sınıfım vardı ve her öğrencimin bir bilgisayar, tableti ya da telefonu, yani dersi her daim takip edeceği bir aracı vardı. O yüzden de derslere katılımda hiçbir sıkıntımız olmadı. Tam katılım sağladık. Ebayı kullanabildim. Ama bu şunla alakalı: ben takip ettiğim için, aileler de beni takip ettiği için verimliydi. Bu verimliliği de nasıl anlıyorum. Şimdi

5.sınıflar ve takip ettiğimde eski öğrencilerimin iyi durumda olduğunu görüyorum. Cidden çok iyi düzeydeler.

K14: Web 2.0 araçları kullanarak işlenen interaktif, merak ve heyecan uyandıran, deneme, yanılma payı olan araçlarla yapılan öğretimin 100'de 100 etkili olduğunu gördüm ve deneyimledim.WEB 2.0 araçları ile desteklenirse evet, verimliydi.

K16: Derslere öğrenci katılımı olduğu takdirde verimli bir süreçti.

K19: Uzaktan eğitim verimliydi.

K35: Okulumuzun kurduğu sistem sayesinde online dersler oldukça verimli geçti, diyebilirim.

V2: Biz rahat geçirdik. Büyükte de küçükte de. Küçük çocuğumun öğretmeni de çok ilgiliydi. Biz hiçbir sorun yaşamadık. Gayet çok iyi gitti. Hiçbirinin bir eksikliği olmadığını düşünüyorum. Büyük oğlum sınav dönemindeydi ve çok da iyi bir sonuç aldı.

V7: Pandemi dönemi zorlu bir süreç olsa da bu dönemde çocuklarımı özel okula göndermenin avantajlarını yaşadığımızı düşünüyorum. Uzaktan eğitim çalışmaları uygulanabilecek maksimum seviyede uygulandı. Okul, kendi altyapısını kullanarak farklı bir platform üzerinden eğitim çalışmalarını gerçekleştirdi.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve velilerin pandemi döneminde yapılan eğitim uygulamalarına dair görüşleri incelendiğinde 32 katılımcı (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, V1, V3, V5) pandemi dönemindeki eğitim uygulamalarının verimli olmadığına dair görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, görüşlerini aşağıda yer almaktadır.

K1: Çocuklarla yüz yüze etkileşim halinde olmak ile ekran karşısında bağlantı kurmaya çalışmak kıyaslanamaz.

K2: Yüz yüze yapılan eğitimle araya teknolojinin girdiği bir sistemin daha fazla etkili olmasını beklemek yanlış olur.

K7: İmkânı olan bile derse girmeye tenezzül etmezken verimli bir eğitim sürecinden bahsetmek çok zor.

K10: Pandemi döneminde uzaktan eğitim hiç verimli değildi. Dezavantajlı grupların bu süreçte daha fazla zarar gördüğüne şahit oldum. Yüz yüze eğitime göre daha etkisiz bir öğrenme süreci oldu.

K12: ...ama eğer okul okul, bölge bölge düşünürsek hiçbir şekilde verimli değildi. Sosyal çevre olarak baktığımızda çok uzağa gitmeye, doğunun bir köyüne gitmeye gerek yok en basitinden Eskişehir'in kenar mahallelerindeki okullarda bile aynı şekilde verimli geçmemiştir. Veli desteği yoksa, cihaz, internet eksikse her evde uzaktan eğitimin verimli geçmesi mümkün değil.

K13: Her öğrenci etkili bir öğrenme gerçekleştiremedi.

K14: Yazılı bilgileri ve kitabı olduğu gibi öğrenciye sunmanın, sadece varolan bilgiyi okuyup geçmenin uzaktan eğitimde yetersiz kaldığını düşünüyorum. Meslektaşlarımdan bazıları böyle yapıp geçti. Bence çok bu süreç onlar için çok verimsizdi.

K20: Hiç olmamasından iyidir. Ama süper mi değil tabi ki.

K21: Bu dönemde yapılması gerekenin en iyisiydi. Malum olağanüstü bir süreçti. Asla yüz yüze eğitimin yerine geçemez.

K22: Biz çok çırpındık ancak en iyi öğrenciler bile kendilerini veremediler.

K23: Uygulama gerektiren derslerde sıkıntılıydı. Yine nispeten teorik alanda kazanım sağlandı, diyebiliriz. Uygulama alanlarında verim sağlanamadı.

K24: En etkili öğrenme kesinlikle yüz yüzedir.

K28: Çoğu öğrenci derslere katılmadı. Kesinlikle uzaktan eğitimi ciddiye almadılar. Biz öğretmenler açısından da çok verimsiz bir süreçti.

K30: Genel olarak verimsiz bir süreçti. Ama seçenekler doğrultusunda yapılabilecek çok fazla da seçenek yoktu. Hiç olmamasından iyidir.

K31: Pek bi şey yapıldığından söz edilemez. İlerleme elde etmek zordu. Öğrenciler sınıf ortamı olmayınca motivasyonları kaybettiler.

K33: Uzaktan eğitim aslında çok güzel ve yararlı. Pandemi sürecinden sonra online toplantı yapar olduk. Öğrencilerimle bile zaman zaman online platformlardan görüşüp soru çözüyorum. Ama pandemide 28 kişilik sınıfta sekiz öğrencim dışında derse bağlanan olmadı. Bu durumda çoğunluk için kayıptı.

Erişim, bağlantı sorunları gibi nedenlerle yedi katılımcı (K8, K18, K19, K29, K34, V1, V3) pandemi döneminde yapılan derslerin istenilen düzeyde olmadığına vurgu yapmaktadır.

K8: Etkili öğrenme gerçekleştirilemedi. Öğrencilerimin çoğu uzaktan eğitime uygun imkanlardan yoksundu. İnternet erişimi bile olmayan öğrencilerimiz vardı.

K18: Çok zorlu bir süreçti. İlk etapta çoğu öğrencide donanımsal eksiklikler vardı. İlerleyen süreçte donanım tamamlansa da isteksizlik ve derse katılım problemleri baş gösterdi.

K19: Öğrencilerin yeterince katılım göstermediği ya da gösteremediği bir süreçti. Eğer her öğrenci erişim olanağı bulabilseydi çok daha farklı bir düzeyde olabilirdi.

K29: Her öğrencinin tableti ya da bilgisayar yoktu. Çoğu öğrencim cep telefonundan giriyordu. Devlet okullarında kamera açma zorunluluğu yoktu. Veliler ilgisizdi.

K34: Uzaktan eğitim pandemi döneminde eğitim alanında sahip olduğumuz en önemli şanstı ancak uzaktan eğitimin nitelikli gerçekleştirilmesi için gerekli olan donanım eksiklikleri verimliliği olumsuz etkiledi.

V1: Zaten 40 dakikalık bir dersin bağlantı sorunlarıyla 10 dakikası geçiyor sonra öğretmenin öğrencileri toplaması da 10 dakika sürüyor. Dersin çok az bir kısmı verimli işleniyor. Bu pandemi döneminde eğitim ve sosyal açıdan oluşan kayıplar 10 yıl sonra gösterecek kendini.

V3: Şunu hesaba katmadılar bence. Ağ sistemi tüm ülkenin aynı anda kullanmasını kaldıramadı. Ağ sürekli çöktü. Eba'dan zoma girmek zorunda kaldı. Bu da çözüm olmadı. Çocuklar dersten koptu, öğretmenler bağlanmakta zorlandı.

İzleme ve dönüt eksikliğine bağlı olarak yedi katılımcı (K6, K9, K12, K32, V1, V4, V5) beklenen öğrenmelerin pandemi sürecinde gerçekleşmediği görüşündedir.

K6: Öğrencilerin derse katılımında zorluk, dijital beceri yetersizliği, geri dönütlerde kontrol zorluğu gibi sebeplerden bu süreç hiç verimli geçmedi.

K9: Öğrencilerin ölçme değerlendirme ve takibi yetersizdi. Birçok çocuk mağdur oldu.

K12: Uzaktan eğitim öğretmenin kendi ailesinden, zamanından feragat etmesi gereken bir sürece döndü. O nedenle de herkesin kişisel fikirleri farklı olduğu için süreç herkeste farklı ilerledi. Benim için kamera açmaları önemliyken diğer öğretmen için kamera açmamaları çokta

önemli değildi. Çocuğun orada olup olmamasıyla ilgilenmiyor. Bana bu söylendi, dedi ve söylenen dışına çıkmadı.

K32: Etkili bir öğrenme gerçekleşmedi çünkü birçok öğrenci imkanları el vermediği için derslere katılamadı.

V1: Pandemi sürecindeki eğitime biz çok fazla dahil olamadık. Bartu'da bir öğretmen olmayınca, bir sınıfortamı olmayınca bizde çok etkili olmadı açıkçası. Uzaktan evet bilgisayarla vakit geçirebilir, sever ama iş ders bakımından hilelerine başvurdu. Derslerine katıldı, sesini kısıtı, görüntüsünü kapattı. Uzaktan eğitim etrafımda da görüyorum, duyuyorum. Diğer velilerle görüştüğümüz zaman bunun olmadığını söylüyor herkes. Bu uzaktan eğitim faydalı olmadı... Başaramadılar, öğrenemediler bu süreçte... Sınıfortamı olmayınca olmadı.

V4: Ekran kapalı ki... Çocuğun ne yaptığını bilmiyor ki nasıl geri dönüt versin! Zaten sınıf mevcudu 25'di. Derse katılan dokuz kişiydi. En fazla ara ara 13 oldu. Ortalama 10 öğrenciyle ders yaptı öğretmen. Öğretmen en fazla ders dinlemiyor dediler. Onu da örneğin Bekir Efe mikrofonunu kapat/aç... Bekir Efe dersi dinle... Dersin yarısı uyarı ile geçti.

V5: Her öğretmende katılmadı mesela İngilizce hiç yoktu. İngilizce öğretmeni hiç bağlanmadı. Ne bir ödev verdi ne takip edildi. İngilizce hiç alamadı.

V5: Çocuğumun pandemi sürecinde elde etmesi gereken bilgiyi elde ettiğini düşünmüyorum. Hırslı bir çocuk değil. Kendi de öğrenmeye çok meraklı değildi. Babası da evde çok olan biri değil. Ben de destekleyebildiğim kadar. Ama ben yanıdayken bile yaptığı soru için bile zaten atılğan bir çocuk olmadığı için öğretmenim ben yaptım soruyu diye parmak kaldırmadı. Yapmadı yani, hep benim dürtüklememle. "Sen bu soruyu çözdün, parmak kaldır, diyerek geçti."

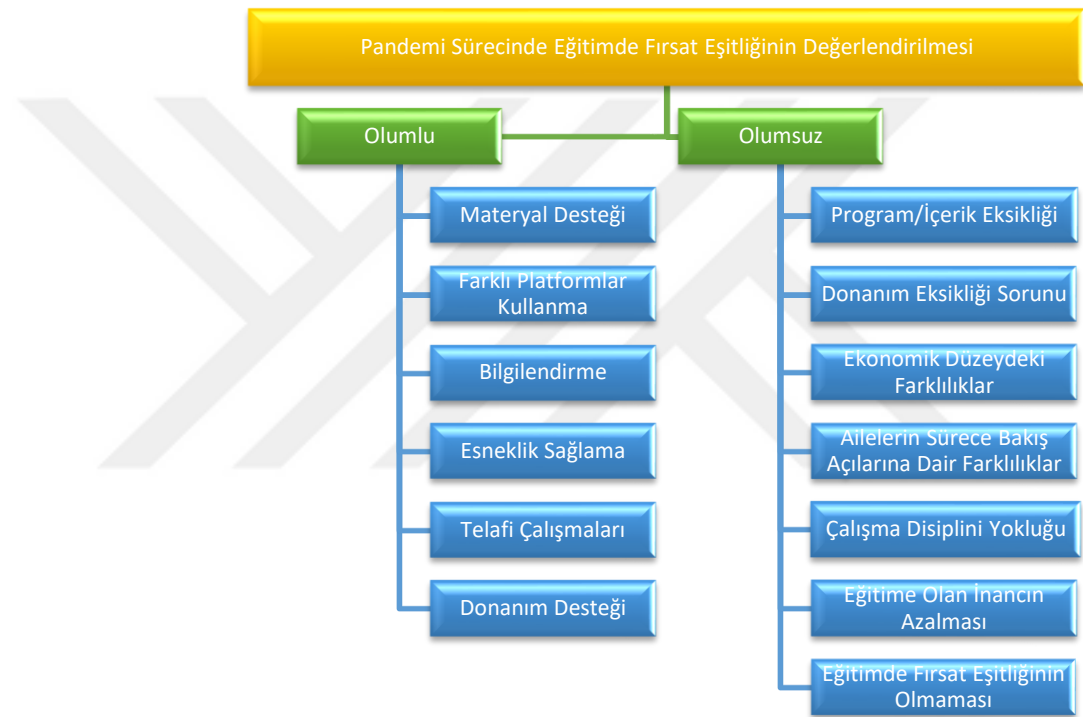
4.2.Pandemi Döneminde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi ana teması kapsamında "olumlu" ve "olumsuz" alt başlıklarına ulaşılmıştır. "Olumlu" alt başlığı altında da "materyal desteği", "farklı platformlar kullanma", "bilgilendirme", "esneklik sağlama", "telafi çalışmaları" ve "donanım desteği" alt temalarına ulaşılmıştır. "Olumsuz" alt

başlığı altında ise “içerik/program eksikliği”, “donanım eksikliği sorunu”, “ekonomik düzeydeki farklılıklar”, “ailelerin sürece bakış açılarına dair farklılıkları”, “çalışma disiplini yokluğu”, “eğitime olan inancın azalması”, “eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması” alt temalarına ulaşılmıştır. Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi değerlendirilmesi ana temasına ait belirlenen alt temalar ve kodlar şekil 4.3’ de sunulmuştur.

Şekil 4.3.

Pandemi Döneminde Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi



Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumlu” alt başlığı altında “materyal desteği” kategorisine göre altı katılımcı (K9, K13, K17, K24, K32, K35) pandemi sürecinde öğrencilerine içerik ve materyal desteği sunduklarını bildirmişlerdir. Katılımcı görüşleri şu şekilde yansımıştır:

K9: Çalışma kağıtları, eğitici oyunlar, testler gönderdim.

K13: Derslerde işlediğim konularla ilgili özet ve videoları ebadan çalışma şeklinde gönderdim. Konularla ilgili sınav ve testler gönderdim.

K17: Farklı görsel araçlar ve kaynaklar kullanmaya çalıştım.

K32: Farklı içerikler hazırlayarak gönderdim. Videolar çektim. Ders dışı izlesinler diye...

K35: Dijital ortamda çalışma kağıtları gönderildi. Videolarla ders anlatımı yapıp gönderildi.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumlu” alt başlığı altında “farklı platformlar kullanma” kategorisine göre dört katılımcının (K9, K12, K13, K18) pandemi sürecinde farklı platformlar kullanarak ders işledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K9: Eba ve farklı platformları kullandım.

K12: Devlet tarafından canlı dersler başlamadan ben başka uygulamalarla kullanarak canlı ders yapmaya başlamıştım. O nedenle uzaktan eğitime geçişte öğrencilerim hazırды. Whatsapp üzerinden üçer dörder kişilik gruplar kurdum. Görüntülü olarak öğrencilerimi arıyordum. Sohbet ediyorduk.

K13: Ders notlarını farklı yollarla ulaştırdım.

K18: Whatsapp yoluyla görsel ve işitsel kaynaklar göndererek öğrencilere ulaşmaya çalıştım.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumlu” alt başlığı altında “bilgilendirme” kategorisine göre bir katılımcı (K24) imkânı olmayan öğrencilere pandemi sürecinde yapılabilecekleri konusunda yönlendirdiğine dair görüşü şu şekilde yansımıştır:

K24: Birebir ekran karşısında dersleri işledim. Öğrencilere kısa kısa bilgilendirmeler yaptım. Eksiklikleri olan öğrencileri skype gibi uygulamalardan özelden arayarak onlara da ulaşmaya çalıştım. Anlamadıkları konular varsa anlattım ya da pandemi sürecinde daha fazla ne yapabilecekleri konusunda bilgilendirdim.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumlu” alt başlığı altında “esneklik sağlama” kategorisine göre iki katılımcının (K14, K30) dersler sırasında öğrencilere esneklik sağlayarak ders işlediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcının görüşü şu şekilde yansımıştır:

K14: Her öğrenci farklı imkanlara sahipti. Bilgisayar ya da tablet imkânı yetersiz olan ancak interneti olan öğrencilerimle farklı imkanlara sahip öğrencilerimi eşleştirdim. Biri fikir üretirken diğeri tasarımı yaptı. İş birliği içinde paylaşımlı ve güçlü bir öğrenme ortamı sağladık.

K31: Teknoloji Tasarım dersimde konu seçimini isteklerine ve becerilerine göre yapmalarını istedim. Esnek davrandık.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumlu” alt başlığı altında “telafi çalışmaları” kategorisinde iki katılımcı (K7, K8) pandemi sürecinde öğrenciler için telafi yaparak öğrenme kayıplarının önüne geçmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şöyledir:

K6: Okulda bilişim (EBA) sınıfı açıldı. Bazı öğrenciler okulda derse katıldılar.

K8: Okulum taşınmalı bir okuldu. Bu süreçte merkez okulların aksine daha fazla yüz yüze eğitim yapılarak derslerin telafisi yoluna gidildi.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumlu” alt başlığı altında “donanım desteği” kategorisinde bir katılımcı (K10) pandemi sürecinde öğrencilere internet ve internete ulaşabilecekleri cihazlar sunarak destek verdiklerini ve uzaktan eğitime erişlerini kolaylaştırdıklarını vurgulamıştır. Katılımcının görüşleri şöyledir:

K10: Okulumuzda donanım eksikliği olanlara tablet, internet desteği vermeye çalıştık. Elimizden geldiğince öğrencilere ulaşmaya çalıştık.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumsuz” alt başlığı altında “program/içerik eksikliği” kategorisinde sekiz katılımcı (K3, K6, K15, K8, K19, K20, K21, K33) pandemi dönemindeki eğitim uygulamalarının pandemi sürecinde derslerde eğitim içeriklerin istenen düzeyde sağlanamadığını belirtmiştir. Katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K3: Bireysel eğitim programındaki öğrenciler diğer öğrencilerle ders yapmak zorunda kaldılar örneğin. Bireysel destek eğitimi çok geç aralık ayı gibi başlayınca sorun biraz çözülür gibi oldu ama sonra yine bi gelişme olmadı.

K6: Uzaktan eğitimde dijital malzemelere gereksinim var. Bunlar eksikti. Her öğrencinin şartları farklıydı bu nedenle bu süreçte eğitim olması gerektiği gibi herkese ulaşmadı.

K8: Toplu çalma ve söyleme, sistemdeki senkron sorun nedeniyle bu süreçte hiç yapılamadı. Program hep bi yerinden eksik kaldı.

K15: Özellikle küçük yaş grubunu çekebilmek için çok ilgi çekici içeriklere ihtiyaç var. Bunlar her ders, her branş için hazır değildi.

K33: Başında uzaktan eğitime yönelik ders içeriklerimiz yoktu. Varsa da çok azdı. Bu içerikleri işimizi çok kolaylaştıran şeyler ama maalesef hazırlamak çok zaman alıyor.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumsuz” alt başlığı altında “donanım eksikliği sorunu” kategorisinde 13 katılımcı (K1, K2, K3, K8, K9, K13, K15, K19, K21, K22, V3, V4, V6) pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarının donanımsal olarak yeterliliği hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Katılımcı görüşleri şöyledir:

K1: İmkanları iyi olan, ailesi tarafından desteklenen öğrencilerim için süreç daha rahattı ama bilgisayar gibi donanımları olmayan öğrencilerim için kesinlikle bu süreçten bekleneni alamadılar. Bu çocukların genel olarak dijital yeterlilikleride düşük. Çoğu zaman donanım eksikliğinden dolayı derslere aktif katılamadılar. Kimi zaman telefonla bağlandılar, kimi zaman internetleri bitti bağlanamadılar.

K9: Her öğrenci aynı imkanlara sahip değildi. İnternet ve dijital ortamı olmayanlar maalesef daha geride kaldı ve onlar için etkili bir öğrenme olmadı. Bu süreçte onlara eğitim içeriklerini ulaştıramadık.

K3: Bilgisayarı, interneti olmayana zaten hiç ulaşamadık. Bazı öğrencilerimiz uzaktan eğitime hiç katılamadılar.

K8: Web 2.0 araçlarını kullanıp kullanıyormuş olmama rağmen branşım(müzik) ile ilgili uzaktan eğitim için gerekli teknik imkanlardan bir öğretmen olarak bende eksiktim. Ne kalmış öğrencilere...EBA vs. Milli Eğitim kanallarında müzik dersi ile ilgili uzaktan eğitim materyalleri yok denecek kadar az.

K9: Farklı platformlardan video ve doküman video paylaşımı yaptım ancak onda da akıllı telefon ve interneti olanlara sadece ulaşabildim.

K13: Uzaktan eğitim tüm öğrencilere eşit düzeyde ulaşamadı, bazılarına hiç erişemedi. Derse giren birkaç öğrenciyle yapılan uzaktan eğitim asla yüzyüze eğitimin yerini tutmadı.

K15: Donanımı olmayan öğrenciler derse katılamadılar.

K19: Erişim ve donanım eksiklikleri nedeniyle öğrenciler aktif bir öğrenme süreci geçiremedi.

K21: Donanımlar sağlanana kadar eğitim herkese erişti denilemez ama genel olarak süreç herkesi olumsuz etkiledi.

K22: Kiminin bilgisayarı var, interneti yok. Kiminin düzenli bir interneti yok. Genel öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar becerileri çok düşük. Erişimi olmayan öğrencilerimin oranı benim bölgemde %5 kadardı.

V3: Bir bilgisayar olup beş çocuklu aileler var. Bu durumda yakınlarımdan biri öğretmenini arayıp çözüm istediğinde okulun kütüphanesindeki bilgisayarı kullanabilir diye bir dönüt alındı. Sokağa çıkma yasağı olan bir dönemde böyle bir çözüm önerisi çok ironik. Zaten 0-18 yaş sokağa çıkamıyordu.

V4: Aynı kalitede cihaz ve internette iki çocuğumda eşit imkanlardan yararlandı. Ama bunu yapamayan bir sürü çocuk var etrafımda. Benim evimde de internet yoktu. Sırf zoom için eve internet bağlattım.

V6: Bazı evlerde tek bir tablet, bilgisayar dahi yokken bazı evlerde kişi başına telefonun yanı sıra 1 tablet veya bilgisayar düşebilmektedir. İnternet bağlantısı olmayan birçok öğrenci bulunmakta ve dolayısıyla eğitime erişememektedir.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumsuz” alt başlığı altında “ekonomik düzeydeki farklılıklar” kategorisinde 10 katılımcı (K1, K2, K4, K5, K8, K10, K15, K28, K31, V1) ekonomik olarak dezavantajlı olanların pandemi süresince eğitimde de dezavantajlı olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri şöyledir:

K1: Ekonomik olarak iyi durumda olan öğrencilerim özel ders vs. imkanlardan yararlandılar. Ancak ekonomik düzeyi düşük öğrencilerim bu durumdan olumsuz etkilendiler. Aileleri çalışmak zorundaydı, para lazımdı. Çocukla da ilgilenemedi, destekleyecek imkanlara da ulaşamadı. Ailelerin sosyo ekonomik durumu öğrenme düzeyleri üzerinde oldukça belirleyici oldu.

K4: Evlerde herkesin ekonomisi gerekli cihazları alacak ve internet bağlantısını ödeyecek güçte değil. Her öğrenci aynı düzeyde katılım sağlayamadı.

K5: Ekonomik sebeplerinden dolayı derse girmeyen öğrenciler çok fazlaydı.

K8: Öğrenci hazırbulunuşluluğu maddi ve psikolojik anlamda yetersizdi. Evinde hem bilgisayarı hem interneti hem de müzik aleti olan öğrenci bulmak zor. İnternet erişimi ve cihazı olmayan öğrencilerim için hiçbir şey yapamadım.

K9: Ülkemizde bölgesel ve bireysel olarak derin ekonomik farklılıkların olması her öğrenciye eşit düzeyde eğitimi imkânsız kılıyor.

K10: Ailelerin ekonomik düzeyindeki farklılıklar nedeniyle her öğrenciye aynı imkanlar ulaşmadı.

K15: Ekonomik uçurum almış başını gitmiş. Nasıl fırsat eşitliği hiçbir alanda yoksa eğitimde de yok maalesef.

K28: Ailesi ilgili biraz da maddiyatı olan çocuklar zaten dersleri kaçırmamaya özen gösterdi. Ama evinde interneti bilgisayarı olmayan birçok çocuğa da bu süreçte şahit olduk. Kesinlikle fırsat eşitliği olan bir süreç değildi.

K31: Pandemide babası işten çıkarılınca annesiyle gizli gizli temizliğe giden öğrencim vardı. Annesine destek oldu, böylece aynı günde birkaç eve temizliğe gidebildiler.

V1: Eşitlik sağlanamadı bence. Evde cihazım vardı ama sadece telefonla bağlanabildik. Evde bilgisayarım vardı ama eski olduğu için taşımadı, bağlantı koptu. Ülke olarak sosyal izolasyona girdik. bir buçuk yıl oğlum için telafisi mümkün olmayan bir eksiklik. Özel gereksinimli bir birey olduğu için ömür boyu eğitim alması gerekli. Biz 3 yaşında eğitime başladık. Geçen yıla kadar aralıksız eğitim verildi. Devletin bizim gibi çocuklar için farklı etkinlikler yapmasını beklerdim.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumsuz” alt başlığı altında “ailelerin sürece dair farklılıkları” kategorisinde görüş bildiren 17 katılımcı (K2, K3, K4, K9, K10, K12, K15, K16, K22, K29, K30, K35, V3, V4, V5, V8, V9) ailelerin pandemi döneminde eğitime olan değer yargılarının öğrenciler üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri şöyledir:

K3: Aile çocuğunu evde işçi gibi kullanırken çok zor. Kimi kardeş baktı, kimi öğrencim yemek yaptı, kimi de çalışmak zorunda kaldı bu süreçte.

K4: Ailenin umurunda mı ki çocuğun eğitimi.

K10: Eğitime her aile aynı düzeyde önem vermiyor. Sürece dahil olan kadar umursamayan da var.

K9: Ülkemizde eğitime bakış açısı konusunda büyük farklılıklar var. Okuldan uzakta kalan kimi öğrencilerin velilerinin durumun önemini kavrayamaması.

K12: Benim öğrencilerimde iki tanesi bireysel ilgiyi ihtiyaç duyuyordu. Bu iki öğrencimin aileleriyle iletişimi yazın bile devam ettirdim. Yeni sürece de onları hazırladım. Ek konu anlatımları yaptım. Bu yıl 5.sınıflar zorluk

yaşamıyorlar. Ama bu biraz da aile ile ilgili. Ben ders anlatırken bile aile hep yanlarında bulundu, dersi dinledi. Desteklediğimiz bu iki çocuğun anne ya da babası 6 saat boyunca çocuklarının yanında onların dersi dinlemesi, dikkatlerinin dağılmaması, en basitinden oyun vs. oynaması konusunda beni desteklediler ben de onları destekledim.

K12: ...Ona söylenen kameranın kapatılması. Öyle olunca da çocuğun durumu ailenin takibine kalıyor. Hassasiyetler, herkesin doğrusu farklı bu durumda...

K15: Bu süreçte ailesi bilinçli olan öğrencilerim daha şanslıydı. Çocuklarına yardım ettiler, desteklediler. Ama kaçınılmaz oldu ki... Çalışmak zorunda olmayanlar, az çocuğu olanlar, durumu iyi olanlar, eğitim düzeyi yüksek olanlar... Ya geri kalanı...Onlar tamamen eğitimin dışına atıldılar. Eğitimden soğudular resmen.

K16: Ailesi bilinçli olan, aile desteği olanlar bu süreci başarılı geçirirken; aile desteği olamayan bu süreçte başarısız olmuştur.

K22: Aileler çocuklarını ihmal ettiler. Başlarından ne gerekçe ile olursa olsun onlardan(ailelerinden) uzak olsun fikrindeydiler. Benim şöyle bir şansım oldu: Çalıştığım öğrencilerin bir kısmı özel eğitim öğrencileriydi. Onların aileleri daha ilgiliydi ve dersler uzaktan eğitimde daha verimli geçti.

K29: Etkili bir öğrenme gerçekleşmedi. Çünkü devam zorunluluğu yoktu. Bu esneklik ailelerde rehavete sebep oldu.

K30: Bence bu süreçte en önemli etken aileydi. Ailelerin duruma bakışları çocukların gelecekleri için her zaman belirleyicidir. Ders anlatırken bazı veliler arka fonda boya badana yapıyordu. Çocuğun eline vermişler bir telefon. Arkadan sürekli boya badana, zımpara sesleri. Şimdi bu çocukla kendi odası olup, son teknolojiye sahip bir cihazla bağlanan çocuk yarın aynı sınavlarda yarışacak ama aynı üniversitelerde okumak için aynı şansa mı sahip olacak mesela? Burada maddi imkanlar da önemli elbet ama son model cep telefonu olup, günde iki paket sigara için çocuğuna bu imkanları sağlamayan velilerim de var. Öncelikleri farklı bi şekilde. Ailenin bakış açısı her şeydir bence.

K35: Ailelerin desteği ile erişebildiler.

V3: Test aldım, test çözmeleri için teşvik ettim. Özellikle bir çocuğun kitap okumasının onu çok geliştireceğini inanıyorum. Bu süreçte düzenli kitap okumalarını sağladım. Pandemi sürecinde anne baba olarak öğretmen rolünü aldık.

V4: İlkokul birinci sınıf okuyan kızım bi şekilde okuma yazma öğrendi. Seviyesine uygun toplama ve çıkarma yapmayı başardı. Ama bunu tek başına öğretmen yapmadı. Saatlerce bizde ona vakit ayırdık. Eğer ben o çocuğa vakit ayırmıyordım ne okumayı öğrenebilirdi ne yazmayı... Bizim özverimizle olan bir şeydi.

V5: Sağlık çalışanı olarak pandemide çocuğumu bende takip edemedim çok yanında olamadım. Gördüğüm kadarıyla da çok uyum sağlayan bir çocuk olmadı. Çoğu zaman derslerine katılmadı. Başında durunca yapacak bir çocuk. Ben başında duramadığım, pandemi nedeniyle fiyasyonda, nöbette olduğum zamanlarda hiç girmedi.

V8: Çocukların başka sorumlulukları yok, tek derdimiz onların okumaları, iyi bir meslek sahibi olmaları. Bunun için ek kitap almaya çalıştık. Ama özel ders almadılar. Elimizden geldiği kadar anne baba olarak biz yardım etmeye çalıştık.

V9: Çocuklar bi şeyler yaptılar ama ben pek ilgilenemedim. Hayvanlarımız çok zaman alıyor. Onlardan çocuk filan bakacak zamanımız olmadı.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumsuz” alt başlığı altında “çalışma disiplini yokluğu” alt kategorisinde dört katılımcı (K10, K15, K25, V5) öz çalışma disiplini olmayan öğretmen ve öğrencilerin pandemi sürecinde yeterince eğitimdeki rollerini koruyamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri şöyledir:

K10: Birçok meslektaşım dersi açıp sohbet edip kapattı. Fiziksel ortam olmayınca suistimal eden de çok oldu.

K15: Öğrencilerin öğrenmeye dair algıları ve motivasyonları çok düşük. Derslere merak duygusuyla katılmayanlar için bu süreç dersten kaçmaya çok müsaitti.

K25: Derslere sadece ilgisi olan çocuklar katıldılar.

V5: Öğretmen bu süreçte çocuğuma özel bir şey yapmadı. Zoomda dediğim gibi üç dört çocukla ders işledi. Çünkü onlar dersi takip ediyordu, isteklilerdi öğrenmeye, ödevlerini yapıyordu ama benim çocuğum mesela

ödev yapalım dediğim zaman bana cevabı şuydu: kontrol etmiyor ki neden yapayım? Çünkü öğretmenin de süresi her çocuğun ödevlerini yapıp yapmadığını kontrol edecek kadar, takip edecek kadar yoktu. Yapanla yapamayanı ayıramadı, o yüzden de üç beş kişiyle dersi yaptı, bitirdi.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumsuz” alt başlığı altında “eğitime olan inancın azalması” alt kategorisinde iki katılımcı (K4, K10) eğitimin artık kişinin hayatını güvence alan bir unsur olmadığını bu nedenle de önem teşkil etmediğine dair görüşleri şöyledir:

K4: Eğitim artık refah sunmuyor maalesef. Önemi yitiriyor.

K10: Ülkemde eğitime dair kimsenin umudu kalmadı. Eğitim iyi bir gelecek için garanti değil artık. İş garantisini sağlayan iyi konumda bir tanıdık artık.

Pandemi döneminde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi “olumsuz” alt başlığı altında “eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması” alt kategorisinde 10 katılımcı (K12, K19, V1, V2, V3, V4, V6, V7, V8, V10) pandemi sürecinde eğitimin eşitsizlik ilkesi ile bağdaşmadığını belirtmiştir.

K19: Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uygun olmayan bir süreç olduğu için maalesef etkili bir öğrenme olmadı. Her çocuğun fitratı farklı olduğu için eksilerden başlayıp çok iyi yere gelen çocukları da gördük ama pandemi sürecini iyi geçiren, ailesinin desteğini alan çocukların önümüzdeki birkaç yılı daha iyi geçireceği kesin gibi.

K12: Evde eğitim alan öğrencileri düşünün. Ekranda öğrenmeye uygun olmayan, bire bir eğitim alması gereken dezavantajlı öğrenciler vardı. Pandemi nedeniyle herkes kendini korumaya geçti. Bire bir eğitim alması gereken bu öğrencilerle belki de hiç ders yapılamadı. Alabilecekleri birçok eğitimi de alamadılar. Onların alması gereken eğitim düzeyi farklı olduğu için ailelerde aynı şekilde bu eğitimi kendi başlarına veremedikleri için bu öğrencilerde daha fazla gerileme oldu. Bunu özel eğitim açısından da baktığımızda özel eğitim alması gereken bireylerin ekran karşısında öğrenmesi zorlu bir süreçti. Bunun aileye kalması daha zorlu bir süreçti. Tamamen dezavantajlıydılar.

V1: Evde cihazım vardı ama sadece telefonla bağlanabildik. Evde bilgisayarım vardı ama eski olduğu için taşımadı, bağlantı koptu. Ülke olarak sosyal izolasyona girdik. 1,5 yıl oğlum için telafisi mümkün olmayan

bir eksiklik. Özel gereksinimli bir birey olduğu için ömür boyu eğitim alması gerekli. Biz 3 yaşında eğitime başladık. Geçen yıla kadar aralıksız eğitim verildi. Devletin bizim gibi çocuklar için farklı etkinlikler yapmasını beklerdim.

V2: Ülke çapında öyle bir fırsat eşitliği olmadı. Eğitim alamayan birçok çocuk oldu. İnterneti olmayan, tarlada çalışmak zorunda olan çocuklardan bahsediyorum. Çevre köylerde bile. Eltim Balıkesir’de bir köy okulunda sınıf öğretmeni. O bile sadece 2-3 çocuğa eğitim verebildiğinden bahsetti.

V3: En yakınımındaki örnek kapıcımın çocukları... Kapıcımızın 5 tane çocuğu var. Hepsinin uzaktan eğitim dersleri aynı saatte başladı. Saat 9.00’da başladı. Bir gün bir tanesi girdi, ertesi gün diğeri... Bu durumda eşitlik olabilir mi! Devlet bilgisayar, laptop dağıttım, dedi.ama herkese de dağıtılmadı. Burada da bir eşitsizlik oldu. Genelde varlıklı ailelere gitti tüm imkanlar.

V4: Uzaktan eğitimde eşitsizlikler daha fazla. Evinde interneti ödeyemeyecek arkadaşlarım vardı. Evinde tek cihazı olup 2 çocuğunun biri bir gün birini diğer gün derse sokan veli arkadaşlarım vardı sınıfımızda. Çin malı tablet aldılar. O da zoomu kaldırmadı, ebayı kaldırmadı. Sonuçta hiçbirisi hiçbir zaman eşit olmadı. Özel okula giden arkadaşlarımın çocukları kayıp yaşamadı gibi bir yandan. Normal ders programlarını, yemek molalarına kadar uygulayabildiler. Satranç, resim vs. dersler bile aktif olarak yapıldı. Ekonomik güçleri avantajları oldu. Parası olan her zaman kazanır.

V6: Fırsat eşitliğinin sağlanamadığını düşünüyorum çünkü malesef ki bizim dünyamızda şartları eşit olmayan çok fazla birey var. Bazı evlerde tek bir tablet, bilgisayar dahi yokken bazı evlerde kişi başına telefonun yanı sıra 1 tablet veya bilgisayar düşebilmektedir. İnternet bağlantısı olmayan birçok öğrenci bulunmakta ve dolayısıyla eğitime erişememektedir. Okulları kıyaslamak gerekirse özel okullar öğrenci online derse girmediği zaman anında bilgilendirme yaparken bu devlet okullarında sağlanamamış ve takibi yapılamamıştır.

V7: Özellikle dar gelirli aile çocukları arasında online derse girmek için bile imkân bulamayanlar oldu. Bilgisayarı olmayan, internet erişimi

olmayan nice aile var. Bizlerin sağladıkları imkanlarla onların içinde bulunduğu durum maalesef aradaki uçurumu daha da derinleştirdi. Ülkemizde bile durum bu şekildeyken dünya genelinde de ciddi sıkıntılar yaşandığını düşünüyorum.

V8: İmkânı olan çocuğuna özel dersler aldırıldı. Aslına bakarsınız zenginler için pandemi eğitimi sınırlı olarak etkiledi. Olan garibanların çocuklarına oldu. Derse bağlanacak internet, telefon, bilgisayarı olmayan çocuklar var çevremizde. Bu çocuklar bir şekilde dahil olmaya çalıştı ama kesinlikle eşit şartlar yoktu ortada.

V10: Eşit fırsatlara dayalı bir eğitim süreci yürütülemediğini düşünüyorum. Öğrencilerin bulunduğu okul türüne göre fırsatların değiştiğini, ailelerin maddi durumları ve eğitime bakış açılarının fırsat eşitsizliğini yarattığını düşünüyorum. Dünya genelinde özellikle az gelişmiş ülkelerin uzaktan eğitim olanaklarından daha kısıtlı faydalandığını düşünüyorum.

4.3.Dezavantajlı Öğrenciler için Uygulamalar

Dezavantajlı öğrenciler için pandemi döneminde yapılan uygulamalar ana teması altında “donanım”, ek çalışma/telafi” ve “hiçbir şey” alt kategorilerine ulaşılmıştır. Dezavantajlı öğrenciler için (pandemi döneminde yapılan) uygulamalar ana teması, alt temalar ve kategoriler şekil 4.4’de sunulmuştur.

Şekil 4.4.

Dezavantajlı Öğrenciler İçin Pandemi Döneminde Yapılan Uygulamalar



Pandemi sürecinde “dezavantajlı öğrenciler için pandemi döneminde yapılan uygulamalar” ana teması altında bir katılımcı (K10) öğrencilere donanım desteği sağladıklarını belirtmiştir.

K10: Okullarımızda erişim eksiği olan öğrencilere tablet, internet desteği vermeye çalıştık.

Pandemi sürecinde “dezavantajlı öğrenciler için yapılan uygulamalar” ana teması altında 18 katılımcı (K1, K2, K4, K7, K10, K13, K14, K18, K19, K20, K21, K25, K29, K30, K31, K32, K33, K34) dezavantajlı öğrencileri ek çalışmalar ve telafiler yaparak desteklediklerini belirtmiştir.

K1: Her seferinde derslere erişemeyen öğrencilerin için ters yüz sınıf modeline göre eğitim içerikleri hazırladım ve paylaştım. Bu eğitim modelinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme ortamının sağlanması olduğu için bu modeli uygulamayı denedim. Ancak içerik oluşturmak çok zaman alıyordu. İş yükümü arttırdı.

K2: İmkanları kısıtlı olan ulaşabildiğim öğrenciye fotokopi hazırladım, gönderdim.

K4: Whatsapp aracılığıyla kaynaştırma öğrencilerimle iletişim kurup ödev ve konulara erişimini sağlamak için elinden geleni yaptım.

K7: Uzaktan eğitime katılamayan öğrenciler için ders anlatım videoları ve föyleri hazırlayıp gönderdim.

K10: Dezavantajlı gruplar için ek çalışmalar planladık.

K13: Benim girdiğim sınıflarda kaynaştırma öğrencileri uzaktan eğitime ulaşma açısından şanslıydı. Tüm yıl boyunca derslere düzenli katıldılar.

K14: Öğrencilerin birbiri ile çalışmasını sağlayarak harika işler çıkardık. Teknoloji kullanımı ve sosyal iletişimin birlikte kullanımı sayesinde hiç engel tanımadık.

K18: Öğrencilerin tümüne ulaşmak için öğretmenler ekstra çalışmalar yapmaya çalıştı ama öğrenci özelinde eğitimden yararlanamayan öğrencilerin tümüne ulaşılabilir mi dersiniz zannetmiyorum.

K19: Yüzyüze eğitim dönemine geçildikten sonra telafi çalışmaları yapıldı.

K20: Okulum çok merkezi yerde ve veliler tarafından çok tercih edilen bir okul. Dezavantajlı öğrencilerimiz yok denecek kadar azdı. Onların seviyelerine uygun diğer sınıfların derslerine girmelerini sağladım.

K21: Okulun kapılarını açtık ve okulda ders yapmalarını sağladık. Ama bu durumda öğrenciler için kolay oldu denemez.

K25: Etkinlikleri çeşitlendirmeye çalıştım.

K29: Whatsapp yoluyla iletişime geçip ödevlendirme yaptım.

K30: Çok istekli ve çalışkan öğrencilerime ek kaynakları kendi cebimden alıp evlerine dağıttım. Sonra da ara ara takiplerini yaptım. Anlamadıkları soruları bana online sordular ama maalesef istekli olmayan öğrencilerime ulaşamadım. Onları kazanamadım. Birçoğu derse hiç bağlanmadı zaten. Ailelerine de ulaşsam da orali olmadılar.

K31: Konu anlatımlı videolar çektim. Öğrencilere ek materyaller göndererek ders dışında da yararlanmalarını istedim.

K32: Özellikle çalışmak zorunda olan ya da sabahları kardeşine bakan öğrencilerim için ek ders anlatımları yaptım. Konu ile ilgili içerikler hazırlayarak onlara ulaştırmaya çalıştım.

K33: Farklı zorluklarda sorular hazırlayarak öğrencinin durumuna göre ulaştırabildiğim kadar öğrenciye gönderdim.

K34: Derslerin ses veya ekran kaydını aldım. En önemli kısımları WhatsApp'tan gönderebileceğim dosya boyutunda düzenledim ve öğrencilerim ile paylaştım. Mail yoluyla yazılı materyal paylaştım. EBA Akademik Destek yoluyla ölçme materyalleri paylaştım çünkü her evde bir akıllı telefon vardı ve ebeveynleri yoluyla da olsa öğrencilerime ulaşmaya çalışmışım ama uzaktan eğitim süreci kaynaştırma olmayan öğrenciler için bile verimlilik ve ulaşılabilirlikte eşitlik açısından tartışmalıydı.

Otizimli bir çocuğun velisi olan V1'in kendisine verilen destekle ilgili yorumu şu şekildedir:

V1: Destek eğitim odaları var. Burada eğitim desteği alabiliyoruz ama burada sadece ders desteği sağlanıyor. Örneğin birebir Türkçe dersi anlatılıyor. Pandemi öncesinde sonrası da ek dersler zaten alabiliyoruz ama bizim sorunumuz bu değil. Ders kısmı bizim için yeterli. Bizim eksik olduğumuz, başaramadığımız alan sosyal alan... Arkadaşları ile sosyalleşmesi. Destek odasını istemedik. Rehabilitasyon merkezine gidiyoruz ama orada da birebir akademik eğitim veriliyor. Yani sosyal hayatı anlamakta artık katabilecekleri bir uygulamaları yok.

V4'ün yapılan sosyal yönde destek sağlamaya yönelik uygulanan destek etkinlikleri hakkındaki görüşü çarpıcıdır:

V4: 3.sınıfa giden çocuğa pamuktan kardan adam yaptırılmaz bence. Mesela fasulye ekeriz pamuğun içine. Bir yılda üç kere pamuğa fasulye ektirilmez bence. Artık çocuklar fasulyenin yeşillendiğini anlayabiliyorlar

tek seferde. Hatta bunu anaokulunda yapıyorlar. Bu tarz çok gereksiz şeyler vardı. İlgi çeken, işe yarar şeyler yoktu.

Pandemi sürecinde “dezavantajlı öğrenciler için yapılan uygulamalar” ana teması altında 10 katılımcının (K5, K6, K15, K17, K19, K22, K23, K26, K28, K31) dezavantajlı öğrencilerini pandemi sürecinde desteklemeye yönelik hiçbir şey yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

K5: Erişim sağlayarak süreci takip etmekte zorlandılar. Ben genel konumu anlatıp geçtim, ek çalışmalar yapmadım.

K6: Yapmam gereken kontrol, takip ve ek ders paylaşımlarını yaptığımı düşünmüyorum. Genele hitap ettim.

K15: Maalesef hiçbir şey yapamadım.

K17: Göstermelik plan, göstermelik dersler doğruyu söylemek gerekirse hiçbir şey.

K19: Derslere çeşitli sebeplerden katılamayanlar için yapacak bir şey yoktu.

K22: Sosyo-ekonomik açıdan düzeyi düşük öğrencilerimiz için hiçbir şey yapamıyoruz. Tamamen maddi nedenlerden dolayı. Benim bu öğrencilere bilgisayar alacak, internet bağlatacak gücüm yok.

K23: Dezavantajlı öğrenci yoktu.

K26: Uzaktan eğitime erişim açısından dezavantajlı olana bir şey yapmadım.

K28: İletişim kuramadığımız için bir şey yapamadık.

K31: Ekstra bir şey yapmadım.

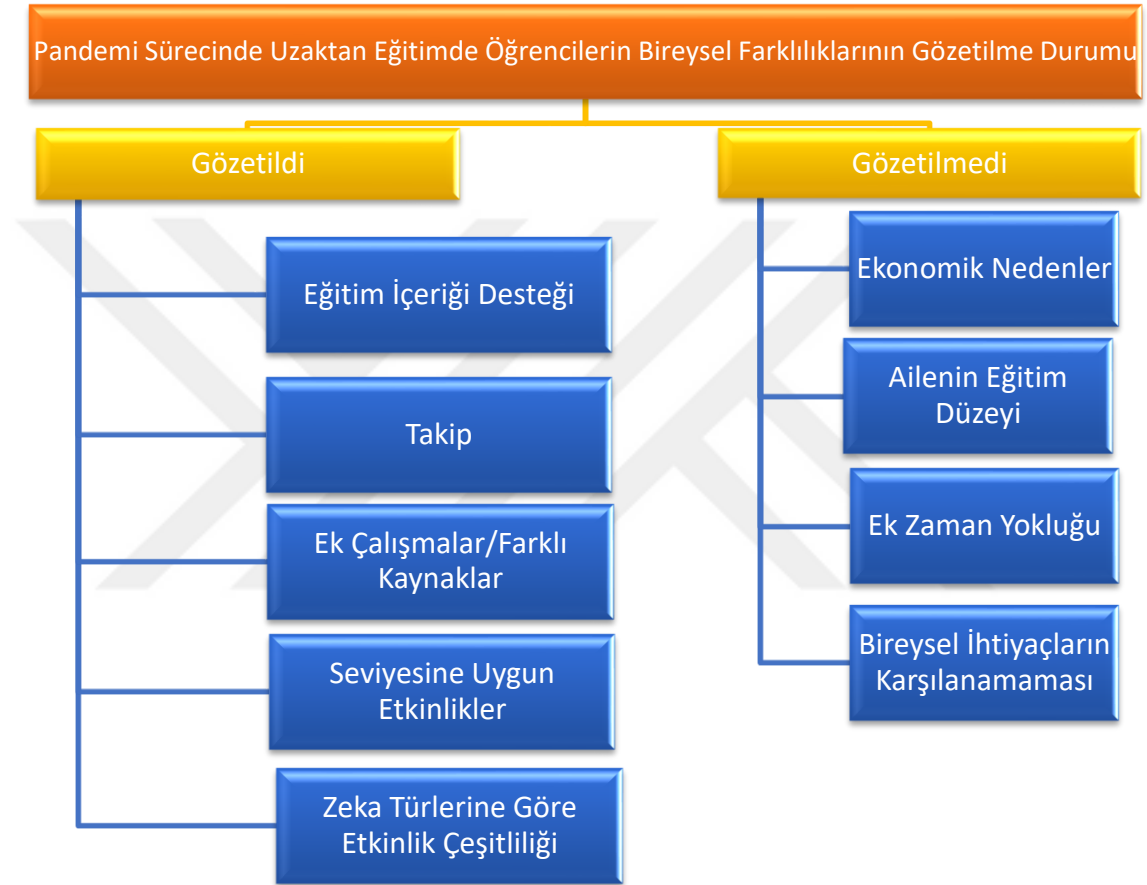
4.4. Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Gözetilme Durumu

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana teması altında “gözetildi” ve “gözetilmedi” olmak üzere iki alt başlığa ulaşılmıştır. “Gözetildi” alt başlığı altında da “eğitim içeriği desteği”, “takip”, “ek çalışmalar/farklı kaynaklar”, “seviyesine uygun etkinlikler” ve “zekâ türlerine göre etkinlik çeşitliliği” alt kategorilerine ulaşılmıştır. “Gözetilmedi” alt başlığının altında ise “ekonomik nedenler”, “ailenin eğitim düzeyi”, “ek zaman yokluğu” ve “bireysel ihtiyaçların karşılanamaması” alt kategorilerine ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde acil

uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumuna ilişkin alt tema ve kategoriler şekil 4.5’de sunulmuştur.

Şekil 4.5.

Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları Gözetilme Durumu



Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetildi” başlığında beş katılımcının (K5, K9, K10, K16, K19) bireysel farklılıklara yönelik eğitim içerikleri sunduklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşleri şöyledir:

K5: Görseller ekledim eğitim içeriklerime. Daha dikkat edici hale getirmeye çalıştım.

K16: Ders saatleri dışında ders ataması yapılarak eksiklikler giderilmeye çalışıldı.

K19: Aslında uzaktan eğitim uygulamaları bireysel öğrenme hızına uygun olarak öğretime çok elverişliydi. Derslere katılan-katılabilen öğrenciler kendi öğrenme durumlarına uygun olarak ilerleme sağladılar.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetildi” başlığında iki katılımcı (K9, K12) öğrencileri izleme ve takip yöntemiyle bireysel farklılıklarına yönelik destek sunduğunu bildirmiştir.

K9: Gönderdiğim etkinliklerin takibini sağladım. Bilemedikleri soruları bireysel olarak çözdük.

K12: Okula zaten iki gün gidiyorduk ya biz. Ben o süreçte evde olan grubu da en kötü bilgisayar ortamından açıyordum, takip ediyordum. Akıllı tahta açık olmasa bile kameralarını açıyordum, dersleri takip etmelerini sağlıyordum. Okula geldikleri günlerde de eksikleri var mı diye kontrol ediyordum. Bu tamamen okul-aile-öğrenci iş birliği olmasından kaynaklı bir durum.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetildi” başlığında altı katılımcı (K3, K10, K12, K14, K18, K20) ek çalışmalar ve kaynaklarla öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrencileri destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

K3: Ek çalışmalar, etüdler gibi bireysel farklılıklara yönelik çalışmalar yaptık.

K12: Benim öğrencilerimde iki tanesi bireysel ilgiye ihtiyaç duyuyordu. Bu iki öğrencimin aileleriyle iletişimi yazın bile devam ettirdim. Yeni sürece de onları hazırladım. Ek konu anlatımları yaptım. Bu yıl 5.sınıflar zorluk yaşamıyorlar. Onun dışında hangi okullara gidebilecekleri, bireysel özelliklerine göre tercihleri konusunda yönlendirdim. Kazanım eksiklikleri varsa tek tek takip ettim. Aile ile birlikte çalışarak eksikliklerin giderilmesine yönelik planlamalar yaptık.

K14: Web 2.0 araçlarını ve öğrenciler açısından oyunlaştırıcı özellikleri kullandık. Sunumlar, turnuvalar, oyunlar oynadık.

K18: Öğrencilerin farklılıklarına hitap edebilecek görsel, işitsel çalışmalar yapmam işimi kolaylaştırdı.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetildi” başlığında bir katılımcı (K13) öğrencileri seviyelerine uygun etkinliklerle desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

K13: Konuları öğrencilerin düzeyine göre basitleştirdim ya da ayrıntılı şekilde anlattım. Seviyelerine göre farklı kaynaklardan sorular çözdüm.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetildi” başlığında iki katılımcının (K8, K20) öğrencilerin zekâ türlerine yönelik çalışmalarda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

K8: Müzik ve matematiğe ilgi duyan öğrencilerimle “Matematiğin Sesi” isimli e-Twinning projesini yürüttüm. Ayrıca birtakım enstrümanlara yetenekli ve ilgili öğrencilerim benimle paylaşmış oldukları video kayıtlarını izleyerek yönlendirmelerde bulundum.

K20: Görsel sanatlar gibi öğrencilerimin ilgilerine göre onlara zaman ayırdım, onların ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yaptım.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetilmedi” başlığında dört katılımcı (K10, K15, K17, V1) ekonomik nedenlerle öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmadığına dair görüş bildirmişlerdir.

K10: Ülkemizde bireysel olarak derin ekonomik farklılıklar var.

K17: Ailelerin ekonomik farklılıklarına göre evdeki yaşam tarzda farklı.3 çocuklu bir ailenin 3 bilgisayarı olup aynı anda derse girebilmeleri zor ihtimaller.

V1: Çocuğuma özel öğretmen tutmayı düşünebilirdim ama maddi olarak böyle bir gücüm, imkânım yok. Onu da geçtim benim evim şehir merkezinde değil. Şehrin uzak ve varoş kesiminde oturuyorum. Evimin konumu ve çocuğumla çalışmanın çok zor olması nedeniyle tercih edilen kişiler değiliz.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetilmedi” başlığında üç katılımcı (K15, V1, V2) ailenin eğitim düzeyinin (kültürel sermayesinin) öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik etkinlikler yapabilmesinde ön koşul olduğunu düşünmektedir. Bu ön koşul olmadığı zaman yeterince destek sağlanamadığına yönelik bulgular mevcuttur. Özellikle K15’in her aileye profiline uygun destek sunamadıkları ile ilgili görüşü çarpıcıdır.

K15: Aile eğitim düzeyi çocuğun başarısında etkiliydi ama biz her aile profiline farklı destek sunamadık. Sunmamız da imkânsız. Anne babası doktor olan, evde her imkânı olan öğrenciler var bir yandan da göç gelmiş, yiyecek yemeği bile dilenen öğrenci aileleri var. Hoş bu iki aile tipini aynı

sınıfta göremezsiniz. Ama ailenin çocuğa sunduğu imkanlarla biz yarışamayız. Öğretmenler olarak sistemin içine hapsolmuş öğrencilere o sistemin bir çarkı olarak destek sunamadık.

V1: Öncelikle katılımını sağlamaya çalıştık. Sonrasında gerekli araç gereçleri temin etmeye çalıştık. Defteridir, kitabıdır onları hazır ettik. Ders çalışmasına biz de yardımcı olmaya çalıştık ama hep aynı yere varıyoruz. Öğretmen, okul ortamı vs. olmayınca aile olarak bizim maalesef çok fazla bir yaptırımımız olmadı. Ders çalışmaya çalıştığımızda ben bir anne olarak öğretmen vasfında olamadım, başaramadım yani.

V2: Benim imkanlarım el verdi, çocuklarım kayıplar yaşamadı. Onları etkileyeceğini düşünmüyorum ama birçok çocuk için bu durum farklı... İleride bu dönemi zor geçirenler için büyük kayıplar olacağını ve zorluklar yaşayacaklarını düşünüyorum. Medyadan, okuduklarımız, gördüklerimizden anladığım kadarıyla yüz yüze eğitim olamayan üniversitelerde mesleki eğitim açısından özellikle çok eksiklikler oldu. Uygulama olmayınca ileride bu eğitimi alanların da sorun yaşayacaklarını düşünüyorum.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetilmedi” başlığında üç katılımcının (K7, K23, K24) öğrencilerin bireysel olarak destekleyebilecek zamandan yoksun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

K7: Fazladan bir şeyler yapabilmemiz için günün 48 saat olması gerekliydi.

K23: Öyle bir zamanım yoktu bu süreçte.

K24: Uzaktan eğitimde kaynaştırma öğrencileri dışında öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik pek bir şey yapılmadı. Zaman çok kısıtlıydı.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilme durumu ana temasının alt başlığı olan “gözetilmedi” başlığında 20 katılımcı (K2, K5, K6, K7, K8, K9, K15, K16, K17, K22, K24, K26, K28, K29, K30, K31, K32, K33, V1, V5) bireysel olarak öğrencileri desteklemek üzere çalışmalar yapmadıklarını belirtmişlerdir.

K1: Öğrencilerimin bireysel öğrenme hızına göre içerikler hazırlamaya çok çalıştım ama meslektaşlarımın da benim gibi özellikle bireysel eğitim programına dahil öğrenciler için ayrıca bir çalışma yapabildiklerini düşünmüyorum çünkü herkes uzaktan eğitim sürecinde mağdur olmuştu,

öğretmenlerin aynı zamanda çocukları da evdeydi, dolayısıyla sadece ders içerikleri hazırlayabildiklerini, özel gereksinim duyan öğrenciler için ayrıca zaman ayırabildiklerini düşünmüyorum.

K2: Fotokopi kağıtlarıyla olduğu kadar desteklemeye çalıştım. Ama genel bir şeyler hazırladım. Bir sınıfta 40 öğrenci hangi birinin özelliğine göre hazırlayayım! Benim de ailem var.

K5: Görsel eklemek dışında yavaş öğrenen zor öğrenen gibi öğrencileri sınıflandırarak çalışmalar yapamadım.

K6: Herkese aynı dersi işledim.

K7: Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için farklı ve bireysel bir program uygulanmaya çalışıldı ama göstermelik bir şeyler yapılarak geçirildi. Genele ulaşmak zorken bireysel özellikleri düşünecek halimiz yoktu ancak sosyal medya ve iletişim araçlarını kullanarak ders videoları ve çalışma föyleri gönderebildim.

K8: Sosyal ortamlarda dahi özellikle kaynaştırma öğrencileri için sosyopsikolojik anlamda kaynaştırma sağlansa da bu öğrencilerimizin akademik ve kişisel gelişimleri son derece geri kalmaktadır. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde eğitim fırsatları bakımından eşitsizlik-bu öğrencilerin dijital vb. becerilerindeki eksiklik nedeniyle daha da derinleşmiştir. Bu öğrencilere ulaşılabilmediğini düşünmüyorum.

K9: En çok üzüldüğüm grup kaynaştırma öğrencileri... Onlar yüzyüze ve bireysel eğitimle etkili bir öğrenme sağlıyorlar ama biz bunları sunamadık.

K16: İmkanlar dahilinde telafiler yaptık ama çok sık ve başarılıydı diyemem. Yapmış olmak için yaptık gibi.

K16: BEP dahilindeki öğrencilerimiz uzaktan eğitimden yeterince faydalanamadılar. Bu öğrenciler birebir eğitime ihtiyaç duyuyorlardı ama bu süreçte karşılanamadı.

K17: Bireysel farklılıklar uzaktan eğitim sürecine fazlasıyla yansdı. Özellikle dezavantajlı olan öğrenciler için çok olumsuzdu.

K22:30 kişilik sınıfta hele uzaktan eğitimde bireysel farklılıklarla ilgili çalışma yaptım demek. Bir daha düşünün!

K26: Orta seviyede bile konuyu anlatmak başarıydı.

K28: Okulda yüz yüze eğitimde bile zorlanan kaynaştırma öğrencileri için uzaktan eğitim daha zor oldu. Onlara ulaşabildiğimizi düşünmüyorum. Öğrencileri topluca yönetmek bile zorken bireysel olarak bir çalışma yapabilmek çok mümkün olmadı.

K29: Bu öğrencilerimiz özel öğrenciler (kaynaştırma öğrencileri). Göz göze iletişimin çok daha etkili olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple verim çok azdı.

K30: Normal şartlarda da zaten gözetilemeyen bir şey bireysel öğrenme tipleri... Okullar istedik davranış tipini gösteren bireyler yetiştirmek için kurulu sistemler. Sistemin dışındaysanız genele uymuyorsanız sizi yutan bir sistemden bahsediyoruz. Pandemi bu sistemin ekmeğine yağ sürdü resmen.

K31: Bireye yönelik çalışmalar ne pandemiden önce ne pandemi de ne de sonrasında olacak... Hep çoğunluk önemli, zaten eğitimde çoğunluğu yaratmak için var.

K32: Yani öğrenci bazlı pek bir şey yapamadım. Süreç zaten çok yıpratıcıydı. Ulaşabildiğim öğrenciye ulaştım.

K33: Öğrencilerin bireysel özelliklerini bile bilmiyordum ki süreçte. Ekran kapalı, ses çoğu zaman kapalı... Konuşmalarına izin verirsek tüm ders sabote oluyor. Öğrenciyi tanıyarak birey olarak ne tür biri olduğuna dair fikrim olamadı hiç.

K34: Bireysel farklılıkları baz alan bir öğretim ortamını uzaktan eğitimde oluşturmak pek olası değildi. Kaynaştırma öğrencileri ile haftada bir gün online destek eğitimi yaptım.

VI: Başlarda ayrı bir program hazırladılar. Günlük takibinin yapılmasını istediler. Bazen bizim eksiklerimiz oldu. Sonrasında okul ya da öğretmenin farklı bir çalışması olmadı. Tüm çocuklarla aynı anda derse girdi. Biz zaten rehabilitasyon merkezinden destek eğitimi alıyorduk. Bu bir süre devam etti ama daha sonra pandemi nedeniyle devlet geliş gidişlerimizi yasakladı. Bu eğitimden de mahrum kaldık. Sokağa çıkma yasağı vardı.

Oğlum zaten sosyal hayatı yaşamakta ve anlamakta zorlanıyordu. Bu dönem maalesef oğluma çok çok iyi gelmedi. Hatta hatta çok çok zorlandı.

V5: Ödevlerini yapabildiğimiz kadar birlikte yaptık. Özel derse gönderdim, matematik olarak. Onun dışında yapmadı yani. Zaten

söylediğim gibi, çok da istekli bir çocuk değil. Yani ders konusunda istekli değil. Sınıfta da böyle öne çıkmaya çalışan bir çocuk değil. O yüzden çocuğum belki okula gidebilseydi, öğretmen bunu gözlemleyecek ve çocuğu yükseltebilecekti ama zoom üzerinden 3-5 çocukla dersi yaptı kapattı. Öğretmen bu süreçte çocuğuma özel bir şey yapmadı. Zoomda dediğim gibi üç dört çocukla ders işledi çünkü onlar dersi takip ediyordu.

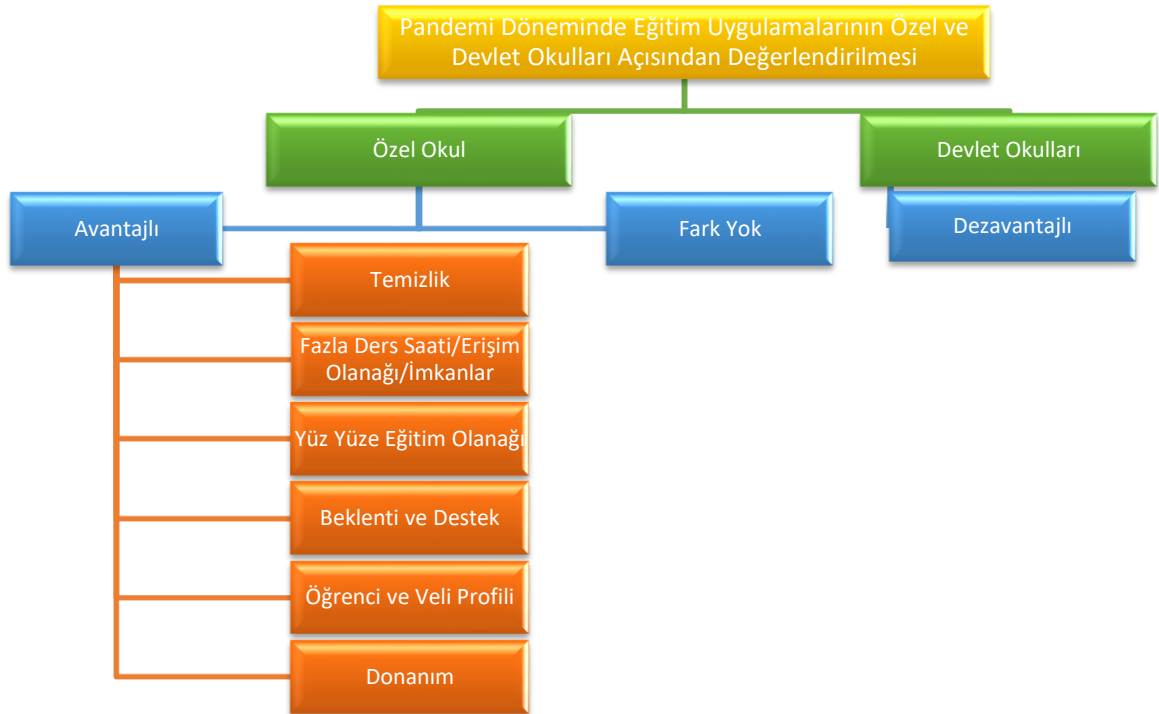
4.5. Pandemi Döneminde Eğitim Uygulamalarının Özel ve Devlet Okulları

Açısından Değerlendirilmesi

Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında “özel okullar” ve devlet okulları” olmak üzere iki alt başlığa ulaşılmıştır. “Özel okullar” alt başlığı ise “avantajlı” ve “fark yok” at kategorilerine; “devlet okulları” alt başlığı ise “dezavantajlı” alt kategorilerine ayrılmıştır. Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi alt tema ve kategorileri şekil şekil 4.6’da gösterilmiştir.

Şekil 4.6.

Pandemi Döneminde Eğitim Uygulamalarının Özel ve Devlet Okulları Açısından Değerlendirilmesi



Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında bir katılımcı (K20) özel okulların pandemi sürecinde hijyenik ortamı sağlama açısından avantajlı oldukları görüşündedir.

K20: Pandemide hijyen şartlarını daha rahat sağladılar.

Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında 21 katılımcı (K1, K2, K6, K7, K9, K10, K12, K13, K15, K16, K19, K21, K22, K29, K30, K32, V2, V3, V6, V7, V8) özel okulların daha fazla ders saatleri sunduğunu, erişim imkanlarının fazla olması açısından avantajlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

K1: Devlet okulu öğretmeni olarak elimden gelenin fazlasını yapmaya çalıştım ama EBA üzerinde yürütülmeye çalışılan süreç ilk başlarda bizim için sıkıntılıyken özel okullar farklı serverlerden dersleri işledikleri için bu süreçte avantajlıydılar. Süreci bize göre daha başarılı tamamladılar.

K2: Özel okullar her öğrenciye her yoldan ulaştı ve farklı platformlardan dersleri kesintisiz gerçekleştirdiler.

K6: Ekonomik güç özel okulların avantajındaydı. Her imkanları vardı.

K7: Bence tek fark özel okullardaki öğrencilerin uzaktan eğitime katılım oranlarının daha yüksek olması.

K9: Özel okul olmanın avantajı çok. Arkadaşlarım ilk etapta EBA, zoom vs sorunsal yaşarken bizim zaten ayrı bir uygulama üzerinden teknik sıkıntı yaşamadan dersleri işlemeye başlamıştık. Öğrenci takibi, geri dönüşler, bildirimler bizim de sürece dahil olmamızı sağladığı için ayrıca avantaj yakaladık. Ayrıca özel okullarda ders saati fazlaydı.

K10: Özel okulların daha fazla erişim ve iletişim olanağına sahip olduğunu ve bu süreçte aralarındaki farkın özel okullar lehine ivmelenerek arttığını düşünüyorum.

K12: Düşündüğümüzde, bir özel okul ile devlet okulunun sınıf mevcudu, öğrenci sayısı bile aynı olmadığından çocuklara ulaşılma imkânı her daim farklı oluyor.

K13: Özel okulların ellerinde imkanlar fazla olduğu için uzaktan eğitime tüm öğrenciler ulaşabildi.

K19: İmkân ve donanım olarak devasa bir eşitsizlik vardı.

K21: Öğretmenleri daha organize kurumlar. Sonuçta iş kaygıları var. Olanakları da kesinlikle daha fazla. Dersleri istedikleri gibi

düzenleyebildiler. Sınıfların ders saatleri daha fazlaydı. Takip süreçleri daha sistematikti.

K22: Özel okul öğrencileri donanım konusunda daha tatminkâr aile ekonomisine sahipler.

K30: Her anlamda çok çeşitli dersleri işlemeye devam edebildiler: resim, müzik, Almanca belki. Ama ben kendi okulum için söyleyeyim, sadece temel dersleri verebildik. O da olduğu kadar. Çocuğun sosyalleşmesine yönelik onu rahatlatabilecek dersler yapamadık hiç.

K32: Para verildiği için müşterilerine daha fazla hizmet sundular.

V2: ... Özel okul bu anlamda kendi platformunu kullandı. Ek saatler sağladı. Özel okula gittiği için benim çocuğum avantajlıydı. Büyük oğlum burs kazandığı için imkanlarım el verdi ve onu sekizinci sınıfta özel okula gönderdim. Dershaneye de gönderdik. İyi bir devlet okulunu kazanabildi ve şimdi oraya devam ediyor. Özel okulun özellikle bu süreçte çok faydasını gördük. Diğer çocuğuma da aynı imkanları sunmak isterim.

V3: Özel okulların müfredatları farklı öncelikle. Pandemide devlet okuluna geçen kızım ikinci sınıfa geçmişti. Özel okulda 1.sınıfta aldığı eğitimi ikinci sınıfta aynısını aldı. Özel okul eğitim içeriklerini daha erken veriyor. Müfredatı önden takip ediyorlar. Özel okulda çocuklarla daha ilgili olduklarını düşünüyorlar. Devlet ve özel okul arasındaki farkı gördükten sonra özel okula tekrar aldım. Ekonomik açıdan biz yoruluyoruz. Çocuk da tam zamanlı bir okulda tüm gün bulunuyor. Ona da yorucu. Ama burada full paket bir eğitim var. Atölyeler, sanat, spor bir bütün içinde... Bizim eski köy enstitüleri gibi ama bizim devlet okulları bu konuda çok eksik. Bireysel yaratıcılığı teşvik eden etkinlikleri çok az... Bütün dersaneler, özel okul öğrencileri başarı seviyeleri çok daha yüksek... Özel okullarda ilk 100'e giren öğrenci sayıları %50 ve üstüyse diğer kısımlar devlet okuluna giden öğrencilerden oluşuyor... Bu tablo her şeyi açıklıyor.

V6: Özel okullar 1 gün bile geçirmeden dijital platformlar üzerinden okuldaymış gibi bir ders programı ile eğitim öğretime hiç ara verilmemiş gibi devam ettiler. Normal dersler sonrası eksiği olan öğrenciler için yine dijital platform üzerinden etüt dersleri gerçekleştirildi. Devlet okullarında eba ve zoom u kullanmak haricinde herhangi bir uygulama yapılmadı ki

ilk canlı ders uygulamalarında gerek internet kaynaklı gerekse program kaynaklı çok fazla sorun yaşandı ve yapılması gereken derslerin bir kısmı yapılamadı. Bunun yanı sıra okullar derslere öğrencilerin devamını sağlayamadılar.

V7: Kızımın gittiği okulun farklı uygulamaları olduğunu biliyorum. Devlet okullarında çalışan arkadaşlarımın yorgunluğunu ve yılgınlığını biliyorum hepsi evlerinden bağlanmaya çalışıp süreci götürmeye çalıştılar. Çocukları da evdeydi ve bu onlar için zorluydu bence. Ders sürelerini tamamlamaya odaklandılar bu süreçte ancak bizim öğretmenlerimiz derslere okuldan bağlandılar. Doğrudan derslerine odaklıydılar ve bu bile uzaktan eğitimde çok önemliydi bence.

V8: Özel okula gönderebilseydik tabi ki bu büyük avantaj olurdu. Sonuçta devlet okuluna göre daha fazla imkanları var. Hem fiziksel hem eğitsel olarak. Pandemi döneminde bile yabancı dil, sanat, akıl oyunları gibi bir sürü seçenek sunabildiler.

Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında altı katılımcının (K12, K15, K25, K31, V3, V5) özel okulların pandemi kurallarını aşarak yüz yüze eğitim imkanları sunabildiklerini düşündükleri görüşüne ulaşılmıştır.

K12: Bazı devlet okulları aslında süreci birçok devlet okulundan da iyi yürüttüler ama özel okulda çocuğu bulunan ailelerin maddi durumlarının devlet okullarına göre daha iyi olduğu düşünülürse özel okul bir şey istediğinde aileler hazırды. Onu da geçtim. Bizim okulların açılma takvimiyle özel okulların açılma takvimi bile farklı olduğu için mesela birçok özel okul sokağa çıkma kısıtlamalarının olmadığı dönemlerde öğrencilerini okula çağırarak telafisini yaptı, öğrencilerini destekledi.

K15: Etüd vs. Isimlerle ek izinler alarak kimi özel okul yüz yüze eğitimi 8.ve 12. sınıflarında devam ettirebildi. Bu öğrencilerle devlet okulunda olan öğrenciler aynı sınavlarda iyi bir okula girebilmek için yarıştılar. Parası olan avantajlı oldu bence.

K25: Özel okullar kural filan tanımadılar. Haftanın 5 günü full yüz yüze eğitim yaptılar. Bir şekilde kılıfına uydurdular.

K29: Özel okullarda kamera açıktı. Haftada bir saat rehber öğretmen ders yaptı. Düzenli deneme sınavları yapıldı.

K31: Etüd adını verdiler, telafi dediler özel izinler aldılar. Bir şekilde yüzyüze ders yaptılar. En basitinden anaokulları. Bazı anaokulları tam gün açıktı. Üstelik devlet anaokulları yarım gün bile ders işleyemezken. İlkokula başlamadan okul öncesi eğitimin önemi sürekli vurgulanıyor ama şansa bakın ki özel kreşlere/okul öncesi okullara giden çocuklar tam gün eğitim aldıktan sonra ilkokul 1'e başlarken kimi çocuk kalemle 1.sınıfta tanıştı.

V3: Pandemi sürecinde parası olan özel okula gönderebildi ama devlet okuluna giden çocuğum haftanın sadece belli günleri yüz yüze eğitim alabildi. Sadece belli dersleri Türkçe, matematik gibi dersleri görebildi.

V5: Maddi imkanlarda önemli tabi. Yan komşum özel okula gönderiyordu. Bizim okul kapalı olduğu zaman çoğunlukla özel okullar açıktı. Onlar okullarına gidebildiler. Eğitime erişebildiler ya da onların da kapalı olduğu dönem mesela şey oluyordu: Onlar sabahtan tam gün boyunca öğretmen de değiştirerek online eğitime devam ettiler. Hafta sonları da dahil. Hafta içi de telafi eğitimlerini tamamladılar ama bizde öğretmenin sabah uyandığı saate göre düzenlendi. İlk gün mesaj attı "sabah şu saatte başlıyoruz." 3. gün mesaj attı: "Benim işim var, öğleden sonra başlayacağız." Böyle şeyler çok yaşadık. Özel okuldaki öğretmenin böyle yapma şansı olduğunu düşünmüyorum. Veliler onu tefe koyar. Bizde kimse ses çıkarmadı.

Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında 10 katılımcı (K1, K5, K6, K12, K15, K18, K24, K33, V6, V7) velilerin ve öğrencilerin özel okullardan eğitim kalitesinin yüksek olmasını bekledikleri belirtmişlerdir ve katılımcıların söylemlerinden özel okulların pandemi sürecinde yüksek düzeyde performans gösterdiklerini algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

K1: Özel okullardaki öğretmenler mercek altındalar ve her koşulda üst düzey performans sağlamak durumundalar.

K5: Özel okullardan beklentiler daha yüksek. Devamsızlıkları daha iyi takip ettiler. Öğrenciler ekran başında bile ders dışı bir şeyle ilgilenemeyecek şekilde takip edildiler. Ses ve görüntü açmak zorunluydu. Bizde görüntü açmak yasaktı. Sesler de karışmasın diye biz kapatıyorduk. Kim kime dum duma.

K12: ...bu da olması gereken bir şeydi. Maddi bir şey veriyorlarsa karşılığını vermeliydiler. Aldıkları paranın karşılığını vermeliydiler.

K15: Hizmet anlayışıyla müşteri memnuniyeti kazanmak adına özel okullar bu süreci reklamlarına çevirdiler. Velilerin beklentilerine göre uzaktan eğitimde daha başarılı oldular diyebilirim.

K24: Özel okullarda ücret verildiği için birçok öğrenci kendi isteği ile ya da ailenin baskısıyla, okulun sıkı takibiyle derslere katıldılar. Katılımda farklılıkları var.

K33: Velilerin beklentileri bu süreçte devlet okullarına göre özel okullardan çok daha fazlaydı. Zaten beklentiye karşılayamayan özel okullardan hızla nakiller başladı. Hatta bu ne kadar fazla olduysa özel okuldan devlet okuluna nakil aldırarak bir dönem yasaklandı. Sonuç olarak özel okullar ticari kaygılarından ötürü daha fazla gayret gösterdiler.

V6: Bir özel okul velisi olarak kendi çocuklarım adına hedeflenen öğrenmelerin devlet okulu öğrencilerine kıyasla daha tatmin edici olduğu kanaatindeyim. Bu nokta da çocuklarım için verdiğim para geleceklerinin şekillenmesinde çok büyük bir rol oynamaktadır. Çocuklarımın geleceğinin şekillenmesinde gittikleri okul türünün kesinlikle etkili olduğu düşüncesindeyim.

V7: Herkes çocuğunun iyi bir eğitim almasını ister imkanları doğrultusunda. Biz de bu sebeple elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyoruz. Tabi ki devlet okullarında da çok iyi öğretmenler var ancak özel okulların pek çok imkânı bir arada sunuyor olması tercih sebebi. Ancak pandemi özelinde düşündüğümüzde kesinlikle özel okula gönderdiğim için içim çok rahat. Eğitim hayatında temel nasıl başladıysa sonrasının da ona göre şekilleneceğini düşünenlerdenim. Bu sebeple okul seçimi mutlaka kariyerinde bir etkiye sahip olacaktır. Ancak tek başına bir gösterge olmayacaktır. Buna kızımın çabası, öğrenme motivasyonu, bizim onu desteklememiz vb gibi pek çok faktör etki edecektir.

Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında beş katılımcının (K8, K18, K22, K28, K30) özel okulların sahip oldukları öğrenci veli profili açısından daha şanslı olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

K8: Özel okullar öğrenci profilleri açısından daha avantajlılar. Velilerin sosyo-ekonomik kültür düzeyi yüksek, her türlü imkânı evinde bulunduran kişiler. Çocuklarına her türlü teknolojik desteği alabilecek, gerekirse özel ders tutarak telafisini yapabilecek bir kesimden bahsediyoruz.

K18: Özel okullardaki öğrencilerin çevresel koşulları sebebiyle daha verimli geçirdiklerini düşünüyorum.

K28: Özel okullar da öğrenci katılımı daha fazlaydı. Veliler çok daha ilgiliydi.

K30: Özel okullara sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları gidiyor. Evde konuştukları dilden bile avantajlı bir kesim, örneğin yabancı bakıcılarla büyüyen çocuklar var. Ana dili gibi birkaç dil konuşabiliyor, yurtdışı tatil olanaklarına sahip, şehrin en yüksek ev fiyatlarına sahip mahallelerinde oturan toplumun elit kesiminden bahsediyoruz. Bu profilin çocukları özel okulların velisi hep. Ee haliyle öğrencileri de zaten 1-0 öndeler diğer okul türlerindeki öğrencilere göre.

Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında dört katılımcı (K3, K6, V6, V10) özel okulların sahip oldukları donanımların, onları çok daha avantajlı kıldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

K3: Teknoloji açısından çok daha iyiler. Bu özel okulların farkını arttırdı.

K6: Ne okulunda ne öğretmenlerinde ne de öğrencilerinde bilgisayarı, interneti olmayan öğrenci bulamazsın.

K18: Her anlamda her şeyleri vardı. Yoksa da hemen temin edebildiler.

K22: Aileleri de çok ilgili.

K34: İnternete erişim, interaktif online materyal, aile desteği, üye olunan eğitim portalları özel okullar ile devlet okullarının başlıca farkları arasındaydı.

K35: Uzaktan eğitim için kullandığımız program farklıydı ve sorunsuz çalıştı.

V6: Verilen kayıt ücretleri kullanılarak farklı kesintiye uğramayan ücretli uygulamalar kullanıldı ve hepsinin de öğrenciye bir şeyler kazandırdığı kanaatindeyim. Okul tercihinin gelecek planlamasında etkili olduğunu düşünüyorum çünkü mevcudu daha az, söz hakkının daha fazla verilebildiği, sosyal ve sanatsal gelişime de önem verilen, her öğrencinin

tek tek gelişiminin takip edilebildiği ve tabi ki maddi imkanlardan dolayı öğrencinin önüne daha fazla fırsat sunulabilen bir ortamın daha etkili olduğu düşüncesindeyim.

V10: Pandemi sürecinde çocuğunu özel okula gönderen velilerin daha avantajlı olduklarını düşünüyorum. Daha çok iletişim kanalını kullanabildiler. Öğretmenler ve öğrencilerin daha iyi internet bağlantılarına ve donanımlara sahip olmaları, uzaktan eğitimin daha akıcı işlenmesini sağladı bence.

Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında üç katılımcı (K14, K23, K26) pandemi sürecindeki eğitim uygulamaları adına özel okullar ve devlet okulları arasında herhangi bir fark olmadığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

K23: Özel okul ve devlet okulu arasında bir fark olduğunu düşünmüyorum. Bence süreç her ikisi içinde aynıydı.

Pandemi Döneminde eğitim uygulamaları özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesi ana başlığı altında altı katılımcı (K13, K17, K18, K20, V3, V6) devlet okullarının pandemi sürecinde özel okullara kıyasla dezavantajlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

K13: Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin bir kısmının internet erişimi yoktu. Öğretmenler dersleri kesintisiz yapsa da bazı öğrenciler derslere giremedi.

K17: Devlet okulundaki öğrenciler bu süreci çok ciddiye almadı. Veli iş birliği yeterince sağlanamadı. Bazı öğrencilere hiç ulaşamadı.

K18: Devlet okullarında süreç biraz daha akışına bırakıldı.

K20: Devlet okullarında sınıf mevcutları daha kalabalıktı. Yüz yüze dersler olduğu zamanlarda da hijyen en büyük sorundu.

V2: Devlet okuluna giden arkadaşlarımın çocuklarının belli bir süre sordukları sorulara cevap alamadıklarını biliyorum. Süre kısıtlıydı ve öğretmenlerin yetişmesi çok zordu onlara.

V3: Benim çocuğum özel okuldaydı. Pandemi olunca devlet okuluna aldım ama çok pişmanım. Özel okul ve devlet okul arasındaki farkı da görmüş oldum. Müfredat farklıydı öncelikle. Pandemiye devlet okuluna geçen kızım 2.sınıfa geçmişti. Özel okulda 1.sınıfta aldığı eğitimi 2.sınıfta aynısını aldı. Özel okul eğitim içeriklerini daha erken veriyor. Müfredatı

önden takip ediyorlar. Özel okulda çocuklarla daha ilgili olduklarını düşünüyorlar.

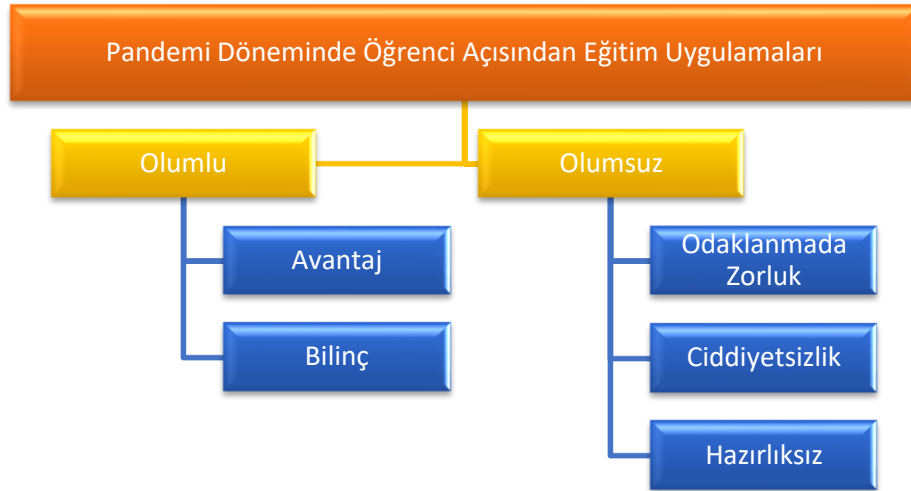
V6: Bazı evlerde tek bir tablet, bilgisayar dahi yokken bazı evlerde kişi başına telefonun yanı sıra 1 tablet veya bilgisayar düşebilmektedir. İnternet bağlantısı olmayan birçok öğrenci bulunmakta ve dolayısıyla eğitime erişememektedir. Okulları kıyaslamak gerekirse özel okullar öğrenci online derse girmediği zaman anında bilgilendirme yaparken bu devlet okullarında sağlanamamış ve takibi yapılamamıştır.

4.6. Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları

Pandemi döneminde öğrenci açısından eğitim uygulamaları “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. “Olumlu” alt teması ise “avantaj” ve “bilinç” olmak üzere iki farklı alt kategoriye, “olumsuz” alt teması ise “odaklanmada zorluk”, “ciddiyetsizlik” ve “hazırlıksız” olmak üzere üç farklı alt kategoriye ayrılmıştır. Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları ana temasına ilişkin alt kategoriler şekil 4.7’de gösterilmiştir.

Şekil 4.7.

Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları



Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları dair “olumlu” alt teması altında beş katılımcı (K14, K15, K19, K20, K25) pandemi sürecinin öğrenciler için avantaja döndüğü görüşündedirler.

K14: Başlarda zorlansak da öğrencilerin ilgisini çeken konu ve uygulamalarla daha başarılı oldu.

K15: Çalışkan öğrenciler durumu fırsata çevirdiler. Ev konforunda daha iyi çalıştıklarını söylediler.

K19: Derse katılabilen öğrenciler için yüz yüze eğitime göre daha fazla araştırma vs. çözebildikleri ve katılım sağlayanların az olması nedeniyle özel ders niteliğinde geçtiğini söyleyebilirim.

K20: Aile desteği, imkanların fazla olması öğrencilerimin akranlarından öne geçmesini sağladı.

Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları dair “olumlu” alt teması altında iki katılımcı (K16, K35) öğrencilerin pandemi sürecinde bilinçli bir tutum sergiledikleri görüşündedir.

K16: Öğrenciler sürece bizden daha hızlı adapte oldular.

K34: Uygulamaya erişim bakımından eksikliklerini duydukları unsurlar dışında olumlu bir tutum söz konusu idi.

K35: Öğrenciler de çabuk uyum sağladılar ve yararlandılar.

Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları dair “olumsuz” alt teması altında dokuz katılımcı (K2, K4, K9, K24, K28, K29, K32, K33, V1, V3) öğrencilerin pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarına odaklanmada güçlük yaşadıkları görüşündedir.

K2: Sıkıldılar. Dikkatsiz davranmaya başladılar.

K4: Sıkıldılar. Temas olmayan yerde isteksizce süreci sürdürdüler. Hep ilgileri başka yerlerdeydi.

K9: Özellikle küçük yaş grupları için zor bir süreçti. Odaklanamadılar.

K24: Öğrenciler masa başında sürekli ekrana bakmaktan sıkıldıklarını ve bunaldıklarını söylediler.

Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları dair “olumsuz” alt teması altında beş katılımcı (K10, K11, K13, K17, K22) öğrencilerin pandemi sürecinde ciddiye almadıkları görüşündedir.

K10: Öğrencilerin çok büyük bir kısmı, bu süreçte verdiğimiz eğitimin okuldakinden farklı olmadığını kavrayamadı ve ciddiyetten uzaklaştı. Öğretmenin kontrolünün azalması öğrenciyi olumsuz etkiledi.

K13: Öğrenciler sürekli internetle içiçe oldukları için kısa sürede adapte oldular ama uzaktan eğitimi sevmedikleri için bu süreçte hep kaçmanın yollarını aradılar. Bu süreci önemsemediler.

K11: Çoğu için uzun süreli bir tatil gibiydi.

K22: Biz ders anlatırken öğrenciler bilgisayar oynuyordu veya tv izliyorlardı.

K32: Zaten katılan az sayıda öğrencide ilk 2 dersten sonra sadece fiziksel olarak karşımızdaydı.

K33: Kameralar kapalı olunca öğrenciler kafalarına göre takıldılar.

V1: Benim oğlum zaten görerek yaşayarak öğreniyor. Ona ilk harfleri, sayıları ben öğrettim ama ona artık yeterli gelmiyorum. Birebir eğitimde bile en fazla 25dk dikkat süresi var. Daha fazlasında ilerleyemiyoruz. Online da bilgisayar karşısında bu çocuk için eğitim öğretim imkânsız gibi.

V3: Çocukların genelinde derse girmeme, odaklanma problemleri oldu. Sürekli evde oldukları için geç yattılar, sabah uyanmakta zorlandılar. Derse girmek istemediler. Uzaktan eğitimde öğretmen sınıfı yönetemedi. Dersin çoğu oğlum sus, kızım mikrofonu kapat, yavrum başka şeyle ilgilenme ile geçti. Ekranı açma, ekrana yazı yazma bi sürü şey...

Pandemi Döneminde Öğrenci Açısından Eğitim Uygulamaları dair “olumsuz” alt teması altında 10 katılımcı (K1, K3, K6, K7, K8, K10, K18, K22, K30, K31) öğrencilerin pandemi sürecinde uygulanan eğitimlere hazırlıksız oldukları görüşündedir.

K1: e-uygulamalar, uzaktan erişim hem veliler hem de öğrenciler için yeni bir deneyim olarak karşımıza çıktı. Hiçbiri bu sürece psikolojik ve mental olarak hazır değildi.

K3: Öğrenciler başlarda şaşırdılar, zorlandılar. Daha sonra adapte oldular.

K7: Çocuklar uzun süre bu sürece alışamadılar, hiçbir şey anlamadıklarını söylediler hep.

K10: Aileler gibi çocuklarda bu sürece hem düşünce hem de uygulama bakımından hazırlıksızlardı.

K18: İnternet kullanımı ve donanımsal açıdan sorun yaşadılar.

K28: Öğrenciler de çok ilgi çeken bir süreç olmadı.

K29: Çok zorlandıklarını ifade ettiler.

K30: Gerekli şartlar oluşturulmadan, yeterli planlama yapılmadan apar topar başladı süreç. Teknoloji anlamında ön becerileri olmayan öğretmenler ve öğrenciler herkes zorlandı.

K31: Herkes için beklenmedik bir durumdu. Öngörülmediği içinde başları kolay olmadı.

4.7.Pandemide Uygulanan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Velileri ile İletişim Durumu

Pandemide uygulanan eğitim sürecinde öğretmenlerin velileri ile iletişim durumu ana teması “hiç”, ara ara”, “sık” ve “çok sık” olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Pandemide uygulanan eğitim sürecinde öğretmenlerin velileri ile iletişim durumu ana teması ve alt temalar şekil 4.8’de gösterilmiştir.

Şekil 4.8.

Pandemide Uygulanan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Velileri ile İletişim Durumu



Pandemide uygulanan eğitim sürecinde öğretmen- veli iletişim durumu ana temasında dört katılımcının (K4, K22, K25, K31) öğretmenlerin pandemi sürecinde velileri ile hiç iletişim kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

K4: Velilerle iletişim kurmadım. Zaten birçoğunun çocuğunu takip ettiğini düşünmüyorum. Benim işim çocuklarlaydı.

K22: Velilerle iletişim kurmadım.

Pandemide uygulanan eğitim sürecinde öğretmenlerin velileri ile iletişim durumu ana temasında yedi katılımcı (K5, K7, K10, K17, K11, K21, K22) pandemi sürecinde velileri ile ara ara iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

K5: Velilerle toplantı yaparak görüşlerini aldık ama çok sık iletişim içinde değildik.

K7: Yeri geldikçe velilerle görüştüm. Onlar da uzaktan eğitimden hiç memnun değildi. Çocuklarına ders çalıştırma ve ödev yaptırmakta çok zorlandıklarını dile getirdiler hep.

K10: Normal zamana göre iletişimimiz yarı yarıya düştü. Veliler süreçten memnun değildi.

K17: Belli aralıklarla gerektiği sürece iletişim kurduk. Onlar da süreçten çok memnuniyetsizdiler.

K11: Velilere ulaşmak zor değildi ama velilerin çoğu öğrenciyi kontrol edemediği için her şey yolunda sanıyordu. Dönem sonunda da not sıkıntısı olmadığı için herkes çocuğunu başarılı gördü.

K21: Çok fazla veliyle muhatap olmadım. Gereklikçe.

K22: Daha çok whatsapp üzerinden ve mail yolu ile sorularına cevap vermeye çalıştık.

K31: Branşım matematik gibi popüler ve meslek sahibi olmak için önem arz eden bir ders değil. Dolayısıyla veliler yüzyüze toplantılarda bile benimle görüşmezler. Pandemi iletişimsizliğimize sebep değil. Sebep teknoloji tasarım, resim gibi derslerin 100 puan almanın garanti görüldüğü dersler olması.

Pandemide uygulanan eğitim sürecinde öğretmenlerin velileri ile iletişim durumu ana temasında 12 katılımcı (K2, K8, K13, K14, K16, K24, K26, K28, K29,30, K31, K32) pandemi sürecinde velileri ile sık aralıklarla iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

K2: Whatsapp aracılığıyla sürekli iletişim sağlandı.

K8: e-Twinning projemde yer alan öğrencilerimin velileri ile çok sık iletişim halindeydim ama diğer velilerimle görüşmedim.

K13: Velilerle telefon ve mesaj yoluyla iletişim kurduk, sık sık derslerde katılım sorunu yaşayan velilerle iletişime geçtik.

K16: Uzaktan eğitim sürecinde veli gruplarından ve bireysel görüşmeler şeklinde velilerimizle iletişim halindeydik.

K31: Gerekirse veliyi aradım.

Pandemide uygulanan eğitim sürecinde öğretmenlerin velileri ile iletişim durumu ana temasında altı katılımcı (K9, K12, K18, K19, K20, K35) pandemi sürecinde velileri ile çok sık aralıklarla iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

K9: Hemen hemen her gün her saat iletişimideydik.

K12: Sabah-akşam, yaz-kış demeden iletişim halindeydim tüm velilerimle. Onların desteği olmadan başaramazdık.

K18: Neredeyse tüm gün iletişim kurdum. Çok fazla soru ve sorun olduğu için tüm problemi öğretmenin uzaktanda olsa çözmesini beklediler.

K19: Derse katılım sağlayan öğrencilerin velileri ile sürekli iletişim halindeydik. Telefon görüşmeleri oldukça sık yapıldı.

K20: Velilerimin okulumuzdan ve bizden beklentisi yüksek. Sürekli iletişim halindeydik.

K28: İletişim konusunda bir sorun yaşamadık. Ulaşmak isteyen Veli rahat bir şekilde bizlere ulaşabildi.

K29: Zoom üzerinden toplantılar yaptım. Devamsızlıkla ilgili sürekli bilgilendirdim.

K30: Velilere çocukları ile ilgili ulaşabildiğim kadar ulaştım. Onlara sık aralıklarla dönüt verdim. Ailelerden destek istedim.

K34: Uzaktan eğitime erişme olanağı olmayan veliler ile bu olanağı sağlamak adına sıklıkla görüştüm. Diğer öğrencilerimin velilerine de yaşadıkları sorunlar ve akıllarına takılan hususlar konusunda bana ulaşabilme imkânı sağladım.

K35: Her gün telefon ve online görüşmelerle iletişim sağlandı. Veliler memnuniyetlerini belirttiler.

4.8.Pandemide Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Motivasyon Durumu

Pandemide eğitim sürecinde öğretmenlerin motivasyon durumuna ait “yüksek motivasyon”, “düşük motivasyon” ve “motivasyon durumu değişenler” olmak üzere üç alt başlığa ulaşılmıştır. “Yüksek motivasyon” alt teması altında “isteki öğrenciler”, “görev bilinci” olmak üzere iki kategoriye; “düşük motivasyon” alt teması ise “dikkat dağınık unsurlar”, “ev işlerinin yükü”, “pandeminin ekonomik boyutu”, “pandeminin psikolojik etkisi” ve “öğrenci kaynaklı” olmak üzere beş kategoriye; “motivasyonu değişenler” alt teması ise “karşılık görememek” olmak üzere bir kategoriye ayrılmıştır. Pandemide eğitim sürecinde öğretmenlerin motivasyon durumuna ait kategoriler şekil 4.9’da gösterilmiştir.

Şekil 4.9.

Pandemide Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Motivasyon Durumu



Pandemide eğitim sürecinde öğretmenlerin motivasyon durumuna ilişkin “yüksek motivasyon” alt temasına ulaşılmıştır. 12 katılımcının (K3, K7, K8, K9, K12, K13, K14, K16, K19, K20, K21, K35) pandemide eğitim sürecinde yüksek motivasyon sahibi olduklarına dair bulgulara ulaşılmıştır.

K3: Öğrencilere faydalı olmak açısından oldukça olumlu bir motivasyonum vardı.

K9: Elimizden geleni yaptık.

K12: Çocuklar bana emanetti ve ben o emanete sahip olmak için elimden geleni yaptım. İdarem hiçbir zaman bu işi yaptım diye beni takdir etmese de...

K14: Motivasyonum hep yüksekti ama asla yüz yüze eğitimde olduğu gibi yüksek motivasyonla derslere girmedim.

K16: Motivasyonum gayet yerindeydi. Öğrenci ve velilerimle güçlü bir iletişim içerisindeydim.

K20: Derse istekli öğrencilerim katıldığı için performansım çok iyiydi.

K35: Yoğundu ama severek ve isteyerek yaptım.

Pandemide eğitim sürecinde öğretmenlerin motivasyon durumuna ilişkin “düşük motivasyon” alt temasına ulaşılmıştır. Yedi katılımcının (K2, K10, K15, K18, K22, K29, K32) söylemlerinde ev ortamında dikkat dağıtıcı unsurlar olmasının pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarına dair motivasyonlarını düşürdüğüne dair bulgulara ulaşılmıştır.

K10: Motivasyonum her zamankinden daha düşüktü. Ev ortamında dikkat dağıtıcı unsurlar hem bizim hem de öğrenciler için çok fazlaydı.

K15: Evde küçük çocuklarım vardı. Birlikte çok zordu.

Bir katılımcı (K22) pandemi sürecinde ev işleri yükünün çok olması nedeniyle motivasyonun düşük olduğuna dair söylemde bulunmuştur.

K22: Evde iki çocuk var bunlar uzaktan eğitim alıyor. Evde yemek, bulaşık hep bana bakıyor. Motivasyon mu, kim kaybetmiş ben bulayım!

Bir katılımcı (K22) pandeminin ekonomik boyutunun süreçte motivasyonlarını olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir.

K22: Biz karı koca ders vermeye çalıştık. İki internet hattına ihtiyacımız var. Ayrıca şu an gereksiz fazla olan fahiş vergiler ödeyerek 2 bilgisayar daha almak zorunda kaldık. İyi motive olduk yani.

K29: Çok fazla yoruldum. Ekstra çaba gerektiriyor gerçekten.

K32: Evin yükü zaten başlı başına kadına verilen bir lanet gibi. Kimsenin sizin çalışmak zorunda olduğunuzu anlamadığı bir evde kapı kilitleyerek ders vermeye çalıştım. Hala arkadan bu akşam ne yiyelim diyen sesler.

10 katılımcının (K4, K10, K18, K23, K24, K26, K28, K29, K31, K33) görüşlerinden pandeminin psikolojik etkilerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğine dair bulgulara ulaşılmıştır.

K4: Bu süreç çok yorucuydu. Sınıf ortamında çok daha motiveyim ama sürekli ev ortamı, ekran başı beni yordu.

K10: İnsanların pandeminin psikolojik ağırlığı içerisinde isteksiz olmalarını doğal buluyorum.

K18: Evde olup saatlerce ekran ve internet başında olmak motivasyon konusunda eksikliğe neden oldu.

K23: Yüz yüze eğitimdeki gibi motivasyonum yoktu.

K24: Motivasyonum bu hastalığın bir gün biteceği oldu.

K26: Motivasyonum sıfırdı.

K28: Kendi adıma zorlandığım bir süreç oldu. Bilgisayarın başına oturmak bile bazen zorladı. Öğrenciyi kontrol etmek çok kolay olmadı.

K29: Elimden gelenin en iyisini yaptığımı düşünüyorum. Olduğu bi yere kadar.

K31: Pandemi süresince hep bir yorgun ve tükenmişlik vardı üzerimde.

K33: Darma dumandım. Evde kalmayı seviyorum ama evde ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olduğum üç çocukla sürekli çalışmak. Kendine zaman ayıramamak ruhen beni bitirdi.

K34: Yetkinlik alanım dışındaki engellere takılmış olmak motivasyonumu olumsuz etkileyen süreçlerdi.

Üç katılımcının (K5, K6, K25) söylemlerinde öğrencilerin derse karşı olumsuz ve isteksiz tutumlarının motivasyonlarını olumsuz etkilediğine dair görüşlere ulaşılmıştır.

K5: Öğrencilerin derse girmemesi, bir derste olup öbüründe olmamaları motivasyonumu çok olumsuz etkiledi. Ekranda görmeden, seslerini duymadan boş duvara anlatmak ne kadar eğlenceli olabilir ki.

K6: Öğrenci eğitimden soğudu, soğuttu da. İlgisizlikleri çok yordu. Ben ders anlatmaya çalışıyorum, arkadan boya badana yapan veli sesi geliyor.

İki katılımcının (K1, K17) pandemi sürecinde eğitime dair motivasyonlarının zamanla değişime uğradığına dair bulgulara ulaşılmıştır.

K1: İlk başlarda motivasyonum yüksekti. Çünkü hepimizin hayatında yeni olan bir yaşam şekline geçmiştik ve maksimum düzeyde katkı sunmak istiyordum. Ancak süreç içinde öğrencilerin ve velilerin ilgisiz tutumu, zaman geçtikçe devam eden öğrenci sayısının azalması motivasyonumu olumsuz etkiledi. Özellikle son zamanlarda sadece zorunda olduğum için dersleri tamamladım diyebilirim.

K17: Başlarda daha iyiydi ama anlamsız gelmeye başladı zamanla... Yaptığının yeterince ulaştığını görmeyince motivasyonum çok azaldı.

4.9.Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Mesleki Yeterlilik Algıları

Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki “mesleki yeterlilik algıları” ana teması altında “yeterli” ve “yetersiz” alt başlıklarına ulaşılmıştır. “Yeterli” alt teması altında ise “eğitim içeriği desteği” kategorisine; “yetersiz” alt temasının altında ise “sistem ve erişim problemi”, “imkân kısıtlılığı”, “Öğrenci İsteksizliği” ve “öğrenciye ulaşmada güçlük” alt kategorilerine ulaşılmıştır. Şekil 4.10’da Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Mesleki Yeterlilik Algıları ana teması ve alt kategorileri gösterilmiştir.

Şekil 4.10.

Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki Mesleki Yeterlilik Algıları



Öğretmenlerin pandemi sürecinde “mesleki yeterlilik algıları” ana teması altında 14 katılımcının (K1, K5, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K23, K29, K35) eğitim içeriği desteği açısından mesleki anlamda kendilerini yeterli gördüklerine dair bulgulara ulaşılmıştır.

K1: Kendi adıma evet. Çünkü ciddi anlamda eğitim içeriği oluşturdum ve öğrencilerimle paylaştım. Online ders süresinde yapmamız gereken ders yükünü en aza indirdim, dersleri etkileşimli işlemek için çaba sarf ettim.

K5: Elimdeki imkanlar doğrultusunda yeterliydi.

K12: 5. sınıfa geçen öğrencilerimin yeni öğretmenlerinden ve velilerimden çocukların durumu ile ilgili çok güzel dönütler alıyorum. Evet, iyi bir şeyler yapmışım.

K14: Elimden gelenin en iyisini yaptım. Tüm öğrencilerime ulaşmaya ve bir şeyler öğretmeye çalıştım.

K15: Kesinlikle, yapabileceğimi yaptım.

K21: Daha fazlası beni de öğrenciyi de sıkardı.

K23: Yeterince gayret gösterdiğimi düşünüyorum.

K29: Elimden geldiğince çaba gösterdim.

K34: Yetkinlik ve faaliyet alanım içinde verimli olabilmek adına elimden geleni yaptım.

K35: Çok yoğun çalışmalar yaptık. Fazlasıyla yeterli oldu. Velilerin de belirttiği gibi yüz yüze eğitim kadar iyiydi.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde “Mesleki Yeterlilik Algıları” ana teması altında “yetersiz” alt kategorisinde üç katılımcı (K6, K8, K10) sistem ve erişim problemleri nedeniyle mesleki açıdan kendilerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler.

K6: İnternete bağlanma sorunlarıyla başlayan bu süreç enerjimi, eğitime olan inancımı ciddiye tüketti. Yüz yüze eğitime geçtiğimizde sınıfın çoğu beklenen kazanımları edinememişti.

K8: Kendi adıma çok çaba sarfettim hatta eldeki imkanlar doğrultusunda güzel işler çıkardım. Materyal dahi oluşturarak EBA’ da paylaştım. Eksiklik her bakımdan sistemdeydi.

K10: Erişimde yaşanan sıkıntılar başta olmak üzere çeşitli nedenlerden yeterli düzeyde görevimi yapamadım.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde “mesleki yeterlilik algıları” ana teması altında “yetersiz” alt kategorisinde 10 katılımcı (K2, K3, K10, K12, K17, K22, K28, K31, K33, V1) imkanların kısıtlı olması nedeniyle mesleki açıdan kendilerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler.

K2: Pandemi döneminde öğrencilere ulaşabileceğimiz imkanlar sınırlıydı. Zaten bu imkanları zorlayacak mesleğime dair bir motivasyonum yok.

K3: Elimden geleni yapsamda imkanlar kısıtlıydı. Çocukların çoğuna ulaşmak çok zordu. İnternet sıkıntılıydı. Evdeki sorumluluklarımla süreç zor hale geldi.

K12: İmkanlar nedeniyle ya da bakış açısına bağlı herkesin süreçte iyi eğitim verdiğini düşünmüyorum.

K17: İmkanlar doğrultusunda elimden geleni yapsamda yüzyüze eğitimin yeri tutulamaz.

K28: Bizim dersimiz materyalle deneyle desteklenen bir ders uzaktan bunları pek de yapabildiğimiz söylenemez.

K33: Hazırlıksız girilen bu süreçte yapabileceğimiz çok fazla bir şey yoktu. Benim bile kendime ait bir bilgisayarım yoktu. Bilgisayar çocuklarıma lazım olunca mecburen bir tane de kendime aldım. Birden fazla çocuğu olan aileler ne yapsın. Orta halli bir bilgisayar için bir işçi dört-beş ay

yemeden içmeden çalışmalı. Nasıl alsın ki bir seferde o cihazları da çocuklarına versin. Sonuç olarak cihazı olmayan, interneti olmayan evlere ulaşmak zor.

VI: Öğretmen tanıdıklarımla da görüşüyorum. Onlarda yapmak zorundaydık, yaptık ama çocuklara bir şey katamadık diyorlar. Yüzyüze sınıf ortamında dersten koptuklarını farkedebiliyorduk ama online eğitimde bunları farkedemedik diyorlar.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde “mesleki yeterlilik algıları” ana teması altında “yetersiz” alt kategorisinde 5 katılımcı (K7, K10, K25, K26, K32) öğrencilerin isteksiz tutumları nedeniyle mesleki açıdan kendilerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler.

K7: Bu süreçte ne yaparsak yapalım öğrenci katılmadığı sürece yetersizdik.

K10: Eğitimin önemini kavrayamayan, hep dışsal motivasyonla ders çalışan bir kitle öğrenmekten nefret eder olmuş. Sınıflarda merak duygularını körelttiğimiz, tornaya sokar gibi şekil verdiğimiz çocuklar bu süreçte haliyle daha da isteksizdi.

K25: Katılım olmayınca ne yaparsanız yapın yetersiz kalıyor.

K26: Çocuklar motive ve tam katılım sağlayabilseydi daha başarılı olunabilirdi.

K31: Yani daha iyisini yapmak isterdim ama dışarı çıkamayınca çok bunaldığım ve elimdeki imkanların sınırlı olduğu bir dönemdi.

K32: Öğrenciler derslerden çok fazla kopmuştu. Zoraki derse girdikleri son zamanlarda belliydi. Soru soruyorum, ses gelmiyor ama adı var.

Kameranı, sesini aç diyorum. Açmıyor. Açsa da tutuk tutuk konuşuyor. Yük sürekli öğretmenin üstünde gibiydi.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde “mesleki yeterlilik algıları” ana teması altında “yetersiz” alt kategorisinde üç katılımcı (K4, K9, K10) öğrencilere ulaşmada yaşadıkları güçlükler nedeniyle mesleki açıdan kendilerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler.

K4: Müfredatta ne gerekiyorsa yaptım, anlattım ama öğrenciye ulaştı mı bilmem.

K10: Yeterli donanım ve aile desteği olmadan sanal ortamda öğrenciye ulaşmak çok güç.

4.10. Pandemi Sürecinin Öğrenciler Üzerinde Etkileri

Pandemi sürecinin öğrenciler üzerinde etkileri “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. “Olumlu” alt teması ise “motivasyonları yüksek” alt kategorisine, “olumsuz” alt teması ise “zor adaptasyon”, “davranış problemleri”, “akademik gelişimde gerilik”, “dikkat süreleri” ve “fiziksel” olmak üzere altı farklı kategoriye ayrılmıştır. Pandemi sürecinin öğrenciler üzerinde etkileri ana temasına dair alt tema ve kategoriler şekil 4.11’de gösterilmiştir.

Şekil 4.11.

Pandemi Sürecinin Öğrenciler Üzerinde Etkileri



Yüzyüze eğitimin tekrar başlamasıyla öğretmenlerin pandemi sürecinin öğrenciler üzerinde etkilerine dair söylemleri incelendiğinde sekiz katılımcının (K4, K9, K13, K14, K15, K23, K32, K35) öğrencilerin pandemi sürecinden sonra motivasyonlarının özellikle sosyalleşme anlamında daha yüksek olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

K4: Okulu özlemişler. Dersleri hevesle dinliyorlar. Sorumluluk almak için can atıyorlar.

K14: Öğrenciler uzaktan eğitim dönemine göre çok daha mutlu hissediyorlar. Motivasyonları yükselmiş geliyorlar.

K15: Okulda olmaktan dolayı mutlular.

K22: Okula hemen tekrar uyum sağladılar.

K32: Okulu özlemişler. Dönüşleri muhteşem oldu. Akademik olarak değil ama sosyalleşme için çok hazırdılar.

K35: Okulu özlemiş olarak geldiler. Akademik durumları okuldaki sosyal durumlarından yani akranlarıyla iletişim ve paylaşım gibi durumlardan dolayı daha olumlu ve iyi.

Yüz yüze eğitimin tekrar başlamasıyla öğretmenlerin pandemi sürecinin öğrenciler üzerinde etkilerine dair söylemleri incelendiğinde sekiz katılımcının (K1, K7, K8, K16, K21, K31, K33, V1) pandemi sürecinin öğrencilerde olumsuz etkiler bıraktığını, derslere adapte olmakta zorluk yaşadıklarına izlenimleri olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

K1: Öğrencilerin okul kültüründen, kurallardan ve toplu olarak bir arada bulunmanın gereklerinden uzaklaştığını fark ettim.

K7: Öğrenciler okula uyum sağlamakta zorlandılar.

K21: Okula geri döndüğünde çok zorlandık.

K31: Öğrenciler okulda nasıl davranmaları gerektiğini unutmuşlardı resmen.

K33: İlk dönem çok kötü geçti. Çocuklar derslerden ciddi kopmuşlardı. Tekrar okul düzenine, ders çalışmaya, ödev yapmaya hazır hale getirmek için çok uğraşmak zorunda kaldık ama pandemi öncesi gelecek vaat eden birçok öğrencimde süreçte kaybolmuşlardı.

K34: Odaklanma, adapte olma, öz disiplin açısından negatif etkileri ve akademik temele ilişkin ciddi bir kaybı gözlemledim.

V1: Diğer çocuklar da zorlanıyorlar ama biz daha çok zorlanıyoruz. Bir buçuk yıllık bir ara var; okuldan ayrı, arkadaşlarından ayrı... Hatta ve hatta sosyal bir izolasyona girdik ülke olarak. Bu bir buçuk yıl boyunca oğlum istediği gibi davrandı evin içerisinde. Kendi düzenini kurdu. Şimdi 500 kişilik okulun içerisine gidince başaramıyor, çok zorlanıyor. Yani nasıl davranacağını, arkadaşlarının ona nasıl davranması gerektiğini bilemiyor. Aslında çok sevecen bir çocuk, herkesle arkadaş olma çabasında... Bütün okulla tanışmaya çalışıyor, sohbet etmeye çalışıyor ama maalesef çok başarılı değil.

10 katılımcı (K2, K8, K16, K19, K20, K21, K22, K25, K26, V1) öğrencilerin pandemiden olumsuz etkilendiğini, okul kurallarına uymakta zorlandıklarını ve davranış problemleri geliştirdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

K2: Kurallara uymakta zorlanan öğrencilerimiz oldu.

K8: Sene başında disiplin vakalarında artış görüldü.

K19: Disiplin sorunları artış gösterdi.

K20: Öğrencilerin çoğunda o rahatlık devam ediyor.

K21: Davranış problemleri kendini gösterdi birçok öğrencide. İlk dönem karşılaştığımız disiplin vakaları önceki yıllara göre çok yüksekti.

K22: İki yıl hiç okul görmemiş çocuklar. Gelişim olarak iki yılda geriye gitmişler. Yani dört yıl akran geriliği üstüne ailelerin ihmali sonucu sosyopat tutumlar. Davranış bozukluklarını düzeltemedik daha ki akademik gerilikleriyle ilgilenelim.

K25: Okulu özlemişler ama ahlaki boyutta gerilemişler.

K26: Öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamaları iki aylarını aldı.

V1:Diğer çocuklarda zorlanıyorlar.Ama biz daha çok zorlanıyoruz.1,5 yıllık bir ara var; okuldan ayrı, arkadaşlarından ayrı..Hatta ve hatta sosyal bir izolasyona girdik ülke olarak.Bu bir buçuk yıl boyunca oğlum istediği gibi davrandı evin içerisinde.Kendi düzenini kurdu.Şimdi 500 kişilik okulun içerisine gidince başaramıyor,çok zorlanıyor.Yani nasıl davranacağını,arkadaşlarının ona nasıl davranması gerektiğini bilemiyor.Aslında çok sevecen bir çocuk,herkesle arkadaş olma çabasında..Bütün okulla tanışmaya çalışıyor, sohbet etmeye çalışıyor ama maalesef çok başarılı değil.

İki katılımcı (K16, K17) pandemi sonrasında öğrencilerde duygu durum bozukluğunun yaygın olduğunu düşünmektedirler.

K16: İlk zamanlar öğrencilerimin mutsuz ve kaygılı olduklarını gözlemledim.

K17: Pandemi bazı öğrencilerin kaygı düzeylerini çok arttırmıştı.

Katılımcılardan 13'ü (K1, K3, K5, K7, K10, K12, K16, K18, K21, K22, K28, V1, V5) pandemi sürecinde öğrencilerin akademik olarak gerilediğine dair veriler sunmuşlardır.

K1: Uzaktan eğitimden sonra girdiğim derslerde ekonomik düzeyi iyi ve aile desteği olan birkaç öğrenci dışında öğrenciler bulundukları sınıf düzeylerine göre akademik açıdan geri kalmışlardı.

K3: Akademik durumları özellikle uzaktan eğitime katılamayan öğrenciler için düşük olduğunu saptadık. Sınıf içindeki akademik uçurum ciddi oranda artmıştı.

K5: Akademik açıdan oldukça geriydiler.

K7: Akademik olarak oldukça geride başladık.

K10: Özellikle okuma, anlama ve kendini ifade etme konusunda daha önce gelen aynı sınıf düzeyindeki öğrencilere göre yetersiz olduklarını gözlemledim.

K12: Şu an 1.sınıf okutuyorum. Geçen yılın durumundan ötürü bu çocuklar anasınıfına gitmemişler. Aileler çocukları teknolojiye maruz bırakmışlar. Sınıf kültürü normal şartlarda oluşarak geliyorlardı ama oluşmadan geldikleri için ilk dönem sadece sınıf kültürü oluşturmak için çabaladım. Anaokulunda kazanmaları gereken kesme, yapıştırma becerileri bile gelişmemişti. Bu çocuklar yazamayacak diye çok korktum.

K14: Akademik durumları orta. Çünkü uzaktan eğitim sırasında bazı konuları kaçırmışlar, konu eksiklikleri var.

K18: Uzaktan eğitime düzenli katılmayan öğrenciler oldukça geride kalmışlardı ve okuldan kopmuşlardı. Bir cihazı olup iyi kötü dinleyenler bile konulara kulak aşinalığı kazandılar ama hiçbir şekilde derslere ulaşamayan dezavantajlı öğrenciler var. Onlar bir üst sınıf için gerekli olan kazanımları elde edemediler ama bir kademe atlayarak sınıf atlادılar. E ne oldu şimdi tüm bu öğrenciler aynı sınıfta. Sınıf içinde farklılıklar büyüdü. Geride kalanlarla ayrı ilgilenmek gerekiyor. Onlarında bulundukları sınıf için ihtiyaçları olan becerileri kazandırmalısın ki diğerleriyle birlikte aynı konuyu anlatabilesin. İş yükünü de arttırdı. Hani bir dönem aynı sınıfa 13 ay fark bulunan öğrenciler vardı ya...Ona benziyor. Biz farklı aylarda ve farklı gelişmişlik düzeyi olan öğrencilere aynı anda okuma yazma öğrettik bir dönem. Onun gibi.

K21: Öğrencilerde bilgi eksikliği konusunda öğretmenlerimiz çok şikayetçiydi.

K28: Öğrenciler çok gerilemiş bir şekilde okula döndüler. İyi diyebileceğimiz öğrenciler bile ortalamanın altında bir durumla döndüler okullara.

V1: Matematikte biz hayatımız boyunca zorlanmamıştık ama şimdi öğretmenimiz anlatıldı diyerek geçse de bir buçuk yıllık bir kayıp var. Öğretmen de müfredatı yetiştireceği için geri dönemiyor. Ben bu 1,5 yıllık eksiği özel ders, dersane gibi şeylerle mi kapatmalıyım? Rehabilitasyon

merkezinde de oğlumla çalışıyorlar ama bu da yeterli gelmiyor. O bir buçuk yılın eksikliği şimdi ileriki dönemde her anlamda karşımıza çıkacak.
V5: Öğretmen sürekli bize önceki yılı konularına geri dönerek anlatıyor, ödev veriyor. Geçen seneden sınıfın çoğu eksik olarak geldi dedi toplantıda mesela o süreçte çarpım tablosunun tam olarak oturması gerekiyordu. Biz de bir eğitimci olmadığımız için onu evde öğretemedik.
Bu sene en baştan çarpım tablosunu çalışıyoruz.

Dört katılımcı (K6, K10, K12, K29) öğrencilerin pandemi sürecinden sonra dikkat sürelerinin önemli oranda azalma olduğuna dair veriler sunmaktadır.

K6: Sürekli ekran karşısında oturmalarından olsa gerek konuyu takip etmekte eskiye göre daha çok zorlanıyorlar.

K10: Dikkat süreleri daha da azalmıştı.

K12: Her çocuğun algı düzeyi aynı değil. Her çocuğun bu süreçte tepkisi de farklıydı. Kimi çocuklar uzun süre ekrana maruz kalmaya karşı algılarında farklılaşma yaşadı. Bazı öğrencilerim sanki çizgi film izliyormuş gibi davranmaya başladı. Etkileşim azaldı. Şu an bile karşısındaki dinlemek bazı öğrencilerim için zor.

K29: Dikkat dağınıklığı çok fazlaydı.

Öğrencilerin pandemi sonrasında yüz yüze eğitime döndüklerinde fiziksel olarak sağlıklı yönde ilerlediklerine dair katılımcı (K15, K24) görüşlerine ulaşılmıştır.

K15: Öğrencilerin birçoğu kilo almış ve hareket kabiliyetleri gerilemiş olarak başladılar.

K24: Hareketlilik yetisi adına kayıp bir zaman dilimiydi.

4.11.Bourdieu'nun Yeniden Üretim ve Kültürel Sermaye Kavramlarına Göre Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi

Şekil 4.12.

Bourdieu'nun Yeniden Üretim ve Kültürel Sermaye Kavramlarına Göre Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi



4.11.1. Serbest kültür- entelektüel egzotizm

4.11.1.1. Öğretmenin serbest kültüre yatkinlığı

Bourdieu, üst sınıftan gelmenin eğitim açısından avantajlarını sayarken serbest kültür konusuna da değinir. Bourdieu, yıllar süren çalışmalarının bir sonucu olarak görmüştür ki üst düzey kültürel sermayeye sahip kişiler, eğitimde yeni uygulamalara, riskli kararlar almaya, herkesten farklı düşünmeye daha açıktır. Bu durum hem onların sosyal bir statü kazanma pahasına ayrışmalarını sağlarken, meşru entelektüel tipi olarak çizilen, farklı ilgilere sahip, ayrıksı entelektüele daha yakın olmalarını sağlayacaktır. Entelektüel egzotizm de serbest kültür kavramının içinde bulunur ve akademik hayatı boyunca öğrencinin daha rahat kararlar alabilmesini, seçimler yaparken riskli konulara yönelebilmesini ifade eder. Bourdieu, yaptığı çalışmalarda örneğin okul seçimlerinde, alt sınıf kültürel sermayeye sahip öğrencilerin daha garantici ve mesleğe yönelik seçimler yaptığını görmüşken, üst düzey sınıflardan gelen öğrencilerin süreç boyunca birçok

değişim yapabildiğini ve genelin düşündüğünden farklı mesleklere yönlenebildiklerini görmüştür Aynı şekilde serbest kültüre sahip öğrencilerin, sosyal ilişki kurmada ve kendini rahat ifade etmede çok daha rahat olduklarını gözlemlemiştir. Bu öğrenciler girdikleri yeni bir okul ortamında çok çaba harcamadan dostluk kurabilen ve bir anlamda popüler olan kişilerdir. Üst sınıfın kültürel sermayesini taşıyan kişiler, Bourdieu'nun araştırmalarına göre okulu daha çok bir hobi ya da oyun alanı olarak görmeye yatkınken alt sınıfın kültürel sermaye birikimine yakın olan öğrenciler okulu meslek edinme yeri olarak görmektedir. Bu nedenle alt sınıftan gelen öğrenci ile üst sınıftan gelen öğrenci aynı okul ortamını paylaştığında; görülen genelde üst sınıf öğrencinin dersi çok da ciddiye almaması, alt sınıf öğrencinin ise dersi, dersin gerektirdiğini düşündüğü, çalışmayla, ezberlerle çok daha ciddi biçimde yürüttüğüdür (Bourdieu, 2015, s.53-210).

Pandemi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin serbest kültüre yatkın olup olmamaları eğitim sürecini etkilemiştir. Öğretmenin serbest kültüre yatkın olması, birçok yeni nesil iletişim aracına ve donanımına hâkim olmasını ve bunu ders işlerken öğrencileriyle paylaşabilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda bu öğretmenlerin velilerle iletişim düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak serbest kültüre yatkın olmayan öğretmenlerin ise farklı araçlar kullanmaktan çekindiği gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin velileri ile iletişimi daha düşüktür. Özel okul öğretmenleri ile devlet okulu öğretmenleri arasında serbest kültüre yatkınlık açısından farklılığı ortaya koyabilecek ifadelere rastlanmamıştır. Her iki kültüre yatkınlık açısından öğretmenler devlet okullarında ve özel okullarda eşit dağılmış görünmektedir. Katılımcılardan K1, K8, K9, K12, K14, K13, K18, K13, K18, K32, K33, K34, K35 uzaktan eğitim süreci içinde öğrencilerine farklı etkinlikler sunabildiklerini, farklı iletişim kanalları kullanabildiklerini, özgün içerikler hazırlayabildiklerini, uzaktan eğitimle yeni öğretim yöntemlerini birleştirebildiklerini belirtmiştir.

K1: Her seferinde derslere erişemeyen öğrencilerim için ters yüz sınıf modeline göre eğitim içerikleri hazırladım ve paylaştım. Bu eğitim modelinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme ortamının sağlanması olduğu için bu modeli uygulamayı denedim. Ancak içerik oluşturmak çok zaman alıyordu. İş yükümü arttırdı.

K8: Müzik ve matematiğe ilgi duyan öğrencilerimle “Matematiğin Sesi” isimli e-Twinning projesini yürüttüm. Ayrıca birtakım enstrümanlara yetenekli ve ilgili öğrencilerim benimle paylaşmış oldukları video kayıtlarını izleyerek yönlendirmelerde bulundum.

K9: Eba ve farklı platformları kullandım... Çalışma kağıtları, eğitici oyunlar, testler gönderdim...

K12: Devlet tarafından canlı dersler başlamadan ben başka uygulamalarla kullanarak canlı ders yapmaya başlamıştım. O nedenle uzaktan eğitime geçişte öğrencilerim hazır. Whatsapp üzerinden üçer dörder kişilik gruplar kurdum. Görüntülü olarak öğrencilerimi arıyordum. Sohbet ediyorduk.

K13: Ders notlarını farklı yollarla ulaştırdım...Derslerde işlediğim konularla ilgili özet ve videoları ebadan çalışma şeklinde gönderdim. Konularla ilgili sınav ve testler gönderdim.

K14: Web 2.0 araçlarını ve öğrenciler açısından oyunlaştırıcı özellikleri kullandık. Sunumlar, turnuvalar, oyunlar oynadık... Öğrencilerin birbiri ile çalışmasını sağlayarak harika işler çıkardık. Teknoloji kullanımı ve sosyal iletişimin birlikte kullanımı sayesinde hiç engel tanımadık... Her öğrenci farklı imkanlara sahipti.Bilgisayar ya da tablet imkanı yetersiz olan ancak interneti olan öğrencilerimle farklı imkanlara sahip öğrencilerimi eşleştirdim.Biri fikir üretirken diğeri tasarımı yaptı.İşbirliği içinde paylaşımlı ve güçlü bir öğrenme ortamı sağladık...Web 2.0 araçları kullanarak işlenen interaktif,merak ve heyecan uyandıran,deneme, yanılma payı olan araçlarla yapılan öğretimin 100'de 100 etkili olduğunu gördüm ve deneyimledim.WEB 2.0 araçları ile desteklenirse evet,verimliydi... Yazılı bilgileri ve kitabı olduğu gibi öğrenciye sunmanın,sadece varolan bilgiyi okuyup geçmenin uzaktan eğitimde yetersiz kaldığını düşünüyorum.Meslektaşlarımın bazıları böyle yapıp geçti.Bence çok bu süreç onlar için çok verimsizdi.

K18: Öğrencilerin farklılıklarına hitap edebilecek görsel, işitsel çalışmalar yapmam işimi kolaylaştırdı... Whatsapp yoluyla görsel ve işitsel kaynaklar göndererek öğrencilere ulaşmaya çalıştım.

K32: Farklı içerikler hazırlayarak gönderdim. Videolar çektim. Ders dışı izlesinler diye.

K33: Uzaktan eğitim aslında çok güzel ve yararlı. Pandemi sürecinden sonra online toplantı yapar olduk. Öğrencilerimle bile zaman zaman online platformlardan görüşüp soru çözüyorum.

K34: Derslerin ses veya ekran kaydını aldım. En önemli kısımları WhatsApp'tan gönderebileceğim dosya boyutunda düzenledim ve öğrencilerim ile paylaştım. Mail yoluyla yazılı materyal paylaştım. EBA Akademik Destek yoluyla ölçme materyalleri paylaştım. Çünkü her evde bir akıllı telefon vardı ve ebeveynleri yoluyla da olsa öğrencilerime ulaşmaya çalışmışım.

K35: Dijital ortamda çalışma kağıtları gönderildi. Videolarla ders anlatımı yapılıp gönderildi.

Katılımcılardan 10'u (K5, K6K12, K15,17, K19, K22, K26, K28, K31) ise düz bir şekilde, sınıftaki gibi dersi işlediklerini ölçme değerlendirme yapmakta zorlandıklarını belirtmiştir.

K5: Erişim sağlayarak süreci takip etmekte zorlandılar. Ben genel konumu anlatıp geçtim, ek çalışmalar yapmadım.

K6: Öğrencilerin derse katılımında zorluk, dijital beceri yetersizliği, geri dönütlerde kontrol zorluğu gibi sebeplerden bu süreç hiç verimli geçmedi. Yapmam gereken kontrol, takip ve ek ders paylaşımlarını yaptığımı düşünmüyorum. Genele hitap ettim.

K12: Uzaktan eğitim öğretmenin kendi ailesinden, zamanından feragat etmesi gereken bir sürece döndü. O nedenle de herkesin kişisel fikirleri farklı olduğu için süreç herkeste farklı ilerledi. Benim için kamera açmaları önemliyken diğer öğretmen için kamera açmamaları çokta önemli değildi. Çocuğun orada olup olmamasıyla ilgilenmiyor. Bana bu söylendi, dedi ve söylenen dışına çıkmadı.

K32: Etkili bir öğrenme gerçekleşmedi çünkü birçok öğrenci imkanları el vermediği için derslere katılamadı.

K15: Maalesef hiçbir şey yapamadım.

K17: Göstermelik plan, göstermelik dersler doğruyu söylemek gerekirse hiçbir şey.

K19: Derslere çeşitli sebeplerden katılamayanlar için yapacak bir şey yoktu.

K22: Genel öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar becerileri çok düşük.

K26: Uzaktan eğitime erişim açısından dezavantajlı olana bir şey yapmadım. Orta seviyede bile konuyu anlatmak başarıydı.

K28: İletişim kuramadığımız için bir şey yapamadık.

K31: Ekstra bir şey yapmadım

Katılımcılardan K10 ise süreçte durumu suistimal eden meslektaşlarının da olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

K10: Birçok meslektaşım dersi açıp sohbet edip kapattı. Fiziksel ortam olmayınca suistimal eden de çok oldu.

Öğretmen görüşlerine göre özel ve devlet okulları arasında uzaktan eğitim sürecinin yürütülmesine dair bir farklılık görülmemiştir. Bazı durumlarda özel okul öğretmeni fazladan bir çalışma yapmadığını, farklı bir yazılım, iletişim kanalı kullanmadığını belirtirken aynı durum bazen devlet okulundaki meslektaşında da görülmüştür. Ancak velilerden V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V10 bu konuda farklı düşünmektedir. Onlara göre uzaktan eğitim sürecinde özel okullarla devlet okullarının uygulamaları arasında ve öğretmenlerin yaklaşımı konusunda fark vardır ve özel okul öğretmenleri uzaktan eğitime dair yeterliliklere daha çok haizdir.

V2: Devlet okuluna giden arkadaşlarımdan çocuklarının belli bir süre sordukları sorulara cevap alamadıklarını biliyorum. Süre kısıtlıydı ve öğretmenlerin yetişmesi çok zordu onlara. Ama Özel okul bu anlamda kendi platformunu kullandı. Ek saatler sağladı. Özel okula gittiği için benim çocuğum avantajlıydı. Dershaneye de gönderdik. İyi bir devlet okulunu kazanabildi ve şimdi oraya devam ediyor.

V3: Benim çocuğum özel okuldaydı. Pandemi olunca devlet okuluna aldım. Ama çok pişmanım. Özel okul ve devlet okul arasındaki farkı da görmüş oldum. Müfredat farklıydı öncelikle. Pandemide devlet okuluna geçen kızım ikinci sınıfa geçmişti. Özel okulda birinci sınıfta aldığı eğitimi ikinci sınıfta aynısını aldı. Özel okul eğitim içeriklerini daha erken veriyor. Müfredatı önden takip ediyorlar. Özel okulda çocuklarla daha ilgili olduklarını düşünüyorum. Hayır devlet ve özel okul arasındaki farkı gördükten sonra özel okula tekrar aldım. Ekonomik açıdan biz yoruluyoruz. Çocukta tam zamanlı bir okulda tüm gün bulunuyor. Ona da yorucu. Ama burada full paket bir eğitim var. Atölyeler, sanat, spor bir bütün içinde. Bizim eski köy enstitüleri gibi. Ama bizim devlet okulları bu konuda çok eksik. Bireysel yaratıcılığı teşvik eden etkinlikleri çok az. Bütün dershaneler, özel okul öğrencileri başarı seviyeleri çok daha yüksek. Özel okullarda ilk 100'e giren öğrenci sayıları %50 ve üstü ise diğer kısımlar devlet okuluna giden öğrencilerden oluşuyor. Bu tablo her şeyi açıklıyor.

Ben aslında özel okul taraftarı değildim. Bizim zamanımızda özel okula giden kaç kişi vardı. Ama baktım ki özel okulda eğitim ve imkanlar daha iyi mecbur kaldım. Bir nevi insanları buna teşvik ediyorlar, resmen yönlendiriyorlar. Bizim zamanımızda öğretmen seçimi yoktu. Herkes kendi mahallesindeki okula giderdi. Sınıf arkadaşlarımdan hâkim olan, doktor olan, savcı olan var. Ortalama bir okula gittim ve sınıf arkadaşlarımda çeşitli meslek grupları çıktı. Ama şimdi öyle mi! Belli okullar popüler ve güya mahallesindekiler o okula gidiyor. Mahalle iyi olunca okulun adı duyuluyor, okul iyi olunca mahallenin konut fiyatları uçuyor. Gariban yine buna ulaşamıyor.

V4: Özel okula giden arkadaşlarımdan çocukları kayıp yaşamadı gibi bir yandan. Normal ders programlarını, yemek molalarına kadar uygulayabildiler. Satranç, resim vs... dersler bile aktif olarak yapıldı. Ekonomik güçleri avantajları oldu. Parası olan her zaman kazanır.

V5: Öğretmen bu süreçte çocuğuma özel bir şey yapmadı. Zoomda dediğim gibi üç dört çocukla ders işledi.Çünkü onlar dersi takip ediyordu,isteklilerdi öğrenmeye,ödevlerini yapıyordu ama benim çocuğum mesela ödev yapalım dediğim zaman bana cevabı şuydu:kontrol etmiyor ki neden yapayım?Çünkü öğretmeninde süresi her çocuğun ödevlerini yapıp yapmadığını kontrol edecek kadar,takip edecek kadar yoktu.Yapanla yapmayanı ayıramadı,o yüzden de 3-5 kişiyle dersi yaptı,bitirdi.V5: Maddi imkanlarda önemli tabi.Yan komşum özel okula gönderiyordu.Bizim okul kapalı olduğu zaman çoğunlukla özel okullar açıktı.Onlar okullarına gidebildiler.Eğitime erişebildiler.Ya da onların da kapalı olduğu dönem mesela şey oluyordu: Onlar sabahtan tam gün boyunca öğretmende değiştirerek online eğitime devam ettiler.Hafta sonları da dahil.Hafta içi de telafi eğitimlerini tamamladılar.Ama bizde öğretmenin sabah uyandığı saate göre düzenlendi.İlk gün mesaj attı “sabah şu saatte başlıyoruz.” Üçüncü gün mesaj attı: “Benim işim var, öğleden sonra başlayacağız.” Böyle şeyler çok yaşadık. Özel okuldaki öğretmenin böyle yapma şansı olduğunu düşünmüyorum. Veliler onu tepe koyar. Bizde kimse ses çıkarmadı.

V6: Özel okullar 1 gün bile geçirmeden dijital platformlar üzerinden okuldaymış gibi bir ders programı ile eğitim öğretime hiç ara verilmemiş

gibi devam ettiler. Normal dersler sonrası eksiği olan öğrenciler için yine dijital platform üzerinden etüt dersleri gerçekleştirildi. Devlet okullarında eba ve zoom sistemini kullanmak haricinde herhangi bir uygulama yapılmadı ki ilk canlı ders uygulamalarında gerek internet kaynaklı gerekse program kaynaklı çok fazla sorun yaşandı ve yapılması gereken derslerin bir kısmı yapılamadı. Bunun yanı sıra okullar derslere öğrencilerin devamını sağlayamadılar. Verilen kayıt ücretleri kullanılarak farklı kesintiye uğramayan ücretli uygulamalar kullanıldı ve hepsinin de öğrenciye bir şeyler kazandırdığı kanaatindeyim. Okul tercihinin gelecek planlamasında etkili olduğunu düşünüyorum çünkü mevcudu daha az, söz hakkının daha fazla verilebildiği, sosyal ve sanatsal gelişime de önem verilen, her öğrencinin tek tek gelişiminin takip edilebildiği ve tabi ki maddi imkanlardan dolayı öğrencinin önüne daha fazla fırsat sunulabilen bir ortamın daha etkili olduğu düşüncesindeyim. Okulları kıyaslamak gerekirse özel okullar öğrenci online derse girmediği zaman anında bilgilendirme yaparken bu devlet okullarında sağlanamamış ve takibi yapılamamıştır. Bir özel okul velisi olarak kendi çocuklarım adına hedeflenen öğrenmelerin devlet okulu öğrencilerine kıyasla daha tatmin edici olduğu kanaatindeyim. Bu nokta da çocuklarım için verdiğim para geleceklerinin şekillenmesinde çok büyük bir rol oynamaktadır. Çocuklarımın geleceğinin şekillenmesinde gittikleri okul türünün kesinlikle etkili olduğu düşüncesindeyim.

V7: Pandemi dönemi zorlu bir süreç olsa da bu dönemde çocuklarımı özel okula göndermenin avantajlarını yaşadığımızı düşünüyorum. Uzaktan eğitim çalışmaları uygulanabilecek maksimum seviyede uygulandı. Okul, kendi alt yapısını kullanarak farklı bir platform üzerinden eğitim çalışmalarını gerçekleştirdi. Okulumuzun farklı uygulamaları olduğunu biliyorum. Devlet okullarında çalışan arkadaşlarımın yorgunluğunu ve yılgınlığını biliyorum hepsi evlerinden bağlanmaya çalışıp süreci götürmeye çalıştılar. Çocukları da evdeydi ve bu onlar için zorluydu bence. Ders sürelerini tamamlaya odaklandılar bu süreçte. Ancak bizim öğretmenlerimiz derslere okuldan bağlandılar. Doğrudan derslerine odaklıydılar ve bu bile uzaktan eğitimde çok önemliydi bence. Tabi ki devlet okullarında da çok iyi öğretmenler var. Ancak özel okulların pek

çok imkânı bir arada sunuyor olması tercih sebebi. Ancak pandemi özelinde düşündüğümüzde kesinlikle özel okula gönderdiğim için içim çok rahat.

V8: Özel okula gönderebilseydik tabi ki bu büyük avantaj olurdu. Sonuçta devlet okuluna göre daha fazla imkanları var. Hem fiziksel hem eğitsel olarak. Yabancı dil, sanat, akıl oyunları gibi bir sürü seçenek sunuyorlar.

V10: Öğrencimin gittiği okul türünün etkisi olabilir. Öğretmenler süreci takipte ve tek tek öğrencilere ulaşmakta yetersiz kaldılar. Pandemi sürecinde çocuğunu özel okula gönderen velilerin daha avantajlı olduklarını düşünüyorum. Daha çok iletişim kanalını kullanabildiler. Öğretmenler ve öğrencilerin daha iyi internet bağlantılarına ve donanımlara sahip olmaları, uzaktan eğitimin daha akıcı işlenmesini sağladı bence.

4.11.1.2. Öğrencinin serbest kültüre yatkınlığı

Gerek araştırma yapılan öğrenci grubunun yaşının düşük olması nedeniyle gerekse de öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde alıcı konumunda bulunmaları nedeniyle öğrencilerin serbest kültürünün sağladığı avantajlara dair çok fazla bulguya rastlanmamıştır. Öğretmen ve velilerin bahsettiği avantajlar genelde öğrencinin ekonomik durumu nedeniyle sahip olduğu fazla donanım ve yazılımla ilgilidir. Ancak yine de bazı öğrencilerin ön malumatlar ve ön yatkınlıklar olarak uzaktan eğitim sürecine daha yatkın olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bazı örneklerde görüldüğü gibi kimi zaman öğrenci sürece öğretmenden daha hazırdır. Kimi öğrenciler ise sürece ön malumat ve ön yatkınlık açısından neredeyse hiç hazır değildir. Katılımcılardan K6 bu süreci dijital beceri yetersizliği olarak nitelemiştir.

K1: ... Bu çocukların genel olarak dijital yeterlilikleri de düşük.

K6: Öğrencilerin derse katılımında zorluk, dijital beceri yetersizliği, geri dönütlerde kontrol zorluğu gibi sebeplerden bu süreç hiç verimli geçmedi.

K22: Genel öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar becerileri çok düşük.

K8: Öğrenci hazırbulunuşluluğu maddi ve psikolojik anlamda yetersizdi.

K3: Aile çocuğunu evde işçi gibi kullanırken çok zor. Kimi kardeş baktı, kimi öğrencim yemek yaptı, kimi de çalışmak zorunda kaldı bu süreçte.

V10: Uzaktan eğitime bağlanma konusunda öğrencilerin yeterli derecede bilgi ve cesaret sahibi olmadıklarını ve aileleri tarafından da yeterince teşvik edilmediklerini düşünmekteyim.

4.11.1.3. Sermayenin harcanması

Bourdieu, kültürel sermayenin tek başına yeterli olmadığını, bu sermayenin nerede harcandığının da önemli olduğunu belirtir. Kimileri kültürel sermaye dolayısıyla sahip olduğu serbest kültürü, eğlence odaklı ya da aşırı marjinal durumlarda harcayabilir. Bu da kültürel sermayenin boşa harcanmasına neden olacaktır (Bourdieu, 2015, s.53-210). Öğretmen ve veli görüşmelerinden anlaşıldığına göre devlet okullarındaki öğrenciler, özel okullardaki öğrencilere göre daha az kültürel sermayeye sahip olmalarının yanında, devlet okullarındaki öğrencilerden daha önce uzaktan görüşme yapmış, bilgisayarlarda farklı yazılımlar kullanma şansına sahip olmuş öğrencilerin de ders sırasındaki denetim yetersizliğinden yararlanarak dersi zaman zaman sabote ettikleri ya da imkanları olduğu halde katılmadıkları görülmüştür. Yine devlet okullarında derslerin sıklıkla sabote edilmesinden ve ders esnasında öğrencinin evdeki günlük yaşamının ekrana yansımından dolayı zaman içinde mikrofon ve ekran kapalı bir şekilde ders işlenilmeye başlandığı görülmektedir. Zaman içinde bu olumsuzlukların sürekliliği nedeniyle derse katılımlarda da azalmalar dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden K5, K7, K10, K13, K17, K18, K22, K24, K29, K31, K32, K33 sürecin imkânı olan öğrenciler tarafından akamete uğramasına dair görüşlerini belirtmişlerdir.

K5: Özel okullardan beklentiler daha yüksek. Devamsızlıkları daha iyi takip ettiler. Öğrenciler ekran başında bile ders dışı bir şeyle ilgilenemeyecek şekilde takip edildiler. Ses ve görüntü açmak zorunluydu. Bizde görüntü açmak yasaktı. Seslerde karışmasın diye biz kapatıyorduk. Kim kime dum duma...Öğrencilerin derse girmemesi, bir derste olup öbüründe olmamaları motivasyonumu çok olumsuz etkiledi. Ekranda görmeden, seslerini duymadan boş duvara anlatmak. Bu ne kadar eğlenceli olabilir ki.

K7: İmkânı olan bile derse girmeye tenezzül etmezken verimli bir eğitim sürecinden bahsetmek çok zor.

K10: Öğrencilerin çok büyük bir kısmı, bu süreçte verdiğimiz eğitimin okuldakinden farklı olmadığını kavrayamadı ve ciddiyetten uzaklaştı. Öğretmenin kontrolünün azalması öğrenciyi olumsuz etkiledi.

K13: Öğrenciler sürekli internetle iç içe oldukları için kısa sürede adapte oldular ama uzaktan eğitimi sevmedikleri için bu süreçte hep kaçmanın yollarını aradılar. Bu süreci önemsemediler.

K17: Devlet okulundaki öğrenciler bu süreci çok ciddiye almadı. Veli iş birliği yeterince sağlanamadı

K18: Çok zorlu bir süreçti. İlk etapta çoğu öğrencide donanımsal eksiklikler vardı. İlerleyen süreçte donanım tamamlansa da isteksizlik ve derse katılım problemleri baş gösterdi.

K22: Biz ders anlatırken öğrenciler bilgisayar oynuyordu veya tv izliyorlardı.

K24: Özel okullarda ücret verildiği için birçok öğrenci kendi isteği ile ya da ailenin baskısıyla, okulun sıkı takibiyle derslere katıldılar. Katılımda farklılıkları var.

K29: Devlet okullarında kamera açma zorunluluğu yoktu.

K31: Öğrenciler sınıf ortamı olmayınca motivasyonlarını kaybettiler.

K32: Zaten katılan az sayıda öğrencide ilk 2 dersten sonra sadece fiziksel olarak karşımızdaydı.

K33: Kameralar kapalı olunca öğrenciler kafalarına göre takıldılar. Öğrenciler derslerden çok fazla kopmuştu. Zoraki derse girdikleri son zamanlarda belliydi. Soru soruyorum, ses gelmiyor. Ama adı var. Kameranı, sesini aç diyorum. Açmıyor. Açsa da tutuk tutuk konuşuyor. Yük sürekli öğretmenin üstünde gibiydi.

Veliler de imkanları olduğu halde ders işlememeyi tercih eden uzaktan eğitimin mesafesinden ve kontrol zorluğundan yararlanan, kendi dijital yeterliliğinin fazla olması sayesinde derse karşı direniş gösteren öğrenciler bulunduğu belirtmişlerdir.

V1: Pandemi sürecindeki eğitime biz çok fazla dahil olamadık. Bartu'da bir öğretmen olmayınca, bir sınıf ortamı olmayınca bizde çok etkili olmadı açıkçası. Uzaktan evet bilgisayarla vakit geçirebilir, sever ama iş ders bakımından hilelerine başvurdu. Derslerine katıldı, sesini kısı, görüntüsünü kapattı.

V5: Benim çocuğum ders konusunda zaten istekli değil bilgisayar oyunlarına meyilli. Cep telefonun aldığı zamanlarda da derse bağlandı. Dersi dinlermiş gibi yaptı. Sesi kapatıyor, görüntüyü kapatıyor. Onu o kadar çok yakaladım ki arka planda oyun oynarken. Ya da sınıftaki başka

çocuklarla mesajlaşırken yakaladım. Sağlık çalışanı olarak pandemide çocuğumu ben de takip edemedim çok yanında olamadım. Gördüğüm kadarıyla da çok uyum sağlayan bir çocuk olmadı. Çoğu zaman derslerine katılmadı. Başında durunca yapacak bir çocuk. Ben başında duramadığım, pandemi nedeniyle fiyasyonda, nöbette olduğum zamanlarda hiç girmedi.

4.11.2. Eşitsizliğin yeniden üretimi

Bourdieu, üst sınıf tarafından herkese bir şekilde kabul ettirilen kültürün, ki kendisi bunu meşru kültür olarak tanımlamaktadır, eşitsizliği yeniden yaymak amacıyla tüm eğitim sürecini kurguladığını düşünür. Pedagojik otorite olarak öğretmen, pedagojik eylemler aracılığıyla, pedagojik mesaiyi harcayarak farkında olmadan eşitsizliği yayar. Sistemin içindeki tüm bireylerde; sistemi kuranlar, sistemi işletenler ve sistem tarafından şekillendirilenler... Sistemin doğru ve meşru olduğu yanılgısı vardır. Sistem ne kadar baskınsa sorgulanması zorlaşır ve sistemin meşruiyetine dair algı o kadar güçlüdür. Bundan dolayı ilk önce ekonomik nedenler olmak üzere, aile ilgisizliği, öğrenci isteksizliği gibi durumlar daha çok tartışılır. Sistemin özüne ve yapısının değişmesi gerekliliğine dair tartışmalar çok da su yüzüne çıkmaz.

Eşitsizliğin yeniden üretimi demek toplumda şu anda var olan ekonomik ve kültürel yapının bireyler üzerinden sürekli yeniden ancak hep aynı şekilde ve çoğunlukla aynı kişilere ayrıcalık duyarak kurgulanmasıdır. Örneğin üst sınıftan olan bir kişinin çocuğunun tekrar üst sınıfta kalma olasılığı çok yüksektir ve bu olasılığın gerçekleşmemesi için talihsiz bir felaket ya da yapılacak çok büyük hatalar gerekmektedir. Orta sınıftaki bir bireyin orta sınıftan üst sınıfa geçebilmesi ya da alt sınıftaki bir bireyin üst sınıfa geçmesi çok yoğun çaba ve çalışma gerektirmektedir. Aynı zamanda bu yoğun çaba ve çalışmanın yükselmeyi garantilediğine dair bir kesinlik de yoktur. Alt sınıftaki bir bireyin birden en üst sınıfa yükselmesi ise çok nadir görülen bir durumdur. Tüm bu sıçramalar ekonomik olarak bireye bazı rahatlamalar getirirse de birey yükseldiği sınıfın kültürel iklimine ayak uydurmakta zorlanacaktır, bu da bireyin günlük yaşantısında ve kendini algılayışında derin problemlere yol açacaktır. Bourdieu'ya göre bu durum üst sınıf tarafından dayatılan meşru kültürün tüm toplum üzerinde uyguladığı sembolik şiddetin bir başka yansımasıdır. Alt sınıftan aniden en üst sınıfa geçen bir birey genelde o sınıf tarafından dışlanır ve en çok tepkiyi çeken kişi konumuna yükselir. Aniden zengin olan toprak sahipleri, sanatçılar, müteahhitler genelde kültürel kimlikleriyle ve

meşru kültüre, ideal entelektüel tipine uyum sağlayamadıkları için alay konusu olurlar. Aynı şekilde alt sınıftan yoğun çalışma ve disiplinle, akademik dünyanın gerektirdiği her şeye uyum sağlamaya çabalayarak orta sınıfa geçmiş ve üst sınıftan kişilerle eğitim görme hakkı kazanmış birisi de genelde hayattan zevk alamayan, ince zevkleri olmayan kişi olarak yaftalanır. Hatta amiyane tabirle “inek” öğrenci statüsünde algılanır. Yükseldiği yeni öğretim ortamında kültürel birçok engelle ve engellemeye baş etmek durumunda kalacaktır.

Kısacası, sınıf atlamak, üst sınıflarla, bunu veraset yoluyla ailesinden almış bireylerle aynı konuma gelineceğinin, benzer hayatların yaşanacağını garantisi değildir. Üst sınıftaki bir birey serbest kültürüyle, entelektüel egzotizmiyle, rahatlığı, özgüveni, daha rahat riskler alabilmesi ve ikili ilişkilerde toplumsal açıdan değerli daha çok kişiye erişebilme olanaklarıyla, üst sınıfa yeni yükselmiş bir akranına göre çok daha büyük avantajlara sahiptir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.13-89).

4.11.2.1. Eğitimsel borç

Tüm bu yeniden üretim sürecinin temel araçlarından biri de eğitimsel borçtur. Bourdieu’ya göre eğitimsel borç aileden gelen eksikliklerin, ekonomik dezavantajların, eğitim süreci sırasında meydana gelen aksaklıkların eğitimin ve hayatın sonraki aşamalarına aktarımıdır. Üst sınıflardan gelen öğrenciler genelde hayatın ve eğitimin ilerleyen aşamalarına miras devrederken, alt sınıflar borç devreder. Üst sınıftaki bir öğrenci eğitimin yeni bir aşamasına kültürel olarak artıda başlarken, alt sınıftaki öğrenci bu aşamada genelde eksi durumdadır (Bourdieu, 2015, s.53-210). Pandemi süreci de alt sınıftaki öğrencilerin eğitimsel borçlarını arttırmış görünmektedir. Üst sınıftaki öğrenciler ise süreçten ya çok daha az borçlanarak ya da fazladan kazanımlar elde ederek çıkmışlardır. Bu sınıflar arasındaki kültürel farklılıkların daha büyük bir hızla arttığını göstermektedir. Bu konuda hemen hemen bütün öğretmenler ve veliler aynı kanaati paylaşmaktadır.

K4: Evlerde herkesin ekonomisi gerekli cihazları alacak ve internet bağlantısını ödeyecek güçte değil. Her öğrenci aynı düzeyde katılım sağlayamadı.

K5: Ekonomik sebeplerinden dolayı derse girmeyen öğrenciler çok fazlaydı.

K6: Uzaktan eğitimde dijital malzemelere gereksinim var. Bunlar eksikti. Her öğrencinin şartları farklıydı bu nedenle bu süreçte eğitim olması gerektiği gibi herkese ulaşmadı.

K8: Öğrencilerimin çoğu uzaktan eğitime uygun imkanlardan yoksundu. İnternet erişimi bile olmayan öğrencilerimiz vardı.

K9: Her öğrenci aynı imkanlara sahip değildi. İnternet ve dijital ortamı olmayanlar maalesef daha geride kaldı ve onlar için etkili bir öğrenme olmadı.

K10: Dezavantajlı grupların bu süreçte daha fazla zarar gördüğüne şahit oldum. Ailelerin ekonomik düzeyindeki farklılıklar nedeniyle her öğrenciye aynı imkanlar ulaşmadı.

K12: Evde eğitim alan öğrencileri düşünün. Ekranda öğrenmeye uygun olmayan, bire bir eğitim alması gereken dezavantajlı öğrenciler vardı. Pandemi nedeniyle herkes kendini korumaya geçti. Bire bir eğitim alması gereken bu öğrencilerle belki de hiç ders yapılamadı. Alabilecekleri birçok eğitimi de alamadılar. Onların alması gereken eğitim düzeyi farklı olduğu için ailelerde aynı şekilde bu eğitimi kendi başlarına veremedikleri için bu öğrencilerde daha fazla gerileme oldu.

K13: Uzaktan eğitim tüm öğrencilere eşit düzeyde ulaşamadı, bazılarında hiç erişmedi. Derse giren birkaç öğrenciyle yapılan uzaktan eğitim asla yüzyüze eğitimin yerini tutmadı.

K15: Donanımı olmayan öğrenciler derse katılamadılar.

K22: Kiminin bilgisayarı var, interneti yok. Kiminin düzenli bir interneti yok.

K28: Evinde interneti bilgisayarı olmayan birçok çocuğa da bu süreçte şahit olduk.

Velilerden V2, V3, V4 eğitimsel yükün alt sınıflar aleyhine arttığını düşünmektedirler.

V2: Ülke çapında öyle bir fırsat eşitliği olmadı. Eğitim alamayan birçok çocuk oldu. İnterneti olmayan, tarlada çalışmak zorunda olan çocuklardan bahsediyorum. Çevre köylerde bile. Eltim Balıkesir’de bir köy okulunda sınıf öğretmeni. O bile sadece iki üç çocuğa eğitim verebildiğinden bahsetti.

V3: Bir bilgisayar olup beş çocuklu aileler var. Bu durumda yakınlarımdan biri öğretmenini arayıp çözüm istediğinde okulun

kütüphanesindeki bilgisayarı kullanabilir diye bir dönüt alındı. Sokağa çıkma yasağı olan bir dönemde böyle bir çözüm önerisi çok ironik. Zaten 0-18 yaş sokağa çıkamıyordu.

V4: Uzaktan eğitimde eşitsizlikler daha fazla. Evinde interneti ödeyemeyecek arkadaşlarım vardı. Evinde tek cihazı olup iki çocuğunun biri bir gün birini diğer gün derse sokan veli arkadaşlarım vardı. Aynı kalitede cihaz ve internette iki çocuğumda eşit imkanlardan yararlandı. Ama bunu yapamayan bir sürü çocuk var etrafımda. Benim evimde de internet yoktu. Sırf zoom için eve internet bağlattım.

V6: Bazı evlerde tek bir tablet, bilgisayar dahi yokken bazı evlerde kişi başına telefonun yanı sıra bir tablet veya bilgisayar düşebilmektedir. İnternet bağlantısı olmayan birçok öğrenci bulunmakta ve dolayısıyla eğitime erişememektedir.

Alt sınıfların eğitimsel yükü artarken, üst sınıf öğrencilerin eğitimsel borçlarının pandemi sürecine rağmen az arttığını ya da hiç artmadığı K1, K2, K6, K10, K12, K21, K28, K30, K31 tarafından belirtilmiştir.

K1: Ekonomik olarak iyi durumda olan öğrencilerim özel ders vs. İmkanlardan yararlandılar... Özel okullar farklı serverlardan dersleri işledikleri için bu süreçte avantajlıydılar. Süreci bize göre daha başarılı tamamladılar.

K2: Özel okullar her öğrenciye her yoldan ulaştı ve farklı platformlardan dersleri kesintisiz gerçekleştirdiler.

K5: Özel okullardan beklentiler daha yüksek. Devamsızlıkları daha iyi takip ettiler. Öğrenciler ekran başında bile ders dışı bir şeyle ilgilenemeyecek şekilde takip edildiler. Ses ve görüntü açmak zorunluydu. Bizde görüntü açmak yasaktı. Seslerde karışmasın diye biz kapatıyorduk. Kim kime dum duma.

K6: Ekonomik güç özel okulların avantajıydı. Her imkanları vardı.

K10: Özel okulların daha fazla erişim ve iletişim olanağına sahip olduğunu ve bu süreçte aralarındaki farkın özel okullar lehine ivmelenerek arttığını düşünüyorum.

K12: Bazı devlet okulları aslında süreci birçok devlet okulundan da iyi yürüttüler ama özel okulda çocuğu bulunan ailelerin maddi durumlarının devlet okullarına göre daha iyi olduğu düşünülürse özel okul bir şey

istediğinde aileler hazırды. Onu da geçtim. Bizim okulların açılma takvimiyle özel okulların açılma takvimi bile farklı olduğu için mesela birçok özel okul sokağa çıkma kısıtlamalarının olmadığı dönemlerde öğrencilerini okula çağırarak telafisini yaptı, öğrencilerini destekledi.

K21: Öğretmenleri daha organize kurumlar. Sonuçta iş kaygıları var. Olanakları da kesinlikle daha fazla. Dersleri istedikleri gibi düzenleyebildiler. Sınıfların ders saatleri daha fazlaydı. Takip süreçleri daha sistematikti

K28: Ailesi ilgili biraz da maddiyatı olan çocuklar zaten dersleri kaçırmamaya özen gösterdi.

K31: Etüd adını verdiler, telafi dediler özel izinler aldılar. Bi şekilde yüzyüze ders yaptılar. En basitinden anaokulları. Bazı anaokulları tam gün açıldı. Üstelik devlet anaokulları yarım gün bile ders işleyemezken. İlkokula başlamadan okul öncesi eğitimin önemi sürekli vurgulanıyor ama şansa bakın ki özel kreşlere/okul öncesi okullara giden çocuklar tam gün eğitim aldıktan sonra ilkokula başlarken kimi çocuk kalemle birinci sınıfta tanıştı.

V2: Özel okul bu anlamda kendi platformunu kullandı. Ek saatler sağladı. Özel okula gittiği için benim çocuğum avantajlıydı.

V3: Özel okul eğitim içeriklerini daha erken veriyor. Müfredatı önden takip ediyorlar. Özel okulda çocuklarla daha ilgili olduklarını düşünüyorlar. Ama burada full paket bir eğitim var. Atölyeler, sanat, spor bir bütün içinde. Bizim eski köy enstitüleri gibi. Ama bizim devlet okulları bu konuda çok eksik. Bireysel yaratıcılığı teşvik eden etkinlikleri çok az.

V6: Özel okullar bir gün bile geçirmeden dijital platformlar üzerinden okuldaymış gibi bir ders programı ile eğitim öğretime hiç ara verilmemiş gibi devam ettiler. Normal dersler sonrası eksiği olan öğrenciler için yine dijital platform üzerinden etüt dersleri gerçekleştirildi.

V7: Pandemi dönemi zorlu bir süreç olsa da bu dönemde çocuklarımızı özel okula göndermenin avantajlarını yaşadığımızı düşünüyorum. Uzaktan eğitim çalışmaları uygulanabilecek maksimum seviyede uygulandı. Okul, kendi alt yapısını kullanarak farklı bir platform üzerinden eğitim çalışmalarını gerçekleştirdi.

V8: İmkânı olan çocuğuna özel dersler aldırıldı. Aslına bakarsınız zenginler için pandemi eğitimi sınırlı olarak etkiledi.

Özellikle K30'un kültürel çeşitlilik yönünden farklılaşmanın da üst düzey olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir.

K30: Her anlamda çok çeşitli dersleri işlemeye devam edebildiler: resim, müzik, Almanca belki. Ama ben kendi okulum için söyleyeyim, sadece temel dersleri verebildik. O da olduğu kadar. Çocuğun sosyalleşmesine yönelik onu rahatlatabilecek dersler yapamadık hiç.

4.11.2.2. Habitus

Eşitsizliğin yeniden üretiminde bir başka önemli kavram da habitus'tur. Habitus, bir bireyin kendi içsel düşünceleriyle kendini toplumda konumlandığı yer olarak tanımlanabilir. Ancak bireyin kendini konumlandırması sadece kendi düşüncelerine bağlı değildir. Eşitsizliği sürekli yeniden üreten sistem, pedagojik otorite, pedagojik mesai ve pedagojik eylemlerle, bireyi önce yaşanan sürecin meşru olduğuna ikna eder. Daha sonra bu eylem ve söylemlerin sürekliliği sayesinde, kazıya kazıya bunu bireyin iç dünyasına, hatta tüm topluma enjekte eder. Artık toplum ve birey açısından meşru sayılacak beğeniler ve meşru sayılabilecek bir kültür düzeni vardır. Bu meşru kültürü yakın olmak bireyi toplumsal açıdan değerli kılacaktır. Eğitim süreci, sınavlar, diplomalar bu meşru kültüre yaklaşmak için birer araçtır. Ancak toplumun gözünden saklanan asıl nesnel gerçeklik ise veraset sistemidir. Kültürel ve ekonomik olarak varıl bir aileden gelemeyen bireyin diğerlerini yakalaması neredeyse imkansıza yakındır. Bourdieu, buna sembolik şans der. Alt sınıf ve orta sınıflara sembolik bir şans verilmiştir. Ancak toplumsal söylemde bu sembolik şans çok çalışma, inanınca her şeyi başarma gibi güzelliklerle o kadar abartılır ki, birey suçu çoğu zaman kendinde bulur. İç dünyasında kendi yetersizliğini, olması gereken meşru ideal tipe konumunu hesap eden birey davranışını, yaşantısını ve zevklerini buna göre gerçekleştirmeye başlar. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin söylemlerinde bu iç dünyanın yani habitusun izleri sürülebilir. Kendini gerçekleştiren kehanetler gibi kendisinin ve öğrencisinin başarısızlığını çoğu zaman veliler kendi çalışmamalarına, çocuklarının isteksizliklerine bağlar. Aynı şekilde öğretmenler de çoğu zaman aileyi ve çocuğu ilgisizlik ve isteksizlikle suçlar. Oysa Bourdieu'ya göre tüm aileler, tüm öğrencilerin eşit derecede istekli ve çalışkan olduğu

bir yapıyı hayal ettiğimizde bile, kültürel sermayesi yüksek olan çocuk bu konuda geride kalan akranlarından birçok alanda çok daha ileride olacaktır (Arlı, 2007, s.303-396).

Örneğin velilerden V9'un yorumu sisteme dair eleştiriden çok sonuçları kendi bireysel konumundan kaynaklı düşünen kişilere bir örnek teşkil ediyor. Öğrencinin başarısız olacağı ve toplumda alması gerektiği düşünülen konum, habituslarına kazanmış görünüyor.

V9: Nerdee... Zaten Furkan çok tembel. Kafası da basmıyor. Babasına çekmiş. Eve internet bağlattık ama zoraki g irdi derslere.

V9: Ev işlerine yardım etti. Amcasının yanında da çalıştı tabi. Ben ilkokul mezunuyum. Yani onun sorularını pek bilemiyorum. Derslerini hep kendi çalıştı. Bir amcası öğretmen aslında. O uzakta oturmasa belki destek olabilirdi. Para kazandı bu süreçte. Daha da iyi oldu. En azından bir meslek edinir. Okuyacak bir çocuk değil.

V9: Benim çocuğumun kapasitesi belli. Ne yaparsak yapalım, olacağı bu kadar. Liseyi bitirse yetecek.

V5'in yorumlarından da kabul edilmiş habitusa dair izler bulmak mümkün. Bu veli başka okullarda yapılabilen öğrenci takibinin kendi konumları itibariyle yapılamayacağını belirtirken derslerle ilgili az katılımı ise öğrencilerin istek isteksizliği çerçevesinden değerlendirmektedir. Bu da meşru kültürün veli tarafından içselleştirildiğini ve kabahatlinin genelde kişiler olduğunun düşünüldüğünü göstermektedir.

V5: Öğretmen bu süreçte çocuğuma özel bir şey yapmadı. Zoomda dediğim gibi üç dört çocukla ders işledi. Çünkü onlar dersi takip ediyordu, isteklilerdi öğrenmeye, ödevlerini yapıyordu ama benim çocuğum mesela ödev yapalım dediğim zaman bana cevabı şuydu: kontrol etmiyor ki neden yapayım? Çünkü öğretmeninde süresi her çocuğun ödevlerini yapıp yapmadığını kontrol edecek kadar, takip edecek kadar yoktu. Yapanla yapmayı ayıramadı, o yüzden de 3-5 kişiyle dersi yaptı, bitirdi.

V5: Çocuğumun pandemi sürecinde elde etmesi gereken bilgiyi elde ettiğini düşünmüyorum. Hırslı bir çocuk değil. Kendi de öğrenmeye çok meraklı değildi. Babasıda evde çok olan biri değil. Ben de destekleyebildiğim kadar. Ama ben yanıdayken bile yaptığı soru için bile zaten atılğan bir çocuk olmadığı için öğretmenim ben yaptım soruyu diye parmak kaldırmadı. Yapmadı yani, hep benşm dürtüklememle. "Sen bu soruyu çözdün, parmak kaldır, diyerek geçti."

V5: Sağlık çalışanı olarak pandemide çocuğumu ben de takip edemedim çok yanında olamadım. Gördüğüm kadarıyla da çok uyum sağlayan bir çocuk olmadı.

V6'nın yorumu ise diğer velilerden farklı olarak olumlu bir iç izlenim içermektedir. Bourdieu'ya göre okul sadece akademik konuların tekrarı ile başarıyı garanti etmemektedir. Okulda ders konuları dışında da belirli üst sınıf alışkanlıklar ve davranışlar okulun beklentileri arasında yer almaktadır. Örneğin okullarda dışa dönük öğrencilerin daha çok ilgi çekmesi başarılı olması gibi. V6, yorumunda evde bir rutin oluşturduklarını ve süreci başarıyla geçtikleri vurgulanmaktadır. Okul velisi dil açısından zengin, düzenli yaşama alışkanlıklarına sahip, eğitime olumlu bakışı olan aileler için başarıyı daha kolaylaştırır. Bu tip özelliklere alt sınıftan gelen bir çocuğun ailesinin sahip olması çok daha zordur. Maddi sıkıntılar, bir önceki ebeveynlerden aktarılanlar, başarısızlığın kabullenilmesi gibi etkenler bu işi zorlaştırır. Olumlu kültürel mirasa sahip aileler ise başarının kendi yaptıklarında olduğunu düşünür ancak sistem onların başarılı olmasına zaten daha açıktır, yaptıkları birkaç doğru davranış onların kendi düşündükleri başarıya ulaştıracaktır.

V6: Bu süreçte ek kaynak kullanması ve bazen de benimle çalışması gerekti. Başka bir sorumluluğu olmayan çocuklarımın ev için de onlara özel bir rutin oluşturduğumuzdan dolayı derslerine odaklanabildiklerini düşünüyorum.

V6, harcadığı para ve gittiği okulun öğrencisinin başarısının temel etkenleri olduğunu düşünmektedir.

V6: Bir özel okul velisi olarak kendi çocuklarım adına hedeflenen öğrenmelerin devlet okulu öğrencilerine kıyasla daha tatmin edici olduğu kanaatindeyim. Bu nokta da çocuklarım için verdiğim para geleceklerinin şekillenmesinde çok büyük bir rol oynamaktadır. Çocuklarımın geleceğinin şekillenmesinde gittikleri okul türünün kesinlikle etkili olduğu düşüncesindeyim.

V3 de benzer bir yoruma sahip ve başarı için gidilen okul türü ve aile tarafından sağlanan imkanların önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Ancak Bourdieu'nun bahsettiği bir öğrencinin başarısında rol oynayabilecek birçok farklı kültürel etkenden ve nesilden nesile devredilen kültürel sermaye öğelerinden habersiz, kendinin ve çocuğunun toplumdaki konuma dair olumlu bir habitus geliştirmektedir.

V3: Test aldım, test çözmeleri için teşvik ettim. Özellikle bir çocuğun kitap okumasının onu çok geliştireceğini inanıyorum. Bu süreçte düzenli kitap okumalarını sağladım. Pandemi sürecinde anne baba öğretmen rolünü aldı.

V4 de başarıyı ailenin öğrenciyi iyi çalıştırarak elde edebileceğini düşünmektedir. Diğer olası faktörleri göz ardı etmektedir.

V4: İlkokul 1.sınıf okuyan kızım bi şekilde okuma yazma öğrendi. Seviyesine uygun toplama ve çıkarma yapmayı başardı. Ama bunu tek başına öğretmen yapmadı. Saatlerce bizde ona vakit ayırdık. Eğer ben o çocuğa vakit ayırmıyaydım ne okumayı öğrenebilirdi ne yazmayı. Bizim özverimizle olan bir şeydi.

Öğretmenler arasında da tüm sorunun kaynağının aile ilgisi ya da öğrencinin konuya ilgisi olduğunu düşünenler bulunmaktadır. Pedagojik eylemler sonucu öğretmenlerin iç dünyaları ve toplum algılarında sistem ya da sorunun asıl kaynaklarından çok, kişilerin özelliklerine ve toplumsal konumlarına dayalı bir habitus algısı kazanmış görünmektedir.

K3: Aile çocuğunu evde işçi gibi kullanırken çok zor. Kimi kardeş baktı, kimi öğrencim yemek yaptı, kimi de çalışmak zorunda kaldı bu süreçte.

K4: Ailenin umurunda mı ki çocuğun eğitimi.

K10: Eğitime her aile aynı düzeyde önem vermiyor. Sürece dahil olan kadar umursamayan da var.

K12: Benim öğrencilerimde iki tanesi bireysel ilgiye ihtiyaç duyuyordu. Bu iki öğrencimin aileleriyle iletişimi yazın bile devam ettirdim. Yeni sürece de onları hazırladım. Ek konu anlatımları yaptım. Bu yıl beşinci sınıflar zorluk yaşamıyorlar. Ama bu biraz da aile ile ilgili. Ben ders anlatırken bile aile hep yanlarında bulundu, dersi dinledi. Desteklediğimiz bu iki çocuğun anne ya da babası altı saat boyunca çocuklarının yanında onların dersi dinlemesi, dikkatlerinin dağılmaması, en basitinden oyun vs. Oynaması konusunda beni desteklediler ben de onları destekledim.

K16: Ailesi bilinçli olan, aile desteği olanlar bu süreci başarılı geçirirken; aile desteği olamayan bu süreçte başarısız olmuştur.

K22: Aileler çocuklarını ihmal ettiler. Başlarından ne gerekçe ile olursa olsun onlardan(ailelerinden) uzak olsun fikrindeydiler.

K30: Bence bu süreçte en önemli etken aileydi. Ailelerin duruma bakışları çocukların gelecekleri için her zaman belirleyicidir. Ders anlatırken bazı

veliler arka fonda boya badana yapıyordu. Çocuğun eline vermişler bir telefon. Arkadan sürekli boya badana, zımpara sesleri.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu kısmında ulaşılan sonuçlara yer verilerek tartışma yapılacak; araştırmacılara ve bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde çalışmanın sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ifade edilmiştir. Sonuçlar alanyazında yer alan araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılmış ve son kısımda araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim uygulamalarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin sonuçları, pandemi süresince uzaktan eğitimin düzenli yürütülebilmesi ve verimliliğinin okullar arasında büyük farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sürecin verimli geçtiğini düşünen katılımcılar bu durumu öğretmenin ve ailenin süreci iyi takip etmesiyle, sınıflarında donanım eksikliğinin bulunmamasıyla, öğretmenin yeni nesil yazılımlara yatkınlığıyla ve özel okulların sağladığı imtiyazlarla açıklamaktadırlar. Süreci verimsiz olarak değerlendiren ve araştırma grubunun çoğunluğunu oluşturan katılımcılar ise farklı bilişim ve iletişim araçlarının kullanımı, donanım eksikliği, erişim ve bağlantı problemleri, veli desteğinin farklılık göstermesi, öğrenci motivasyonu, derslerin niteliğine göre oluşan farklılıkları (örneğin uygulama derslerinde uzaktan eğitimin daha zor olması.) verimsizliğin nedenleri olarak göstermişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Pınar ve Akgül (2020, s. 52-65) 'ün uzaktan eğitimin öğrencilerin konuyu tam anlamamaları, soruları çözmekte zorlanmaları, teknolojik cihazların teknik eksiklikleri gibi nedenlerle verimsiz olduğu sonucuna ulaştıkları araştırma ile benzerlik göstermektedir. Katılımcılar, sürecin verimsiz geçmesine neden olan sorunlardan en büyüğünü erişim ve bağlantı sorunları ve öğrencilerin yeterli donanımlara sahip olmamaları olarak belirtmektedir. Bu bağlantı sorunları içinde devletin kurduğu bilişim ağının yeterli olmaması da zikredilen hususlar arasındadır. Elde edilen veriler Uluçınar Sağır ve Dal (2021, s.346) 'ın araştırmasındaki öğretmenlerin EBA'nın tek başına yeterli

olmadığına dair görüşleriyle de paralellik göstermektedir. Sürecin sıkıntılı geçmesinde bir başka sorun olarak da uzaktan eğitim sürecinde öğrenci takibinin, sınavların ve öğrenciye dönüt vermenin öğretmenleri zorlamasının altı çizilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Çakın ve Akyavuz (2020, s. 180) 'un öğretmenlerin Covid-19 sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öğrencileri motive etme yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinin evden ilerlemesi öğretmen ve öğrencilerin yaşantılarının kesintiye uğramasına neden olmuştur. Özellikle öğretmenler ders süresinin çok üzerinde bir süreyi velileri, öğrencileri bilgilendirme, organize etme ve onlara dönütler vermeyle geçirmişlerdir ve bu durum zaman zaman yüz yüze eğitimde harcanan mesaiden daha fazlasını harcamayı gerektirmiştir. Katılımcılardan bazıları, bu mesaiyi harcamak istemeyen öğretmenlerin süreci kendi belirledikleri sınırlı rutinlerle geçirmeyi tercih ettiklerini vurgulamışlardır. Öğrenci takibinde ortaya çıkan bir başka zorluk da daha önce teknolojiyle zaman geçirmiş öğrencilerin, uzaktan eğitim sınıf ortamını sabote edebilmeleri ya da derse katılır görünüp ders dışı işlerle meşgul olmalarıdır. Bazı öğrencilerin ise bu tip bir eğitime alışık olmadıkları için normal zamandan daha çekingen davrandıkları görülmüştür.

5.1.2. Pandemi döneminde fırsat eşitliğine ilişkin sonuç ve tartışma

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına yapılan çalışmalar sorulduğunda öğretmenler öğrencilerine materyal desteği sağlayarak, farklı platformlar kullanarak, düzenli bilgilendirmeler yaparak, ders ve eğitimler konusunda öğrencilere esneklik sağlayarak, telafi çalışmaları yaparak, donanım eksikliği olan çocuklar için donanım desteği yaparak süreçteki eşitsizlikleri gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Materyal desteği sunan öğretmenler çalışma kağıtları, eğitici oyunlar, testler, özet ve videolar, görsel araçlar, farklı kaynaklarla öğrencilerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Farklı platformlardan destek aldığını ifade eden öğretmenler ise EBA, Whatsapp ve çeşitli video konferans programlarını kullanarak öğrencilerine destek olduklarını belirtmişlerdir. Derslerde esneklik sağlayarak fırsat eşitliğine katkıda bulunduğunu ifade eden öğretmenler ise, donanım eksikliklerini görevlendirmeleri elde bulunan donanımlara göre öğrenciler arasında iş bölümü yaparak ve uygulama derslerinde öğrencilere yapacakları etkinlikleri kendilerine seçtirerek aştıklarını belirttiler. İki katılımcı ise bu süreçte öğrencileriyle yüz yüze telafi eğitimi yapma şansına sahip olduklarını belirtmiştir. Bir katılımcı ise donanım eksikliği olan öğrencilerine ulaşarak bu eksiklikleri

tamamladıklarını ifade etmiştir. Elde edilen veriler Bayburtlu (Bayburtlu, 2020, s.43) 'un Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe eğitiminden kopmamaları için imkânlar dâhilinde çeşitli video ders programlarını ve çeşitli sosyal mesajlaşma uygulamalarını kullanarak öğrenciler ve öğrenci velileri ile iletişim halinde oldukları ve gönüllü olarak öğrencilerini destekledikleri araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sürecin eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendiren katılımcılar, program ve içerik eksikliklerini, donanım eksikliği sorununu, ekonomik düzeydeki farklılıkları, ailelerin sürece bakış açılarına dair farklılıklarını, çalışma disiplini yokluğunu, eğitime olan inancın azalmasını uzaktan eğitim sürecinin fırsat eşitsizliğine yol açmasına dair nedenler olarak sıralanmışlardır. Ekonomik düzeydeki farklılıkların altını çizen katılımcılar, özel ders imkanına sahip olan öğrencilere karşı bu imkana sahip olmayan öğrencilerin bulunmasını, aileleri çalışmak zorunda olan çocukların takibinin daha zor olmasını ve aile desteğinden mahrum kalmalarını, uzaktan eğitim süreci için gerekli araç gereçleri alamamalarını, bu sürece maddi durumu kötü olan öğrencilerin daha az hazır olduğunu ve daha az derslere iştirak ettiklerini, pandemi nedeniyle işsiz kalan ailelerin çocuklarının para kazanmak için çalışmak durumunda kalmalarını bu farklılıkların gözle görülen sonuçları olarak değerlendirmişlerdir. Şahin (2021, s.3269) 'in araştırmasına göre kız çocukları ve genç kadınların bir kısmı pandemi döneminde ev iş yükü, aile içi şiddet ve cinsel istismar gibi birçok zorlukla birlikte uzaktan eğitim sürecini devam ettirmeye çalışmıştır. Bu zorlu koşullar altında yaşayan kız çocuklarının ve genç kadınların bir kısmı gelecek günlerde eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalacaklar, devam edenler ise eğitimlerine yeterince ilgiyi ve özeni gösteremedikleri için eğitimlerine devam etmede ciddi sıkıntılar yaşayacaklar ve eğitimlerini başarılı bir biçimde sürdüremeyeceklerdir. Ailelerin sürece bakış açılarındaki farklılıkları değerlendiren katılımcılar da kimi ailelerin öğrencileri ev işlerinde derslerden uzak kalacak kadar kullandıklarını, eğitime dair olumlu bakış açılarının çoğu ailede bulunmadığını, devam zorunluluğu olmamasının sürecin tamamen ailenin takibine bırakmasını, ders sırasında evde başka işler yapan ailelerin bulunmasını süreci zorlaştıran ve süreçte öğrencinin dezavantajlı hale gelmesine neden olan sorunlar olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Dönmez (2021, s.185) 'in ailelerin kültürel sermayelerinin çocuklarının pandemi döneminde uzaktan eğitimde başarılı olmaları için önemli bir unsur olduğu sonucunu desteklemektedir.

Süreci genel anlamda değerlendiren bazı katılımcılar ise ülke genelinde eğitime olan inancın azaldığını, eğitimin refahın bir garantisi olmadığını, iyi bir gelecek ülküsü

ile eğitimin şu anki koşullarda bağdaşmadığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim çalışmalarını fırsat eşitliği açısından değerlendiren katılımcılar ise; öğrencilerin farklılıkları göz önüne alınarak eğitim verilmediğini, bağlantı ve donanım sorunlarının sıklıkla yaşandığını, taşradaki ve maddi durumu kötü olan mahallelerdeki okulların merkezdekilere göre bu olanaktan yeterince yararlanamadıklarını, özel okulların devlet okullarına oranla öğrenci ve veliyle daha çok iletişim kurduklarını ve daha fazla eğitim olanağı sağladıklarını, imkanı olanların çocuklarına özel ders aldırıldığını belirterek sürecin maddi durumu iyi olanla kötü olan arasındaki farkın daha da açılmasına ve önümüzdeki yıllarda da bu farkın katlanmasına neden olacağı yönünde görüş belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Bozkurt (2020, s.19) 'un uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı her ne kadar cazip olsa da planlama yapılmadan, öğrencilerin sahip olduğu olanaklar düşünülmeden yapılan uygulamalarda eğitime ve bilgiye erişim seçenekleri artabileceği gibi dijital bölünme kapsamında sosyal eşitsizliklerin ortaya çıkabileceğine dair görüşlerini desteklemektedir.

5.1.3. Dezavantajlı öğrenciler için uygulamalara ilişkin sonuç ve tartışma

Dezavantajlı öğrenciler için öğretmenler donanım desteği sunduklarını, farklı eğitim modelleriyle eğitim vermeye çalıştıklarını, uzaktan eğitime ulaşım olanakları yoksa basılı materyallerle destek olmaya çalıştıklarını, öğrencilerle iletişimi canlı tutmaya çalıştıklarını, ek çalışmalar yaptıklarını, fazladan videolar gönderdiklerini, yüz yüze eğitime geçildiğinde telafi çalışmaları yaptıklarını, etkinlikleri öğrencilerin niteliklerine göre çeşitlendirmeye çalıştıklarını, ek ders çalışmaları yaptıklarını, derslerin kayıtlarını olarak elektronik ileti yoluyla paylaştıklarını vurgulamışlardır. Dezavantajlı öğrencilere sunulan destekleri yorumlayan veliler ise akademik açıdan desteğin yeterli olduğunu ancak bu öğrencilerin sosyalleşmesinin bu dönemde çok büyük sekteye uğradığını, bazı etkinliklerin sadece zaman doldurmak adına yapıldığını ve çok sık tekrar ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı ise bu süreçte dezavantajlı öğrencilere yönelik hiçbir ekstra çalışma yapmadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Yıldız ve Akar (2020, s. 564) 'ın hassas, kırılgan ya da dezavantajlı olarak tanımlayabileceğimiz öğrenen gruplarının (kronik kasta, bir/birden fazla engel ya da yetersizliğe sahip, anadili Türkçe olmayan, göçmen, sığınmacı, yoksul, çalışan vd.) pandemi sürecinde eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadığı sonucunu destekler niteliktedir. Yine Dursun (2020, s.78) 'un İstanbul'da gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre İstanbul'un görece dezavantajlı mahallelerinde görev yapan öğretmenler

internet erişimine sahip olamayan öğrencilerine ekonomik ve lojistik sebeplerle gerekli desteği sunamadıkları ve bu nedenle bu öğrencilerin eğitimde akranlarından geri kaldıkları sonuçları ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilgili araştırmaların sonuçları dezavantajlı kesimin pandemi sürecinde eğitime eşit düzeyde ulaşamadığına dair ilgili araştırma verileriyle benzerlik göstermektedir.

5.1.4. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dair yaptıkları çalışmaları değerlendirirken katılımcılar; içeriklerini görsellerle desteklediklerini, ek derslerle eksiklikleri gidermeye çalıştıklarını, süreci daha sıkı takip ederek ve bireysel destek sunarak farklılıkları göz önüne aldıklarını vurgulamışlardır. Ek çalışma ve kaynaklarla sürece katkıda bulunduklarını ifade eden öğretmenler; çalışmalarını mesai saatleri ve günleri dışında da devam ettirdiklerini, online oyunlar ve sunumlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı konularını bireysel farklılıkları dikkat çekici olan öğrenciler için konuları basitleştirdiğini belirtirken, bir başka katılımcı da öğrencilerinin ilgilerine yönelik e-twinning projesi geliştirdiğini ve yönettiğini söylemiştir. Ekonomik nedenlerle bireysel farklılıkların gözetilemeyeceğini düşünen öğretmenler ve bu durumu kabullenmiş veliler de araştırmada dikkati çekmektedir. Öğretmenler ve veliler aile profiline göre sundukları desteğin değişebildiğini, imkanları ve eğitime olumlu bakış açıları olan ailelerin süreçten daha karlı çıktıklarını vurgulamışlardır. Bu bağlamda araştırma sonuçları Bahadır (2020, s.204) 'ın anne ve babalarının mesleklerinin, eğitime bakış açılarının (kültürel sermayelerinin) çocuklarının prestijli meslekler edinmelerini etkilediği sonucunu destekler niteliktedir. Ailelerin sunduğu imkanlar doğrultusunda öğrencilerin pandemi sürecinde avantaj ya da dezavantajlı olma durumları değişkenlik göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerden üçü de bireysel farklılıklara ayırabilecek zamanın kısıtlı olmasından yakınmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden büyük çoğunluğu ise uzaktan eğitim süreci boyunca öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dair herhangi bir çalışmada bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri olarak; evden eğitim vermenin özellikle kadın öğretmenler üzerindeki iş yükü düşünüldüğünde zor olması, uzaktan eğitim sürecinde daha ilk basamağın (öğrencilerle iletişim kurmak ve basit düzeyde de olsa ders işlemek) çoğu zaman başılamaması, farklılıkları olan öğrencilere yüz yüze eğitimde bile kolaylıkla içerik üretilmemesini, sınıf mevcutlarının fazla olmasını, sürece alışmanın

öğretmen açısından da zor ve yıpratıcı olmasını, yeni bir sınıf alan öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencilerin farklılıklarına dair fikir sahibi olamamasını saymışlardır. İki öğretmen ise zaten sistemin farklı, dezavantajlı olanı dışlamak üzerine kurulduğunu vurgulamıştır. Veliler ise süreçte özel bir çalışma yapılmadığını gözlemlemiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Mengi ve Alpdoğan (2020, s.432) 'ın pandemi sürecinde özel eğitim öğrencilerine yönelik öğretmenlerin okul ortamında farklı personellerle ve farklı materyallerle uygulamaya koydukları eğitim programlarının (BEP'in), uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim alan öğrenci için herhangi bir değişikliğe gidilmeden ev ortamında uygulanmaya çalışıldığı sonucunu desteklemektedir.

5.1.5. Pandemi döneminde eğitim uygulamalarının özel ve devlet okulları açısından değerlendirilmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Özel okullar ve devlet okullarının süreci yönetmelerini değerlendiren veliler ve öğretmenler; internet erişim alt yapısı farklılığının, farklı iletişim kanalları ve sosyal platformlara ücret ödeyebilme gücünün, derse katılım fazlalığının, öğrenci takibi, geri dönüşler ve bildirimlerde daha kararlı olunmasının, sınıf mevcudu azlığının, ek dersler koyabilmelerinin, müfredat konusunda daha özgür hareket edebilmelerinin, daha iyi dijital donanımlara sahip olunmasının, öğretmenleri daha iyi organize edebilmelerinin, zamanı çok daha verimli kullanabilmelerinin, ders işlemek dışında kültürel çeşitlilik sağlayacak dersler ve etkinlikler ortaya koyabilmelerinin özel okulların devlet okullarına sağladıkları üstünlüğün nedenleri olarak ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda araştırma sonuçları Yıldız ve Akar (2020,s.564) 'ın pandemi sürecinde özel okulların kamu okullarına göre daha avantajlı olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yine Uğur Göçmez ve Ünal (2021,s.947) 'ın araştırma sonuçlarına göre pandemi sürecinde özel okullarda çalışan öğretmenler alt yapı ile ilgili herhangi bir sorun yaşamamışken kamu da görevli öğretmenlerin büyük bir bölümü uzaktan eğitim sürecini sınırlı düzeyde katılımla gerçekleştirmişlerdir. Bourdieu'nun argümanı, ekonomik eşitsizliklerin kültürel eşitsizlikler tarafından pekiştirildiği, hatta kültürün kendisinin sınıf eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynadığı düşüncesi üzerine kuruludur. Ekonomik kaynakların aktarılması ekonomik eşitsizliklerin yeniden üretilmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur (Yanıklar, 2010, s.123). Özel okullar ekonomik sermayelerini kültürel sermayeleri ile birleştirerek pandemi sürecinde eğitimde önemli bir avantaj elde etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramında

yer alan ekonomik düzenin yeniden üretiminin hem ekonomik hem de kültürel kaynakların aktarılması ile gerçekleştiği görüşünü destekler niteliktedir.

Aynı zamanda araştırma sonuçları Ullah ve Ali (2021, s.7) 'nin Pakistan'da özel okulların sahip oldukları veli profili ve imkanlar nedeniyle öğrencilerinin covid 19 salgını süresince eğitimlerini etkili bir şekilde devam ettirirken kamu okullarında öğrenim gören öğrencilerin pandemide eğitimin ön koşulu olan donanım, veli desteği gibi imkanlardan yoksun olmaları nedeniyle uzaktan eğitimden yeterince yararlanamadığı sonucu ile paralellik göstermektedir. İlgili araştırma yine özel okulların kamu okullarına göre pandemi sürecinde daha avantajlı olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Pek çok sosyolojik çalışma, yüksek prestijli mesleklere sahip ailelerin kendi sosyo-ekonomik kaynaklarını aktararak çocuklarının eğitim kurumlarında başarılı olmalarına olanak sağladığını, böylece kendi sınıf konumlarını aktardıklarını göstermektedir (Yanıklar, 2010, s.122). Araştırma sonuçları, Bourdieu'nun habitus kavramı açısından ele alındığında covid-19 salgını sırasında öğrencilerin başarılı olmalarına olanak tanıyacak kültürel bilgi deposuna, davranış şekline, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik cihazlara kalıcı bir yatkınlığa; yani, bir habituse sahip olmalarının bu süreçte onlara avantaj sağladığını göstermektedir.

Katılımcılardan özel okulların bu süreci pandemi kurallarını aşarak lehlerine uygulamalar yaptığını tanık olduğunu belirtenler de vardır. Bu katılımcılara göre; özel okulların okulların yasal eğitim sürecine başlamasından önce eğitime başlamaları, ek dersler ve etüdler vermeleri, pandemi kurallarını aşarak yüz yüze dersler vermeleri, devlet okullarında yasak olduğu halde kendilerinin yayınevleriyle ortak çalışarak sınava hazırlanmaları, devlet okulunda okuyan akranlarına göre daha uzun sürelerle okulda öğrencileri tutmaları, öğretmenlerini mesai saatleri çalışmaya zorlamalarını tanık oldukları kuraldışı özel okul uygulamaları olarak saymışlardır. Yücel (2013, s.148) araştırmasında varlıklı ailelerin kuraldışı olarak çocuklarını istedikleri okullara kayıt ettirme olanağına sahip iken bazı okullarda yığılmayı önlemek amacıyla kurulan kayıt sisteminin sosyo ekonomik düzeyi düşük aile çocuklarını filtredığı sonucuna ulaşmıştır. Bourdieu, alt sınıf kökenli çocukların gerek sistem tarafından dışlanmalarından gerekse sistemden kendilerini soyutlamalarından dolayı, eğitim sisteminin daha üst kesimlerine ulaşmada bazı güçlüklerle karşı karşıya kalacaklarını da ileri sürer. Nihayetinde, ona göre, bu tür durumlar eğitimdeki başarı açısından toplumsal sınıflar arasında önemli farklılıkları beraberinde getirmektedir (Yanıklar, 2010, s.127). Bu bağlamda elde edilen veriler ışığında habitusun toplumsal tabakalaşmanın yeniden üretim sürecinde etkili bir

filtre işlevi gördüğü ve mevcut eğitim sisteminin varlıklı olanı kayırırken eğitimde fırsat eşitliği ilkesini yeterince gözetmediği söylenebilir.

Özel okulların pandemi süresince uzaktan eğitim çalışmalarını değerlendiren katılımcılar; öğretmenlerin sürekli denetlenmesini, ders takibinin ve ders anında öğrenci takibinin daha sıkı yapılmasını, derse katılımın daha çok olmasının bu süreçte özel okulların başarıları olarak saymışlardır. Ayrıca katılımcılar özel okulların velilerinin ve öğrencilerinin maddi ve kültürel olarak zenginliklerinin sürece yansıdığını ve avantajlarını daha da arttırdığını belirtmişlerdir. Özel okulların devlet okullarından farklı programlarla uzaktan eğitim vermeleri, öğrencilerini ücretli online eğitim sitelerine üye yapmaları da özel okulların zikredilen avantajlarından. Araştırmada özel okullarla devlet okulları arasında fark görmediğini belirten katılımcı sayısı çok daha düşüktür.

5.1.6. Pandemi döneminde öğrenci açısından eğitim uygulamalarına ilişkin sonuç ve tartışma

Uzaktan eğitim sürecini eğitim uygulamaları açısından değerlendiren katılımcılar; sürecin düzen oturduktan sonra daha başarılı olduğunu, çalışkan öğrenciler için az katılımın dersi adeta bir özel derse dönüştürdüğünü, aile desteği olan öğrencilerin süreçte ön plana çıktığını vurgulamıştır. Ancak öğrencilerin ders motivasyonunun düşük olması, küçük yaş grupları için bu sürecin iyice dikkat dağıtıcı olması sürecin olumsuz yanları olarak zikredilmiştir. Sürecin uzaktan yürütülmesinin zaman zaman disiplin problemlerine neden olduğu, öğrencilerin dersten kaçmanın, ders dışı şeylerle ilgilenmenin yollarını aradıkları, dersi sabote etmeye çalıştıkları ve sürekli evde oldukları için uyku düzeni bozulduğu da göz önüne serilen sıkıntılardandır. Sürecin çoğu kişi tarafından ilk kez deneyimlenmesi, sürecin yavaş ilerlemesine neden olmuşken, planlamanın da doğru yapılamadığı belirtilmiştir.

5.1.7. Pandemide uygulanan eğitim sürecinde öğretmenlerin velileri ile iletişim durumuna ilişkin sonuç ve tartışma

Süreç boyunca velileriyle hiç iletişim kurmayan öğretmenler olduğu gibi normal zamandan daha az görüşüldüğünü belirten katılımcılar da vardır. Bu katılımcıların az iletişim kurma nedenlerine bakıldığında kendilerinin velilerine inanmaması, velilerin isteksizliği ve derslerinin sınavlarda soru sorulan ders olmaması yüzünden önemsenmesi gibi bulgulara ulaşılmıştır. Yine de velileriyle normal zamandan çok daha fazla iletişim kurduğunu belirten katılımcılar çoğunluktadır.

5.1.8. Pandemide eğitim sürecinde öğretmenlerin motivasyon durumuna ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenler, kendilerinin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarını değerlendiklerinde; motivasyonunu düşük bulanların ev ortamında, çocuklarıyla ve onların eğitim ihtiyaçları ve sorunlarıyla bu süreci yürütmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kadınlara yüklenen ev işleri, aynı anda evde iki öğretmenin ders vermek durumunda kalması ve bu nedenle yüksek fiyatla yeni donanımlar almaları, pandeminin, yaşanan riskin ve evden çıkamamanın yarattığı psikolojik sorunlar, dijital yeterlilik olarak kendisini yetkin hissetmeme öğretmenlerin motivasyonunu düşüren nedenler olarak sıralanmıştır. Ayrıca öğrencilerin düşük katılımı, dersle ilgilenmemeleri, öğrencileri görmeden ders işlemek durumunda kalınması, velilerin sürece yeterli değeri göstermemesi de öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren etkenler arasındadır. Ayrıca öğretmenler motivasyonlarının süreç boyunca değişkenlik gösterdiğini de ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonucu Bakıoğlu ve Çevik (2020, s.126) 'in Fen Bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerine ilişkin araştırmasındaki öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissetme ve öğrenciye ulaşmakta güçlük çekme gibi nedenlerden mesleki motivasyonlarının olumsuz etkilenmesi sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak pandemi sürecinin öğretmenlerin mesleki hayatlarında eğitim teknolojileri kullanımını olumlu yönde etkilediği ve dijital yeterliliklerini arttırdığı sonucu ile ayrılmaktadır.

Katılımcılardan ikisi, öğretmenlerin süreçte motivasyonlarının düşük olduğunu ve sürecin daha iyi gitmesi için ekstra çalışmalar yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin de motivasyonunun düşük olduğunu belirten katılımcılar, motivasyonu düşüren nedenler olarak uzaktan eğitim sürecine az öğrencinin katılması ve sürecin düzenli takip edilememesini göstermişlerdir. Bu bağlamda ilgili sonuç Almanya'da gerçekleştirilen Schroedler (2022, s.14) 'in 6-12 yaş arası öğrencilerin ve ailelerinin örneklem olarak seçildiği araştırmasında öğrenci ve öğretmen motivasyonlarının aile desteği, iyi teknoloji kullanımı gibi değişkenlerine bağlı olarak motivasyonlarının değişkenlik gösterebileceği sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.9. Öğretmenlerin pandemi sürecindeki mesleki yeterlilik algılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime dair mesleki yeterliliklerini değerlendiren öğretmenlerden kendilerini yetersiz bulanlar bu durumu; süreci istediği gibi sonlandıramamaları, kazanımları yeterli derecede verememeleri, öğrenciyle iletişime mesafe girmesinin önlerine büyük bir engel olarak çıkması, çabalarının bu nedenle boşa gitmesi, evdeki sorumlulukların süreci baltalaması, sürece hazırlıksız yakalanmaları gibi nedenlerle açıklamışlardır. Çocuklardaki motivasyon düşüklüğünün kendilerini de etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca dönüt almak da zorlandıkları içinde kendilerini mesleki olarak başarısız hissettiklerini vurgulamışlardır. Elde edilen veriler Uluçınar Sağır ve Dal (2021, s.346) 'ın çalışmasında öğrencilerin internete erişimlerinin kısıtlı olması, dersleri takip için araç bulamamaları gibi durumların çalışma ortamını bozduğunu sonucunu desteklemektedir.

5.1.10. Pandemi sürecinin öğrenciler üzerinde etkilerine ilişkin sonuç ve tartışma

Uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitime dönüldüğünde öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamakta zorluk çektikleri, geçmiş yıllara oranla daha çok disiplin sorunuyla karşılaştıklarını, ders çalışma ve okul düzeninden koptukları, gelecek vaat eden öğrencilerin bazılarının tedrisi açıdan kaybedildiği ya da geriye gittiği, kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşme sürecinin büyük bir kayba uğradığı öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Bayburtlu (2020,s.149) 'un araştırmasında yer alan bilgisayar ve bağlantı eksikliği nedeniyle canlı derslere katılım sağlayamayan öğrencilerin çokluğunun katılan öğrencileri de olumsuz etkilediği sonucunu desteklemektedir. Pandemi sonrası öğrencilerde kaygı düzeylerinin artması da öğretmenlerin tespitleri arasındadır. Öğrencilerin akademik olarak geriye gitmesi birçok öğretmenin ortak görüşü iken özellikle maddi durumu iyi olanlarla olmayanlar arasındaki belirgin fark dikkat çekmiştir. Sınıf içindeki seviye farklılıkları dikkat çekici boyuttadır. Öğretmenler önceki yıllarda gelen aynı sınıf düzeyindeki öğrencilere göre pandemi neslinin okuma, anlama, ifade etme gibi becerilerde çok daha geride olduklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin uzun süre teknolojiye maruz kalmalarının dikkat sürelerini azalttığının ve öğrencilerin hareket kabiliyetlerinin azaldığının ve kilo sorunlarının çoğaldığının da altı çizilmiştir. Araştırmaya katılan veliler de bu 1,5 yıllık sürecin birçok derste birçok konu eksikliğine neden olduğunu ve bu eksikliklerin kartopu

gibi yuvarlanarak çığa dönüşmek üzere olduğunu hissettiklerini söylemektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları 2020 yılında Türk Eğitimciler Dergisi'nde yayınlanan covid-19 pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmesinin neden olabileceği sorunları değerlendirilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Şahin İpek vd., 2020).

5.1.11. Bourdieu'nun yeniden üretim ve kültürel sermaye kavramlarına göre pandemi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Süreç Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı açısından değerlendirildiğinde; pandemi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin serbest kültüre yatkın olup olmamaları eğitim sürecini etkilediği görülmüştür. Öğretmenin serbest kültüre yatkın olması, birçok yeni nesil iletişim aracına ve donanımına hâkim olmasını ve bunu ders işlerken öğrencileriyle paylaşabilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda bu öğretmenlerin velilerle iletişim düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak serbest kültüre yatkın olmayan öğretmenlerin ise farklı araçlar kullanmaktan çekindiği gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin velileri ile iletişimi daha düşüktür. Özel okul öğretmenleri ile devlet okulu öğretmenleri arasında serbest kültüre yatkınlık açısından farklılığı ortaya koyabilecek ifadeler rastlanmamıştır. Her iki kültüre yatkınlık açısından öğretmenler devlet okullarında ve özel okullarda eşit dağılmış görünmektedir. Öğretmen görüşlerine göre özel ve devlet okulları arasında uzaktan eğitim sürecinin yürütülmesine dair bir farklılık görülmemiştir. Bazı durumlarda özel okul öğretmeni fazladan bir çalışma yapmadığını, farklı bir yazılım, iletişim kanalı kullanmadığını belirtirken aynı durum bazen devlet okulundaki meslektaşında da görülmüştür. Velilere göre ise uzaktan eğitim sürecinde özel okullarla devlet okullarının uygulamaları arasında ve öğretmenlerin yaklaşımı konusunda fark vardır ve özel okul öğretmenleri uzaktan eğitime dair yeterliliklere daha çok haizdir.

Gerek araştırma yapılan öğrenci grubunun yaşının düşük olması nedeniyle gerekse de öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde alıcı konumunda bulunmaları nedeniyle öğrencilerin serbest kültürünün sağladığı avantajlara dair çok fazla bulguya rastlanmamıştır. Öğretmen ve velilerin bahsettiği avantajlar genelde öğrencinin ekonomik durumu nedeniyle sahip olduğu fazla donanım ve yazılımla ilgilidir. Ancak yine de bazı öğrencilerin ön malumatlar ve ön yatkınlıklar olarak uzaktan eğitim sürecine daha yatkın olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bazı örneklerde görüldüğü gibi kimi zaman

öğrenci sürece öğretmenden daha hazırdır. Kimi öğrenciler ise sürece ön malumat ve ön yatkınlık açısından neredeyse hiç hazır değildir.

Öğretmen ve veli görüşmelerinden anlaşıldığına göre devlet okullarındaki öğrenciler, özel okullardaki öğrencilere göre daha az kültürel sermayeye sahip olmalarının yanında, devlet okullarındaki öğrencilerden daha önce uzaktan görüşme yapmış, bilgisayarlarda farklı yazılımlar kullanma şansına sahip olmuş öğrencilerin de ders sırasındaki denetim yetersizliğinden yararlanarak dersi zaman zaman sabote ettikleri ya da imkanları olduğu halde katılmadıkları görülmüştür. Yine devlet okullarında derslerin sıklıkla sabote edilmesinden ve ders esnasında öğrencinin evdeki günlük yaşamının ekrana yansımından dolayı zaman içinde mikrofon ve ekran kapalı bir şekilde ders işlenilmeye başlandığı görülmektedir. Zaman içinde bu olumsuzlukların sürekliliği nedeniyle derse katılımlarda da azalmalar dikkat çekmektedir.

Pandemi sürecinde alt sınıftaki öğrencilerin eğitimsel borçlarının artmış olduğu görünmektedir. Üst sınıftaki öğrenciler ise süreçten ya çok daha az borçlanarak ya da fazladan kazanımlar elde ederek çıkmışlardır. Bu sınıflar arasındaki kültürel farklılıkların daha büyük bir hızla arttığını göstermektedir. Bu konuda hemen hemen bütün öğretmenler ve veliler aynı kanaati paylaşmaktadır. Alt sınıfların eğitimsel yükü artarken, üst sınıf öğrencilerin eğitimsel borçlarının pandemi sürecine rağmen az arttığını ya da hiç artmadığı görülmüştür. Üst sınıflar pandemi sürecine rağmen kültürel çeşitlilikten faydalanabilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları Blundell, Dias, Joyce ve Xu (2020, s. 291-319) pandeminin karmaşık etkileri ve zorlukları zaten sahip olduğumuz derin eşitsizlikleri şiddetlendirme potansiyelinde olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Mhnadu, Mahiya ve Muzvidziwa (2021, s.13) 'nın pandemi sırasında gerçekleştirilen e-öğrenmenin dezavantajlıları dışlayıcı yapısına dair bulguları ile de paralellik göstermektedir.

Öğretmen ve veliler özellikle öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğünü, isteksizliği, ailenin okula bakış açısını, öğrencinin yetersizliğini öğrenci başarısızlığının temel nedenleri olarak algılamaya eğilimli olduklarını birçok yorumda göstermektedir. Sorunun kaynağı kurulu düzenden çok bireylerin davranışlarında aranmaktadır. Öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitimde eşitsizliğe neden olduğu ve bu eşitsizlikleri tekrar tekrar yeniden ürettiğine dair düşünceleri nadiren ortaya çıkmaktadır. Sisteme dair öğretmen ve veli eleştirileri genelde ekonomik düzeyde kalırken, toplum içinde kendi konumlarına dair algılarının, eğitimde aldıkları başarılı ya da başarısız sonuçları hazmetmelerini kolaylaştırdığı görülmektedir. Atmaca (2019, s.47) araştırmasında

sosyoekonomik ve kültürel sermaye yönünden dezavantajlı konumda olan, akademik başarı üretecek bedenleşmiş bir yatkınlıklar dizisine diğer bir deyişle habitusa sahip olmayan bu nitelikteki öğrencilerin yaşadıkları hayatı büyük ölçüde içselleştirdikleri ve bunu toplumsal bir yazgı olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçları kişinin başarı ya da başarısızlığa dair kendisiyle ilgili olan algısının rolüne dair kanıtlar sunmaktadır. Yine Jæger ve Møllegaard (2017, s.141)'ın çalışmasında elde edilen ampirik bulgulara göre kültürel sermaye eğitim başarısı üzerinde olumlu nedensel doğrudan etkiye sahiptir.

Bu araştırma içerisinde sınırlılıklar taşımaktadır. Araştırma Eskişehir'in sadece belli okullarında yürütülmüştür ve bu alanla sınırlıdır. Dolayısıyla Türkiye'deki diğer okul öğretmen ve velilerin görüşlerine dair genelleme yapılamaz. Araştırmada pandemi dönemindeki eğitim uygulamalarına dair öğretmen ve velilerin görüşleri alınmıştır. Veriler öğretmen ve veli ile sınırlıdır. Öğrencilerin pandemi dönemindeki eğitim uygulamalarına dair görüşleri alınmamıştır. Öğretmen, veli ve öğrencinin karşılıklı görüşleri alınarak nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı araştırmalarla karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara öneriler

Araştırma sonucu göstermiştir ki öğretmenler, öğrenciler, veliler ve MEB pandemi sürecinde verilmesi gereken uzaktan eğitim uygulamalarına hazırlıksız yakalanmıştır. EBA gibi uygulamalar her ne kadar uzaktan eğitim konusunda olumlu adımlar olarak görülsede öğrenci ve öğretmen donanım eksiklikleri, öğrenci ve öğretmen dijital yeterlilik eksiklikleri, Bakanlığa bağlı internet sitelerindeki altyapı eksiklikleri gibi birçok eksiklik de ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığının ilçe, il, bölge ve ulusal düzeyde; gelişebilecek her türlü deprem, sel gibi felaketler, terör saldırısı, savaş gibi olasılıklar ve pandemilere karşı eğitim, öğretim planlamasını süreçler yaşanmadan önce yapması gerektiği görülmektedir. Ayrıca bu tip acil durumlar için Bakanlık bütçesinde muhafaza edilecek sürekli ek bir bütçe de olmalıdır.

Devlet okulları ve özel okullar arasındaki farklılıklar, özel okulların zaman zaman koyulan kuralları aşmaya çalıştığının gözlemlenmesi, uygulamada birlik sağlanamaması, müfredatta zamanlamanın çok büyük farklılıklar göstermesi gibi durumlar Bakanlık bünyesinde okulların denetlenmesi hususundaki çalışmaların yetersiz olduğunu

göstermektedir. Öğretmenlerin bizzat kendilerinin bireysel farklılıklar için ek çalışmalar yapmadıklarını söylemeleri, velilerin ders işleyişinin öğretmenden öğretmene büyük farklılıklar gösterdiğini belirtmesi, tüm sürecin öğretmenin ve okulun inisiyatifine kalması da Bakanlığa bağlı okullarda teftiş sürecinin doğru işlemediğini, bunun pandemi süresince okullar arası hatta dersler arası büyük farklılıklar oluşmasına neden olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı Millî Eğitim Bakanlığının hem pandemi süreci hem de yüz yüze eğitim süreçleri için eğitime dair gelişmelere hâkim, çağın gereklerinden haberdar denetçilere ve çok daha etkin, hızlı, çağa uygun ve liyakatli denetim mekanizmalarına ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yavaş adapte olması, bazı öğrencilerin öğretmenlerinden daha fazla bilişimle haşır neşir olmaları sonucu dersi sabote edebilmeleri gibi durumlar göz önüne alındığında öğretmenler ve öğrencilerin bilişime dair yetkinliklerini artırmaya yönelik çalışmaların ivedilikle yapılması, aynı zamanda benzeri bir sürecin yaşanılması olasılığına karşı uzaktan eğitimle derslerin işlenmesinin az da olsa belli bir oranda devam ettirilmesi gerektiği ortadadır. Ayrıca dijitalleşen dünyaya göre İlköğretim, Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliklerinin gözden geçirilmesi, ders esnasında ortaya çıkabilecek çevrimiçi disiplin sorunlarının da bu yönetmeliklerde tartışılması önem arz etmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin bilişim suçları, bilişim kullanımında etik gibi konularda daha bilgili olmasını sağlayacak etkin eğitimlere ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Ülke çapında internet erişimi, kullanımı düzenli bir şekilde artış gösterse de bölgeler ve cinsiyetler arası kullanım farklılıkları dikkati çekmektedir. Yıllardır süregelen bu farklılıkları engelleyecek tedbirler alınmalıdır. Aynı zamanda araştırma sonucunda birkaç kez tekrar edildiği gibi kadınların eğitimci kimliklerinin yanında ev hanımı kimliğiyle eğitim sürecine dahil olmalarının onların motivasyonlarını ve öğrencilerinin kazanımlara ulaşma şanslarını düşürdüğü görülmektedir. Bunu engellemek için küçük yaştan itibaren toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi müfredatla sağlanabilir hale gelmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında süreç önce kamera ve sesin herkeste açık olması ile başlamış ve daha sonra ise hem görüntü hem de söz verilmedikçe öğrencilerde ses de kapatılmıştır. Bu durum öğretmen ve öğrenci motivasyonunu düşürmüştür. MEB okullarının EBA ve zoom adlı platform ve uygulamalar üzerinden yaptıkları bu, uzaktan eğitim özel okulların kullandıkları yazılımlara göre çok daha zayıf kalmış ve öğrenciler tarafından bile çok kolay bir şekilde sabote edilebilmiştir. Bu nedenle Milli eğitim Bakanlığı elinde halihazırda bulunan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ‘yı

çok daha kullanışlı bir hale getirmelidir. Uzaktan sınav yapılabilir, öğrenci ve veliyle çok daha rahat iletişime geçilebilir, ders sırasında öğrenci kontrolünü ve ders hakimiyetini üst düzeye çıkarabilecek yazılımlara ve platformlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yazılımların EBA çatısı altında birleştirilmesi önemlidir ve yine bu durumlara karşı okullarda donanım eksikliğinin giderilmesi ve öğrencilere hızlı bir şekilde donanım sağlanabilmesi gerekmektedir. Bu tip durumların dünyada her an yaşanabileceği de hesaba katılırsa öğretmen ve öğrencilere bilişim donanımları alımında sürekli bir vergi indirimine de ihtiyaç olduğu görülür.

Uzaktan eğitim sürecinin evden ilerlemesi ister isemez öğrencilerin bazılarında sıkıntılara neden olmuştur. Bu tip durumlar için öğrencilerin izole bir şekilde bağlantı kurabileceği ve MEB tarafından bu pandemi döneminde de kurulan destek odalarının sayısının artırılması ve daha ulaşılabilir olması gereklidir. Öğretmenlerin bu durumla ilgili en çok yakındıkları konulardan biri de velilerin eğitime ve uzaktan eğitime bakış açılarıdır. Anne- baba eğitimi çocuğun doğumundan başlayarak yetişkin olana kadar ki her yaş dönemini kapsayacak şekilde ve katılmayan ya da ısrarla belli kazanımları edinmeyen velilere de belirli yaptırımlar uygulayabilecek şekilde düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin velilerle iletişimi yapılan araştırmaya göre çok azdan çok sıkı geniş bir yelpazeyi karşılamaktadır. Kimi öğretmen çok az iletişim kurarken ya da kurmayı tercih etmezken kimi öğretmen çok sık iletişim kurmuştur. Bu iki tip iletişimde faydadan çok zarar getireceği hesaba katılarak öğrenci veli iletişiminin, öğretmenlerin ve velilerin yaşantılarını akamete uğratmayacak şekilde ve her veliye eşit haklar tanıyacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yapacakları bu ekstra çalışmaların da ücretlendirilmesi önemlidir. Maddi olarak yeterli tatmini sağlayamayan öğretmenler doğal olarak gerekli motivasyona sahip olmayabilirler. Özellikle pandeminin başlangıcında öğretmenlere işledikleri derslerin ek derslerinin uzaktan eğitim olduğu bahanesiyle ödenmemesi devletin bu sürece nasıl baktığının bir göstergesidir. Oysa öğretmen planladığı ekstra çalışmaların, harcadığı fazladan mesainin de karşılığını alabilmelidir. Günümüzde öğretmenlerin en büyük sorunlarından ve motivasyon düşüklüğünün nedenlerinden biri de artık lisans mezunu olmayan birçok kişiden daha düşük ücretlere çalışmak durumunda kalmalarıdır.

Araştırma sonuçlarından biri de uygulama dersi öğretmenlerinin hem uzaktan eğitim sürecinde hem de yüz yüze eğitim sürecinde zorlanmalarıdır. Bu öğretmenlerimiz dersleri Liselere Giriş Sınavında soru olarak yöneltmediği için veliler ve öğrenciler tarafından yüksek not alınacak ve hiç çalışılmayacak dersler olarak görülmektedir. Bu

yeteneklere dayalı derslerin belli bir oranda seçmeli olması tartışılmalıdır. Ayrıca bu derslerde uzaktan eğitim uygulama gerektirdiği için çok daha zordur. Bu nedenle sadece bu dersler için değil diğer teorik dersler için de okullarda gerekli materyallere sahip yayın sınıfları oluşturulabilir.

Bireysel farklılıklara sahip ya da dezavantajlı öğrenciler için derste verilmeyen kazanımlara karşılık ekstra eğitimlerin yapılabilmesi için gereken süreçler, alınması gereken raporlar, resmi işlemler gibi yüklerin hafifletilmesi ve öğretmenler kurulu kararlarıyla bu öğrencilere ek çalışmaların yapılabilmesinin önü açılmalıdır. Öğrencinin ek bir çalışma alabilmesi için devlet tarafından verilmiş bir raporun alınması önemlidir ancak küçük farklılıkları olan öğrencilere de bu süreçler olmadan gerekli eğitimler sağlanabilmelidir. Uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin sosyalleşmesini zorlaştırdığı araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur. Bu nedenle uzaktan eğitimle nasıl sosyalleşebileceğine dair çözümler ortaya koyması gerektiği gibi bu tür pandemi süreçlerinde öğrencileri güvenli bir şekilde sosyalleşmesine imkân sağlayacak yeni yollar da düşünülmelidir. Bu süreçte sosyalleşme sorununu en çok yaşayan kaynaştırma öğrencilerine de süreci sorunsuz atlatabilmeleri için destek sağlanmalıdır. Yine uzaktan eğitim süreci sonrası öğrencilerde hareket kabiliyetlerinde kısıtlılık ve obezite problemi öğretmenlerin bildirdiği sorunlar arasındadır. Sağlık Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı böyle ekstrem durumlara karşı genç nüfusun beslenme, spor alışkanlıklarının düzeltilmesine yönelik ortak çalışmalar ortaya koymalıdır. Bu sürecin öğrencilerde 1,5 yıllık bir kayba yol açtığı birçok öğretmen ve veli tarafından dile getirilmiştir. Bu kayıpların hızlı bir şekilde tespiti ve telafisi için gerekirse yaz tatili dönemlerinde çalışmalar yapılması gerekmektedir. Pandemi ve uzaktan eğitime erişememe nedeniyle geride kalan öğrencilere özel çalışma programları hazırlanmaları ve öğrencilerin gelişimin sürekli denetlenmesinin sağlanması gerekmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleklerine dair yılgınlıklarına ve öğrenci, veli ve öğretmenlerin eğitimin öğrenciyi istedikleri noktalara taşıyacağına dair şüphelerine ilişkin görüşleri de içermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu yılgınlıklarına neden olan sorunlar ve toplumsal yapıdaki bozulmaların bilimsel bir şekilde ortaya konulup çözüme kavuşturulmasına ihtiyaç vardır.

Bourdieu, kültürel sermayenin öğrenciler arasındaki eşitsizliklere nasıl sebep olduğunun ve bu eşitsizlikleri nasıl tekrar tekrar ürettiğinin öğretmen tarafından bilinmesinin eşitsizlikleri azaltmada önemli bir rol oynadığını belirtir. Aynı şekilde bu durumdan haberdar olan bir veli de öğrencisinin hayatında olumlu değişikliklere yol

açacaktır. Başarısızlığı sadece öğrencinin kişilik özelliklerine ya da ailesinin ilgisizliğine yaslayan ve daha geniş nesnel gerçekliği göz ardı eden bir öğretmen ya da veli ancak sistemin yeniden üretimine hizmet edecek bir pedagojik otorite işlevi görecektir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s.13-89). Yapılan araştırma da göstermektedir ki öğretmenler ve veliler sorunu genelde kısa yoldan tanımlamaya eğilimlidirler. Sadece başarısız olan öğrencilerin velileri değil başarılı olan öğrencilerin velileri de başarıyı ya öğrencisinin farklı bir zekasının olmasına ya sıradışı çalışkanlığına ya da düzenliliğine ya da aile olarak çocuğun takibini hiç bırakmamalarına bağlamaktadırlar. Bu nedenle Bourdieu'nun kültürel sermaye ve eşitsizliğin yeniden üretimine dair görüşlerinin eğitim fakültelerinde ve anne-baba eğitimlerinde gündeme getirilmesi en azından öğretmen ve velilerin farklı duyarlılıklar geliştirmelerini sağlayacaktır. Öğretmen olacak eğitim fakültesi öğrencisi, ileride sınıfında ya da idarecilik yolunu seçtiğinde okulunda kültürel etkenleri aza indirecek etkinliklere yönelecektir. Veli ise öğrencisini değerlendirirken onun kişilik özellikleriyle başarısızlığı arasındaki korelasyonun sandığı kadar güçlü olmadığını görecektir.

Bourdieu, kültürel sermayenin getirdiği bu eşitsizliklerin etkilerinin azaltılmasında, özellikle öğrenci ya da çalışan seçimlerinde müphem noktaların azaltılmasını ve seçme süreçlerinin daha rasyonel ve açık olmasının işe yarayacağını belirtir (Arlı, 2007, s.397-420). Bu öneriden yola çıkarak günümüzde araştırmanın da konusunu oluşturan öğrencilerin ileride gireceği liselere geçiş sınavları ve üniversite sınavlarının yapılarının kültürel sermaye açısından yeniden değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Aynı zamanda örneğin öğretmen seçiminde halen devam eden mülakat gibi müphem uygulamaların kaldırılması gereklidir. Sadece adam kayırma olasılığı değil, mülakat denilen uygulamanın kültürel olarak çok geniş skalalara hitap etmesi nedeniyle de kültürel sermayesi düşük alt sınıftan gelen bir öğrenci için ne kadar dezavantajlı bir uygulama olacağı hatırlanmalıdır. Ayrıca kültürel sermayenin önemini kavrayan bir öğretmen de işleyeceği dersi, izleyeceği yolu sınavlarda soracağı konuları net bir şekilde öğrencisine iletmelidir. Bu en azından toplumsal eşitsizliğe pedagojik bir önlem olacaktır. Çünkü belirsiz program, belirsiz sınavlar, ani sözlüler yine kültürel sermayesi güçlü olan çocuklar için bir avantaja dönüşecektir.

Maddi olarak dezavantajlı grupların, kitaplara, konserlere, müzelere, sinemalara, gezilere ve sayılabilecek birçok kültürel etkinliğe katılabilmesi de bu sermaye farkının en azından açılma hızının biraz yavaşlamasına katkısı olacağı düşünülebilir. Kültürel sermaye ve doğurduğu eşitsizliğin farkında olan okul idarecileri ve öğretmenler

öğrencilerini ve ailelerini ne kadar bu konuda bilgilendirir ve ne kadar bu etkinliklerin içine dahil edebilirlerse bu eşitsizliğin azalmasına bir nebze de olsa katkıda bulunacaklardır.

Pandemi süreci göstermiştir ki sadece yeterli donanımına sahip olmak öğrencilerin iyi bir uzaktan eğitim süreci geçirmesini garanti etmemiştir. İyi bir donanımına sahip olsa da bu aletlerle uzun süre haşır neşir olmamış ve evinde, aile içi iletişimde sosyal hayatında bu tip bilişim ürünlerini iletişim amacıyla kullanmamış çocuklar derslerde çok daha çekingen tavırlar sergilemiş, derslerden uzak durmaya çalışmışlardır. Diğer ön malumatlar ve ön alışkanlıklar açısından sürece daha hazır olan çocuklar çok daha rahat bir şekilde derse katılabilmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerimizin gelişen teknolojileri takip edebilmesi, deneyimleyebilmesi onların kültürel gelişimleri açısından değerlidir. Bu yüzden dezavantajlı öğrencilerin bilişim konusunda maddi olarak desteklenmeleri önemlidir.

Süreç göstermiştir ki bilişimle ilgili kültürel sermayesi güçlü olan öğretmenler olmayanlara nazaran sınıfların da uzaktan eğitim sürecini çok daha iyi yönetmişlerdir. Öğretmenlerin arasındaki kültürel sermaye farklılıkları direkt olarak sınıf ortamına yansımaktadır. Pandemi sürecinde bu yansıma daha güçlü görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin bilişim alanında, kültürel sermayelerinin ve yeterliliklerinin birbirine yakın tutulması ve öğretmenlerin sürekli bu konuda desteklenmesi, öğretmenlerin kültürel faaliyetlerde sıkça yer almasının sağlanması eşitsizliğin azaltılmasında önemli bir rol oynayacaktır.

Pandemi sürecinin en önemli sonucu alt sınıf öğrencilerin eğitimsel borcunun, orta ve üst sınıfa göre çok hızlı artmasıdır. Bu öğrenciler zaten büyük olan yüklerinin çok daha fazla arttığını görmektedir. Velileri bu büyük açığı, bu büyük farkı nasıl kapatacaklarını bilmemektedir. Daha da kötüsü bir önlem alınmadığında bu eğitimsel borç gittikçe daha da artacaktır. Bu nedenle ivedilikle bu eğitim döneminde geride kalan öğrencilerin birçok alanda desteklenmesi gerekmektedir.

5.2.2 Araştırmacılara öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma nicel veri toplama yöntemi ile karma olarak öğretmenlerin kıdem yılı, yaş, cinsiyet vb. değişkenleri ile değerlendirilebilir.

2.Araştırmanın kapsamı Eskişehir’de yer alan okullardan oluşmaktadır. Araştırma farklı illerde de tekrar edilerek elden edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak tartışılabilir.

3.Çalışma grubuna yöneticilerin görüşleri de dahil edilerek benzer araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akalın, G. (1998). İnsan Hakları, Fırsat Eşitliği ve Türkiye. Türkiye’de İnsan Hakları III Sempozyum, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara.
- Akbal, H. ve Akbal H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısında göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546. DOI: 10.47129/bartiniibf.795863.
- Akkoyunlu, B., ve Bardakçı, S. (2020, Temmuz 7). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim. Yüksek Öğretim Kurulu: <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim> adresinden erişilmiştir.
- Alvaredo, F., Chancel, L., Saez, E., Piketty, T., ve Zucman, G. (2019). *Dünya Eşitsizlik Raporu*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Arlı, A. (2007). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* (G. Çeğin, E. Gökher ve Ü. Tatlıcan, Compilers). İletişim Yayınları.
- Atmaca, T. (2019). Sınıfsal habitus ve Amor Fati’nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD*, 7(3), 899-920.
- Aydın, A., Aydoğdu, E., Taş, N., ve Dönmez, A. (2010). Eğitimde Fırsat ve olanak eşitliği. 19.Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri ,78-85, Kıbrıs
- Aziz, A., ve Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. Hiperyayın.
- Bahadır, M. (2020). *Kültürel Sermayenin yeniden üretimi bağlamında Pierre Bourdieu ve sosyoloji; Atatürk Üniversitesi intern doktorları üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi].Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*. <http://turkishstudies.net> adresinden erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*. <http://turkishstudies.net> adresinden erişilmiştir.
- Blundell, R., Dias, M. C., Joyce, R., ve Xu, X. (2020). COVID-19 and inequalities*. *Fiscal Studies*, 41(2), 291-319. doi:10.1111/1475-5890.12232

- Bourdieu P. (1978) Classes sociales et pouvoir symbolique. *L'Arc*, 7(2), 13-19.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler*. (Çev. Hülya Tufan.) Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1997). Televizyon Üzerine. (Çev.T. Ilgaz). Yapı Kredi Yayınları
- Bourdieu, P. (2010), Sermaye biçimleri, M. M. Şahin ve A. Z. Ünal (Eds.), Sosyal Sermaye, (2.basım, s.45-75), Değişim (1986)
- Bourdieu, P., ve Passeron, J.-C. (2014). *Varisler öğrenciler ve kültür* (Çev.L. Ünsaldı ve A. Sümer). Heretik.
- Bourdieu, P., ve Passeron, J.-C. (2015). *Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teörinin ilkeleri*. Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım: beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. Heretik.
- Bourdieu, P. (2021). *Ayırım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* (Çev.D. Fırat ve G. Berkurt, 1.Basım ed.). Nika Yayınevi.
- Bourdieu, P., ve Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago University Press.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.
- Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., ve Akgün, Ö. E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çakın, M., ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 165-186.
- Cavanaugh, C.S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: a meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88
- Çebi, S. S. (2012). Sosyal Adalet Tarihsel ve Kuramsal Bir Bakış, (25-285). On İki Levha Yayıncılık.
- Çelik, A. (2006). AB sosyal politikası: uyum sürecinin uyumsuz alanı, 75-128. Kitap Yayınevi.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Çelik, Z. (2020, Mayıs 12). Pandemi Sonrası Dünyada ve Türkiye’de Eğitim. <https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/> adresinden erişilmiştir.

- Channel, L. (2022). *Eşitsizlik*. World Inequality Report 2022. Retrieved April 26, 2022, from https://wir2022.wid.world/wwsite/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_Turkish.pdf
- Çoban Kaynak, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 252-260.
- UNESCO (2020), COVID-19 Educational Disruption and Response, <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>, adresinden erişilmiştir.
- Demir, E. (2014, Ocak). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Dursun, O. (2018). Toplum Pierre Bourdieu ile düşünmek. *Global Media Journal TR Edition*, 8(16), 68-123.
- Dönmez, E. (2021). Uzaktan eğitimde, eğitim kime uzak kime yakın: Kültürel sermaye penceresinden bir analiz. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 176-190.
- UNESCO (2020). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden erişilmiştir.
- GDP per capita (current US\$) | Data. (2022). World Bank Data. 26 Nisan 2022 tarihinde https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?most_recent_value_desc=true adresinden erişilmiştir.
- Gençoğlu, C. (2019). Milli bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı. *Milli Eğitim*, 48(1), 853-881.
- Grix, J. (2010). *The Foundations of Research*. Palgrave Macmillan.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Gyimah, N. (2020, Ağustos 12). Assessing Technological Innovation on Education in the World of Coronavirus (COVID-19). SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3670389> adresinden erişilmiştir.
- Illich, I. (2021). *Okulsuz Toplum*. Şule Yayınları.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Jæger, M. M., ve Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524. Doi: 10.1016/j.rssm.2020.100524

- Jæger, M. M., ve Møllegaard, S. (2017). Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. *Social Science Research*, 65(5), 130-144.
- Jourdain, A., ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nun kuramı ve sosyolojik kullanımları*. İletişim Yayınları.
- Karatepe, F. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(53), 1262-1274. Doi:10.26450/jshsr.1868
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Keleşoğlu, S., ve Metinnam, I. (2018). Yaratıcı drama eğitimcilerinin sosyal adalet tutumlarının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2). Doi:10.21612/yader.2018.014
- Korlu, Ö. (2020). *Eğitim yönetişimi eğitim izleme raporu*. Eğitim Gözlemevi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/> adresinden erişilmiştir.
- Marczyk, G. R., DeMatteo, D., ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. Wiley.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- MEB (2020) 28.06.2020 tarihinde Türkiye, koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden biri. <http://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-captauzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr> adresinden erişilmiştir
- Mengi, A., ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid 19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim* 49(1), (413-437).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan).
- Metinham, İ. (2017). Yaratıcı dramayla kültürel temas alanları oluşturmak: Sanat eğitiminde katılımcı bir eylem araştırması örneği. [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Mhandu, J., Mahiya, I. T., ve Muzvidziwa, E. (2021). The exclusionary character of remote teaching and learning during the COVID-19 pandemic. An exploration of the challenges faced by rural-based University of KwaZulu Natal students. DOI: 10.1080/23311886.2021.1947568

- Midkiff, S. D., ve Da Silva, L. A. (2012). Everaging the Web for Synchronous Versus Asynchronous Distance Learning. Virginia Polytechnic Institute.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsiegitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr,web> adresinden erişilmiştir.
- Moore, M., ve Kearsley, G. (2005). Distance Education: A System View. Wadsworth.
- Murphy, M. (2018). *Sosyal teori eğitim Foucault, Habermas, Bourdieu ve Derrida'yı anlamak*. Eğitim Yayınevi.
- Naulin, S., ve Jourdain, A. (2016). *Pierre Bourdieu'nun kuramı ve sosyolojik kullanımları*. İletişim Yayınları.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Öksüz Karademir, C., ve Kaya, M. (2020). Sınıf eşitsizliğinin Bourdieu'nun sermaye ve habitus kavramları üzerinden değerlendirilmesi: Parazit filminin betimsel analizi. *TRTAkademi*, 5(10), 642-666.
- Özdemir, M. (2009). Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa yakası örneği.) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(11), 323-343.
- Pınar, M. A., ve Akgül, G. D. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 2(5), 461-486.
- PIKTES. (2020). Öğrencilerimiz, Uzaktan Eğitimle Öğrenmeye Devam Ediyor. <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/271>, Erişim tarihi:10.5.2020
- Polat, S. (2007). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Reimers, F. M., ve Schleicher, A. (2020). 2020 COVID-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edecek Bir Çerçeve.

- https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf
adresinden erişilmiştir.
- Schroedler, T., Lengyel, D., Budde, J., Claus, C., Weuster, N., ve Doden, K. (2022). Remote learning and its effects on the well-being of primary school learners in Germany. *Education*, 3(13), 1-17.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2029525>
- Şahin, E. Y. (2021). Pandemi sürecinin kadın üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri ve uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3245-3275.
- Şahin İpek, D., Çetinkaya Aydın, G., Çelikdemir, K., Demirci Celep, N., ve Sunar, S. (2020). *COVID-19 Sürecinde Eğitim Uzaktan Öğrenme, Sorunları ve Çözüm Önerileri*. <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri?wpdmdl=3411&verefresh=5f572800ee3741599547392> adresinden erişilmiştir.
- Şeker, M., Özer, A., Tosun, Z., Korkut, C. ve Doğrul, M. (2020). *Covid-19 Küresel Salgın Değerlendirme Raporu* (Rapor No: 34). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları
- Şişman, M. (2006). *Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışlar*. Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen).
- Sunar, L. (2018). *Türkiye'de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nun sosyolojisi*. İletişim Yayınları.
- Telli, Y. S., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34. Doi: 10.32329/uad.711110.
- Tuncay, A (2018). Adalet Nedir? *Bahçeşehir Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13, 199-238.
- Tungaraza, C. (2007). What is equal opportunity and social justice. <http://www.tlc.murdoch.edu.au/eosj/> adresinden erişilmiştir
- TÜİK Kurumsal. (2021, August 26). TÜİK Kurumsal. Retrieved April 26, 2022, from [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437)

- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2020). Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2019). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574> adresinden erişilmiştir.
- Uğur Göçmez, A., ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- Ullah, H., ve Ali, J. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on the schooling of public and private school students in Pakistan. *Impact of COVID-19 pandemic on the schooling of public and private school students in Pakistan*, 3(13), 1-10. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1931917>
- Uluçınar Sağır, Ş., ve Dal, E. (2021). Pandemi sürecinde EBA platformuna yönelik sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri. *AJER- Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 333-352.
- UNESCO (2022) *UNESCO and Education International*. 1 Haziran 2022 tarihinde <https://en.unesco.org/news/unesco-and-education-international-call-governments-consider-teachers-and-school-personnel> adresinden erişilmiştir.
- Üstün, A., ve Şen, M. (2021). *Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim ve Zorlukları*. Efe Akademi.
- Wacquant, L. (2007). Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi. Güney Çeğin vd. (Der.), içinde, *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*, s. 53-76.
- Wade, R. C. (2007). *Social studies for social justice: Teaching strategies for the elementary classroom*. Teachers College.
- World Bank national accounts data, and OECD National Accounts data files. (2022, 03 27).https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?most_recent_value_desc=true%20eri%C5%9Fim%20tarihi%2027.03.2022)
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nun yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*, (22), 122-138.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, A., ve Akar Vural, R. (2020). Covid-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri. *Türk Tabipler Birliği/Covid 19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, s. 556-565.
- Yücel, C., Boyacı, A., Demirhan, G., ve Karataş, E. (2013). Milli eğitim örgüt sisteminde ‘Kayıt Alanı’ (hinterland) uygulamasının yönetsel işlevselliğinin değerlendirilmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye açılarından doğurduğu problemlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 135-151.
- Yüzbaşı, N. (2020, Nisan 22), Covid-19 salgını dünya genelinde uzaktan ve sanal eğitimi zorunlu kıldı: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/kovid-19-salgini-dunya-genelinde-uzaktan-ve-sanal-egitimi-zorunlu-kildi/1814237> adresinden erişilmiştir.
- Zajda, J., Majhanovich, S., ve Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice *Review of Education*, 52, 9-22. Doi: 10.1007/sl 1159-005-5614-2.
- Zhu, B. (2020). Cultural reproduction or cultural mobility? Unequal education achievement among Chinese college students. *The Journal of Chinese Sociology*, 7(6), 1-21.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Öğretmen Görüşme Formu	162
EK 2	Veli Görüşme Formu	164
EK 3	Etik Kurul İzni	166
EK 4	Araştırma İzni	167



EK-1
Öğretmen Görüşme Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

Yaşınız:

Görev yaptığınız okul türü: ☐Devlet Okulu ☐Özel Okul

Göreviniz:

Mesleki Kıdem Süreniz:

Görüşme Soruları

1)Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin verimliliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Tüm öğrencileriniz beklenen ya da hedeflediğiniz öğrenmeleri gerçekleştirebildiler mi?

a) Örgün eğitime kıyasla avantajları olduğunu düşünüyor musunuz?

b) Örgün eğitime kıyasla dezavantajları olduğunu düşünüyor musunuz?

2)Bu süreçte her öğrencinin sahip olduğu özelliklerin (sosyo-ekonomik durum, dijital beceri düzeyi, aile desteği vs..) farklılığına rağmen etkili bir öğrenme gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musunuz? Okullar tekrar açıldığında öğrencilerinizin akademik durumunu nasıl değerlendirirsiniz?

3)Uzaktan eğitime erişim açısından dezavantajlı olan öğrencileriniz için ne farklı uygulamalar yaptınız mı? Örneğin idareyle/öğretmenlerle görüşerek öğrencilerinizin eğitim hakkını korumak adına çalışmalar yaptınız mı?

a) Kaynaştırma öğrencileriniz var ise pandemi sürecinde eşit eğitim fırsatlarına erişebildiklerini düşünüyor musunuz?

4)Uzaktan eğitimi sürecinde öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ne gibi çalışmalar yaptınız?

5)Pandemi sürecinde özel/devlet okullarıyla aranızda ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?

7)Pandemi sürecinde tüm öğrencilerinize adil davrandığınızı düşünüyor musunuz?

a) Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde tüm öğrencilerinize eşit süre ayırabildiniz mi?

8)Uzaktan eğitime geçiş sürecinde öğrencilerinize bu yeni uygulamaya dair fikirlerini sorduğunuza inanıyor musunuz?

a) Bu yeni düzen için kuralları birlikte mi belirlediniz?

b) Online eğitimler sırasında öğrencileriniz arasında anlaşmazlıklar oldu mu? Olduysa sizin tutumunuz ne oldu?

9)Uzaktan eğitim sürecinde velilerinizle iletişim kurdunuz mu? Onların uygulama hakkında görüşlerini aldınız mı?

10)Pandemi sürecinde eğitim adına motivasyonunuzu nasıl değerlendirirsiniz?

11)Bu süreçte yaptığınız çalışmaların hangi açılardan yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünüyor sunuz?

12)Okulların açılmasıyla uzaktan eğitim sonrası öğrencilerin okula olan tutumlarını nasıl değerlendirirsiniz? Ne gibi değişiklikler gözlemlediniz mi?

EK-2
Veli Görüşme Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

Yaşınız:

Mesleğiniz:

Kaç çocuk sahibisiniz?

Çocuğunuzun/çocuklarınızın gittiği okul türü: ☐Devlet Okulu ☐Özel Okul

Çocuğunuzun/çocuklarınızın sınıf düzeyleri.....

Çocuk/çocuklarınızın kendilerine ait odaları var mı?.....

İnternete bağlanabileceğiniz evde mevcut cihaz sayısı:

Ortalama günlük internet kullanım süreniz:

Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyiniz: ☐Hiç ☐İyi ☐Çok İyi

Aile ortalama gelir durumunuz: ☐Kötü ☐Orta ☐İyi ☐Çok iyi

Görüşme Soruları

1)Pandemi sürecindeki eğitim uygulamalarına dair görüşleriniz nelerdir?

2)İnternetiniz var mı? Çocuklarınızın tümüne uzaktan eğitim sürecinde teknolojiye eşit ulaşım sağlayabildiğinizi düşünüyor musunuz? Evinizde çocuğunuzun/çocuklarınızın uzaktan eğitime erişimine sağlayacak cihazların yeterlilikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

3)Çocuklarınızın uzaktan eğitim sürecinde hedeflenen ya da beklenen öğrenmeleri gerçekleştirdiklerini düşünüyor musunuz? / Veli olarak çocuğunuzun bu süreçte aldığı eğitime yeterlilikleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?

4)Uzaktan eğitim sürecinde çocuklarınızı desteklemek için ne gibi etkinlikler yaptınız? Çocuklar (ev işlerine katılmadan sadece) derslerine odaklanmalılar mı sizce?

5) Uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitim arasında hangisini tercih edersiniz? Neden?

6)Pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının çocuğunuzun gelecekteki mesleğine etkisi üzerine görüşleriniz nelerdir?



EK-3

Etik Kurul İzni

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA
VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırma No : 05		
Araştırma Başlığı : Sosyal Adalet Bağlamında Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamaları		
Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr.İlknur ŞENTÜRK		
Başvuru Tarihi : 15.10.2020		
☒ Kabul		
☐ Düzeltme Gereklidir	Gerekçe : 1. 2. 3.	
☐ Red	Gerekçe: 1. 2. 3.	
Başkan		
Adı Soyadı Prof. Dr. Yaşar SARI	Tarih 28.10.2020	İmza

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EK-4
Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-81922757-302.08.01-284052
Konu : Araştırma İzni (Çiğdem ALTUN)

31.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 31.01.2022 tarihli ve E-88074293-605.01-42281735 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Çiğdem ALTUN'un "Sosyal Adalet Bağlamında Pandemi Sürecinde Eğitim Uygulamaları" başlıklı tez çalışmasına ilişkin araştırma çalışmasının uygun görüldüğü, mühürlü ve imzalı ölçme araçlarının kullanılması gerektiği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rifat EDİZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (9 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : Dwv3XxAc204

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/esogu-ebys>

Adres : Meşelik Kampüsü 26040 Odunpazarı
Telefon : 0222 2393750 Faks: 0222 2291418
İnternet Adresi : www.ogu.edu.tr
KEP adresi : esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

Bilgi için : Fatih AYDIN
Telefon : 0 222 239 37 50-5127
E-posta : fatih.aydin@ogu.edu.tr



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Çiğdem ALTUN
Orcid Numarası :0000-0002-3197-5199

Eğitim Durumu

Lise	Hoca Ahmed Yesevi Lisesi	2003
Lisans	Anadolu Üniversitesi	2007
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2022

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Çetin, F, Zengin, E, Altun, Ç, Demir, S ve Şentürk, İ. (2021). Öğretmenlerin Mikro Direniş Stratejileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 22-50. DOI: 10.34056/aujef.808998

Altun, Ç., Çetin, F., Zengin, E., ve Özen, H. (2020). Teachers' views on the use of social media: new generation surveillance mechanism. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 7(1), 18-49

Seminer ve Çalıştaylar

Proje ve Çalıştay Koordinatörü, Ters-Yüz Öğrenme (Flipped Learning) Çalıştayı, Osmangazi Üniversitesi/Eskişehir, 2021

E-Twinning Çalıştayı Koordinatörü, Ulusal e-Twinning Çalıştayı, Osmangazi Üniversitesi/Eskişehir, 2019