



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİNDE YAŞANAN ÖĞRENME  
KAYIPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ**

Ayça ÜNAL  
ORCID: 0000-0002-1353-1324

Danışman  
Prof. Dr. Ahmet SABAN  
ORCID: 0000-0003-0853-1853

Konya – 2024

## TEŞEKKÜR

Tez sürecimin başından sonuna kadar yardım, destek ve katkılarını esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Ahmet SABAN'a, yüksek lisans eğitimim süresince her zaman tüm samimiyeti ve yol göstericiliği ile yanımda olan değerli hocam ve jüri üyem Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ'ye, görüş ve önerileriyle tezime katkı getiren değerli jüri üyem Prof. Dr. Gizem SAYGILI'ya, araştırmaya katılarak görüşlerini sunan katılımcı meslektaşlarıma ve her türlü destekleri ile sürekli yanımda olan kıymetli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayça ÜNAL

Ocak 2024

## İÇİNDEKİLER

|   |           |
|---|-----------|
| TEŞEKKÜR.....   | ii        |
| İÇİNDEKİLER.....  | iii       |
| TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....                                   | v         |
| BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....   | vi        |
| ÖZET .....  | vii       |
| ABSTRACT .....  | viii      |
| <b>1. GİRİŞ.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1. Problem Durumu .....   | 1         |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....   | 2         |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....   | 3         |
| <b>2. ALAN YAZIN.....</b>   | <b>4</b>  |
| 2.1. Öğrenme .....  | 4         |
| 2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....                                   | 4         |
| 2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı .....                                    | 6         |
| 2.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı .....                                      | 7         |
| 2.1.4. Nörofizyolojik Kuram .....                                       | 9         |
| 2.2. Öğrenme Kaybı .....  | 10        |
| 2.3. Öğrenme Kaybının Nedenleri .....                                   | 14        |
| 2.4. İlkokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemindeki Öğrenme Kayıpları ..... | 16        |
| 2.5. İlgili Araştırmalar .....  | 17        |
| <b>3. YÖNTEM.....</b>   | <b>22</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....  | 22        |
| 3.2. Çalışma Grubu.....   | 23        |
| 3.3. Verilerin Toplanması.....  | 23        |
| 3.4. Verilerin Analiz Edilmesi.....                                     | 24        |
| <b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>                                     | <b>26</b> |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                        | 26        |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                         | 27        |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                         | 28        |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                       | 31        |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                        | 32        |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                        | 35        |
| 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                         | 38        |
| 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                      | 41        |
| 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                      | 43        |
| 4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                         | 46        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b> | <b>51</b> |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç .....                | 51        |
| 5.2. Öneriler.....                          | 56        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                       | <b>58</b> |



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Yaşanan Öğrenme Kayıplarına İlişkin Görüş ve Önerileri* başlıklı tez çalışmamın toplam 70 sayfalık kısmına ilişkin, 25/12/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %13 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

4/01/2024

Ayça ÜNAL

Prof. Dr. Ahmet SABAN

## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

4/01/2024

Ayça ÜNAL

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİNDE YAŞANAN ÖĞRENME KAYIPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Ayça ÜNAL

Bu durum çalışmasında, COVID-19 salgını nedeniyle okuldan uzak kalınan pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarına ilişkin 2022-2023 öğretim yılında Konya’da görev yapan 40 gönüllü sınıf öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri, 10 açık-uçlu sorudan oluşan bir anketle elde edilmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin akademik becerileri, sosyal öğrenme becerileri ve okuma-yazma-anlama becerilerindeki kayıplar üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin her dersten öğrenme kaybı yaşadıkları ifade edilmiş, en çok kayıp yaşanan derslerin ise matematik ve Türkçe dersi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme kayıplarının yaşanmasının temel sebepleri, teknoloji ve internet sorunları, aile desteğinin yetersizliği, fiziksel uzaklık, odaklanmanın sağlanamaması, ev çalışmalarının yeterli yapılmaması ve düzenli ders katılımının sağlanamaması olarak tespit edilmiştir. Öğrenme kayıplarının yaşanması, bir sonraki sınıf düzeyine hazır olmama durumu, öğrenciler arasındaki öğrenme farkının artması, eğitim-öğretim sürecinin sekteye uğraması, öğretmen motivasyon eksikliği, ders yönetiminde yaşanan problemler ve sosyal-duygusal-zihinsel gelişim eksikliğinden kaynaklanan problemlere neden olmuştur. Öğretmenlerin öğrenme kaybı yaşanmaması için dijital materyal ve etkinlik kullanımı, konu videoları paylaşımı, ödev ve çalışma takibi, öğrencilerle iletişim, ders saati planlaması, ailelerle iletişim ve telafi eğitimi gibi önlemler aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşanan öğrenme kayıplarını gidermek için ise telafi eğitimler, sosyal etkinlikler ve grup çalışmaları yaparak, veli destekli planlamalar uygulayarak, çeşitli etkinlik ve materyal desteğiyle önlem aldıkları tespit edilmiştir. Pandemi dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldıkları zorluklar ve sorunlar arasında disiplin, fiziksel etkinlik ve sosyal ilişkilerin azalması, davranış bozukluğu, odaklanamama-dikkat dağınıklığı, derse katılma ortamı, teknolojik imkân ve altyapı yetersizliği, veli desteğinin yetersiz kalması, teknoloji bağımlılığı eksik ya da yanlış öğrenme, sağlık problemleri öne sürülmüştür. Bu zorluk ve sorunlara karşı uygulanan çözümler ise öğretmen-veli iş birliğini sağlama, çeşitli etkinlik ve grup oyunları, öğrenciye rehberlik etme ve yönlendirme, ders saati planlamaları, sosyal faaliyet çalışmaları, ek ders desteği, ek materyal desteği olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularından hareketle akademik ve sosyal beceri kayıplarını gidermek için çalışmaların yapılması, online derslerde çok fazla kullanılan dijital materyallerin içeriklerinin geliştirilmesi, öğrencilere teknolojik donanım imkânı sağlanması, rehberlik hizmeti çalışmalarının artırılması, öğretmen-öğrenci ve ailelerine psikolojik destek sağlanmasına yönelik öneriler getirilmiştir. Gelecekte uzaktan eğitimin tekrar yaşanması durumunda alınan önlemlerle öğrenme kayıplarını en aza indirmek mümkün olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 Pandemisi, Öğrenme Kaybı, İlkokul Öğrencileri, Sınıf Öğretmeni

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Basic Education  
Primary Education Program  
Master Thesis

### OPINIONS AND SUGGESTIONS OF CLASSROOM TEACHERS REGARDING THE LEARNING LOSSES EXPERIENCED DURING THE PANDEMIC PERIOD

Ayça ÜNAL

This case study examined the opinions of 40 volunteer classroom teachers working in Konya in the 2022-2023 academic year regarding the learning losses experienced during the pandemic period when students were away from school due to the COVID-19 outbreak. The data of the research were obtained through a survey form consisting of 10 open-ended questions and analyzed descriptively. The findings of the research focused on the losses in students' academic, social learning and reading-writing-comprehension skills. It was stated that students experienced learning loss in every subject, but the most losses were seen in mathematics and Turkish. The main reasons for learning losses have been identified as technology and internet problems, insufficient family support, physical distance, inability to focus, insufficient homework and lack of regular class attendance. It has been suggested that learning losses are the problems caused by not being ready for the next grade level, increasing the existing learning gap between students, interruption of the education-training process, lack of teacher motivation, problems in course management and lack of social-emotional-mental development. Precautions taken by teachers to prevent learning loss through use of digital materials and activities, sharing subject videos, tracking homework and study, communication with students, lesson time planning, communication with families and compensatory education. It has been determined that teachers take precautions to compensate for learning losses by providing make-up training, social activities, and group work, implementing parent-supported planning, and providing various activities and material support. Difficulties and problems that students are exposed to due to the pandemic include discipline problems, decrease in physical activity and social relations, behavioral disorder problems, inability to focus-distraction, problems arising from the environment of attending classes, lack of technological facilities and infrastructure, insufficient parental support, lack of technology addiction. The solutions implemented against these difficulties and problems have been determined as providing teacher-parent cooperation, various activities, and group games, guiding, and directing the student, lesson time planning, social activity studies, additional course support, additional material support. Based on the findings of this research, suggestions are made regarding conducting studies to eliminate the loss of academic and social skills, developing the content of digital materials widely used in online courses, providing students with technological equipment, increasing guidance service work, and providing opportunities to provide psychological support to teachers-students and their families. has been brought. If distance education occurs again in the future, it may be possible to minimize learning losses with the precautions taken.

**Keywords:** COVID-19 Pandemic, Primary School Students, Learning Loss, Classroom Teacher.



# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durulmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Dünya tarihinde birçok kez küresel boyutta salgın yaşanmıştır. Grip, veba, çiçek ve kolera gibi salgın hastalıklar insanların hayatını yitirmesine sebep olmuştur. 2019 yılında dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını da küresel bir krize dönüşmüştür. Bu salgın, Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından pandemi olarak ilan edilmiş ve hayatın her alanını önemli ölçüde etkilemiştir. Salgının yarattığı kriz birçok ülkeyi etkilemiş ve eğitim, sağlık, ekonomi gibi önemli alanlarda yaşanan olumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır (Aslan, 2020). Pandeminin yarattığı kriz eğitim sistemini de derinden etkilemiştir. Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de okulların kapatılmasıyla birlikte yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir.

Tüm dünyayı derinden etkileyen COVID-19 salgını, günlük yaşamdaki faaliyetlerin duraksamasına neden olmuştur. Salgınla mücadele kapsamında sokağa çıkma yasağı, uzaktan çalışma ve okullarda yüz yüze eğitime ara verme gibi önlemler alınmıştır (Tarkar, 2020). Pandemiyle mücadele tedbirleri kapsamında dünya genelinde okullar kapatılmış ve uzaktan eğitim sürecine geçilerek öğrenmenin sürekliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Sarı ve Nayır, 2020). Uzaktan eğitimin uygulandığı okul kademelerinden biri olan ilkokulda da eğitimin şekli değişerek öğrenciler çevrimiçi yapılan derslere katılmaya çalışmıştır (Telli ve Altun, 2021). Yüz yüze yapılan eğitime ara verilmesi öğretmen ve öğrencileri başlangıçta telaşa düşürmüştür. Böyle bir sürecin daha önce deneyimlenmemiş olması nedeniyle bu sürece uyum sağlamada zorluklar yaşanmış ve süreçte olumsuz olarak nitelendirilen bazı durumlarla karşılaşmıştır (Sarı ve Nayır, 2020).

Uzaktan eğitimin, öğrenmenin gerçekleşmesi için sağladığı avantajlarının yanı sıra dezavantajları da olmuştur. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları, öğrenme ve öğretme sürecinin yetersiz kalmasına sebep olmuştur (Akyürek, 2020). Öğrencilerin sosyal açıdan soyutlanmaları sebebiyle psikolojik rahatsızlıkların oluşturduğu sağlık sorunları; teknolojiye ulaşamama, teknolojiyi yeterli kullanamama gibi teknolojik sorunlar; öğrencinin uzaktan öğrenimi gerçekleştirip öğrenmeyi sürdürmede yaşadığı sıkıntılar; ölçme ve değerlendirmede yaşanan

sorunlar ve öğrencilerin öğrenme kayıpları öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan temel sorunlar bu sorunlar arasındadır (Sarı ve Nayır, 2020).

Pandemi sürecinin, öğrencilere sağladığı olumlu kazanımları da olmuştur. Örneğin, öğrencilerin öğretmen denetimi olmadan kendi başlarına öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri görülmüştür (Gonzalez, de la Rubia, Hincz, Comas-Lopez, Subirats, Fort ve Sacha, 2020). Ayrıca, öğrenciler bu zaman diliminde derslerde teknolojiyle daha fazla zaman geçirmiş ve öğretmenlerin de web tabanlı öğrenme araçlarını kullanma yetenekleri gelişmiştir (Churiyah, Sholikhan, Filianti ve Sakdiyyah, 2020). Ek olarak, uzaktan eğitimle beraber öğrenme-öğretme süreci internet aracılığıyla dijital ortama taşındığı için uzaktan öğretim materyallerinde çeşitlilik artmıştır (Yeşilyurt, 2021). Kısaca, pandemi süreciyle birlikte eğitime dijital platformda devam edilmek zorunda kalınmıştır. Böylece öğrenciler okuldan uzak kalmış ve kendi çabalarıyla öğrenmek durumunda bırakılmıştır. Böylelikle uzaktan eğitim süreciyle alışlagelmiş geleneksel yapıya farklı bir imkân sunulmuştur (Demir, Özdaş ve Çakmak, 2022).

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 salgını nedeniyle okuldan uzak kalınan pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini incelemektir. Dolayısıyla, araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: **“Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarına ilişkin görüş ve önerileri nasıldır?”** Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmanın alt-problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Sınıf öğretmenleri öğrenme kavramını nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırmaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenleri öğrenme kaybı kavramını nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırmaktadırlar?
3. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin pandemi döneminde yaşadığı öğrenme kayıplarına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenleri öğrenme kayıplarını en fazla hangi derslerle ilişkilendirmektedirler?
5. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin pandemi döneminde yaşadığı öğrenme kayıplarının nedenlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşaması dersleri nasıl etkilemiştir?

7. Sınıf öğretmenleri, pandemi dönemi esnasında öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamaması için ne tür önlemler almıştır?
8. Sınıf öğretmenleri, pandemi dönemi sonrasında öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarını gidermek için ne tür uygulamalar yapmıştır?
9. Sınıf öğretmenlerinin, pandemi dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldığı diğer zorluklara veya sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?
10. Sınıf öğretmenlerinin, pandemi dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldığı diğer zorluklarla veya sorunlarla baş etmek için ne tür uygulamalar yapmıştır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

COVID-19 pandemi sürecinde çocuklar mekânsal olarak okuldan, akranlarından ve öğretmenlerinden uzak kalmıştır. Pandeminin yıpratıcı etkisiyle birlikte özellikle ilkökul çocuklarında sosyal ve duygusal açıdan olumsuzluklar ve akademik açıdan da öğrenme kayıpları yaşanmıştır. Uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarının oluşmasında çeşitli sebepler etkili olmuştur. Örneğin; pandemi döneminde yaşanan belirsizlikler, yüz yüze işlenen eğitim programının çevrimiçi derslere göre yoğun olması, teknolojiye erişim ve altyapı sorunu, dönüşen yapının siber kültüre evrilmesi ve teknoloji bağımlılığı gibi sorunlar yaygın olarak tespit edilmiştir. Pandemi aynı zamanda bireyleri teknolojiyle yalnız bırakarak eğitimin bireyselleşmesine neden olmuştur. Bu durum ise güdülenme ve motivasyon eksikliğine, derslere karşı isteksizlik yaşanmasına ve öğrenmenin öğrenci kontrollü hale gelmesine yol açmıştır.

Kısaca, COVID-19 salgını dolayısıyla okullarda verilen eğitimin aksaması nedeniyle öğrencilerde öğrenme kayıpları yaşanmıştır. Öğrenme kayıplarına sebep olan etkenler hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın önemi yaşanan öğrenme kayıplarının ortaya çıkarılması ve bilinirliğinin/farkındalığının artırılmasıdır. Böylelikle öğretimin daha etkili ve verimli olması sağlanabilir. Çalışmadan elde edilecek verilerin, çevrimiçi eğitim üzerinden öğrencilere uygulanacak eğitime, alanyazındaki bilgi birikimine ve bu konuda yapılacak daha sonraki çalışmalara önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir.

## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

Bu bölümde öğrenme, öğrenme kaybı, öğrenme kaybının nedenleri, pandemi dönemindeki öğrenme kayıpları başlıklarında açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, öğrenme kaybı hakkında yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Öğrenme

Her bilim insanı tarafından farklı bir biçimde tanımlanan öğrenme kavramının böyle tanımlanmasının en önemli nedeni, hemen her tanımda bu kavramın farklı bir özelliğine vurgu yapılmasıdır. Öğrenme kuramları öğrenme olgusuna farklı noktalardan bakmakta ve bunun sonucunda da öğrenme kavramıyla ilgili farklı tanımlar ortaya çıkmaktadır. Farklı kuramsal perspektifler, hangi şartlar altında öğrenmenin gerçekleşeceğini, öğrenendeki değişiklikleri ve bu bağlamda bireyin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışmaktadır (Duman, 2007). Bunun neticesinde de farklı öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklayan kuramlar arasında davranışçı, bilişsel, sosyal ve nörofizyolojik (beyin temelli) kuramlar sıralanabilir. Aşağıda, bu kuramlar tek tek ele alınarak açıklanmaktadır.

##### 2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Bu kuram 20. yüzyılın ilk yarısında pozitivist paradigmanın etkisiyle gelişmiştir. Bu kuramın savunucuları Aristo, Descartes ve Locke gibi düşünürlerin felsefi görüşlerini temel almışlardır. Bu kuram, çevreyi değiştirerek istenen tepkiyi veya davranışı oluşturmayı hedeflemektedir (Demirel, 2012). Bu kurama göre öğrenme, uyarıcı ve davranış arasındaki bağ kurma işidir ve dışsal koşullara bağlı kalarak gerçekleşir. Bu yaklaşımı benimseyen kuramcılar, laboratuvar koşullarında hayvanlar üzerinde yaptıkları deneyleri çalışmalarına yansıtmışlar ve insanların öğrenmelerini diğer canlıların öğrenmelerine benzetmişlerdir. Somut olarak gözlenemeyen duygu, düşünce ve güdü gibi özellikler ise öğrenmenin açıklanmasında kullanılmamıştır (Şişman, 2013). Bu kurama göre, öğrenmeden söz edebilmek için öğretim süreci sonrasında öğrencilerde gözlenebilir davranış değişikliği oluşması gerekmektedir (Demirel ve Kaya, 2014). Dolayısıyla, davranışçı kurama göre öğrenme, öğretim sürecinin sonunda öğrencide meydana gelen gözlenebilir davranış değişikliği olarak tanımlanabilir. Öğrenme sürecinde öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesi esastır ve pekiştirme önemlidir. Pekiştirme, istenilen davranışların arttırılması için uyarıcılar verme işlemidir. Ayrıca, öğrenilen

bilgilerin kalıcı olması için tekrar önemlidir. Ek olarak, öğrenmek için öğrenciyi güdülemek gerekir. Öğrencinin bir davranışı öğrenmesi için o davranışa karşı istekli olması gerekir. Bu nedenle, olumlu pekiştirmelerin öğrenciyi güdülemede önemli bir yeri vardır (Özden, 2003).

Davranışçı kuramda, “klasik” ve “edimsel” olmak üzere iki tür koşullanma vardır:

**Klasik Koşullanma.** Ivan Pavlov hayvanlar üzerinde yaptığı deneyler sonucunda klasik koşullanma kavramı literatürde yer almıştır. Öğrenme, organizmanın uyarıcıya karşı gösterdiği tepki sürecidir. Pavlov yapmış olduğu deney sonucunda yiyecek karşısında köpeğin salgıladığı salgıyı başka bir uyarıcı olan zil sesine de salgılamayı öğrendiğini ortaya çıkarmıştır (Şişman, 2013). Klasik koşullanma yoluyla davranışların değiştirilebileceğini savunan psikolog ise Watson’dur. Ona göre bütün davranışlar klasik koşullanma yoluyla öğrenilebilir (Demirel ve Kaya, 2014). Klasik koşullanmada önemli olan üç kavram vardır (Demirel, 2012):

- *Uyarıcı genellemesi*, organizmanın bir uyarıcı karşısında gösterdiği tepkiyi benzer uyarıcılar karşısında göstermesidir. Örneğin, çocuğun elinin sobada yanmasıyla ısı veren tüm ev aletlerinden korkması bir uyarıcı genellemesidir.
- *Uyarıcıyı ayırt etme*, organizmanın uyarıcılar arasındaki farkı öğrenmesidir. Örneğin, elektrik akımına kapılan bir kişinin çarpılmasının sebebinin tellerin izolesiz olduğunu öğrenmesiyle izoleli tel dışındaki tellere çıplak elle dokunmaması uyarıcıyı ayırt etmedir.
- *Davranışın sönmesi*, koşullu ve koşulsuz uyarıcı beraberliğinin ortadan kalkmasıyla kazanılan davranışın giderek zayıflaması ve kaybolmasıdır. Örneğin, ödevlerin artık öğretmen tarafından kontrol edilmediğini ve ödevini yapan öğrencilerin de artık ödüllendirilmediğini öğrenen bir çocuk ödev yapmayı bırakabilir.

**Edimsel Koşullanma.** Edimsel koşullanmada davranışın sonucu önemlidir. Organizmanın, tekrar edilmesi istenen davranışının ortaya çıkması sonucunda pekiştirme yoluyla davranışın öğrenilmesi sağlanır (Demirel ve Kaya, 2014). Örneğin, bir bebeğin yeni yürümeye başladığını gören çevresindeki yetişkinler sevinir ve bebeği alkışlar. Çevrenin gösterdiği ilgi bebeği mutlu eder ve davranışını tekrar etmeye güdüler. Bu şekilde öğrenme gerçekleşir. Tepkisel davranış, kendinden bir önceki uyarıcıya bağlı kalarak gerçekleşir. Önemli olan, davranış ve davranışın sonuçlarıdır (Senemoğlu, 2020). Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için pekiştireçler önemli yer tutar. Pekiştireçler olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu pekiştireç davranışın devamını (tekrar edilmesini) sağlayan uyarıcılardır. Olumsuz

pekiştireç ise rahatsız eden uyarıcının ortamdan geri çekilmesidir. Pekiştireçler yardımıyla davranış değişikliği sağlanır (Demirel ve Kaya, 2014). Bir başka ifadeyle, ortamda rahatsız eden uyarıcıya ceza denir. Ceza davranışı zayıflatır ve bastırır. Ceza süresince istenilmeyen davranış ortadan kalkar fakat cezanın etkisi bitince tekrar ortaya çıkar (Senemoğlu, 2020).

### 2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel kurama göre öğrenme, davranışçı öğrenme kuramının ileri sürdüğü “uyarıcı-tepki” ilişkisinden daha karmaşık bir süreçle gerçekleşmektedir. Bireyin kendisine aktarılan bilgileri zihinsel süzgeçten geçirip anlamlandırma yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bu süreçte zihinsel yapıların da önemli bir rolü bulunmaktadır. Bilişsel yaklaşımcılara göre öğrenme, bireyin etrafında olup biten olaylara anlam yükleme sürecidir. Bu süreç, bireyin uyarıcıları algılaması, önceki bilgileriyle karşılaştırması, yeni bilgiler edinmesi, elde ettiği bilgileri belleğine depolaması ve hatırlama süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2020). Bu kuramın savunucuları, kişinin davranışlarından çok zihinsel süreçlerle ve düşünme, anlam, algılama, duyuş gibi olgularla ilgilenirler (Özden, 2003).

Bilişsel öğrenme kuramında iki önemli yaklaşım vardır:

**Gestalt Kuramı.** “Gestalt kuram Wertheimer tarafından başlatılmış olmakla birlikte, ilkeleri Wertheimer, Köhler ve Koffka tarafından geliştirilmiştir” (Senemoğlu, 2020, s. 244). Gestalt psikologları öğrenmenin bilişsel organizasyonunun nasıl geliştiği ve bireylerin olayları nasıl algıladıkları üzerinde dururlar. Bu psikologlar, insanların etrafında gördüklerini bir bütün olarak algılandığını, parçanın algılanması ise bütünle ve diğer parçalarla olan ilişkisine göre değişeceğini savunurlar. Eşya ve olaylar gibi parçalar, içinde buldukları bütünde anlam kazanırlar. Dolayısıyla, öğrenme süreci de bireyin etrafını algılama ve yorumlamasıdır. Bu sebeple öğrenmede önemli olan bireyin etrafındakilere anlam yüklemesidir (Özden, 2003).

Gestalt kuramına göre öğretmenlerin öğretme sürecinde dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Öğretilecek konu üzerinde öğrencilerin dikkati yoğunlaştırılmalıdır. Yeni bilgi ile eski bilgilerin bağlantısı kurulmalıdır. Öğrenme sürecindeki etkinliklerde, daha fazla duyu organının kullanılabilmesi materyallere yer verilmelidir. Örnekler çeşitli ve çok sayıda tutulmalıdır. Öğrencilerin fikirleri dinlenmeli ve durumlara farklı bakış açıları getirmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin nasıl düşünceleri gerektiğini kavramaları ve yeni öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer etmeleri kolaylaşacaktır (Senemoğlu, 2020). Gestalt kuramına göre, öğrenilen yeni bilginin farklı durumlarda kullanılarak transfer edilmesi

önemlidir. Öğretmenler, dersin başında önceki bilgileri hatırlatarak yeni öğrenilecek bilgiyle ilişki kurulmasını sağlamalıdır. Böylece yeni bilgilerin anlamlı öğrenilmesine yardımcı olunacaktır (Demirel, 2012).

**Bilgiyi İşleme Kuramı.** Bilgiyi işleme kuramı, öğrenmenin doğrudan gözlenemeyen bir olgu ya da süreç olduğu gerçeğinden hareketle zihnimizdeki bilişsel yapıları ve süreçleri açıklamayı amaçlar (Demirel, 2012). Öğrenmeyi, bellek türlerinden oluşan bilgi depoları (duyusal kayıt, kısa süreli/işleyen bellek ve uzun süreli bellek) ve bilgilerin bellekten belleğe transferini sağlayan bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışır. Bilgi depolarındaki akışı sağlayan bilişsel süreçleri ise dikkat, algı, tekrarlama, şemalara kodlama ve hatırlama eylemleri oluşturur (Şişman, 2013).

Bu kurama göre, duyu organlarıyla duyusal belleğe sonsuz sayıda uyarıcı ulaşır. Dikkat ve algı sürecinden geçen ve amaca uygun olan bilgiler kısa süreli belleğe gönderilir. Zihinsel tekrar yapılarak bilginin kısa süreli bellekte kalması sağlanır. Burada anlamlı kodlamalar yapılarak, bilgilerin uzun süreli belleğe geçişi sağlanır ve kazanılan bilgiler uzun süreli bellekte depolanır. Bilginin kullanılması gerektiğinde ise uzun süreli bellekten tekrar kısa süreli belleğe getirilir. Bu şekilde öğrenen, çevresinde gerektiğinde bilgiyi kullanır (Senemoğlu, 2020).

Duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçiş sürecinde bilgi, dikkat ve algı sürecinden geçer. Bu sebeple derste aralıksız ve benzer şekilde verilen bilgi öğrencinin dikkat ve algı sürecine girmez ve bu bilgiler kısa süreli belleğe ulaşmadan unutulur. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlıdır. Derste öğretilecek bilginin hızlı verilmesi yerine öğrencinin kısa süreli belleklerinde bilgiyi kodlama imkânı verecek kadar yavaş verilmesi ve yapılan tekrarların yapılması öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenciler uygun kodlamalarla öğrendikleri bilgiler hakkında şema oluşturarak uzun süreli belleğe yerleştirir. Bilgiler doğru bir şekilde kodlanır ve şemalar arasında doğru bağlantılar kurulursa, anlamlı öğrenme gerçekleşir (Şişman, 2013).

### **2.1.3. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda oluştuğunu öne sürer. İnsanın sosyal bir varlık olması sebebiyle, toplumda başka kişileri gözlemleyerek ve model alarak öğrendiğini savunur (Ergün, 2004). Toplumda bireyler diğer insanları izleyerek ve yaptıkları davranışın pekiştirildiğini ya da cezalandırıldığını gözlemleyerek öğrenirler. Bu nedenle sosyal öğrenme, başkalarını izleyerek çevreden öğrenme olarak tanımlanabilir. Bisiklet sürme ve yüzme gibi birçok beceri deneme-

yanılma yoluyla öğrenilirken, bazı beceriler ise başkaları gözlenerek öğrenilir (Korkmaz, 2021). Çünkü deneme-yanılma ile öğrenmek her zaman mümkün olmaz. Mesela, deneme-yanılma ile öğrenmek zehirli bir yılanın tanınmasında mümkün değildir (Ültanır, 1997). Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenmenin etkililiği gözlemlenen davranışın ne kadar taklit edilebildiğine bağlıdır. Gözlem sonucunda öğrenenin almış olduğu pekiştireç türü (ödül veya ceza) davranışların taklit edilip edilmeyeceği kararını etkiler.

Sosyal öğrenme kuramında öğrenmeyi etkileyen temel kavramlar üç grup altında toplanabilir (Korkmaz, 2021).

- *Dolaylı pekiştireç:* Birey yaptığı bir davranış sonucunda ödüllendirilmiş ise modeli izleyen bireyin o davranışı tekrar etme olasılığı artar.
- *Dolaylı ceza:* Bireyin model aldığı kişi olumsuz davranışı sonucunda cezalandırılırsa, modeli izleyen bireyin o davranışı yapma eğilimi ya da sıklığı azalır.
- *Dolaylı duygusallık:* Model alınan kişinin davranışları gözlemlenirken empati kurulması, gözlem yapan kişide duygusal koşullanmaya sebep olur. Örneğin, model alınan kişinin yaşamadığı halde onun korktuklarından korkma veya sevdiklerini sevme gibi davranışlar gösterilebilir.

Sosyal öğrenme kuramına göre gözlenen bir davranışın pekiştirilerek taklit edilmesi basit bir süreç değildir. Yapılan gözlemlerin bireyi bilgilendirme özelliği de vardır. Sosyal öğrenme kuramcıları, insanların etrafındaki kişilerin davranışlarını gözlemlediklerini, bu gözlemlerden birtakım sonuçlar çıkararak kendileri için yararlı olan durumlarda davranışı sergilediklerini öne sürmüşlerdir. Model alınan davranış saklanabilir veya değişikliğe uğratılabilir. Gözlemlenen davranışların belleğe kodlanması ve gerektiği zaman hatırlanabilmesi gerekir. Bu açıdan gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel boyutu da önemlidir (Erden ve Akman, 1998). Bu sebeple insan davranışları, sosyal öğrenme kuramına göre bilişsel, davranışsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı olarak birbirini etkilediğini savunmaktadır (Ergün, 2009).

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenme süreci içinde bireylerin beklentileri, bakış açıları, edindikleri bilgi birikimleri, kendilerini tatmin etme ve yorumlama becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu kuram, kişilerin bilgi ve becerileri nasıl kazandıklarından daha çok, birbirlerine karşı geliştirdikleri tutum, değer ve düşünceleri başkalarına nasıl aktardıklarına



yönelik bir görüş açısı sunmaktadır (Korkmaz, 2021). Sosyal öğrenme kuramında dört temel süreç vardır (Korkmaz, 2021, s. 261):

- “*Dikkat etme süreci.* Gözlem yaparak öğrenmenin temel koşulu dikkat etmektir. Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için; bireyin modelin yaptıklarını doğru olarak izleyip algılaması gerekmektedir. Fakat dikkatin oluşmasında; model davranışı yapan kişi, model davranışın özelliği ve model davranışı öğrenen kişinin özelliği olmak üzere üç faktör etkilidir.
- *Hatırlama süreci.* Geçmişte başkalarından gördüğümüz davranışlardan yararlanabilmek için hatırlamak zorundayız. Başkalarından gözlemlediğimiz davranışları beynimize kodlarız. Bu kodlama işleminde semboller, resimler, hayali ve soyut nesnelere yararlanırız. Gözlemleyerek kazanılan ve beyne kodlanan bilgilerin uygulanması ve zihinsel olarak deneme ve pratik yapılması unutmayı engeller.
- *Davranışa dönüştürme süreci.* Gözlemlenen davranışların bellekte kodlandıktan sonra birey tarafından davranışa dönüştürülmesidir. Kişi istenilen davranışı gördükten sonra kendisi yaparsa öğrenme olur.
- *Güdüleme süreci.* İnsanlar dışarıdan her gördüğü davranışı gözlemleyerek öğrenmezler. Gözlemlenen davranışın sonunda modelin çevreden almış olduğu tepki, o davranışın gözlemleyen tarafından taklit edilip edilmeyeceği kararını vermede etkilidir. Eğer gözlemlenen davranışın sonunda model ödüllendirildi ise gözlemleyende aynı davranışta bulunma isteği oluşur. Modelin cezalandırıldığı durumlarda ise, gözlemleyen aynı davranışı tekrarlamamaya özen gösterecektir.”

#### **2.1.4. Nörofizyolojik Kuram**

Nörobilim alanında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğrenmenin diğer kuramlardan farklı olduğunu açıklamıştır. Çünkü nörofizyolojik kuram, beynin nasıl çalıştığı ve bireyin nasıl öğrenebileceğini ortaya koyan nörobilimdeki bilgilerden yararlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre beynin yapısı ve işlevlerinin iyi analiz edilmesi, öğrenmenin en verimli bir şekilde nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Senemoğlu, 2020).

Nörofizyolojik yaklaşıma göre öğrenme, beynin biyolojik temelleri üzerinde durur. Öğrenme süreci boyunca beyinde ne gibi değişikliklerin meydana geldiğini açıklamaya çalışır (Terry, 2012). Bireyin beyindeki nöronlar, dışarıdan gelen uyarıcıların şiddetine ve sıklığına bağlı olarak bağlantılar kurar. Bu bağlantılar, birey için anlamlı ya da gerekli olup olmamasına

göre zayıflayarak silinir ya da akılda kalarak yeni bağlantılar oluşturabilir (Açıkgöz, 2003). “Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni axon iplikçiklerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu kuramda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak açıklanmaktadır” (Özden, 2003, s. 36).

Bu kuram, beyin temelli öğrenme kuramı olarak da bilinmektedir. Hebb, öğrenme süreci sonucundaki değişiklikleri araştırarak sistematik hale getirmiş ve yaptığı araştırmalar sonucunda, değişiklikler konusunda iki tanım ileri sürmüştür. Bu tanımlar: hücre topluluğu ve faz ardışıklığıdır (Özden, 2003).

**Hücre topluluğu.** “Hebb’e göre bireyin karşılaştığı her nesne, beyinde hücre topluluğu olarak adlandırılan birbiriyle bağlantılı bir dizi nörondan meydana gelmiş karmaşık bir sistemi ateşler. ... Hücre topluluğu dış ve iç uyarıcılarla veya her ikisinin ortak etkisiyle ateşlenebilen bir nöron paketidir. Bir hücre topluluğu ateşlendiğinde, zihinde o topluluğun ilişkili olduğu nesne veya olay canlanır. Hebb’e göre hücre topluluğu bir fikrin veya düşüncenin nörolojik temelini oluşturur. Bundan dolayı bir kalemi, bir otomobili veya sevdiğimiz birini düşünmek için yanımızda olması gerekmez” (Özden, 2003, s. 37).

**Faz ardışıklığı.** “Faz ardışıklığı birbiriyle bağlantılı olan hücre topluluğu serisidir. Bir defa oluştuğunda, hücre topluluğunda olduğu gibi, iç veya dış uyarıcılarla ateşlenebilir. Bir faz ardışıklığında yer alan herhangi bir hücre topluluğu veya topluluklarının kendi aralarında yaptığı kombinasyonlardan biri ateşlendiğinde, zihinde belirli mantıksal sıra içerisinde düzenlenmiş bir düşünce serisi oluşur. Hebb, sevdiğimiz bir şarkıya ait bir mısranın veya bir parfüm kokusunun sevilen insanla ilgili hatıraları canlandırmasını faz ardışıklığı ile açıklamaktadır” (Özden, 2003, s. 38).

## 2.2. Öğrenme Kaybı

Öğrenilen bilginin kalıcılığı önemlidir. Günlük yaşantıların, okulda öğrenilen akademik bilgilerin, psikomotor öğrenmelerin ihtiyaç halinde hatırlanabilmesi ve kullanılabilmesi gerekmektedir (Arı, 2005). Öğrenme kaybı, öğrenilen bilginin zamana bağlı olarak geri getirilmesindeki başarısızlıktır. Öğrenme kaybında, uzun süreli bellekteki bilgi unutulmakta ve zaman geçtikçe tekrar edilmeyen veya kullanılmayan bilgi ve beceriler hatırlanamamaktadır (Çağırğan Gülten, Ergin ve Avcı, 2009). Huang ve Jatturas’a (2020) göre öğrenme kaybı, genel anlamda bir öğrencinin eğitimindeki uzun süreli boşluklar ya da ara vermeler nedeniyle,

akademik ve genel bilgi ve becerilerindeki gerilemedir. Ferah Özcan ve Saydam (2022) öğrenme kaybını, çocukların çeşitli nedenlerden dolayı eğitime devam edememeleri ya da eğitimdeki kesintiler nedeniyle daha önce öğrenilenlerin unutulması, yeni bilgilerin öğrenilememesi sonucu ortaya çıkan eksikler olarak açıklamıştır. Öğrenci okuldan herhangi bir sebepten dolayı ayrı kaldığında, aynı bilgi donanımıyla okula dönmeyebilir. Okuldan ayrıldığı zamanki akademik başarısında düşüş görülebilir.

Öğrenme kaybı, öğrenilen bilgilerin uzun süre kullanılmadığı veya eyleme geçilmediğinde tekrar geri getirilememe durumudur (Baz, 2021). Öğrenme kaybı, öğrencinin öğretim sürecinden ayrı kaldığı zaman içinde tekrar ve yaşantılar yoluyla öğrenme faaliyetine ara vermesi durumunda yaşanır. Fakat bu durum her öğrenci için aynı olmayabilir. Ara verilen zaman diliminde çevresiyle nitelikli zaman geçiren, kitap okuyan, ders tekrarlarını düzenli yapan bir öğrenci, öğrenme kaybını daha az yaşayabilir (Balcı, 2020).

Affas (2002) ise öğrenme sürecini sinir hücreleriyle ve bu hücreler arasında kurulan bağla ilgili olduğunu açıklar. Sinir hücreleri, bellekte bulunan bilgilerin ihtiyaç halinde geri getirilmesine imkân sağlayacak biçimde düzene koyma faaliyetini yapar. Öğrenilen yeni bilgiler belleğe ulaştığında sinir bağları aracılığıyla sınırlar arasında yeni bağlar/yapılar oluşur. Sonra bu bilgiler bu yapıya ne kadar sık ulaşırsa bu yapı, bellekte o kadar yerleşir. Bu durumda da bağların kullanılması gerektiği belirtilmektedir.

Özden (2003) öğrenmeyi, beyinde yeni oluşan bağlantıların beynin her tarafını örümcek ağı ile donatılmasına ve bilgileri kullandıkça sonraki kullanımını kolaylaştıran bir yola benzetmektedir. Eğitimde ara verilen süreçte yeni kurulan bağlantıların kullanımının azalması ya da hiç kullanılmaması sonucunda bu bilgilere ulaşmak zorlaşır. Bu durum, ara verilen süreçte bilgilerin kaybolmaması için bağlantıların aktif kalması gerektiğini göstermektedir.

Bilgiyi işleme kuramı, öğrenmenin duyuşsal kayıt belleği, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek aşamalarından geçerek gerçekleştiğini savunur (Çağırğan Gülten vd., 2009). Öğrenilmiş bilgilerin ve yaşantıların istenildiği zaman hatırlanamaması ya da uzun süreli bellekten geri çağırılma durumundaki başarısızlık öğrenme kaybı olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte öğrenme kaybı, bilginin tamamen bellekten atılmış ya da silinmiş olması değil, tekrar edilmeyen ve kullanılmayan bilginin sürece bağlı olarak tekrar geri çağırılmamasından kaynaklanmaktadır (Arı, 2005).

Bilginin kısa süreli belleğe yerleşmesi için zihinsel süreçten geçmesi gerekir. Kısa süreli bellekte işlem yapılmaz ise buradaki kalış süresi de kısıtlı olur. Bu sebeple kısa süreli bellekteki bilgi işlenerek uzun süreli belleğe gönderilir. Gönderilen bilgiler, burada anlamlandırılarak sürekli olarak saklanır. Doğru şekilde anlamlanmış, organize olmuş bilgileri ihtiyaç halinde tekrar uzun süreli bellekten geriye çağırarak ve kullanmak kolaydır. Gerekli işlemlerden geçmeyen kısa süreli bellekteki bilgiler ise uzun süreli belleğe aktarılamaz ve unutulur (Şişman, 2013). Duyu organlarımız ile algıladığımız uyarıcılar kısa süreli belleğe gönderilir. Kısa süreli bellekteki bilgiler tekrar edilmez ve var olan bilgilerle ilişkilendirilip uzun süreli belleğe kodlanmaz ise unutulur (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Uzun süreli bellek, bilgilerin depolandığı ve saklandığı yerdir ve kapasitesi sınırsızdır (Yılmaz, 2005). Bilginin işlendiği yer kısa süreli bellek, oluşan ürünün saklandığı yer ise uzun süreli bellektir. Uzun süreli bellekte bilginin depolanma şekline göre bilgiyi hatırlama zamanı değişebilir. Bilgi uygun şekilde kodlanmış ve yerleşmiş ise unutulması daha zordur (Yılmaz, 2005).

Özetle, duyu organlarıyla çevremizde algıladığımız her uyarıcı (bilgi) önce duyuşal belleğe sonrasında ise kısa süreli belleğe geçiş yapar. Kısa süreli belleğin bilgiyi saklama süresi ve gücü sınırlıdır. Kısa süreli bellek, bilgiyi ancak kısa süre önce işitilen bir telefon numarasını hemen kullanacak kadar tutabilir (Arı, 2005). Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe sürekli akış olduğu için yeni gelen bilgiler eski bilgilerle karışır ve hatırlamak zorlaşır. Uzun süreli belleğe giremeyen eski bilgilerin dışarı atılması ile unutma gerçekleşir. Uzun süreli bellek kısa süreli belleğin aksine öğrendiğimiz tüm bilgilerin depolandığı bellektir. Depolanan bilgiler uzun süre sonra bile tekrar geri çağırılabilir. Uzun süreli bellek bir kütüphane sistemine benzetilebilir. Kütüphanede sınıflandırılan kitaplar istenildiği zaman tekrar kullanılabilir gibi uzun süreli bellekte de sınıflandırılan bilgilere kolaylıkla ulaşılabilir (Şahin, 2004).

Bazı kuramcılara göre uzun süreli bellek iki temel bölüme oluşur. Bu iki bölüm; *anısal bellek* ve *anlamsal bellek* olarak adlandırılmaktadır. Bazı psikologlar da üçüncü bölüm olarak *işlemsel bellek* olduğunu savunur (Senemoğlu, 2020). İlkokulda ilk sıraya oturan gün, hayatımızda en fazla utarılan zaman, en mutlu gün gibi bireyin kendi yaşantılarıyla ilgili olaylar anısal bellektedir. Anısal bellekteki bilgiler kolayca hatırlanabilir (Yılmaz 2005). “Anısal bellekteki olağan ve sürekli tekrarlanan olayların hatırlanması oldukça güçtür. Çünkü yeni olaylar öncekileri bozabilir. Bu nedenle zaman bakımından yakın olaylar, öncekilerden daha kolay hatırlanır” (Senemoğlu, 2020, s. 282). Yakın zaman önce yediğimiz yemeği hatırlamak rutin ve sürekli tekrarlandığı için hatırlamak zor olabilir fakat yemek yediğimiz ortam ya da

kişi her zamankinden farklı ise zaman geçse de hatırlamamız bu yüzdedir. Her zamankinden farklı ve daha güncel olayların kolay hatırlanabiliyor olması bu belleğın niteliğidir (Senemoğlu, 2020). Anlamsal bellek, herkes tarafından kabul edilen genel bilgilerin saklandığı bölümdür (Yılmaz 2005). Anlamsal bellek okuldaki öğrendiğımız akademik bilgilerin saklandığı bölümdür. “Uzun süreli belleğın bu bölümünde konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları depolanır” (Senemoğlu, 2020, s. 282). İşlemsel bellek, psikomotor bilgilerimizin yöntem ve tekniklerinin saklandığı bölümdür. İşlemsel bellek, “herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellektir” (Senemoğlu, 2020, s. 288). İşlemsel bellek; araba kullanmak, bisiklete binmek, gibi motor beceriler için gerekli olan bilgilerin sırası ile saklandığı bölümdür (Yılmaz, 2005). Psikomotor öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç olsa da öğrenmelerin kalıcılığı diğerk öğrendiğimiziz bilgilere göre daha fazladır (Şen, 2009).

Uzun süreli bellekte bulunan bilgiler edilgen olduğu için, ihtiyaç duyulduğunda buradan kısa süreli belleğe geri getirilir ve etkinleştirilerek kullanılır. Bilgiyi gerekli olduğunda kullanmak için önemli olan ilk öğrenilirken anlamlı şekilde kodlanıp yerleştirilmesidir. Eğer bilgi uygun şekilde kodlanmayıp bağlantılar doğru kurulamamışsa zor hatırlanır ya da unutulabilir (Arı, 2005). Öğrenilen bilginin hatırlanması ya da unutulması sürecinde ileriye ve geriye ket vurma önemli faktörlerden biridir. Yeni öğrenilen bilgi, sahip olduğumuz eski bilginin kullanılmasını zorlaştırabilir. Yeni bilginin eski bilgiyi geri getirmedeki zorlaştırıcı etkisine geriye ket vurma denir. Öğrencilerin, psikoloji bölümünde lisans eğitimini bitirip daha sonra lisansüstü eğitimini yurt dışında yaptıktan sonra geri döndüklerinde Türkçe terimlerini biliyor olmalarına rağmen bu terimleri yabancı dildekilere göre hatırlamada güçlük çekmeleri geriye ket vurmaya örnektir. Önceki öğrenmenin yeni bilgiyi karıştırmakla öğrenilmesini güçleştirmesi ya da unutmaya neden olmasına ileriye ket vurma denir. Hiç daktilo bilmeyen birinin 10 parmak daktilo tekniğini daha kolay öğrenip, tek parmak daktilo bilip sonradan 10 parmak kullanma tekniğine geçtikten sonra zorlanan birinden daha fazla başarılı olması geriye ket vurmaya örnektir (Arı, 2005).

Bozucu etki, hatırlamanın performansını düşüren unsurlardandır. Aynı ipucu ile kodlanan öğrenmelerin birini hatırlama sürecinde diğerkleri de aklımıza gelir ve kullanılacak olan bilgi üzerinde bozucu etkiye sebep olur. Uzun süredir kullanılan otopark yeri değıştiğinde, yeni park yerini hatırlama sürecinde güçlük çekilebilir. Yeni bilgi hatırlanmasında eski bilgi ipucu kullanıldığı için eski park yerini hatırlama da yeni park yeri de aktif hale gelerek bozucu

etkiye sebep olmaktadır. Öğrenmelerin oluşturduğu bilgiler çeşitli kavramlarla düzenlenirse birbirleri arasında bozu etkiye sebep olmazlar (Arı, 2005).

Heyecan olarak kabul edilen kaygı, öfke, neşe, üzüntü gibi duygular da hatırlama sürecinde etkili olmaktadır. Heyecan uzun süreli bellekten bilgiyi geri getirme sürecini dört ayrı şekilde etkilemektedir. Bunlardan birincisi; bizlerde heyecan yaratan olayların zihnimize daha fazla tekrarlanmasıdır. Daha fazla heyecan hissettiğimiz durumlardan daha çok etkilendiğimiz için başkalarıyla paylaşırken tekrar yaşamış hissi oluşur. Tekrarlama, geri getirme sürecini kolaylaştırır. İkinci etkisi; olumsuz duyguların istenilen bilginin hatırlanma sürecinde öne geçerek bilgiye yoğunlaşmamızı engeller. Olumsuz duyguların yanında sevinç, neşe gibi olumlu duygular da bu duruma sebep olabilir. Üçüncü etkisi; bilginin öğrenilme sürecindeki ilişkilendirmeler (çevre, zaman ve duygular) hatırlama sürecinde birbiriyle örtüştüğünde hatırlamayı kolaylaştırır. Neşeli bir ortamda öğrenilen bilgiler yine neşeli bir ortamda daha kolay hatırlanır. Dördüncü etkisi ise; kaygı, endişe gibi olumsuz duyguların bastırılmasıdır. Bu duygular bilinç dışında tutulmak istense de bir zaman sonra bilince girmesi ile bastırılır. Bu şekilde bastırılan bilgileri unutabilir ya da geri getirmede güçlük çekebiliriz (Çilli, 2016).

Öğrenme kaybı, eğitim ve öğretime uzun zaman ara verilmesi nedeniyle ortaya çıkar. Bu nedenle eğitimciler eğitime verilen uzun süre araları eleştirirler. Pandemi sürecinde de ilkökul öğrencilerinin öğrenme kayıpları yaşayabilecekleri alanyazında vurgulanmaktadır (Baz, 2021; Kaffenberger, 2021). Öğrenme kayıpları, sadece pandemi süreciyle ilgili değildir. Yaz tatili sürecinde muhtemel öğrenme kayıpları da bu konu bağlamında değerlendirilmektedir (Arı, 2004; Cooper, 2003; Sezgin, Erdoğan ve Dağ, 2020; Şahin, 2004; Şen, 2009). Sınıf öğretmenleri ilkökul öğrencileriyle bu sürecin içerisinde yer alırlar. Günümüzde öğrenmenin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Pandeminin getirdiği olumsuz koşullar sebebiyle öğrencilerde oluşan öğrenme kayıpları dikkatle üzerinde durulması gereken bir konu olmuştur.

### **2.3. Öğrenme Kaybının Nedenleri**

Çocuklar için okul ortamı en iyi öğrenme sürecinin gerçekleştiği yerdir. Öğretime belli sebeplerden dolayı verilen aralar, öğrencinin öğrenme sürekliliğini bozarak öğrendiği bilgi ve becerileri kullanamadığı, uygulama olanağı olmadığı durumlarda unutma olmaktadır (Cooper, 2003). Öğrenme sürecinde hatırlama kadar unutmanın da gerçekleşmesi normaldir. Hermann Ebbinghaus 19. yüzyılın sonlarında ortaya koyduğu unutma eğrisi ile unutma kavramını açıklamıştır. Unutma eğrisi, öğrenilen bilginin bellekte tutulması için herhangi bir şey

yapılmadığı durumda zamanla nasıl olacağını açıklamaktadır (Turner, Hughes ve Presland, 2020). Öğrendiğimiz bilgiler kullanılmazsa, zaman geçtikçe unutulabilir.

Okulda yüz yüze eğitimde verilen aralarda öğrencilerin öğrenmelerinde gerilemeler meydana gelebilmektedir. Okula tekrar başladıkları dönemde öğrenciler öğrenme seviyeleri bakımından eğitim programının gerisinde kalmaktadır. Buna bağlı olarak, öğrencilerin okula tekrar uyum sağlama sürecinde problem yaşamaları, onlarda öğrenme kayıplarına sebep olmaktadır. Öğrenmeye verilen aranın uzaması ve öğretim programının gerisinde kalma durumu arttıkça, oluşan öğrenme kayıplarının etkisi de artmaktadır (Kaffenberger, 2021).

Kısaca, öğretim sürecine çeşitli sebeplerden dolayı verilen aralar öğrenme kaybına sebep olmaktadır. Öğretim sürecine planlı şekilde ara verilen; öğretim yılı içerisinde yapılan ara tatiller, üç aylık yaz tatilleri gibi süreçte öğrencilerin okulda edindikleri bilgilerle tatil dönüşü var olan bilgiler arasında kayıplar görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak ilköğretim öğrencilerinin ara tatil uygulamasındaki öğrenme kayıplarının incelendiği bir araştırmada (Burç ve Karakuyu, 2020), ara tatil sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde problem yaşadığı, öğrenme sürecinin yavaşladığı ve öğrenci motivasyonunun düşmesine bağlı olarak öğrenme kayıpları tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin yaz tatili sonrasında öğrenme kayıplarını tespit etmek amacıyla Şahin (2004) tarafından yapılan başka bir araştırmada, öğrencilerin üç aylık tatil öncesindeki bilgileriyle sonraki bilgileri arasında farklılık olduğu, bu sebeple yaz tatilinin öğrenme kaybına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Allinder, Fuchs, Fuchs ve Hamlett (1992) ile Wintre'nin (1986) yaptıkları araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin yaz tatili sürecinde öğrenme kaybı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaz tatiline bağlı yaşadıkları öğrenme kayıpları ailelerin eğitim durumlarına göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır (Sezgin vd., 2020). Ek olarak, evinde kaynak kitap bulunan, kendine ait çalışma odası bulunan, bilgisayar sahibi olan öğrencilerde diğer öğrencilere göre yaz tatili sürecinde daha az öğrenme kaybı meydana geldiği vurgulanmıştır (Arı, 2005). İlköğretim öğrencilerine yapılandırıcı yaklaşımla verilen öğretim etkinlikleri sürecinden sonra yaz tatili öğrenme kayıplarını tespit etmek amacıyla Şen (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretim olanakları ve fiziki şartlar sebebiyle devlet okullarındaki öğrencilerin özel okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla öğrenme kaybı yaşadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra yaz tatili sürecinde öğrencilerin tatil süresince yaptıkları çalışmaların ve katıldıkları aktivitelerin öğrenme kaybını etkilediği rapor edilmektedir (Arı, 2004).

Doğal afetler sebebiyle öğretime ara verilmesi de sürecin aksamasına sebep olmaktadır. Doğal afetlerin önceden kestirilemeyen bir zamanda olması insanlar üzerinde şok etkisi yaratabilmektedir (Andrabi, Daniels ve Das, 2020). Deprem gibi doğal afetler insanları maddi ve manevi olarak sarsmakta, öğrencilerin öğretim sürecine ara verilmesiyle öğrenme kaybına sebep olmaktadır. Andrabi ve diğerleri (2020), 2005 yılında Pakistan’da yaşanan depremin sonucunda maddi ve manevi oluşan kayıpların, öğretim sürecindeki aksaklıkları ve öğrencilerin akademik bilgilerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, depremin oluşturduğu zarar sebebiyle eğitim sürecine verilen aranın öğrenme kaybına sebep olduğu tespit edilmiştir.

#### **2.4. İlkokul Öğrencilerinin Pandemi Dönemindeki Öğrenme Kayıpları**

COVID-19 salgını tüm dünyayı farklı alanlarda etkilediği gibi eğitim alanını da önemli ölçüde etkilemiştir. Pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesi kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte okulların tekrar açılma süresinin uzaması ve devam eden hastalık nedeniyle riskin artması sonucunu doğurmuştur. Bu yüzden de tüm dünyada eğitim için sürekliliğin sağlanması ve eğitime verilen aradan kaynaklı öğrenme kaybının en aza indirilmesi için uzaktan eğitime başlanması kararı verilmiştir. Türkiye de dâhil tüm dünyada okullarda tekrar yüz yüze eğitime ne zaman dönüleceği konusu tartışma yaşanmıştır. Okulların uzun süre kapalı olması, öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz yönde etkilenmesine ve öğrenme kayıplarının yaşanmasına sebebiyet vermiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2020).

Teknolojik imkânların kullanılmasıyla sağlanan uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin ve ailelerinin imkânları önemli bir ölçüt olmuştur. Ailelerin sosyoekonomik imkânları ve öğrencinin yaşadığı evin fiziki şartları gibi etkenlerin ön plana çıkması öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin artmasıyla öğrenme kayıplarına sebep olmuştur (Özer, Suna, Çelik ve Aşkar, 2020). Hollanda’da okulların kapanmasıyla öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçlayan bir çalışmada (Engzell, Frey ve Verhagen, 2021), uzaktan eğitim sürecinde elverişli olanakların olduğu öğrencilerin öğrenmelerinin belirgin derecede yavaşladığı, olanakların sınırlı olduğu öğrencilerde ise öğrenme kayıpları yaşandığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla uzaktan eğitim sırasında karşılaşılan sorunların tespit edilmesini amaçlayan bir çalışmada (Yolcu ve Kurt, 2021), öğrencilerin derse bağlanacak bir cihazının veya internetinin olmaması, sistemin altyapısının yetersiz olması, öğrencilerin dijital okuryazarlığın istenilen seviyede olmaması vb. sebeplerden dolayı öğrencilerin derslere katılamaması, ders içi katılımının azalması, devamsızlığın artması ve akademik başarılarında azalmaya neden olduğu vurgulanmıştır.



Türkiye’de öğrenme kayıplarının tespiti amacıyla kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerle yürütülen bir çalışmada (Eğitim-Bir-Sen, 2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersleri düzenli olarak takip edememelerinin sonucunda öğretmenlerin eğitim programını başarıyla tamamlayamadıkları ve öğrencilerde öğrenme kayıplarının yaşandığı sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitimde öğretimin sürekliliği sağlanmaya çalışılırken ölçme-değerlendirme süreci de geri dönütün sağlanması adına önem taşımaktadır. Teknoloji destekli yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi, uzaktan eğitimin başarısının saptamasında önemlidir (Bozkurt, 2020). Ailelerin okulu sadece eğitimle eş değer görmeleri, uzaktan eğitimle ilgili yeteri kadar öğrenme sürecine ve öğrenci gelişimine vakıf olmamaları, öğrenme kaybına neden gösterilebilir (Sarı ve Nayır, 2020). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde, öğrenci ve öğretmenler farklı ortamlarda derse katıldıklarından iletişim kurmaları, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını zorlaştırabilmektedir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Ayrıca, öğrencilerin derste aktif olarak katılamamaları motivasyonlarının düşmesine ve öğrenme kaybına sebep olabilmektedir. Virüs salgını nedeniyle öğrencilerde oluşan öğrenme kaybının bir yıldan uzun süre olabileceği tahmin edilmektedir (Kaffenberger, 2021). Bunun yanı sıra, öğrenme kaybindan sonra okula dönüş yapan öğrenciler için kayıpları gidermeye yönelik çalışmaların etkili olacağı öne sürülmüştür. Bu durum, öğrenme kayıplarının farkına varılarak en aza indirilebilmesi için alınabilecek önlemlerin değerini ortaya koymaktadır.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Wintre (1986) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 54 birinci sınıf, 56 üçüncü sınıf ve 60 beşinci sınıf öğrencisinin yaz tatili sürecindeki öğrenme kayıpları tatil öncesinde ve sonrasında olmak üzere ön ve son test olarak kullanılan bir başarı testiyle incelenmiş ve sadece üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersinde öğrenme kaybı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Allinder vd. (1992), ikinci ve beşinci sınıf düzeyleri arasındaki 275 öğrencinin 12 haftalık yaz tatilinde matematik ve hecelemedeki öğrenme kayıplarını ilkbahar ve sonbahar dönemlerinde matematik ve heceleme performansını ölçen ve ön ve son test olarak kullanılan bir başarı testiyle incelemiş ve ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hecelemede, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ise matematik dersinde önemli öğrenme kaybına uğradıklarını tespit etmiştir.

Arı (2004), Ankara ilindeki 17 devlet ve özel ilköğretim okulunda görev yapan 276 öğretmenin yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin görüşlerini incelemiş ve tatil süresince

sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin sosyoekonomik durumu düşük olan öğrencilere göre daha az öğrenme kaybı yaşadığını bulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, iki aylık yaz tatili süresinin uzun olduğunu, iki ara tatil ve üç dönemden oluşan bir ders yılının faydalı olabileceğini vurgulamıştır. Çalışmada, yaz tatili sürecinde öğrencilerin eğlence, oyun, spor içerikli aktivitelere katılmaları ya da eğitici kurs ve kamplara katılım sağlamaları ve düzenli bir biçimde kitap, gazete gibi yayınları okumaları ve bunun için düzenli vakit ayırmaları gibi önerilerde bulunulmuştur.

Şahin (2004), üç aylık yaz tatilinin Afyon il merkezindeki 580 ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisinin Türkçe ve matematik derslerindeki öğrenmelerini etkileyip etkilemediğini ve yaşanan öğrenme kayıplarının cinsiyet, sınıf düzeyi, tatili geçirme biçimi, ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini her iki ders için hazırladığı 25'er soruluk başarı testleri aracılığıyla incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin üç aylık tatil öncesindeki bilgileriyle sonraki bilgileri arasında önemli farklılık olduğu, bu sebeple yaz tatilinin öğrenme kaybına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrenme kaybının üçüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerde ve Matematik dersinde daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Arı (2005), Ankara ili merkez ilçelerindeki 704 dördüncü sınıf öğrencisinin Türkçe ve Matematik derslerinde üç aylık yaz tatili sonunda öğrenme kaybının olup olmadığını incelemiş ve Türkçe dersine kıyasla matematik dersinde öğrenme kaybının daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca, öğrenme kaybının, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere kıyasla orta ve üst düzey sosyoekonomik öğrencilerin, evde bilgisayar sahibi olmayan öğrencilere kıyasla evinde bilgisayar sahibi olan öğrencilerin ve evine günlük gazete alınmayan öğrencilere kıyasla evine günlük gazete alınan öğrencilerin daha az öğrenme kaybı yaşadığı anlaşılmıştır. Araştırmacı elde ettiği bulgular neticesinde, yaz tatilindeki öğrenme kayıplarını daha aza indirmek için öğrencilere öğrenmeyi teşvik edici materyallerinin sağlanması (ek kitap, gazete, dergi, görsel içerik), yaz kursları ve yaz okullarının yaygınlaştırılması ve anne ve babalara yönelik bilinçlendirici kursların açılması gibi önerilerde bulunmuştur.

Şen (2009), yaz tatili süresince gerçekleşebilecek öğrenme kayıplarını tespit etmek amacıyla Amasya'daki devlet ve özel ilkokullarında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerine Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik dersleri için 15'er soru olmak üzere toplam 45 soruluk bir başarı testini tatil öncesinde ve sonrasında (ön ve son test olarak) uygulamıştır. Araştırma sonucunda, en çok öğrenme kaybının sırasıyla matematik, hayat bilgisi ve Türkçe derslerinde

gerçekleştiği, Türkçe ve matematik derslerindeki öğrenme kaybının özel okullardaki öğrencilere kıyasla devlet okullarındaki öğrencilerde daha fazla olduğu ve tüm derslerde evine günlük gazete ve süreli yayınlı dergi alınan öğrencilerin evine günlük gazete ve süreli yayınlı dergi alınmayan öğrencilere kıyasla daha az görüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmacı elde ettiği bulgular neticesinde, yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerinin uygulanabilmesi için devlet okullarının öğretim olanaklarının ve fiziki şartlarının iyileştirilmesi gerektiğine, kütüphanelerin içerikleri zenginleştirilerek öğrencilere kitap desteği sunulmasına ve velileri bilinçlendirmek adına çalışmaların yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Burç ve Karakuyu (2020), 13 gönüllü sınıf öğretmenin görüşleri çerçevesinde kasım ayındaki dönem içi ara tatil uygulamasının etkilerini incelemiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen dört soruluk yarı-yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ara tatilin öğretmenler için bir dinlenme fırsatı olduğu, onların motivasyonlarını yükselttiği, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunduğu ve tatil sürecindeki seminer çalışmalarının mesleklerine olumlu katkılar sağladığı rapor edilmiştir. Bazı öğretmenler de öğretime ara verilmesini olumsuz olarak değerlendirmiştir. Çalışmada, ara tatilin öğrencilere farklı etkinlikler yapma imkânı sağlaması, dinlenme fırsatı buldukları için verimlerinin artması gibi olumlu katkılar olduğu belirtilse de öğrencilerin okuldan ayrı kaldığı sürede öğretimin yavaşladığı, öğrenme kayıplarının yaşanması ve uyum sıkıntısı gibi olumsuz görüşler tespit edilmiştir.

Gonzalez vd. (2020) COVID-19 pandemi karantinasının Universidad Autonoma de Madrid'de (İspanya'da) öğrenim gören 458 yükseköğrenim öğrencisinin performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda COVID-19 pandemisinin öğrencilerin performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu etki değerlendirme etkinliklerinin sayısını arttıran konularda ve öğrencilerin iş yükünü değiştirmeyen konularda daha fazla olmuştur. Ayrıca öğrenciler karantina döneminde öğrenme stratejilerini sürekli bir alışkanlığa dönüştürdüğü ve verimliliklerinin arttığı belirtilmiştir.

Sezgin vd. (2020), 191 ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencisinin yaz tatili sürecinde matematik, edebiyat, İngilizce derslerindeki öğrenme kayıpları ile öğrenme kayıplarının aile eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar veri toplama aracı olarak kendileri tarafından hazırlanan akademik başarı testlerini 2018 Mayıs ve Eylül aylarında çalışma grubuna uygulamıştır. Araştırma sonucunda yaz tatili sürecinde; öğrencilerin matematik, edebiyat, İngilizce derslerinde öğrenme kaybı

yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıpları ailelerinin eğitim durumlarına göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar elde ettiği bulgulara göre yaz tatili süresinin kısaltılarak öğretim yılı takviminin tekrar planlanmasına gidilebileceği, okullarda öğrenci etkinliklerinin düzenlenebileceği, öğrencilerin okul dışındaki araştırma yapmalarını desteklemek ve öğrenmeyi sürekli hale getirerek okuldan uzak kaldığı süre içerisinde kültürel ve akademik faaliyetlerin devamını sağlama gibi önerilerde bulunmuştur.

Tomasik, Helbling ve Moser (2020), tarafından gerçekleştirilen araştırmada İsviçre'deki COVID-19 pandemi sebebiyle yüz yüze eğitime verilen arada uzaktan eğitim kazanımlarını ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul ve ortaokulda eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bilgisayar tabanlı bir biçimlendirici geribildirim sisteminden elde edilen verileri kullanarak, sekiz haftalık okul kapanışlarındaki öğrenme kazanımlarını, bu okul kapanışlarından önceki sekiz haftadaki öğrenme kazanımları karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre, ortaokul öğrencileri öğrenme kazanımları açısından okulların kapanmasından büyük ölçüde etkilenmezken, ilkokul öğrencileri için öğrenme yavaşlamıştır. Uzaktan eğitim düzenlemesinin, en azından acil bir durumda yüz yüze öğrenmenin yerini almak için etkili bir araç gibi görüldüğü, ancak tüm öğrencilere aynı derecede fayda sağlamadığı vurgulanmıştır.

Engzell vd. (2021) Hollanda'da COVID-19 pandemi döneminde okul kapanmasıyla dördüncü ve yedinci sınıf düzeyleri arasındaki öğrencilerde meydana gelen öğrenme kayıpları ile bu dönemde yaşanan sorunları ele almıştır. Okulların kapatılmasının öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkisini değerlendirmek için karantinadan önce ve sonra Hollanda'daki ulusal sınavlar doğal bir deney olarak kullanılmıştır. Ulusal sınavların karantinadan önce ve sonra yapıldığı ve bu dönemdeki ilerlemeyi önceki üç yılın aynı dönemi ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin matematik, heceleme ve okuma performansında düşüş gösterdikleri ve okulda verilen yüz yüze verilen eğitimin gerisinde kaldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenme kaybı en çok dezavantajlı evlerden gelen öğrencilerde görülmüştür.

Gore, Fray, Miller, Harris ve Taggart (2021) COVID-19 pandemisinin Avusturya'nın Yeni Güney Galler eyaletindeki 113 devlet ilkokulunda öğrenim gören 4800 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinin öğrenimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin 2019 ve 2020 yıllarındaki başarıları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin matematik dersinde ve okumadaki aşamalı başarı testlerinin sonucunda 2019 ve 2020 yılları arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Alanyazındaki alışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, pandemi, ara tatil ve yaz tatili gibi belli sebeplerden dolayı yüz yüze eğitime verilen aralardan dolayı öğrencilerin öğrenmelerinde kayıpların yaşandığı vurgulanmıştır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda başarı testleri aracılığıyla öğrencilerden veriler toplanmıştır. Çalışmalarda, yüz yüze eğitime verilen aralarda öğrencilerin öğrenmelerinin yavaşladığı ve eğitim programının gerisinde kaldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, okulların kapatılmasının öğrencilerin öğrenimi üzerindeki etkisi buldukları sınıf kademelerine ve derslere göre farklılık göstermektedir. Araştırmacılar, araştırma sonuçlarına göre önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi bu durumun farkındalığını arttıracakđ düşünülmektedir. İşte bu çalışma da bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.



## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgi verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Yöntem, araştırmanın verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle ilgili bir plandır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarına ilişkin görüş ve önerilerinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Alanyazında nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 37) olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmacılar kişilerin gerçekleri, sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içerisinde kendilerini ve çevrelerini nasıl düzenledikleri ya da yorumladıkları ile ilgilenirler (Baltacı, 2017; Berg ve Lune, 2015).

Bu çalışma, durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bu araştırma deseniyle belli bir olgu ya da olayı detaylı bir şekilde incelenmesi ve betimlenmesi amaçlanmaktadır (Berg ve Lune, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yönüyle durum çalışması; araştırmacının olgu, olay ve kişilerin üzerinde yoğunlaşarak önemli unsurların ortaya çıkarılmasını amaçlar (Berg ve Lune, 2015). Yin (1984) durum çalışmasını, “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan” (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 301) bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Creswell (2016), durum çalışmasını, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış tek bir durum ya da olayın birden çok kaynağı içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, raporlar) vasıtasıyla ayrıntılı bir biçimde incelediği durum ya da olaylara bağlı görüşlerin tanımlandığı nitel bir araştırma yöntemi olarak ele almıştır. Merriam (2013) da durum çalışmasını bir olgunun, sistemin ya da sürecin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi şeklinde betimlemiştir. Bu kavrayış doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmada, “pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıpları” biçiminde tanımlanan olgunun (durumun), çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve tanımlanması amaçlanmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği ile belirlenmiştir. “Ölçüt örneklemede, gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 90). Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Konya il merkezindeki devlet ve özel okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 40 öğretmen oluşturmuştur. Tablo 3.1 katılımcılar hakkındaki kişisel bilgileri göstermektedir.

**Tablo 3.2:** Katılımcılar Hakkındaki Kişisel Bilgiler

| Faktör                  |           | f (%)      |
|-------------------------|-----------|------------|
| Cinsiyet                | Kadın     | 32 (% 80)  |
|                         | Erkek     | 8 (%20)    |
| Mesleki deneyim         | 1-9 yıl   | 5 (%12,5)  |
|                         | 10-19 yıl | 10 (%25)   |
|                         | 20-29 yıl | 15 (%37,5) |
|                         | 30-39 yıl | 7 (%17,5)  |
|                         | 40-49 yıl | 3 (%7,5)   |
| Görev yapılan okul türü | Devlet    | 20 (%50)   |
|                         | Özel      | 20 (%50)   |

Tablo 3.1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin,

- 32'si kadın ve 8'i de erkektir.
- 5'i 1-9 yıl, 10'u 10-19 yıl, 15'i 20-29 yıl, 7'si 30-39 yıl ve 3'ü de 40-49 yıl öğretmenlik tecrübesine sahiptir.
- 20'si devlet ve 20'si de özel okullarda görev yapmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, açık-uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Açık-uçlu anketlerde, katılımcılara yönelik hazırlanmış sorular vardır ve katılımcılar sorulara istediği gibi cevap verebilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarına ilişkin görüş ve önerilerinin incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak öğretmenler için açık-uçlu anket soruları geliştirilmiştir. Anketteki açık-uçlu sorular, araştırmanın 10 alt-problemine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, katılımcıları tanımlamak amacıyla onların demografik bilgileri sorgulanmıştır. Açık-uçlu sorulardan oluşan anket 40 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ankette yer alan sorular şunlardır:

1. Sizce öğrenme nedir? Bu kavramı nasıl tanımlarsınız?
2. Sizce öğrenme kaybı nedir? Bu kavramı nasıl tanımlarsınız?
3. Sizce pandemi döneminde öğrencilerinizin ne tür öğrenme kayıpları oldu?
4. Sizce öğrencilerinizin öğrenme kayıpları en fazla hangi derslerde yaşandı? Örnek verebilir misiniz?
5. Sizce pandemi döneminde öğrencilerinizin öğrenme kayıpları yaşamasının temel sebepleri neler olabilir? Örnek verebilir misiniz?
6. Sizce öğrencilerinizin öğrenme kayıpları yaşaması derslerinizi nasıl etkiledi? Örnek verebilir misiniz?
7. Pandemi dönemi esnasında öğrencilerinizin öğrenme kaybı yaşamaması için ne tür önlemler aldınız? Örnek verebilir misiniz? Eğer o dönemde herhangi bir önlem almadıysanız, sebebini açıklar mısınız?
8. Pandemi dönemi sonrasında öğrencilerinizin öğrenme kayıplarını gidermek için ne tür uygulamalar yaptınız? Örnek verebilir misiniz? Eğer herhangi bir uygulama yapmadıysanız, sebebini açıklar mısınız?
9. Sizce pandemi dolayısıyla öğrencilerinizin maruz kaldığı diğer zorluklar veya sorunlar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?
10. Pandemi dolayısıyla öğrencilerinizin maruz kaldığı bu zorluk veya sorunlarla baş etmek için ne tür çözümler uyguluyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?

Araştırma için öncelikle Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve “E48178250-300-321500” sayılı kararla araştırma izni alınmıştır. Daha sonra, anket uygulaması için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve “E- 83688308-605.99-72332265” sayılı karar doğrultusunda veri toplanmasına başlanmıştır. Bu kapsamda, önce 61 öğretmene ulaşılmış, ancak 21 öğretmen ankete katılmak istemediğini belirtmiştir. Öğretmenlere uygun olan yer ve saatlerde anket uygulamaları yapılmıştır. Anketlerin tamamı ders saatleri dışında cevaplanmıştır.

### **3.4. Verilerin Analiz Edilmesi**

Tek başına veri toplamak araştırma yapmak için yeterli değildir. Toplanan veriler değerlendirilmelidir. Verilerin işlenmesi, çözümlenmesi, yorumlanması aşamaları önem taşımaktadır. Araştırmada verilerin analizinin dört temel aşaması bulunmaktadır. Bunlar; verilerin kodlanması, verilerin girilmesi, verilerin işlenmesi ve verilerin rapor edilmesidir (Karasar, 2020). Araştırmada sınıf öğretmenlerine anket uygulanarak elde edilen veriler



betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizin amacı, elde edilen verilerin düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya ulaştırmaktır. Betimsel analizde katılımcıların görüşlerini neden-sonuç ilişkisi içerisinde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek çalışma desteklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada öğretmenlere uygulanan anketlerde yer alan on açık-uçlu sorulara verilen cevaplar okunmuş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Anketler, tarihlerine göre sıralanmıştır. Araştırmaya ilk katılan öğretmen Ö1, son katılan öğretmen Ö40 olarak kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacı, anket formundaki her soruya verilen cevapları ayrı bir dosya haline getirmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cevapları, belirli bir anlam bütünlüğü sağlanacak şekilde temalara ayrılmıştır. Sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler, alt-problemler çerçevesinde özetlenerek yorumlanmıştır. Alt-temalara ilişkin frekanslar ve yüzdeler verilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular açıklanmıştır. Öğretmenlerin yorumlarını desteklemek amacıyla, açık-uçlu anket sorularına verdikleri cevaplardan alıntılar yapılmıştır.

Özetle, katılımcıların açık-uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar derlenerek nitel veri analizine uygun olarak her soru için ayrı-ayrı çözümlenmiştir. Her soruda verilen aynı doğrultudaki cevaplar aralarında gruplandırılarak alt-temalar oluşturulmuş, farklı fikirlere örnekler verilerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Elde edilen cevaplar araştırmanın güvenilirliği açısından oluşturulan alt-temalar, araştırmacı dışında sınıf eğitimi alanında uzman bir kişi (yüksek lisansını tamamlamış bir sınıf öğretmeni) tarafından incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda oluşturulan alt-temalar araştırmacı ile tartışılarak ortaya çıkan fikir ayrılıkları giderilmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumu kapsamında oluşturulan alt-problemlere ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci anket sorusu “*Sizce öğrenme nedir? Bu kavramı nasıl tanımlarsınız?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.1, bu soruya (temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

Tablo 4.1. Öğrenme Kavramının Tanımı

| Alt-temalar                 | Katılımcılar   | f (%)      |
|-----------------------------|--|------------|
| Kalıcı davranış değişikliği | Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö20, Ö27, Ö28, Ö31, Ö33, Ö37           | 16 (%40)   |
| Yaşama dönüklük             | Ö1, Ö10, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40 | 17 (%42,5) |
| Anlamlandırma süreci        | Ö2, Ö5, Ö17, Ö21, Ö24, Ö32, Ö34  | 7 (%17,5)  |

Öğretmenlerin öğrenmeyi “kalıcı davranış değişikliği”, “yaşama dönüklük”, “anlamlandırma süreci” olarak üç farklı biçimde kavramsallaştırdıkları anlaşılmıştır. “Kalıcı davranış değişikliği” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 16, “yaşama dönüklük” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 17 ve “anlamlandırma sürecine” uygun cevap veren öğretmen sayısı yedidir. Aşağıda, “*Sizce öğrenme nedir? Bu kavramı nasıl tanımlarsınız?*” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

**Kalıcı davranış değişikliği.** 16 sınıf öğretmeni öğrenmeyi öğrenci davranışlarında meydana gelen kalıcı davranış değişikliği olarak yorumlamıştır. Genelde eğitim bilimleri alanındaki kitaplara bakıldığında öğrenmeye ilişkin en kısa tanım olarak bu tanım olduğu için akılda kaldığı söylenebilir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Kalıcı izli davranış değişikliğidir.” (Ö3)
- “Bilgilerin, tecrübelerin kalıcı hale gelmesine öğrenme denir.” (Ö27)
- “Yaşamda gerekli olan bilgi ve becerilerin kalıcı hale gelmesidir.” (Ö33)

**Yaşama dönüklük.** 17 sınıf öğretmeni öğrenmeyi, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatlarında ya da okul içi problemlerin çözümünde hayata geçirme olarak yorumlamıştır. Bu alt-temaya ilişkin olarak üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Yaşanılan bir olaya nasıl tepki vereceğinin belirlenmesidir.” (Ö10)
- “Verilen bilgi ve becerileri uygulayabilmek, kendi başına soru çözerken bilgileri kullanabilmek, analiz edebilmektir.” (Ö25)
- “Bilgiyi yorumlayarak, gerektiğinde kullanabilme yeteneğidir.” (Ö39)

**Anlamlandırma süreci.** Yedi sınıf öğretmeni öğrenmeyi bir birikim ve her yeni bilginin bir öncekinin üstüne inşa edilerek yeni anlamlara ulaşma süreci olarak yorumlamıştır. Bu alt-temaya ilişkin olarak üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Bilgiyi içselleştirme sürecidir.” (Ö2)
- “Daha önce bilinmeyen bir kavramın zihinsel süreçlerden geçerek bilinir hale gelmesidir.” (Ö21)
- “Bilgiyi yorumlama ve yapılandırma sürecidir.” (Ö24)

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci anket sorusu “*Sizce öğrenme kaybı nedir? Bu kavramı nasıl tanımlarsınız?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.2, bu soruya (temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

**Tablo 4.2.** Öğrenme Kaybı Kavramının Tanımı

| Alt-temalar                     | Katılımcılar  | f (%)    |
|---------------------------------|---|----------|
| Öğrenilen bilgilerin unutulması | Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40 | 26 (%65) |
| Hedef davranışa ulaşamaması     | Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö26, Ö31  | 14 (%35) |

Öğretmenlerin öğrenme kaybı kavramını “öğrenilen bilgilerin unutulması” ve “hedef davranışa ulaşamaması” olarak iki farklı şekilde kavramsallaştırdıkları anlaşılmıştır. “Öğrenilen bilgilerin unutulması” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 26 ve “hedef davranışa ulaşamaması” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 14’tür. Aşağıda, “*Sizce öğrenme kaybı nedir? Bu kavramı nasıl tanımlarsınız?*” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

**Öğrenilen bilgilerin unutulması.** 26 sınıf öğretmeni öğrenme kaybını pandemi, afet ve tatil gibi nedenlerle öğrenme sürecine belli bir süre ara verilmesi, tekrar edilememesi gibi nedenlerle ortaya çıkan bir durum olarak görmüştür. Bu alt-temaya ilişkin olarak üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Öğrenme kaybı, belirli bir süreçte öğrenmesi gereken bilgileri pandemi, özel (hastalık, afet vb.) durumlardan dolayı öğrenememesi ve öğrendiklerini tekrar edememesinden dolayı unutmasıdır.” (Ö22)
- “Konularla ilgili bilgilerin tekrar edilmemesi sonucu kalıcı belleğe aktarılamamasıdır.” (Ö25)
- “Öğrenme kaybı, öğrenilen bilginin bir kısmının ya da tamamının kaybedilmesidir.” (Ö39)

**Hedef davranışa ulaşamaması.** 14 sınıf öğretmeni öğrenme kaybını, öğrencilerin üzerlerine düşen görevlerin (dersi dinlememe, öğrenmenin gerçekleşmemesi, öğrendiklerini uygulamaya dökememek vb.) yerine getirilmemesi gibi nedenlerle ortaya çıkan bir durum olarak görmüştür. Bu alt-temaya ilişkin olarak üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Öğrenme kaybı, öğrenmede istenilen hedefe ulaşamamasıdır.” (Ö11)
- “Alınması gereken bilgi, becerileri zamanında alamamak, kaçırmak, unutmak ya da öğrenmelerden gereken performansı gösterememektir.” (Ö23)
- “Öğrenme kaybı, okul hayatında veya günlük hayatta öğrenip uygulaması gerekenleri yapamamaktır.” (Ö26)

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü anket sorusu “*Sizce pandemi döneminde öğrencilerinizin ne tür öğrenme kayıpları oldu? Örnek verebilir misiniz?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.3, bu soruya (temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

**Tablo 4.3** Öğrenme Kaybı Alanları

| Alt-temalar                          | Katılımcılar  | f (%)      |
|--------------------------------------|---|------------|
| Sosyal öğrenme (etkileşim eksikliği) | Ö6, Ö23, Ö32, Ö33,  | 4 (%10)    |
| Akademik beceriler                   | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö16, Ö18, Ö20, Ö25, Ö26, Ö31, Ö35, Ö37, Ö38                   | 14 (%35)   |
| Okuma-yazma-anlama                   | Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö27  | 5 (%12,5)  |
| Diğer*                               | Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö28, Ö29, Ö30, Ö34, Ö36, Ö39, Ö40 | 17 (%42,5) |

\* En az iki veya daha fazla alt-temaya uyan cevaplar

Öğretmenlerin pandemi döneminde öğrencilerin öğrenme kaybı türlerini “sosyal öğrenme (etkileşim eksikliği)”, “akademik beceriler”, “okuma-yazma-anlama” ve “diğer” olmak üzere dört farklı şekilde ifade ettikleri görülmüştür. “Sosyal öğrenme (etkileşim eksikliği)” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı dört, “akademik beceriler” alt-

temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 14, “okuma-yazma-anlama” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı beş ve “diğer” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı da 17’dir. Birden çok alt-tema kapsamına giren katılımcıların görüşleri “diğer” alt-teması altında yer almıştır. Aşağıda, “*Sizce pandemi döneminde öğrencilerinizin ne tür öğrenme kayıpları oldu? Örnek verebilir misiniz?*” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

**Sosyal öğrenme (etkileşim eksikliği).** Dört sınıf öğretmeni, öğrencilerin pandemi sürecinde birbirleriyle olan etkileşimlerden uzak olmaları dolayısıyla sosyal çevrelerinden ve arkadaşlarından öğrenmeleri gereken bir takım bilgi ve becerileri öğrenemediğini ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Sosyal öğrenme kayıpları yaşandı. Bilişsel öğrenme her ne kadar karşılanırsa da dokunmadan, göz teması kurulmadan, akranlar arası sosyal etkileşim olmadan verilen eğitimin doygunluğa ulaşmasının mümkün olmadığını düşünüyorum.” (Ö6)
- “Pandemi döneminde kendi öğrencilerim adına derslerden daha çok sosyal kayıpları oldu. Beden Eğitimi gibi etkileşim gerektiren, sosyalliği arttıran derslerde çocuklar çok kaybettiler.” (Ö32)
- “Pandemi döneminde özel okulda çalışan bir öğretmen olarak özel okul öğrencileri, devlet okulu öğrencilerine göre daha şanslıydı. Online ders altyapısı, derse katılım, veli desteği daha rahat sağlandı. Bu bağlamda akademik olarak Türkçe, Hayat Bilgisi, matematik derslerinde öğrenme kayıpları olmadı. Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi sosyal ve sanatsal derslerde kayıplar yaşandığını düşünüyorum. Çocukların iletişim ve etkileşimler daha kısıtlıydı. Oyun kurma, oyun kuralları gibi konularda da eksiklikleri olduğunu düşünüyorum.” (Ö33)

**Akademik beceriler.** 14 sınıf öğretmeni pandemiyle birlikte öğrencilerin derslerde soru çözme, uygulama yapma, bilmedikleri konu hakkında soru sorma gibi imkânlardan yoksun kaldıkları için derslerin kazanımlarına ulaşamadığını belirtilmiştir. Bu alt-temaya ilişkin olarak üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Ders müfredatları tam olarak verilemediği için akademik öğrenme kayıpları var.” (Ö2)
- “Matematik, fen gibi sayısal derslerde problem çözme yetileri kayboldu.” (Ö9)
- “Matematik dersinde öğrenme kayıpları oldu. Problem çözme becerileri yavaşladı.” (Ö38)

**Okuma-yazma-anlama.** Beş sınıf öğretmeni pandemi sürecinde öğrencilerin yazdıklarının kontrol edilememesi, defterlerinde ve tahtada yazma çalışmaları yapma noktasında eksiklikler yaşanması, okuma etkinlikleri yapılamaması gibi nedenlerle öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerinde gerileme meydana geldiğini belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Odaklanamama problemi yaşandı. Türkçe dersinde dikte (yazma) çalışmaları yeterince yapılamadı.” (Ö7)
- “Pandemi döneminde birinci sınıf okutuyordum. Öğrencilerin hepsine ulaşmamız mümkün olmadı. Ekran karşısında okuma-yazma öğretiminde zorluklar yaşandı. Bazı öğrencilerin yazılarında bozukluklar var, onları düzeltmek için hala uğraşıyorum.” (Ö11)
- “Pandemi dönemi, üçüncü sınıfları okuttuğum dönemdi. Aralarında arkadaşlık ve okul bilinci oturmuştu. Zoomda ilk günlerde heyecan ve dinleme isteği fazlaydı. Daha sonra ekran karşısında oturmak onları sıktı. Sıkılan öğrenci dersi konuşarak kaynatmaya başladı. Bu yüzden dinleme alışkanlıkları, sesli okuma gibi alışkanlıklarını kaybeden öğrenciler oldu.” (Ö27)

**Diğer\*.** 17 sınıf öğretmeni birçok temayı kapsayan cevaplar verdiği için görüşleri “diğer” alt-teması altında toplanmıştır. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Okuduğu sınıf düzeyinin getirdiği okuma-yazma ve anlama ve yorumlama düzeyinin altında kaldılar. Ayrıca matematik dersinde olması gerektiği düzeyin altında kaldılar. Üç-dört işlem gerektiren problemleri çözmeleri gerekirken iki-üç işlemler çözebildiler.” (Ö15)
- “Pandemi döneminde çocuklar, sınıf ortamında arkadaşlarıyla ilişkilerinde nasıl davranmaları gerektiğini unuttular. Sosyal öğrenme kayıpları yaşandı. Ayrıca okuma-yazma becerileri de azaldı.” (Ö30)
- “Eğitim ve öğretim alanında kazandırılması gereken çokça davranış ve kazanım kaybı yaşandı. Bu kayıpların en çok sosyal öğrenme alanında olduğunu düşünüyorum.” (Ö36)

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü anket sorusu “*Sizce öğrencilerinizin öğrenme kayıpları en fazla hangi derslerde yaşandı? Örnek verebilir misiniz?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.4, bu soruya (temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

**Tablo 4.4.** Öğrenme Kaybının En Fazla Yaşandığı Dersler

| Alt-temalar | Katılımcılar  | f (%)     |
|-------------|---|-----------|
| Türkçe      | Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö25, Ö27, Ö30  | 7 (%17,5) |
| Matematik   | Ö17, Ö18, Ö26, Ö31, Ö37, Ö38, Ö39   | 7 (%17,5) |
| Diğer*      | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16,<br>Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö40 | 26 (%65)  |

\*En az iki veya daha fazla alt-temaya uyan cevaplar

Öğretmenler, öğrenme kaybının en fazla yaşandığı dersleri “Türkçe”, “matematik”, “hayat bilgisi”, “sosyal bilgiler”, “fen bilimleri”, “görsel sanatlar”, “müzik” ve “beden eğitimi ve oyun” olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan üç farklı alt-tema oluşturulmuştur. “Türkçe” dersi alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı yedi, “matematik” dersi alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı yedi ve “diğer” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 26’dır. Birden çok tema kapsamına giren katılımcıların görüşleri “diğer” alt-teması altında yer almıştır. Aşağıda, “*Sizce öğrencilerinizin öğrenme kayıpları en fazla hangi derslerde yaşandı? Örnek verebilir misiniz?*” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

**Türkçe.** 25 sınıf öğretmeni en fazla öğrenme kaybının Türkçe dersinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin 18’i Türkçe dersiyle birlikte özellikle matematik dersini de söyledikleri için tabloda yalnızca Türkçe dersini ifade eden öğretmenlere yer verilmiştir. Öğretmenlere göre Türkçe dersinde okuma ve yazma becerileri gerilemiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Ben birinci sınıf öğretmeni idim. Bana göre Türkçe dersinde yazma etkinliklerinde eksiklerimiz oldu.” (Ö10)
- “En fazla Türkçe dersinde yazma becerileri bozuldu.” (Ö13)
- “En çok Türkçe dersinde okuma-yazma becerileri azaldı.” (Ö30)

**Matematik.** 27 sınıf öğretmeni en fazla öğrenme kaybının matematik dersinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin 20’si matematik dersiyle birlikte özellikle Türkçe dersini de söyledikleri için tabloda yalnızca matematik dersini ifade eden öğretmenlere

yer verilmiştir. Öğretmenlere göre matematik dersinde problem çözme becerileri gerilemiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Bence en çok matematik dersinde öğrenme kayıpları oldu.” (Ö17)
- “En çok matematik dersinde gözlemledim.” (Ö18)
- “Matematik dersinde öğrenme kayıpları oldu. Problem çözme becerileri yavaşladı.” (Ö38)

**Diğer\***. 26 sınıf öğretmeni birçok temayı kapsayan cevaplar verdikleri için görüşleri “diğer” alt-teması altında toplanmıştır. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Evde kalma zorunluluğu çocukların fiziksel gelişimini kısıtladı ve beden eğitimi dersinde, laboratuvar çalışmaları yapılan fen bilimleri dersinde kayıplar daha fazla oldu.” (Ö28)
- “Resim, müzik, beden eğitimi gibi sosyal ve sanatsal derslerde kayıplar yaşandığını düşünüyorum. Çünkü çocukların iletişim ve etkileşimleri kısıtlıydı.” (Ö33)
- “Öğrenme kayıpları en çok matematik, Türkçe, hayat bilgisi derslerinde yaşandı.” (Ö34)

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci anket sorusu “*Sizce pandemi döneminde öğrencilerinizin öğrenme kayıpları yaşamamasının temel sebepleri neler olabilir? Örnek verebilir misiniz?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.5, bu soruya (temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

**Tablo 4.5** Öğrenme Kayıpları Yaşanmasının Temel Sebepleri

| Alt-temalar                           | Katılımcılar   | f         |
|---------------------------------------|--|-----------|
| Teknoloji ve internet sorunları       | Ö11, Ö21   | 2 (%5)    |
| Aile desteğinin yetersizliği          | Ö10  | 1 (%2,5)  |
| Fiziksel uzaklık                      | Ö3, Ö8, Ö14, Ö25, Ö29, Ö32, Ö33, Ö35, Ö37  | 9 (%22,5) |
| Odaklanmanın sağlanamaması            | Ö24, Ö28   | 2 (%5)    |
| Ev çalışmalarının yeterli yapılmaması | Ö13, Ö30   | 2 (%5)    |
| Düzenli ders katılımının yapılmaması  | Ö1, Ö16  | 2 (%5)    |
| Diğer*                                | Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö31, Ö34, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40 | 22 (%55)  |

\* En az iki veya daha fazla alt-temaya uyan cevaplar

Öğretmenlerin öğrenme kayıplarının yaşanmasının temel sebeplerine ilişkin cevaplarından “teknoloji ve internet sorunları”, “aile desteğinin yetersizliği”, “fiziksel uzaklık”, “odaklanmanın sağlanamaması”, “ev çalışmalarının yeterli yapılmaması”, “düzenli ders



katılımının yapılmaması” ve “diğer” olmak üzere yedi farklı alt-tema oluşturulmuştur. “Teknoloji ve internet sorunları” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “aile desteğinin yetersizliği” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı bir, “fiziksel uzaklık” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı dokuz, “odaklanmanın sağlanamaması” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “ev çalışmalarının yeterli yapılmaması” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “düzenli ders katılımının yapılmaması” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki ve “diğer” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 22’dir. Birden çok tema kapsamına giren görüşler “diğer” alt-teması altında yer almıştır. Aşağıda, “*Sizce pandemi döneminde öğrencilerinizin öğrenme kayıpları yaşamalarının temel sebepleri neler olabilir? Örnek verebilir misiniz?*” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

***Teknoloji ve internet sorunları.*** İki sınıf öğretmeni öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamalarındaki sebepleri olarak öğrencilerin evlerinde yeterli donanım olmamasını ve teknoloji kullanımında yetersiz kalmalarını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Teknoloji kullanımı ve teknolojik altyapının olmaması öğrenme kayıplarının başlıca sebeplerindedir.” (Ö11)
- “Bu kaybı yaşamamanın tek suçlusu tam olarak ne öğretmen ne de öğrencidir. Teknolojik donanım ve bağlantı sorunları uzaktan eğitimin aksamasında temel sorundu.” (Ö21)

***Aile desteğinin yetersizliği.*** Bir sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde ailelerin çocuklarına gerekli desteği sağlamamalarını öğrenme kayıplarının temel sebebi olduğunu belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Öğrencilerin yeteri kadar desteklenmemesi ve velilerin ne yapacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmıştır.” (Ö10)

***Fiziksel uzaklık.*** Dokuz sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde fiziksel uzaklık nedeniyle sınıf ortamının oluşmamasını öğrenme kayıplarının temel sebebi olduğunu belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Sürecin yüz yüze olmaması nedeniyle kayıplar yaşandı.” (Ö3)
- “Okul ortamından uzak kaldıkları için uzaktan eğitimde yeterli bilgi alınamadığından öğrenme kayıpları oldu.” (Ö14)

- “Pandemi dönemindeki öğrenme kayıplarının temel sebebi öğrencinin okul ortamından uzak bilgisayar başında pasif durumda olmasıdır.” (Ö25)

***Odaklanmanın sağlanamaması.*** İki sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının sebepleri arasında öğrencilerin ekran karşısında çok fazla kalarak dikkatlerinin dağılması ve pandemi sürecinin beraberinde getirdiği psikolojik sebeplerden ötürü odaklanmanın sağlanamaması olduğunu belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Ekran karşısında, teknolojiyle fazla iç içe olmaları tetikledi, dikkatleri dağıldı.” (Ö24)
- “Öğrenme kayıplarının yaşanma sebeplerinin en başında kaygı, belirsizlik, sürekli ölümlerin yaşanması sebebiyle odaklanma sorunudur.” (Ö28)

***Ev çalışmalarının yeterli yapılmaması.*** İki sınıf öğretmeni pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarının sebepleri arasında öğrencilerin işlenen derslerden sonra tekrar yapmaması, yapılan ödevlerin denetimsiz kalması ve evde kalınan sürede boş zamanlarının verimli bir biçimde değerlendirilememesi olduğunu belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Temel sebepleri tekrar yapmama, ödev kontrolünün tam yapılmamasıdır.” (Ö13)
- “Sürekli evde kalınması, evde boş zamanın verimsiz geçmesi temel sebeptir.” (Ö30)

***Düzenli ders katılımının yapılmaması.*** İki sınıf öğretmeni pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarının temel sebebi olarak öğrencilerin uzaktan eğitim süresince yapılan derslere düzenli katılım sağlamadıklarını göstermiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Devam zorunluluğu olmadığı için ders takibinin yapılmaması temel sebeplerden biridir.” (Ö1)
- “Uzaktan eğitimi oyun gibi gördüler. Derslere düzenli olarak katılmadıkları için yeterince öğrenemediler.” (Ö16)

***Diğer\*.*** 23 sınıf öğretmeni birçok temayı kapsayan cevaplar verdiği için görüşleri “diğer” alt-teması altında toplanmıştır. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Fiziksel uzaklık, erişim güçlüğü en büyük nedenlerdir.” (Ö6)

- “Derslerin önemsenmemesi, aile içi disiplinsizlik, bağlantı kopmaları, bağlansa bile ekranda başka şeylerle ilgilenmesi temel sebeplerdendir.” (Ö23)
- “Öğrenciden uzak kalma, öğrencilerin online eğitimi ciddiye almamaları, yeni bir eğitim seçeneğinin hayatımıza yeni katılması diyebiliriz.” (Ö38)

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı anket sorusu “*Sizce öğrencilerinizin öğrenme kayıpları yaşaması derslerinizi nasıl etkiledi? Örnek verebilir misiniz?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.6, bu soruya (temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

**Tablo 4.6.** Öğrenme Kayıpları Yaşanmasının Derslere Etkisi

| Alt-Temalar  | Katılımcılar   | f (%)      |
|--|--|------------|
| Bir sonraki sınıf düzeyine hazır olmama durumu (müfredat kazanımlarının tamamlanamaması) | Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28 | 21 (%52,5) |
| Öğrenciler arasındaki öğrenme farkının artması   | Ö5, Ö14  | 2 (%5)     |
| Öğretim sürecinin sekteye uğraması   | Ö3, Ö7, Ö23, Ö37   | 4 (%10)    |
| Öğretmenin motivasyon eksikliği  | Ö8, Ö35  | 2 (%5)     |
| Ders yönetiminde yaşanan problemler  | Ö15, Ö30   | 2 (%5)     |
| Sosyal-duygusal-zihinsel gelişim eksikliği nedeniyle yaşanan problemler                  | Ö31, Ö32, Ö33, Ö34   | 4 (%10)    |
| Diğer*   | Ö29, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40  | 5 (%12,5)  |

\* En az iki veya daha fazla alt-temaya uyan cevaplar

Öğretmenlerin öğrenme kayıpları yaşanmasının derslere etkisini “bir sonraki sınıf düzeyine hazır olmama durumu (müfredat kazanımlarının tamamlanamaması)”, “öğrenciler arasındaki öğrenme farkının artması”, “öğretim sürecinin sekteye uğraması”, “öğretmenin motivasyon eksikliği”, “ders yönetiminde yaşanan problemler”, “sosyal-duygusal-zihinsel gelişim eksikliği nedeniyle yaşanan problemler” ve “diğer” olmak üzere yedi farklı şekilde ifade ettikleri görülmüştür. “Bir sonraki sınıf düzeyine hazır olmama durumu (müfredat kazanımlarının tamamlanamaması)” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 21, “öğrenciler arasındaki öğrenme farkının artması” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “öğretim sürecinin sekteye uğraması” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı dört, “öğretmenin motivasyon eksikliği” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “ders yönetiminde yaşanan problemler” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “sosyal-duygusal-zihinsel gelişim eksikliği nedeniyle yaşanan problemler” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı dört ve “diğer” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı beştir. Birden çok tema kapsamına giren katılımcıların görüşleri “diğer” alt-teması altında yer almıştır. Aşağıda “*Sizce öğrencilerinizin öğrenme kayıpları yaşaması derslerinizi*

*nasıl etkiledi? Örnek verebilir misiniz?*” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

***Bir sonraki sınıf düzeyine hazır olmama durumu (müfredat kazanımlarının tamamlanamaması).*** 21 sınıf öğretmeni öğrencilerin derslere düzenli şekilde katılamamaları ya da geç katılmaları, altyapı yetersizlikleri nedeniyle ortaya çıkan öğrenme kayıplarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz etkilediğini, bu nedenle öğrencilerin bir sonraki ders için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Derslerimizi olumsuz etkiledi. Buldukları sınıf seviyesinin altında oldukları gözlemlendi. Ön koşul öğrenme bilgileri özellikle bir üst sınıfa geçildiğinde eksikliği bizi zorladı.” (Ö12)
- “Vaktinde öğretilmeyen bilgiyi öğretmeden yeni derse başlayamama, müfredattan geri kalma, bilgileri ya da dersleri yetiştirmek için hızlandırmak zorunda kaldık.” (Ö17)
- “Öğrenme kayıpları özellikle üstüne bilgi eklenerek işlenen derslerde sıkıntı yaşanmasına neden olmuştur. Örneğin, toplamayı bilmeyen bir öğrenciye çarpmayı öğretirken zorlanmak gibi düşünebiliriz.” (Ö28)

***Öğrenciler arasındaki öğrenme farkının artması.*** İki sınıf öğretmeni ailelerin ev çalışmalarında öğrenciye yeterli desteği sağlamaması, derslerin normal eğitim sürecine göre yavaşlaması ve bazı öğrencilerin derslere olan ilgisinin azalması gibi nedenlerle öğrenciler arasındaki farkların arttığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Aile desteğiyle öğrenen öğrencilerle, öğrenmede zorlanan öğrenciler arasında makas çok genişledi.” (Ö5)
- “Dersleri iyi olan öğrenciler geriledi, ders yapma isteği köreldi.” (Ö14)

***Öğretim sürecinin sekteye uğraması.*** Dört sınıf öğretmeni öğrencilerle yüz yüze eğitim yapılamaması, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine uyum sağlayamamaları ve yeterli alıştırma ve tekrar yapılamaması dolayısıyla öğrencilerin öğrenme sürecinin yavaşlamasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Daha uzun sürede anlamalarına neden oldu.” (Ö3)

- “O sene öğrencilerim bursluluk sınavlarına hazırlandığı için öğrenme kaybı olmaması benim için oldukça önemliydi. Özellikle Türkçe, matematik, fen ve sosyal derslerinde kayıp yaşamamalarını çok önemsedim. Ne kadar önlemler almaya çalışsam da bu dönemde bazı öğrenciler uyanmakta, derse katılmakta, ekran karşısında öz denetim yapmakta çok zorlandılar. Mutlaka öğrenme kayıpları olan çocuklar oldu.” (Ö23)
- “Konuları daha uzun sürede anlamalarına sebep oldu.” (Ö37)

**Öğretmenin motivasyon eksikliği.** İki sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara istinaden motivasyon kaybı yaşadığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Benim ders işleme şevkim azaldı. Konular istediğim gibi anlaşılmadı.” (Ö8)
- “Ders anlatma motivasyonumu düşürdü.” (Ö35)

**Ders yönetiminde yaşanan problemler.** İki sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kontrol altına alınamamaları dolayısıyla sınıf yönetimi problemleri yaşadığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Öğrenciler daha hırçın geldiler. Ders yönetiminde sıkıntılar yaşadık.” (Ö15)
- “Derslerimiz sürekli bölünmekte, davranış eğitimine ağırlık vererek ders yapıyorum.” (Ö30)

**Sosyal-duygusal-zihinsel gelişim eksikliği nedeniyle yaşanan problemler.** Dört sınıf öğretmeni pandemi döneminin yarattığı arkadaşlarından uzak olma, eve kapanma ve iletişimsizlik gibi nedenlerle farklı gelişim alanlarında problemler yaşadığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Çocuklarımızın bedensel, fiziksel, ruhsal, zihinsel olarak gelişimini engelledi.” (Ö31)
- “Kendi sınıfım adına çok fazla derslerle ilgili sorun yaşamadım. Fakat arkadaşlık ilişkileri ve iletişimde sıkıntı yaşadık.” (Ö32)
- “Öğrenme kayıpları, yüz yüze eğitime başlandığında ciddi olarak gözlemlenmiştir. Toplu ortamlarda nasıl davranacağını bilmemek, her istediği yapılınsın diye uğraşmaları yine sosyal yönden öğrenme kayıplarını hatırlatmıştır.” (Ö33)

**Diğer\***. 25 sınıf öğretmeni birçok temayı kapsayan cevaplar verdiği için görüşleri “diğer” alt-teması altında toplanmıştır. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamaları ders konularında geriye dönerek tekrarlar yapmamıza ve zaman kaybına, zaman yetersizliğine neden olmuştur.” (Ö29)
- “Çocuklar ait olduğu yaş döneminden hem akademik hem sosyal anlamda en az bir öğretim yılı geride kalmıştır.” (Ö36)
- “Pandemi sonrası okul kültürüne uyum sağlamada güçlükler yaşadılar. Bu güçlük derslerindeki plan ve düzeni etkiledi.” (Ö40)

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci anket sorusu “*Pandemi dönemi esnasında öğrencilerinizin öğrenme kaybı yaşamaması için ne tür önlemler aldınız? Örnek verebilir misiniz? Eğer o dönemde herhangi bir önlem almadıysanız, sebebini açıklar mısınız?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.7, bu soruya (temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

**Tablo 4.7** Öğrenme Kaybı Yaşanmaması için Alınan Önlemler

| Alt-temalar                | Katılımcılar   | f (%)     |
|----------------------------|--|-----------|
| Dijital materyal kullanımı | Ö18, Ö22, Ö33, Ö38   | 4 (%10)   |
| Etkinliklerle destekleme   | Ö3, Ö5, Ö24, Ö25, Ö35, Ö37   | 6 (%15)   |
| Ödev ve çalışma takibi     | Ö1, Ö9, Ö13  | 3 (%7,5)  |
| Veli iletişimi             | Ö16, Ö17, Ö26, Ö32, Ö10  | 5 (%12,5) |
| Telafi eğitimi             | Ö36  | 1 (%2,5)  |
| Diğer*                     | Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö39, Ö40 | 21(%52,5) |

\*En az iki veya daha fazla alt-temaya uyan cevaplar

Öğretmenlerin öğrenme kaybı yaşanmaması için aldıkları önlemlere ilişkin cevapları “dijital materyal kullanımı”, “etkinliklerle destekleme”, “ödev ve çalışma takibi”, “veli iletişimi”, “telafi eğitimi” ve “diğer” olmak üzere altı farklı alt-temada toplanmıştır. “Dijital materyal kullanımı” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı dört, “etkinliklerle destekleme” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı altı, “ödev ve çalışma takibi” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı üç, “veli iletişimi” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı beş, “telafi eğitim” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı bir ve “diğer” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 21’dir. Birden çok tema kapsamına giren katılımcıların görüşleri “diğer” alt-teması altında yer almıştır. Aşağıda, “*Öğrencilerinizin öğrenme kayıpları yaşamaması için ne tür önlemler aldınız? Örnek verebilir misiniz? Eğer*

*o dönemde herhangi bir önlem almadıysanız sebebini açıklar mısınız?”* sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

***Dijital materyal kullanımı.*** Üç sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde meydana gelen öğrenme kayıplarını gidermek adına Web 2.0 araçları gibi çeşitli dijital öğrenme araçlarından yararlandığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Şahsi olarak müfredatın önünde gittiğim için konuların temelini vermişim. Online derslerde tekrar yapmış oldum. Çok büyük zarar gözlemedim. Online dersleri eğlenceli hale getirmek için Web 2.0 araçları kullandım. Ara ara açılan okul günlerinde de anlatım ve tekrar yaptım.” (Ö22)
- “Hızlı bir şekilde online eğitimlere başlamak alınan önlemler arasındaydı. Bu süreci en az olumsuzlukla atlatılması için öğretmenler olarak ekstra çaba gösterdik. Derslerde Web 2.0 araçları kullandık. Akademik olarak kayıp yaşamadılar, online derslerle akademik kaybın olmamasını sağladık. Sosyal ve iletişim kayıplarını telafi etmek zamanla sağlanabileceğine inanıyorum.” (Ö33)
- “Öğrencilerin dikkatini daha çok çekebilmek için görsel, işitsel destekli online ders kaynaklarından yararlandım.” (Ö38)

***Etkinliklerle destekleme.*** Altı sınıf öğretmenlerini uzaktan eğitim sürecinin ortaya çıkardığı odaklanamama, dikkat eksikliği gibi problemlerin yaşanmaması ve uzaktan eğitim sürecinde derslerdeki verimi arttırmak adına çeşitli araç gereçlerden faydalandığını ve derslerde çeşitli etkinlikler yaptığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Elimden geldiği kadar örneklerle, uygulamalarla, eğlenceli etkinliklerle somutlaştırarak öğrencilerin isteyerek ve uygulayarak yapabileceği etkinlikler hazırlamaya çalıştım.” (Ö5)
- “Yazılı ve görsel etkinliklerle destekledik.” (Ö24)
- “Derse başlamadan önce dikkat toplama çalışmaları (küçük bir masal, toplu hareketler, oyunlarla öğrenme...) yaptım.” (Ö25)

***Ödev ve çalışma takibi.*** Üç sınıf öğretmeni yapılan derslerden sonra öğrenme kayıplarının yaşanmaması adına öğrencilerini ödevlendirdiğini ve velilerden ödevleri takip etmeleri konusunda yardım istediğini ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Ödevlendirme ve velinin takibi istendi.” (Ö1)
- “Öğrencilere canlı derslerden sonra verilen ödevlerin fotoğraflarını istedik. Eksik ya da yanlışların kontrolü yapıldı.” (Ö9)
- “Ödevlerini özenle kontrol ettim.” (Ö13)

**Veli iletişimi.** Beş sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinin yarattığı öğrenci kontrolünün sağlanamaması, devamsızlık gibi problemleri ortadan kaldırmak adına velilerle iş birliği yapma yoluna gittiğini ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- Devamlı veliler ile iletişim halindeydim. Ders dışında da görüntülü olarak görüşmeler yaptım.” (Ö10)
- “Ailelerle iletişimi sürekli hale getirdim, derslerle ilgili takip edebilecekleri şeyleri sürekli hatırlattım.” (Ö17)
- “Velilerle iletişim kurdum. Video çekmelerini ve yapamadıklarını bildirmelerini istedim.” (Ö26)

**Telaflı eğitimi.** Bir sınıf öğretmeni eksik öğrenmelerin giderilmesi ve öğrenme kayıplarının yaşanmaması için telaflı eğitimi yaptığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Okulumuz tarafından online ve yüz yüze telaflı eğitimleri yapıldı. Ayrıca sosyal alanlarda (müze, park, bilim merkezleri) görüşmeler yaptık.” (Ö36)

**Diğer\*.** 21 sınıf öğretmeni birçok temayı kapsayan cevaplar verdiği için görüşleri “diğer” alt-teması altında toplanmıştır. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Velilerle sürekli iletişim halindeydik. Zümre olarak ders kazanımlarına yönelik etkinlikler hazırladık. Ödevlendirmeler yaparak takip ettik.” (Ö7)
- “Altı saat uzaktan eğitim yaptık. Velilere yardımcı kaynak aldirarak oradan ödevler verdik. Öğrenciler ve aileleriyle telefonla sık sık görüşmeler yaptık. Eğitim sitelerinden işlediğimiz konularla ilgili PDF kaynaklar paylaştık. Videolar gönderdik. Fakat çoğu aile bıktı, dersleri takip etmeyi bıraktılar.” (Ö15)
- “Öğrencilerimin devamsızlık yaparak derslerden geri kalmaması için sürekli velilerle iletişim halindeydim. Öğrencilerimin derse olan ilgilerini arttırmak amacıyla online



eğitim platformlarından yararlandım. Dzenli olarak hazırladığım çalışmaları dev verdim.” (40)

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci anket sorusu “*Pandemi dönemi sonrasında ğrencilerinizin öğrenme kayıplarını gidermek için ne tür uygulamalar yaptınız? rnek verebilir misiniz? Eğer herhangi bir uygulama yapmadıysanız, sebebini açıklar mısınız?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.8, bu soruya (temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

**Tablo 4.8** ğrenme Kayıplarını Gidermek için Alınan nlemler

| Alt-temalar                          | Katılımcılar   | f (%)    |
|--------------------------------------|--|----------|
| Telafi eğitimleri                    | 1, 2, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 | 24 (%60) |
| Sosyal ğrenme (sosyalleşme) desteği | 23, 25, 38  | 3 (%7,5) |
| Veli destekli planlamalar            | 18  | 1 (%2,5) |
| eşitli etkinlik ve materyal desteği | 3, 24, 37, 39  | 4 (%10)  |
| Diğer*                               | 5, 8, 10, 11, 19, 20, 28, 40   | 8 (%20)  |

\*En az iki veya daha fazla alt-temaya uyan cevaplar

Öğretmenlerin pandemi sonrasında öğrenme kayıplarını gidermek için aldıkları önlemlere ilişkin cevapları “telafi eğitimleri”, “sosyal öğrenme (sosyalleşme) desteği”, “veli destekli planlamalar”, “eşitli etkinlik ve materyal desteği” ve “diğer” olmak üzere beş farklı alt-tema altında toplanmıştır. “Telafi eğitimleri” alt-temasına uygun cevap veren ğretmen sayısı 24, “sosyal öğrenme (sosyalleşme) desteği” alt-temasına uygun cevap veren ğretmen sayısı üç, “veli destekli planlamalar” alt-temasına uygun cevap veren ğretmen sayısı bir, “eşitli etkinlik ve materyal desteği” alt-temasına uygun cevap veren ğretmen sayısı dört ve “diğer” alt-temasına uygun cevap veren ğretmen sayısı ise sekizdir. Birden çok tema kapsamına giren katılımcıların görüşleri “diğer” alt-teması altında yer almıştır. Aşağıda, “*Pandemi dönemi sonrasında ğrencilerinizin öğrenme kayıplarını gidermek için ne tür uygulamalar yaptınız? rnek verebilir misiniz? Eğer herhangi bir uygulama yapmadıysanız, sebebini açıklar mısınız?*” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

**Telafi eğitimleri.** 24 sınıf ğretmeni eksik öğrenmelerin giderilmesi ve öğrenme kayıplarının yaşanmaması için telafi eğitimi yaptığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Öncelikle hazır bulunuşluk sınavı yaptım. Eksik tespit ettiğim konuları öncelikle işledim. Daha sonra bulunduğumuz sınıf düzeyine geçtik. Zaman zaman bu tekrarları yaptık.” (Ö12)
- “En baştan konuların öğrenilme derecelerini sorduğum sorularla tespit ettikten sonra pandemideki eksiklikleri bol tekrarlarla telafi ettim. Daha sonra yeni kavramların öğretimine geçtim.” (Ö21)
- “Derslerde bolca tekrarlara yer verdik.” (Ö36)

**Sosyal öğrenme (sosyalleşme) desteği.** Üç sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarından uzak olmaları, bireysel eğitim gerçekleştirmeleri gibi nedenlerle ortaya çıkan sınıfa ve arkadaşlarına uyum sağlamalarını yeniden oluşturmak adına sosyal etkinlikler düzenlediğini belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Pandemiden sonra yeni bir sınıf aldım. Akademik öğrenme kayıpları pek yoktu. Sadece davranış sorunları vardı. Topluluğa uyum sağlayamama, kuralları kabul etmeme, hijyen ve görgü kuralları sıkıntıları... Zamanla onlar da düzelmeye başladı. Sınıfça toplu etkinlikler, birlikte çalışma, gezi, bahçe oyunları gibi etkinliklerin bu davranış bozukluklarını azaltmada etkili olduğunu düşünüyorum.” (Ö23)
- “Pandemi sonrası sınıf düzeniyle ilgili kurallara yoğunlaşma, grup çalışmalarlarıyla arkadaşlık ilişkilerinde olumlu gelişme, bireysel farklılıklara göre hareket etme uygulamaları yapıldı.” (Ö25)
- “Öğrenciler sosyal yönden de zayıfladıkları için hem dersleri hem arkadaşlık ilişkilerinin artması adına sınıf içi grup çalışmaları yapıyorum.” (Ö38)

**Veli destekli planlamalar.** Bir sınıf öğretmeni uzaktan eğitim süreciyle birlikte ortaya çıkan problemleri ortadan kaldırmak adına velilerle iş birliği yaptığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Sık sık veli ile iletişime geçildi. Yapılacak çalışmaların bir planlama içinde yürütülmesi için çaba gösterildi.” (Ö18)

**Çeşitli etkinlik ve materyal desteği.** Dört sınıf öğretmeni öğrencilerin öğrenme kayıplarını gidermek için çeşitli etkinlik ve materyal hazırlayarak derslerde kullandığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Dikkatlerini toplayacak etkinlikler planladık.” (Ö3)

- “Yazılı materyaller, görsel etkinliklerle desteklendi.” (Ö24)
- “Tüm derslerde bol bol etkinlik ve materyallere yer verdim.” (Ö39)

**Diğer\*.** Sekiz sınıf öğretmeni birçok temayı kapsayan cevaplar verdiği için görüşleri “diğer” alt-teması altında toplanmıştır. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Yüz yüze eğitim başladığından itibaren temelden alarak eksiklikleri gidermeye çalıştım. Etkinlik, kâğıt, akıllı tahta uygulamaları ve kaynak kitaplarla açığı kapatmaya çalıştım.” (Ö5)
- “Pandemi sonrası öğrencilerde öğrenme kaybını gidermek için Türkçe derslerinde dikte çalışmasına diğer derslerde ise yazılı anlatım çalışmalarına ağırlık verdim. Düzenli olarak ödev ve sorumluluklarını kontrol ederek disipline olmalarını sağlamaya çalıştım. Konu tekrarlarına ağırlık verdim. Ekran bağımlılığından kurtulmaları için ailelere gerekli uyarılarda bulundum. Derslerle ilgili telafi eğitimleri yaptım.” (Ö34)
- “Derslerde telafi eğitimi yaptım. Türkçe ve matematik çalışmalarına ağırlık verdim. Ödev ve sorumlulukların takibini sağlayarak tekrar sınıf ve okul düzenine uyum sağlamaları için çalıştım. Ailelerle sürekli gereken uyarıları yaptım ve öğrenci hakkında bilgi verdim.” (Ö40)

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dokuzuncu anket sorusu “*Sizce pandemi dolayısıyla öğrencilerinizin maruz kaldığı diğer zorluklar veya sorunlar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?*” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.9, soruya(temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

**Tablo 4.9** Pandemi Dolayısıyla Öğrencilerin Maruz Kaldığı Zorluklar veya Sorunlar

| Alt-temalar                                      | Katılımcılar  | f (%)      |
|--|---|------------|
| Disiplin sorunları                               | Ö1, Ö10, Ö13  | 3 (%7,5)   |
| Fiziksel etkinlik ve sosyal ilişkilerin azalması | Ö14, Ö18, Ö22, Ö24, Ö29, Ö32, Ö33, Ö35, Ö37, Ö40  | 10 (%25)   |
| Davranış bozukluğu sorunları                     | Ö3, Ö11   | 2 (%5)     |
| Odaklanamama/dikkat dağınıklığı                  | Ö19, Ö31  | 2 (%5)     |
| Derse katılma ortamından kaynaklanan sorunlar    | Ö26   | 1 (%2,5)   |
| Teknolojik imkân ve altyapı yetersizliği         | Ö15, Ö20  | 2 (%5)     |
| Eksik ya da yanlış öğrenme                       | Ö9  | 1 (%2,5)   |
| Diğer*   | Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö16, Ö17, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö34, Ö36, Ö38, Ö39 | 19 (%47,5) |

\*En az iki veya daha fazla alt-temaya uyan cevaplar

Öğretmenlerin pandemi dolayısıyla maruz kaldığı zorluklar veya sorunlara ilişkin cevapları “disiplin sorunları”, “fiziksel etkinlik ve sosyal ilişkilerin azalması”, “davranış bozukluğu sorunları”, “odaklanamama/dikkat dağınıklığı”, “derse katılma ortamından kaynaklanan sorunlar”, “teknolojik imkân ve altyapı yetersizliği”, “eksik ya da yanlış öğrenme” ve “diğer” olmak üzere sekiz farklı alt-tema altında yoğunlaşmıştır. “Disiplin sorunları” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı üç, “fiziksel etkinlik ve sosyal ilişkilerin azalması” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 10, “davranış bozukluğu sorunları” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “odaklanamama/dikkat dağınıklığı” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “derse katılma ortamından kaynaklanan sorunlar” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı bir, “teknolojik imkân ve altyapı yetersizliği” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “eksik ya da yanlış öğrenme” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı bir ve “diğer” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 19’dur. Birden çok alt-tema kapsamına giren katılımcıların görüşleri “diğer” alt-teması altında yer almıştır. Aşağıda, “*Sizce pandemi dolayısıyla öğrencilerinizin maruz kaldığı diğer zorluklar veya sorunlar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?*” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

**Disiplin sorunları.** Üç sınıf öğretmeni pandemi dolayısıyla öğrencilerin düzensizlik, aşırı hareketlilik gibi oto-kontrol becerileri sorunlarının yaşandığını, tekrar sınıf ve okul sürecine uyum sağlamada zorlandıklarını ve ödev görevlerini tamamlamadığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Disiplin sorunları, düzensizlik, aşırı hareketlilik gibi sorunlar yaşandı.” (Ö1)
- “Pandemi nedeniyle okul sürecine uyumları, okul ve sınıf kurallarına uyum sorunları yaşadı çocuklar.” (Ö10)
- “Ödevler eksik geldi.” (Ö13)

**Fiziksel etkinlik ve sosyal ilişkilerin azalması.** 10 sınıf öğretmeni pandemi dolayısıyla öğrencilerin arkadaşlarından ve okuldan uzak kalma, eve kapanma gibi nedenlere bağlı olarak fiziksel etkinlik ve sosyal ilişkilerinin azaldığını, sosyal anlamda ihtiyaçlarının yeterince karşılanamamış olması ise öğrencileri psikolojik açıdan olumsuz olarak etkilediğini belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Özellikle pandemi sırasında fiziksel etkinliklerden uzaklaşıldı. Akranlarıyla sosyal ilişkileri azaldı.” (Ö18)

- “Pandemi sürecinde öğrencilerin maruz kaldığı zorluklar sosyalleşme alanında yaşanmıştır. Arkadaşlarla ve diğer bireylerle görüşülememesi psikolojik açıdan öğrencileri zorlamıştır.” (Ö29)
- “Pandemi sonrası oluşan sorunların en büyüğü, arkadaşlık ilişkileri ve iletişim becerisi oldu.” (Ö33)

**Davranış bozukluğu.** İki sınıf öğretmeni pandemi dolayısıyla öğrencilerde davranış bozukluğu sorununun yaşandığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Davranış bozukluğu sorunları yaşandı.” (Ö3)
- “Davranış bozukluğu yaşandı.” (Ö11)

**Odaklanamama/dikkat dağınıklığı.** İki sınıf öğretmeni pandemi dolayısıyla öğrencilerin ekrana çok maruz kalmaları dolayısıyla odaklanma ve dikkat sorunları yaşadığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Fazla ekran karşısında kaldıkları için derse odaklanma problemi yaşıyoruz ve dikkat süreleri çok kısaldı.” (Ö19)
- “Pandemiden sonra ders anlatırken çocukların dikkatini toplamak zorlaştı.” (Ö31)

**Derse katılma ortamından kaynaklanan sorunlar.** Bir sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde çalışan ebeveynlerin çocuklarının evde yalnız kalarak kontrol edilememesi ve derse katıldığı ortamdan kaynaklı sorunların yaşandığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Çocukların evde yalnız ve denetimsiz kalması, ailesi ile iş yerine gidip oradan derse girmesi.” (Ö26)

**Teknolojik imkân ve altyapı yetersizliği.** İki sınıf öğretmeni pandemi dolayısıyla öğrencilerin internet bağlantı sorunları, fiziki imkânsızlıklar ve altyapı sorunları yaşadığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Evde birden fazla öğrenci olmasından dolayı derslere öğrenciler sırasıyla girdiler. Diğeri derse giremedi. Çünkü tableti, bilgisayar yoktu.” (Ö15)
- “İnternette kaynaklanan sorunlar sebebiyle derse girememesi ve dersi takip edememesi.” (Ö20)

**Eksik ya da yanlış öğrenme.** Bir sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde işlenen konuların sarmal olması, bir sonraki sınıf düzeyinde sorun yaşandığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Konuları tam öğrenmeden sınıf geçmeleri şimdi konuları sarmal olarak aldıkları için tekrar ve hatırlatma oluyor.” (Ö9)

**Diğer\*.** 20 sınıf öğretmeni birçok temayı kapsayan cevaplar verdiği için görüşleri “diğer” alt-teması altında toplanmıştır. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Öğrencilerde sınıf ve okul kültürü oluşmadığı için sosyal yönden ve davranış yönünden çok sorunlar yaşadık.” (Ö5)
- “Bence yaşanan en büyük sorunlardan biri paylaşımların azalması. Kapalı ortamda kalmaktan dolayı hareket eksikliği, teknoloji bağımlılığı gibi zorluklar yaşanmaktadır.” (Ö17)
- “Öğrenciler yeterince sosyalleşemediler, sosyal etkinlikten uzak kaldılar, gereğinden fazla ekran karşısında kaldıkları için görme bozuklukları oluştu. Ailenin bir anlamda öğretmen rolünü üstlenmesi nedeniyle aile ile çocuk arasında çatışmalar meydana geldi. Öğrencilerde kendini ifade etme ve iletişim güçlükleri yaşandı.” (Ö34)

#### 4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Onuncu anket sorusu “**Pandemi dolayısıyla öğrencilerinizin maruz kaldığı bu zorluk veya sorunlarla baş etmek için ne tür çözümler uyguluyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?**” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 4.10, soruya(temaya) ilişkin elde edilen cevaplardan üretilen alt-temaları göstermektedir.

| <b>Alt-temalar</b>                      | <b>Katılımcılar</b>                                | <b>f (%)</b> |
|---|--|--------------|
| Öğretmen-veli iş birliği sağlama        | Ö3, Ö4, Ö8, Ö13, Ö19, Ö20, Ö26, Ö35                | 8 (%20)      |
| Çeşitli etkinlik ve grup oyunları       | Ö1, Ö2, Ö6, Ö10, Ö14, Ö18, Ö22, Ö27, Ö32, Ö33, Ö39 | 11(%27,5)    |
| Öğrenciye rehberlik etme ve yönlendirme | Ö5, Ö12, Ö24, Ö28, Ö29, Ö30, Ö38                   | 7 (%17,5)    |
| Ders saati planlamaları                 | Ö7, Ö15, Ö16                                       | 3 (%7,5)     |
| Sosyal faaliyet çalışmaları             | Ö37, Ö25   | 2 (%5)       |
| Ek ders desteği                         | Ö9   | 1 (%2,5)     |
| Ek materyal desteği                     | Ö31  | 1 (%2,5)     |
| Diğer*                                  | Ö21, Ö23, Ö34, Ö36, Ö40                            | 5 (%12,5)    |

\* En az iki veya daha fazla alt-temaya uyan cevaplar

Öğretmenlerin pandemi dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldığı zorluklar veya sorunlara uygulanan çözümlere ilişkin cevapları “öğretmen-veli iş birliği sağlama”, “çeşitli etkinlik ve grup oyunları”, “öğrenciye rehberlik etme ve yönlendirme”, “ders saati planlamaları”, “sosyal faaliyet çalışmaları”, “ek ders desteği”, “ek materyal desteği” ve “diğer” olmak üzere sekiz farklı alt-temada toplanmıştır. “Öğretmen-veli işbirliği sağlama” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı sekiz, “çeşitli etkinlik ve grup oyunları” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı 11, “öğrenciye rehberlik etme ve yönlendirme” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı yedi, “ders saati planlamaları” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı üç, “sosyal faaliyet çalışmaları” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı iki, “ek ders desteği” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı bir, “ek materyal desteği” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı bir ve “diğer” alt-temasına uygun cevap veren öğretmen sayısı beştir. Birden çok tema kapsamına giren katılımcıların görüşleri “diğer” alt-teması altında yer almıştır. Aşağıda, “**Pandemi dolayısıyla öğrencilerinizin maruz kaldığı bu zorluk veya sorunlarla baş etmek için ne tür çözümler uyguluyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?**” sorusuna ilişkin elde edilen cevaplardan bazı örnekler yer almaktadır.

**Öğretmen-veli iş birliği sağlama.** Sekiz sınıf öğretmeni öğrencilerin maruz kaldığı sorunlar veya zorluklarla baş etmek için ailelerle sıkı bir iletişim içinde kalarak iş birliği yaptığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Veli iletişimi sağladık ve veli yardımı aldık.” (Ö3)
- “Aile ile sürekli iletişim kurarak veli desteği alıyorum.” (Ö19)
- “Aile iş birliği yapıldı.” (Ö26)

**Çeşitli etkinlik ve grup oyunları.** 11 sınıf öğretmeni yaşanan öğrenme kayıplarını ortadan kaldırmak adına daha çok grup etkinlikleri gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Sosyalleşme ve dikkat eksikliği sorunları yaşandığı için oyun ve grup çalışmaları yapıldı.” (Ö2)
- “En büyük zorluk iletişim, anlayış, sabır, arkadaşlık ilişkileri, oyun kurma gibi sosyal konularda yaşandı. Bunlar için tarafımdan her an birlikte oyunlar kurma, birlikte grup çalışmaları yapma gibi yöntemlerle öğrencilerimiz bu zorlukların üstesinden geldiler.” (Ö32)

- “Akademik ve sosyal açıdan eksik kalan her konuda, çocuklara etkinlikler, sınıf içi grup çalışmaları uyguluyorum. Çocuklar eksikliklerini hızlı şekilde tamamlıyor.” (Ö39)

**Öğrenciye rehberlik etme ve yönlendirme.** Yedi sınıf öğretmeni pandemi sürecinin öğrencileri arkadaşlarından ve sosyal çevrelerinden uzaklaştırması nedeniyle ortaya çıkan sosyalleşme ve iletişim problemlerini ortadan kaldırmak adına okulun rehberlik servisiyle iş birliği yaptığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Çocuklar evden çıkmadığı için sosyalleşemediler. Uzun süre ekrana bağlı kaldılar. Okul döneminde ekrana maruz kalmadan arkadaşlarıyla iletişim içinde ve sınıfta birlikte dersleri yürüttük. Zaman zaman okulun rehberlik servisinden destek alarak çözüm bulmaya çalıştım.” (Ö12)
- “İletişim, anne-baba ilişkileri, insan ilişkileri konusunda sıkıntılar yaşandığını düşünüyorum. Rehberlik servisinden yardım alıyorum.” (Ö24)
- “Pandemi insanlar arası iletişimi kısıtladı. İnsanlar daha içe dönük yaşamaya başladı. Teknolojik aletlere bağımlılık arttı. Sosyal hayat azaldı. Öğrencilerin ödev yapma ve çalışma istekleri azaldı. Yakınlarını kaybetme ve kaybetme korkusu, psikolojik sorunlar yaşamalarına neden oldu. Bunlarla baş etmek için hayatın devamlı bir süreç olduğunu, hedeflerimiz olması ve hedeflerimize ulaşmak için çalışmanın şart olduğu vurgusunu yapıyorum. Eksiklerini tamamlamak için onlara yol gösteriyorum.” (Ö28)

**Ders saati planlamaları.** Üç sınıf öğretmeni öğrencilerin pandemi sürecinde teknolojik altyapı ve donanım eksikliği, evde birden çok öğrenim gören kardeşin olması ve buna bağlı olarak derse katılımlarının sağlanması için ders saatlerini planlamaya gittiğini belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Evde bilgisayarın tek olması ve birden fazla öğrencinin bulunması, sistemin tıkanması, ev halkının çocuğa müdahale etmesi gibi sorunlarla baş etmek için farklı saatlerde derse ayarlamaya çalışıyordum.” (Ö7)
- “Evde birden fazla öğrenci olmasından dolayı derslere öğrenciler sırayla girdiler. Diğeri derse giremedi. Çünkü tableti, bilgisayarı yoktu. Ders saatlerimi öğrencilere göre ayarlıyordum.” (Ö15)
- “İnternet, bilgisayar veya tablet, ev ortamının uygun olmayışı diğer bir sorundu. Dersleri farklı zamanlarda başlatıyordum.” (Ö16)



**Sosyal faaliyet çalışmaları.** İki sınıf öğretmeni pandemi şartlarından dolayı öğrencilerin sosyalleşemediklerini ve buna bağlı olarak sosyal faaliyet çalışmalarına yönlendirmeye gittiğini ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin iki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Pandemi şartlarından dolayı hem çocuklar hem biz bireyselleştik. Öğrencilerimi sosyal etkinliklere yönlendirerek akranları ile tekrar bir araya gelmesini sağlıyorum.” (Ö25)
- “Sosyalleşememe sorunları yaşandı. Sosyal faaliyetlere katılmaya çalışarak pandemi dönemini atlattırmaya çalışıyoruz.” (Ö37)

**Ek ders desteği.** Bir sınıf öğretmeni temel derslerde meydana gelen öğrenme kayıplarının giderilmesi için ifade ve beceri ders saatlerini temel derslere ayırdığını ifade etmiştir. Bu alt-temaya ilişkin öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Konuları tam öğrenmeden sınıf geçmeleri, şimdi konuları sarmal olarak aldıkları için tekrar ve hatırlama oluyor. Serbest etkinlik, resim, müzik derslerini diğer ana derslere ayırmak zorunda kalıyorum.” (Ö9)

**Ek materyal desteği.** Bir sınıf öğretmeni öğrencilerin dikkatlerinin azaldığını, derse olan ilgilerini arttırmak için çeşitli dijital materyal kullandığını belirtmiştir. Bu alt-temaya ilişkin öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Pandemiden sonra çocukların dikkatini toplamak zorlaştı. Pandemiye ders anlatırken çocukların ilgisini çekecek daha fazla materyal kullanmaya çalıştım. Morpa Kampüs, Tonguç Akademi vb. eğitim sitelerinden yararlandım.” (Ö31)

**Diğer\*.** Altı sınıf öğretmeni birçok temayı kapsayan cevaplar verdiği için görüşleri “diğer” alt-teması altında toplanmıştır. Bu alt-temaya ilişkin üç öğretmenin görüşü şu şekildedir:

- “Çocuklarla etkinlikler ve bireysel görüşmeler yaptım. Rehberlik servisinden yardım aldım. Veli ile iletişime geçtim.” (Ö23)
- “Sorunlarla baş edebilmek için ailelerle birlikte hareket ettik. Ders ve konu tekrarlarını her fırsatta yaptım. Akran iletişiminin sağlanması için okuldaki sosyal faaliyetlere katılımlarını destekledim. Bol bol grup çalışmaları, yazılı anlatım çalışmalarına destek verdim.” (Ö34)

- “Bol bol grup çalışmaları yapıyorum. Okul içindeki öğrenci faaliyetlerine yönlendiriyorum. Sorunlarla baş edebilmek için ailelerle iş birliği yapıyoruz. Bazı çocuklar sorunları çözüp kolay uyum sağlarken bazılarının yaşadıkları kayıplar hala devam ediyor.” (Ö40)



## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında yapılan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, COVID-19 salgını nedeniyle okuldan uzak kalınan pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dikkat çekmek ve alınabilecek önlemleri tartışmaktır. Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerine uygulanan açık-uçlu anket sorularına ilişkin verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Aşağıda, bulgularda ortaya çıkan sonuçlar tartışılarak yorumlanmıştır.

Birinci araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenleri öğrenme kavramını nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırmaktadırlar?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplardan üç farklı alt-tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin öğrenme kavramını “kalıcı davranış değişikliği”, “yaşama dönüklük” ve “anlamlandırma süreci” olarak üç farklı biçimde kavramsallaştırdıkları anlaşılmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme kavramını *kalıcı davranış değişikliği süreci* olarak cevaplandırmaları Fidan’ın (2012) ve Demirel ve Kaya’nın (2014) öğrenme tanımıyla, *yaşama dönüklük* olarak cevaplandırmaları Korkmaz (2003), Ültanır (1997) ve Ergün’ün (2004) öğrenme tanımıyla ve *anlamlandırma süreci* olarak cevaplandırmaları Özden (2003), Senemoğlu (2020) ve Şişman’ın (2013) öğrenme tanımıyla örtüşmektedir.

İkinci araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenleri öğrenme kaybı kavramını nasıl tanımlamakta ve kavramsallaştırmaktadırlar?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin verdiği cevaplardan iki farklı alt-tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin öğrenme kaybı kavramına ilişkin tanımlarını “öğrenilen bilgilerin unutulması” ve “hedef davranışa ulaşılamaması” olarak iki farklı şekilde kavramsallaştırdıkları anlaşılmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme kaybı kavramını *öğrenilen bilgilerin unutulması* olarak cevaplandırmaları Cooper (2003), Çağırğan Gülten vd. (2009), Huang ve Jatturas (2020) ve Ferah Özcan ve Saydam’ın (2022) öğrenme kaybı tanımıyla ve *hedef davranışa ulaşılamaması* olarak cevaplandırılması Kaffenberger’in (2021) öğrenme kaybı tanımıyla örtüşmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin pandemi döneminde yaşadığı öğrenme kayıplarına ilişkin görüşleri nasıldır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrenme kayıplarının *akademik beceriler, sosyal öğrenme (etkileşim eksikliği)* ve *okuma-yazma-anlama* olmak üzere üç temel alanla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, akademik öğrenme kayıplarının diğer öğrenme kayıplarına göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Okulların uzun süre kapalı olması öğrencilerin akademik başarılarındaki düşüşe ve öğrenme kayıplarının olmasına neden olmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2020). Öğretmenler, pandemi sürecinde planlanan müfredat kazanımlarının uzun sürede tamamlandığını, istenilen verimin alınmadığını, öğrencilerin soyut kavramlı ders içeriklerinde çok zorlandıklarını ifade etmiştir. Temel derslerdeki işlem becerileri, okuma yazma becerileri gibi kayıplara dikkat çekmişlerdir. Paechter, Luttenberger, Macher, Berding, Papousek, Weiss ve Fink (2015), öğrencilerin yazma becerilerindeki gözlemlenen öğrenme kayıplarının okul başladıktan sonraki süreçte gelişerek değişim gösterdiğini ifade etmiştir. Bielinski, Brown ve Wagner (2020) de okuma ve matematik becerilerindeki öğrenme kayıplarının ilkökul düzeyindeki sınıflarda daha çok olduğunu ve her sınıf düzeyine göre öğrenme kayıplarının değişiklik gösterdiğini bulmuştur. Bu süreçte evde kalmak zorunda olan öğrenciler akranlarıyla fiziksel iletişim sağlayamaması ve öğretmen-öğrenci iletişimi azaldığı için ise sosyal öğrenme kayıplarının ön plana çıktığının üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada literatürden farklı olarak öğrencinin öğretmeninden, arkadaşlarından ve okulundan ayrı kalması sebebiyle sosyal öğrenme kayıplarının da üzerinde durulmuştur. Katılımcılar tarafından akran iletişiminin önemi ortaya konmuştur. Ayrıca bu süreçte yazma çalışmalarının ve kitap okuma etkinliklerinin öğretmenler tarafından birebir takip edilememesi okuma-yazma-anlama becerilerindeki kayıplara yol açmıştır.

Dördüncü araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenleri öğrenme kayıplarını en fazla hangi derslerle ilişkilendirmektedirler?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar incelendiğinde, her dersten öğrenme kaybı yaşandığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerine göre en çok matematik ve Türkçe derslerinde öğrenme kaybı yaşanmaktadır. Matematik dersinde soyut kavramların olması ve uzaktan eğitimde bu kavramların somutlaştırılmasının zorlaşması, öğrencilerin derse odaklanmalarının ve isteklerinin azalması gibi durumlar bu derslerdeki öğrenme kayıplarını arttırmıştır. Öğretmenlere göre uzaktan eğitimle okuma-yazma ve anlama becerilerinin gelişmesi açısından olanakların kısıtlanması, Türkçe dersinde öğrenme kayıplarına neden olmuştur. Bielinski vd. (2020), öğrenme kayıplarının sınıf kademesine göre farklılık gösterdiğini, matematik dersinde

ve okumadaki kaybın ilkökul kademesinde daha fazla olduğunu söylemektedir. Ayrıca, görsel sanatlar, beden eğitimi ve oyun, müzik derslerindeki uygulama yetersizliklerinden dolayı; fen bilimleri, sosyal bilgiler, hayat bilgisi gibi derslerde ise etkinliklerin ve çalışmaların yapılamaması durumunda öğrenme kayıpları yaşanmaktadır.

Beşinci araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin pandemi döneminde yaşadığı öğrenme kayıplarının nedenlerine ilişkin görüşleri nasıldır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar incelendiğinde, “teknoloji ve internet sorunları”, “aile desteğinin yetersizliği”, “fiziksel uzaklık”, “odaklanmanın sağlanamaması”, “ev çalışmalarının yapılmaması” ve “düzenli ders katılımının yapılmaması” gibi sebeplerden dolayı öğrenme kaybı yaşandığı anlaşılmaktadır. Teknoloji ve internet sorunları nedeniyle öğrenciler öğrenme sürecine katılamamakta ve öğrenme faaliyetlerinden uzaklaşmaktadır. Bozkurt (2020), uygulanan eğitim politikasının öğrenciler için fırsat eşitliğini sağlayarak hiçbirinin yoksun kalmayacak şekilde planlanması ve uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Pandemi sürecinde aile desteğinin yetersiz kalması, öğrencinin süreci hem bilişsel hem de psikolojik olarak kendisinin yönetmek zorunda kalması öğrenme kayıplarını arttırmaktadır. Uzaktan eğitim ortamında yaşanan fiziksel uzaklık sebebiyle öğretmen ve öğrenci arasında iletişimin azaldığı, öğrenci içsel motivasyonunu yönetemediği için odaklanamaması, sanal ortamda öğrencilerin online dersleri ilgi çekici bulmaması nedeniyle düzenli ders katılımının yapılmaması, düzenli ev çalışmalarının yapılmaması gibi sebepler öğrenme kaybına neden olmaktadır.

Altıncı araştırma sorusu “*Öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşamaları dersleri nasıl etkilemiştir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar incelendiğinde, online eğitimde yaşadığı öğrenme kayıplarından dolayı bir sonraki sınıf düzeyine hazır olmama durumu (müfredat kazanımlarının tamamlanamaması) şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin derse kaşı istekleri ve motivasyonlarının farklı olmasından dolayı öğrenciler arasındaki öğrenme farkı da artmaktadır. Öğrencilerin online derste daha uzun sürede almaları, derse katılmakta ekran karşısında öz denetim yapmakta zorlandıkları için öğretim süreci sekteye uğramaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki fiziksel uzaklık sebebiyle öğretmenlerin de motivasyon eksikliği yaşamaktadır. Öğrencilerde yaşanan akran iletişimleri ve disiplin sorunları sebebiyle öğretmenlerin sınıf yönetiminde problemler yaşamaktadır. Öğrencilerin akranlarından ve okuldan uzak kalmaları, onların öğrenmeye karşı

tutumlarını değiştirmiş ve sosyal-duygusal-zihinsel gelişim eksikliğinden kaynaklanan problemler yaşanmasına sebep olmuştur.

Yedinci araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenleri, pandemi dönemi esnasında öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamaması için ne tür önlemler almıştır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde, öğrenme kayıplarına önlem almak için öğretmenler dijital materyal kullanımına yönelmişlerdir. Konu kazanımlarına göre etkinlik hazırlayarak online dersler de gerçekleştirmişlerdir. Pandemi sürecinde toplumda da en çok dikkat çeken ve sıkça kullanılan kavramlar, uzaktan eğitim, eğitim teknolojileri, bilgisayar ve internet teknolojileri, çevrimiçi öğrenme, dijital öğrenme ve hayat boyu öğrenme olmuştur (Işık ve Bahat, 2021). Bunun yanı sıra, öğretmenler ödev takipleri yapmış ve ek konu videoları hazırlamıştır. Öğretmenler veli desteğinin önemini vurgulamış ve velilerle iletişimi çok sık gerçekleştirmiştir. Di Pietro, Biagi, Costa, Karpinski ve Mazza (2020) da başarılı bir online öğretimin temelinde veli, öğretmen ve okul iletişiminin sürdürülmesinin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerle iletişimlerini arttırmak ve motivasyonlarını yükseltmek adına ders içinde ya da bireysel görüşmeler yapmıştır. Öğretmenler öğrencilerin derslere katılımının artması adına ders başlangıç saatlerinde esneklik sağlamış ve müfredatı tamamlayabilmek ve öğrencilere konu kazanımlarını tam verebilmek amacıyla telafi eğitim yapmıştır. Öğretmenler tarafından uygulanan önlemlerin, öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde destek sağlamada önemli olduğu düşünülmüştür.

Sekizinci araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenleri, pandemi dönemi sonrasında öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarını gidermek için ne tür uygulamalar yapmıştır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenme kayıplarını gidermek için alınan önlemlere ilişkin cevapları incelendiğinde, öğretmenler online eğitimde dersleri istedikleri verimlilikte işleyemediklerinden ve yaptıkları ölçme değerlendirme çalışmaları sonucunda öğrencilerin bir sonraki yıla hazır olmadıklarından telafi eğitimler yapmıştır. Özer vd. (2020) de pandemiden sonraki yeni dönemde pandeminin yol açtığı fırsat eşitsizliklerinin öğrencilerde kalıcı olmaması ve derinleşmemesi için dezavantajlı okullarda telafi edici ek eğitim verilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin birçoğu telafi eğitimi önemli gördüklerini vurgulamıştır. Öğretmenler, uzaktan eğitimin sebep olduğu sosyal öğrenme kayıplarının da akademik öğrenme kayıpları kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Akademik öğrenme kaybına ek olarak, öğrencilerin akranlarından uzak kalması sebebiyle sosyal öğrenme (sosyalleşme) açısından da kayıp yaşadığına dikkat çekmiştir. Akran

etkileşimi ve sosyalleşme konusunda problem yaşayan öğrencilerin iletişim ve okula uyum konusunda zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Di Pietro ve diğerlerine (2020) göre, akran iletişimi, farklı özellikteki öğrencilerin beraber öğrenerek gelişmeleri bakımından önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal öğrenme kayıplarını en aza indirebilmek için veli destekli planlamalar, sosyalleşmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Çeşitli etkinlikler ve materyal desteğiyle yaşanan problemleri en aza indirmeye çalışmıştır. Baz (2021) da eğitimcilerin en önemli görevinin, yaşanan pandemi sürecinin etkilerini en aza indirmek olduğunu ifade etmiştir.

Dokuzuncu araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenlerinin, pandemi dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldığı diğer zorluklara veya sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin pandemi dolayısıyla maruz kaldığı zorluklar veya sorunlara ilişkin cevapları incelendiğinde, verilen ödevlerin yapılmaması, ders içindeki aşırı hareketlilik ve kurallara uymadaki aksaklıklar nedeniyle yaşanan disiplin sorunları olduğu anlaşılmaktadır. Pandemi dönemi boyunca sürekli evde kalan çocukların hareketsiz ve sosyal çevreden uzak kalmaları nedeniyle fiziksel etkinlik ve sosyal ilişkilerin azalmasına sebep olan bu durumun aynı zamanda çocuğun hırçınlaşmasına, davranış bozukluğu yaşamasına ve topluluk içinde uyumsuz davranışlar sergilemesine yol açmıştır. Sürekli ekran karşısında kalmak zorunda olan öğrencilerde duruş bozukluğu, görme bozuklukları gibi sağlık sorunlarıyla birlikte teknoloji bağımlılığı da oluşmuştur. Pandemiden sonra öğretmenlerin ders anlatırken öğrencilerin derse odaklanamadıkları ve dikkatlerini toplamada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Her öğrencinin ve ailenin imkânlarının aynı olmaması sebebiyle derse katılma ortamından kaynaklanan sorunlara da dikkat çekilmiştir. Her ailede öğrenci sayısına yetecek kadar bilgisayar, tablet gibi teknolojik imkân ve internet donanımı sağlanamadığı için öğrenciler derslere düzenli olarak katılamamıştır. Pandemi süreci boyunca veliler evdeki sürecin kontrolünü sağladığı için öğretmen rolünü de üstlenmişlerdir. Bu hususlara ilişkin olarak öğretmenler, ev çalışmalarının takibi için velilerle iş birliği yapmışlardır. Ancak bazı öğretmenler, veli desteğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Velisi tarafından takip edilen ve destek sağlanan öğrenciler derslerdeki açıklarını daha kısa sürede kapatmış ve süreci öğretmen-veli iş birliği içinde kontrollü olarak atlarmaya çalışmıştır. Bu süreçte her velinin öğrenciyle ilgilenme durumu aynı olmamış, öğrenciler arasında eşitsizlikler doğurmuştur. Online süreçteki her türlü zorluğun öğrencinin eksik ya da yanlış öğrenmesine, bir sonraki sınıf düzeyinde de karşılıklarına bir zorluk olarak çıkmasına neden olmuştur.

Onuncu araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenlerinin, pandemi dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldığı diğer zorluklarla veya sorunlarla baş etmek için ne tür uygulamalar yapmıştır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin pandemi dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldığı zorluklar veya sorunlara uygulanan çözümlere ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen-veli iş birliğinin sağlanmasının öncelikli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, eksik kalan konu ve kazanımlara uygun tamamlayıcı ve tekrar edici ek ders desteği, etkinlikler ve ek materyal desteği yapılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Keskin ve Özer-Kaya (2020) ve Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) da uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinden birinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal ve akademik kayıpların giderilmesini destekleyen çeşitli sosyal etkinlik ve grup oyunları gibi çalışmalarının da yapıldığını belirtmişlerdir. Okuldaki süreçte akran iletişiminin artması için grup çalışmaları yapılmasının önemini vurgulanmışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin pandemi dolayısıyla öğrencilerin maruz kaldığı zorluklara veya sorunlara ilişkin uyguladıkları bir diğer çözüm ise pandemi sürecinin öğrencilerde bıraktığı akademik ve sosyal olumsuzlukları gidermek için okul rehberlik servisinin öğrencilerle hem bireysel hem de toplu olarak görüşmeler aracılığıyla öğrencilere rehberlik etme ve yönlendirme çalışmaları olmuştur.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulgularından hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Pandemi döneminde sınıf ve okul ortamından uzak kalan öğrenci ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimlerinin artması ve tekrar sosyal hayata geçişini kolaylaştırmak adına toplu etkinlikler, geziler, sosyal faaliyetler gibi çalışmaların yapılması ve hazırlanması önemlidir.
- Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan öğrenme kayıplarını gidermek için telafi eğitimler düzenlenebilir.
- Pandemi döneminde ortaya çıkan problemlerin ve öğrenme kayıplarının giderilmesi sürecinde okul rehberlik servisiyle iş birliğine gidilebilir.
- Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan dijital materyal içeriklerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşanan internet ve altyapı konusunda yaşanan problemlerin giderilmesi için öğrencilere teknolojik donanım desteği (tablet, telefon, internet paketi vb.) sunulabilir.



- Yüz yüze öğretim faaliyetlerinin başlamasıyla öğrencilerin iletişim, sınıf ve okul ortamına uyumundaki sürecin hızlanması için öğretmen-veli iş birliği artırılabilir.
- Benzer araştırmalar başka bağlamda yapılabilir. Böylece pandemi sürecinde yaşanan öğrenme kayıpları daha derinlemesine incelenebilir ve uzaktan eğitim sürecinin bir daha tekrarlanması durumunda öğrenme kayıplarının en aza indirgenmesi sağlanabilir.



## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Affas, A. (2002). *Verimli ders çalışma teknikleri* (Çev. Savaş Kocabaş). İstanbul: Söylem Yayınları.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/752-published.pdf>
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alan yazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1029473>
- Allinder, R. M., Fuchs, L. S., Fuchs, D. ve Hamlett, C. L. (1992). Effects of summer break on math and spelling performance as a function of grade level. *Elementary School Journal*, 92(4), 451-460. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1002010.pdf?refreqid=fastly>
- Andrabi T., Daniels, B. ve Das, J. (2020). *Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005* (Unpublished manuscript). Georgetown University.
- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 243-258. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6759/292632>
- Arı, A. (2005). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve COVID-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(65), 35-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1679987>
- Balcı, A. (2020). COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1212751>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER-Acedemia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1152012>
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-35. doi: 10.52105/temelegitim.3.1.3
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev.: H. Aydın). Ankara: Eğitim Kitabevi.

- Bielinski, J., Brown, R. ve Wagner, K. (2020). *COVID slide: Research on learning loss & recommendations to close the gap*.  
<https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/5196620/covid-19-slide-whitepaper.pdf>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818>
- Burç, G. ve Karakuyu, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dönem içerisinde ilk kez uygulanan ara tatil uygulaması hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 745-752. doi: 10.17719/jisr.2020.4132
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Churiyah, M., Sholikhan, S., Filianti, F. ve Sakdiyyah, D. A. (2020). Indonesia education readiness conducting distance learning in COVID-19 pandemic situation. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(6), 491-507. doi: 10.18415/ijmmu.v7i6.1833
- Cooper, H. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475391.pdf>
- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2. edition). USA: SAGE Publications.
- Çağırğan Gülten, D., Ergin, H. ve Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8793/109893>
- Çilli, S. A. (2016, 12 Ocak). Hafıza ve heyecan. *Dünya ve Yaşam*.  
<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/hafiza-ve-heyecan>
- Demir, F., Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2022). COVID-19 salgın sürecinin eğitime yansımaları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 275-300.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/72529/1134994>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. ve Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. EUR30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-19937-3.
- Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme: Öğretim modeli. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 37-61.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23520/250602>

- Eğitim-Bir-Sen. (2020). *Pandemi döneminde öğrenme kaybı tespit ve neriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Engzell, P., Frey, A. ve Verhagen, M. D (2021). *Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic*. <https://osf.io/download/5f995b4687b7df03233b06fe>
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-ğrenme-ğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2009). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 137-154). Ankara: Pegem Akademi.
- Ferah zcan, A. ve Saydam, E. N. (2022). The opinions of classroom teachers on mathematics learning losses during the pandemic period. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 181-210. doi: 10.14689/enad.30.8
- Fidan, N. (2012). *Okulda ğrenme ve ğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. ve Sachaid, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *Plos One*, 15(10), 1-23. doi: 10.1371/journal.pone.0239490
- Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J. ve Taggart, W. (2021). The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: An empirical study. *Australian Educational Researcher*, 48(4), 605-637. doi: 10.1007/s13384-021-00436-w
- Huong, L. T. ve Jatturas, T. N. (2020, May 18). *The COVID-19 induced learning loss: What is it and how it can be mitigated?* <https://www.ukfiet.org/2020/the-covid-19-induced-learning-loss>
- Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). COVID 19: Eğitimde yeni arayışlar. *niversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 82-89. doi: 10.32329/uad.797635
- Kaffenberger, M. (2021). Modeling the long-run learning impact of the COVID 19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*,(81) 1-8. doi: 10.1016/j.ijedudev.2020.102326
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keskin, M. ve zer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde ğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Ktip elebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Korkmaz, İ. (2021). Eğitim psikolojisi. Gelişim-ğrenme-ğretim. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Sosyal ğrenme kuramı* içinde (s. 245-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. ř. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. doi: 10.37669/milliegitim.787959

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z. ve Aşkar, P. (2020). COVID-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan & Toplum*, 10(4), 217-246. doi: 10.12658/M0611
- Paechter, M., Luttenberger, S., Macher, D., Berding, F., Papousek, I., Weiss, E. M. ve Fink, A. (2015). The effects of nine-week summer vacation: losses in mathematics and gains in reading. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1339-1413. doi: 10.12973/eurasia.2015.1397a
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Dağ, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıpları: Aile eğitim düzeyine ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim*, 49(226), 35-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1088855>
- Şahin, A. (2004). *İlköğretimde tatil sonrası öğrenme kayıpları* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Şen, E. U. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıpları* (Yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tarkar, P (2020). Impact of COVID-19 pandemic on education system. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), 3812-3814. <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/16620>
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2021). Coronavirus (COVID-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107. doi: 10.32329/uad.916837
- Terry, S. W. (2012). *Öğrenme ve bellek: Temel ilkeler, süreçler ve işlemler*. (Çev.: B. Cangöz). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. ve Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576. doi: 10.1002/ijop.12728
- Turner, K. L., Hughes, M. ve Presland, K. (2020). Learning loss, a potential challenge for transition to undergraduate study following COVID19 school disruption. *Journal of Chemical Education*, 97, 3346-3352. doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00705

- Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme kuramları*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Wintre, M. G. (1986). Challenging the assumption of generalized academic losses over summer. *Journal of Educational Research*, 79(5), 308-312. doi: 10.1080/00220671.1986.10885696
- Yeşilyurt, E. (2021). Koronavirüs (COVID-19) pandemisinin açık bir sistem olarak eğitime yansımaları. *INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences, Konya, Türkiye, 27-28 Mart 2021*, 114-127.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, S. (2005). Bilgi işleme modeline dayalı bir dersin fen bilgisi öğretmen adaylarının manyetizma konusundaki başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 236-243. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87733>
- Yolcu, H. ve Kurt, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı derslerle ilgili öğretmenlerin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(87), 241-261. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71551/1151218>