UYGULANAN PROGRAMIN ÖĞRENEN KİMLİĞİ İNŞASI VE EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDEKİ ROLÜ

Yüksek Lisans Tezi

İrem Nur GÜRSOY

Eskişehir 2021

UYGULANAN PROGRAMIN ÖĞRENEN KİMLİĞİ İNŞASI VE EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDEKİ ROLÜ

İrem Nur GÜRSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Derya ATİK KARA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

UYGULANAN PROGRAMIN ÖĞRENEN KİMLİĞİ İNŞASI VE EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDEKİ ROLÜ

İrem Nur GÜRSOY
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2021
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Derya ATİK KARA

Bu araştırmada, dezavantajlı öğrenenlerin uygulanan program aracılığıyla gerçekleşen kimlik inşası sürecine yönelik deneyimlerini anlamlandırarak uygulanan programın eşitsizliklerin derinleşmesi ve yeniden üretilmesindeki rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden yorumlayıcı fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin dört farklı ilinde yaşamını sürdüren, sosyo-ekonomik açıdan ve cinsiyet açısından dezavantajlı konumda olan yedi anne ve yedi öğrenenden oluşmuştur. Katılımcılardan veri toplamak üzere katılımcı bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşmeler alınan izinlerle birlikte kayıt altına alınmış ve görüşme sonrasında elde edilen verilerin analizi MAXQDA 2020 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her görüşme sonrasında analizler yapılmış ve veri toplama-analizi süreci eş zamanlı yürütülmüştür.

Araştırmanın sonucunda uygulanan program aracılığıyla dezavantajlı öğrenenlerin bağlamdan bağlama ve durumdan duruma farklılaşan akışkan kimlikler geliştirdikleri, bu kimliklerin özellikle uyum, otorite, belirlenen başarı standardına uyma, sınav odaklı düşünme, imkansızlıkları kabullenme, göz ardı edilme, dışlanma, öğrenme kayıplarının oluşması gibi birçok şekilde eşitsizlikleri pekiştirdiği ve ailelerin sermaye birikimlerinin düzeyi düşünüldüğünde, sosyal kimliklerinin de yeniden üretildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Sözcükler: Uygulanan program, Öğrenen kimliği, Toplumsal eşitsizlikler

ABSTRACT

THE ROLE OF THE ENACTED CURRICULUM IN THE CONSTRUCTION OF LEARNING IDENTITY AND REPRODUCTION OF INEQUALITIES

İrem Nur GÜRSOY

Department of Educational Sciences

Curriculum Development and Instruction Program

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2021

Supervisor: Asst. Prof. Derya ATİK KARA

This study aimed to reveal the role of the enacted curriculum on the deepening and reproduction of inequalities by making sense of the experiences of disadvantaged students regarding the learner identity construction process through the enacted curriculum. To this end, this research was designed according to the interpretative phenomenology, one of the qualitative research designs. Snowball sampling technique, one of the purposeful sampling techniques, was used to determine the participants in the study. The study participants consisted of seven mothers and seven children living in four different provinces of Turkey, who were disadvantaged in terms of socio-economic status and gender. Participant information form and semi-structured interviews were used to collect data from the participants. The interviews were recorded with the permissions obtained from them. The analysis of the data was carried out after each interview. Data analysis was carried out through the MAXQDA 2020 program. The data collection and analysis process was carried out simultaneously.

As a result of the research, it was found that disadvantaged learners construct fluid identities that differ from context to context and situation to situation, and these identities reinforce inequalities in many ways such as compliance, authority, trying to reach the determined success standard, exam-oriented education system, accepting impossibilities, being ignored, exclusion, and learning losses. Moreover, considering the lack of cultural and economic capital of families, it has been concluded that their social identities are also reproduced during the teaching and learning process.

Keywords: Enacted curriculum, Learner identity, Social inequalities

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans öğrenimimin başından sonuna kadar bilgisi ve enerjisiyle hem ders hem de tez sürecimi kusursuz hale getiren, birlikte çalışmaktan her zaman zevk aldığım ve onur duyduğum, benimle birlikte gece gündüz çalışıp benden daha çok emek sarfeden çok değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Derya ATİK KARA'ya çok teşekkür ederim. Benim için açtığı aydınlık yol ve zengin bilgiyle donatılmış gelecek için her daim minnettarım.

Yüksek lisans sürecim boyunca gülümsemesi ve bilgisi ile bana alanımı sevdiren, disiplinli çalışmanın önemini fark etmemi sağlayan ve hem ders hem de tez sürecime katkı sağlamak adına düşüncelerini benimle paylaşan saygıdeğer hocam Dr. Öğretim Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na çok teşekkür ederim. Tez savunma sınavımda yer almayı kabul edip değerli görüş ve önerileriyle tezimin niteliğine katkıda bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ ve Doç. Dr. İsmail GELEN'e teşekkürlerimi ayrıca sunmak isterim. Hem ders hem de tez sürecimde tezimin alt yapısını hazırlamama yardımcı olan bütün hocalarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatıma kattığı değerli dokunuşlarla ve sağladığı manevi destekle bu düzeye ulaşabilmemde emeği çok büyük olan sevgili öğretmenim Deniz ERGÜNAY'a teşekkür ederim. Bana sunduğu çiçekli yol için hayatım boyunca minnettar olacağım.

Yüksek lisans sürecim boyunca bana her zaman yapıcı görüşleriyle destek olan değerli dostlarım Büşra KALAY'a ve Altınay ÖZEN KOYUNCUOĞLU'na teşekkür ederim. Ayrıca meslek hayatımın ilk dostluğunu deneyimlediğim sevgili hocam Arş. Gör. Esra KUDUZ'a da tüm desteği için teşekkürlerimi sunmak isterim.

Araştırmada katılımcı olarak bulunmayı kabul eden ve seslerini duyurmama izin veren değerli ve birbirinden güçlü katılımcılarıma bana ayırdıkları zaman, tahammülleri ve nazik tutumları için teşekkür ederim.

Hayatım boyunca benim için durmadan çalışan biricik annem Semra GÜRSOY'a, her zaman maddi ve manevi desteğini hissettiğim canım abim Fethi GÜRSOY'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Eğitim hayatım onların katkılarıyla hala devam edebiliyor.

Son olarak tez sürecimde sürekli yanımda olan, dezavantajlı bir diğer grupta yer alan sevgili yol arkadaşım ve köpeğim KARAM'a beni bu süreçte hep mutlu ettiği ve yanımda olduğu için teşekkür ederim. Eşitsizliklerin son bulacağı aydınlık günler dilerim.

04.08.2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İrem Nur GÜRSOY

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI iii

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI iv

ÖZET.. iii

ABSTRACT iv

TEŞEKKÜR v

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR DİZİNİ xi

ŞEKİLLER DİZİNİ xii

1. GİRİŞ 1

1.1 Kimlik 2

1.2 Sosyolojik Perspektiften Kimlik 3

1.3 Eğitim Temelinde Sosyal Kimliğe Bağlı Gelişen Eşitsizlikler 4

1.4 Eşitsizlikleri Ele Alan Sosyolojik Kuramlar 5

1.5 Sosyokültürel Perspektiften Kimlik 8

1.6 Öğrenen Kimliği 10

1.7 Program Türleri 14

1.7.1 Uygulanan program 16

1.8 Araştırmanın Amacı 19

1.9 Araştırmanın Önemi 19

1.10 Sınırlılıklar 21

1.11 Varsayımlar 21

1.12 Tanımlar 22

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 23

2.1 Sosyal Kimliğe Yönelik Yapılmış Araştırmalar 23

2.2 Sosyokültürel Perspektifle Yapılmış Araştırmalar 25

Sayfa

3. YÖNTEM **30**

3.1 Araştırma Deseni **30**

3.2 Katılımcılar **31**

3.2.1 Banu ve kızı Sevgi **34**

3.2.2 Hicran ve kızı Ece **35**

3.2.3 Aysel ve oğlu Burak **36**

3.2.4 Ebru ve oğlu Emir **37**

3.2.5 Nalan ve oğlu Tuna **37**

3.2.6 Mine ve oğlu Harun **38**

3.2.7 Suna ve kızı Sinem **39**

3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi **40**

3.4 Veri Toplama Yöntemleri **41**

3.4.1 Katılımcı bilgi formu **41**

3.4.2 Yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler **42**

3.4.3 Doküman incelemesi **47**

3.4.4 Araştırmacı günlükleri **47**

3.5 Verilerin Analizi **49**

3.6 Elde Edilen Verilerin Raporlaştırılması **52**

3.7 Araştırmada İnandırıcılık **52**

3.7.1 İnandırıcılık **53**

3.7.2 Aktarılabilirlik **54**

3.7.3 Tutarlık **55**

3.7.4 Teyit edilebilirlik **55**

3.7.5 Otantiklik **55**

3.7.6 Araştırmada etik **56**

3.7.7 Araştırmacının rolü **57**

Sayfa

4. BULGULAR 59

4.1 Öğrenen Kimliğinin Tanınma Boyutuna İlişkin Bulgular 59

4.1.1 Öğrenen kimliğinin tanınma boyutu: çevrenin öğrenene yönelik algısına ilişkin bulgular 62

4.1.2 Öğrenen kimliğinin tanınma boyutu: öğrenenin kendine yönelik algısına ilişkin bulgular 83

4.2 Öğrenen Kimliğinin Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular..... 96

4.2.1 Öğrenen kimliğinin inşasında bağlam olarak okula dair bulgular . 97

4.2.2 Öğrenen kimliğinin inşasında bağlam olarak aileye dair bulgular..... 119

4.2.3 Öğrenen kimliğinin inşasında bağlam olarak ev ortamı 139

4.3 Öğrenen Kimliğinin Deneyim Boyutuna İlişkin Bulgular..... 143

4.3.1 Öğrenen kimliğinin deneyim boyutu: Eğitime yönelik bakış açısı 144

4.3.2 Öğrenen kimliğinin deneyim boyutu: Öğretmen, Konu ve Sınav Merkezli Eğitim..... 154

4.3.3 Öğrenen kimliğinin deneyim boyutu: Pandemi kıskacında eğitim 162

4.4 Anne ve Öğrenen Görüşlerinin Bütüncül Değerlendirilmesi..... 178

4.4.1 Anneler..... 178

4.4.2 Öğrenenler 181

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 185

5.1 Fenomenin Özü 185

5.2 Öğrenen Kimliğinin Tanınma Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma .. 187

5.3 Öğrenen Kimliğinin Bağlam Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma..... 191

5.4 Öğrenen Kimliğinin Deneyim Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma... 196

5.5 Öneriler 199

KAYNAKÇA 201

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere dair katılımcı, zaman ve araç bilgisi..... 46

Tablo 3.2. Araştırmacı günlüklerine ilişkin bilgiler..... 48

Tablo 3.3. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamaya yönelik alınan ölçütler 53

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Öğrenen kimliğini oluşturan üç temel boyut 11

Şekil 1.2. Öğrenen kimliğinin boyutlarını oluşturan bileşenler 14

Şekil 1.3. Uygulanan programın kapsamı 18

Şekil 3.1. İlk ulaşılan katılımcılara ilişkin bilgiler 33

Şekil 3.2. Süreçte ulaşılan katılımcılara ilişkin bilgiler 34

Şekil 3.3. Veri toplama ve analiz süreci 41

Şekil 3.4. Uzman değerlendirme formu 44

Şekil 3.5. Veri analizinde kullanılan memo örneği 50

Şekil 3.6. Veri analizi süreci 51

Şekil 3.7. Veri toplama ve analizinde izlenen adımlar 51

Şekil 4.1. Öğrenen kimliği: Tanınma boyutu kod modeli (anneler) 60

Şekil 4.2. Öğrenen kimliği: Tanınma boyutu kod modeli (öğrenenler) 61

Şekil 4.3. Tanınma boyutu "akışkan öğrenen kimliği teması" hiyerarşik kod-alt kod modeli (öğrenenler) 62

Şekil 4.4. Öğretmenin perspektifinden öğrenen kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli 63

Şekil 4.5. Akranların perspektifinden öğrenen kod-alt kod-bölümler modeli (öğrenenler) 67

Şekil 4.6. Ailenin perspektifinden öğrenen: Kişisel özellikler kod-alt kod modeli (öğrenenler) 68

Sayfa

Şekil 4.7. Ailenin perspektifinden öğrenen: Kişisel özellikler kod-alt kod modeli (anneler)..... 69

Şekil 4.8. Öğrenenin başarı temelli değerlendirilmesine ilişkin kodlar 73

Şekil 4.9. Öğrenenlerin gözünden ailenin yönlendirmesi hiyerarşik kod-alt kod modeli..... 78

Şekil 4.10. Annelerin öğrenenden beklentileri hiyerarşik kod-alt kod modeli..... 78

Şekil 4.11. Öğrenenin kendine yönelik algısı hiyerarşik kod-alt kod modeli 83

Şekil 4.12. Öğrenen özellikleri kod bulutu..... 84

Şekil 4.13. Öğrenenlerin tercih ettiği meslekler kod bulutu..... 92

Şekil 4.14. Öğrenenlerin bildiği meslekler kod bulutu..... 93

Şekil 4.15. Öğrenen kimliği: Bağlam boyutu kod modeli (anneler) 96

Şekil 4.16. Öğrenen kimliği: Bağlam boyutu kod modeli (öğrenenler) 97

Şekil 4.17. Okulun akademik ve sosyal konumu kod bulutu 109

Şekil 4.18. Zorbalık kategorisine ilişkin kod-alt kod- bölümler modeli (öğrenenler).. 116

Şekil 4.19. Bağlam boyutu aile kategorisine ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (Anneler)..... 120

Şekil 4.20. Bağlam boyutu aile kategorisine ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (öğrenenler) 120

Şekil 4.21. Annenin öğrenen kimliği inşası açısından rolü hiyerarşik kod-alt kod modeli..... 131

Şekil 4.22. Öğrenenlerin ev içi görev ve sorumluluklarına dair kod bulutu (anneler) . 141

Sayfa

Şekil 4.23. Öğrenenlerin ev içi görev ve sorumluluklarına dair kod bulutu (Öğrenenler) 142

Şekil 4.24. Öğrenen kimliğinin deneyim boyutuna ilişkin hiyerarşik kod-alt kodlar modeli (anneler)..... 143

Şekil 4.25. Öğrenen kimliğinin deneyim boyutuna ilişkin hiyerarşik kod-alt kodlar modeli (öğrenenler) 144

Şekil 4.26. Öğrenenin gözünden dersin işlenişi kod bulutu 151

Şekil 4.27. Öğretmen, konu ve sınav merkezli eğitim temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (anneler) 155

Şekil 4.28. Öğretmen, konu ve sınav merkezli eğitim temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (öğrenenler)..... 155

Şekil 4.29. Uzaklaşmış eğitim temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (anneler)..... 163

Şekil 4.30. Pandemi kıskacında eğitim temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (öğrenenler) 163

Şekil 4.31. Uzaktan eğitimde teknik sorunlara ilişkin kod bulutu (öğrenenler)..... 174

Şekil 4.32. Renklendirilmiş belge portreleri (anneler) 179

Şekil 4.33. Renklendirilmiş belge portreleri (öğrenenler)..... 182

1. GİRİŞ

Eğitim programı bir alan olarak anılmadan önce ve sonrasında birçok kişi tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Kimine göre bir sonuç/çıktı, hedefler veya dersler kimine göre ise bir kılavuz veya standart olarak tanımlanmıştır. 20. yüzyılın başlarında John Franklin Bobbitt ve Ralph Tyler program alanına, program geliştirme anlayışını sunmuş ve sistematik bir biçimde program geliştirmeye dayanan teknik-bilimsel anlayış 1970'lere kadar popülerliğini tek başına sürdürmüştür. Ancak 1970'lerde bu anlayış daha çok program geliştirmenin nasıl gerçekleştirileceğine odaklanılması, programın basit ve sabit bir yapı olarak ele alınması nedeniyle eleştirilmiştir. Bu doğrultuda, programın öğrenme-öğretme sürecinin her anında var olduğu ve oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğu ileri sürülerek program geliştirme anlayışının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Program alanı "yeniden kavramsallaştırılmaya" başlanmış ve programı anlama anlayışı (paradigması) ortaya çıkmıştır. Bu süreç aniden gerçekleşmemiştir. Yeniden kavramsallaştırmacıların ilk söylemleri otobiyografik ve politik söylemler olmuştur. Daha sonra Michael W. Apple ile birlikte politik söylemler daha da ön plana çıkmıştır. Ardından programı feminist ve ırk teorileri temelinde anlama, estetik, tarihi, fenomenolojik ve kurumsal bir metin olarak anlamlandırmaya çalışma fikri önem kazanmıştır. Kısaca, programı anlama anlayışına göre eğitim programı öğretilmesi gereken bilgi ve yetenekten ziyade deneyimlenmesi ve anlaşılması gereken bir söylem veya bir doküman olarak görülmüştür (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 2008, s. 43-45).

Yeniden kavramsallaştırma ile programın sabit bir yapıdan ziyade canlı bir yapı olarak ele alınması ve bu doğrultuda farklı alanlar arasında işbirliğinin vurgulanması eğitime de daha geniş bir açıdan bakabilmeye imkan sağlamıştır. Eğitim programlarını ideolojik, fenomenolojik, feminist, ırksal, dinsel, otobiyografik gibi birçok türde bir metin olarak anlamlandırmak eğitimin en önemli katılımcısı olan öğrenenlerin özelliklerine ve kimliklerine odaklanmayı da sağlamaktadır. Benzer durum toplumsal özellikler ve sosyal kimlik açısından da geçerlidir. Bu araştırmada uygulanan program fenomenolojik, ideolojik ve otobiyografik bir metin olarak ele alınmış ve uygulanan program aracılığıyla dezavantajlı öğrenenlerin kimlik inşası süreçlerine yönelik deneyimleri anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu anlamlandırma ile uygulanan programın dezavantajlı öğrenenlerin maruz kaldığı eşitsizliği nasıl pekiştirdiği ve yeniden ürettiği ortaya konarak onlara kendi seslerini duyurma fırsatı sunulmuştur.

Araştırma kapsamında ilk olarak araştırmanın kuramsal temelini ortaya koymak amacıyla kimlik; sosyolojik perspektiften kimlik ve kimliğe bağlı gelişen eşitsizlikler, eşitsizliklere yönelik ortaya atılmış sosyolojik kuramlar; sosyo-kültürel perspektiften kimlik ve öğrenen kimliği, program türleri ve uygulanan program kapsamında gerekli bilgilere yer verilmiştir. Ardından araştırma konusu kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda ulaşılan çalışmalara dair bir inceleme sunulmuştur.

1.1 Kimlik

Kimlik bireyi tanımlayan özelliklerden biridir. Tek bir tanımı olmamakla birlikte sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi, tarih ve antropoloji gibi alanlar kimliği farklı yaklaşımlarla ele almıştır. Kimlik, benlik ve kişilik kavramlarının kimi zaman birbiri yerine kullanılmasından kaynaklanan kavram karmaşası kimlik kavramının tanımlanmasını ve sınırlarının belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Türk Dil Kurumu'na (TDK, t.y.) göre kimlik "toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Ancak kimlik bir tanıma indirgenemeyecek kadar karmaşık bir yapıdır ve farklı türlere ayrılabilmektedir. Milli kimlik, sosyal kimlik, bireysel kimlik, kolektif kimlik, kültürel kimlik, tarihsel kimlik ve etnik kimlik bu türlerden sadece bazılarıdır. Yalnızca sosyal bilimler sınırında düşünüldüğünde bile, kimliğe yönelik yaklaşımların farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın temelinde ise belirli dönemlerdeki bakış açılarının değişimi bulunmaktadır. Dalbay ve Avcı (2018) kimliğin sosyal bilimlerde bireysel ve kolektif olarak ele alındığını belirtmiş ve kimliğe yönelik yaklaşımların modernizm, postmodernizm ve küreselleşme temelinde şekillendiğini ileri sürmüştür. Kimi yaklaşım kimliği sabit bir yapı olarak ele alırken kimi ise zamana ve mekana göre değişen akışkan bir yapı olarak incelemiştir. Aka (2010) ise sosyolojik bakış temelinde kimliğin bireysel, etkileşimci ve kurumsal düzlemde ele alındığını belirtmiş; Dalbay ve Avcı (2018) gibi modernizm, sosyal inşacılık ve postmodernizm kapsamındaki yaklaşımları ele almıştır.

Kimlik inşası ise kimlik gibi farklı biçimlerde alanyazına yansımış bir kavramdır. Bu farklı biçimlerin birbiri yerine kullanılması nedeniyle kavram karmaşasının ortaya çıktığı görülmüştür. Atak (2011) da bunu vurgulayarak kimlik keşfi (identity development/formation), kimlik statüleri, kimlik stilleri ve son olarak kimlik inşası (identity construction/formation) olarak bilinen kimlik biçimlenmesini ve farklarını açıklamıştır. Mevcut karmaşanın özellikle kimlik keşfi ve kimlik inşası arasında

olduğunu belirtmiştir. Kimi zaman her iki kavram da kimlik gelişimi olarak ele alınabilmektedir. Ancak kimlik keşfi psikolojik perspektifi yansıtmaktadır. Erikson tarafından 1950'li yıllarda ortaya atılan psiko-sosyal gelişim kuramı kimlik keşfine yönelik çalışmalarda en sık rastlanılan kuramdır. Kimliğin keşfine dair temel dönemler sunan Erikson, her dönemde bireyin bir kriz deneyimleyerek gelişimini yönlendirdiğini düşünür. Bir diğer yandan kimlik inşası ise kimliğin bağlamsal duyarlılığa sahip olduğu fikrini temel alan bir yaklaşımdır. Birey farklı zamanlarda, farklı bağlamlarda çeşitli faktörlerden etkilenerek kimliğini inşa eder (Atak, 2011).

Bu araştırmada kimlik, sosyoloji temelinde, sosyo-kültürel bakış açısıyla ele alınmıştır. Bunun nedeni, sosyolojik analizin kimliğin nasıl yeniden üretildiğini ve sosyokültürel analizin kimliğin nasıl inşa edildiğini açıklamasıdır (Cone, Buxton, Lee ve Mahotiere, 2014). Ayrıca sosyokültürel bakış açısı, programların uygulanması sürecini yansıtabilecek bağlamsal duyarlılığa, pratiğe ve deneyime odaklanmaktadır.

1.2 Sosyolojik Perspektiften Kimlik

Sosyolojik bakışa göre kimlik bireysel, kurumsal ve etkileşimci düzeyde inşa edilmektedir. Sosyolojinin ileri sürdüğü bu kimlik türü sosyal kimlik olarak anılmaktadır. Sosyal kimlik, bireyin toplumsal konumuyla açıklanabilir. Bu toplumsal konum, kişiler arasındaki etkileşim veya bir gruba ait olma durumuna göre belirlenmektedir (Aka, 2010). Sosyal sınıf, cinsiyet, ırk, din veya etnisite gibi kategoriler bu kimlik türünün kapsamına girer. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra toplumsal yapının çözülerek belirsizliğin çoğalmasıyla sosyal kimliği oluşturan ve eşitsizliklere neden olan bu toplumsal kategoriler bireyselleşmiştir. Bu da bireylerin sosyal kimliklerini inşa etmelerini gerektirmiştir (Alpman, 2018). Sosyal kimlik modernizm, sosyal inşacılık ve postmodernizm perspektifinden ele alınabilmektedir. Modern kimlik daha sabit yapılar içerirken postmodern kimlik, kimliğin akışkan bir yapıda olduğunu yani bir bireyin bağlama ve duruma göre birden fazla kimliğe sahip olabileceğini savunur. Sosyal inşacı perspektif ise kimliğin sosyal bir yapı olarak sürekli yeniden üretildiği üzerinde durur. Kısaca, sosyolojik bakış açısı bireyin kimliğini belirlerken diğerlerinin konumunu göz önünde bulundurduğunu ileri sürer. Bu birey, toplumsal konumu ve özellikleri itibariyle hangi gruba daha yakınsa o gruba dahil olurken diğer grubun dışında kalır. Bu kimlik türü bireylerin hayatlarını farklı açılardan olumlu ve olumsuz etkileyebilir. Bireylerin birbirinden farklılaşmasına neden olan sosyal kimlik özellikle dezavantajlı konumda

bulunanlar için birer eşitsizlik tezahürüdür ve bu eşitsizlik tezahürleri bireylerin sadece sosyal yaşamlarında değil eğitim yaşamlarında da karşısına çıkar.

Dezavantajlı gruplar "bulundukları toplumun temel ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklarından mahrum kalan veya mahkum bırakılan" bireyleri kapsamaktadır (Necipoğlu, Bebiş ve Seviğ, 2019). Bu bireylerin sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, ırkları, etnik kökenleri, dilleri, dinleri veya benimsedikleri ideolojiler nedeniyle topluma veya ekonomiye dahil olma şansları oldukça azdır. Bu nedenle temel gereksinimler başta olmak üzere eğitim veya sağlık gibi alanlarda da bir yoksunluk içindedirler. UNESCO'ya (2021) göre ise dezavantajlı bir grup cinsiyet, yoksulluk, özel gereksinimli olma, konum, etnik köken, dil, göç, yerinden edilme/sürülme veya diğer özellikler nedeniyle eğitimden dışlanma riski altındaki bireylerden oluşmaktadır. Özellikleri bakımından bu grupta yer alan bireyler aynı zamanda eşitsizliklere de sık sık maruz kalmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada sosyo-ekonomik açıdan ve cinsiyet açısından dezavantajlı bireylerin eşitsizliğe maruz kaldıkları araştırmanın başlangıcında kabul edilmiş ve çalışmada dezavantajlı gruplar ve eşitsizliğin varlığı ilişkili olarak ele alınmıştır. Bir başka deyişle, bu araştırmada dezavantajlı grupların maruz kaldığı eşitsizliklerin yeniden üretimi eleştirel bir yaklaşım benimsenerek incelenmiştir.

1.3 Eğitim Temelinde Sosyal Kimliğe Bağlı Gelişen Eşitsizlikler

Eğitim, farklı özelliklere sahip birçok bireyin amaçladığı noktaya ulaşmak için kullandığı bir araçtır. Ancak herkes aynı eğitimi alırken aynı sonuçla karşılaşmaz. Örneğin; Bourdieu ve Passeron (2019)'a göre babası üst düzey yönetici olan bir çocuk, babası tarım işçisi olan bir çocuğa göre üniversiteye gitme konusunda 40 kat daha şanslıdır. Bu durumda amaçları ortak olsa da babası tarım işçisi olan çocuğun bu noktaya ulaşmasının ihtimali daha az olacaktır. Eğitimin temel amacı bireyler arasındaki bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve herkese aynı fırsatları sağlamak iken eğitim, aynı zamanda eşitsizliklerin meşrulaştırılması ve yeniden üretilmesine de neden olur. Bir başka deyişle eğitim, sosyal kimliklerin inşasını şekillendirerek eşitsizlikleri yeniden üretir.

Sosyal kimlik bireylerin sahip olduğu olanakların bir yansıması olarak düşünülebilir. Daha iyi bir yerde yaşama, daha nitelikli bir okula gitme, özel ders alma, kültürel sermayeye sahip olma, ebeveynlerin eğitim düzeyinin yüksek olması gibi olanaklar ayrıcalıklı çocukların başarısız, dezavantajlı çocukların da başarılı olmasını

zorlaştırır (Bottero, 2005). Bourdieu ve Passeron (2019) da okulların demokratikleşme için araç olabilecek konumda iken eşitsizlikleri yok sayarak ve belli gruplara özgü düşünceleri, davranışları ve yaşam biçimlerini dayatarak bu durumu pekiştirdiğini belirtir. Bu açıdan ne eğitim ne de okullar tarafsızdır. Bu durum dezavantajlı grupların eğitim süreçlerini tamamlayamamaları ve eğitime yabancılaşmalarına da neden olabilmektedir. Çünkü sınıf, cinsiyet, ırk, din veya kullandıkları dili de kapsayan sosyal kimlikleri programlar aracılığıyla toplum tarafından dayatılanlarla çatışmakta ve bu nedenle beklentiler farklılaşmaktadır. Bunun sonucunda ise eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır.

Türkiye bağlamında bakıldığında ise, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaya yönelik bir düzenleme olduğu görülmektedir. Bu kanunun ilgili maddesinin kapsamı şu şekildedir:

> Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Kanun kapsamına giren maddeye bakıldığında, öğrenime devam etmesi gereken öğrenenlerin "başarı" durumlarına göre belirlendiği ve başarısız olduğu düşünülen bireylerin sistemde doğrudan elendiği düşünülebilir. Ayrıca eğitimde eşitsizlik sadece maddi açıdan ele alınmış gibi görünmektedir. Bu doğrultuda fırsat eşitliğinin dahi belirli gruplara yönelik bir ayrıştırmaya neden olduğu söylenebilir. Eğitim sistemi bireylere eğitime devam edebilmeleri için gerekli imkân sağlanıyormuş gibi gösterilmesi sonucunda bu ayrıştırmayı yeniden üretmeye devam etmektedir.

1.4 Eşitsizlikleri Ele Alan Sosyolojik Kuramlar

Eğitim sürecinde etkisini gösteren ve sosyal kimlikle ilişkilendirilen eşitsizlikler sosyolojik açıdan farklı biçimlerde ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Durkheim tarafından öne sürülen İşlevselci Kuram'a göre toplumsal eşitsizlikler, toplumsal düzenin bozulmaması ve temel gereksinimlerin karşılanması için gereklidir (Sunar, 2018). Herkes farklı işi yaptığında veya farklı türde/kalitede eğitim aldığında toplumsal huzur bozulmayacaktır. Eğitim ise bu toplumsal düzenin devamlılığı için ortak gelenek, görenek, norm ve değerlerin nesilden nesile aktarılması ve meritokratik (liyakate ve bireysel üstünlüğe dayalı) bir toplumun oluşturulması için bir araçtır. Modern

toplumlarda okullar da toplumsal uyumun sağlanması adına bu aracın bir parçasını oluşturur. Bu nedenle, bu kurama göre eğitimde amaç, güç ve otoriteler tarafından gereksinim duyulan bireylerin sosyal kimlik inşasını istenilen biçimde yönlendirmektir. İşlevselci Kuram'a göre bireysel çaba başarıda önemlidir. Toplumda belli bir konuma veya statüye ulaşabilmek eğitim için harcanan süreyle doğru orantılıdır (Aydın, 2014). Bu nedenle, bu konumlara ulaşabilmeleri için insanların teşvik edilmesi gerekir. Bu da bu konumların statü olarak diğerlerinden ayrıcalıklı olmasını gerekli kılar (Turner, 1997). İşlevselci Kuram toplumun homojen olduğunu ileri sürer. Bu nedenle, eğitimde evrensel standartlar ve programlara yer verilmesi gerektiğini savunur. Ancak bu düşünce toplumun aslında var olan heterojen yapısıyla çelişmektedir. Toplum homojen olarak ele alındığında bazı gruplar ve bu grupların değerleri göz ardı edilebilmektedir. Kişilerin başlangıç konumlarını ve kültürel geçmişlerini dikkate almaması kuramın eleştirilen yönlerindendir.

Çatışmacı Kuram ise İşlevselci Kuram'ın öne sürdüğü uyumdan ziyade çatışmayı ön plana koyar. Bu kurama göre, toplumsal konumları farklı olan bireyler arasında sürekli bir çatışma vardır. Ayrıcalıklı bireyler toplumsal konumlarını korumaya çalışırken dezavantajlılar ise sosyal hareketlilikte dikey olarak ilerlemek ister (Önür, 2013). Toplumda ekonomik ve politik olarak gücü elinde bulunduran bireyler eğitime yön verir. Sahip oldukları inanç ve değerlerin toplumda ön plana çıkmasını sağlarlar. Böylece zaten ellerinde olan güç pekiştirilecek ve yeniden üretilecektir (Sucu, 2012). Bu nedenle eğitim sistemi bireyler arasında eşit olmayan bir yarışa dönüşmüştür. Herkesin potansiyelini ortaya koyacağı meritokrasi adı altında üst sınıfların imkanlarının fazla olması nedeniyle sistem eşitsizlik üretmektedir. Çatışmacı kuramların temelinde Marx'ın üretime dayalı sınıflı toplumu yatar. Bireyler ya sömüren (üretim araçlarını elinde tutan) ya da sömürülen (üst sınıfın çıkarı için çalışan) olmak için eğitilir (Eskicumalı, 2001). Bu kurama göre toplumsal eşitsizlikler, kapitalist toplum düzeninden kaynaklanmaktadır. Düzeni değiştirecek olan şey ise bilinçtir ve bu bilinç programlarla herkese kazandırılmamaktadır (Akyüz, 2019, s. 214-215).

İlerleyen yıllarda bu düşünceler Neo-Marksizm adı altında tekrar ele alınmıştır. Neo-Marksistlerden biri olan Bowles ve Gintis (2011)'ye göre de eğitim, toplumdaki mevcut düzen ve eşitsizliklerin kabul ettirilmesi ve toplumdaki iş bölümünün yeniden üretilmesi için bir araçtır. Eğitimi iş gücüne ve okulları fabrikalara benzeten Bowles ve Gintis (2011) öğretmen-öğrenci ilişkisi, eğitim programlarının içeriğinin seçimi ve

düzeninin de fabrika mantığıyla yapılandırıldığını öne sürer. Her adım bellidir ve bir hiyerarşi söz konusudur. Tüm bu Marksist düşünceler üzerine kurulu olarak ortaya çıkan ve hala gelişmekte olan eleştirel pedagojiye göre ise eğitim statükoyu yeniden üretmektedir. Paulo Freire, Ivan Illich ve Antonio Gramsci gibi bireylerin temsiliyle başlayan eleştirel pedagoji programların standartlaştırılmasına da karşıdır. İnal (2009, s. 9) bu nedenle şunları belirtir:

> "Pedagoji"nin temel özelliklerinden biri olan "programların standartlaştırılması"na son verilmelidir. Standart müfredatlar, demokratik değildir ve olamaz da zira farklı dil, renk, sınıf, kültür, etnik köken, bölge şeklindeki ayrım ve zenginlikleri dışlamakta, "muhalif, dışlanmış marjinal, öteki" denilen kesimlerin (ezilenlerin) seslerini boğmakta, onların kamusal temsil/katılım ve görünürlüklerini engellemektedir."

Bu nedenle eleştirel pedagoglar daha özgür bir eğitimi savunur. Eleştirel pedagojinin temel ilkesi egemen kültür ve baskıyı dönüştürmektir. Tarafsız eğitim olmadığını savunan eleştirel pedagoglar okulun gündelik yaşam biçimlerini temsil ettiğini düşünür. Eleştirel pedagoglara göre okul; güç ilişkileri, toplumsal pratikler, geçmiş, günümüz ve geleceğe yön veren baskın bilgi biçimleri ile ilişkilidir. Eğitim meritokrasiyi, ideolojileri ve eşitsizliğe neden olan bilgi dağılımını aşılar; ırk, cinsiyet, din ve sınıfa dayalı eşitsizlikleri yeniden üretir ve parçalanmış demokratik ilişkilere neden olur (McLaren, 1995). Tüm bu düşüncelerden yola çıkarak eleştirel pedagoji, toplumda ve özellikle okullarda var olan eşitsizlikleri ortaya çıkararak eşitliği sağlamayı amaçlamaktadır.

Toplumsal eşitsizliklerin eğitimle yeniden üretimine farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Bourdieu ise Marksist düşüncelerden etkilenmiş olmakla birlikte bu düşünceleri zenginleştirmiştir. Marx tarafından ortaya atılan sermaye kavramına farklı bir boyut getiren Bourdieu, toplumsal eşitsizlikleri açıklamada farklı kavramlar (habitus, alan, sermaye, doxa, illusio gibi) kullanır. İleri sürdüğü dört farklı sermaye türü ise iktisadi (ekonomik), kültürel, sosyal ve sembolik sermayeden oluşmaktadır (Palabıyık, 2011). Bourdieu'ya göre eğitimde eşitsizliklerin sürdürülmesi iki önemli kavramla açıklanabilmektedir: habitus ve kültürel sermaye. Habitus bir eğilim veya alışkanlıklar olarak düşünüldüğünde, bireyin konumundan kaynaklı alışkanlıklarının ve içinde bulunduğu bağlamın eğitim sürecini etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır. Bourdieu ve Passeron (2019) bunu öğrenenlerin üniversite ve meslek tercihleri üzerinden ele alarak daha yoksun bir habitustan gelen öğrenenlerin tercihlerinin daha çok kısıtlanma ihtimali olduğunu belirterek ortaya koymuştur. Kültürel sermaye toplumsal değeri olan beceriler,

çalışma biçimleri, beğeniler veya bilgileri kapsamaktadır (Tatar, 2021). Kültürel sermayenin altında eğitimsel sermaye, dini sermaye, politik sermaye gibi farklı sermaye türleri yer alabilir. Aslında sosyal kimlikler habitusu ve sahip olunan sermaye türlerini yansıtmaktadır. Tüm boyutlarıyla Bourdieu'nun çalışmaları ve düşünceleri ele alındığında onu diğerlerinden ayıran fark çok boyutlu yaklaşımıdır. Çağdaş sosyolojik bakış bu temelde ilerlemektedir.

Çatışmacı ve İşlevselci Kuramlar gibi makro kuramların aksine mikro kuramlar da sosyal kimlikle ilişkili eşitsizlikleri farklı bakış açılarıyla ele almaktadır. Mikro kuramlardan biri olan Yorumcu Kuram'a göre eşitsizlikleri anlamak için eğitim sürecinde yer alan bireylerin yaşamını, birbirleriyle olan etkileşimlerini ve ilişkilerini incelemek gerekir. Toplumsal sınıflara göre değil bireysel düzlemde eşitsizliklere odaklanan bu kuramın savunucuları, toplumsal durumları sorgulayamamaları nedeni ile eleştirilmişlerdir. Ancak bireysel düzlemde eğitim sürecinde sürdürülen eşitsizlikleri ortaya koyması açısından önemli bir kuram olarak bilinmektedir. Yorumcu Kuram altında birçok kuramı ve düşünceyi de barındırmaktadır. Bu kapsamda düşüncelerini ortaya koyan araştırmacılardan biri de Basil Bernstein'dır. Basil Bernstein eşitsizliklerin eğitimle yeniden üretilmesinde okulda kullanılan dil kodlarını bir araç olarak görür. Bernstein'a göre okulda dilsel kodlar orta ve üst sınıfa aşina gelirken alt sınıflar bunu anlamakta zorluk çeker. Bu nedenle de başarısız olurlar (İnal, 1994). Özetle, eğitim sürecinde sosyal kimliğin inşası yoluyla toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine yönelik birçok sosyolojik kuram ve düşünce ortaya atılmıştır. Tüm bu kuramların ortak savı sosyal kimliği oluşturan toplumsal kategorilerin toplumsal eşitsizliklere neden olduğu ve eğitimle bu eşitsizliklerin yeniden üretildiğidir. Kimisi bunu olumlu olarak görürken kimisi de eleştirmiştir.

1.5 Sosyokültürel Perspektiften Kimlik

Sosyolojik perspektifte benimsenen yaygın görüşün aksine sosyokültürel perspektif ise kimliği çok boyutlu bir fenomen olarak ele alır ve kimliğin nasıl inşa edildiğini inceler. Sosyal bir fenomene yönelik sosyokültürel yaklaşımın temel amacı bireyi belli bir bağlamda veya birden fazla bağlamla ilişkili olarak değerlendirmektir (Falsafi, 2010). Sosyolojik yaklaşımdan farklı olarak bu yaklaşım, bireyin toplumsal kategoriler dışında roller, kişilik özellikleri, etkinlikler ve eylemler temelinde de çeşitli kimliklere sahip olabileceğini savunur. Ayrıca sosyokültürel yaklaşıma göre, sosyal kimlik kavramının

kapsamına giren cinsiyet, ırk veya din gibi tüm toplumsal kategorilere yönelik kimliğin inşa edilmesi için öncelikle bir öğrenme süreci gerekmektedir (Falsafi, 2010). Bu nedenle, bu yaklaşıma göre kimlikler verili değildir. Sosyal kimliğin inşası için de bir öğrenme süreci gerekmektedir ve bu öğrenme süreci de öğrenen kimliği ile şekillenir. Vygotsky'i temel alan ve Hegel'e kadar dayanan bu yaklaşıma göre kimlik akışkan, bağlama duyarlı ve değişken bir yapıdadır. Bu yaklaşımda bağlamın ön plana çıkmasının temelinde Vygotsky (1978)'nin sosyal yapılandırmacılığa dair düşünceleri ile Lave ve Wenger (1991)'ın vurguladığı durumlu öğrenme (situated learning) kuramı yatmaktadır. Vygotsky (1978) bireyin öğrenmesinin belirli bir çevrede gerçekleşebileceğini ileri sürer. Benzer şekilde Durumlu Öğrenme Kuramı'na göre anlamlı öğrenme, bir bağlam içerisinde ve sosyal deneyimler aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Kılıç, 2004). Böylece öğrenen kimliği de belirli bağlamlar içerisinde veya arasında inşa edilecektir. Bu nedenle öğrenme duruma dayalıdır (Lave ve Wenger, 1991). Wenger (1998)'a göre öğrenme bireyin kim olduğunu ve ne yapabileceğini etkilediğinden bir kimlik deneyimidir. Sadece bilgi ve beceri edinimi ile sınırlı olmayan öğrenme bir olma, gelişme veya değişme sürecidir.

Holland, Lachiotte Jr., Skinner ve Cain (1998) de kimlik inşasına sosyokültürel açıdan yaklaşmıştır. Holland ve diğerleri (1998) tarafından ortaya atılmış kuramda dikkat çeken kavram "kurgulanmış dünyalar"dır. Bu kuram sosyokültürel yaklaşımın iki boyutluluğuna vurgu yapmaktadır. Bireysellik ve sosyallik bu iki boyutu oluşturur. Buna göre sosyal çevre bireyin davranışlarını etkilerken birey de bu süreçte belli durumları bireysel bakış açısıyla anlamlandırarak söz sahibi olur. Temelinde bireyin belli durumlarda kurguladığı bir dünya olduğu fikri yatmaktadır. Bireyin farklı rollere sahip olabileceği (Karslı Çalamak ve Erdemir, 2019) bu dünyada bir grup katılımcı, çeşitli etkinlik/eylemler ve baskın güçler bulunmaktadır (Horn, 2008). Tüm bunların etrafında gerçekleşen deneyimler ve söylemler aracılığıyla kimlik inşa edilmektedir. Holland ve diğerleri (1998)'nin üzerinde durduğu "kurgulanmış dünyalar" çerçevesinde bir okulda günlük yaşamın analiz edilmesi, eşitsizliklerin yeniden üretimine neden olan makro ve mikro düzey sosyal ilişkiler arasındaki karmaşık yapıyı aydınlatarak bu tür ortamlarda öğrenen kimliklerinin inşasının anlaşılmasını sağlayabilmektedir (Rubin, 2007).

1.6 Öğrenen Kimliği

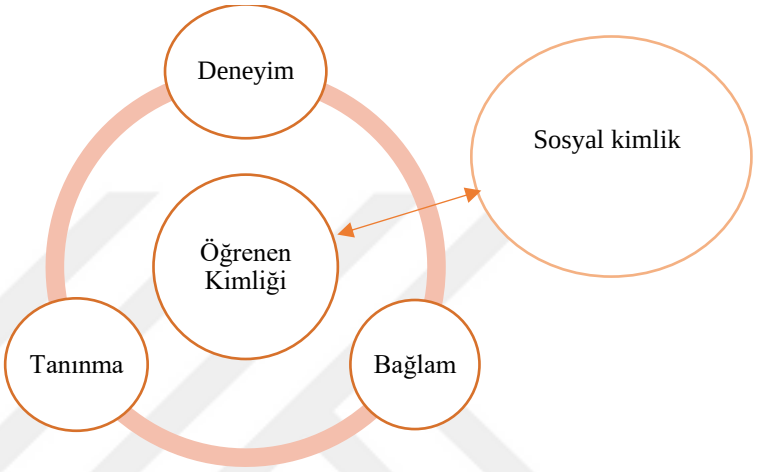
Öğrenme ve kimliğin sıkı bir ilişki içinde olduğunu belirten sosyokültürel kuramcılar, öğrenmeyle inşa edilen kimliğin tekrar öğrenmeyi şekillendireceğini ileri sürer. Öğrenen kimliği psikolojik, sosyolojik ve kültürel bir kavram olmakla birlikte fenomenolojik bir deneyimdir (Falsafi, 2010). Alanyazında yeri hala belirsiz olan "öğrenen kimliği" kavramına yönelik çalışmalar genel olarak sağlık, dilbilimi, sosyoloji, psikoloji, eğitim gibi alanlarda gerçekleştirilmektedir. Ancak bu çalışmaların bazıları öğrenen kimliğini ayrı bir kimlik türü olarak ele almamaktadır. Ayrıca cinsiyet, din ve ırk gibi diğer sosyal kimlik kategorilerinin inşası özellikle eğitimde bir sorun olarak ele alınırken öğrenen kimliği inşası göz ardı edilmektedir (Falsafi, 2010). Öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı bu çağda öğrenen kimliğinin nasıl inşa edildiği ve bu inşa sürecini nelerin etkilediği önemlidir. Çünkü öğrenmenin gerçekleştiği bağlam, programlar ve eğitim-öğretim sürecinin tamamı sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Günün gereksinimlerine göre şekillenen eğitimde, öğrenmenin anlamının değişmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle, öncelikle öğrenen kimliğinin ne olduğu açıklanmalıdır. Tek bir tanımı olmamakla birlikte özünde öğrenen kimliği belli inanç, değer ve normlarla kuşatılmış sosyal bir bağlamda, öğrenenin geçmişte veya mevcut zaman diliminde deneyimlediği sosyal uygulamalar, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve eylemler temelinde, etkileşimli bir topluluk içinde ve söylemler aracılığıyla bir öğrenen olarak anlamlandırılmasıdır. Coll ve Falsafi (2010, s. 219)'a göre ise:

> "Öğrenen kimliği, geçmişte olduğu kadar şimdiki zamanda ve gelecekte de bir öğrenen olma deneyimini ve bu deneyimin duygusal ve bilişsel süreçlerini içeren, bu süreçleri birbirine bağlayan ve bunların üzerinde derinlemesine düşünmeyi mümkün kılan kavramsal bir yapıdır".

Öğrenen kimliğine sosyokültürel açıdan yaklaşmanın temelinde öğrenenin hem bireysel hem de sosyal açıdan ele alınması yatmaktadır. Öğrenen kimliği sadece bireyin kendisini bir öğrenen olarak nasıl gördüğünü değil, başkalarını birer öğrenen olarak nasıl gördüğünü ve başkaları tarafından bir öğrenen olarak nasıl değerlendirildiğini de içerir. Bu nedenle sosyal çevrenin etkisi bu yaklaşımda ön plana çıkmaktadır. Öğrenen kimliği inşasının nasıl gerçekleştiğini anlamak için onu çevreleyen, koşullandıran ve onun gelişimini yönlendiren şeylerin ve bağlama bağlı olarak söylemlerin, deneyimlerin veya anlatıların analizi gereklidir (Falsafi, 2010). Böylece öğrenenlerin kimlik inşasına yönelik sorgulama, eğitim deneyimlerinin altında yatan gizli anlamları ortaya çıkarabilir. Bu

noktada vurgulanması gereken şey öğrenen kimliğinin toplumsal kategorileri kapsayan sosyal kimlik ile sürekli bir etkileşim içinde olduğudur.

Sosyokültürel yaklaşımlar kimliği üç açıdan ele almaktadır: deneyim (söylem/anlatılar), bağlam (sosyal pratik/etkinliklerin bir bileşeni) ve tanınma (katılım ve etkileşim). Bu üç boyut birbiriyle sürekli bir ilişki içindedir. Bu temelde, tüm bu ilişkiler Şekil 1.1'de görselleştirilmiştir.



Şekil 1.1. *Öğrenen kimliğini oluşturan üç temel boyut*

Sosyokültürel yaklaşımın öğrenen kimliği inşasında önemli gördüğü ilk boyut deneyimlerdir. Bu boyut öğrenme-öğretme sürecine yönelik ve bu süreçte gerçekleşen deneyimlere odaklanmaktadır. Deneyimlerin ele alınmasında ise anlatılar ve söylemler ön plana çıkmaktadır. Bruner (2002)'e göre kimlik anlatılarla inşa edilmektedir. Hatta Sinha (1999) bunun bir adım ilerisine giderek kimliğin doğrudan anlatılar/hikayeler olduğunu belirtir. Bruner (2002)'e göre anlatılarla bireyin kim olduğu, ne yaptığı ve neden yaptığı açıklanabilir. Bu da geçmiş ve mevcut deneyimlere denk gelir. Anlatılar ve hikayeler, öğrenenlerin geçmişle geleceği birbirine bağlamasına olanak sağladığından öğrenen kimliği inşası hakkında ipucu verecektir (Silseth ve Arnseth, 2011). Ayrıca kimlik, günlük eylemlerde ve sosyal pratiklerde deneyim aracılığıyla inşa edildiği için, yaşanmış deneyimlerin ve etkinliklerin günlük yaşam içinde bağlama duyarlı bir biçimde gözden geçirilmesi, kavramın anlaşılmasında ve inşa sürecinin incelenmesinde önemli olacaktır (Park, 2015). Öğrenen kimliği inşasının ilk boyutunu oluşturan deneyimlerin kapsamına geçmiş deneyimler, günlük deneyimler, deneyimleri besleyen değer, inanç, norm ve duygular, deneyimleri etkileyen söylemler girmektedir. Deneyimlere atfedilen

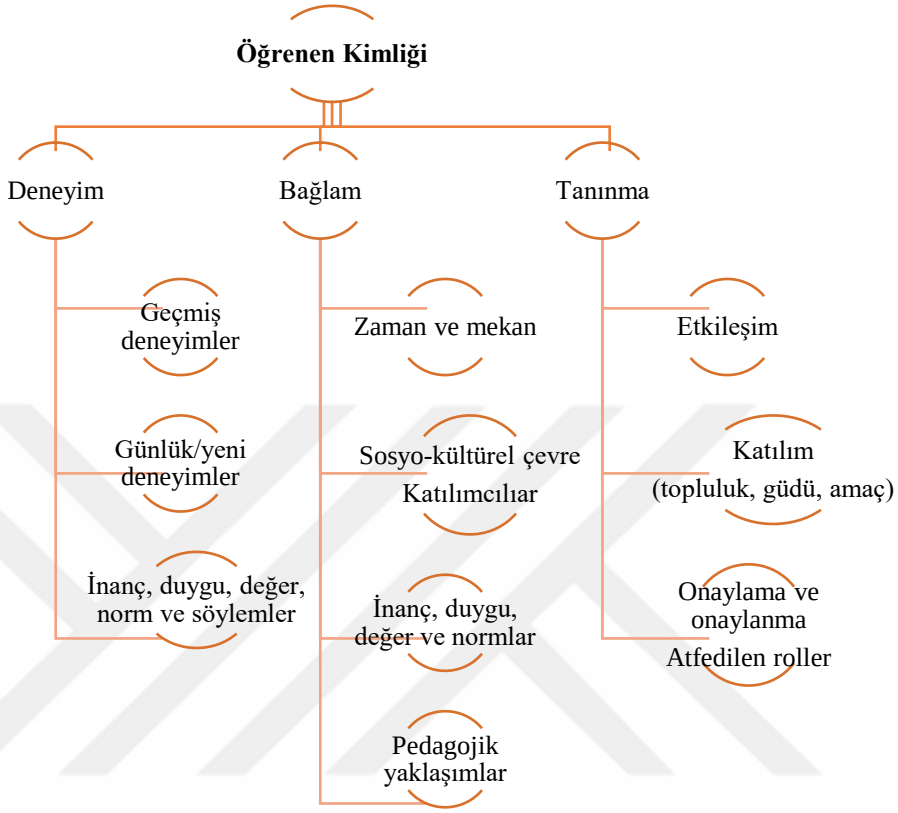
anlamlar öğrenen kimliği inşasını şekillendirecektir. Bu nedenle deneyimlerin birbiriyle ilişkili olarak anlamlandırılması gerekmektedir. Ayrıca bireyin kendi deneyimlerinin yanı sıra çevresindeki bireylerin deneyimlerine yüklediği anlamlar da kimlik inşasını etkiler. Bu da ikinci boyut olan bağlamla yakından ilişkili bir durumdur.

Bağlam olmadan kimlik inşasının gerçekleşemeyeceğini belirten sosyokültürel kuramcılara göre bir kimliğin deneyimi son derece bireysel olsa da, inşası sosyal bağlamı gerektirir (Falsafi, 2010). Böylece birey, öğrenme-öğretme sürecinde yer alan bağlamsal faktörleri anlamlandırarak öğrenen kimliği inşası sürecine katkıda bulunacaktır. Bağlam yalnızca coğrafi veya kurumsal bir anlama sahip değildir. Bağlam denildiğinde kültürel, tarihsel, politik ve ideolojik birçok durum da kapsama dahil olur. Bağlamsal faktörlerin kapsamına zaman, mekân, bağlamı şekillendiren inanç, değer, norm, etkinlik, duygu ve durumlar, sosyokültürel çevre ve pedagojik yaklaşımlar girmektedir. Öğrenen kimliğinin sadece resmi eğitim ortamlarında inşa edilmediği göz önünde bulundurulduğunda, bu kapsama öğrenenin günlük yaşamını birlikte sürdürdüğü bireyler de girecektir. Öğretmenin yanı sıra aile ve akranların da ele alınması bu açıdan önemlidir. Özellikle dezavantajlı bireylerin gözünden düşünüldüğünde, sosyal kimlik ve öğrenen kimliğinin etkileşimiyle eşitsizliklerin yeniden üretimi bu noktada netleşecektir. Zaman açısından bakıldığında ise, hem öğrenen kimliği inşası için gerekli zaman hem de bireyin öğrenmeyi deneyimlediği zamana yönelik özellikler bu kapsamda ele alınmaktadır. Sosyokültürel yaklaşıma göre öğrenen kimliği kısa süreli ve uzun süreli olarak inşa edilebilmektedir. Kısa süreli kimlik inşası belli bir bağlamda farklı öğrenme-öğretme durumlarına yönelik gerçekleşirken uzun süreli kimlik inşası farklı bağlamlar arasında gerçekleşmektedir (Falsafi, 2010; Wortham, 2003). Kimlik inşasına yönelik bu iki ayrı süreç, kimliğin sürekli ve akışkan yapısını açıklamaktadır. Mekân ise fiziksel, sosyal ve duyuşsal olarak ele alınmaktadır. Öğrenen kimliği inşası açısından mekân, öğrenme ortamını temsil eder. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamda öğrenme-öğretme sürecine yönelik alınan kararlar, etkinlikler, baskın olan ideolojiler, değerler, inançlar veya normlar ile pedagojik yaklaşımlar kimlik inşasını etkiler. Bireyler birer öğrenen olarak farklı uygulamalarda bulunduklarında, sadece diğer kişilerle bir iletişim kurmakla kalmaz, aynı zamanda tüm sosyokültürel çevre ile de bir etkileşim içine girerler (Silseth ve Arnseth, 2011). Sosyal bağlam bir grup insanın birlikteliğini gerektirdiğinden son boyut olan tanınma ile de yakından ilişkilidir.

Tanınma (recognition), bireyin diğerleri tarafından dikkate alınması, sorgulanması ve onaylanmasıdır. Bu durumda birey yalnızca öğrenme amacını, öğrenilen konuyu ve öğrenme durumunu anlamaya gereksinim duymaz, aynı zamanda belirli öğrenme durumunda kendini ve çevresindekileri de anlamlandırması gerekir. Bir öğrenme ortamında, öğrenen kimliği katılım ve etkileşim yoluyla inşa edilir. Tanınmanın temelinde de bu iki kavram yatmaktadır. Falsafi (2010)'a göre birinin tanınması, onu sorgulayacak veya onaylayacak başka biri olana kadar gerçekleşemez. Bu, kimliğin kim olduğumuzu düşündüğümüzün yanı sıra kişilerarası ve gruplar arası etkileşimlerimizde nasıl biri olarak hareket ettiğimizi ve algılandığımızı da kapsadığı anlamına gelir (Tett, 2016). Bu nedenle, bu boyut diğer boyutlarla, özellikle bağlam boyutuyla yakından ilişkilidir. Birey öğrenme-öğretme sürecinde belirli bir bağlamda diğerleriyle etkileşimde bulunarak ve belli düzeyde bir katılım göstererek diğerlerini tanır ve diğerleri tarafından tanınır. Wenger (1998)'a göre kimlik inşası sosyal bir toplulukta gerçekleşen deneyimleri anlamlandırmaktan ibarettir. Bu nedenle sosyal bir topluluk olarak ele alınan öğrenenlerin birbirlerini nasıl değerlendirdikleri sosyokültürel yaklaşım açısından önemlidir. Her birey diğerleri tarafından onaylanmak isteyecektir. Bu doğrultuda çevreden gelen tepkiler, çevrenin öğrenene yönelik algısı ve öğrenenden beklentileri gibi faktörler öğrenenin güdülenmesini etkileyecek ve onun nasıl bir öğrenen kimliği inşa edeceğine temel oluşturacaktır. Özellikle öğrenenin önemli olarak gördüğü, değer atfettiği bireylerden gelen değerlendirmeler kimlik inşasında daha çok etkili olacaktır.

Holland ve diğerleri (1998)'ne göre bireyin sadece sosyal bir bağlamda öğrenen olarak nasıl değerlendirildiği değil aynı zamanda nasıl değerlendirilmek istediği de önemlidir. Çünkü bu doğrultuda kendine uygun bir kimlik inşa edecektir. Bu da öğrenme amacıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrenme amacı kimliğin yönünü belirlerken bireyin bir öğrenen olarak bir toplulukta kendine atfettiği roller ve ona atfedilen roller de tanınma açısından önemli olacaktır. Aslında bir bakıma bir topluluğa ait olma isteği de tanınma ile oldukça yakından ilişkilidir. Bu durumda farklı bir kimlik türü olan sosyal kimlikler de her zaman öğrenen kimliği ile etkileşim içinde olacaktır. Çünkü sosyal kimlikler yalnızca sosyal bağlamlarda mevcuttur ve öğrenme-öğretme ortamında öğrenen kimliği üzerine yapılan herhangi bir çalışma sosyal kategorilere ve süreçlere dahil edilmelidir (Wortham, 2003). Bireyler sosyal yaşamda ön plana çıkardığı kimliklerini yaşayarak, aile, çevre ve eğitim aracılığıyla kazanırlar. Bu nedenle sosyal kimlik, öğrenen kimliğinin inşasını da oluşturan tanınma, bağlam ve deneyim ile ilişkilidir. En temelinde insan hem

sosyal hem de sürekli öğrenen bir varlıktır. Tüm bu bilgiler ışığında Şekil 1.2'de öğrenen kimliğini oluşturan boyutlar ve boyutları oluşturan bileşenler sunulmuştur.



Şekil 1.2. *Öğrenen kimliğinin boyutlarını oluşturan bileşenler*

Bu üç boyut kapsamında sosyokültürel yaklaşımı benimseyen bireylerin birincil ilgi alanı, görüşmelerde bireylerin paylaştıkları kimlik anlamlandırmaları ve bu anlamlandırmaların okul bağlamında programlar, araçlar, normlar, değerler ve sosyal kimlik konumlarına yönelik deneyimleriyle nasıl inşa edildiğidir (Solomon, 2007). Bu araştırmada uygulanan program aracılığıyla öğrenen kimliği inşasına yönelik deneyimler temel alınmıştır. Bu nedenle öncelikle genel anlamda program türleri ve daha özel anlamda uygulanan programın bu araştırmadaki kapsamına dair bir sonraki başlıkta bilgi sunulmuştur.

1.7 Program Türleri

Çeşitli araştırmacılar eğitim programını farklı türlere ayırmıştır. Ortak özellikleri olsa da bazı durumlarda birbirinden farklılaşan bu türler hangi bakış açısını yansıttığı veya hangi noktaya önem atfedildiği açısından çeşitlilik göstermektedir. Oral ve Yazar

(2020) program türlerini kapsam, amaç ve işlev açısından sunmuştur. Bu kapsamda eğitim programı, öğretim programı, ders programı, ünite programı ve konu planı ile resmi program, işevuruk (uygulanan) program, örtük program, öğretisiz program ve destekleyici programa yer vermiştir. Alanyazında yaygın olarak bu türlerle karşılaşılsa da Karabacak (2018) tezinde daha kapsamlı bir incelemeye yer vermiştir. Eisner (1985), English (1992), Glatthorn (2000), Posner (2004), Crawford (2011), Demirel (2013) ve Sönmez (2015) gibi farklı araştırmacıların sınıflamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek resmi program, örtük program, uygulanan program, test edilen program, ihmal edilen program, ekstra program, desteklenen program, önerilen program, öğrenilen program, karşıt yetişek, resmi olmayan program ve yazılı program olmak üzere farklı türleri detaylandırmıştır.

En genel anlamda resmi program devletin ilgili kurum veya kuruluşlarınca hazırlanmış, tüm okullarda uygulanması gereken yazılı programdır. Bu nedenle alanyazında kimi zaman yazılı program olarak da yer almaktadır. Resmi program her okul veya her öğretmen için aynıdır. Amaçları, öğrenme-öğretme sürecini, içeriği ve değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceğini açıklayan bu programın sınıf içinde uygulamaya dönük hali ise uygulanan programdır. Uygulama sırasında her öğretmen kendi bakış açısıyla resmi programı yorumlayabilir ve bu nedenle farklılıklar gözlemlenebilir. Yani öğretmenin öğrettikleri ve öğrenenin öğrendikleri bu programın kapsamına girmektedir. Ayrıca öğrenenlerin ne öğrendiğini kapsayan bir diğer program türü öğrenilen programdır. Bunlardan farklı olarak örtük program ise yazılı olmayan ancak öğrenenler üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülen bir program türüdür. Toplumun norm, inanç ve değerlerini dolaylı yoldan aktararak öğrenenlere kazandırma amacı güdülen bu program türü öğretmenin bakış açısını dolaylı olarak aktarması sonucu da uygulanabilmektedir. Test edilen program ise ulusal sınavlarla ölçülebilen programlardır. Doğrudan sınavla paralel olarak programın amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme şekillenir. Öğretisiz program olarak da alanyazında yer alan ihmal edilen program ise bile bile veya bilinçsiz bir şekilde öğretilmeyen konuları kapsayan program türüdür (Orhan ve Evran Acar, 2018). Bu yolla bilerek ya da istemeden öğrenenlerin belirli konuları öğrenmesi önlenebilmektedir.

Ekstra program diğerlerinden farklı olarak okul dışında yapılan planlı etkinlikleri kapsamaktadır. Katılım gönüllülük içerir. Bu nedenle tüm öğrenenler bu programla karşı karşıya kalmaz. Benzer gibi görünen desteklenen program ise ekstra programla aynı

kapsamda kullanılan destekleyici programdan farklıdır. Desteklenen program konuların kitap, yazılım veya uygulama gibi araçlarla desteklendiği bir program türüdür. Önerilen program ise kurum ve kuruluşlar veya uzmanlar tarafından önerilen bir türdür. Bir araştırma sonucunda bir program geliştirilebilir ve yaygınlaştırılması önerilebilir. Karşıt yetişek ise Veysel Sönmez tarafından ileri sürülmüş bir program türüdür. Sönmez (2020) karşıt programın resmi programla yetiştirilmek istenen kişilerin tam zıddını savunan kişiler yetiştirmek amacıyla ortaya konan bir program türü olduğunu belirtmiştir. Örtük programdan farklı olarak karşıt program resmi programın yerini almayı, resmi programı değiştirmeyi hedefler. Ornstein ve Hunkins (2018) ise program türlerini planlanmış (resmi veya açık) program ve planlanmamış (resmi veya doğrudan olmayan/örtük) program olarak ele almıştır. Bu kapsamda program türlerini Eisner (1985)'ın görüşleri etrafında açıklamıştır. Alanyazında yer alan tüm bu program türleri incelendiğinde bazılarının belirli noktalarda örtüştüğü ve belirli noktalarda ise farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırma açısından öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecini nasıl deneyimledikleri ön planda olduğundan uygulanan programlara odaklanılmıştır. Bu nedenle uygulanan programın kapsamı bir sonraki bölümde derinleştirilmiştir.

1.7.1 Uygulanan program

Uygulamadaki ya da işevuruk program olarak da adlandırılan uygulanan program öğretmen tarafından ne öğretildiğini ve bunun öğrenene nasıl aktarıldığını içermektedir. En temel anlamda uygulanan program resmi programın öğretmen tarafından yorumlanarak uygulanmasıdır. Bu süreçte öğretmen programı temel alarak ve mevcut şartları göz önünde bulundurarak süreci planlar ve öğrenme-öğretme ortamının dinamizmine göre bu plan değişebilir. Uygulanan program resmi programla bire bir aynı olmayabilir. Öğretmenin geçmiş yaşantısı, benimsediği felsefe, resmi programda belirtilenleri algılayış düzeyi, uygulanacak ortamın özellikleri, öğrenme-öğretme sürecinde aniden gelişen olaylar gibi birçok faktör uygulanan programı resmi programdan farklı kılabilir. Ayrıca öğretmenin programı bir rehber olarak mı yoksa birebir takip edilmesi gereken bir yapı olarak mı gördüğü de uygulanan programı farklılaştıracaktır. Ancak yine de resmi programdan tamamen bir kopuş söz konusu değildir. Sönmez ve Alacapınar (2015)'a göre resmi program kurumsal bir program türü olduğundan uygulanması sürecinde öğretmenden öğretmene, bölgeden bölgeye ve okuldan okula değişiklikler gözlemlenebilmektedir. Özellikle öğretmenler hangi konunun

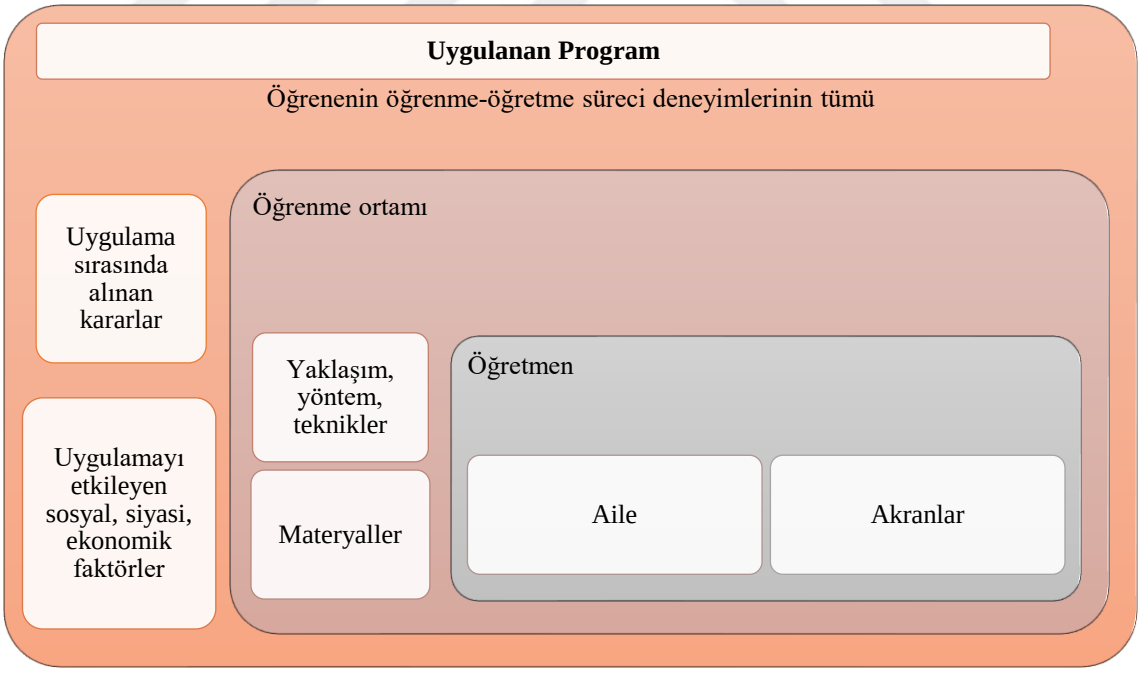
vurgulanacağı, hangi yöntemin ve materyallerin kullanılacağı ve öğrenenlerin neler deneyimleyeceğine öğrenme-öğretmenin gerçekleştiği ortamda aniden karar verebilmektedir.

Kapsam açısından düşünüldüğünde, öğretmenlerin sunduğu ve vurguladığı içerik ile öğrenenlerin sorumlu tutulduğu öğrenme çıktıları ve standartlar uygulanan programın kapsamına girmektedir (Posner, 2004). Remillard ve Heck (2014)'e göre uygulanan program üç boyuttan oluşmaktadır: öğretmen tarafından planlanan program, gerçekleşen program ve öğrenme çıktıları. Öğretmen tarafından planlanan program, öğretmenin programın uygulanmasına dair aldığı kararlar, çıkardığı anlamlar ve planları kapsar. Gerçekleşen program ise öğrenme-öğretme sürecinde bir etkinlik temelinde kurulan sınıf içi etkileşime denk gelmektedir. Yazılı bir program değildir ve anlık gelişir. Sınıf içi etkileşimi öğretmenin pedagojik yaklaşımı ve kullanılan materyaller etkileyecektir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecini herkes aynı şekilde deneyimlemeyebilir. Son olarak öğrenme çıktıları ise gerçekleşen program sonucunda öğrenenin kazandığı bilgi, beceri veya değerleri kapsar. Tüm bunlar öğretmenin inanç ve değerleri, kaynaklara ve desteğe erişimi, öğrenenlerin gereksinimleri, toplumun beklentileri, bağlamsal özellikler, fiziki koşullar, öğrenen profilleri, aile ve akran desteği ile bulunulan ortamın atmosferinden etkilenebilmektedir. Öğretmenin öğrenenlere yönelik önyargısı da ayrıca öğrenme-öğretme sürecini etkileyecektir.

Klein, Tye ve Wright (1979) tarafından yapılan bir çalışmada, uygulanan program dört boyutta, gözlemlerle ele alınmaktadır. Bu dört boyut fiziksel çevre, sınıf içi etkinlikler, bağlama dayalı öğrenen-öğretmen/öğrenen-öğrenen etkileşimi ve sınıfta kullanılan materyallerden oluşmaktadır. Ele alınan tüm boyutlar ve kapsam göz önünde bulundurulduğunda, kimlik inşasında vurgulanan sosyokültürel bağlamın uygulanan program noktasında da önemli olduğu görülmektedir. Dezavantajlılar açısından düşünüldüğünde bu önem daha da belirginleşmektedir. Bu araştırmada uygulanan program yeniden kavramsallaştırma bakış açısıyla, programı anlama paradigması kapsamında, COVID-19 pandemisinin neden olduğu uzaktan eğitim sürecini de kapsayacak biçimde ele alınmıştır.

Günlük yaşam durağan değildir aksine bir akışa sahiptir. Bu nedenle teknik-bilimsel yaklaşımla homojen olduğu düşünülen bir gruba yönelik hazırlanmış resmi program sınıfta planlandığı gibi uygulanamayacaktır. Sınıf içinde mevcut olan bir ses, farklı özelliklere/profillere sahip öğrenenler ve daha birçok faktör programın

uygulanmasını etkileyecektir. Bu nedenle yeniden kavramsallaştırma bakış açısıyla uygulanan program öğrenenin öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği her bağlam, çevresindeki bireyler, kullandığı araçlar/materyaller, okulda veya okul dışı söylemler, dolaylı yoldan maruz kalınan olaylar gibi birçok açıdan deneyimlenen, yaşanan yani fenomenolojik bir yapı olarak düşünülmektedir. Öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde deneyimlediklerini yorumlamaları sonucu uygulanan program ortaya konmaktadır. Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman (2008) programın fenomenolojik bir metin olarak ele alınmasına dair düşüncelerini aktardıkları yazıda program kavramını Latince kökü ile nitelendirerek (currere), programı bireyler tarafından açıklanan eğitsel deneyimler olarak tanımlamışlardır. Bu açıdan uygulanan program bu bakış açısıyla fenomenolojik bir metin olarak ele alınmaktadır. Ayrıca programı (currere) bağlama duyarlı bir yapı olarak da değerlendirmişlerdir. Bu şekilde hem öğrenmeye dair deneyimler ve bağlamsal faktörler hem de bu deneyimleri hazırlayan zamansal süreç uygulanan programın kapsamına girmiştir. Bu düşünceler temelinde belirlenen yaklaşım sonucu uygulanan programın nasıl ele alınacağı Şekil 1.3'te sunulmuştur.



Şekil 1.3. *Uygulanan programın kapsamı*

1.8 Araştırmanın Amacı

Araştırmada programın öngördüğü öğrenme-öğretme sürecinin öğrenen kimliği inşası sürecinde nasıl bir role sahip olduğu üç boyutta ve sosyal kimliklerle ilişkili olarak incelenmiştir. Tüm bu boyutlar kişisel anlatılar ve söylemler üzerinden elde edilen verilere dayalı olarak ele alınmıştır. Ele alınan anlatılar ve söylemlerin doğrudan öğrenmeye yönelik olması veya öğrenmeyle sonuçlanan durumları kapsıyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada, dezavantajlı öğrenenlerin uygulanan program aracılığıyla gerçekleşen kimlik inşası sürecine yönelik deneyimlerini anlamlandırarak uygulanan programın eşitsizliklerin derinleşmesi ve yeniden üretilmesindeki rolünü ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim programlarının öngördüğü öğrenme-öğretme sürecinde dezavantajlı öğrenenler bir öğrenen olarak nasıl algılanmaktadır? (Tanınma)
2. Öğretim programlarının uygulandığı bağlamın özellikleri öğrenenlerin kimlik inşa etme sürecini nasıl etkilemektedir? (Bağlam)
3. Öğretim programlarının uygulanması aracılığıyla dezavantajlı öğrenenler okulda veya evde öğrenen kimliği inşa etme sürecini nasıl deneyimlemektedir? (Deneyim)

1.9 Araştırmanın Önemi

Hem uluslararası hem de ulusal alanyazında yer alan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, uygulanan program aracılığıyla öğrenen kimliği inşası ve bu doğrultuda eşitsizliklerin yeniden üretimini öğrenen kimliğini oluşturan ve tanınma, bağlam, deneyim boyutlarında, sosyal kimlikle ilişkili olarak ayrıntılı ve bütüncül bir şekilde ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, kimlik inşası çok geniş bir kapsama sahiptir. Alanyazın incelendiğinde, eğitimde kimlik inşasına dair dikkat çeken nokta, özellikle ulusal/milli kimlik inşası (Akıncı, 2014; Idris, Hassan, Ya'acob, Gill ve Awal, 2012; Kırmıt, 2020) ve profesyonel kimlik (Dilci ve Gür, 2012; Öner Altıok, 2016; Tan, Van der Molen ve Schmidt, 2017; Trede, Macklin ve Bridges, 2012) inşasına dair çalışmalardır. Buna karşın doğrudan sosyal kimlik veya öğrenen kimliği inşasına yönelik yapılmış çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir (Bennett, Rowley, Dunbar-Hall, Hitchcock ve Blom, 2016; Budak, 2019; Crichton, 2003; Göğüş, 2013; Kim, Sinatra ve Seyranian, 2018; Parker, 2014; Turner ve Tobbell, 2018). Özellikle ulusal alanyazında kimlik inşası, ergenlik dönemi ve ikinci dil öğretimi ile sınırlı

kalmıştır. Her ne kadar ikinci dil öğretiminde öğrenen kimliği inşası ön plana çıksa da eğitim programları temelinde, sosyal kimlikle ilişkili olarak öğrenen kimliği inşasına yönelik yapılmış çalışmalar azınlıktadır. Ancak programların öngördüğü öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenin kimliğini nasıl inşa ettiği ve bunun dezavantajlı konumda olan öğrenenler açısından eşitsizlikleri ne derecede pekiştirdiğini bilmek önemlidir. Çünkü öğrenme sürekli bir eylemdir. Birey yaşam boyu öğrenirken, öğrenme-öğretme ortamı, çevresindeki bireyler, bireylerin öğrenene bakışı ve en nihayetinde toplumsal koşullar da değişecektir. İçinde bulunulan 2021 yılında bu durumun en büyük örneği pandemi döneminde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş sürecidir. Bu dönemde öğrenenin konumu ve öğrenme-öğretme ortamı değişmiştir. Bu değişim döneminde özellikle dezavantajlı öğrenenler açısından eğitimde eşitsizliklerin derinleştiği ve bu öğrencilerin hem sosyal yaşamlarında hem de eğitim süreçlerinde problemlerle karşılaştığı birçok çalışmada ortaya konmuştur. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğrenenlerin eğitime katılım oranlarının düştüğü, bazı gruplarla iletişim dahi kurulamadığı, dezavantajlı grupların ayrıcalıklı gruplara göre daha fazla öğrenim kaybı ile karşı karşıya kaldığı, bunun nedeninin ise öğrenenin çevresini oluşturan ailesinin desteği, gelir düzeyi, gidilen okul türü ve sahip olduğu olanaklar olduğu belirtilmiştir (Alasuutari, 2020; Apples, Nygaard, Kerswill ve Robinson, 2020; Bozkurt vd., 2020; Can, 2020; Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński ve Mazza, 2020; Doyle, 2020; Kollender ve Nimer, 2020; Van Lancker ve Parolin, 2020). Dahası, pandemi döneminde yoksulluk, cinsiyet, ırk, özel gereksinimli olma veya diğer sosyal kimliklerle kesişimsel bir biçimde eğitimi etkileyen çeşitli eşitsizlik boyutları da daha görünür hale gelmiştir (Yıldız ve Vural, 2020).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda dezavantajlı bireylerin öğrenen kimliklerini hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde uygulanan program aracılığıyla nasıl inşa ettikleri ve bu doğrultuda eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiğini sosyokültürel ve sosyolojik bir yaklaşımla ortaya koymak önemli görülmektedir. Dahası, öğrenenin kimliğe yönelik deneyimlerinin programla ilişkilendirilmesi derin öğrenmeyi sağlamaktadır (Esteban-Guitart, 2019). Program geliştirilirken veya uygulanırken öğrenen kimliklerinin göz önünde bulundurulması, sonucu herkes için nitelikli hale getirerek eşitsizlikleri en aza indirebilir. Öğrenen kimliği de alanyazında yeri hala belirsiz olan bir kavram olduğu için üzerinde çalışılması gerekmektedir. Bu araştırma ile bu açıdan da alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Araştırmada kadın

çalışmaları, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok alan harmanlanarak uygulanan program ideolojik, otobiyografik ve fenomenolojik bir metin olarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle de alanyazında yer alan diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca araştırmada eleştirel bir bakış açısı benimsenmiş olup dezavantajlı grupların sesini duyurmak önem taşımaktadır. Bu yaklaşımın amacı ise dezavantajlı bireylerin kendilerini ifade etmesine izin vererek kimliklerini, neyi, neden öğrendiklerini sorgulamaları ve böylece dezavantajlı konumlarının yeniden üretimini gözler önüne sererek uygulanan programı birer dönüştürücü güç haline getirmektir.

1.10 Sınırlılıklar

Araştırmada aşağıdaki sınırlılıklar bulunmaktadır:

- Pandemi dönemi nedeniyle araştırmada veri toplama aracı olarak yalnızca yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşmelerden yalnızca biri yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Diğer katılımcılar ile Zoom aracılığıyla ve telefon üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Çalışmada yer alan öğrenenler ortaokul öğrencisi olduğundan birden fazla öğretmenle iletişime geçmektedir. Pandemi dönemi ve öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak öğrenenin çevresi yalnızca annelerle sınırlandırılmıştır.
- Kimlik kavramının kapsamı çok geniş olduğundan bu araştırmada yalnızca öğrenen kimliği ve sosyal kimlik sosyolojik ve sosyo-kültürel çerçevede ele alınmıştır.
- Araştırmada katılımcıların dezavantajlı konumları yalnızca cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumla sınırlandırılmıştır. Eğitim düzeyi her annede değişmektedir.
- Araştırmada uygulanan program özellikle öğrenme-öğretme sürecine yönelik çocuklar ve annelerin deneyimleri kapsamında ele alınmış sabit bir yapı olarak düşünülmemiştir.

1.11 Varsayımlar

Araştırmada katılımcıların görüşme sorularını samimiyetle cevapladığı ve gerçek deneyimlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.12 Tanımlar

Kimlik: Bir bireyin onu tanımlayan karakteristik özellikleri, onu anlamlandıran ve diğerlerinden farklı kılan en önemli yönü, kendi var oluşunun bir simgesidir (İlhan, 2013).

Sosyal kimlik: Kimliğin kişilerarası düzeyde, birbirlerine göre konumlarını yansıtan biçimidir (Aka, 2010).

Öğrenen kimliği: Geçmiş, günümüz ve gelecekte bir öğrenen olarak deneyimlediklerimiz, bu deneyimlerimizin duygusal ve bilişsel süreçlerini içeren, bu süreçleri tanınma ve bağlam boyutunda birbiriyle ilişkilendiren ve üzerine düşünmeye imkan veren bir yapıdır (Coll ve Falsafi, 2010).

Toplumsal eşitsizlik: Bireylerin toplumsal konumlarının bir sonucu olarak ortaya çıkan ve onları toplumsal imkanlardan yararlanma konusunda sınırlayan bir yapıdır (Önür, 2013).

Yeniden üretim: Toplumsal düzenin varlığının devamını sağlayan okul, din, aile gibi mekanizmaların tamamını ve bunların işleyişini ifade etmektedir (Sayılan, 2017).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde, kimlik inşasına yönelik yapılan eğitim araştırmalarının dil öğrenimi ve öğretiminde kimlik inşası (Feng, 2019; García-Pastor, 2018; Rezaei ve Latifi, 2020), profesyonel kimlik inşası (Haghighi Irani, Chalak ve Heidari Tabrizi, 2020; Teng, 2020; Zhu, Rice, Li ve Zhu, 2020), ergenlik döneminde kimlik inşası (Orhan ve Dağcı, 2015), sosyal kimlik inşası (Aksoy, 2010; Budak, 2019; Eslen-Ziya ve Erhart, 2013) ve milli kimlik inşası (Çiçek, 2012; Karasu-Avcı ve Ünal-İbret, 2018; Qazi, 2020; Yıldırım, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2017) konuları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenen kimliği inşasına yönelik çalışmalar ise son yıllarda gerçekleştirilmiş olmakla birlikte sayıca sınırlıdır. Özellikle eğitim programları aracılığıyla kimliğin nasıl inşa edildiğine yönelik yapılmış çalışmalarda kimlik, sosyal kimlik kategorileri etrafında ele alınmıştır ve bu doğrultuda eşitsizlikleri kapsayan çalışmalarda da sosyal kimlik vurgulanmıştır.

2.1 Sosyal Kimliğe Yönelik Yapılmış Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, eğitim programları aracılığıyla kimlik inşası sürecini hem sosyolojik hem de sosyokültürel açıdan ele alan çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda özellikle sosyal kimlik inşasının ele alındığı göze çarpmaktadır. Anyon (1980) yaptığı çalışmayla işçi sınıfı, orta sınıf, üst sınıf ve elit öğrencilerin bulunduğu okullarda örtük program aracılığıyla işçi sınıfından öğrencilerin işçi, orta sınıfa mensup öğrencilerin fazla analitik ve yaratıcı düşünce gerektirmeyen beyaz yakalı işçiler, üst sınıfa mensup öğrencilerin sanatçı, entelektüel, bilimsel ve teknik açıdan uzmanlar ve elit öğrencilerin ise toplumu yönetebilecek ve toplumsal durumları analiz edebilecek liderler olmak için yetiştirildiğini ortaya koymuştur. Ancak Mortimer, Wortham, ve Allard (2010) tarafından yapılan çalışmada göçmenlerin kimlik inşasına yönelik örtük programın etkisi incelenmiş ve çalışmanın sonucunda beklenenin aksine örtük programın kimlik inşasında etkili olamadığı görülmüştür. Bu durum örtük programın öngördüğü öğrenci profiliyle gerçekte öğrencilerin sahip oldukları kimliğin çatışmasından kaynaklanmıştır.

Örtük programın yanı sıra, modern Ortodoks okullarındaki proje temelli öğretim programının yapısı ve içeriğinin modern Ortodoks öğrenciler arasında Yahudi kimliğinin inşasını nasıl etkilediğini inceleyen bir çalışmada programın yapısı, içeriği ve yaklaşımların öğrenenlerin dini kimlik oluşumunu etkilediği de görülmüştür (Krakowski,

2017). Sınıfta kimliğin inşasına yönelik Youdell (2003) tarafından yapılmış bir çalışmada ise okuldaki söylemler üzerinden sosyal bir kimlik olan ırksal kimliğin nasıl inşa edildiği ele alınmıştır. Siyahi bireyler söylemler aracılığıyla istenmeyen, hoş karşılanmayan, rahatsız edici ve Beyaz bireylere göre daha aşağıda bir statüde görülerek kimliklerinin de bu yönde inşa edilmesi söz konusu olmuştur. Bu çalışmalar sosyal kimliklerin istenilen biçimde inşa edilerek eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde nasıl temel oluşturduğunu da göstermesi açısından önemlidir.

Aktay (2005)'a göre aynı eğitim programıyla eğitim görenlerin hepsi bu programa aynı tepkiyi vermemekte ve programın içeriğine veya uygulanışına bazıları daha çok uyum sağlayabilmektedir. Bunun nedeni program çalışmaları yapan sosyolog Michael F. D. Young'ın görüşleriyle açıklanabilir. Young (1971)'a göre gücü elinde tutanlar bilginin ne olduğu ve hangi bilginin kime, ne kadar erişilebilir olduğuna karar vermektedir. Bu da programlarda otoritenin değer yargılarına göre kararlar alındığını ve bu kararların ideolojik olduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle üst ve orta sınıflara hitap eden programların alt sınıflara uyumsuz gelmesine ve eşitsizliklerin daha da ön plana çıkmasına neden olabilmektedir. Baker (2015) Young'ın yazısını ele aldığı bir çalışmasında, programların içeriği ve içerikte yer alan bilgilerin sosyal sınıf eşitsizliğinin bir inşası olduğu ve bu içeriğin elitler ve gücü elinde bulunduranlar tarafından düzenlendiğini belirtir. Tüm bu düşünceler harmanlandığında, programların egemen gücün sosyal kimliğini yansıtan, politik yapılar olduğu netleşmektedir. Bu doğrultuda yapılan bazı çalışmalarda ise uygulanan program aracılığıyla sosyal kimliğin inşası ve bunun eşitsizliklerin yeniden üretilmesine olan etkisi de ortaya konmuştur (Acuff, 2018; Desai, 2016; Iannelli, 2013; Lim ve Apple, 2015). Ancak bu çalışmalarda katılımcılar öğrenciler olsa da öğrenen kimliği vurgusu yapılmamıştır. Sosyal kimlik ise cinsiyet, din, ırk veya sosyal sınıf gibi toplumsal kategorilerle ilişkili olarak ele alınmanın yanı sıra bazı çalışmalarda vatandaşlık, milli kimlik, tarih bilinci ve toplumsal uyum ile ilişkilendirilmiş ve bu doğrultuda programlar aracılığıyla sosyal kimliklerin nasıl inşa edildiği ortaya konmuştur (Karasu-Avcı ve Ünal-İbret, 2018). Bu çalışmalarda kimlik öğrenme-öğretme ortamında inşa edilen akışkan bir yapıda ele alınmamıştır.

Sosyal kimlik inşasının ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, sosyal kimliğin özellikle cinsiyet, sosyal sınıf, etnik köken, din ve milliyet etrafında şekillendiği görülmüştür. Özellikle ders kitaplarının sosyal kimlik inşasını nasıl şekillendirdiği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Karaboğa, 2020; Maslak, 2008; Qazi ve Shah,

2019). Bu çalışmalarda ders kitapları öğretim programlarında yer alan bilgilerin üretilmiş hali olarak ele alınmıştır. Ayrıca yapılan bir çalışmada sınıfta ders kitaplarının birebir kullanımı öğretmenin programa bağlılığı kapsamında ele alınmış ve bu bağlılığın öğrenme-öğretme sürecinde, ırk ve cinsiyet açısından dezavantajlı olan öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda susturulmalarına neden olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğrenciler özel hayatlarında ve sınıfta farklı kimlikler inşa etmeye zorlanmıştır (Deblase, 2003).

Ders kitaplarının dışında resmi programlarda yer alan baskın söylemler ve bu programların yansıttığı ideolojilerin kimlik inşasındaki rolü de yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Brownell (2017) yaptığı bir çalışmada resmi programı, sınıf ortamını ve oyunlar/etkinlikleri kurgulanmış dünya olarak ele alarak Latin bir ilkokul öğrencisinin kimlik inşasında otoriteyi nasıl yeniden ürettiğini incelemiştir. Bu çalışmada sosyal kimlik ve öğrenen kimliği ilişkili olarak ele alınmıştır. Zengin (2010) ise Almanya'da Müslüman kimliğinin İslam Din dersi ve Din Kültürü dersi öğretim programlarıyla nasıl inşa edildiğini incelemiş ve programların üst mezhep anlayışıyla farklılıklardan bağımsız genel bir Müslüman kimliğini benimsediği, ancak farklı dinlere karşı zenginliğin gözetildiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle öğrencilerin Müslüman kimliğinin İslam içi farklılıkları yok sayan ancak farklı dinleri hoş karşılayacak şekilde inşa edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2 Sosyokültürel Perspektifle Yapılmış Araştırmalar

Programlar aracılığıyla kimliğin inşa edilme sürecine sosyokültürel açıdan da yaklaşan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında öğrenen kimliği doğrudan bir kimlik türü olarak vurgulanmamakla birlikte öğrenenlerin kimlik inşası ele alınmıştır. Nygaard ve Serrano (2010) tarafından üniversite öğrencileri ile öğrenme ve kimlik ilişkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenenlerin öğrenmeye yönelik farklı tanımlarının olduğu; kimlik inşalarına yönelik farklı deneyimleri, farklı öğrenme beklenti ve yönelimlerinin bu çeşitliliğe neden olduğu ve bu nedenle, program geliştirirken öğrenmeye yönelik tek boyuttan kaçınmak ve öğrencilerin önceki öğrenmelerinden ve mevcut deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanmak için bu özelliklerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada dikkat çeken nokta bağlamın ve çevrenin kimlik inşasındaki öneminin vurgulanmış olmasıdır. Ayrıca öğrenci kimliklerinin önemi göz önünde bulundurularak öğretmenlerin

öğrenenlerin neden sınıfta olduklarını ve başlangıçta nasıl öğrenmek istediklerini anlamalarına olanak tanıyan bir iletişim kurmaları gerektiği de belirtilmiştir.

Horn (2008) ise matematik öğretim programına yönelik yaptığı çalışmada, tamamen sosyokültürel bir yaklaşımla programı "kurgulanmış bir dünya" olarak ele almış ve öğrenenlerin kimliklerinin inşasında sınıfta gelişen programa (lived curriculum) yönelik deneyimlerin kimlik inşasına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Rubin (2007) de çalışmasında benzer şekilde bir liseyi kurgulanmış dünya olarak ele alarak öğrenenlerin kimlik inşasını incelemiştir. Bu şekilde eşitsizliklere ve programın öğrenenlerin yaşamlarına yakınlaştırılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Sosyal kimlikle öğrenen kimliğini birlikte ele alan Karslı Çalamak ve Erdemir (2019) tarafından da mülteci aileler ve çocuklarının kurgulanmış dünyalar kapsamında erken çocukluk eğitimi aracılığıyla kimliklerini nasıl inşa ettiğine dair bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda annelerin de kendilerini birer öğrenen, araştırmacı ve kendini keşfeden bireyler olarak nitelendirdikleri, çocukların ise zayıf ve öteki gibi kimlikleri benimsemek yerine geleceğinden umutlu bir öğrenen kimliği geliştirdikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmada özellikle çevrenin etkisi vurgulanmıştır. Bu çalışma bireyi hem bir öğrenen hem de sosyal bir varlık olarak bütüncül bir şekilde ele alması açısından önemlidir. Sosyal kimlik ve öğrenen kimliğini ortak paydada ele alan bir başka çalışmada ise eğitimini yarıda bırakıp yıllar sonra üniversite eğitimine geri dönmek isteyen işçi sınıfı kadınların üniversiteye geçiş derslerinde (Access) öğrenen kimliklerini yeniden inşa edişleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenenlerin sosyal kimliklerinin öğrenen kimliği inşasını etkileyeceği ve öğrenen kimliği inşasının da aynı şekilde sosyal kimliğin yeniden inşasında etkili olacağı görülmüştür. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kimlik inşa ederken aile ve arkadaşlarının da görüşlerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır (Brine ve Waller, 2004). Özellikle uygulanan program açısından bakıldığında ise, öğrenme-öğretme süreci (Cone vd., 2014), ders kitapları (Macintyre ve Hamilton, 2010) ve içeriğin sunumu (Wortham, 2003) boyutlarında çalışmalarla karşılaşılmıştır. Bu çalışmalarda hem sosyal kimlik hem de öğrenen kimliği inşası doğrudan ya da dolaylı olarak ele alınmış ve eşitsizlikler de vurgulanmıştır.

Öğrenen kimliğinin ele alındığı çalışmalarda, öğrenen kimliğini oluşturan deneyimler, bağlam ve sosyokültürel çevre özellikle vurgulanmıştır. Wang (2020) Çin'de bir devlet okulunda son sınıf öğrencilerinin hem okulda hem de aile içinde öğrenen kimliklerini nasıl inşa ettiklerini Konfüçyüsçü ve Batılı varoluş biçimleri kapsamında

incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin okulda ve evde karşılaştıkları sorunlar, sorunlara karşı çözümleri, aile ve okuldan aldıkları destek irdelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin evde ve okulda farklı kimlikler inşa ettikleri, kimlik inşa sürecinde öğretmen ve aile beklentilerinin ve desteğinin oldukça etkili olduğu ortaya konmuştur. Caraballo (2019) da yaptığı çalışmada kimliğin akışkan olduğunu ve uygulanan program, akranların ve öğretmenlerin söylemlerine göre şekillendiğini melez ve siyahi öğrencilerin "yüksek sesli" veya "zeki" olma durumları üzerinden açıklamıştır.

Öğrenen kimliği ve sosyal kimliği ilişkili olarak ele alan bu çalışmalarda özellikle üç grup kimlik inşasında etkili görülmüştür: aile, öğretmen ve akranlar. Yapılan bir çalışmada anne ve babası İngiliz dilinde uzman bir öğrencinin iki farklı ülkede ilkokuldan üniversite düzeyine kadar çeşitli öğrenme deneyimleri kazanırken kimliğini nasıl yeniden şekillendirdiği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenenin kendine pasif bir kimlik oluşturduğu ancak öğretmen ve ailesinin desteği ve beklentisiyle bu kimliğin aktif ve kendine güvenen bir kimliğe dönüştüğü ortaya konmuştur (Al Mubarokah ve Prasetya, 2020). Öğretmenin kimlik inşasındaki rolünü ortaya koyan başka bir çalışmada da Spotti (2006) göçmen, azınlık ilkokul öğrencilerinin kimlik inşasının yeni mezun olmuş Hollandalı bir ilkokul öğretmeninin etkisiyle çok kültürlü İslami bir sınıfta nasıl şekillendiğini incelemiştir. Sınıfta farklı ülkelerden Müslüman öğrenciler olsa da öğretmenin onları homojen bir grup olarak ele aldığı ve ideal yapıdan sapmış öğrenenler olarak gördüğü ortaya konmuştur. Hajar (2017) da Suriyeli iki öğrenci ile yabancı dil öğreniminde kimlik inşasına yönelik yaptığı çalışmada aile, öğretmen ve akranların önemini vurgulamış, dezavantajlı aileden gelen öğrenci ile ayrıcalıklı aileden gelen öğrencinin kimlik inşalarının farklı biçimlerde şekillendiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar ayrıca sosyal kimlikten kaynaklanan eşitsizliklerin ortaya konması açısından da önem taşımaktadır.

Sosyokültürel çevrenin yanı sıra bağlam ise hem okul içi hem de okul dışı olarak çalışmalarda ele alınmıştır. Programın bağlamı dikkate alarak hazırlanması ve bu yolla öğrencilerin kimlik inşalarının desteklenmesi yapılan çalışmalarda önemli görülmüştür (Al-Fartousi, 2016; Brownell, 2017; Caraballo, 2019). Örneğin; Reay, Crozier ve Clayton (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada işçi sınıfı öğrencilerinin sosyal ve akademik kimliklerinin inşası dört farklı üniversite bağlamında incelenmiş ve öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklı kimlikler inşa ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca bazı öğrencilerin eşitsizlikle karşılaştığı da vurgulanmıştır. Wickens, Cohen ve Theriault

(2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise göçmen bir öğrencinin farklı bağlamlarda öğrenen kimliği ve sosyal kimliğinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Bu çalışmada bağlam okulla sınırlı kalmamış ve ülkelerin değişimi de ele alınmıştır. Ülke ve eğitim ortamı değiştiğinde öğrencinin kendine öncelikle ayrıcalıklı daha sonra iyi bir öğrenci ve son olarak da anı yaşamak isteyen ve geleceği hakkında düşünmeyen bir kimlik inşa ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kimliğin inşasına yönelik yapılan tüm bu çalışmalarda öğrenen kimliği kimi zaman ayrı bir kimlik kimi zaman sosyal kimliğin altında bir kimlik türü olarak ele alınmıştır. Öğrenen kimliğinin ayrı bir kimlik türü olarak ele alındığı çalışmalarda özellikle öğrenci deneyimlerine ve anlatılara odaklanılmıştır. Öğrenen kimliğine yönelik alanyazın incelendiğinde en çok dikkat çeken çalışmalar ise yabancı dil eğitiminde öğrenen kimliğinin nasıl inşa edildiğine yöneliktir. Bu çalışmalarda öğrenen kimliği doğrudan ayrı bir kimlik türü olarak vurgulanmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda yabancı dil öğretim programının ikinci dil olarak İngilizce (ESL) öğretimi sınıfında kimlik ve ahlaki düzeni inşa etmek için nasıl dilsel bir kaynak haline geldiği ve kimliklerin program içeriğiyle ilişkili olarak nasıl inşa edildiği (Qin, 2019), Wenger'ın uygulama topluluğu (community of practice) düşüncesi temelinde öğrencilerin hayal ettikleri ve gerçekte karşılaştıkları durumlar üzerinden kimliklerinin nasıl inşa edildiği (Teng ve Bui, 2020), öğretmenin öğrenen kimliği inşasını nasıl etkilediği (Wirza, 2018) incelenmiştir. Her ne kadar yabancı dil öğretiminde öğrenen kimliği konusu yaygın olarak çalışılsa da bu alanda öğrenen kimliğini etkileyen faktörler farklılaşmaktadır.

Sonuç olarak alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, kimlik inşasına yönelik yapılan çalışmaların sosyal kimlik ve eğitim temelinde gerçekleştirildiği ve uygulanan program aracılığıyla öğrenen kimliğinin nasıl inşa edildiğine yönelik yapılmış çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Yapılan program çalışmalarında ise öğrenen kimliğinin kapsamının net bir şekilde açıklanmadığı dikkat çekmiştir. Sosyokültürel çevre, deneyimler ve bağlamın öğrenen kimliği inşasında önemi farklı çalışmalarda ve ayrı boyutlar olarak ele alınmıştır. Çalışmalarda sosyal kimliğin inşası ön plana çıkmış ve uygulanan programdan ziyade resmi program ve ders kitaplarına odaklanılmıştır. Bazı çalışmalarda programların bağlamsallaştırılması ve öğrenenlerin deneyimlerine odaklanmasının önemli olduğu, bu yolla eğitim sistemindeki eksikliklerin giderilebileceği belirtilmiştir. Bu nedenle uygulanan program aracılığıyla ve sosyal

kimliklerle etkileşimli olarak öğrenen kimliğinin nasıl inşa edildiğinin net bir çerçevede incelenmesi önemlidir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama ve analiz süreci, araştırmada inandırıcılık, araştırmada etik ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden yorumlayıcı fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji alanyazında hem bir felsefi görüş hem de araştırma deseni olarak ele alınmaktadır. Felsefi açıdan bakıldığında, gerçeğin özüne ulaşılması için gerçeklikten öznellik ve nesnelliğin ayrışması gerektiği savunulmaktadır (Baş ve Akturan, 2017, s. 85). Bir başka deyişle, felsefi yaklaşımda bir fenomenin özünü anlayabilmek için tek bir gerçekliğe odaklanmadan bireysel tecrübelere odaklanılmalıdır. Bir araştırma deseni olarak ise fenomenoloji, bireylerin bir fenomene ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenerek keşfedilmesi veya yorumlanmasını içerir. Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı, katılımcının deneyimlerini onların gözünden anlamlandırmaya çalışır. Bu araştırmalarda katılımcıların fenomene yönelik algıları, bu fenomeni nasıl deneyimledikleri, ne hissettikleri, farklı bireylere fenomeni nasıl aktardıkları veya nasıl anlamlandırdıklarını keşfedebilmek oldukça önem taşımaktadır (Patton, 2018, s. 104). Fenomenolojik araştırmaların betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere iki alt türü bulunmaktadır. Betimleyici fenomenolojik araştırmalarda amaç, katılımcıların deneyimlerini tanımlamaktır. Araştırmacı bir fenomene ilişkin katılımcılardan veri toplar ve analiz eder. Analiz sonucunda neyin, nasıl deneyimlendiğini, deneyimlenen bağlam içinde tanımlayarak ele alır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 237).

Bu araştırmada katılımcıların deneyimleri sadece tanımlanmayacak olup deneyimlerin altında yatan anlamlara da odaklanılacağından bir diğer tür olan yorumlayıcı fenomenolojik araştırma deseni tercih edilmiştir. Yorumlayıcı fenomenolojik araştırma katılımcıların deneyimlerinin yorumlanarak gizli anlamların ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Ontolojik bir temeli olan yorumlayıcı fenomenoloji bireylerin yaşamda var olma anlamlarını sorgulamaktadır (Ersoy, 2019). Smith (2017)'e göre yorumlayıcı fenomenoloji üç kuramsal temele dayanır: fenomenoloji, hermenötik ve idiyografik yaklaşım. Fenomenolojik temel, deneyimlere odaklanılmasını; hermenötik temel, deneyimlerin anlamlandırılmasını (katılımcının dünyayı anlamlandırışı ve

araştırmacının katılımcının deneyimlerini anlamlandırışı) ve idiyografik temel ise bireylerin tek tek ve derinlemesine incelenmesini sağlar. Ayrıca idiyografik yaklaşımda bireylerin derinlemesine ve tek tek ele alınması sonucu bütünleştirilmiş veride dahi bireysel sesler fark edilmektedir.

Bu araştırmada dezavantajlı grupların uygulanan program aracılığıyla öğrenme-öğretme sürecini nasıl deneyimledikleri, bu deneyimleri doğrultusunda nasıl bir öğrenen kimliği geliştirdikleri ve bu yolla eşitsizliklerin nasıl pekiştirilip yeniden üretildiği incelenmiştir. Bu inceleme gerçekleştirilirken sosyolojik ve sosyo-kültürel bir yaklaşım harmanlandığı üç boyut göz önünde bulundurulmuştur: tanınma, bağlam ve deneyim. Araştırmada yararlanılacak deseninin belirlenmesinde öncelikle desenin araştırma amacına uygunluğu etkili olmuştur. Araştırmanın amacı da öğrenenlerin deneyimlerinin anlamlandırılması ve bu deneyimlerin derinlemesine incelenmesini gerektiğinden bu desen oldukça uygun görülmüştür.

Araştırma deseninin belirlenmesinde etkili olan ikinci durum ise araştırmada öğrenen kimliği inşasının dayandırıldığı kuramsal temeldir. Yorumlayıcı fenomenoloji deseni de deneyimlerin sosyal ve kültürel yaşamdan ayrı düşünülemeyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle bağlamsal duyarlılığı olan bir desendir. Bu açıdan öğrenen kimliğinin de boyutlarını oluşturan tanınma, bağlam ve deneyimi doğal olarak kapsamı içinde bulunduran bir desen olduğu söylenebilir.

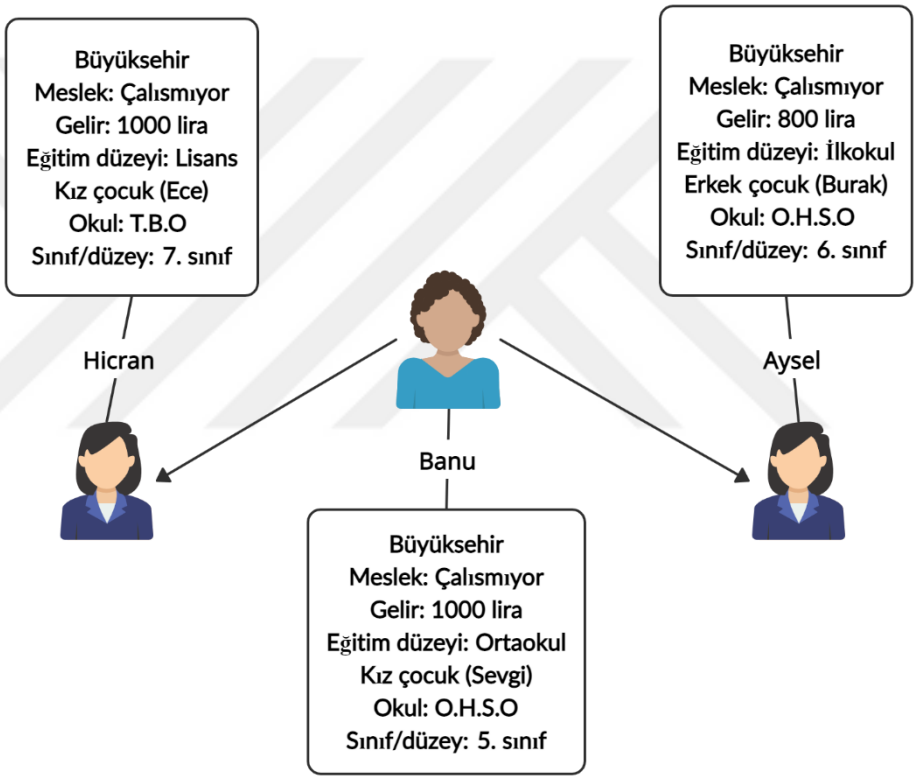
3.2 Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kartopu örnekleme tekniğinde araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen bir katılımcıdan farklı kişilere ulaşılması söz konusudur. Woodley ve Lockard (2016)'a göre kartopu örneklemenin temel amacı günlük yaşamda hemen ulaşılamayan, özellikle ulaşılabilir olmaktan kaçınan, hassas veya baskılanmış/susturulmuş bireylere ulaşmaktır. Bu çalışmada ulaşılan bireyler de dezavantajlı bir grubu oluşturduğundan kartopu örneklemenin bu amacıyla örtüşmektedir. Katılımcılar dezavantajlı konumda olan ebeveynler ve öğrenenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya sadece örgün eğitime devam eden çocuklar dahil edilmiştir. Ayrıca bu çocukların hem yüz yüze hem de uzaktan eğitime yönelik öğrenme-öğretme deneyimine sahip olmaları da gerekli görülmüştür.

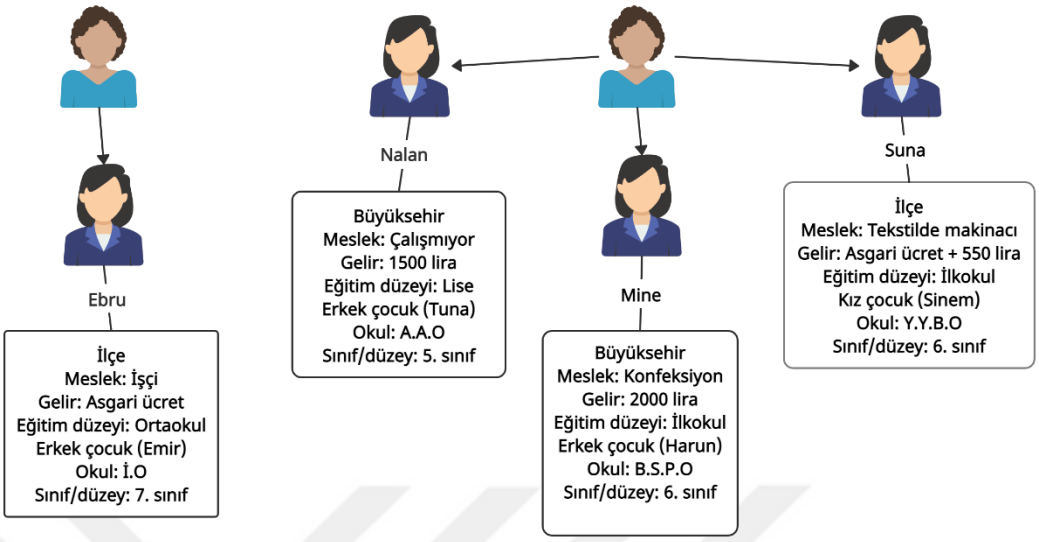
İlk olarak yakın çevre taranarak katılımcıların belirlenmesi sürecine başlanmıştır. İlk ulaşılan dezavantajlı grup Suriyeli bir ailedir (23.07.2020). Bu aile aracılığı ile iki aileye daha ulaşılabilmesi mümkünken dil gereksinimleri nedeniyle bu grupla çalışmaktan vazgeçilmiştir. Bu nedenle yakın çevre tekrar taranmıştır. Bu tarama sonucunda ulaşılan kişi amaç doğrultusunda yakın çevrede uygun görülen eşinden boşanmış bekar bir annedir (30.07.2020). Bu annenin uygun görülmesinin nedeni, sosyal sınıf ve cinsiyet açısından dezavantajlı konumda olduğunun bilinmesidir. Ayrıca bu doğrultuda çocuğu da dezavantajlı bir grupta yer almaktadır. Bu anneyle görüşülerek çalışmanın amacından kısaca bahsedilmiş; çalışmaya dahil olup olmak istemediği ve çalışmanın amacı doğrultusunda çalışmaya dahil olabilecek başka bireyler tanıyıp tanımadığı sorulmuştur. Amaç ve ölçütler doğrultusunda eşinden boşanmış bekar bir anne olan ilk katılımcı kendi gibi sosyal sınıf ve cinsiyet açısından dezavantajlı konumda olan beş bekar anneyi ve çocuklarını katılımcı olarak önermiştir.

İlk olarak bu anne vasıtasıyla diğer katılımcılara ulaşılmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılamayacakları sorulmuştur. İlk onay alındıktan sonra bu bireylere yönelik iletişim numaraları alınmış ve annelerle iletişime geçilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar, sosyal sınıf açısından dezavantajlı konumda olan bekar anneler ve örgün eğitime devam eden çocukları ile sınırlandırılmıştır. Bu bireylerin tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir (Altı anne-çocuk). Ancak veri toplama sürecinde katılımcılardan bazılarına ulaşmakta sorun yaşanmıştır. 12 katılımcıdan sadece sekizine ulaşılabilmiştir. Bu sekiz katılımcının ikisi ise pilot görüşme yapılacak kişiler olarak ayrılmıştır. Bu durumun nedenlerinden biri; annesi ile görüşme yapılmasına rağmen çocuklardan birinin görüşme için ikna olmamasıdır. Dolayısıyla anne ile yapılan görüşme pilot görüşme olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer neden ise farklı bir annenin çalışmaya katılımı kabul etmesine rağmen görüşmeden kaçınmasıdır. Bu anne ile de görüşme yapılamadığından çocukla yapılan görüşme pilot görüşme olarak ele alınmıştır. Bu grupta sadece altı katılımcı kaldığından amaç doğrultusunda ve belirlenen sınırlılıklar çerçevesinde çeşitlilik ve zenginlik sağlamak adına yeni katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının tanıdığı iki kişi aracılığıyla farklı şehirlerde yaşayan ve sosyal sınıf ile cinsiyet açısından dezavantajlı sekiz kişiye (Dört anne-çocuk) daha ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada 14 katılımcı yer almıştır (Yedi anne ve yedi çocuk). Fenomenolojik araştırmalarda katılımcı sayısının 10'un üzerinde olması önerilmezken kimi kaynaklarda ise amaca uygun olarak sayının düşürülebileceği veya

artırılabileceği belirtilmektedir (Güler vd., 2015). Creswell (2021) ise katılımcı sayısının 5-25 kişi arasında değişebileceğini vurgulamaktadır. Bu noktada önemli olan deneyimlerin derinlemesine incelenip incelenemeyeceğinden emin olmaktır. Bu çalışmada 14 katılımcı 7 çocuk ve 7 anneden oluşması sebebiyle uygun görülmüştür. Bu şekilde ortak deneyimler anlamlandırılabilecektir. Raporlaştırma sürecinde katılımcıların gizliliğinin sağlanması adına tüm katılımcılar için takma adlar kullanılmıştır. Katılımcıların özelliklerine dair bilgiler kendi izinleri doğrultusunda paylaşılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgilere Şekil 3.1 ve Şekil 3.2'de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. *İlk ulaşılan katılımcılara ilişkin bilgiler*



Şekil 3.2. *Süreçte ulaşılan katılımcılara ilişkin bilgiler*

Araştırmanın katılımcıları dört farklı ilde yaşamını sürdüren yedi anne ve yedi çocuktan oluşmaktadır. Büyükşehir statüsünde bir ilde yaşayan Banu ve kızı Sevgi, Hicran ve kızı Ece, Aysel ve oğlu Burak, Nalan ve oğlu Tuna, Mine ve oğlu Harun; İlçede yaşayan Suna ve kızı Sinem ile Ebru ve oğlu Emir'e ilişkin bilgiler detaylı olarak aşağıda aktarılmıştır.

3.2.1 Banu ve kızı Sevgi

Banu kızı Sevgi ile birlikte tramvay, otobüs ve dolmuşla ulaşım sağlanabilen, merkeze (çarşı) 12 kilometre uzaklıkta olan, çevresinde küçük bakkal ve birkaç marketin olduğu ve internet alt yapısının olmadığı bir mahallede kiracı olarak yaşamaktadır. Ortaokul mezunu olan Banu, pandemi döneminden önce geçimini evlere günlük temizliğe giderek sağlamaktadır. Bunun dışında sürekliliği olan bir işte çalışmamaktadır. Pandemi döneminde ise geçimini eski eşinden aldığı nafaka ve yakın çevresinden aldığı destekle sağlamaktadır. Sevgi'nin babası şu an hapistedir. Sevgi ile telefonla ve bazı zamanlarda yüz yüze görüşmektedir. Annesi babanın çocuğa beni niye aramıyorsun diye baskı yaptığını belirtmiştir. Ayrıca babası seneler önce hapse girdiğinden çocuk babasını neredeyse doğru düzgün görmemiştir. Banu eski eşi tarafından şiddete maruz kalmıştır. Eski eşinin hapse girmesinin nedeni şiddet olmasa da hala anneyi gördüğünde boşandığı için tehdit etmektedir. Baba hem fiziksel hem de manevi olarak çocuğunun yanında

olmadığı için çocuğun bütün gereksinimleriyle annesi ilgilenmektedir. Sevgi, üç dört ay önce yaşadıkları mahallede bulunan bir ortaokulda beşinci sınıf öğrencisi olarak öğrenimini sürdürmektedir. Okul 1987 yılında eğitim-öğretime başlamış olan, 1004 öğrenci kapasiteli, 81 öğretmenin çalıştığı ve 34 derslikten oluşan bir okuldur. İki atölye, bir laboratuvar, bir kütüphane, birçok amaçlı salon, bir müzik sınıfı, iki spor salonu ve de bir resim sınıfını içinde barındıran okul çevresi itibariyle subay çocuklarının yoğun olarak bulunduğu bir okuldur. Okulda FATİH Projesi kapsamında internet erişimi bulunmaktadır. Okulda futbol, voleybol, basketbol, hentbol takımları oluşturulmaktadır. Ayrıca okul olarak her yıl TÜBİTAK tarafından desteklenen 4006 Bilim Fuarı projelerine katılım sağlanmaktadır.

Sevgi pandemi döneminde ortaokula başladığından dolayı ortaokulda fiziksel olarak fazlaca bulunma şansı olmamıştır. Evde geçirdiği öğrenme-öğretme sürecinde ise internet bağlantısı olmaması nedeniyle sadece televizyon aracılığıyla dersleri takip etmiştir. Sadece annesinin telefonu aracılığıyla ödev takibini yapabilmiştir. Herhangi bir tablet ya da bilgisayara sahip değildir. Derslerini çalışma masası, yatağı ve de kitaplarının bulunduğu kendi odasında gerçekleştirmiştir. Öğretmen ile doğrudan iletişim kurmamış olup annesi gerekli gördüğü durumlarda öğretmenle iletişime geçmiştir.

3.2.2 Hicran ve kızı Ece

Hicran kızı ile birlikte tramvay, otobüs ve dolmuşla ulaşım sağlanabilen, merkeze üç buçuk kilometre uzaklıkta olan, market, tekstil, kuaför gibi farklı hizmetlere kolay ulaşılabilen ve internet alt yapısının olduğu bir mahallede, babasına ait olan evde yaşamaktadır. İktisat bölümü mezunu olan Hicran pandemi nedeniyle çalışmamaktadır. Bu nedenle geçimini babasının emekli maaşının yarısı olan 1000 lira ile sağlamaktadır. Çalıştığı dönemlerde halkla ilişkiler ve kalite kontrol alanlarında çalışmış, yönetici asistanlığı ve esnaflık yapmıştır. Eski eşiyle nadiren iletişime geçmektedir. Bu nedenle çocuğunun çoğu gereksinimini kendi karşılamaktadır. Ece yaşadığı ilde bulunan bir ortaokulda yedinci sınıf öğrencisi olarak öğrenimini sürdürmektedir. Ece'nin gittiği okul, konum olarak kendi yaşadıkları mahallede yer almamaktadır. Bu okula gitme nedeni ise annesinin seçiminin bu yönde olmasıdır. Okul 2006 yılında, farklı bir adla eğitim öğretime başlamıştır. Okulda 433 öğrenci, 20 derslik, 37 öğretmen, bir toplantı salonu, bir laboratuvar, birçok amaçlı salon ve bir de kütüphane bulunmaktadır. Okulda FATİH projesi kapsamında internet erişimi sağlanmaktadır. Okulda çeşitli etkinlikler (ailecek

okuyoruz, resim sergileri, TÜBİTAK 4006, trafik eğitimi semineri, sağlıklı beslenme semineri) ve yarışmalar (voleybol, resim, şiir, masa tenisi, dart, atletizm ve hentbol) düzenlenmektedir. Okul konum olarak gecekondular ve kentsel dönüşüm dolayısıyla yapılan binalar arasında kalmaktadır.

Ece pandemi döneminde annesinin düzenlemesiyle eğitim-öğretim sürecine devam etmiştir. Teknolojik cihaz olarak akıllı telefon, laptop ve televizyona sahiplerdir. Evlerinde internet bağlantısı bulunmakla birlikte Ece canlı derslere katılım sağlayabilmiştir. Hatta dershaneye ve yabancı dil kursuna gittiğinden dolayı dershanenin derslerine de katılım sağlamıştır. Çalışmalarını odasında gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerle hem anne hem de öğrenen sık sık iletişime geçebilmiştir. Yoğun bir programa sahiptir.

3.2.3 Aysel ve oğlu Burak

Aysel oğlu ile birlikte tramvay, otobüs ve dolmuşla ulaşım sağlanabilen, merkeze üç buçuk kilometre uzaklıkta olan, market, tekstil, kuaför gibi farklı hizmetlere kolay ulaşılabilen ve internet alt yapısının olduğu bir mahallede, kendine ait olan evde yaşamaktadır. İlkokul mezunu olan Aysel ev kadınıdır. Bir oğlu ve oğlundan yaşça büyük bir de kızı vardır. Kızı evlilik sebebiyle başka şehirde yaşamaktadır. Aysel, geçimini eski eşinden aldığı 800 lira nafaka ile sağlamaktadır. Eşiyle boşanma süreçleri oğlunun ortaokula başladığı döneme denk gelmiştir. Eski eşi çoğu zaman çocuğunu maddi yönden desteklemektedir ancak çocuğunun eğitim-öğretim anlamında gereksinimleriyle anne ilgilenmektedir. Burak, yaşadıkları ilde bulunan bir ortaokulda altıncı sınıf öğrencisi olarak öğrenimine devam etmektedir. Burak'ın gittiği okul muhit olarak yaşadıkları mahallede yer almaktadır. Okul 1987 yılında eğitim-öğretime başlamış olan, 1004 öğrenci kapasiteli, 81 öğretmenin çalıştığı ve 34 derslikten oluşan bir okuldur. İki atölye, bir laboratuvar, bir kütüphane, birçok amaçlı salon, bir müzik sınıfı, iki spor salonu ve de bir resim sınıfını içinde barındıran okul çevresi itibariyle subay çocuklarının yoğun olarak bulunduğu bir okuldur. Okulda FATİH Projesi kapsamında internet erişimi bulunmaktadır. Okulda futbol, voleybol, basketbol, hentbol takımları oluşturulmaktadır. Ayrıca okul olarak her yıl TÜBİTAK tarafından desteklenen 4006 Bilim Fuarı projelerine katılım sağlanmaktadır.

Burak pandemi döneminde evlerinde internet bağlantısı mevcut olduğundan uzaktan eğitime canlı dersler aracılığıyla devam edebilmiştir. Teknolojik cihaz olarak

akıllı telefon, televizyon ve tablete sahiplerdir. Ancak kimi zaman bağlantı problemleri yaşadıklarını ancak bu probleme çözüm olarak sadece beklediklerini de belirtmişlerdir. Öğrenenin içinde yatağı, çalışma masası ve kitaplığı bulunan bir odası vardır. Ancak öğrenen çoğu zaman ders çalışırken televizyonun açık olduğu odada, annesinin yanında olmayı tercih etmektedir. Okul dışında altı ay tekvando eğitimi almış ancak pandemi nedeniyle dokuz aydır bu eğitime devam edememiştir.

3.2.4 Ebru ve oğlu Emir

Ebru yaşadıkları ilin merkezine 74 kilometre uzaklıkta olan bir ilçede anne ve babasıyla yaşamaktadır. Emir'in velayeti babada olmakla birlikte farklı zamanlarda hem annede hem de babada kalmaktadır. Babası tekrar evlenmiştir. Bu nedenle baba ve anneden hem eğitsel hem de maddi açıdan destek alabilmektedir. Ancak boşanma sürecinde baba çocukları anneye göstermediğinden bazı problemler yaşanmıştır ve sonrasında çözüme kavuşmuştur. Ebru ortaokul mezunudur ve bir fabrikada işçi olarak çalışmaktadır. Asgari ücret ile geçimini sağlamaktadır. Ebru'nun yaşadığı ev ailesine aittir ve bu nedenle kira ödememektedir. Emir'in bir de erkek kardeşi bulunmaktadır. Annenin çalıştığı dönemlerde çocuklarla anneanne ilgilenmektedir. Emir, Karacabey ilçesinde bulunan bir ortaokulda yedinci sınıf öğrencisi olarak öğrenim görmektedir. Okul, 1983 yılında eğitim-öğretime başlamıştır. Okul 319 öğrenci kapasiteli, 13 derslik, 21 öğretmen, bir konferans salonu, bir kütüphane, bir laboratuvar, bir yemekhane ve bir de bilgisayar sınıfından oluşan bir ortaokuldur. Okulda FATİH projesi kapsamında internet erişimi bulunmaktadır. Konum olarak ilçe merkezinde yer almaktadır. Okul, e-twinning ve Hep Birlikte Başarılı Olalım adlı projeler gerçekleştirmiştir.

Emir uzaktan eğitim sürecinde evlerinde internet bağlantısı olduğu için canlı derslere katılabilmiştir. Ayrıca teknolojik cihaz olarak evlerinde akıllı telefon ve tablet bulunmaktadır. Derslerini kardeşiyle paylaştığı odada sürdürmektedir. Dersleri konusunda annesi, babası ve babasının eşi de bilgileri dahilinde yardımcı olmaktadır. Okul dışında, pandemi öncesi dönemde basketbol kursuna gitmiştir. Ancak araştırmanın gerçekleştirildiği süreçte basketbola devam etmemektedir.

3.2.5 Nalan ve oğlu Tuna

Nalan nüfus olarak kalabalık bir ilde, 2009 itibarıyla 21 mahalleden oluşan ve 39 ilçe arasında yaşam kalitesi endeksi sıralamasında 12. Sırada olan bir semtte oğlu ile

birlikte kendine ait olmayan ancak kira vermediği bir evde yaşamaktadır. Ev kadınıdır ve geçimini aldığı nafaka ve yakın çevreden aldığı destekle sağlamaktadır. Bu miktar 1500 lira olarak belirtilmiştir. Eski eşiyle iletişimi çocuğuyla ilgili konularda devam etmektedir. Eski eşinin yabancı dil bilgisi iyi bir düzeyde olduğundan çocuğuna sadece İngilizce dersi konusunda yardım etmektedir. Bunun dışında çocuğun tüm gereksinimleri ile anne ilgilenmektedir. Tuna, konum olarak yaşadıkları muhitten uzakta olan bir ortaokulda eğitim-öğretimine devam etmektedir. Bunun nedeni ise annesinin seçimidir. Okul, Bakırköy semtinde yer almaktadır. 1964 yılında eğitim öğretime başlamış olan bu okulda 491 öğrenci, 30 öğretmen, 22 derslik, bir konferans salonu, bir spor salonu, bir laboratuvar, bir bilgisayar sınıfı, bir kütüphane, bir yemekhane, bir müzik ve bir de resim sınıfı bulunmaktadır. İnternet erişimi FATİH Projesi kapsamında sağlanmaktadır. Okul e-twinning projesi gerçekleştirmiştir. Ayrıca yaşlılar haftası etkinliği, huzurevi ziyaretleri, çocuk konserleri, anma programları ve ağaç dikim şenliği gibi farklı etkinlikler de okulda gerçekleştirilmiştir. Okulda değerler eğitimi kulübü bulunmaktadır. Bu kulüp her ay bir değer belirlemekte ve çeşitli etkinlikler düzenlemektedir.

Tuna, pandemi döneminde evlerinde internet bağlantısı olduğundan canlı derslere katılabilmiştir. Ancak bu dönemde ortaokula başladığından okulda fiziksel olarak bulunma imkânı çok az olmuştur. Derslerini akıllı telefon üzerinden yürütmüştür. Odasını kardeşiyle paylaşmaktadır. Kardeşinin o çalışırken gürültü yaparak rahatsızlık verdiği de belirtilmiştir. Odasında yatak, çalışma masası ve kitaplığı bulunmaktadır. Bu süreçte bazı öğretmenlerinin sağlık sorunları nedeniyle iletişim problemleri yaşanmıştır.

3.2.6 Mine ve oğlu Harun

Mine nüfus olarak kalabalık bir ilde, 2009 itibarıyla 21 mahalleden oluşan ve 39 ilçe arasında yaşam kalitesi endeksi sıralamasında 12. Sırada olan bir semtte oğlu ile birlikte kendine ait olmayan ancak kira ödemediği bir evde yaşamaktadır. İlkokul mezunu olan Mine geçimini konfeksiyon alanında çalışarak sağlamaktadır. Geliri 2000 liradır. Eski eşi ile nadiren iletişime geçmektedir. Çocuğun da babasına onlarla maddi/manevi ilgilenmediği için kızdığını belirtmiştir. Ancak baba anne ile barışmak istemesine rağmen öğrenen ve anne bunu istememektedir. Çocuğun çoğu gereksinimiyle anne ilgilenmektedir. Çalıştığı dönemlerde çocuklar evde tek başlarına kalmaktadır. Harun konum olarak yaşadıkları muhitte olan bir ortaokulda altıncı sınıf öğrencisi olarak eğitim-öğretimine devam etmektedir. Okul, 2006 yılında eğitim öğretime başlamıştır. Okulda

1197 öğrenci, 58 öğretmen, birçok amaçlı salon, bir yemekhane, bir kütüphane ve bir de bilgisayar sınıfı bulunmaktadır. Okulda internet erişimi FATİH Projesi kapsamında sağlanmaktadır. Okul e-twinning projeleri ve son sınıf öğrencilerine yönelik çeşitli etkinlik ve seminerler gerçekleştirmiştir.

Harun, pandemi döneminde evlerinde internet bağlantısı olmadığı için televizyondan EBA TV'yi takip etmiştir. Teknolojik cihaz olarak evlerinde sadece televizyon ve akıllı telefon bulunmaktadır. İnternet erişimi ise sadece mobil bağlantı şeklindedir. Anne çalıştığından dolayı gündüzleri mobil internet bağlantısından yararlanamamaktadır. Akşamları ise sadece bilgi alma amaçlı ve derste verilen görevlerin takibi amaçlı mobil internet bağlantısından yararlanılabilmektedir. Bu nedenle çocuğun öğretmenle doğrudan bir iletişimi olmamakla birlikte annenin iletişimi de oldukça sınırlıdır. Çocuğun kendine ait bir odası yoktur. Kardeşi ile birlikte buldukları boş bir odada, sofranın üzerinde çalışmaktadırlar. Sobalı bir evde yaşadıklarından dolayı kışları sadece soba yanan odada çalışabilmektedirler.

3.2.7 Suna ve kızı Sinem

Suna yaşadıkları ilde bir köyde annesi, babası ve kızıyla birlikte yaşamaktadır. Oturdukları ev müstakildir ve kendilerine aittir. Suna okula gittiği dönemde epilepsi hastası olduğu için problemler yaşamıştır. İlkokul mezunu olan Suna geçimini tekstilde makinacılık yaparak sağlamaktadır. Geliri asgari ücret ve eski eşinden aldığı 550 lirayı kapsamaktadır. Ancak pandemi dönemi nedeniyle iki aydır izinlidir. Bu dönemde maaşını almada problem yaşamıştır. Eski eşi ile, kızı merkezde bir okula gittiğinden dolayı sık sık iletişime geçmektedir. Çünkü babası merkezde yaşamakta ve kızını otobüs durağından alarak okula gitmesi için servisine bindirmektedir. Ayrıca bazen okul toplantılarına da katılmaktadır. Bunun dışında çocuğun tüm gereksinimleriyle anne ilgilenmektedir. Sinem, yaşadıkları köyün bağlı olduğu ilçede bulunan bir ortaokulda altıncı sınıf öğrencisi olarak eğitim-öğretimine devam etmektedir. Okul mevcut koşullar nedeniyle yaşadıkları bölgeden uzaktadır. Okula gidebilmek için önce otobüse daha sonra servise binmektedir. Öğle aralarında da Sinem ile babaannesi ilgilenmektedir. Bu okulun tercih edilme sebebi ise köy okullarına göre daha iyi olması ve daha donanımlı olmasıdır. Sinem'in gittiği okul 2015 yılında eğitim öğretime başlamıştır. Okulda 672 öğrenci, 48 öğretmen, 28 derslik, bir laboratuvar, bir kütüphane, bir konferans salonu, birçok amaçlı salon, bir bilgisayar ve bir de müzik sınıfı bulunmaktadır. İnternet erişimi ise FATİH

Projesi kapsamında sağlanmaktadır. Okul futbol, kross, okçuluk, masa tenisi, satranç gibi spor faaliyetlerinde dereceler elde etmiştir. TÜBİTAK tarafından desteklenen 4006 Bilim Fuarları destekleme projelerine her yıl katılmaktadır.

Sinem evlerinde internet bağlantısı mevcut olduğundan pandemi sürecinde canlı derslere katılabilmiştir. Teknolojik cihaz olarak evlerinde akıllı telefon ve tablet bulunmaktadır. Derslerini yatağı, balığı ve çalışma masasının da bulunduğu kendi odasında gerçekleştirmektedir. Bu süreçte öğretmenleriyle doğrudan iletişim kurma imkânı olmuştur. Hatta ilkokul öğretmeninden zorlandığı konularda destek almaya devam etmektedir.

3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda veri toplama sürecinde deneyimlere odaklanıldığından görüşmelerden sık sık yararlanılmaktadır. Görüşmelerin ise genel olarak yapılandırılmış veya karşılaştırma yapılacaksa yarı-yapılandırılmış olması tercih edilmektedir (Güler vd., 2015, s. 242). Bu araştırmada veri toplama amacıyla katılımcı bilgi formu, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmanın planlanması sürecinden raporlanma sürecine kadar araştırmacı attığı adımları, görüşlerini ve yorumlarını kaydetmek amacıyla araştırma günlüğü tutmuştur. Gerekli görülen noktalarda günlükte yer alan verilerden de yararlanılmıştır. Araştırma sürecinin pandemi dönemine denk gelmesi nedeniyle sadece bir anne (Banu) ve çocuğuyla (Sevgi) yüz yüze görüşme sağlanabilmiştir. Diğer tüm anneler ve öğrenenler ile telefonla görüşme yapılmıştır. Katılımcılar ve araştırmacının farklı şehirlerde bulunuyor olması da bu durumun nedenlerinden biridir. Veri toplama sürecinde öncelikle katılımcılara hazırlanan katılımcı bilgi formu online olarak gönderilmiştir. Katılımcılar formu doldurarak bilgilerini araştırmacı ile paylaşmıştır. Yalnızca bir annenin (Aysel) telefonundaki bir problem nedeniyle formu doldurabilmesi mümkün olmamıştır. Bu nedenle bu anneye formda yer alan sorular görüşme öncesinden sorulmuş ve kaydedilmiştir. Her anne ve öğrenen ile görüşmeler farklı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi veri toplama süreci ile iç içe gerçekleşmiştir. Verilerin toplanması ve analizine ilişkin süreç Şekil 3.3'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. *Veri toplama ve analiz süreci*

Şekil 3.3'te gösterilen veri toplama ve analiz sürecinin aşamaları doğrusal olarak değil her adım birbirini şekillendirecek biçimde gerçekleşmiştir. Katılımcı bilgi formundan elde edilen bilgilerde eksik kalan noktalar görüşme sürecinde tamamlanırken bir görüşme sonrası yapılan analiz de diğer görüşmenin analiz sürecini etkilemiştir. Doküman incelemesi ise katılımcı bilgi formu sonucunda elde edilen bilgileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.4 Veri Toplama Yöntemleri

Bu bölümde veri toplama süreci ve araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerine dair ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

3.4.1 Katılımcı bilgi formu

Katılımcı bilgi formu, araştırmacı tarafından bireylerin kişisel bilgileri (cinsiyet, eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, meslek, çocuk sayısı, çocuk/ların gittiği okul/lar) ve dijital erişim bilgilerini (internet bağlantısı, teknolojik cihazlara erişim) elde etmeye yönelik hazırlanmıştır. Katılımcı bilgi formunun hazırlanmasında alanyazın taraması etkili olmuştur (04.08.2020 – EK-1). Sunar ve Kaya tarafından 2016 yılında

gerçekleştirilen bir proje kapsamında geliştirilen "Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi"nde yer alan değişkenler de önemli olduğundan özellikle bu değişkenler sosyo-ekonomik düzeye yönelik soruların hazırlanmasında faydası olmuştur. Bu proje kapsamında sosyo-ekonomik statü ölçeği hazırlanırken eğitim, meslek ve gelir statüyü belirleyen ve hareketlilik üzerinde etkisi olan faktörler olarak görülmüştür (TYAP). Bu doğrultuda form, dezavantajlı grupların dezavantaja neden olan durumları ve koşullar hakkında bilgi alabilecek şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca öğrenen kimliğinin bir boyutunu oluşturan bağlama dair temel bilgiler de bu formla sağlanabilmiştir. Bu yolla yaşanılan bölgenin kır veya kent olduğu, meslekler, gelir, internete erişim ve teknolojik cihazlara erişim sağlanıp sağlanamadığı, çocukların gittiği okulların niteliği, uzaktan eğitim sürecinin nasıl bir ortamda gerçekleştiği ya da gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili yüzeysel bilgiler elde edilmiştir. Annelerin yaşadıkları semt/mahallelere dair bilgiler sonrasında online olarak araştırılarak tespit edilmiştir. Öğrenenlerin gittiği okullara yönelik bilgiler ise okulların websiteleri incelenerek elde edilmiştir. Bu şekilde doküman incelemesi de gerçekleştirilmiştir. Gerekli görülen durumlarda formda yanıtlanmayan soru bulunduğunda veya verilen yanıtlar açık olmadığında annelerle telefon üzerinden iletişime geçilerek yanıtların alınması sağlanmıştır. Bu veriler araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Katılımcı bilgi formu annelere uygulanmış olup öğrenenlere dair verileri de içermektedir. Katılımcı bilgi formu doldurulmadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü katılım formu ve veli izin formu annelerle paylaşılmıştır (EK-2 ve EK-3). Öğrenenler 18 yaşın altında olduğundan veli izin formu hazırlanmış ve öğrenenlerin çalışmaya katılabilmesi, ses kaydı/ekran kaydı alınabilmesi için annelere iletilmiştir. Çocuğun rızasının olması da önemli olarak görülmüştür. Gönüllü katılım ve öğrenenlerin çalışmaya katılımına dair onay alındıktan sonra katılımcı bilgi formu annelere mesajlaşma uygulaması ile iletilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Daha sonra gelen yanıtlar pdf belgesi olarak indirilmiş ve kaydedilmiştir. Yalnızca bir katılımcının belgesi görüşme sırasında soru-cevap yoluyla araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.4.2 Yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler

Araştırmada her katılımcıyla (anne ve öğrenenler farklı zamanlarda) tek tek görüşmeler gerçekleştirilerek deneyimlerinin derinlemesine ortaya konması amaçlanmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Yarı-

yapılandırılmış görüşmede araştırmacı araştırma amacı ve konusu doğrultusunda belirli sorular oluşturur ve görüşme sırasında derinleştirme amacıyla gerekli gördüğü noktalarda bu sorulara ekleme yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada hem anneler hem de öğrenenlere aynı amaç doğrultusunda farklı sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması öncesinde alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve tarama sonucunda uygun olduğu düşünülen sorular bir yere not edilmiştir. Bu sorular öğrenen kimliği boyutlarına göre düzenlenerek anne ve öğrenenler için ayrıştırılmıştır. Sorular daha çok ebeveynlerin programların uygulanması sürecinde kendilerini nasıl konumlandırdıklarına yönelik deneyimlerini ve öğrenenlerin okula başladıkları ilk andan bu zamana kadar uygulanan program aracılığıyla gerçekleştirdikleri kimlik inşasına yönelik deneyimlerini öğrenme-öğretme süreci açısından ortaya çıkarmaya yönelik oluşturulmuştur. Ayrıca hazırlanan sorularla katılımcıların sosyal kimliklerine yönelik veri de elde edilmiştir. Görüşme soruları uygulanmadan önce uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasında araştırma kapsamında düzenlenen "uzman değerlendirme formu"ndan yararlanılmıştır (EK-4). Hazırlanan görüşme sorularına yönelik, soruların çocuk katılımcıların yaş grubu için uygunluğu, katılımcılara yönelik hassas olabilecek konular için kullanılan dilin uygunluğu, soruların çalışmanın kapsamıyla ilişkili olması ve anlaşılır olması açısından değerlendirilmek üzere "eğitim programları ve öğretim", "eğitim sosyolojisi" ve "psikolojik danışmanlık ve rehberlik" alanlarında çalışan farklı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Değerlendirmeler sonucunda lise ve ilkokula giden iki katılımcı araştırmanın dışında bırakılmış ve çocuk katılımcılar ortaokul grubuyla sınırlandırılmıştır. Ayrıca çocuklar arasında cinsiyet dengesinin sağlanmasına da vurgu yapılmıştır. Yaş grubu için uygun olmayan, kapsamla ilişkili olmayan ve sorulması uygun olmayan sorular uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve araştırmacının danışmanı tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Danışmanın değerlendirmesi sonucunda sorular düzenlenmiştir. Uzman değerlendirme formunun yapısı Şekil 3.4'te sunulmuştur.

Çocuklara Yönelik Görüşme Soruları	Katılımcılara uygunluk	Konuyla/kapsamla ilişkili olma	Anlaşılırlık
Giriş: Bir okul gününü veya evde uzaktan eğitimde geçirdiğin bir gününü (dersler için ayırdığın zamanı) anlatabilir misin?			
1. Tüm eğitim hayatını düşündüğünde derslerle ilgili en çok aklında kalan olay nedir?			
- Neden?			
- Bu olay yaşanırken kimler vardı? Tepkileri nelerdi?			
- Bu olayda sen ne yapıyordun?			
- Bu olayın sonucunda ne oldu?			
- Nasıl hissettin?			
- Buna benzer başka olaylar yaşadın mı?			

Şekil 3.4. *Uzman değerlendirme formu*

Şekil 3.4'te de görüldüğü gibi görüşme soruları ve alt sorulara ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gerekli gördükleri noktalarda "yorum ekleyerek" açıklamalarını belirtmeleri istenmiştir.

Uzman görüşünün yanı sıra soruların katılımcılar tarafından yanıtlanabilirliğini değerlendirmek için pilot görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Katılımcı bilgi formunun uygulanmasından önce annelere yönelik hazırlanan gönüllü katılım formu ve veli izin formunda görüşmelere dair onay da alınmıştır. Pandemi dönemi sebebiyle hem ses kaydı hem de ekran kaydı için izin istenmiştir. Bazı anneler ekran kaydı için izin vermese de hepsi ses kaydı alınmasını onaylamıştır. Pilot görüşmenin katılımcılar dışında, katılımcılara benzer özelliklere sahip bireylerle gerçekleştirilmesi planlanmış olmasına rağmen süreçte gerekli deneyimlere sahip ve ortaokula devam eden bir öğrenen ve eşinden boşanmış bekar bir anne bulunamadığından mevcut katılımcılar arasından bir seçim yapılmıştır. Bu seçim öğrenenlerin özelliklerinin benzerliğine odaklanılarak gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme için öncelikle annelerle iletişime geçilerek öğrenenlere de uygun olacak şekilde görüşme zamanları belirlenmiştir. Ses kaydı için gerekli araç hazırlanmış ve kontrol edilmiştir. Ekran kaydı alınması gerekirse hangi programın kullanılacağına karar verilmiştir. Görüşmeler öncesinde araştırmacı günlüğüne notlarını kaydetmiştir. Pilot görüşmenin gerçekleştirildiği ilk öğrenen Nermin'in kızı Rüya'dır. Nermin ilk başta araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiyse de sonrasında belirli

sorunlar belirterek görüşme yapmaktan kaçınmıştır. Ancak çocuğunun verilerinin pilot görüşme için kullanılmasına izin vermiştir. Rüya ise uyku düzeni farklılaştığından dolayı birçok kez görüşme zamanının ertelenmesine sebep olmuştur. Rüya ile gerçekleştirilen pilot görüşme Zoom üzerinden gerçekleştirilmiş olup ekran kaydı alınmıştır. Araştırmacının danışmanının önerisi aracılığıyla soruların yaş grubu için uygunluğunu anlayabilmek için dezavantajlı grupta olmayan, anne-babası birlikte olan ancak ortaokula devam eden bir öğrenen ile de pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu iki pilot görüşme araştırmacının danışmanına değerlendirilmek üzere gönderilmiştir. Değerlendirme sonucunda benzer sorular birleştirilmiş, önemli sorular daha ön sıralara çekilmiş ve kişileri yönlendirmemek adına görüşme sırasında yorum yapmaktan kaçınılması uygun görülmüştür. İlk görüşme sonrasında araştırmacının danışmanının değerlendirmesi üzerine bazı sorulara ekleme yapmış ve bazı soruları da çıkarmıştır. Bu şekilde öğrenenlere yönelik görüşme sorularına son hali verilmiştir (EK-5). Sonuç olarak öğrenenlere yönelik görüşme formu 22 soru ve alt sorulardan oluşmuş, görüşme sırasında gerekli görülen kısımlarda farklı sorular eklenmiştir.

Anneler için de başlangıçta pilot görüşme yapılamadığından sorular ilk görüşme sonrasında benzerliklerine ve önem sıralarına göre düzenlenerek sorulara son hali verilmiştir (EK-6). Annelere yönelik görüşme formunda 21 soru ve alt soruları yer almıştır. Görüşme sırasında gerekli durumlarda soru çıkarılmış veya eklenmiştir. Görüşme sürecinde bir çocuğun (Mahmut) görüşme için ikna olmaması sebebiyle annesi (Canan) ile yapılan görüşme de pilot görüşme olarak ele alınmıştır. Çünkü bu anne görüşme yapılan ikinci annedir. Böylece pilot görüşmeler, görüşmelere dair sürenin yaklaşık olarak tahmin edilmesi ve görüşmelerin öğrenenler için bölünüp bölünmemesi gerekliliğini ortaya koymada faydalı olmuştur. Bu doğrultuda bir öğrenen (Burak) hariç görüşmeler bölünmeden tamamlanmıştır. Bu öğrenenle yapılan görüşmenin iki parça halinde yapılmasının nedeni ise öğrenenin görüşme sırasında sıkılması ve kısa yanıtlar vererek görüşmeyi hızla bitirmeye çalışmasıdır. Annesinin öğrenenin sıkıldığını belirtmesiyle görüşme ikiye bölünerek gerçekleştirilmiştir. İki görüşme arasındaki zaman çok kısa olmamış, kısa yanıtlar ikinci görüşmede tekrar ele alınarak açılmaya çalışılmıştır. Görüşmenin planlanandan geç olmasının nedeni ise annesinin rahatsızlanmasıdır. İkinci görüşmeden önce detayları kaçırmamak adına ilk görüşme tekrar dinlenmiş ve tekrar sorulması gereken sorular not edilmiştir. Katılımcılarla

gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere dair bilgiler Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. *Yarı-yapılandırılmış görüşmelere dair katılımcı, zaman ve araç bilgisi*

Katılımcılar	Tarih/Saat	Görüşme yeri/yöntemi	Görüşme Süresi	Ses/Görüntü kaydı
Pilot görüşme – Öğrenen 1	15.01.2021 19:05	Zoom aracılığıyla	01:22:30	Görüntü kaydı
Pilot görüşme – Öğrenen 2	03.02.2021 16:50	Zoom aracılığıyla	01:47:57	Görüntü kaydı
Pilot Görüşme – Anne	13.02.2021 20:00	Telefon aracılığıyla	00:47:36	Ses kaydı
Banu (A)	05.02.2021 16.41	Görüşmecinin evinin salonu	00:32:52	Ses kaydı
Sevgi (Ö)	05.02.2021 17:43	Görüşmecinin evinin salonu	01:27:12	Ses kaydı
Aysel (A)	17.02.2021 20:06	Telefon aracılığıyla	00:36:50	Ses kaydı
Burak (Ö)	17.02.2021 20:50	Telefon aracılığıyla	00:26:51	Ses kaydı
	15.03.2021 20:25		00:33:25	
Ebru (A)	26.02.2021 20:45	Telefon aracılığıyla	00:33:38	Ses kaydı
Emir (Ö)	26.02.2021 19:20	Telefon aracılığıyla	01:26:02	Ses kaydı
Nalan (A)	27.02.2021 13:35	Telefon aracılığıyla	00:26:06	Ses kaydı
Tuna (Ö)	27.02.2021 12:08	Telefon aracılığıyla	01:16:43	Ses kaydı
Mine (A)	28.02.2021 14:35	Telefon aracılığıyla	00:30:49	Ses kaydı
Harun (Ö)	28.02.2021 13:20	Telefon aracılığıyla	00:59:34	Ses kaydı
Suna (A)	06.03.2021 16:25	Telefon aracılığıyla	00:27:30	Ses kaydı
Sinem (Ö)	04.03.2021 21:30	Telefon aracılığıyla	00:55:25	Ses kaydı
Hicran (A)	05.03.2021 20:50	Telefon aracılığıyla	00:44:48	Ses kaydı
Ece (Ö)	14.03.2021 21:35	Telefon aracılığıyla	01:01:46	Ses kaydı

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi görüşmeler Ocak-Mart ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta belirlenen katılımcıların çalışmadan ayrılması nedeniyle veri toplama süreci planlanandan uzun sürmüştür. Ayrıca bazı katılımcıların televizyon ve telefon dışında teknolojik cihazı olmadığı için görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.1 incelendiğinde, annelerle yapılan görüşmelerin 25 dakika ile 45 dakika arasında değiştiği ve öğrenenlerle yapılan görüşmelerin ise yaklaşık 01 saat

50 dakika ile 55 dakika arasında değiştiği görülmektedir. Görüşmeler sonrasında araştırmacı araştırma günlüğüne görüşmenin nasıl geçtiğine, hangi noktalarda zorlandığına, hangi noktaların dikkat çekici olduğuna dair notlar almıştır. Görüşmeler sonrasında ses kayıtları ve görüntü kayıtları kaydedilerek dökümleri yapılmıştır. Dökümler için öncelikle durdur-dinle adımları takip edilirken daha sonrasında Google tarafından sağlanan telefon klavyesi ile sesletim yapılarak görüşmeler yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen görüşme tekrar dinlenerek unutulan, yanlış yazılan ve eksik olan noktalar düzenlenmiştir. Bu şekilde döküm sürecine hız kazandırılmıştır. Ayrıca kayıtlar ve dökümlerin doğruluğu araştırmacının danışmanı tarafından da kontrol edilmiştir.

3.4.3 Doküman incelemesi

Doküman incelemesi öğrenen kimliği kapsamında yer alan bağlama yönelik bilgi edinmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenenlerin gittiği okullara dair bilgi alındıktan sonra okulların websitelerine ulaşılarak okulların tarihçeleri, misyon, vizyon, adres, başarılar, sportif, sanatsal ve bilimsel etkinlikler, okula yönelik olanaklar ve imkanlar, bağlantı durumu, yurtdışı faaliyetleri incelenmiştir. Ayrıca okulun katıldığı projeler de sosyal aktivite olarak öğrenenleri etkileyebileceğinden incelemeye dahil edilmiştir. Okulların incelenmesinin yanı sıra ailelerin yaşadığı konum hakkında bilgi edinebilmek için de haritalardan ve ilgili muhtarlık ve kaymakamlıkların resmî websitelerinden yararlanılmıştır.

3.4.4 Araştırmacı günlükleri

Araştırmada katılımcıların belirlenmesi sürecinden raporlaştırma sürecine kadar 10 aylık bir sürede (Temmuz 2020 – Mayıs 2021) araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı araştırma için önemli olan notları, attığı adımları, görüşme öncesi planlarını ve neler yaptığını, görüşme sonrası neler düşündüğünü ve neler konuşulduğunu, katılımcılarla görüşmeler dışında konuşulduysa bunlara ilişkin verileri günlüğüne kaydetmiştir. Araştırmacı tarafından tutulan günlüklere ilişkin bilgilere Tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. *Araştırmacı günlüklerine ilişkin bilgiler*

Tarih	Konu	Sayı
28.07.2020	Katılımcıların belirlenmesi	6
30.07.2020		
08.09.2020		
21.09.2020		
25.12.2020		
22.02.2021		
04.08.2020	Araştırma konusu/probleminin sınırlarının belirlenmesi	3
10.08.2020		
25.08.2020		
07.09.2020	Yöntemin netleştirilmesi	1
18.09.2020	Araştırma önerisi	1
20.12.2020	Pilot görüşme (katılımcıya ulaşamama, tekrar iletişime geçme, pilot görüşmeler öncesi günlükler)	8
21.12.2020		
03.01.2021		
09.01.2021		
15.01.2021		
03.02.2021		
20.01.2021	Dönütlere dair notlar (öneri, sorular, analiz)	5
07.03.2021		
22.03.2021		
23.04.2021		
01.05.2021		
05.02.2021	Görüşme öncesi ve sonrası (anne ile pilot görüşme ve çocuğuyla yapılamayan görüşme dahil)	24
13.02.2021		
17.02.2021		
21.02.2021		
22.02.2021		
26.02.2021		
27.02.2021		
28.02.2021		
04.02.2021		
05.03.2021		
06.03.2021		
14.03.2021		
15.03.2021		
09.02.2021	Görüşme dökümü	2
12.02.2021		
19.04.2021	Bulgular	1
03.05.2021	Raporlama	1

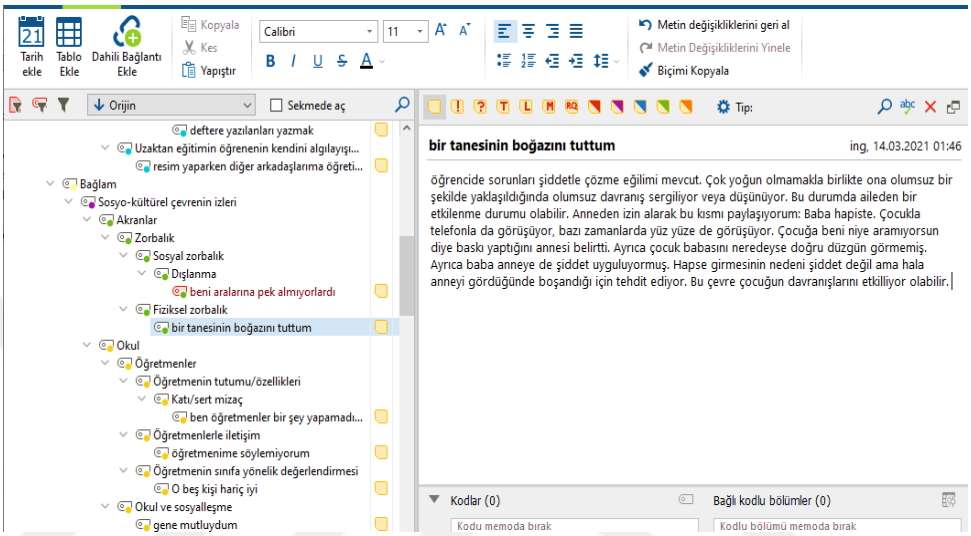
Tablo 3.2'de görüldüğü gibi araştırma boyunca toplam 53 adet günlük yazılmıştır. Kimi zaman birkaç satır kimi zaman birkaç sayfa süren bu günlükler araştırmacıya araştırma sürecine hâkim olabilmesi açısından yarar sağlamıştır. Glesne (2020) araştırma sürecinde yazılan günlüklerle analiz sürecinin başladığını ve bu şekilde yansıtıcı notlar tutarak düşüncelerin zenginleşip bakış açılarının farklılaştığını belirtmiştir. Bu açıdan araştırma sürecinde günlük tutmanın zihni özgürleştirdiğini ve bunun nitel araştırmanın doğasını anlamanın bir yolu olduğunu düşünmüştür.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama sürecinde elde edilen verileri analiz etmek amacıyla yorumlayıcı fenomenolojik analiz yönteminden yararlanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analizde bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve araştırmacının da katılımcıların paylaştığı deneyimleri nasıl anlamlandırdığı ele alınır. Bunun için öncelikle ilk katılımcıdan elde edilen veriler değerlendirilir ve üst temalar belirlenerek ikinci katılımcıya geçilir. Bu yolla katılımcılardan elde edilen veriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konar. Böylece karşılaştırmalı analizle öne çıkan temalar belirlenebilecektir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Fenomenolojik analiz gerçekleştirirken araştırmacı zaman, mekan ve geçmiş temelinde bireylerin deneyimlerinin derinlerinde yatan anlamı keşfetmeye çalışır (Baş ve Akturan, 2017). Bu çalışmada veri analizi sürecinde ilk olarak görüşme yapılan kişiye ait ses kaydı dinlenerek görüşme dökümü gerçekleştirilmiştir. Daha sonra hem dökümün doğruluğunu kontrol etmek hem de konuşmanın içeriğine aşinalık kazanmak amacıyla ses kaydı tekrar dinlenmiştir. Dinleme sırasında araştırmacı önemli noktalarda notlar almış ve yazım hatalarını düzeltmiştir. Bu şekilde kodlama sürecinde bu notlardan da yararlanılmıştır.

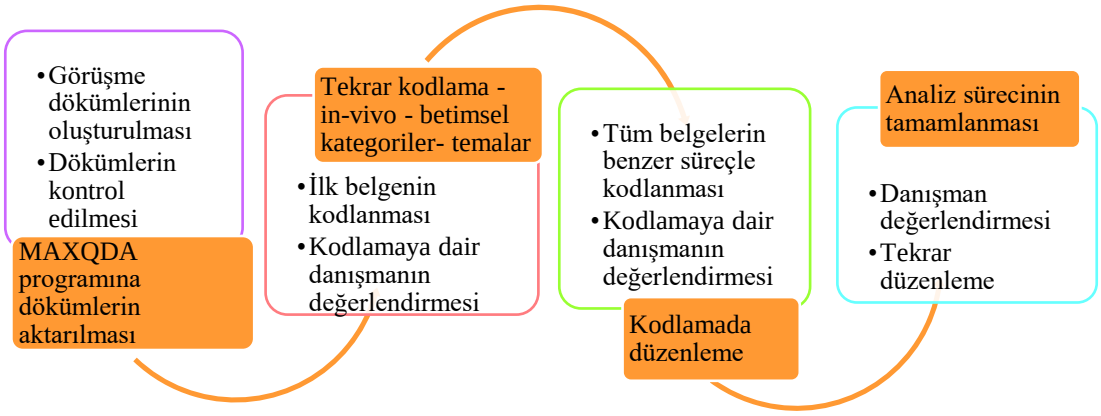
Araştırmada veri analizi için MAXQDA 2020 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. MAXQDA nitel araştırmalarda kullanılan, araştırmacıya topladığı nitel veriyi sistematik bir biçimde ele alması ve yorumlaması için imkan sağlayan bir bilgisayar yazılım programıdır (Creswell, 2021, s. 205). Kodlama alanyazına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir ve kodlamada tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Önceden hazırlanmış bir kod listesi bulunmamaktadır. Araştırmacı kodlamayı üç adımda gerçekleştirmiştir. İlk adımda tüm görüşme in-vivo kodlarla kodlanmıştır. In-vivo kod katılımcıların kendi ifadelerinden deneyimi en iyi açıklayan sözcük ya da sözcük öbeğinin seçilmesi ile gerçekleşirken betimsel kodlama ilgili bölümü kelime ya da kısa ifadeler kullanılarak tanımlar/özetler (Saldana, 2019). İkinci adımda benzer kodlar betimsel kodlarla gruplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşmasının ardından da ilişkili kategoriler üst temalarda birleştirilmiştir. İlk görüşmeler kodlandıktan sonra bu görüşme temel alınarak diğer görüşmeler de aynı adımlar takip edilerek kodlanmıştır. Ortaya konan kodlamada temalar öğrenen kimliğini oluşturan tanınma, bağlam ve deneyim altında gruplanmıştır. Bu şekilde hem anneler hem de öğrenenlerin görüşmeleri ayrı ayrı kodlanarak aralarındaki ilişkinin görülebilmesine de imkan

sağlanmıştır. Ancak herkesin deneyimi kendi içinde anlamlandırılmış ve daha sonra benzer deneyimler gruplanmıştır. Deneyimlere yönelik doğrudan bir genelleme yapma amacı güdülmemiştir. MAXQDA programı kullanılarak yapılan kodlama sürecinde gerekli görülen noktalarda memolardan yararlanılmıştır. Memolara dair bir örnek Şekil 3.5'de sunulmuştur.



Şekil 3.5. *Veri analizinde kullanılan memo örneği*

Program tüm belgelerle aynı proje üzerinde çalışmaya izin verdiğinden kodlama sürecinde tüm kodlamaları görebilmek mümkün olmuştur. Gerekli görülen noktalarda programın etkinleştirme özelliğinden yararlanılarak belgeler üzerinde bireysel olarak da çalışma gerçekleştirilmiştir. Program renklendirme yapma imkânı sağladığından farklı temalar farklı renklerde yer almıştır. Ayrıca özellikle çalışma için önemli olan katılımcı görüşlerine ağırlık eklenerek vurgulanmaları da sağlanmıştır. Alıntılama yapılırken bu özellik oldukça faydalı olmuştur. Şekil 3.6'da analiz sürecine dair adımlar sunulmuştur.



Şekil 3.6. *Veri analizi süreci*

Şekil 3.6'da görüldüğü gibi, araştırmanın analiz sürecinin tamamında araştırmacı danışmanı ile geçerlik çalışması yürütmüştür. Kodlama ikiden fazla döngüde son halini almıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analizde kodlamalar herkes için ayrı olarak gerçekleştirildiği için veri toplama süreci de analiz süreci ile eşzamanlı gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıkça analizlere başlanmıştır. Hatta bu şekilde görüşmelerde eksik kalan noktalar da görülebilmiştir. Tüm veri toplama ve analizi sürecinde izlenen adımlar Şekil 3.7'de sunulmuştur.



Şekil 3.7. *Veri toplama ve analizinde izlenen adımlar*

3.6 Elde Edilen Verilerin Raporlaştırılması

Van Manen'e (1990) göre fenomenolojik çalışmalarda bulgular sunulurken kullanılan dil ve bulguların sunumu oldukça önemlidir. Çünkü fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların ses tonu, duraksamaları veya konuşmanın altında yatan asıl anlam da deneyimin özünü anlamlandırmaya imkân sağlamaktadır (s. 111). Ayrıca Van Manen (1990) bulguların sunulmasında ilişkisel, analitik, tematik veya diyalog biçiminde bir rapor hazırlanmasının daha etkili olduğunu savunmaktadır (s. 111-133). Bu doğrultuda, bu araştırmada elde edilen bulgular anneler ve öğrenenler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ulaşılan temalara dayalı olarak ilişkisel ve zıt görüşlerin yer aldığı analitik bir biçimde sunulmuştur. Bulgular sunulurken anne ve öğrenenlerden elde edilen veriler birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca anneler ve öğrenenler kendi içlerinde birer bütün olarak ele alınmış, bu şekilde analitik bir inceleme de gerçekleştirilmiştir. Bulgular fenomenin özünü anlamaya yönelik sunulduğundan araştırma sorularını kapsayan ve öğrenen kimliğini oluşturan tanınma, bağlam ve deneyim boyutları altında açıklanmıştır. Bulgular sunulurken sık sık alıntılara yer verilmiştir. Alıntılara ilişkin kaynak gösterilirken öncelikle görüşmecinin takma adı, öğrenenlerle mi yoksa annelerle mi görüşme yapıldığı ve son olarak MAXQDA programında ilgili bölümün paragraf numarası verilmiştir. Doğrudan alıntılarda yer alan açıklamalar ise köşeli parantez kullanılarak aktarılmıştır. Fenomenin özünün anlamlandırılması ve yorumlanması ise sonuç ve tartışma kısmında yer almıştır.

3.7 Araştırmada İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamanın farklı yolları bulunmaktadır. Guba ve Lincoln (1989, s. 233-250) nitel araştırmalar için nicel araştırmalarda niteliğin belirlenmesinde kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik ve dış güvenirliğe paralel kavramlar önermiştir. Bu kavramlar nitel araştırmanın inandırıcılığını farklı açılardan destekleyen birtakım ölçütleri de kapsamaktadır. Tablo 3.3'de bu kavram ve ölçütlere yer verilmiştir.

Tablo 3.3. *Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamaya yönelik alınan ölçütler (Guba ve Lincoln, 1989)*

Nitel Araştırma	Ölçütler
İnandırıcılık	- Uzun süreli etkileşim - Sürekli gözlem - Uzman teyidi - Zıt durum analizi - Önyargılardan sıyrılma - Katılımcı teyidi
Aktarılabilirlik	- Ayrıntılı betimleme - Amaçlı örnekleme
Tutarlık/Güvenilebilirlik (dependability)	- Süreci gerekçelendirme - Tutarlık incelemesi
Teyit edilebilirlik Onaylanabilirlik (confirmability)	- Verinin kaynağını sunma - Teyit incelemesi
Otantiklik	- Veri çeşitlemesi - Görüşlerin adil bir şekilde yansıtılması - Katılımcı yararının gözetilmesi

Araştırmanın veri toplama ve analizi sürecinde bu ölçütlerden bazıları kullanılmıştır. Buna yönelik ayrıntılı açıklama aşağıda yer almıştır.

3.7.1 İnandırıcılık

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmeden önce iletişim kurulmuş ve böylece görüşmeler öncesinde daha rahat olmaları sağlanmıştır. Araştırma süreci boyunca görüşmeler bitse dahi ara ara farklı sorular sorularak görüşmecilerle iletişim halinde kalınmıştır. Araştırma probleminin ve amacının ortaya konması, kuramsal çerçevenin belirlenmesi, desene, veri toplama ve analiz sürecine karar verilmesi ve gerçekleştirilmesinde araştırmacı tüm yaptıklarını düzenli olarak danışman öğretim üyesinin değerlendirmesine sunmuş ve danışman öğretim üyesiyle ortak bir süreç yürütülmüştür. Atılan adımların gerekçeleri netleştirilmiştir. Veri toplama için kullanılacak olan görüşme soruları kuramsal çerçeve (sosyolojik ve sosyokültürel perspektifte kimlik) göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Böylece kapsamın dışına çıkılması engellenmiştir. Sorular hazırlanarak eğitim sosyolojisi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile eğitim programları ve öğretim alanlarında çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuş ve görüşler doğrultusunda sorular düzenlenerek pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında yapılan düzenlemelerle birlikte netleşen görüşme soruları değerlendirilmek üzere danışman öğretim üyesine

gönderilmiştir. Görüşme soruları bu doğrultuda danışman öğretim üyesinden onay alınarak kullanılmıştır. Araştırmacı görüşmelerden önce önyargılarından sıyrılabilmek adına görüşme öncesinde ve sonrasında aklındaki düşünceleri günlüğüne kaydetmiş ve bu şekilde kendi düşüncelerinin de kontrolünü sağlamaya çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı araştırma açısından rolünü de açıklamıştır. Bulunduğu konum itibari ile görüşülen bireylere göre daha ayrıcalıklı olan araştırmacı katılımcılarla benzer deneyimlere sahiptir. Bu nedenle empatiyi sınırlandırması gerektiğinden şu an bulunduğu konum kapsamında görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini kendilerine teyit ettirebilmek için cevaplarını derinleştirmeleri istenmiştir. Analiz süreci sonrasında yapılan kodlamaya dair danışman öğretim üyesi ile birlikte geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

3.7.2 Aktarılabilirlik

Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme gerçekleştirilmiş ve öğrenenlerin ortaokula gitmesi, örgün eğitime devam etmesi, uzaktan eğitime dair deneyiminin olması veya eşinden ayrılmış annelerden oluşması gibi ölçütler kapsamında kartopu örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu şekilde dezavantajlı gruplar belirlenmiştir ve dezavantajlılık durumları sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ile sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni fenomenolojide ortak deneyimlerin gerekli olmasıdır. Dezavantajlılığa neden olabilecek diğer durumlar kapsam dışı bırakılmıştır. Ancak katılımcılar tamamen homojen bir gruptan oluşmamış, zıt ve farklı durumların ortaya konabilmesi için farklı özellikleri de önemli görülmüştür (örn. Eğitim düzeyi). Katılımcılara dair bilgiler elde edilmiş ve eksik nokta kalmaması için görüşme sırasında ve sonrasında yöneltilen ek sorularla boşluklar doldurulmuştur. Ayrıca okullara dair bilgilerin elde edilmesinde nesnel bilgiye ulaşabilmek adına doküman incelemesi ile katılımcıların görüşleri desteklenmiştir. Tüm süreç boyunca atılan adımlar araştırmacı günlüğüne tarih, saat ve mekân olarak kaydedilmiş ve böylece detaylı bir şekilde araştırma süreci yansıtılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların seçimi, veri toplama ve analiz sürecine dair detaylı bilgi sunulmuştur. Bulgular sunulurken katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiş ve görüşleri değiştirilmeden aktarılmıştır.

3.7.3 Tutarlık

Araştırmada tutarlığı sağlamak adına, araştırma sürecinde alınan tüm kararlar gerekçelendirilmiştir. Ayrıca veri toplama araçları hazırlanırken kuramsal çerçeve, araştırmanın amacı ve yöntemi sürekli olarak göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın deseni deneyimlere odaklanılmasını gerektirdiğinden görüşme sorularının annelerin ve öğrenenlerin deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik olmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilirken soruların aynı veya benzer şekilde sorulmasına özen gösterilmiş ve verilerin kodlanması sürecinde de kodlama her belge için benzer bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir.

3.7.4 Teyit edilebilirlik

Araştırmada sunulan bulgular ham veriler doğrultusunda ortaya konmuştur. Görüşme sırasında elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analize uygun şekilde kodlanmış ve bu değiştirilmeden sunulmuştur. Kodlama kuramsal çerçeve kapsamında gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları öğrenen kimliğinin üç boyutuna göre hazırlandığından kodlamada da bu üç boyut kapsamında temalandırma yapılmıştır. Araştırmada atılan her adım, gerçekleşen veya gerçekleşmeyen her durum şeffaflıkla sunulmuş ve tüm süreç boyunca danışman öğretim üyesi ile birlikte değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular ve araştırmacının yorumlarının karışmaması adına araştırma günlükleri tutulmuştur. Araştırmacı araştırma boyunca gerekli gördüğü yerlerde notlarına geri dönmüştür.

3.7.5 Otantiklik

Araştırmada sunulan her görüş rapora yansıtılmıştır. Kişilerin görüşleri doğrudan aktarılarak herhangi bir çarpıtmadan kaçınılmıştır. Katılımcıların veri zenginliği için çeşitlenmesi sağlanmıştır. Farklı mesleklerde çalışan veya çalışmayan, eğitim düzeyleri farklılaşan, eski eşleri ile görüşen veya görüşmeyen, öğrenenin uzaktan eğitime katılım oranının farklılaştığı katılımcılar araştırmada yer almıştır. Tüm süreç boyunca katılımcılara öğrenme-öğretme süreci açısından kendilerini değerlendirerek yansıtma yapabilme imkânı sağlanmıştır. Bu yolla katılımcılar daha önce farkında olmadıkları durumları da fark edebilmiştir. Örneğin; bir anne çocuğunun da memnun olduğunu düşündüğü bir konuda memnun olmadığını görmüştür. Görüşme sırasında farklı sorularla kafa karışıklıkları, tutarsızlıklar veya belirli şeylerin farkında olmama gibi durumlarla

karşı karşıya kalmaları da sağlanmıştır. Örneğin; bir çocuk okulu hem gerekli hem gereksiz olarak değerlendirdiği için bu tutarsızlığı ona soru olarak yöneltilmiştir. Bu açıdan da görüşme sırasında tutarsızlıklar giderilerek görüşlerin gerçeğe uygunluğu teyit edilmiştir.

3.7.6 Araştırmada etik

Bireylerin dahil olacağı araştırmalarda takip edilmesi gerekli olan bazı etik kurallar yer alır. Bunun nedeni tarih boyunca yaşanan insanlık dışı deneyler ve ihlallerin bilim uğruna gerçekleşmiş olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırma etiğine uymak araştırma süreci açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada da araştırma etiğini ihlal etmekten kaçınmak üzere belirli önlemler alınmıştır. İlk olarak araştırmaya dahil olacak katılımcılara araştırmanın kapsamı, amacı, hangi kurumda yapıldığı, verilerin nasıl toplanacağına dair detaylı bilgi verilmiş ve bilinçli onayları istenmiştir. Katılımcılar araştırmaya katılmaya zorlanmamış, gönüllülük esasına dayalı bir katılım gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda çevrimiçi gönüllü katılım formu oluşturulmuş ve ses kaydı veya ekran kaydı için izin de bu form aracılığıyla izin alınmıştır. Ayrıca 18 yaş altı öğrenen grubuyla çalışma yapılacağından ailelerin izinlerine gereksinim duyulmuş ve veli izin formu ile öğrenenler için de gerekli izinler alınmıştır. Tüm onay ve izinler hem yazılı hem de görüşme öncesinde sözlü olarak alınmıştır. Katılımcılara istedikleri anda çalışmadan ayrılabilecekleri, verilerin gizli tutulacağı ve çalışmadan ayrıldıkları takdirde onlardan elde edilen verilerin onlara geri verileceği açıkça belirtilmiştir.

Görüşme soruları katılımcıların özel hayatlarına müdahale etmeyecek veya gizliliklerini etkilemeyecek biçimde hazırlanmıştır. Ayrıca öğrenenlere yönelik sorularda hassas konulara yer verilmemiş, bu gibi durumlarda soru annelere yöneltilmiştir (örn. Boşanma). Öğrenenlere yönelik sorular için özellikle psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzmanlaşmış bir uzmandan görüş alınmıştır. Sorular katılımcılara yönelik herhangi bir zarar verici unsur içermemektedir. Doğrudan kendi günlük deneyimlerine dönük sorular yöneltilmiştir. Gizliliği korumak adına katılımcılara takma adlar verilmiş ve araştırmanın raporlanması sürecinde bu adlar kullanılmıştır. Katılımcılar veri toplama sürecinde istedikleri şekilde bilgilendirilmiş ve herhangi yanıltıcı bir cevaptan kaçınılmıştır. Bulguların sunulmasında da aynı yaklaşım takip edilerek verilere sadık kalınmış ve herhangi bir çarpıtma yapılmamıştır. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler araştırmacının danışmanı dışında başka kimseyle paylaşılmamıştır. Araştırma

önerisi hazırlandıktan sonra Anadolu Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (EK-7).

3.7.7 Araştırmacının rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, nicel araştırmalarda olduğu gibi süreci dışarıdan gözlemleyen bir kişi değildir. Katılımcılarla doğrudan görüşen, gerektiğinde hem katılımcı hem araştırmacı olan ve katılımcılarla uzun zaman geçiren bir kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu durumun avantajları olduğu gibi dezavantajları da oldukça fazladır. Çünkü katılımcılar araştırmacıdan etkilenebilir, bir baskı hissedebilir ve bunlar da olayın doğal seyrini bozabilir. Bu gibi durumlarda araştırmacının kendi konumunu ve sınırlarını iyi çizmesi gerekir. Böylece hangi şartlarda bulguların ortaya konduğu okuyucuya daha şeffaf bir biçimde açıklanabilir. Bu araştırmada araştırmacı yarı-yapılandırılmış görüşme sürecinde katılımcılarla etkileşime geçmiştir. Pandemi nedeniyle yalnızca bir anne ve kızıyla yüz yüze etkileşime geçilmesi mümkün olmuştur. Bu anne ve kızla sürecin öncesinde de bir nebze iletişim içinde olunduğundan herhangi bir rahatsız olma durumu söz konusu olmamıştır. Diğer katılımcılarla telefon görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Aynı ortamda bulunulmadığından baskı hissedilmese de telefonda dahi olsa sorulara yanıt verirken kendilerini olduklarından farklı gösterme amacı gütmüş olabilirler. Bu gibi durumlarda bir soru farklı açılardan sorularak veya derinleştirilerek tutarsızlıklar belirlenebilmiştir. Katılımcıları etkilememek adına görüşme sırasında yönlendirici sorulardan kaçınılmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı ses tonuna dikkat etmiş ve enerjisi yüksek/meraklı bir tutum sergilemeye çalışarak katılımcıları da konuşmaya teşvik etmiştir. Araştırma süreci boyunca şeffaf olmaya özen gösterilmiştir. Araştırma sırasında beklenmedik durumlarla karşılaşılmıştır. Başlangıçta katılımcı olmaya gönüllü olan iki anne ve iki öğrenen görüşme öncesinde araştırmaya katılmaktan vazgeçmiştir. Israr etmeden bir kez daha iletişime geçilmiş ancak ikna olmamaları sebebiyle araştırmacı tarafından yeni bir plan yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerde hiçbir değişiklik yapılmamış ve süreç araştırmacının danışmanı tarafından sürekli olarak izlenmiştir.

Fenomenolojik araştırmalarda nitel araştırma deneyimi oldukça önemli görülmektedir (Ersoy, 2019, s. 128). Bu araştırmada araştırmacı nitel araştırma yöntemleri dersini almış ve bu kapsamda görüşme yapma fırsatı bulmuştur. Nitel araştırma üzerine bilimsel okumalar gerçekleştirmiş ve farklı yöntem dersleri alarak geniş bir bakış açısına sahip olmuştur. Ancak birden fazla katılımcıyla ve katılımcıların

deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik ilk kez görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu nedenle okumalarla bu süreci desteklemiştir. Dahası, araştırmacı yüksek lisans öğrenimi sürecinde Anadolu Üniversitesi Sosyoloji bölümü, yüksek lisans programında açılan "Çağdaş Sınıf Tartışmaları" adlı dersi almış ve bu ders kapsamında hem sosyo-ekonomik statüye dayalı hem de cinsiyet, ırk, din, dil vb. gibi farklı kimliklerle bağlantılı olarak ortaya çıkan eşitsizliklere dair sosyoloji okumaları gerçekleştirmiştir. Bu ders kapsamında edindiği bilgiyi ders sırasında not aldığı farklı kaynaklardan da okumalar yaparak geliştirmiştir. Günlük yaşam açısından bakıldığında ise araştırmacı araştırmanın katılımcılarına benzer şekilde ilk ve orta kademe eğitim öğretim hayatında sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir konumda bulunmuştur. Bu nedenle fenomenolojik araştırmalarda gerekli olan empatiyi de kurabilmektedir. Ancak araştırmacı kimliği ile deneyimlerini birbirinden ayırarak sürece başlamıştır. Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacının kendi deneyim ve ön bilgilerini katılımcıların deneyimlerinin özünü kaçırmamak için araştırma süreci öncesinde bir kenara bırakması söz konusudur. Paranteze alma (bracketing) olarak adlandırılan bu süreç olgu ve olaylar karşısında bir taraf tutmaksızın yalnızca olup bitene odaklanmayı sağlamaktadır (Unat, 2012). Nitel veri analizi açısından bakıldığında ise araştırmacı daha önce Nvivo nitel analiz programının kullanımını öğrenmiştir. Hem benzer hem de farklı bir yapıya sahip olan MAXQDA programının kullanımına bu açıdan bir aşinalığı bulunmaktadır. Ayrıca MAXQDA ile nitel veri analizi sürecine ilişkin bir eğitime de katılmıştır. Dahası fenomenolojik çalışmalarda dilin etkili kullanımı, betimleyici anlatım hatta şiirsel dil kullanımı oldukça ön planda olduğundan araştırmacı bu konuda da kendini geliştirebilmek adına yüksek lisans öğrenimi sürecinde "Akademik Yazma" dersi almıştır.

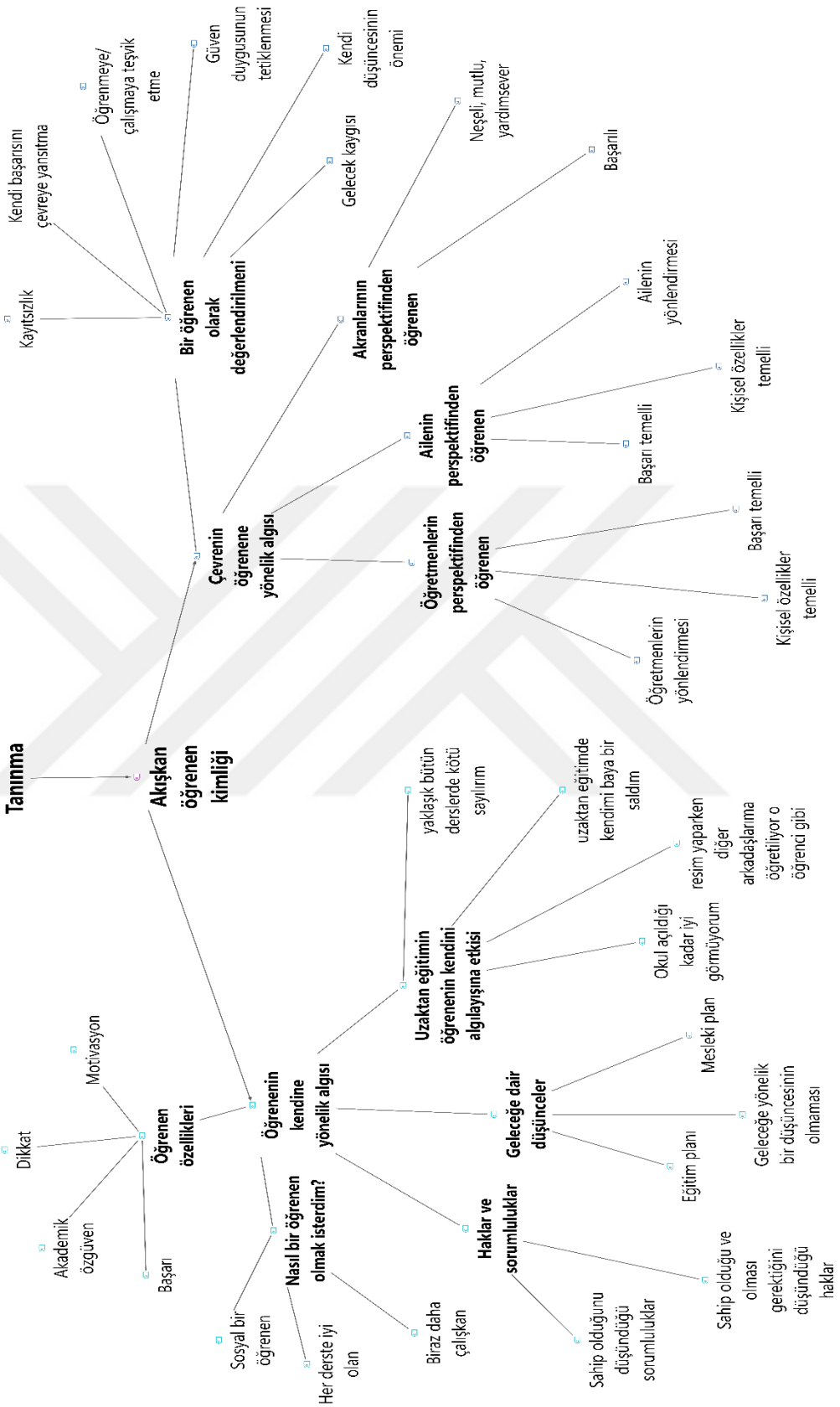
4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama ve analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulmasında öncelikle tanınma boyutu kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiş, ardından bağlam ve deneyim boyutlarına dair bulgular sunulmuştur.

4.1 Öğrenen Kimliğinin Tanınma Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrenen kimliğinin tanınma boyutunu ortaya koymak amacıyla ilk araştırma sorusu kapsamında öğrenenin öğretmenleri, ailesi ve akranları tarafından nasıl algılandığı öğrenenin ve annenin bakış açısından incelenmiştir. Öğrenenlere dair verilerin analiz edilmesi sonucunda tanınma boyutu altında "çevrenin öğrenene yönelik algısı" ve "öğrenenin kendine yönelik algısı" alt temalarından oluşan "akışkan öğrenen kimliği" teması yer almıştır. Annelere dair verilerin analiz edilmesi sonucunda ise "öğrenen özellikleri" alt temasından oluşan "annenin öğrenene yönelik algısı" temasına ulaşılmıştır. Anneler, öğrenenin çevresine dahil edilmiştir. Bu nedenle hem annelerin öğrenenlere yönelik algıları hem de öğrenenin çevrenin onu nasıl algıladığını düşündüğü tanınma boyutunda çevrenin öğrenene yönelik algısı başlığı altında harmanlanarak ele alınmıştır. Bu şekilde öğrenenin düşünceleri ile annenin düşünceleri de karşılaştırılabilmiştir. Şekil 4.1'de anneler ve Şekil 4.2'de öğrenenlerle yapılan görüşme sonucunda ortaya konan tanınma boyutuna dair kod modelleri yer almaktadır.

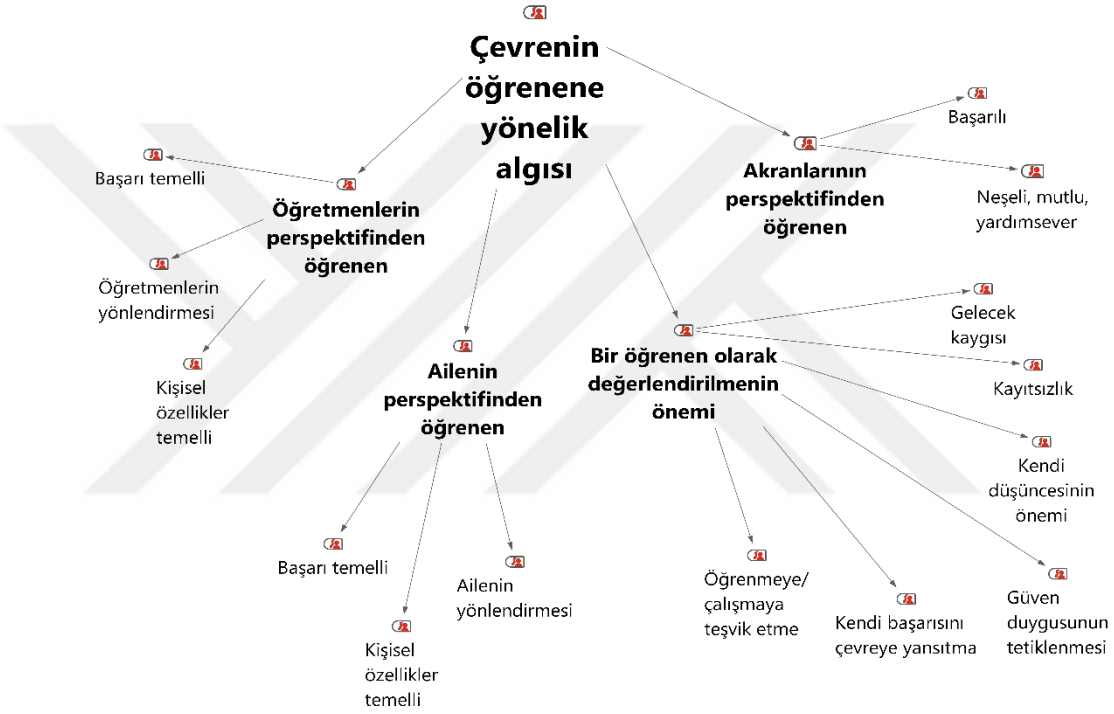
Şekil 4.1. *Öğrenen kimliği: Tanınma boyutu kod modeli (anneler)*



Şekil 4.2. *Öğrenen kimliği: Tanınma boyutu kod modeli (öğrenenler)*

4.1.1 Öğrenen kimliğinin tanınma boyutu: çevrenin öğrenene yönelik algısına ilişkin bulgular

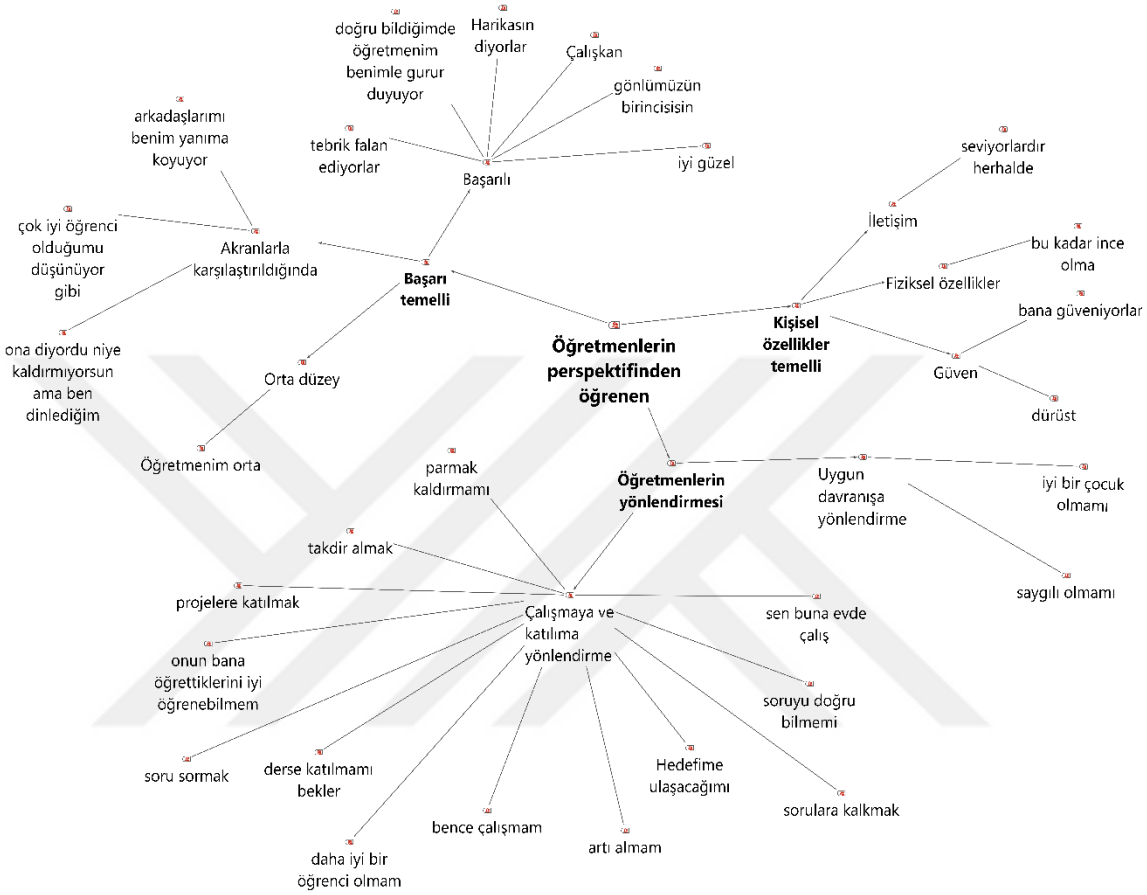
Dezavantajlı öğrenenlerin uygulanan program aracılığıyla gerçekleşen kimlik inşası sürecine yönelik deneyimlerini anlamlandırabilmek için öğrenenin çevresi tarafından nasıl algılandığı ve nasıl algılandığını düşündüğünü ortaya koymak oldukça önemlidir. Bu doğrultuda öğrenenin öğrenme-öğretme sürecinde yer alan öğretmenler, aile ve akranların öğreneni nasıl algıladığı öğrenenin bakış açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 4.3'de sunulmuştur.



Şekil 4.3. *Tanınma boyutu "akışkan öğrenen kimliği teması" hiyerarşik kod-alt kod modeli (öğrenenler)*

Şekil 4.3 incelendiğinde, "çevrenin öğrenene yönelik algısı" alt temasının dört kategoriden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler sırasıyla "öğretmenlerin perspektifinden öğrenen, ailenin perspektifinden öğrenen, akranlarının perspektifinden öğrenen ve bir öğrenen olarak değerlendirilmenin önemi"dir. Her kategori ise alt kategorilere ayrılmıştır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken şey, görüşlerin öğrenenin kendi çevresinin ona yönelik davranışlarını nasıl anlamlandırdığını içermesidir. Öğrenen kimliği inşası sürecinde ilk olarak öğretmenlerin öğrenenleri nasıl değerlendirdiği ve algıladığına odaklanılmıştır. Analiz sonucunda, öğretmenlerin öğrenenleri kişisel özellikleri ve başarılı olma durumlarına göre değerlendirdiği ve öğrenenlere yönelik bazı

yönlendirmelerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin perspektifinden öğrenen alt temasına yönelik oluşturulmuş kod modeli in-vivo kodlar ile birlikte Şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 4.4. *Öğretmenin perspektifinden öğrenen kategorisine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli*

Şekil 4.4'e göre, öğretmenler öğrenenlere yönelik başarı temelli bir değerlendirme yaptıklarında onları başarılı ve orta düzey birer öğrenen olarak görmekte ve başarıları açısından akranlarıyla karşılaştırmaktadır. Sinem, Ece, Burak, Emir ve Sevgi'ye göre öğretmenleri onları başarılı olarak algılamaktadır. Bu duruma ilişkin olarak ifade edilen görüş şu şekildedir:

> Öğretmenim de beni başarılı buluyordu İngilizce ve Matematik öğretmeni. İkisi de beni başarılı buluyordu. Başarılıydım ve başarılı olmamla onlar da gurur duyuyordu bana bir şey öğretebildikleri için ve öğretmen bir şey soruyordu İngilizce. Ben onu şey yapabiliyordum, söyleyebiliyordum diğer arkadaşlarım da söylüyordu ama ben de söyleyebiliyordum... Bunun gibi pek örnek çok değil az da değil ama örnek yok denebilir. Mesela bir tane öğretmen bir şey sorduğunda, tek ben parmak kaldırdığımda ve onu doğru bildiğimde öğretmenim benimle

> gurur duyuyor... Nereden anlıyorum... Aferin diyor yüzünde ve gözlerinde bir parıldama oluyor (Sevgi – Öğrenen ile yarı-yapılandırılmış görüşme [ÖYYG], konum 277, 584, 587).

Sevgi'nin görüşüne göre, öğretmen başarılı olduğu için onunla gurur duymakta ve başarısını ortaya koyduğu durumlarda da gözlerinin içi bile gülmektedir. Bu açıdan, öğrenenin öğretmenin davranışlarına, jest ve mimiklerine anlam yüklediği ve öğretmenin davranışlarının farklı şekillerde yorumlanabileceği görülmüştür.

Bir başka öğrenen ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> ...ya da öğretmenlerim yani bana aferin diyorlar ya da tebrik ediyorlar ya da onların şöyle diyorlar gönlümüzün birincisisin dediğinde onlar yani öyle... Çok iyi, çalışkan... Güzel sonuçlar aldığım için beni çalışkan olarak biliyorlar" ifadesiyle ortaya koymuştur (Ece, ÖYYG, konum 390, 410, 412).

Emir de Ece'ye benzer bir biçimde sınavlardan yüksek not aldığı için öğretmenlerin onu çalışkan olarak gördüğünü düşünmektedir ve öğretmenlerin böyle devam etmesi gerektiğini belirttiğini söylemektedir. Burak ise öğretmenin/lerin kendisini çalışkan bulduğunu ve bunu konuyu iyi anladığı için söylediklerini belirtmiştir (ÖYYG, konum 541, 543, 545). Tüm görüşler doğrultusunda, öğrenenlere göre öğretmenlerin onları başarılı olma durumları açısından değerlendirirken sınav notlarına, bir görevi başarma/ iyi sonuç alma gibi şartlara ve öğrenmenin gerçekleşmesine dikkat ettiğini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunların hepsi sağlandığında öğrenenler başarılı olarak algılanmaktadır denebilir.

Öğretmenlerinin onu orta düzeyde algıladığını düşünen Harun ise öğretmenleri bunu doğrudan söylemese de onların davranışlarından bu anlamı çıkardığını belirtmiştir. Bu doğrultuda şunları söylemiştir:

> Öğretmenim orta şekilde görüyor... Yok söylemedi ama ee söylemedi ama belli oluyordu yani öyle belli oluyordu. Ee hoca mesela ben anlamadığımda mesela bazı arkadaşlarım biliyordu ilk hocaya ilk başlarda biliyordu o konuyu ama sonra ben işte arkadaşlarım kaldırmıyordu işte hoca mesela soruyordu ona diyordu niye kaldırmıyorsun ama ben dinlediğim anladığımdan dolayı bana söylemiyordu. [Öğretmeninin onu orta düzeyde görmesi] Ee kötü olmaktan iyidir diye düşünüyorum ben (Harun, ÖYYG, Konum, 396-402).

Harun'un görüşleri incelendiğinde, öğretmenin davranışını akranlarıyla karşılaştırılma bağlamında yorumladığı görülmüştür. Bu konuda Tuna ise şunları söylemiştir:

> Ben, öğretmenim nasıl bir öğrenci olarak bilemiyorum ama bazı öğretmenler benim çok iyi öğrenci olduğumu düşünüyor gibi geliyor... Çünkü farklı davranıyorlar genelde öğretmenlerin bazıları... Diğerlerine aferin derken bana süpersin Tuna falan diyor bazı

> öğretmenler, oradan anlıyorum... Bence çok iyi görüyordur öğretmenler (ÖYYG, Konum 190, 400)

Bu doğrultuda, öğrenenlerin sınıf içinde öğretmenlerin söylediği sözler ve davranışlardan etkilendiği ve bu söz/davranışları yorumlayarak kendilerinin daha iyi veya daha kötü olduğu yönünde akranları ile de bir kıyaslamaya girdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlere göre öğretmenler onları ayrıca kişisel özelliklerine göre de farklı şekillerde algılamaktadır. Ece fiziksel özellikleri sebebiyle beden eğitimi öğretmeninin olumsuz bir yaklaşımı ile karşılaşmış ve bu durumu kendi fiziksel zayıflığı olarak benimsemiştir. Bunu şu şekilde ifade etmiştir: "örneğin beden eğitimi dersinde bir hareket yapamadığımda bu kadar ince olma Ece diyor... Bu sefer üzülmüyorum, kırılmıyorum veya mutlu olmuyorum. Yani normal hissediyorum ama zayıf olduğumu da düşünüyorum (ÖYYG, Konum 220-222)". Ece'nin görüşü incelendiğinde öğretmenin fiziksel görünüşü üzerinden öğreneni yargılayıcı bir tavırla sınıf arkadaşlarının önünde değerlendirdiği görülmüştür. Bu da öğrenenin kendine yönelik algısını etkilemiştir. Ancak Ece'ye göre farklı bir öğretmeni hiç yalan söylemediği için onu dürüst bulmakta ve ona güvenmekteyken Emir'de öğretmeninin ona her zaman güvendiğini ve bu şekilde destek olduğunu düşünmektedir (Ece, ÖYYG, Konum 410-412; Emir, ÖYYG, Konum 501). Bu açıdan durumun öğretmenden öğretmene değişmesi öğrenme-öğretme sürecindeki bağlamsal faktörlerin önemini yansıtmaktadır. Bir diğer açıdan Sinem ise "Yani genelde aramız iyi o yüzden seviyorlardır herhalde" diyerek öğretmenlerinin onu nasıl bir öğrenen olarak gördüğünü iletişim temelinde açıklamıştır. Sinem öğretmenleriyle olan iletişimini onun sevilen bir öğrenen olduğu şeklinde yorumlamıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrenenlerle sınıf içi veya dışında kurduğu iletişimin de önemli olduğu söylenebilir. Kişisel özellikler kategorisi altındaki tüm görüşler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenenlere yönelik sözlerinin ve benimsedikleri tutumun onların kendilerini nasıl birer öğrenen olarak gördüğüne de etki ettiği belirlenmiştir.

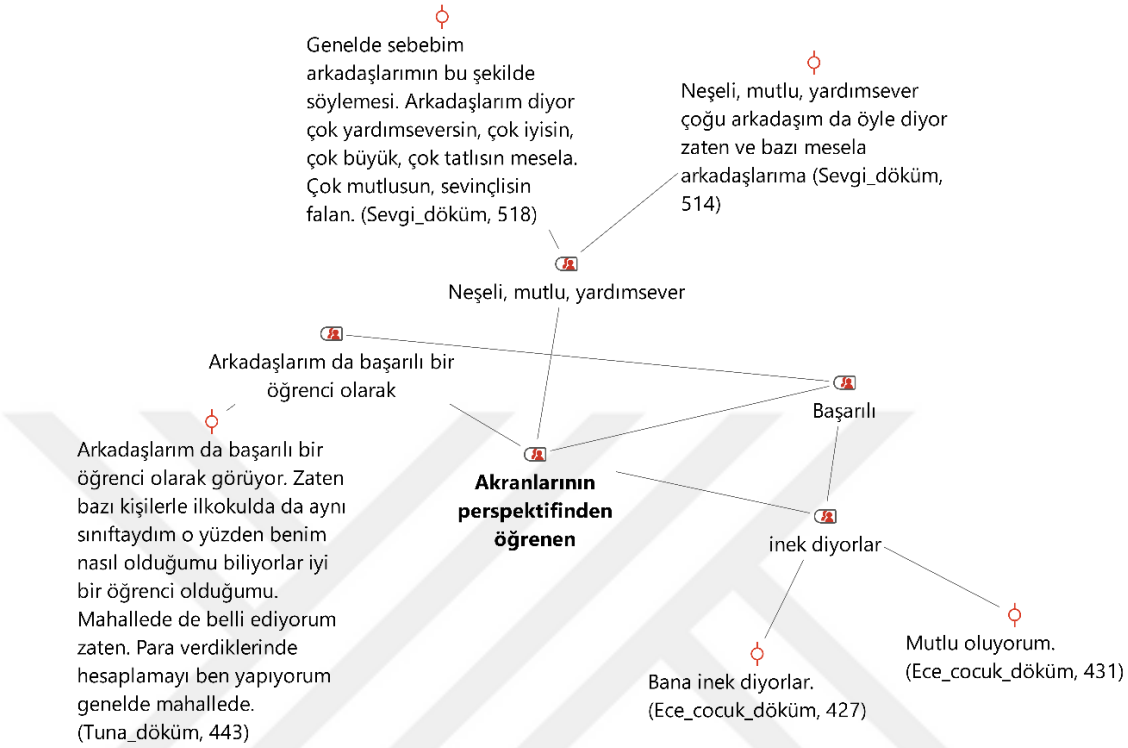
Öğrenenlere yönelik tüm bu değerlendirmelerin neticesinde öğretmenlerin öğrenenlerden birtakım beklentileri veya yönlendirmeleri olduğu öğrenenlerin görüşleriyle ortaya konmuştur. Öğrenenlerin tümü öğretmenlerinin onları çalışmaya, derslere katılmaya, hedeflerine ulaşmaya, ders içinde etkin olmaya ve öğrenmeye yönlendirdiğini ve bu yönde beklentilerinin olduğunu düşünmektedir. Sinem bu konuda

şunları ifade etmiştir: “Yani bence çalışmam, derslere dikkat etmem, yani çalışmam gerektiğini. Zaten yakın olduğumuz için diyor zaten daha iyi çalışabilirsin yani kötü olduğum konuda falan (ÖYYG, Konum, 454-456)”. Harun da benzer bir görüşle “Ee öğretmenin beklentisi benden beklentisi… iyi bir daha iyi bir öğrenci olmamı... İyi ders çalışmamı istiyor... Mesela şey hoca diyor Harun mesela ben azcık çoklu çıkartmalarda kötüyüm. O yüzden mesela sen o zaman Harun sen buna evde çalış diyor öyle (ÖYYG, Konum 430, 432, 440)”. Her iki öğrenci de başarısız olduklarını düşündükleri konularda öğretmenlerinin onları daha fazla çalışmaya yönlendirdiğini belirtmiştir. Harun ayrıca bunu daha iyi bir öğrenci olmakla ilişkilendirmiştir. Sevgi bu yöndeki ifadesini öğretmeninin perspektifini de vurgulayarak yansıtmıştır: “Benden beklentisi onun bana öğrettiklerini iyi öğrenebilmem, onun öğrettiklerini öğrenebilmem (ÖYYG, Konum 576)”. Sevgi, öğretmenin ondan öğrenmesini beklediği şeyleri sadece öğretmeninin ona öğrettikleri ile sınırlamıştır. Daha fazlasını veya farklı konuları öğrenmesine dair bir beklentinin olabileceğini düşünmemektedir. Öğretmenlerin yönlendirmelerini aktaran diğer öğrenenlerin görüşleri ise mesleki hedefe ulaşma, derslerini yapıp artı alma, öğrenme-öğretme sürecinde sorulan soruları yanıtlama, takdir alma, projelere katılma, soruyu doğru bilme ve soru sorma şeklindedir. Bu doğrultuda dikkat çeken nokta öğrenenlerin düşüncelerinin üçüncü bir şahıs tarafından belirlenen bir görevi başarma/ başarıyla tamamlama etrafında toplandığıdır. Buradan hareketle öğrenme-öğretme sürecinde başarının vurgulandığı ve bu başarının dış etkenlere bağlandığı söylenebilir.

Bir diğer yönden, öğrenenler öğretmenlerin onları uygun davranışlara yönlendirdiğini de düşünmektedir. Harun bunu “iyi bir çocuk olmamı bekler (ÖYYG, Konum 432)” diyerek ve Tuna da “parmak kaldırmamı bekler, saygılı olmamı bekler (ÖYYG, Konum 451)” diyerek ifade etmiştir. Harun görüşmenin devamında iyi bir çocuk olmayı iyi ders çalışmakla ilişkilendirmiştir. Bu durumda derslere ‘iyi’ çalışmak da uygun görülen bir davranış olarak nitelendirilmiştir. Tuna ise sınıf içi kuralları daha çok vurgulamış ve davranışlara odaklanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme-öğretme sürecinde vurgulanan uygun davranışlar ve uygun olmayan davranışların varlığından söz edilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen kimliği inşasını etkileyen bir diğer grup ise akranlardır. Akranlar, okul içinde veya dışında günün belirli bir kısmının birlikte geçirildiği gruptur. Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecinde akranlarla etkileşim oldukça fazladır. Öğrenenlerin akranları tarafından nasıl algılandıklarını düşündüklerine dair

yapılan analiz sonucunda “başarılı” ve “neşeli, mutlu, yardımsever” olarak iki kategoriye ulaşılmıştır. Analize yönelik kod modeli Şekil 4.5’te sunulmuştur.

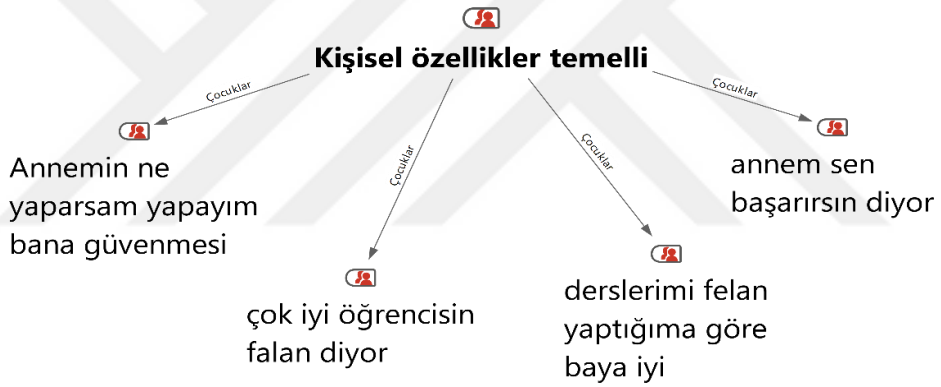


Şekil 4.5. *Akranların perspektifinden öğrenen kod-alt kod-bölümler modeli (öğrenenler)*

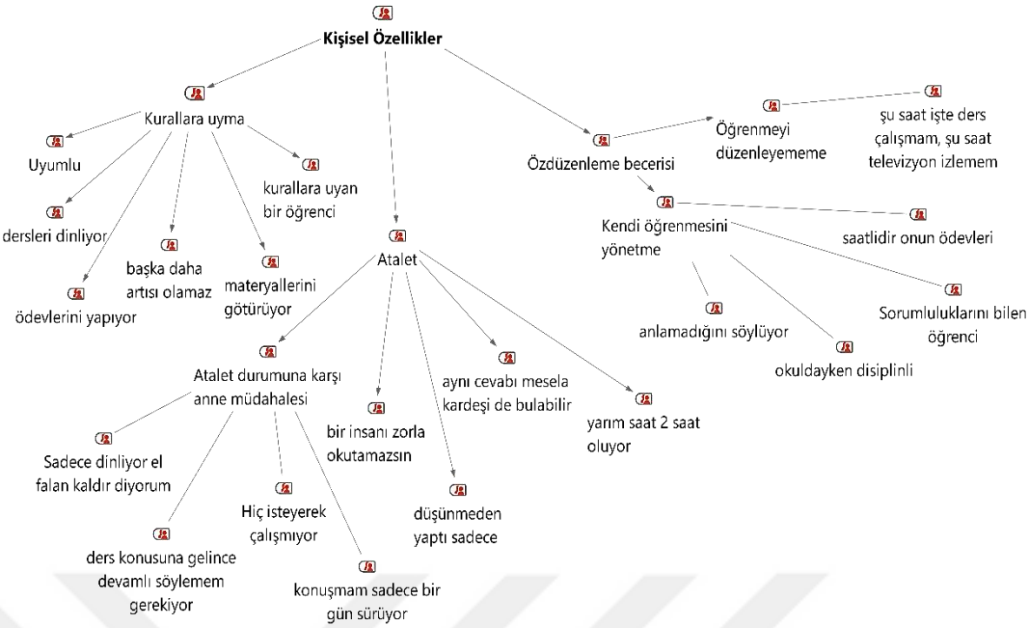
Şekil 4.5’te akranların perspektifinden öğrenenlerin nasıl algılandığı öğrenenlerin görüşleri ile birlikte sunulmuştur. Tuna ve Ece akranlarının onları başarılı olma durumlarına göre değerlendirdiğini belirtmiştir. Tuna okuldaki arkadaşlarıyla aynı mahallede yaşadığını da vurgulamıştır. Ayrıca Tuna’nın ifadesi arkadaş çevresinde en başarılı kişinin kendi olduğunu düşündüğünü hissettirmektedir. Ece ise akranlarının ona başarılı olması nedeniyle başarıyı temsil eden takma bir isimle seslenmesinden mutluluk duymaktadır. Görüşmenin devamında hem Ece hem de Tuna başkaları tarafından başarılı görülmenin önemli olmadığını belirtse de akranları tarafından başarılı görülme düşüncesine olumlu yaklaşmıştır. Hatta Ece sınıf içinde bir tek kendinin bilebileceği sorular sorulduğunda mutlu olduğunu ve birinci olmanın hoşuna gittiğini de belirtmiştir. Öğrenenler arasında gizli bir kıyaslama ve yarış olduğu söylenebilir. Ece’nin annesinin birinci olma, önde olma, başkalarından emir almak istememe gibi tutumlarından da etkilendiği düşünülebilir. Gelecek bölümlerde bu ilişkilendirme açıklanmıştır. Sevgi ise akranları tarafından bireysel davranışları açısından değerlendirilmiştir. Akranları

tarafından neşeli veya yardımsever gibi olumlu sıfatlarla anılmak Sevgi'yi mutlu etmektedir. Zaten Sevgi, çevresindeki kişilerin ona yönelik değerlendirmelerini önemsediğini de belirtmiştir. Hatta görüşmenin bütününde çevresine verdiği önem ön plana çıkmaktadır.

Öğrenenin ilk öğrenmelerine birlikte başladığı aile de öğrenen kimliği inşasında önemli bir yer tutmaktadır. Ailenin perspektifinden öğrenenin nasıl algılandığını ortaya koymak için hem öğrenenin hem de annelerin görüşleri karşılaştırılarak bir inceleme sunulmuştur. İnceleme sonucunda anneler ve öğrenenlerin ortak bazı görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Hem öğrenenler hem de anneler öğrenenlerin nasıl algılandığını ortaya koyarken kişisel özellikler ve başarı temelli bir değerlendirme gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Kişisel özellikler kategorisine ait kod modelleri Şekil 4.6 ve Şekil 4.7'de sunulmuştur.



Şekil 4.6. *Ailenin perspektifinden öğrenen: Kişisel özellikler kod-alt kod modeli (öğrenenler)*



Şekil 4.7. *Ailenin perspektifinden öğrenen: Kişisel özellikler kod-alt kod modeli (anneler)*

Şekil 4.6 ve 4.7 incelendiğinde, anneler ve öğrenenlerin görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür. Ancak anneler uzaktan eğitim sürecini de ele alarak görüşlerini daha detaylı aktarmıştır. Öğrenenlerin görüşlerine bakıldığında, görüşlerin daha çok başarı ve ders çalışma temelli olduğu görülmektedir. Ece buna yönelik şunları belirtmiştir: "Örneğin bir sınavımız olacağı zaman annem sen başarırsın diyor ben de o sınava girdiğimde çok güzel sonuçlar elde ediyorum (ÖYYG, Konum 463)". Ece'nin görüşü aynı zamanda öğrenenin ailesinden nasıl etkilendiğini ve dışsal olarak nasıl güdülendiğini de göstermektedir. Sevgi, başarı ve ders çalışma temelli görüşlerin dışında annesinin ona ne yaparsa yapsın güvendiğini ve arkasında durduğunu belirtmiştir (ÖYYG, Konum 554-558). Bu durum onu mutlu etmektedir. Öğrenenlerin görüşlerinin tamamı annelerin/ailelerin onlara yönelik algılarının olumlu olduğu yönündedir. Ancak anneler öğrenenleri farklı açılardan değerlendirmiştir. İlk olarak bir öğrenen olarak çocuklarını öğrenme-öğretme sürecinde kurallara uyup uymama temelinde ele almışlardır. Bu doğrultuda kurallara uyma kategorisinin altında "uyumlu, dersleri dinliyor, kurallara uyan bir öğrenci, ödevlerini yapıyor, materyallerini götürüyor ve başka daha artısı olamaz" kodları yer almıştır. Nalan çocuğunun öğrenme-öğretme sürecinde uyumlu olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır:

> Tuna zaten sessiz tamamen farklı bir çocuk. Ondan sonra öbür oğlum gibi değil yani. Öbür oğlum çok hareketli çok rahat vermeyen bir çocuk. Olumsuz olarak Tuna'da bir zorluk yaşamıyorum. Onun yapısıyla alakalı olduğunu düşünüyorum… Çocuğumla hiç şimdiye

> kadar bir problem yaşamadım. Yani bir problem için gitmedim (Nalan, Annelerle Yarı-yapılandırılmış Görüşme [AYYG], Konum 26, 56, 80).

Nalan oğlunu bir öğrenen olarak sosyal açıdan değerlendirmiş ve bu açıdan uyumluluğu ele almıştır. Ancak Banu'nun görüşlerine göre uyumluluk sınıfın geneline uyma ve istenilen şekilde davranma biçiminde yorumlanmıştır. Buna yönelik ifadesi şu şekildedir:

> Uyumlu, dersleri dinliyor, ödevlerini yapıyor, materyallerini götürüyor. O şekilde… Yani başka daha artısı olamaz herhalde... Çocuğum nasıl bir öğrenci... Bir kere öğretmeni dinleyen bir öğrenci, okuldaki kurallara uyan bir öğrenci, evde de öğretmenin verdiklerini yapan bir çocuk. Aslında çok iyi hani okula çok ayak uyduran bir çocuktu. O şekilde söyleyeyim. Daha da fazla açılacak bir şey yok zaten... Ama okula, sınıfa, öğretmenlere saygılı ve uyumlu olması hoşuma gidiyor tabii ki de (Banu, AYYG, Konum 185, 227, 235).

Banu'nun görüşleri incelendiğinde, Sevgi'nin okula ayak uyduran bir çocuk olduğunu ve bu nedenle mutlu olduğunu belirttiği görülmüştür. Bir ortama ayak uydurmak, o ortamdaki düzeni bozmaktan kaçınmak, o ortama ait olmaya çalışmak, farklılığı yok saymak veya başka düşünceleri doğrudan kabul etmek anlamına da gelir. Banu açısından Sevgi sınıfın bir parçası haline gelmiş ve okulun düzenini benimsemiştir. Bu durum Sevgi'nin öğrenen kimliğini inşa ederken çevreden nasıl etkilendiğini de göstermektedir. Ayrıca Banu'ya göre çocuğunun uyumlu olması ve verilen görevleri yerine getirmesi oldukça önemli görülmüş ve bunları olumlu yönler olarak ele almıştır. Kısacası, Banu uyumu ve uyumlu olmanın kapsamını öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluklarını yerine getirme ve düzeni devam ettirme olarak sınırlamıştır. Suna, Ebru ve Mine de uyumu Nalan ile benzer şekilde sosyal açıdan ele almıştır. Bu açıdan da sosyal düzenini bozmama anlayışı mevcuttur.

Annelerin öğrenenlere yönelik algılarını yansıtan bir diğer durum da atalettir. Mine ve Suna çocuklarının isteyerek çalışmadığını ve sürekli çalışmaları için uyarılmaları gerektiğini belirtmiştir. Hatta Mine çocuğunun bu durumuna yönelik eğitim hayatına devam etmeyebileceğini de vurgulamıştır. İfadeleri şu şekildedir:

> Ama ders konusuna gelince devamlı söylemem gerekiyor devamlı. Ben söylemeden hani çok zor böyle kitabın bir sayfasını açması yani yani devamlı hani söylemem lazım... Bir şey hissetmiyorum hani diyorum yapacak bir şey yok yani bir insanı zorla okutamazsın. Evet imkânı sunabilirsin, bütün imkânı önüne serebilirsin ama onun içinde okuma şeyi hevesi yoksa hiçbir şey yapamazsın yani heves olmalı, istek olmalı olmayınca olmuyor yani (Mine, AYYG, Konum 26, 94).

Mine ayrıca Harun'u bir öğrenen olarak değerlendirirken sürekli olarak kardeşi ile kıyaslamıştır. Ancak motivasyon eksikliğinin kaynağını araştırmak için bir girişimde bulunmamıştır. Kıyaslamanın vurgulandığı bir görüş şu şekildedir: "Kelimeler zor olabilir, şehir isimlerini ezberlemen zor olabilir, şunu hazırlamak bu kadar zor olmayabilir. Kardeşine bu görevi versem daha iyi bir sunum hazırlayabilir oğlum niye daha iyi bir sunum hazırlamadın (Mine, AYYG, Konum 50)". Annenin görüşü öğrenenin atalet haline yönelik olsa da onu yargılayıcı bir tonda konuştuğu anlaşılmaktadır. Mine çocuklarını kıyaslamayı görüşme boyunca sürdürmüştür. Bu durum öğrenen için teşvik edici olmaktan ziyade caydırıcı olabilir.

Suna ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenenin davranışlarının değişmesiyle ortaya çıkan atalet haline vurgu yapmıştır. Bu süreçte Sinem'in asla uyarmadan çalışmadığını ve gerilediğini belirtmiştir. Suna bu süreçte Sinem'in derse katılımı açısından da bir değerlendirme sunmuştur. Suna "yani birkaç defa oturdum dinledim yani nasıl anlatıyorlar, katılımı nasıl? Sadece dinliyor el falan kaldır diyorum arada sen de konuş sen de katıl. Öyle… (AYYG, Konum 102)" diyerek çocuğunu derse aktif olarak katılmaması nedeniyle eleştirmiştir. Ancak Mine ile benzer şekilde bunun kaynağını araştırmaya yönelik bir girişimde bulunmamıştır.

Son olarak kişisel özellikler kategorisi altında annelerin öğrenenlerin özdüzenleme becerilerine yönelik görüşleri yer almıştır. Bu açıdan görüşler özdüzenleme becerisine sahip olan ve olmayan öğrenenler için iki grupta ele alınmıştır. Uzaktan eğitimde çocuğunun atalet hali içine girdiğini düşünen Suna yüz yüze eğitim sürecinde bunun aksi bir durumun söz konusu olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Yok yok. Sinem zaten şey okuldayken disiplinli bir çocuktu. Mesela ödevini yapmadan başka bir şey yapmazdı. Okuldan gelirdi biraz dinlenir, bir şeyler atıştırır sonra ödevini yapar, ondan sonra ee tableti mi alacak telefon mu alacak ondan sonra alırdı (AYYG, Konum 20).

Bu görüş doğrultusunda, daha sonraki bölümlerde daha ayrıntılı açıklanacak olan bağlam değişiminin öğrenen kimliği inşası sürecini etkilediği de görülmüştür. Suna'nın görüşleri incelendiğinde, Sinem'in akışkan bir öğrenen kimliği inşa ettiği görülmektedir.

Sinem'in aksine sabit bir öğrenen kimliği inşa ettiği vurgulanan Tuna'nın annesi Nalan ise bu sabitliği şu düşünceleriyle ortaya koymuştur:

> Hiç benzemiyor, hiç benzemiyor. Sorumluluk sahibi dersine mesela ben ders çalış demem. O saatini bilir. Dersini çalışır. Bana benzemiyor yani hiç benzemiyor… Ama yine adapte olduk [uzaktan eğitim sürecine] hiçbir zaman dersi şey yapmaz kaçırmaz etmez, saatini bilir, derslerini bilir, ödevlerini yapar... Sorumluluklarını bilen öğrenci. Yani ders konusunda

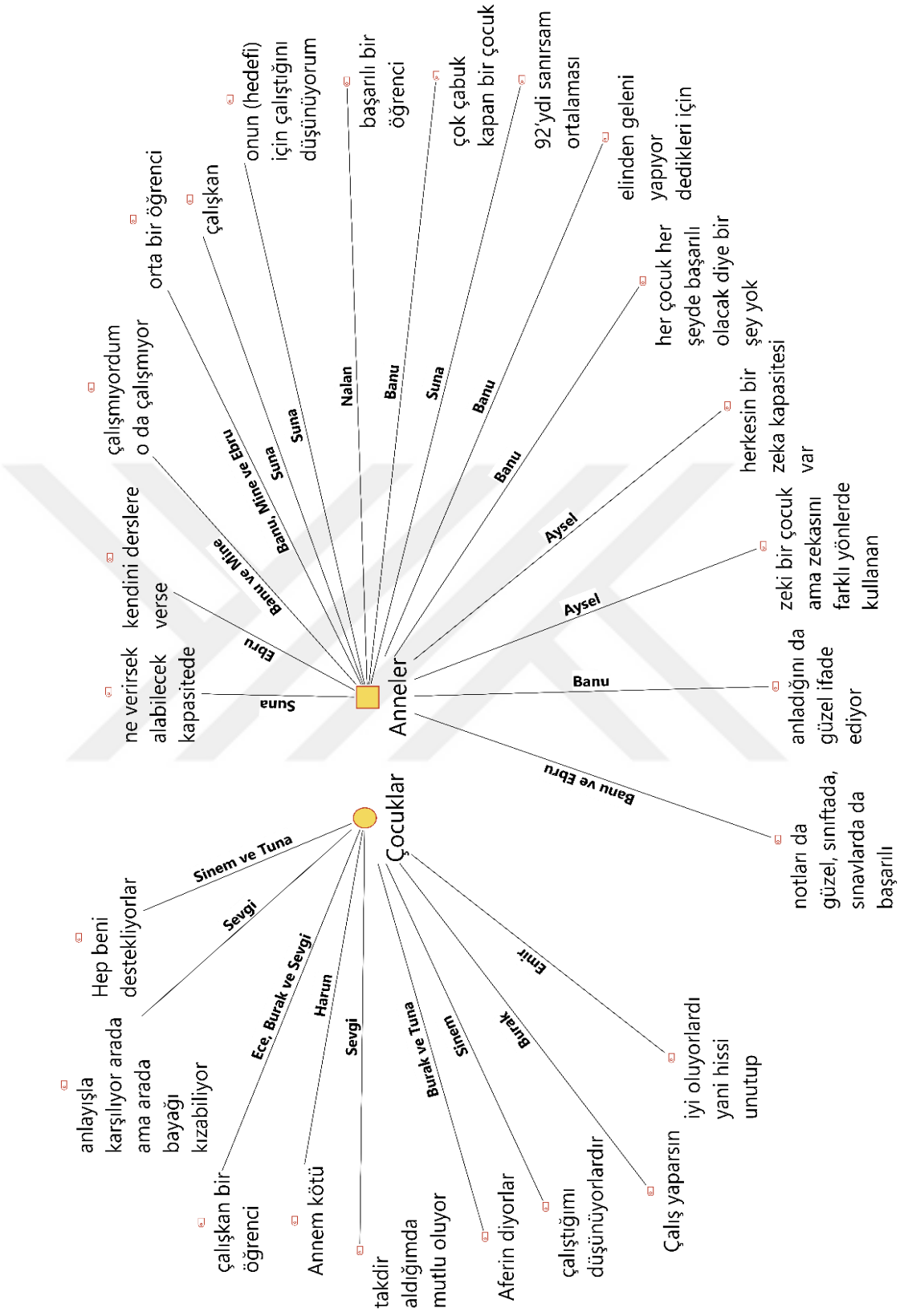
> hakikaten sorumluluklarını çok iyi bilen bir öğrenci. İnşallah böyle devam eder çok memnunum ama... Demin bahsetmiştim mesela saatlidir onun ödevleri. Ben şimdi televizyon seyrediyorum bir saat televizyon seyredeceğim der kendi başına. Bir saat oturup bir saat test çözeceğim. Ben oğlum test çöz, git ödevlerini yap demem. O hepsini ödevlerini falan yapar hiç bana zorluk yaşatmaz (AYYG, Konum 20-24; 112-114).

Nalan'ın görüşü incelendiğinde, Tuna'nın hem uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde sorumluluk sahibi bir öğrenen olarak görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Kendine çalışma planı yapması ve buna uyması özdüzenleme becerisine sahip olduğunu düşündürmüştür. Mine ve oğlu Harun açısından ise aksi bir durum söz konusudur. Anne çocuğuna öğrenme-öğretme sürecini nasıl planlayacağı açısından örnek sunsa da öğrenen açısından bir adım atılmamaktadır. Mine, bu durumu şu sözlerle yansıtmıştır:

> Oğlum diyorum bir sürü karton var yani bir şeyler var, kalemler var. Kendin duvara bir şey yap yani karton as, yani şu saat kahvaltım, şu saat işte ders çalışmam, şu saat televizyon izlemem, şu saat oyun oynama saatim, şu saat uyuma saatim diye kendine bir proje çiz, bir şey yap (AYYG, Konum 46).

Her ne kadar anne oğlunu çalışma planı yapmaya teşvik etse de aksine oğlunun atalet haline büründüğü atalet kategorisi açıklanırken de belirtilmiştir. Bu noktada Harun'un uzaktan eğitimde canlı derslere katılamadığı unutulmamalıdır. Okula ve eğitime yabancılaşma veya eğitimden uzaklaşma söz konusu olabilir. Kişisel özellikler açısından öğrenenler ve annelerin görüşleri karşılaştırıldığında, annelerin daha çok öğrenme-öğretme sürecinde kişisel özelliklere odaklandığı ve bu nedenle uzaktan eğitim açısından da düşüncelere yer verdikleri görülmüştür. Dikkat çekici nokta, diğerleri ile karşılaştırıldığında sabit bir öğrenen kimliğine sahip olan Tuna'nın annesinin hakkında ne düşündüğünü açıkça biliyor olmasıdır. Bu durumda annenin düşünceleri de sabit olduğundan diğer öğrenenlerde yaşanan akışkanlık aynı ölçüde deneyimlenmemiştir.

Anne ve öğrenenler açısından ortak olan bir diğer kategori başarıdır. Şekil 4.8'de anne ve öğrenenlerin başarı temelli değerlendirmeleri kodlar üzerinden sunulmuştur.



Şekil 4.8. *Öğrenenin başarı temelli değerlendirilmesine ilişkin kodlar*

Şekil 4.8 incelendiğinde, aileler/annelerin gözünden öğrenenlerin başarı temelinde nasıl algılandığını tanımlayan in-vivo kodlar görülmektedir. Öğrenenlere ait kodlar "ailenin başarı/başarısızlığa karşı tutumu, başarılı ve düşük düzey" olmak üzere üç kategoride birleştirilmiştir. Annelere ait kodlar ise "başarıyı temsil eden durumlar, başarısızlığı temsil eden durumlar ve ne iyi ne kötü bir öğrenci" kategorileri altında birleştirilmiştir. Bir öğrenen olarak aileleri tarafından başarılı olarak algılandığını düşünen öğrenenler Sinem, Ece, Burak ve Sevgi'dir. Sinem'in annesi Suna da kızını bir öğrenen olarak başarılı görmektedir. Bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: "Yani çalışkan… Avukat olmak gibi bir hedefi var ya da hâkim olmak istiyor. Onun için çalıştığını düşünüyorum... Öğretmenleri de Sinem'e ne verirsek alabilecek kapasitede diyorlar. Gurur duyuyorum, seviniyorum (Suna, AYYG, Konum 174, 176, 180, 212)". Anne bu düşüncesiyle öğretmenin bir öğrenen olarak çocuğunu nasıl algıladığını da ortaya koymuştur. Öğretmenin düşüncesini önemsediğini sözleriyle hissettirmiştir. Bu nedenle kendi düşüncesini desteklemek üzere bir kanıt olarak sunmuştur. Ece annesinin onu çalışkan olarak gördüğünü düşünse de annesinin doğrudan bunu belirttiği bir ifadesi bulunmamaktadır. Annesi Hicran, Ece'yi motivasyon kategorisi altında değerlendirmiştir. Ece'nin derslere karşı içsel motivasyonunun yüksek olduğunu ve ondan takdir almak için (dışsal motivasyon) okulla ilgili görevlerini daha iyi yerine getirdiğini de şu sözlerle ifade etmiştir:

> Biz hepimiz şiir okuyorduk ama orada seçilmiş iki ya da üç çocuğun şiir okuması şiir okumaya çıkıp da en güzel sizin çocuğunuz okursa böyle çok mutlu oluyorsunuz. (...)
> İ: Peki yani mutlu hissettiğinizde buna çocuğunuz nasıl tepki veriyor hissediyor mu bunu?
> H: Evet hissediyor. Hele bir de onu izlediğimi görüyorsa çok daha iyi yapıyor yaptığı şeyi" (AYYG, Konum 46-50). Diğer derslerde mesela hani katılım her derse biz aynı önemi verdiğimiz için mesela müzik dersinde o enstrümanı çalması bile benim çok hoşuma gidiyor. Hani bu online bile olsa o ders için hazırlanıyor. Ya da bu işte İstiklal Marşı okunma olayı falan vardı ee çocuğum o sabah anne bugün beden eğitimi dersi var İstiklal Marşı okuyacağız. Bir baktım kırmızı pantolonu ve Atatürk tişörtünü giymiş hazır olda bekliyor (AYYG, Konum 114).

Hicran'ın görüşleri incelendiğinde, çocuğunun derslere yönelik yüksek bir içsel motivasyona sahip olmasından mutluluk duyduğu görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer nokta ise çocuğun annenin düşüncelerinden veya varlığından etkilendiğini annenin bilmesidir. Ayrıca Hicran bir öğrenen olarak çocuğundan bahsetse dahi "ben" dili değil "biz" dili kullanmaktadır. Bu ifade biçimi Hicran'ın görüşlerinin genelinde mevcuttur.

Burak'ın annesi Aysel ise oğlunu zeki olarak değerlendirmekle birlikte zekasını derslerle ilgili konular dışında kullandığını belirtmiştir. Bu nedenle derslere yönelik olarak ne kötü ne iyi bir öğrenci kategorisi altında ele alınmıştır. Aysel'in buna yönelik ifadesi şu şekildedir:

> Çok başarılı, çok zeki bir çocuk ama zekasını farklı yönlerde kullanan bir çocuk... Şey vardır ya herkesin bir zekâ kapasitesi var. Zekâ kapasitesinden fazlasını ne aldırabiliyorsun ne başka bir şey yapabiliyorsun yani bu kendi elinde olan bir şey sen belli bir yere kadar müdahale edebiliyorsun belli bir yerden sonrası ona kalmış zaten. Hani her anne-baba ister çocuğunun çok iyi yerlere gelmesini çok başarılı olmasını ama olmuyorsa da yapabilecek hiçbir şey yok... En azından sınıf öğretmeninin dediği Burak çok zeki bir çocuk ama derse yönelik kullanmıyor. Ya bu ilkokuldaki öğretmeni de söylerdi bunu. Ben de demin onun için dedim. Aslında çok zeki bir çocuk aptal çocuk yok zaten de zekasını derse vermemesi tek sıkıntı ya da şey dikkat dağınıklığı gibi çok uzun süre ders çalışamıyor (AYYG, Konum 158-162, 190).

Aysel'in görüşü incelendiğinde, oğlunun derslere yönelik zekâ kapasitesinin sınırlı olduğunu ve buna yönelik herhangi bir çözüm olmadığını düşündüğü görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin de aynı şekilde düşündüğünü belirtmiştir. Ancak bu sınırlılığı sadece eğitim hayatına yönelik olarak ele almış, dikkatini uzun süre bir yere toplayamaması, çabuk sıkılmasını da bir neden olarak öne sürmüştür. Burak ise ailesinin onu çalışkan olarak gördüğünü ve bunu doğrudan belirttiklerini dile getirmiştir. Hem Burak'ın hem de Aysel'in görüşleri doğrultusunda, annenin çocuğunu bu şekilde kabul ettiği ve bunu ona çalışkanmış gibi yansıttığı düşünülmüştür. Burak'ın görüşmesinin bütününde ise okula karşı bir sevgisizlik veya kayıtsızlık mevcuttur. Bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Duygusuzum okula karşı... Hiçbir şey hissetmiyor gibiyim bu konularda [eğitim ile ilgili konularda] .... Evet okulu sevmediğim için... Sıkıcı... Bir günümüzün mesela altı saati orada geçiyor. Ben altı saatimi orada geçirmek istemiyorum. Oturup yatmak istiyorum (ÖYYG, Konum 40, 74, 76, 78, 238, 242)". Ayrıca Burak okula bir şeyler öğrenmek için gidildiğini düşünmektedir. Düşünceleri arasındaki çelişkili durum sorulduğunda ise gülerek bir dediğinin bir dediğini tutmadığını belirtmiştir. Bu durumda, okulun önemini bilse de kendi okul hayatına yönelik yaşadığı sorunlardan dolayı okula gitmek istemediği de düşünülebilir. Anne ise buna yönelik bir görüş sunmamıştır. Sadece zekayı derse yönelik kullanmama üzerine çeşitli ifadeler belirtmiştir. Bu durumda da tek istisna çocuğun sevdiği derslerdir. Anneye göre öğrenen sevdiği derslerle ilgili görevlerini hızlı bir şekilde tamamlarken sevmedikleri için "köpek gibi yalvartmaktadır (AYYG, Konum

160)". Bu durum öğrenenin sevdiği derslere yönelik motivasyonunun yüksek olduğu ve sevmediği derslere karşı ilgisizlik duyduğunu düşündürmektedir.

Sevgi'nin görüşleri ise annesinin onu başarılı bir öğrenen olarak gördüğü düşüncesi etrafında şekillenmesine rağmen annesi onu orta düzeyde bir öğrenen olarak değerlendirmiştir. Hatta görüşmenin devamında zayıf yönünün tembellik olduğunu da vurgulamıştır. Buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

> Orta halli bir öğrenci. Hani öğretmenler hep öyle tabir eder ya ne çok iyi ne çok zayıf derler. Genelde öyle tabir ediyorlar. Orta halli iyiye yakın bir çocuk... Öğretmenlerinden de anlıyorum, aldığı notlardan da. Geçen sene mesela okuluna giderken takdir aldı hani notları da güzel, sınıfta da sınavlarda da başarılı. Oradan anlıyoruz (Banu, AYYG, Konum 183, 229).

Banu'nun görüşleri incelendiğinde, çocuğunu bir öğrenen olarak değerlendirirken notlara ve öğretmenlerin görüşlerine dikkat ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Başarıyı özellikle not ve başarı belgeleri ile açıklama öğrenenler ve anneler açısından ortak bir durumdur. Sevgi bu vurguyu şu şekilde ifade etmiştir:

> Ailem de çok mutlu oluyor. Annem özellikle de. Bir kere ben anneme bir şaka yapmıştım hangi dersti hatırlamıyorum çok düşük aldım diye. Ondan sonra şaka yaptım 100 aldım dedim gerçekten de 100 almıştım ve annem buna çok sevindi... Annem takdir aldığımda mutlu oluyor (ÖYYG, Konum 283, 590).

Sevgi annesinin aldığı not ile mutlu olacağı veya üzüleceğini düşünmektedir. Bu da not ve başarı belgelerinin aile tarafından önemli olarak görüldüğünün öğrenen tarafından bilindiğini göstermiştir. Ebru da benzer şekilde oğlu Emir'i orta halli bir öğrenen olarak tanımlamıştır. Orta halli olmayı ise şu şekilde açmıştır:

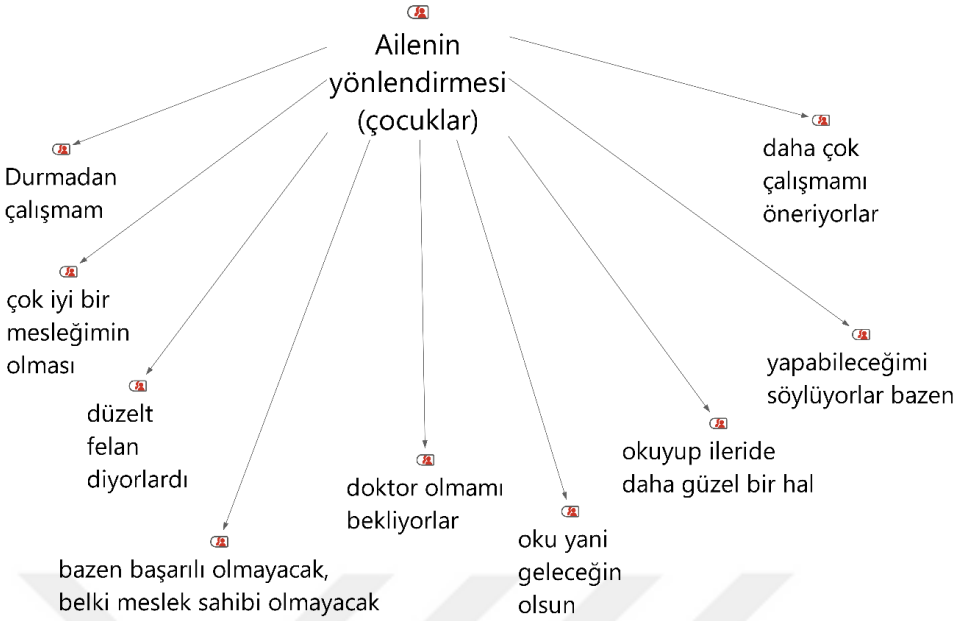
> Geliştirilebilir. Geliştirilebilir. Daha aslında kendini derslere verse daha çok böyle istese daha iyi notlar alabilir yani. Daha geliştiril... geliştirebilir kendini. Daha çalışkan bir öğrenci olabilir... Onu da aldığı notlardan anlıyorum. Öğretmeninin verdiği aynen öğretmeninin dediği şey Emir istese daha güzel şeyler yapabilir. Ben de aynı öğretmeni gibi düşünüyorum onu. Aynı öğütleri veriyorum ama ne kadar ona etkili oluyor onu bilmiyorum (AYYG, Konum 146-150).

Ebru'nun görüşleri incelendiğinde, öğrenene yönelik algının şekillenmesinde hem not vurgusu hem de öğretmenin görüşlerinin etkisi ön plana çıkmaktadır. Anne, öğrenenin isteksizliğinden kaynaklı olarak daha iyi notlar almadığını düşünmüştür. Bu nedenle de onu orta halli bir öğrenen olarak tanımlamıştır. Mine de çocuğunun çok iyi bir öğrenen olmadığını vurgulamış ancak bunun sebebini dikkat eksikliği ile ilişkilendirmiştir. Bunu şu şekilde ifade etmiştir:

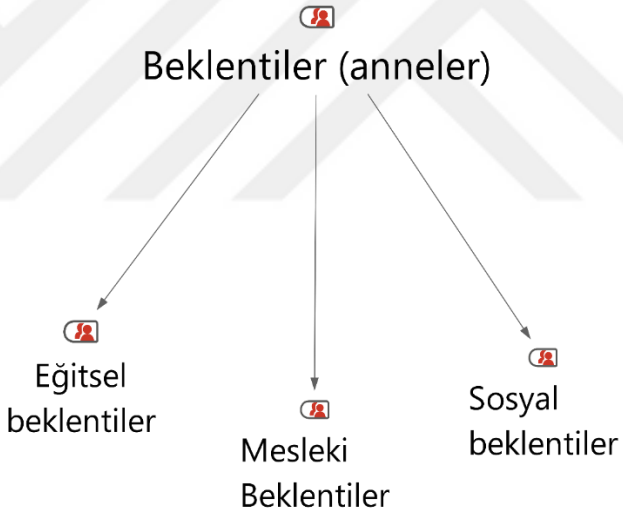
> Aslında çalışsa yapabilir. Sadece dikkat eksikliği var ve çalışmama şeyi var. Dikkatini uzun süre bir yere veremiyor. Çok çabuk sıkılıyor. Yani sıkılmasa, çalışsa yapabilir başarabilir diye düşünüyorum (...) Tembel bir öğrenciydim, çalışmıyordum işte... Ben de çalışmıyordum o da çalışmıyor aynı. Benzerliğimiz o. Bana çekmiş galiba (AYYG, Konum, 8, 29, 30, 90).

Mine'nin görüşü incelendiğinde, çocuğunun dersle ilgili konularda sıkıldığı, dikkatini veremediği ve bu nedenle tembel olduğunu düşündüğü görülmüştür. Ayrıca çocuğunun tembelliğini kendi öğrencilik yıllarındaki deneyimleri ile benzer olarak görmüş ve yeniden üretimi de ortaya koymuştur. Benzer bir durumu Banu da "Biraz da çok tembeliz. Zayıf yönümüz onlar. İsteksizliğimiz zayıf yönümüz. Aynısı valla tıpkımın aynısı. Benim kopyam zaten kendisi (AYYG, Konum 97-99)" ifadesiyle belirtmiştir. Mine'nin çocuğuna yönelik değerlendirmesi çocuğu tarafından da hissedilmektedir. Harun bunu "Annem kötü görüyor beni. Ders çalışmadığımı görmediği için ders çalıştığımı evde görmediği için o yüzden. Üzücü (ÖYYG, Konum 404-408)" şeklinde ifade etmiştir. Daha önce belirtildiği gibi annenin sürekli çocuğunu yargılıyor ve kardeşi ile kıyaslıyor olmasının yani annenin çocuğa yönelik algısının çocuğu duygusal olarak etkilediği de görülmüştür. Aksine Tuna ise ailesinin onu desteklediğini bildiği için mutlu hissetmektedir. Bunu "Hep beni destekliyorlar, iyi bir öğrenci olmam için hem manevi hem de maddi şekilde yardım ediyorlar bana (ÖYYG, Konum 439)" sözleriyle belirtmiştir.

Tüm görüşler doğrultusunda başarı boyutunda öğrenenlerin anneler/aileler tarafından başarılı, orta düzey veya tembel olarak algılandığı, başarının notlar, başarı belgeleri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öğretmenlerin düşünceleri gibi durumlar üzerinden değerlendirildiği, başarısızlığın ise kapasite, sıkılma, motivasyon eksikliği ve dikkat eksikliği gibi sebeplere bağlandığı görülmüştür. Motivasyon kategorisi altında ayrıca öğrenenlerin anlamadıkları veya üstesinden gelemedikleri derslere karşı motivasyon eksikliği yaşadığı, ilgi duydukları derslere karşı içsel bir motivasyona sahip oldukları da anneler tarafından belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğrenenlere yönelik anne/aile tarafından yapılan yönlendirmeler (Şekil 4.9) ve öğrenene yönelik beklentiler (Şekil 4.10) sunulmuştur.



Şekil 4.9. *Öğrenenlerin gözünden ailenin yönlendirmesi hiyerarşik kod-alt kod modeli*



Şekil 4.10. *Annelerin öğrenenden beklentileri hiyerarşik kod-alt kod modeli*

Şekil 4.9 ve Şekil 4.10 incelendiğinde, anne ve öğrenenlerin düşüncelerinin bazı kategorilerde örtüştüğü görülmektedir. Her iki grupta da görüşlerin çoğu eğitsel ve mesleki beklentilere yöneliktir. Sosyal beklentiler ise sadece bir anne (Nalan) tarafından vurgulanmıştır. Nalan bu vurguyu şu ifadelerle aktarmıştır: *"*Vatana millete hayırlı olsun. İnsanlarla ilişkisi kuvvetli olsun onun dışında bir şey istemiyorum (AYYG, Konum 116)". Nalan oğlunun toplumsal yaşamda olumlu ilişkiler kurmasını ve içinde bulunduğu topluma yararlı olmasını istemektedir. Oğlu Tuna ise bu duruma yönelik bir görüş belirtmemiştir.

Eğitsel beklentiler ve yönlendirmeler açısından anne ve öğrenenlerin görüşleri birlikte ele alındığında, mevcut eğitim hayatı ile gelecek eğitim hayatına yönelik beklenti/yönlendirmelerin ve ilişkili olarak mesleki beklentilerin olumlu ve olumsuz perspektiften ortaya konduğu görülmektedir. Mine babası kendisine imkân sunsa da okumadığı için çocuğunun okumasını beklemektedir. Ayrıca bunun sonucunda bir mesleğe sahip olmasını da istemektedir. Bunu "İstiyorum ellerinde bir meslekleri olsun. Çok istiyorum böyle yani iki tane aslanım var mesela benimle hayatta mücadele eden iki aslanım var yani (AYYG, Konum 122)" sözleriyle ifade etmiştir. Harun'a göre ise annesinin ondan beklentisi çok çalışmasıdır. Annesinin bu şekildeki yönlendirmesi ona az çalıştığını düşündürmektedir. Ancak annesi "hayatta mücadele eden iki aslanım" diyerek Harun'un çaba gösterdiğine dair farkındalığını açığa çıkarmıştır. Ayrıca erkek çocuklarını simgesel olarak 'aslan' kavramı ile ilişkilendirmesi cinsiyet açısından da bir etiketleme yaptığını düşündürmektedir. Aslan gücü temsil ettiğinden erkek çocukların güçlü olmasına gönderme yapılmış olabilir.

Emir ise annesinin yönlendirmesini "durmadan çalışmam (ÖYYG, Konum 668-670)" şeklinde ifade etmiştir. Annesi ise beklentisini mesleki açıdan ifade etmiştir: "O kendini nasıl mutlu oluyorsa, nasıl mutlu hissediyorsa onu [meslek] olsun. Az önce söylediği gibi şef olmak istiyor. Şef olsun (AYYG, Konum 158)". Emir ve annesi Ebru'nun görüşlerinin altında yatan anlamlar farklılaşmaktadır. Emir ifadesinde ders çalışmanın dozunu "durmadan" diyerek bir baskıyı vurgularken annesi "mutlu olacağı bir meslek" sahibi olması gerektiğini ifade ederek daha ılımlı bir görüş belirtmiştir. Suna da Ebru ile benzer şekilde çocuğunun hedefine ulaşmasını beklediğini ifade etmiştir. Sinem'in annesinin bu düşüncesini, okuması ve bir geleceği olması yönünde anlamlandırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bir mesleğe sahip olmak tümü için önem arz etmektedir.

Nalan ise çocuğunun başarılı bir öğrenen olmasını ve kendini geliştirmesini beklemektedir. Tuna ise zayıf olduğu durumlarda ailenin onu nasıl yönlendirdiğini ve genel olarak beklentilerini şu sözlerle ortaya koymuştur:

> T: Daha çok çalışmamı öneriyorlar. Ben de matematik çalışıyorum ama genellikle.
>
> İ: Peki yani daha çok çalışmanı önerdiklerinde ne hissediyorsun?
>
> T: Birazcık kötü hissediyorum. Kötü olduğumu düşünüyorlar sanıyorum. Öyle (ÖYYG, Konum 229-231).
>
> T: Ailemin beklentisi... benim başarılı bir öğrenci olmam ve şey, çok iyi bir mesleğimin olmasını bekliyorlardır.

İ: Yani, onlar da senin gibi cerrah olmanı mı istiyor?

T: Yok. Güzel bir meslek, her meslek olur diyorlar. Başarılı ol yeter diyorlar.

İ: Tamam. Peki bu durum senin öğrenmeni nasıl etkiliyor yani başarılı bir öğrenci olmanı istemeleri ve güzel bir meslek sahibi olmanı istemeleri?

T: Beni gururlandırıyor. Ben de daha çok ders çalışıyorum bu şekilde ve başarılı oluyorum (ÖYYG, Konum 457-461).

Tuna'nın görüşleri incelendiğinde, annesinin görüşleriyle benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Nalan daha çok eğitim hayatına yönelik bir başarı beklerken Tuna bunun yanı sıra mesleki anlamda da "çok iyi" bir mesleğinin olmasını beklediklerini de belirtmiştir. Tuna'nın ifadesinde çok iyi bir meslek başarılı olacağı herhangi bir meslek olarak tanımlanmıştır. Ayrıca eğitim-öğretim ile ilgili zayıf yanları olduğunda annesinin onu daha çok çalışmaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ancak anne bu şekilde bir yönlendirme yaptığında Tuna bunu olumsuz bir düşünce olarak algılamaktadır. Nalan bu yönde bir görüş sunmamıştır. Nalan'ın aksine Aysel ise öğrenenleri eleştirerek yönlendirmesini sunmuştur. Buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

> Öğrendikleri yeterli zaten öğrenebilirlerse. Öğrenebilirlerse bence yeterli bu şeyleri dersleri ki zaten ana yedinci sınıfa geçtiğinde hepsini unutacaklar farklı konulara geçtikçe onları tekrar etmedikçe unutacaklar daha doğrusu tekrar etmezlerse zaten sıfırlıyor beyin kendini sıfırlayacak yedinci sınıftakileri dersleri kalacak aklında. Sekize geçince de yediyi unutacak. Sınavlarda sıkıntı... Ders tekrarı yapmadıkları için yaz tatillerinde kimse eline bir kitap almıyor ki kimse tekrar yapmıyor bu küçük de olabilir birinci sınıfa giden de olabilir üniversite öğrencisi de olabilir. Bırakıveriyorlar kendilerini salıyorlar. Küçüklere yap dediğin zaman kızıyor büyükler de zaten yap demeye gerek kalmıyor aklı başında diyorsun hani kendisi yapsın diyorsun öylece kalıyor işte (AYYG, 118-120).

Aysel'in görüşleri incelendiğinde, genel olarak öğrenenler üzerinden çocuğuna yönelik bir eleştirisinin olduğu görülmüştür. Aysel öğrenenlerin özellikle yaz tatillerinde yaşadığı öğrenme kayıplarının öğrenilenlerin tekrar edilmemesi sebebiyle gerçekleştiği yönünde bir görüş belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında eğitim sisteminin yapısına yönelik de bir yorum yapmış sayılabilir. Hatta öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almamasını vurguladığından da öz-düzenleme becerileri boyutunda da bir değerlendirme yapmıştır. Eğitsel yönlendirmesinin dışında mesleki beklentisini de belirtirken öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması gerektiğini tekrar şu sözleriyle vurgulamıştır: "Ya okuyup güzel bir kariyer edinmesi tabii ki ya da güzel meslek. İstediği mesleği seçebilir tercih onun ama ilk başta okuması gerekiyor (AYYG, Konum 172)". Burak ise

annesinin beklentisini "okuyup daha güzel bir hal" alması şeklinde ifade etmiş, bu güzel hali de çalışkanlık olarak açıklamıştır (ÖYYG, Konum 595-597).

Sevgi ise ailesinin yönlendirmesinden bahsederken kimliğindeki akışkanlığı da yansıtmıştır. Bunu şu ifadelerle ortaya koymuştur:

> Onlar da [ailesi] bana aslında güveniyorlar, yapabileceğimi söylüyorlar bazen ve yapabileceğime inanıyorlar... Geleceğe yönelik beklentisi dedim ya bazen başarılı olmayacak, belki meslek sahibi olmayacak onun gibi beklentileri oluyor bazen de olabilecek gibi beklentileri oluyor. Ee olumsuz şeylerde bu beni birazcık üzebiliyor derslerde pek odaklanamıyorum ama eee olumlu olduğunda odaklanabiliyordum, mutlu oluyordum. Derslerde hep güler yüzlü oluyordum (ÖYYG, Konum 590, 597, 599).

Sevgi ailesinin beklenti ve yönlendirmelerinden bahsederken net ifadeler kullanmamıştır. "Bazen", "aslında", "belki meslek sahibi olmayacak", "bazen de olabilecek" gibi ifadeler çevresinin de ona yönelik akışkan bir algıya sahip olduğunu düşündüğünü de göstermektedir. Bu Sevgi'nin kendine yönelik algısını da etkilemektedir. Bu ilişkilendirme bir sonraki başlıkta ele alınmıştır. Annesi Banu ise çocuğuna yönelik beklentilerini mesleki anlamda açıklamanın yanı sıra uzaktan eğitimde canlı derslere katılamaması sebebiyle şu an çocuğundan bir şey beklemediğini de belirtmiştir. Beklentiler ve yönlendirmeler açısından dikkat çekici bir diğer bulgu anne Hicran ile ilgilidir. Ece ailesinin onun doktor olmasını beklediğini belirtmiştir. Hicran ise beklentisi sorulduğunda çocuğunu nasıl yönlendirmeye ve neleri öğretmeye çalıştığını açıklamıştır. Bağlam boyutunda annenin rolünden bahsedilirken derinleştirilmiş olan bu düşüncesinin bir kısmı şu şekildedir:

> Ne yaparsa yapsın mutlaka en iyisini yapması gerektiğini yani bir şeyi yapmak için yapmaması gerektiğini, öncelikle öğren... yani öğretmeye çalıştığım en baştan beri tek şey budur. Kesinlikle önce kendine saygılı olacaksın kendine dürüst olacaksın (AYYG, Konum 156).

Hicran genel bir yönlendirmeden bahsetmektedir. Ancak görüşlerini ifade ederken çocuğundan ziyade kendi yaptıklarını ön plana çıkardığı görülmüştür.

Öğrenenler sadece çevresindeki bireyler tarafından nasıl algılandıklarını değil, bu algının onlar için önemini de ifade etmiştir. Onlar için bu değerlendirmeler gelecek kaygısı gütme, güven duygusunun tetiklenmesi, öğrenmeye/çalışmaya teşvik etme ve kendi başarısını çevreye yansıtma gibi farklı açılardan önemli görülmüştür. Harun başkaları tarafından kötü bir öğrenen olarak görülmemeye çalıştığını çünkü olursa "büyüyünce iş bulamayacağını" ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 420). Ancak öğretmenlerinin ise daha çok çalışması gerektiğini düşündüğünü, bu düşüncenin ona

güvendiklerini hissettirdiğini de belirtmiştir. Bu durumda eğitsel beklentiler ve mesleki beklentiler düşüncelerini şekillendirmiştir. Benzer şekilde Ece ve Tuna da öğretmenlerinin onları başarılı görmesinin onlar için güven verici ve destekleyici bir anlamı olduğunu ifade etmiştir. Tuna bunu "Mutlu hissediyorum. Kendime güvenim artıyor. Daha fazla parmak kaldırıyorum" (ÖYYG, Konum, 437) şeklinde ifade ederken Ece ise sadece öğretmenlerinin değil ailesinin de aynı şekilde değerlendirmesinin önemini "Yine aynı şekilde arkamdan birilerinin beni desteklediğini düşünüyorum ve daha da çok başarabileceğini düşünüyorum (ÖYYG, Konum, 416, 425)" diyerek ifade etmiştir.

Öğrenenler aynı zamanda çevrelerinin düşüncelerini öğrenmek/çalışmak için birer güdüleyici olarak algılamaktadır. Sinem, Harun, Ece, Emir ve Burak bu düşüncelerin onları daha da başarılı olmaya ve çalışmaya yönelttiğini belirtmiştir. Emir bu düşüncesini "Aslında hep ne hissediyorum ne desem... Yani çalışmam gerektiğini hissediyorum (ÖYYG, Konum 676)" şeklinde ifade etmiştir. Ancak Sevgi bu öğrenenlerden farklı olarak çalışmaya teşvikin özellikle ona karşı çevrenin sahip olduğu ve ona doğrudan yansıttığı olumsuz duygulardan dolayı gerçekleştiğini belirtmiştir. Bunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Çünkü kimse bilmiyor herkes oku... bir meslek sahibi olamayacağımı, okumayacağımı sanıyor ama ben benim ben meslek sahibi olmak istiyorum... Makbule teyzem arada diyordu annem falan. Sonradan da dönüyorlardı okuyacak benim kızım diyorlardı Makbule teyzem. Iıı mesela annemin arkadaşları 2-3 kişi falan vardı, söylüyordu. Ama ben gene de kendimi toplayıp yaptım, dersleri başardım bu zamana kadar. [Onlar öyle dediğinde] Gözlerim doluyordu ağlamamak için kendimi zor tutuyordum (ÖYYG, Konum 251-257).

Sevgi'nin bu ifadesi bir öğrenen olarak kimlik inşa etme sürecinde çevrenin nasıl etkili olduğunu göstermektedir. Kendini nasıl bir öğrenen olarak algıladığını da yönlendirmektedir. Bu yönlendirme bir sonraki başlıkta detaylı olarak ele alınmıştır. Çevresinin olumsuz düşüncesi onu çok çalışmaya teşvik etse de üzmüştür. Bu nedenle bu durum onu çevreye başarısını yansıtmaya ve böylece kendini kanıtlamaya itmiştir. Bu konudaki düşünceleri ise şu şekildedir:

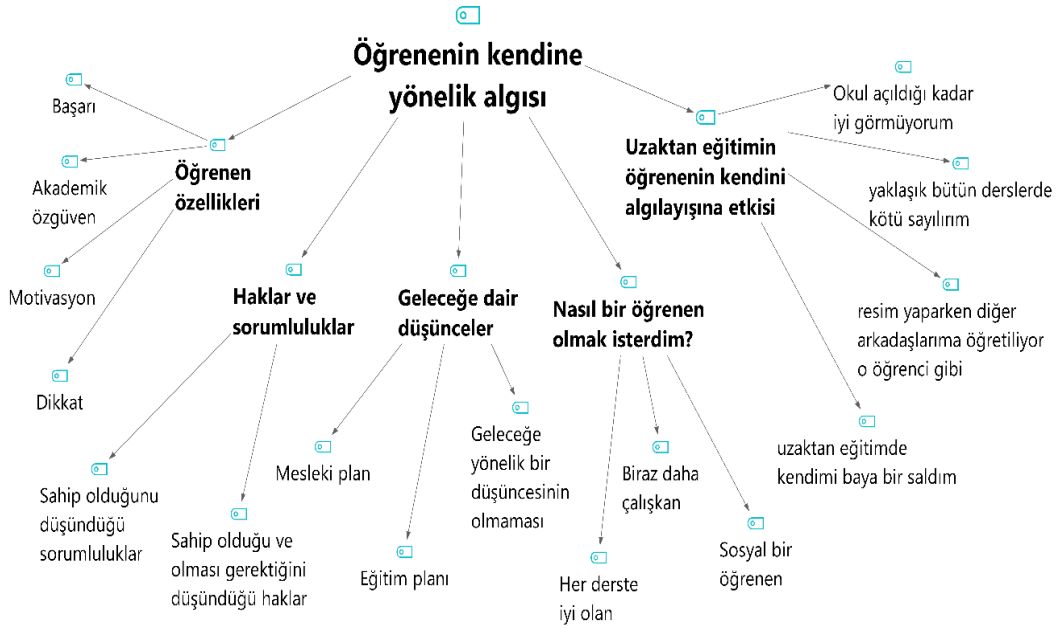
> [Zeki, yardımsever veya neşeli bir öğrenci olarak görülmek] Önemli... Ne açıdan önemli... Öyle söylendiğinde mesela ben onlarla hem ben onlarla hem de onların bana duyduğu gurur, mutluluk, güven onlar... Öğretmenimin onun öğrettiklerini öğrene… öğrenebildiğimi gördükçe, duydukça öğretmenim de kendiyle ve benimle gurur duyuyor (ÖYYG, Konum 564-566, 576).

Öğrenenler olumlu biçimde algılanmanın karşılarındaki kişiyi mutlu etmek, hayal kırıklığına uğratmamak (Sinem, ÖYYG, Konum 446, 462); başarılarını onlara göstermek

(Emir, ÖYYG, Konum 627-632) ve beklentileri karşılamak (Tuna, ÖYYG, Konum 455) açısından önemli olduğunu savunmuştur. Bu yolla, olumlu özelliklerini veya başarılarını onlara göstermek ve kanıtlamak istemektedirler. Bu görüşler doğrultusunda, öğrenenlerin çevrenin düşüncelerini önemsediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrenen kimliği için önemli olan onaylanma, ait olma veya katılım gereksinimi hissetmektedirler. Tanınma bu nedenle önemlidir. Nasıl algılandıkları ve nasıl algılanmak istediklerinin yanı sıra öğrenenlerin kendilerini nasıl algıladığına ilişkin bulgular bir sonraki bölümde detaylı olarak ele alınmıştır.

4.1.2 Öğrenen kimliğinin tanınma boyutu: öğrenenin kendine yönelik algısına ilişkin bulgular

Öğrenenin kendine yönelik algısı kimlik inşası sürecinin bir yansımasıdır. Araştırmada öğrenenin kendine yönelik algısını belirlemek amacıyla doğrudan nasıl bir öğrenen oldukları çocuklara sorulmuş ve görüşmenin genelinde kendilerini bir öğrenen olarak değerlendirdikleri noktalar da analize dahil edilmiştir. Yapılan analize dair oluşturulmuş kod modeli Şekil 4.11'de sunulmuştur.



Şekil 4.11. *Öğrenenin kendine yönelik algısı hiyerarşik kod-alt kod modeli*

Şekil 4.11 incelendiğinde, çocukların kendilerini nasıl birer öğrenen olarak algıladığının "öğrenen özellikleri", "haklar ve sorumluluklar", "geleceğe dair düşünceler", nasıl bir öğrenen olmak isterdim?" ve "uzaktan eğitimin öğrenenin kendini algılayışına etkisi" kategorileri altında ele alındığı görülmektedir. Öncelikle öğrenen özellikleri kategorisine bakıldığında, öğrenenlerin kendilerini dikkat, motivasyon, akademik özgüven ve başarı açısından değerlendirdiği göze çarpmaktadır. Benzer kategoriler çevrenin öğrenene yönelik algısında da ele alınmıştır. Şekil 4.12'de öğrenen özelliklerine dair kod bulutu sunulmuştur.



Şekil 4.12. *Öğrenen özellikleri kod bulutu*

Şekil 4.12 incelendiğinde, öğrenenlerin genellikle kendilerini orta düzey birer öğrenen olarak gördükleri dikkat çekmiştir. Burak bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır: "Tembel de değil, çalışkan da değil ortalarda bir öğrenci. Sebebi... bazı konuları

anlamıyorum işte yapamıyorum o. [Uzaktan eğitimde] hala orta (ÖYYG, Konum 533-535, 539)". Harun ise bu düşüncesini "Bazı arkadaşlarım mesela uymuyor mesela [derslerini yapma, çalışma, istenilen biçimde çalışma] benim kuzenim liseye geçerken de mesela uymadı hiç ama ben öyle değilim. Orta ideal şekilde yapıyorum ders çalışıyorum" sözleriyle belirtmiştir (ÖYYG, Konum 366). Harun ayrıca kendini çevresindeki bireylerle karşılaştırarak nasıl bir öğrenen olduğunu açıklamıştır. Görüşmenin devamında da bir konuda çevresinin desteğine gereksinim duyduğunda o konuda eksiklerinin olduğunu düşündüğünü belirtmiştir (ÖYYG, Konum 86). Bu açıdan eksiklerinin bilincinde olduğu ve annesinin ona yansıttığı kıyaslanma hissinin kendisini diğerleriyle karşılaştırarak değerlendirmesi gerektiğini düşündürebileceği de görülmüştür.

Tuna ve Sevgi ise Matematik ve İngilizce derslerindeki başarılarını vurgulamıştır. Tuna'nın buna yönelik ifadesi şu şekildedir: "İngilizce'yi çok iyi... İngilizce'de çok parmak kaldırıyorum. Doğru çıkıyor. Zaten İngilizce öğretmeni de beni çok seviyor. Matematikte çok iyi öğreniyorum. İngilizce'yi çok iyi öğreniyorum (ÖYYG, Konum 110, 205)". Tuna'nın ifadesinde dikkat çekici bir diğer nokta öğretmenin ona yönelik sevgisini de vurgulamasıdır. Öğretmenin sevgisini başarısı ile ilişkilendirmiş ve kendini bir öğrenen olarak algılamasında çevrenin etkisini de açığa çıkarmıştır. Tuna'nın ifadesine benzer şekilde öğrenenlerin başarılı oldukları durum ve olayları özellikle vurguladıkları görülmüştür. Emir okulda yapılan bir bilgi yarışmasında ikinci veya üçüncü olduğunu; kitap okuma yarışmasında da beşinci olduğunu görüşmenin farklı bölümlerinde belirtmiştir (ÖYYG, Konum 265-267; 425-431). Sevgi de başarısını "Bazı şeylerde sert tepki ile karşılaştığım oldu ama çoğunlukla genelde tekrar yapıyordu öğretmenimiz. Ama ben genellikle biliyordum bazı arkadaşlarıma tekrar yapıyordu" şeklindeki ifadesiyle kendini akranları ile karşılaştırarak vurgulamıştır (ÖYYG, Konum 115). Ece, Sinem, Tuna ve Emir kendilerini başarılı birer öğrenen olarak görmektedir. Tuna başarılı olan bir öğreneni "Derslerini düzenli çalışır. Derse, derslere katılır. Ödevini hiç aksatmaz. Süreye hiç bakmaz, derse odaklanır komple" şeklinde tanımlamıştır (AYYG, Konum 423). Buna göre başarılı olmak düzenli çalışmak ve kurallara uymaktan geçmektedir. Tuna ayrıca cerrah olmayı istediğinden çok çalıştığını, soruları yanlış bildiğinde de doğrusunu öğrenmek için çabaladığını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 54, 211, 223).

Öğrenenlerin kendilerini başarılı olarak değerlendirmesinde öğretmenin etkisi de yadsınamaz. Özellikle öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin davranışları başarı algısında etkili görünmektedir. Ece bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Örneğin Türkçe

dersinde öğretmen cümle veriyor o cümlede arkadaşlarım fark etmiyor ama benim fark ettiğim bir şey olduğunda artı veriyor. [Böyle olduğunda] daha çok asılmaya çalışıyorum (ÖYYG, Konum 158-160)". Ece'nin görüşleri ayrıca daha önce de belirtildiği şekilde annesi Hicran'ın görüşleri ile de benzerdir. Anne Hicran da her zaman başarılı ve önde olmayı sevdiğini şu şekilde belirtmiştir:

> H: Ee verildiğinde çok güzel alan bir öğrenci idim. Biraz fazla hırslıydım. Önde olmayı seviyordum. O kadar.
>
> İ: Peki yani bunu düşünmenize bunları düşünmenize herhangi bir olay veya bir kişi mi sebep oldu?
>
> H: Yani bir şeyleri yaparken zamanla onun en iyisini yapmak istiyorsunuz sonra en iyisini yaparken severek yapıyorsunuz. Niye... diyorsunuz ki işte bunda en iyi olacak bu sefer birinci olacağım en önde olmak hani insanı hep mutlu eder ya motive eder (AYYG, Konum 148-150).

Ece'nin öğrenen kimliği inşası sürecinde annesinin öğrenmeye bakışından etkilendiği görülmektedir. Ece ayrıca bir konuyu "çok sevdiğinde o konuda daha çok gelişebildiğini" belirterek nasıl motive olduğunu da açıklamıştır. Sevgi de sınıf içinde yazı yazma çalışması yaptıkları zaman öğretmenin doğru yazanlara tik attığını belirtmiş ve kendi başarısını şu şekilde vurgulamıştır:

> Benim hep oluyordu... Bütün yazdığım şeyler aferin yazıyordu teşekkürler falan yazıyordu hepsi benim öyleydi. Eee diğer arkadaşlarım da öyleydi... Bütün o yazdıklarımın hepsine tik aldım bütün hepsinde ve bu çok mutlu hissettirdi beni de öğretmenimi de (ÖYYG, Konum 10-11, 281).

Hatta kendi başarısından öğretmeninin de mutlu olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan olumlu olaylar ve öğretmenin öğrenene yönelik algısının da öğrenenin kimlik inşasını nasıl şekillendirdiği görülmektedir. Bu durum Sevgi'nin şu sözlerinde net bir şekilde vurgulanmıştır: "Neden... Çünkü öyle bilebildiğimde kendimi hırslı hissediyorum, yapabileceğimi hissediyorum ve büyüyünce istediğim mesleği elime alabileceğimi hissediyorum (ÖYYG, Konum 532)". Tuna ve Emir de doğru bildiklerinde ve başarılı olduklarında mutlu hissettiklerini belirtmiştir. Öğrenenlere başarı hissini deneyimlemeleri için gerekli durum ve ortamı hazırlamak onların kendilerine, çevrelerine ve geleceklerine bakışlarını da değiştirmektedir.

Öğrenenlerin başarılı olup olmadıklarına ayrıca notlara, aldıkları belgelere ve verilen görevleri yerine getirme durumlarına göre karar verdikleri de görülmüştür. Öğrenenler başarılı olan birinin notlarının 90 ve üzerinde olduğunu belirtmiştir (Sinem,

Ece, Burak, Sevgi). 100 aldıklarında veya takdir-teşekkür aldıklarında başarılı olduklarını Sinem şu sözlerle ifade etmiştir:

> S: Yani genelde sınavdan 100 aldığımda.
>
> İ: Genelde mesela hangi derslerde sınavlardan 100 alırsın?
>
> S: Yani genelde Türkçe'm aşırı iyi. 100'den aşağıda olmadı öyle 90'dan aşağı diyeyim.
>
> İ: Peki yani 100 aldığında neden çok sevinirsin neden 100 almak önemli senin için?
>
> S: Yani tam puan ve iyi anladığımı görüyorum hem de tam puan" (ÖYYG, Konum 146-150).

Ayrıca Sinem hayali için çalıştığını, bu şekilde kendini motive ettiğini de belirtmiştir. Bu açıdan onu başarılı olmaya iten bir hayali de bulunmaktadır. Ece ise nota verdiği önemi matematik sınavından 50 aldığında bunun için üzüldüğünü ve 95'ten aşağı notların düşük olduğunu belirterek ortaya koymuştur (ÖYYG, Konum 164-168). Bunun dışında Tuna, Emir ve Harun da dersle ilgili görevleri yerine getirmelerini ve derse katılmalarını başarılarının kanıtı olarak ele almıştır. Harun bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Hoca mesela soru soruyor hocanın sorusunu bildiğimden dolayı parmak kaldırıyorum ve hep parmak kaldırdığımdan dolayı anlıyorum ben iyiyim bu derste iyi dinlemişim seviyorum (ÖYYG, Konum 166)". Emir ve Tuna da parmak kaldırmayı, soru çözmeyi, ödev yapmayı, dersi iyi dinlemeyi ve derse katılmayı başarılı olma kapsamında değerlendirmiştir.

Öğrenenler kendilerini başarılı değerlendirdikleri kadar üstesinden gelemedikleri zorlukları da vurgulamıştır. Sinem özellikle fende iyi olmadığını belirtmiş, bunun nedenini de "fazla benlik bir şey değil" diyerek açıklamıştır. Ayrıca okumayı sevmediğini ve bunun "en çok yediği baskılardan" biri olduğunu da eklemiştir. Bu durumda çevreden bu konuda bir baskı hissetmesi onu zor duruma sokmaktadır. Çünkü okurken anlayamadığını söylemiştir. Ancak Sinem hukuk okumak istediğini belirtmiştir. Bu çelişkili durum ona sorulduğunda ise "yapacak bir şey yok ama genelde yani değişiyor ya" yanıtını vererek kendi kimliğinin de değişebileceğini ima etmiştir. Sevgi, Burak, Emir ve Ece de zorlandıkları dersleri, konuları ve durumları açıklamıştır. Dikkat çeken nokta ise zorlandıklarında tutumlarının zorlandıkları konuya yönelik olumsuz yönde değişmesidir. Burak bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: "Türkçe'de hoca yazılacak bir metin veriyor baya uzun ama. Onları yazmakta zorluk çekiyorum yazmak istemiyorum. Çok sıkıcı (ÖYYG, Konum 140-142)". Öğrenenlerin görüşleri doğrultusunda, üstesinden gelemedikleri zorlukları olumsuz bir tutumla ilişkilendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da baskılandıklarını veya başarısız olarak algılandıklarını düşünmelerine neden olmaktadır. Tuna bunu şu şekilde ifade etmiştir: "[Fende yanlış

yapınca] Bir yandan kötü bir yandan güzel hissediyorum. Şöyle düşünceler aklımda oluyor. Arkadaşlarım beni aşağılıyor mu falan (ÖYYG, Konum 223)". Tuna'nın görüşü incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde akranlarının ne düşündüğünü önemsediği görülmüştür. Daha önce kişilerin görüşlerini önemsemediğini belirtmesine rağmen sınıf içinde bunu önemsediği söylenebilir. Ayrıca Tuna dikkat eksikliğinden dolayı fende yanlış cevaplar verdiğini de eklemiştir. Sevgi ise üstesinden gelemeyeceği bir zorlukla karşılaştığında başarısız olduğunu düşünerek üzülmektedir. Bunu şu sözleriyle ortaya koymuştur:

> S:… yanlış cevap verdiğimde hayır başkası bilebilir mi diye başkasına soruyordu.
> İ: Peki başkalarına sorduğunda ne hissediyordun?
> S: Birazcık üzgün hissedebiliyordum.
> İ: Neden?
> S: Bilemiyordum çünkü onlar biliyordu ben bilemiyordum. Sınıfta 2-3 tane başarılı yani diğerlerinden daha başarılı arkadaşlarımız vardı. Onlar çoğu soruyu biliyordu zaten o şekilde. Hepsi biliyor yani onlar biliyordu biz bazen bilmiyorduk (ÖYYG, Konum 34-38).

Sevgi özellikle bu gibi durumlarda oldukça duygusal tepkiler verebilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde belirli şeyleri bilemediğinde üzüldüğünü, hatta ağladığını belirtmiştir. Ancak bunda çevresindeki bireylerin de etkisi olduğu söylenebilir. Annesinin eğitim düzeyi bunun nedenlerinden biridir. Bağlam başlığı altında bu ilişkilendirmeye yer verilmiştir. Ayrıca kendisini başarılı akranları ile karşılaştırdığı da görülmüştür. Yarış hissi burada da mevcuttur. Ayrıca bazı durumlarda zorluk Tuna'da olduğu gibi dikkat eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, öğretmenin işlenen konulara dair verdiği ödevleri okuldan eve gelene kadar nasıl yapılacağı "aklından uçtuğu" için ödevleri yapamadığını belirtmiştir.

Öğrenen özelliklerine yönelik kod bulutunda dikkat çeken bir diğer nokta "acaba yapabilir miyim; acaba bilebilecek miyim, öğrenebilecek miyim; başarabilirim ama nedense yani diye geliyor" şeklindeki ifadelerdir. Akademik özgüven kategorisi altında incelenen bu ifadeler öğrenenlerin kimlik inşası sürecinde kendilerine yönelik sorgulamalarını yansıtmaktadır. Özellikle Sevgi'nin görüşlerine bu sorgulama fazlaca yansımıştır. Çevrenin ona yönelik "okumayacak ve yok yok okur benim kızım" gibi değişken görüşlerinin ve öğrenme-öğretme sürecinde zorlukların üstesinden gelememesinin kimlik inşasına yansıması şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

> [Uzaktan eğitim sürecinde bir ödevini yapamadığında] Çok ağladım, üzüldüm. Ee dersleri yapmaya çalışırken içeride kendime hep içimden şunu diyordum 'yapamayacaksın, yapamayacaksın' sonra bazen diyordum 'yapabilirsin, yapabilirsin, her şeyi yaptın bunu da yapabilirsin' ama yapamadım" (ÖYYG, Konum 245).. Önce düşünce gelir geliyor aklıma acaba yapabilir miyim... zor geliyor çünkü bazı konular geliyordu. Zor geldiği için yapabilir miyim diye düşünüyordum. Zor gelmese de dedim acaba başarabilir miyim yapabilir miyim (ÖYYG, Konum 474, 480).

Sevgi aynı zamanda gelecekte başarılı olmayı da istemekte ancak kuşkulu bir biçimde mesleki anlamda istediklerini başarıp başaramayacağı sorulduğunda "yani" şeklinde belirsiz bir cevap da vermektedir. Başaramayacağını düşündüğü bazı zamanlarda ise bir uğraş sonucunda zorlukların üstesinden gelebilmektedir. Bu durum özgüven eksikliğini aşmaya çalıştığını da göstermektedir. Tuna ve Burak da benzer şekilde yeni bir konu öğretileceği zaman yapabilir miyim kaygısına düştüklerini ve gerildiklerini ifade etmiştir. Emir ise farklı açıdan bir sınıf içinde öğretmenlerin ona söz hakkı vermesinin korkutucu olduğunu ama daha sonradan biraz alıştığını belirtmiştir. Bu durum sınıf içinde odak haline gelmenin ve yanlış yapıldığı durumda ne olacağını, kimin ne düşüneceğini bilememenin bir sonucu olabilir. Ece ise öğrenme-öğretme sürecindeki olumsuzlukların onu yapamayacağını düşünmeye ittiğini "Olumsuz bir şeyle karşılaşınca direkt yapamayacağım gibi geliyor. Yani ee böyle bir kere olumsuz olunca yapamayacağım yani yapamamış olunca daha da çok yapamayacağım anlamına geliyor benim için" şeklinde ifade etmiştir. Öğrenenlerin görüşleri incelendiğinde, başarısızlığın onlar için daha fazla başarısızlık düşüncesine neden olduğu ve akademik anlamda özgüven eksikliği yarattığı görülmüştür.

Akademik anlamda özgüvene sahip öğrenenler olduğu da görülmüştür. Sinem'e nasıl bir öğrenen olmak istediği sorulduğunda "Yani bu bana kalmış bir şey zaten. Yani isteğimi başkası yapmayacağı için hem de benim üzerimde olduğu için istediğim gibi bir öğrenciyim zaten" diyerek cevap vermiştir (ÖYYG, Konum 412). Sinem'in bu düşüncesi çevresinin görüşlerinden etkilenmediğini düşündürse de "herkes" olarak görmediği yani kendisine yakın gördüğü kişilerin düşüncelerinden etkilendiğini ve onları "mutlu etmek için" çabaladığını belirtmiştir. Yine de merkeze kendi düşüncesini koymaktadır. Ece ise yeni bir konu öğrendiğinde çok bilgili olduğunu düşündüğünü şu şekilde ifade etmiştir: "... televizyonda yarışmalar oluyor ben o kadar çok bilgi bilmiyorum ama onlar böyle zamanla çok fazla böyle bilgi edinmişler ben de kendimi böyle çok fazla bilgi edinmiş

gibi hissediyorum (ÖYYG, Konum, 366)". Bu açıdan yeni öğrenmeler gerçekleştikçe özgüvenin arttığı söylenebilir.

Öğrenenlerin kendine yönelik algısı kategorisi altında yer alan bir diğer alt kategori "nasıl bir öğrenen olmak isterdim?"dir. Öğrenenlerin kimlik inşa süreçlerinin nasıl değişeceğini görmek adına onlara nasıl bir öğrenen olmak istedikleri sorulmuştur. Öğrenenlerin görüşleri incelendiğinde "sosyal bir öğrenen, her derste iyi olan bir öğrenen ve biraz daha çalışkan bir öğrenen" olmak istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal bir öğrenen olmayı isteyen Tuna arkadaşları ile eğlenceli zaman geçirme ve maceraya atılma isteğini vurgulamıştır (ÖYYG, Konum 427-429). Emir ise daha çalışkan bir öğrenen olmayı istemektedir. Daha çalışkan olmayı ise şu şekilde açıklamıştır:

> Yani hep baya iyi sınavlarım hep 80'nin altında olmamasını isterdim. Sonra hep takdir almamı isterdim. Yani öyle baya iyi olmak isterdim... [Daha çalışkan olmak için] Çalışmam lazım kitap okumam lazım… Yani yapıyorum. Sonra deftere yazılanları durmadan tekrarlamam lazım (ÖYYG, Konum 582, 598, 600).

Emir daha önce açıklanan görüşlerde olduğu gibi çalışkan olmayı yüksek not ve takdir almaya bağlarken bunun için çok kitap okuması ve tekrar yapması gerektiğini düşünmüştür. Burak ise daha çalışkan bir öğrenenin "iyi notlar alan ve öğretmenlerinin dediğini hemen anlayan" biri olduğunu ileri sürmüştür (ÖYYG, Konum 565).

Harun uzaktan eğitimin yarattığı problemi ima ederek "okullar açıldığında daha iyi bir öğrenci olabilirdim" demiştir (ÖYYG, Konum 390). Genel olarak çok daha iyi bir öğrenen olmayı istemesine rağmen uzaktan eğitimin olumsuz bir etkisi olduğu görüşünden anlaşılmaktadır. Çünkü uzaktan eğitime aktif olarak katılamamaktadır. Ece matematikte daha çok soru çözebilen bir öğrenen olmayı istemekte ve böylece Liselere Geçiş Sistemi'nde daha iyi not alarak daha iyi bir liseye gideceğine inanmaktadır. Sınava dayalı sistem ve programların olduğu gerçeği Sinem'in görüşünden de anlaşılmaktadır. Sevgi ise öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olan öğrenenlere gösterilen tutumu beğenmekte ve bu nedenle daha zeki olmak istemektedir. Öğretmenlerin problemleri bildikleri için onlara tik attığı veya sticker yapıştırdığını belirterek güdülenmeye gereksinim duyduğunu da göstermiştir. Tüm görüşler incelendiğinde, öğrenenlerin daha çok başarılı olmak istediği ve bunu sınavlarda başarılı olma, dersleri anlama ve takdir görme için istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda öğrenenlere geleceğe yönelik planları ve düşünceleri de sorulmuştur. Görüşleri "eğitim planı, mesleki plan ve geleceğe dair düşüncesinin olmaması" kategorileri altında ele alınmıştır. Eğitim açısından planları incelendiğinde, lise ve

üniversiteye yönelik planlar, başarılı olmaya yönelik planlar ve eğitim için seyahat planları yaptıkları görülmüştür. Sinem liseye geçince istediği meslek için daha çok çalışacağını, Ece Ankara Fen Lisesi'ne giderek daha sonra Cerrahpaşa'da tıp okuyacağını ve çalışkan olacağını, Tuna fen lisesine gideceğini ve babası gibi Londra'ya giderek üniversiteye hazırlık için İngilizce öğreneceğini belirtmiştir. Ece ve Tuna'nın anneleri çocuklarının eğitimiyle oldukça yakından ilgilenmekte ve bu durum çocuklarının geleceğe yönelik planlarını da etkilemektedir. Sinem ise öğretmenlerinden etkilenmiştir. Farklı olarak Emir ve Harun orta düzey veya ideal öğrenci olacaklarını söylemiştir. Emir bunu şu şekilde ifade etmiştir:

> E: Bence orta bir öğrenci olacağım yani bence.
>
> İ: Yani bu orta yani nasıl, orta bir öğrenci nasıl bir öğrenci?
>
> E: Yani lise zordur ya o yüzden.
>
> İ: Zor olduğu için orta bir öğrenci mi olacaksın? Bu ortadan kasıt ne mesela yani orta halli bir öğrenci nasıl bir öğrenci olur?
>
> E: Yani arada yani kalkması lazım yani sorulara. Derslerini yapması lazım. Sonra öğretmenin ver… öğretmenin sorduğu soruları cevaplaması lazım. Öyle (ÖYYG, Konum 680-684).

Emir'e göre lise zor olacağından o da orta düzeyde bir öğrenen olacaktır. Orta düzeyde olmayı da öğrenme-öğretme sürecine yönelik sorumluluklarını yerine getiren öğrenen olarak tanımlamıştır. Ayrıca şef olmak istediğinden gastronomi bölümünde okumak istediğini de söylemiştir. Harun ise orta düzey bir öğrenen olmayı "ideal" olarak ele almış ve bu ideal öğreneni notları 80-90 arası olan kişi olarak tanımlamıştır. Burak gelecekte eğitsel açıdan nasıl bir öğrenen olacağını bilmediğini söyleyerek plan yapmadığını ortaya koymuştur. Burak'ın okulu sevmemesi sonucu bu şekilde düşündüğü söylenebilir. Başarı seviyesi tüm öğrenenlere göre not, sorumlulukları yerine getirme ve takdir-teşekkür alma ile belirlenmektedir. Bu doğrultuda, eğitim planlarıyla orantılı olarak hangi mesleği tercih ettikleri ve bildikleri de öğrenenlere soru olarak yöneltilmiştir. Öğrenenlerin tercih ettikleri mesleklere ilişkin kod bulutu Şekil 4.13'te sunulmuştur.



Şekil 4.13. *Öğrenenlerin tercih ettiği meslekler kod bulutu*

Şekil 4.13 incelendiğinde, öğrenenlerin özellikle toplumda yaygın olarak bilinen meslekleri tercih ettikleri görülmektedir. Burak ve Harun aksiyon ve maceradan dolayı polis olmayı isterken Emir sevdiği için aşçı olmayı istemektedir. Sevgi ise hemşire ve veteriner olma arasında kalmıştır. Tuna cerrah olmayı istediğini ve zor meslek olduğunu belirtmiş, bu nedenle ikinci bir alternatif olarak mühendisliği sunmuştur. Ece öğretmen olmayı istese de atanma sorunundan dolayı tercih etmeyeceğini belirtmiştir. Bunun yerine doktor olmayı tercih etmektedir. Sinem ilkokulda vatandaşlık ve demokrasi dersindeki başarısının da etkisiyle avukat olmayı istemektedir. Öğrenenlerin tercihleri incelendiğinde, mesleki tercihleri ile annelerin onlar için uygun buldukları devamlı, garanti, saati belli ve maaşı görece yüksek meslek tercihlerinin uyuştuğu görülmüştür. Annelerin görüşleri bağlam bölümünde derinleştirilmiştir.

Tercih ettikleri mesleklerin yanı sıra hangi meslekleri bildiklerine dair görüşleri incelenmiş ve Şekil 4.14'de sunulmuştur.



Şekil 4.14. *Öğrenenlerin bildiği meslekler kod bulutu*

Öğrenenlere bildikleri meslekler sorulduğunda dört öğrenen doktor yanıtını vermiştir (Sinem, Harun, Sevgi ve Emir). Doktordan sonra en çok tekrar edilen meslek itfaiyeci (Emir, Tuna ve Harun) ve hemşiredir (Sinem, Emir ve Tuna). Daha sonra sırasıyla polis, bakkal, bekçi, mühendis, avukat, kuaför, ressam, taksici, hayvanat bahçecisi, şoför, sekreter, pet shopcu, inşaatçı, gazeteci ve pilot söylenmiştir. Meslekler geniş bir statü yelpazesinde ele alınmıştır. Bunun nedeni çevrelerindeki bireylerin meslekleri ve hakkında bir şey öğrendikleri mesleklerin farklılaşması olabilir.

Öğrenenlerin kimlik inşası sürecinde kendilerini birer öğrenen olarak nasıl algıladıklarını anlamlandırmak için onlara öğrenme-öğretme sürecinde (yüz yüze ve uzaktan) sahip oldukları ve olmak istedikleri hak ve sorumlulukları da sorulmuştur. Sevgi, Tuna, Burak ve Emir teneffüse çıkmayı bir hak olarak tanımlamıştır. Ancak teneffüse istenilen zamanda çıkılması gerektiğini de vurgulamışlardır. Tuna, Emir ve Sinem ise parmak kaldırma ve izin alma haklarına sahip olduklarını belirtmiştir. Derste zorla kaldırılmamaları gerektiğini vurgulamışlardır. Tuna, Emir ve Ece derslere katılma, etkinliklere katılma, soru sorma gibi haklarının olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitime katılamayan Sevgi ve Harun ise eğitim alabilmelerinin, öğrenebilmelerinin bir hak olduğunu ancak bu haklarını kullanamadıklarını ifade etmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde, uzaktan eğitimle gelen sistemin dezavantajlı grupların eğitim hakkını elinden aldığı söylenebilir. Uzaktan eğitime katılan öğrenenler ise kamera ve mikrofonu açıp açmamanın da bir hak olduğunu belirtmişlerdir. Dikkat çekici bir görüş ise Harun'dan gelmiştir. Harun'un ifadesi şu şekildedir: "Haklarım… okulda bence hakka

gerek yok. Hocalar en iyisini bildiği için onlar yapıyor zaten (ÖYYG, Konum 292-294)". Harun uzaktan eğitimde öğrenim görebilmesinin bir hak olduğunu düşünürken yüz yüze eğitimde öğretmenlerin en iyisini bildiğini belirtmiştir. Bu açıdan öğretmenin "her şeyi en iyi şekilde bilen" kişi olarak kodlandığı söylenebilir. Ece is herhangi bir hak belirtmemiştir.

Öğrenenlerin görüşleri doğrultusunda sahip olduklarını düşündükleri sorumluluklar "sosyal çevreye karşı sorumluluklar, uzaktan eğitimde ev içi sorumluluklar, okuldaki sorumluluklar ve sorumluluktan kaynaklı hisler" kategorilerinde ele alınmıştır. Sosyal çevreye karşı sorumluluklar okulu temiz tutmak, arkadaşlarla iyi geçinmek ve okul eşyalarına zarar vermemek olarak ifade edilmiştir. Sevgi bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Onlar, sonra sınıfları, tuvaletleri temiz tutmak, okulu aslında daha çok temiz tutmak önemliydi, kural gibiydi o şekilde (ÖYYG, Konum 432)". Sevgi'nin düşüncesi sorumluluk ve kuralları ilişkilendirdiğini göstermektedir.

Okuldaki sorumluluklar ise parmak kaldırmak, konuşmak için izin almak, verilen görevleri yerine getirmek, deftere yazı yazmak, söz verildiğinde konuşmak ve derse katılmak olarak ifade edilmiştir. Dikkat çeken bir düşünce ise öğretmen söz verdiğinde konuşmanın sorumluluk olarak algılanmasıdır. Öğrenenler izin verildiğinde konuşmayı sorumluluk olarak nitelendirmekte, bu nedenle konuşmak için izin almanın da bir sorumluluk olduğunu düşünmektedir (Burak, Sevgi, Emir ve Ece). Uzaktan eğitimde ise bağlam değiştiğinden sorumlulukların kapsamının değişip değişmediğine de yanıt aranmıştır. Öğrenenler sorumluluklarını ders çalışmak, ödevleri zamanında yapmak, dersleri kaçırmamak, kitap okumak, dersi iyi dinlemek, mikrofonu gerekmedikçe açmamak ve kamera açılacağından evi temizlemek olarak sıralamıştır. Uzaktan eğitim açısından belirtilen sorumluluklar ev temizliği hariç okul için de ele alınabilmektedir. Ancak öğrenenlerin bu sorumlulukları uzaktan eğitimle sınırladığı görülmüştür. Hem okulda hem de uzaktan eğitimde sahip oldukları sorumluluklara yönelik öğrenenler "gurur, zorluk, önem ve bir anne gibi sorumluluk sahibi olma" hislerini deneyimlemektedir. Tuna bunu "İyi hissediyorum. Kendimi sorumluluk sahibi bir birey gibi hissediyorum. Benim de bir önemim... önemliymişim bu evde öyle gibi geliyor (ÖYYG, Konum 287)" sözleriyle ifade etmiştir. Annesi Nalan özellikle Tuna'nın sorumluluk sahibi bir birey olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle Tuna'nın bunu önemli olmakla ilişkilendirmiş olabileceği düşünülmüştür. Ece ise "Annemin de sorumluluğu olduğu gibi kendime de böyle sorumluluk almışım gibi hissediyorum" şeklindeki

ifadesiyle annesinin mevcut sorumluluklarını da vurgulamıştır. Annesi Hicran da Ece'nin bütün programını kendisinin planladığını söyleyerek öğrenme-öğretme sürecindeki aktifliğinden bahsetmiştir. Ece'nin bu durumdan etkilendiği söylenebilir.

Tüm kategorilere yönelik görüşler incelendiğinde, her öğrenenin farklı bağlamlarda, farklı deneyimler sonucu, öğrenen kimliği inşası sürecini değişik şekillerde deneyimledikleri görülmüştür. Uzaktan eğitimin de bu süreçte farklı etkileri olmuştur. Öğrenenler kendilerini uzaktan eğitimde okulda oldukları kadar başarılı görmemektedir. Sinem uzaktan eğitim sürecinde kendini saldığını belirtmiştir. Harun ve Emir ise okulda olduğu kadar iyi olmasa da orta düzeyde olduklarını belirterek gerilediklerini vurgulamıştır. Uzaktan eğitimde öğrenenin kendine yönelik algısının nasıl etkilendiğine yönelik Sevgi'nin görüşleri oldukça dikkat çekicidir:

> Nasıl bir öğrenci olarak... Demiştim ya ilkokulda ek de… biz resim yaparken diğer arkadaşlarıma öğretiliyor o öğrenci gibi hissediyorum... Evet. Pek bir şey öğrenemediğim için evde... Böyle görmeme canlı derslere girememem sebep oluyor... Mesela matematikte eskisi kadar yetenekli değilim ama eskiden aşırı yetenekliydim bütün derslerde öyleydi. Ama şimdi bütün derslerde yaklaşık bütün derslerde kötü sayılırım (ÖYYG, Konum 522-526, 542)

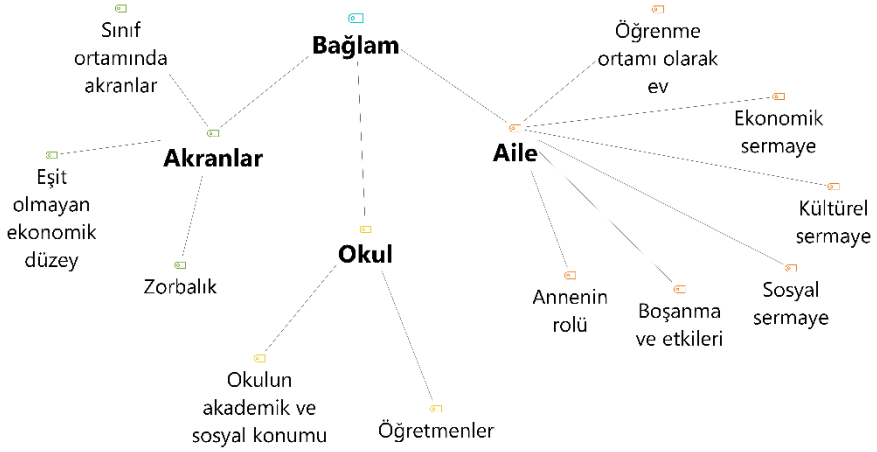
Sevgi'nin ilkokul öğretmeni resim derslerinde diğer dersleri anlamayan öğrenenlere ayrı bir yerde ders anlatmaktadır. Sevgi'nin görüşü incelendiğinde onun da uzaktan eğitimde bu öğrenenler gibi hissettiği görülmüştür. Kendisini zorluk yaşayan, desteğe gereksinim duyan biri olarak değerlendirmektedir. Daha önce "aşırı" yetenekli olduğu bir derste ve yaklaşık bütün derslerde kötü olduğunu düşünmesinin tek nedeni uzaktan eğitimde canlı derslere katılamamış olmasıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrenen kimliği akışkanlık göstermiştir. Tuna hariç tüm öğrenenler öğrenen kimliğindeki bu akışkanlığı görüşleriyle ortaya koymuştur. Tüm görüşler doğrultusunda, bağlamın ne kadar önemli olduğu da ortaya çıkmıştır. Bir sonraki bölümde bağlam detaylı olarak incelenmiştir.

Özetle, öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini çevrenin, deneyimlerinin, yaygın görüşün veya mevcut koşullarında etkisiyle farklı biçimlerde algıladıkları görülmüştür. Bu farklılıklar ise kimliklerini duruma, bağlama veya koşullara göre akışkan bir biçimde inşa ettiklerini göstermiştir. Öğrenenler çevreden bir onay almayı oldukça önemsemektedir. Bu nedenle başarıyı deneyimlediklerinde mutlu olmakta ve kendilerini kanıtlamaktadırlar. Bir zorluğun üstesinden gelemediklerinde ise kendilerini sorgulamaktadırlar. Ayrıca içsel motivasyonlarının yine konudan konuya veya bağlamdan bağlama değiştiği de görülmektedir. Geleceğe yönelik düşünceleri

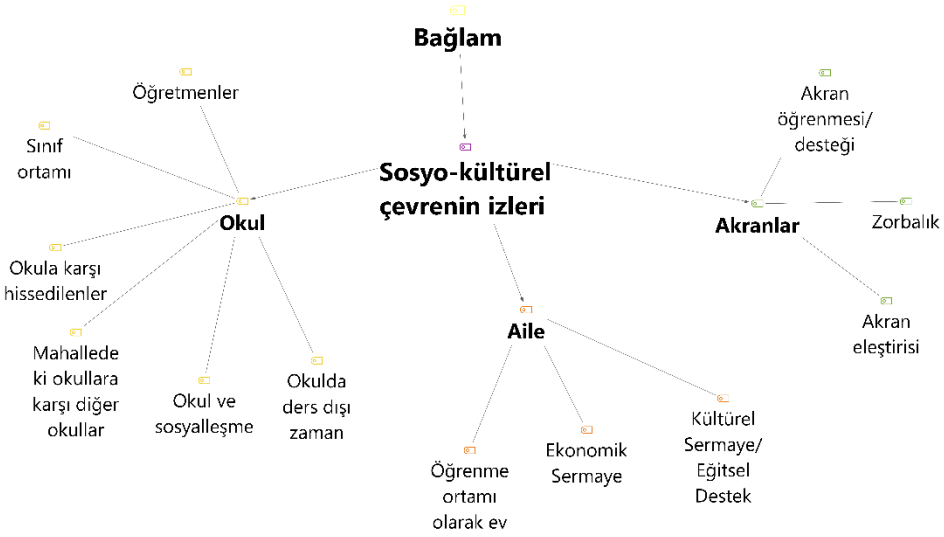
açısından ise başarılı bir öğrenim hayatını ve statüsü yüksek veya sürekliliği olan bir mesleği "kendilerini kurtarmak" adına tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dezavantajlı konumları bu şekilde kendilerini göstermektedir. Onlar eğitimi dikey hareketlilik için bir araç olarak görse de öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşen deneyimler farklı bir durum yaratmaktadır. Kurallar veya kararlar üçüncü kişiler tarafından ortaya konduğundan sorumluluk ve haklar konusunda yine bu üçüncü kişilere güvenmekte ya da onlar üzerinden bunları ele almaktadırlar.

4.2 Öğrenen Kimliğinin Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrenen kimliği inşasında öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği bağlam da oldukça önemlidir. Mekân, zaman ve bu atmosferde yer alan inanç, duygu, fikir ve normlar öğreneni etkiler. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ele alınan bağlama yönelik bulgular hem öğrenenler hem de annelere dair analizler ilişkilendirilerek aile, okul ve akranlar olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur. Bu üç grup öğrenenin sosyokültürel çevresini oluşturmuştur. Ailenin altında ayrıca ev ortamı, okulun altında ise sınıf ortamı ve öğretmenler ele alınmıştır. Şekil 4.15'te annelere ve Şekil 4.16'da öğrenenlere yönelik analiz sonucunda ulaşılan kod modelleri sunulmuştur.



Şekil 4.15. *Öğrenen kimliği: Bağlam boyutu kod modeli (anneler)*



Şekil 4.16. *Öğrenen kimliği: Bağlam boyutu kod modeli (öğrenenler)*

Şekil 4.15 ve Şekil 4.16 incelendiğinde anneler ve öğrenenlerin kimlik inşasında bağlamı benzer açıdan ele aldıkları görülmektedir. İlk olarak öğrenme-öğretme sürecinin büyük çoğunluğu okulda geçtiğinden bir bağlam olarak okul ele alınmıştır.

4.2.1 Öğrenen kimliğinin inşasında bağlam olarak okula dair bulgular

Okul bir bağlam olarak birden fazla katılımcıyı içinde barındıran bir yapıdır. Öğrenenin zamanının çoğunu geçirdiği bu yapı içinde akranları, öğretmenler ve çeşitli bireyler bulunur. Bu nedenle bağlam içinde bir etkileşim de söz konusudur. Ancak etkileşim de bağlamdan bağlama değişebilir. Öğrenen bu nedenle bağlamdan etkilenir. Öncelikle hem anneler hem de öğrenenlerde ortak olan "öğretmenler" kategorisi incelenmiştir. Anneler öğretmenleri "mesleki bilgi ve becerileri" açısından ele alırken öğrenenler ise "öğretmenlerin tutumları/özellikleri, öğretmenlerle iletişim ve öğretmenlerin sınıfa yönelik değerlendirmesi" kategorilerinde bir deneyim paylaşımı gerçekleştirmiştir.

Anneler öğretmenlerin sınıf yönetimi, etkili öğretim becerileri ve iletişim becerileri açısından güçlü özelliklere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Anne Aysel uzaktan eğitimde öğretmenlerin sınıf yönetimindeki becerisini vurgulayan görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> Valla ellerinden geleni yapıyorlar diye düşünüyorum ya daha fazla yapabilecekleri bir şey yok onların da. Sınıf ortamındayken çocukları zor zor zapt eden öğretmenler biz bir çocuğu zapt edemiyoruz evde idare edemiyoruz. Ondan Allah razı olsun hani sınıftayken otuz kişi bazen otuz beş kişiye kadar çocuklar. Hani şimdi okullar açılınca nasıl olur bilemem artık

> onu da yani öğretmenler telefonda bile gene gayet idare edebiliyorlar yani hepsini tek tek dinlemeye çalışıyor ya da mikrofonları kapattırıyor beni dinleyin diyor, yeri geldi mi azarlıyorlar haklı da öğretmenler başka türlü söz geçiremeyecekler. Hani onların da yapabileceği daha fazla bir şey yok (AYYG, Konum 132).

Aysel'in ifadesi incelendiğinde, öğretmenlerin gerekirse azarlayarak sınıfı susturmaya çalışmasını haklı bir davranış olarak ele aldığı görülmektedir. Bu otoriter tutumu destekleyici bir görüş olarak değerlendirilebilir. Ancak öğretmenin herkesi dinlemeye çalışması da derse katılım açısından olumlu bir özellik olarak ele alınabilir. Dahası öğretmenlerin yapabileceği başka bir şey olmadığını da belirtmesi bu durumu uygun bulduğunu, daha fazla ne yapılabilir düşünmediğini göstermiştir. Aysel'in bu görüşünde önemli olan nokta ise onun uzaktan eğitim sürecinde dersin nasıl yürütüldüğüne dair bilgi sahibi olmasıdır.

Ebru, Hicran, Suna, Banu ve Nalan öğretmenlerin etkili bir biçimde öğretim görevlerini yerine getirdiğini düşünmektedir. Hicran bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Nasıl anlatıyorlar, ben herhalde okul olarak bunu analiz edersem çok 4 ana ders için öğretmenlerimiz muhteşem. Hani ses tonları bile o kadar güzel ki yani gerçekten çocuk ister istemez derse katılıp motive edebilecek bir tarzdalar. Bu konuda şanslıyız (AYYG, Konum 114). Hicran öğretmenleri ses tonunu etkili kullanma ve öğreneni güdüleme açısından ele almıştır. Öğretmenleri öğretim açısından beğendiğini "muhteşem" ve "güzel" gibi sıfatlar kullanarak ortaya koymuştur. Suna çocuğuna destek olmaları açısından, Nalan kaliteli olmaları açısından ve Banu da anlaşılır ders anlatmaları açısından öğretmenleri değerlendirmiş ve oldukça etkili bulmuşlardır.

Mine, Nalan ve Aysel öğretmenleri ayrıca iletişim becerileri açısından da olumlu yönde ele almıştır. Mine öğretmenleri yüz yüze görmediğini ancak Zoom üzerinden yapılan toplantıda öğretmenlerle tanıştığını ve davranışlarının ılımlı olduğunu belirtmiştir (AYYG, Konum 114). Nalan ise doğrudan iletişimi vurgulayarak ilkokul öğretmenleri ile her konuda iletişim kurduklarını belirtmiştir (AYYG, Konum 144). Ancak ortaokulda öğretmenlerle iletişimleri sınırlıdır. Aysel ise öğretmenlerle olan iletişimi hem çocuğu hem de kendi açısından şu sözleri ile ele almıştır:

> ...bizim öğretmenlerimiz iyi şu anda. Öğretmenlerimizden yana bir sıkıntımız yok hepsi de güler yüzlü gayet iyi öğretmenler de benim gördüğüm… Sıkıntım olduğu zaman arayabilirim de mesaj da atabilirim yani sınıf öğretmenimizle bir şeyimiz yok sıkıntımız yok o konuda rahatız yani. Dün mesaj attım öğretmen dönüş yaptı mesela hani yazdım zaten böyle böyle sıkıntımız var diye ona göre hanım yani hatun aradı Allah razı olsun konuştuk yani. Bir şeyimiz yok.. Kötü bir tepki almadım ben öğretmenlerinden. Bir şey olduğu zaman en

> azından arayıp da onlar da yani mesaj atıp okula çağırabiliyorlar. Hani böyle böyle bir durum var gelin görüşelim diye biz de yüz yüze görüşebiliyoruz, görüşebiliyorduk daha doğrusu geçmiş zaman kullanmam gerekiyor şu anda. Öyle bir imkân yok şu anda (AYYG, Konum 50, 186-188).

Aysel, öğretmenlerle her zaman ve her konuda iletişim kurabildiğini ve öğretmenlerin güler yüzlü olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenin bu açıdan destekleyici bir tutum sergilemiş olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenler aynı zamanda mesleki bilgi ve becerileri açısından anneler tarafından eleştirilmiştir. Öğretmenlerin kendisiyle ve öğrenenle kurduğu iletişimi beğenen Aysel, öğretmenleri, genel konuşmamakla birlikte oğlunun öğretmeni ile yaşadığı bir problem üzerinden eleştirmiştir:

> Evde sıkıntı olduğu zaman öğretmenin bilmesi okulda bir sıkıntı olduğu zaman da velinin bilmesi gerektiği fikrindeyim. Bunu ben oğlumda çok yaşamıştım toplantıda laf deyip de o kadar kişinin içinde senin çocuğuna böyle yapıyor senin çocuğun böyle yapıyor işte bu kadar tembel çalışmıyor diyen bir öğretmen istemem. Bir sıkıntı varsa alo Aysel hanım okula gelin görüşelim diyen bir öğretmeni tercih ederim... Hani bunu çocukların içinde veya velilerin içinde rencide ederek değil bire bir konuşmak taraftarıyım. Yani bu üç sacayağını ortaklaşa götürebiliniyorsa bence çocuk da iyi olur öğretmen de iyi olur diye düşünüyorum (AYYG, Konum 180-182).

Aysel, geçmiş deneyimlerinden bahsederek oğlunun geçmişteki öğretmenini iletişim problemi olduğu yönünde eleştirmiştir. Oğlunun herkes içinde rencide edilmesinden veya tembel olarak değerlendirilmesinden rahatsız olmuştur. Bu açıdan iletişimin önemli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca görüşmenin devamında günümüzdeki öğretmenlerin genel olarak sınıf içinde veya dışında disiplini sağlayamadığı, öğrenenler dersten soğumasın diye onlarla samimi ilişkiler kurduğu ve bu yüzden öğrenenlerin bundan cesaret alarak dersleri kaynattığına dair görüşlere yer verilmiştir. Bu nedenle Aysel öğretmenlerin ilk günden disiplini sağlamaları gerektiğini savunmaktadır (AYYG, Konum 24, 134). Bu durumu geçmiş deneyimlerinde kendisinin de yaşadığını belirtmiştir. Bir diğer eleştirisi ise yaş aldıkça öğretmenlerin öğretme isteklerini kaybettiği yönündedir. Eğitim sisteminin her beş yılda bir değiştiğini ve bunun öğretmenlerin tavırlarını da değiştirdiğini ileri sürmüştür (AYYG, Konum 48). Bu açıdan bakıldığında genç olmayan öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini eleştirdiği görülmüştür.

Hicran ve Banu da sınıf yönetimi ve disiplin açısından öğretmenleri eleştirmiştir. Hicran öğretmenlerin hem sınıfa hâkim olması gerektiğini hem de öğrenenleri sıkmadan dersi etkili bir şekilde anlatabilmeleri gerektiğini düşünmektedir (AYYG, Konum 120).

Banu ise derslerin ideal ilerlediğini ancak öğrenenlerin gevşek bırakılmaması gerektiğini, daha sıkı tutulması gerektiğini savunmaktadır (AYYG, Konum 173). Üç anne de öğrenenler üzerinde bir kontrol veya hakimiyet kurulmasını istemektedir. Aksi halde öğrenenlerin gevşediğini belirtmişlerdir. Banu'nun uzaktan eğitimde öğretmenlere ulaşamaması da onlara yönelik düşüncelerini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle öğretmenleri maddi fayda odaklı oldukları için eleştirmiştir. Bunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Bu pandemi sürecinde hani sadece canlı ders verip oturdukları yerden para almak yerine biraz daha emek sarf edip eee daha başarılı olmalarını bekliyorum yani daha böyle ilgili. Hani biz tamam biz görevimizi yapıyoruz, canlı dersi zaten veriyoruz paramızı da zaten oturduğumuz yerden alıyoruz deyip kenara çekilmek yerine acaba ben görevimi yani çocuklar için ne yapabilirim? Hani bunu yapmalarını bekliyorum. Yani şu an uzaktan eğitim dışında pek bir beklentimiz yok zaten beklenti göstermiyorlar yani hiçbir şekilde. Ben öğretmenim bunu öğretirim. Ben öğretmeye çalışıyorum öğrenirse öğrenir, öğrenmezse öğrenmez diyorlar açıkçası. Ben işimi yapar geçerim havasında hepsi bana kalırsa. Tabii ki sinirim bozuluyor yani sonuçta her şey para için yapılmıyor. Bana kalırsa bir öğretmenlik de gönül işidir hani öğretmek işi değildir. Yani ben mesela atıyorum İngilizce öğretmeni bir kelimeyi öğretebilmek için ne kadar onu defalarca söylemesi gerekiyor vesaire yapması gerekiyor. Ama ötekiler [İngilizce öğretmeni dışındakiler] nasıl, yazıyor tahtaya bunu yazın çocuklar öğrenin bitti. Böyle olmaması lazım (AYYG, Konum 247, 253, 277-279).

Banu'nun görüşleri incelendiğinde, öğretmenleri uzaktan eğitimde çaba sarf etmemeleri nedeniyle eleştirdiği görülmektedir. Ardından daha genel konuşarak öğretmen merkezli eğitimi de eleştirmiştir. Öğrenenin düşünülmediğini belirtmiştir. Ancak doğrudan yargılayıcı ifadeler kullanıldığı da görülmüştür. Banu ilkokul mezunu olmakla birlikte, uzaktan eğitim sürecine dair evlerinde internet olmadığı için bilgi sahibi de değildir. Bu nedenle öğretmenle kendisinin iletişime geçtiğini, onların aramadığını da ifade etmiştir. Ancak buradaki eleştiri iletişim problemini yansıtmamaktadır.

Bir diğer eleştiri öğretmenlerin adil olmadıkları yönündedir. Hicran'a göre günümüzde kayırma ve kişiye göre muamele oldukça fazladır. Bu düşüncesini açması istendiğinde ise düşüncesini şu sözleriyle detaylandırmıştır:

> Nasıl diyeyim, çocuklar aralarında kavga ederler öğretmen der ki yok çocuklar şey aralarında kavga ederler çocuk eve bir gelir gözünün yan tarafı çizilmiş. Ne oldu, işte arkadaşım dövdü falan. Anneciğim olur böyle şeyler çocuk... arkadaşlar arasında olur. Ertesi günü tekrar bir şey olur. Bu sefer idareci arar der ki işte filancalar işte şu çocuğu dövmüştür. Bir bakarsın yan tarafında bir çizik ama o öğretmen çocuğudur. Okul birbirine girmiştir, ama senin çocuğun olduğunda kimse seni arayıp haber vermez (AYYG, Konum 170).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde iki durum dikkat çekmektedir. İlki öğretmenlerin adil olmadığına yönelik düşünce, ikincisi adil olmamanın sebebinin toplumsal statüdeki farklılık olmasıdır. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda olan Hicran, öğretmen çocuğu ile kendi çocuğunun aynı şekilde muamele görmediğini bir örnekle açıklamıştır. Ayrıca kızı Ece'nin dersteki performansına yönelik daha fazla ilgi beklediğini düşünmektedir ve öğretmenlerin herkese aynı şekilde davranması sebebiyle bu beklentisinin karşılanamadığını da belirtmiştir (AYYG, Konum 182). Ece'nin görüşlerinin anneyi doğrular nitelikte olduğu görülmüştür.

Ebru, Hicran, Suna ve Nalan öğretmenlerin öğrenenlerin bireysel farklılıklarını ve öğrenen özelliklerini dikkate almadıklarını düşünmektedir. Ebru derslerin görme ve dokunma duyusuna hitap edecek şekilde anlatılmasının daha etkili olduğunu düşünmektedir (AYYG, Konum 34, 106). Suna ise bazı öğretmenlerin okuma yaptırması gerektiğini, bazılarının da yazdırması gerektiğini düşünmektedir. Hatta "sürekli bunları değiştirerek çocuklara sunabilirler" diyerek farklı öğrenme stillerine hitap edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (AYYG, Konum 110). Nalan ise oğlu Tuna'nın sosyal bilgiler dersi öğretmenini sevmemesi ve bu nedenle dersin stresli geçtiğini düşünmesinin nedenini kendi ifadeleriyle yansıtmıştır:

> Öğretmeni şöyle sert, ondan sonra otoriter ee şöyle anlatıyorsa anlamak zorundasın. Yani kimisi anlar kimisi anlayamaz kapasite meselesi kimisi bir sayfada okuduğunu anlar. Benim gibiler on kere okuduğunda anlarlar. Yani bu kişiden kişiye değişiyor. Öğretmen de leb demeden leblebiyi anlayın diyorlar. O yüzden sıkıntılı" (AYYG, Konum 124).

Nalan'ın görüşü, öğretmenin her öğreneni aynı şekilde değerlendirdiği ve bu nedenle dersi anlamayanları göz ardı ettiğini düşündürmüştür. Tuna bu öğretmenini sevmediğini, ders anlatırken otoriter bir tavırla onları tehdit ettiğini deneyim boyutunda açıklamıştır. Bu nedenle anne ile görüşleri uyuşmaktadır. Ayrıca Nalan Tuna'nın fende başarılı olmamasının nedenini de öğretmene bağlamıştır: "Mesela fende iyi değilim diyor aslında ama fen çünkü ilgisini çektiği yani öğretmenimiz çok genç bir öğretmen, çok toy bir öğretmen, şeker bir öğretmen daha iletişimi kuramadığı için Tuna'nın ilgisini çekmiyor" (AYYG, Konum 44). Öğretmenin öğrenenin ilgisini çekemediğini, "çocuk ruhuna giremediğini" ve etkili iletişim kuramadığını ileri sürmüştür. Tuna ise fende dikkatsizlik nedeniyle başarısız olduğunu tanınma boyutunda, öğrenenin kendine yönelik algısına dair bulgular bölümünde belirtmiştir. Bu açıdan anne ve öğrenenin görüşleri farklılaşmaktadır.

Suna öğretmenlerin her öğrenenin anladığından emin olana kadar dersi tekrar anlatmalarını çünkü öğrenenlerin anlamadığını söylemeye utanabileceğini belirtmiştir (AYYG, Konum 188). Ayrıca derslerin sıkıcı olmaması gerektiğini ve öğrenenlerin eğlenceli dersleri tercih ettiklerini de eklemiştir (AYYG, Konum 120-122). Ebru da benzer bir görüş sunmuş ve geliştirici oyunlarla konuların öğretilmesinin daha iyi olacağını, Hicran da yaş grubu itibariyle oyunlara odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenleri genel olarak yeterlikleri açısından şu sözlerle değerlendirmiştir:

> Bana göre öğretmenlik bu dünyadaki en zor ve en kutsal iş. Yani bu yüzden bunu yapamayacak insanların şu an aramızda olmaları da çok kötü. Bu işi hakkıyla yaptığını düşünen insanlar yapsın. Hani bir iki ile ikiyi toplamayı herkes herkese öğretir de hani yavrucuğum iki elma ile iki elmayı toplayınca dört elma oluyor demek de var (Hicran, AYYG, Konum 160).

Tüm görüşler incelendiğinde, annelerin öğretmenleri özellikle öğrenen özelliklerine, bireysel farklılıklara ve öğrenen taleplerine dikkat etmeme açısından eleştirdiği görülmüştür. Neredeyse tüm anneler sınıf içi disiplini sağlama, dersleri etkili yürütme, öğrenen merkezli olma, adil olma ve etkili iletişim kurma gibi bilgi ve beceriler hakkında öğretmenlere önerilerde bulunmuştur. Ancak durumun öğretmenden öğretmene değişebileceği düşüncesi de mevcuttur.

Öğrenenler açısından öğretmenler farklı tutum ve özelliklerine göre ele alınmıştır. Bunlar "merak uyandırma, disiplin, öğrenenin gereksinimlerini karşılama, adalet ve tarafsızlık, herkesi derse dahil etmeye çalışma veya destekleme, heves veya coşku, ilgili/yardımsever/arkadaşça olma, katı/sert mizaç" olmak üzere geniş bir kapsamda belirtilen özelliklerdir. Öğrenenlerin öğretmenlerle ilk karşılaştığında ne hissettikleri ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarına dair düşüncelerinden yola çıkılarak oluşturulan bu tutum ve özelliklerden ilki merak uyandırmadır. Harun öğretmeniyle ilk karşılaştığında heyecanlı hissetmiş ve neler yapacaklarını merak etmiştir (ÖYYG, Konum 24). Sevgi ise heyecanını daha yoğun bir biçimde ifade etmiş ve şu sözleri ile hissettiklerini vurgulamıştır:

> Mutlu hissettim, ee bize öğretecek birisi olduğunu hissettim. Ondan sonra görünce ilk gözlerim parladı ve gülmeye başladım öğretmenimiz de çok mutlu oldu o şekilde... Öğretmenlerim de her zaman çok mutluydu bize bir şey öğrettikleri için, öğretebildikleri için... [Zaman geçtikçe] Hayır daha çok üstüme yani daha çok derslerime şey yaptılar daha çok anlatmaya daha iyi anlatmaya çalıştılar hepsi. Hepsini de zaten çok seviyorum. Bütün öğretmenlerim bana ve diğer arkadaşlarıma çok öğretmeye çalıştılar (ÖYYG, Konum 25, 61, 81).

Sevgi'nin görüşü incelendiğinde, öğretmeninin de görevini hevesle yaptığı ve öğrenenlere bir şeyler öğrettiği için mutlu olduğunu düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Sevgi'nin öğretmenini gördüğü an hissettiklerini belirtirken kullandığı "gözlerim parladı" ifadesi görüşmenin farklı bir yerinde tekrar edilmiştir. Başarılı olduğu bir durumda öğretmeninin nasıl tepki verdiği sorulduğunda Sevgi öğretmeninin gözlerinin içinin parladığını söylemiştir (Tanınma boyutu, çevrenin öğrenene yönelik algısı). Ayrıca öğretmenlerin ilk günden bugüne davranışlarının değişmediği, öğretmeye hala hevesli oldukları da Sevgi'nin ifadesinden anlaşılmaktadır. Sinem öğretmenlerin arkadaşça davrandığını, Sevgi, Ece ve Harun ise öğretmenlerin anlaşılmayan yerlerde tekrar yaptığını belirtmiştir. Harun bunu "Mesela bir ders bir konudan mesela anlamadın diyelim hocalar diyordu işte anlamadın mı bir kere daha anlatayım mı diyorlardı" sözleriyle ortaya koymuştur (ÖYYG, Konum 58). Ece de benzer bir ifade kullanmıştır ancak onun ifadesinde öğretmeni ile annesi arasında bir karşılaştırma söz konusudur. Ece anlamadığı bir yer olduğunda öğretmenlerinin birden fazla kez "kızmadan" anlattığını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 86). Annesi ise anlamadığında sinirlenmektedir. Bu nedenle Ece annesine anlamadığı yerlerde danışmak istememektedir. Annesi bu durumu kabul ettiğini kendisiyle yapılan görüşmede belirtmiştir. Ancak Ece yalnızca öğretmenler açısından, öğretmenlerin ilgisinin ilkokuldakine göre daha az olduğunu şu metaforu ile ortaya koymuştur:

> Kızma konusunda değil de yere düştüğümüzü düşünürsek o zaman daha çok ilgileniyorlardı ama şimdi kendimiz kalkabildiğimiz için çok da oralı olmuyorlar... Diğer örneklerle aynı yani ödev, ödev yaparken kontrol etme açısından değişti ya da düştüğümüzde kaldırmak konusunda ya da lavabo ihtiyacımızı karşılama konusunda (ÖYYG, Konum 32, 54).

Ece'nin kullandığı metafor öğretmenlerin yaklaşımını açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenler öğrenenleri ilkokuldakine nazaran daha otonom gördüğü için ilgilenme biçimleri değişmiş ve ilgilenme düzeyleri azalmıştır. Burak da öğretmenlerin ilgisinin azalmasını daha fazla sayıda sınıfta öğretmenlik yapmalarına bağlamıştır.

Tuna, Sevgi, Burak, Ece ve Harun ayrıca öğretmenlerinden destek aldıklarını ve öğretmenlerin herkesi derse dahil etmeye çalıştığını da düşünmektedir. Tuna bu duruma yönelik şu sözleri söylemiştir:

> Bazı öğretmenler de 10 dakika arada öğrenmeyen çocuklara öğretiyorlar. Bazıları da öğretmek için blok ders yapıyorlar. Mesela 10 dakikalık aralarını yiyorlar öğretmek için. Tüm öğretmenler dersleri ile ilgileniyor. Bazenleri de erken kapatıyorlar konu bitince. Öyle... Yok. Öğretmen şöyle ee şöyle bizim sınıfta bazı kişiler vardı, dersi çok anlamıyorlardı

> öğretmen genellikle onlara soruyordu parmak kaldıranlara da arada sırada soruyordu dört kişi vardı zaten anlamayan onlara soruyordu (ÖYYG, Konum 58, 313).

Tuna'nın görüşü incelendiğinde, öğretmenlerin ders aralarında konuları anlayamayan öğrenenlere ekstra destek olduğu ve parmak kaldırmayanları da derse katmaya çalıştığı görülmektedir. Bu açıdan Sevgi'nin görüşü de benzerdir:

> Mesela bizim iki tane sınıfta bir tane Ağrı'dan falan yabancı gelen bir arkadaşımız vardı. Bir tane de onun arkadaşı vardı gelen. Bir de eee otizmli miydi hastalıklı bir erkek arkadaşımız vardı. Onlar mesela anlamıyordu. Onlar hiçbir şey alamamıştı takdir teşekkür falan. Onlara anlatıyordu genellikle o biz resim yaparken onlara anlatıyordu. Daha çok o erkek olan arkadaşımıza anlatıyordu çünkü o şey o hasta olduğu için, ilaçları falan vardı annesi çantasına koyuyordu, öğretmenimiz içiriyordu ona. O şekilde gelişiyordu (ÖYYG, Konum 117).

Sevgi'nin görüşü incelendiğinde, öğretmenlerin bir özel gereksinimli ve bir de şehir dışından gelen öğrenene özellikle resim derslerinde ekstra destek olduğu görülmüştür. Dikkat çeken bir nokta Sevgi'nin şehir dışından gelen arkadaşına "yabancı" gözüyle bakması ve özel gereksinimli arkadaşına da "hasta" gözüyle bakmasıdır. Ayrıca bu arkadaşlarının takdir-teşekkür alamamasını başarısızlıklarını vurgulamak için örnek göstermiştir. Bu, Sevgi'nin başarı kanıtı olarak da notları ve başarı belgelerini temel aldığı bulgusunu destekler niteliktedir. Harun öğretmeninin anlaması için konuyu daha yavaş anlattığını, Burak öğretmeninin fotokopi vererek ek materyal sağladığını ve Ece de anlamadığında öğretmeninin ona daha çok soru sorarak anlaması için üstüne gittiğini belirtmiştir. Bu açıdan öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin herkesi derse dahil etmeye çalıştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da öğretmenlerin öğrenenlerin gereksinimlerinin farkında olduğu düşüncesini akla getirmektedir.

Gereksinimlerin karşılanması açısından bakıldığında, öğrenenlerin görüşleri ikiye ayrılmaktadır. Burak kendi deneyimleri üzerinden gereksinimlerinin karşılandığı ancak geç olduğuna dair bir görüş belirtirken Tuna ise onun açısından destekleyici bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine dair bir görüş ileri sürmüştür. Burak öğretmenlerini "anneden sonra her şeyi öğreten" kişiler olarak görmekte ve bu nedenle sevmektedir. Öğrenme gereksinimi onlar sayesinde karşılanmaktadır. Ancak zorlandığı konularda öğretmenin verdiği tepkiyi olumsuz karşılamıştır. Öğretmeninin hikâye ezberlettiğini ve onun bunda zorlandığını, öğretmene takıldığı yerde sorduğunda ise "biraz daha düşün bulursun" cevabını aldığını belirtmiştir. Burak gereksiniminin o anda giderilmesi gerektiğini istediği için sinirlenmektedir (ÖYYG, Konum 162-171). Burak ayrıca görüşmenin bir noktasında Türkçe dersini sevmediğini de belirtmiştir.

Tuna ise öğretmenlerin ders anlatış biçimi ve niteliğinin öğrenme sürecini etkilediğini ileri sürmüştür. Ona göre öğretmen "kötü" olursa ve ders etkili bir biçimde aktarılmazsa öğrenme olumsuz etkilenmektedir. Bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Bir de öğretmenin kötü olması öğrenmeyi. Dersin kalitesiz olması öğrenmemi düşürür. Kötü bir öğretmen anlayışsızdır. İşi gücü sadece para kazanayım der. Öğrencilere öğretmek yerine para için yapar mesleği. Öğret... öğrenciler anlamazsa geri dönmez, anladıysan anladın der. Test çözülmez sadece konu yazdırır. O konuyu hızlı geçer önemli yerleri öğretmeden... Dersin anlatılışı çok önemli yani kötü anlatırsa işte bir konu üzerinde direkt durmadan geçerse ben o konuyu anlamam ama böyle önemli konu üzerinde durursa anlarım öyle desteklemiş olur (ÖYYG, Konum 371-3773, 381).

Tuna kendi öğrenme-öğretme sürecinde gereksinimlerini karşılayabilecek öğretmen özelliklerini vurgulamıştır. Ona göre iyi bir öğretmen anlayışlı, görevini sadece para kazanmak için yapmayan aynı zamanda öğrenenlerin öğrenimini öncelikli tutan, anlaşılmayan yerlerde tekrar yapan, sadece konu yazdırmayan aynı zamanda test de çözdüren, önemli konuları vurgulayan ve üstünde duran kişidir. Tuna'nın özellikle teste yaptığı vurgu annesi tarafından da aynı şekilde ortaya konmuştur. Hatta annesi Nalan Tuna'nın test alışkanlığının öğretmeninden kaynaklandığını ve öğretmeninin çok iyi bir sorumluluk kazandırdığını belirtmiştir (AYYG, Konum 80-84). Tuna ayrıca iyi bir öğretmeni disiplinli öğretmen olarak da tanımlamıştır. Diğer görüşüne ek olarak "uygun olmayan davranış yapıldığında uyaran, yazı yazdıran ve ödev veren" öğretmenlerin iyi birer öğretmen olduğunu belirtmiştir (ÖYYG, Konum 359-361). Kısaca Tuna gereksinimlerini karşılayan disiplinli öğretmenleri iyi bir öğretmen olarak tanımlamıştır.

Öğrenenler tarafından öğretmenlere yönelik belirtilen bir diğer özellik adalet ve tarafsızlıktır. Öğrenenler adaletli öğretmenleri tercih etmektedir. Ece okulla ilgili hatırladığı ilk şeyin adaletli olarak nitelendirdiği öğretmeni olduğunu belirtmiştir. Ancak bir önceki öğretmenini ise adaletsiz olarak tanımlamıştır. Bir örnek verilmesi istendiğinde şu sözleri söylemiştir: "Bir gösteriyi yapacaksak hep bir kişiyi daha çok çalıştırırdı daha çok öne çıkardı, biz daha az çalışırdık daha az gösteri yapardık o yönden (ÖYYG, Konum 20)". Bu açıdan Ece'nin görüşü incelendiğinde, öğretmenin bir öğreneni daha çok önemsemesinin diğer öğrenenlerin bu durumda rahatsız olmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Ece'nin annesi de bazı öğretmenleri adil olmama konusunda eleştirmiştir (Hicran, AYYG, 166-170). Bu açıdan anne ve çocuğun belirli olayları birlikte deneyimlediği söylenebilir. Tuna ve Sinem ise kıyaslamalara odaklanmıştır. Tuna

kıyaslama yapan bir öğretmeninden rahatsızlığını dile getirirken Sinem ise kendi lehine olan bir kıyaslamadan dolayı mutluluğunu dile getirmiştir. Sinem'in düşüncesi şu şekildedir:

> İyi bir sınıfsınız falan yani yapamadığında dalga geçen sınıflar varmış ama bizim sınıf öyle görmüyor yani diyorlar öyle değilsiniz falan diyorlar iyi bir şey diyorlar. Bir de diğer sınıflara göre daha çalışkanmışız yani biz de şube şube A, B, C, D, E, F diye biz F'yiz. Yani mesela E var, genelde derslerimiz onlarla şey oluyor, fen hocası onlardan çıkıyor bize geliyor diyor siz bu konuyu daha iyi anladınız falan diyor. O şekilde (ÖYYG, Konum 452).

Sinem'in görüşü incelendiğinde, yapılan kıyaslamada başarılı olan taraf olduğundan bunu sevinçle karşıladığı ve sınıf olarak başarılarını vurguladığı görülmüştür. Ancak öğretmenin kıyaslama yaptığı bir gerçektir. Tuna ise madalyonun öteki yüzünde yer almaktadır. Bu duruma yönelik ifadeleri şu şekildedir:

> T: Din hocası kıyaslıyordu o.
>
> İ: Kıyaslıyordu. Mesela ne açıdan?
>
> T: Bazıları ödevi yapmayınca, bak bunun gibi olacaksınız falan. Ne kadar iyi diyordu. İ: Peki, böyle olunca sen ne hissediyordun?
>
> T: Kötü hissediyordum. Ben kıyaslamayı falanı hiç sevmiyorum. Üzülüyordum çok fazla.
>
> İ: Peki, yani mesela bu olay, böyle üzülmen böyle kıyaslaması senin derslere veya okula karşı düşüncelerini etkiliyor mu?
>
> T: Öğretmenlere karşı etkiliyor. Okula karşı etkilemiyor.
>
> İ: Öğretmenlere karşı nasıl etkiliyor mesela?
>
> T: Şöyle, başka öğretmen gelirse o da mı kıyaslayacak? Öğretmenler kötü mü olacak? Öğretmenler böyle mi?" (ÖYYG, Konum 191-202).

Öğretmeninin yaptığı kıyaslamaya yönelik Tuna'nın verdiği tepki üzüntüdür. Her ne kadar ödevini yapmayarak sorumluluğunu yerine getirmeyen o olsa da öğretmenin doğrudan sınıf içinde öğrenenleri birbiri ile kıyaslaması Tuna'nın diğer öğretmenlere olan bakışını da etkilemiştir. Bu da öğrenen kimliği inşası sürecinde önemlidir. Öğrenen de bir süre sonra kendini başkaları ile kıyaslamaya gidebilir. Tüm görüşler doğrultusunda, kıyaslamada örnek gösterilen taraf olunmadığında öğrenenlerin üzüldüğü, bundan rahatsız olduğu ve bu nedenle bir önyargı oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayrıca bir diğer olumsuz olarak nitelendirilen özellik öğretmenlerin katı/sert mizaçlı olmasıdır. Öğrenenlerin görüşleri incelendiğinde, dikkat çeken bir nokta, iki öğrenenin ortaokulda öğretmenlerin kızacağı ön yargısına sahip olmasıdır. Ancak ikisi de bunun olmadığını belirtmiştir. Bunlardan biri olan Harun bunu şu ifadeyle aktarmıştır: "O zaman ne hissediyordum mesela hepsi iyi davranıyordu, iyi ders anlatıyordu, bağırmıyordu kızmıyordu bazı mesela benim büyük bazı büyük arkadaşlarım vardı

ortaokulda hocalar kızıyor filan diyordu azcık ondan korkmuştum öyle (ÖYYG, Konum 48. Benzer bir görüş Sevgi tarafından da belirtilmiştir. Sevgi ayrıca çoğu öğretmenini kendi nitelendirmesi ile "tatlı, şirin ve anlayışlı" bulurken bir öğretmenini çok sevmediğini çünkü kaba olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Sevmediğim kısmı da birazcık kabaydı din kültürü öğretmenimiz... Mesela ee aramızda ufacık bir şey söylesek mesela şu çok güzel gibisinden öğretmen direkt bağırarak tepki veriyordu, sert bir tepki veriyordu. Mesela ama bazen o tahtaya vurulan ışık şeyi oynarken bazen karanlık oluyordu ışıklar kapatılıyordu ve biz kızlarla bütün hepimiz bir sıraya oturuyorduk. Bazılarımız oturmuyordu ama grup olanlar oturuyorduk (ÖYYG, Konum 420-424).

Sevgi'nin görüşü incelendiğinde, öğretmenin sınıftaki sessizliği sağlamak adına doğrudan sesini yükselttiği düşünülmektedir. Bu durum öğrenenin öğretmene karşı görüşünü de etkilemiştir. Sevgi görüşmenin devamında din kültürü ve ahlak bilgisi dersini sevdiğini belirtmiş ve nedenini ise kendi inancına bağlamıştır. Bir başka deyişle, Sevgi'nin sevmediği şey din kültürü ve ahlak bilgisi dersi değil öğretmenin kendisidir. Ece ise ilkokulda öğretmenlerin daha az kızdığını ancak ortaokulda daha çok kızdığını belirtmiş ve öğretmen somurtkan olduğunda, hiç şaka yapmadığında öğretmenden hoşlanmadığını da eklemiştir (ÖYYG, Konum 30, 477). Öğretmen tutumu ve özelliklerine dair tüm öğrenen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenenin kafalarında çizdiği "iyi" öğretmen sınırları içinde olmadığında öğretmenlere yönelik bir önyargı oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kafalarında çizdikleri model ise ses tonunu iyi ayarlayabilen, çalışmaları için teşvik eden, disiplinli, gerekirse ceza veren, ayrımcılık yapmayan, öğrenende konuya dair ilgi ve merak uyandıran, destekleyici ve güler yüzlü bir öğretmeni içermektedir.

Annelere benzer bir şekilde öğrenenler de öğretmenlerle olan iletişimlerine dair görüşlerine yer vermiştir. Emir öğretmenlerini sevdiğini belirtirken Sinem ise öğretmenlerinden utanmadığını ve istediği zaman onlarla iletişime geçtiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

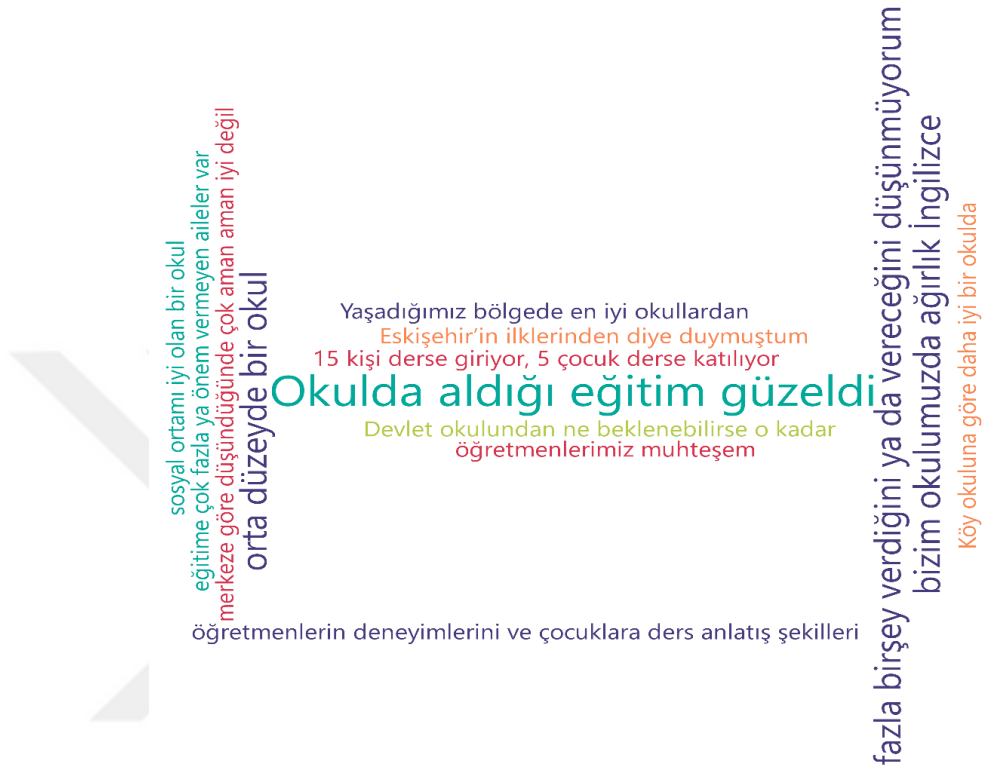
> Evet konuşuyorduk yani öyle utanmam falan yoktu... Yani şu an zaten uzaktan olduğumuz için fazla da bir şey anlamıyoruz. Yani öyle bir çekinmem falan yok öyle hocalarımdan utanan biri değilim… Yani seviyorum öğretmenlerimi tabii ki, yakınız yani... Bir sorum falan olduğunda yani yazıyorum bir de canlı derslerde falan o şekilde (ÖYYG, Konum 38, 50, 56, 64).

Sinem'in öğretmenleri ile hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimde kurduğu bağ ve iletişime yönelik görüşü incelendiğinde öğretmenleri ile istediği zaman ve herhangi bir

olumsuzlukla karşılaşacağını düşünmeden iletişime geçebildiği görülmüştür. Sinem'in aksine Tuna ise öğretmenleri ile sadece belirli konularda iletişime geçmektedir. Zorlukla karşılaştığında öğretmenlerle iletişime geçmezken okulda akranları onu rahatsız ettiğinde [zorbalık] bunu onlara bildirmektedir (ÖYYG, Konum 96-98). Tuna görüşmenin ilk dakikalarında okula ilk başladığında öğretmenden tuvalete gitmek için de izin alamadığını, utandığını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 20). Ayrıca öğretmenleri ile olan güzel iletişimini arkadaşları ile olan iletişimine değinirken belirtmiştir. Güzel iletişimi ise söz almak, parmak kaldırmak ve izin almak olarak tanımlamıştır.

Öğrenenlere ayrıca öğretmenlerin sınıflarına yönelik değerlendirmesi de sorulmuştur. Buna yönelik öğrenenlerin verdiği cevaplar iyi ve kötü olmak üzere iki uçta yer almaktadır. Bir tek Tuna bir arkadaşına yönelik "geveze" değerlendirmesi yapıldığını aktarmıştır (ÖYYG, Konum 447). Harun, Ece, Emir, Tuna ve Sevgi öğretmenlerinin sınıflarındaki bazı öğrenenleri iyi bazılarını ise kötü gördüğünü düşünmektedir. Harun kötü olan öğrenenlerin derse katılmadığı ve çalışmadığı için kötü olarak değerlendirildiğini düşünmektedir. Ece ise öğretmenin öğrenenleri tembel ya da gayret eden şekilde değerlendirdiğini dile getirmiş ve tembellerin davranışlarını şu şekilde açıklamıştır: "Derste örneğin canlı derslerde ders yapmamak için her yolu deniyorlar. Öğretmen de tabii bunlara kızıyor bu şekil oluyor ya da teneffüslerde sınıfı birbirine katıyorlar her yer toz duman içinde oluyor (ÖYYG, Konum 437)". Ece örneğinde daha çok uygun olmayan davranışları vurgulamıştır. Emir öğretmenin öğrenenler takdir aldığında sevindiğini ancak notları düşük diye sınıftaki beş kişiyi başarısız olarak değerlendirdiğini dile getirmiştir (ÖYYG, Konum 253, 636). Sevgi diğer öğrenenlerden farklı olarak kendini de değerlendirme içinde ele almıştır: "Diğer arkadaşlarımı gene bazılarını benimki gibi bazılarını kötü oluyor bazen. Bazılarını kötü bulma nedeni de pek bir şey öğrenememeleri o üç arkadaşım gibi mesela. Arada bilemeyen arkadaşlarım oluyor mesela iki tane arkadaşım var Fatma ve Merve onlar gibi. Ben gibi arada (ÖYYG, Konum 574)". Bu durumda Sevgi'nin görüşüne göre öğretmeni bir konuyu anlayamadığında onu başarı düzeyi düşük bir öğrenen olarak görmektedir. Ancak kendisinin bazı durumlarda başarılı olarak görüldüğü de görüşünden anlaşılmaktadır. Tüm öğrenenlerin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenenleri başarılı olma durumlarına göre kıyasladığı ve bunun da öğrenenlerin düşüncelerini etkilediği görülmüştür.

Öğretmenleri mesleki bilgi ve beceriler açısından değerlendiren anneler, okula yönelik bir değerlendirme de gerçekleştirmiştir. Okulu sosyal ve akademik açıdan değerlendirdikleri görüşlerine yönelik kod bulutu Şekil 4.17'de sunulmuştur.



Şekil 4.17. *Okulun akademik ve sosyal konumu kod bulutu*

Şekil 4.17 incelendiğinde, annelerin özellikle uzaktan eğitim sürecini de deneyimlemeleri sonucunda okulda verilen eğitime yönelik olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Mine, Banu ve Ebru okulda verilen eğitimi kaliteli bulduklarını belirtmiştir. Bu kalitenin unsurları ise öğretmenlerin ilgili olması ve eğitimin yüz yüze gerçekleşiyor olmasıdır. Özellikle diğer annelere göre dezavantajlı konumları daha belirgin olan annelerin bu görüşü savunması uzaktan eğitimde doğru gitmeyen noktaların olduğunu düşündürmektedir. Kod bulutuna göre ikinci dikkat çekici nokta ise okulda verilen İngilizce ağırlıklı eğitimin değerlendirme kapsamında ele alınmış olmasıdır. Mine okulun İngilizce açısından süper olduğunu, Harun'un ilkokulda öğrenemediği İngilizce kelimeleri ortaokulda öğrenebildiğini belirtmiştir (AYYG, Konum 66). Suna ise ortaokullarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı eğitimi sadece çocuğunun gittiği ortaokula ait bir özellik olarak ele almış ve şu şekilde değerlendirmiştir:

S: Yani bence iyi. Haftada 18 saat İngilizce görüyorlar. Eee.. Bir görsel var sanırsam bir dinleyerek müzikle İngilizce öğretiyorlar. Bir de yazılı olarak öğretiyorlar sanırsam. Üç ayrı İngilizce öğretmeni giriyor.

İ: Hmm yani bu bu okula özel bir uygulama mı?

S: Evet bu okula özel bir uygulama. Diğerleri üçte çıkarken bizimkiler dörtte çıkıyorlar.

İ: Ekstra. Peki yani siz bunu bilerek mi o okula gönderdiniz?

S: Evet (ÖYYG, Konum 34-38).

Suna, İngilizce derslerinin nasıl işlendiğine dair yüzeysel bir bilgi verip uygulamayı bu okulla sınırlı olarak değerlendirmiştir. Ancak Suna'nın görüşleri incelendiğinde, "sanırsam" kelimesini uygulamayı anlatırken sıkça kullanmış olması okula dair verdiği bilgilerin varsayımlar üzerinden ele alındığını düşündürmektedir. Banu da çocuğunun gittiği okula dair net görüşler sunmamıştır. Okulun "aman aman da çok üst düzey bir okul olduğunu sanmadığını" belirtmiştir (AYYG, Konum 265). Ancak görüşleri genel bir değerlendirme ile sınırlıdır. Aysel ise Banu ile benzer şekilde okulu orta düzey bir okul olarak değerlendirmiş ve bunu diğer okullarla karşılaştırarak şu şekilde aktarmıştır:

> Kötünün iyisi, iyinin kötüsü orta düzeyde bir okul yani. Şey değil çevreye nasıl diyeyim XXX mıydı şu üst tarafı hemen [ikamet edilen yerin] üstü oradaki okulla buradaki okullar arasında tabii ki fark var. Atıyorum çarşıdaki ya da adı duyulmuş okullar diyeyim Melahat Ünügür gibi ya da Ali Sezer miydi Ahmet Sezer mi ne okulu var bir tane. Onlarla kıyasladığım zaman ona göre de kötü (AYYG, Konum 178).

Aysel çocuğunun öğrenim gördüğü okulu başarılı olduğunu düşündüğü okullarla kıyaslayarak değerlendirmiştir. Aysel'in görüşü incelendiğinde, anne hangi okulun daha iyi olduğunu bilse de oğlunun ikamet ettikleri yerdeki okula gittiği görülmüştür. Bu açıdan yakın okulun daha erişilebilir olduğu söylenebilir. Anne Ebru ise okulu değerlendirirken "devlet okulundan ne beklenebilirse o kadar yani" diyerek devlet okulunu diğer okullara nazaran düşük düzeyde gördüğünü ima etmiştir. Benzer bir görüş Suna tarafından da belirtilmiştir. Çocuğunun şu an gittiği okulu ilkokulda gittiği köy okuluna göre daha iyi olarak nitelendirmiştir ve "maddi durumu yeterli olan herkesin" bu tarz okullara çocuklarını göndermesini tavsiye etmiştir (AYYG, Konum 196). Bu açıdan Suna'nın görüşü incelendiğinde, daha iyi bir okula gitmek için [devlet okulu olsa dahi], maddi durumun yeterli olması gerekmektedir. Kızı yalnızca köy okulundan ilçe merkezindeki bir okula geçmiştir.

Okula yönelik beklentileri sorulduğunda ise Hicran ve Aysel herhangi bir beklentilerinin olmadığını ifade etmiştir. Hicran bunu şu şekilde açıklamıştır:

> Okuldan beklentilerim, yani bir beklentim yok. Çünkü çok fazla bir şey verdiğini ya da vereceğini düşünmüyorum... Neden, çevre olarak eğitime çok fazla ya önem vermeyen aileler var ya çocuklarıyla çok fazla ilgilenmeyen aileler var. Bilmiyorum yani muhtemelen muhitten kaynaklı… İmkana sahip derken, herkes eşit şartlarda bağlanıp dersi dinleyebiliyor. Herkes dersi dinliyor mu pandemiden dolayı sınıfları azalt... çoğalttılar yani sınıfın bir tanesini muhtemelen eksilttiler. Mevcudumuz otuza çıktı. Online derste bu 30 kişi mi hayır 15 kişi derse giriyor, beş çocuk derse katılıyor. Yani öğretmene cevap veriyor diyeyim (AYYG, Konum 164, 174-176).

Hicran'ın görüşleri incelendiğinde, okulu sadece içindeki öğretmenlerle değil, bulunduğu muhit ve okula gelen öğrencilerin aileleriyle birlikte değerlendirdiği görülmüştür. Hicran okulu öğretmenler deneyimli ve ders anlatışları iyi diye tercih etmiştir (AYYG, Konum 172), ancak diğer ailelerin çocukları ile ilgilenmediğini de düşünmektedir. Dahası uzaktan eğitim sürecindeki bir olumsuzluğu, yani sosyal buradalığın azalmasını da bu düşüncesi ile vurgulamıştır. Okulu içindeki öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle bir bütün olarak değerlendirmektedir. Kızı Ece ise mahalledeki okulları ve "iyi" okulları kıyaslama yoluna gitmiştir. Bunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Çünkü o liseye [iyi lise olarak düşündüğü mahalle dışındaki liseler] gittikten sonra zaten üniversitede güzel bir bölümü kazanmamam imkânsız gibi bir şey... Örneğin mahalledeki bir liseye gidersek orada daha az işte zaten bu çocuk iyi bir mesleği olmaz biz bunu bırakalım gibi düşünüyorlar ama iyi bir liseye gittiğimizde çok ödev veriyorlar ya da daha çok çalıştırıyorlar o yüzden... [Benim okulum] Mahalledeki okullar gibi ama öğretmenleri zaten bu çocuk okur diyenlerden (ÖYYG, Konum 404-408).

Ece annesi ile benzer şekilde okulları iyi ve kötü okullar olarak sınıflamaktadır. Yaşadıkları muhitteki okulları kötü okul, bunun dışındaki okulların bazılarını ise iyi okul kategorisine yerleştirmiştir. İyi olduğunu düşündüğü okulları ise daha çok ders çalıştırma ve ödev verme ile ilişkilendirmiştir. Asıl dikkat çeken nokta ise mahalledeki okullarda "bu çocuk zaten okumaz, biz bunu bırakalım" yaklaşımının olmasıdır. Dezavantajlı konumda olan bir çocuğun yaşadığı muhitte bir okulda bu yaklaşımın benimsenmesi dezavantajın pekiştirildiğinin de kanıtıdır.

Nalan okulu sosyal açıdan değerlendirirken Banu ise köklü bir okul olduğunu düşündüğünü de eklemiştir. Nalan ayrıca ilkokulda yapılan folklor ve geziler gibi ders dışı etkinlikleri de vurgulamıştır. Öğrenenler tarafından vurgulanan ders dışı etkinlikler ise koro, etütler ve bayramlarda yapılan yemekli hazırlıklardır. Tüm görüşler doğrultusunda, annelerin okulları tamamıyla etkili bulmamakla birlikte, öğrenenler için

olumlu olabilecek yönlerinin olduğunu da savundukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca okulları maddi durum ve nitelik açısından ilişkili görmektedirler.

Öğrenenler annelerin aksine sınıf ortamında da bulunduğundan sınıf ortamına yönelik de görüş belirtmişlerdir. Burak sınıfın gürültülü olduğunu ve bundan rahatsız olduğunu ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 417-419). Ece de aynı şekilde en iyi öğrenme ortamının sınıf ortamı ya da kütüphane ortamı gibi sessiz olması gerektiğini düşünmektedir. Ancak kendi sınıf ortamının sessiz olmadığını da belirtmiştir. Ona göre sınıf ortamı sessiz bir yer olmalıdır (ÖYYG, Konum 242). Sinem ise sınıflarının sessiz olduğunu ve kalabalık olmadığını belirtmiştir. Görüşler incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecinin deneyimlendiği bağlama dair özelliklerin her öğrenen için çeşitlendiği ve öğrenenlerin öğrenmenin gerçekleşeceği sınıfların "sessiz" olması gerektiğini düşünerek etkileşimi ikincil plana attıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlerin özellikle kimlik inşasını ele alabilmek için zamana yönelik de bir değerlendirme yapılması gereklidir. Bu nedenle onlara okula ilk başladıklarında ne hissettikleri ve şu an okula karşı ne hissettikleri sorulmuştur. Hem ilkokul hem de ortaokula ilk başladıklarında öğrenenler mutluluk, heyecan, utanma/alışamama ve korku hissettiklerini belirtmiştir. Şu an yani ortaokulda ise alışma, özgürlük, mutluluk ve kayıtsızlık hissettiklerini ifade etmişlerdir. Her öğrenen aynı ölçüde değişim yaşamamıştır. Burak okulun ilk günü korktuğunu ve annesinin arkasından ağladığını belirtmiştir. Şu an ise hissettiği kayıtsızlığı şu şekilde dile getirmiştir: "Duygusuzum okula karşı... Hiçbir şey hissetmiyor gibiyim bu konularda [eğitim ile ilgili konularda]. Evet okulu sevmediğim için. [Çünkü] sıkıcı... Bir günümüzün mesela altı saati orada geçiyor. Ben altı saatimi orada geçirmek istemiyorum. Oturup yatmak istiyorum (ÖYYG, Konum 40, 74-78, 238-242)". Burak'ın görüşü incelendiğinde, şu an okula zorla gidiyor gibi bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Burak okulda geçen zamanı sıkıcı bulmakta ve bunun yerine evde dinlenmeyi istemektedir. Ancak okula yönelik olumsuz hislerinin ardındaki neden akranlarıdır. Burak akranları tarafından zorbalığa maruz kalmaktadır. Sosyal ve sözel olarak zorbalığa uğrayan Burak bunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

> Evet. Çok dışlandığım için. Aralarına almıyorlar... Yani onlarla arkadaşlık duygusu hiç hissetmiyorum... Ondan sonra konuşmuyorum hocayla falan kimseyle konuşmuyorum... Mesela bir tane arkadaşımız konuşuyor, mesela Yakup konuşuyor hiç kimse bir şey demiyor ama ben konuştum mu sus konuşma diyorlar... 5. sınıfta da dışarı çıkıyorum 8. Sınıflar para istiyor 50 kuruş, 75 kuruş, 1 lira falan istiyor. Gidiyoruz hocaya şikâyet ediyoruz hocam para

> istiyorlar diye okuldan uzaklaştırma falan alıyorlar... [Uzaktan eğitimde] Yazıdan biri napıyon lan yazıyor, biri naber kanka falan yazıyor, ödev soruyor, biri dersin saatini soruyor ben yazmayın diyorum illa yazıyorlar. Ondan kavga ettik bir. Bir keresinde hocam iki dakikamız kaldı yazmıştım, bütün herkes başladı yazma yazma yazma diye, ona kavga ettim öyle... Ne açıdan... çok rahatsız ediyor derslerde. Konuşuyor kâğıda bir şey yazıp bana gönderiyor. [Uyarınca] Banane yaparım diyorlar (ÖYYG, Konum 42, 44, 52, 58, 178-182, 222, 255, 433-435, 447).

Burak'ın görüşü incelendiğinde, okula karşı tutumunu akranlarından gördüğü zorbalığın etkilediği ve buna yönelik kimsenin bir çözüm geliştirmediği görülmüştür. Annesi ise buna yönelik bir görüş belirtmemiştir. Ancak durumdan haberdardır.

Tuna ve Sevgi okula ilk başladıklarında mutlu olduklarını belirtirken Harun korkudan ağladığını belirtmiştir. Harun aynı zamanda okula hemen alışamadığını ve utandığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

> Parmak kaldırıyordum ama utanıyordum geri indiriyordum ilkin bir haftaya yakın bir şey. Sonra ben işte hocaya alıştım. Artık rahat olduğumu anladım. Artık alıştığımdan dolayı rahattım yani. [Ortaokula ilk başladığında] İlk gün aynı hoca ilk gün tam tanımadığımdan dolayı bilemiyordum. Biliyorsun hocalar da değişti işte. Bir hoca gidiyordu bir hoca geliyordu o yüzden şaşırmıştım daha yeni geldiğim için bilmiyordum. O yüzden mesela o yüzden ilk günler böyle oldu (ÖYYG, Konum 32, 40).

Harun okula aşina olmadığı için utandığını ve bir hafta kadar alışamadığını belirtmiştir. Benzer durumu ortaokulda tekrar yaşamıştır. Ortaokula başladığında uzaktan eğitime geçildiğinden okuldaki ortama sonrasında alışıp alışmadığına dair bir ifadesi bulunmamaktadır. Tuna ise benzer şekilde utanmış ve utandığı için izin alamayıp tuvaletini tutmak zorunda kalmıştır (ÖYYG, Konum 18-20). Sinem de okula alışamamıştır ancak onun durumu diğerlerinden farklıdır. Sinem okula alışamadığı için annesi onunla 20 gün boyunca sınıfta oturmak zorunda kalmıştır. Okula gittiği ilk gün okuldan kaçmıştır. Sinem'e nedeni sorulduğunda alışamamıştım zaten alışan da yoktu diyerek yanıt vermiştir. Ancak annesi durumun babası ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Yani şey eee... Senden ayrılmak istemiyorum diyordu ama nedeni babasıymış. Babasının onu okula götürmesini istiyormuş. Bir gün geldi babası okula götürdü ondan sonra gitmeye başladı... Yani şaşırdım. Bir de şey hani babasına çok düşkün değildi ama içinde çocuğun öyle bir hevesi varmış (AYYG, Konum 42, 46).

Sinem annesine babasıyla gitmek istediğini söylememiş ve bu nedenle annesini de bırakmamıştır. Babası ile okula gitmek istemesinin sebebi ise "o gün okula babalarıyla

gelen çocuklar da vardı" şeklinde bir düşünce anne tarafından belirtilmiştir. Sinem ilk gün ve Harun ilk ders işlendiğinde heyecanlı hissettiklerini de eklemiştir.

Emir ise okulun ilk günü nasıl bir yer olduğunu bilmediği için korktuğunu doğrudan belirtmiştir. Ancak şimdi korkmadığını da vurgulamıştır. Bu noktada Ece'nin görüşü dikkat çekicidir. Uzaktan eğitim sürecini temele alarak belirttiği görüşünde okulu özgür olduğu bir yer, evi ise hapishane olarak nitelendirmiştir (ÖYYG, Konum 141-144). Bunun nedeni ise ona göre en azından dışarı çıkabilmesidir. Hatta Ece'ye okulun da kapalı bir alan olduğu söylenmiş ancak "orada arkadaşlarım var, öğretmenlerim var hapishanelikten çıkıyor bence" şeklinde yanıt vermiştir (ÖYYG, Konum 145-146). Ece'nin annesinin otoriter bir tutuma sahip olmasının da böyle düşünmesine sebep olmuş olabileceği düşünülmüştür.

Ece'nin yanı sıra Sinem, Emir, Burak ve Sevgi de okulu sosyalleşme için bir araç olarak görmektedir. Öğrenenler okulda olmayı dersler açısından değil arkadaşları ile vakit geçirmek açısından özlemiştir. Sinem görüşmesinde arkadaşlarına ve arkadaşlığa vurgu yapmıştır. Emir okulda iyi hissettiğini çünkü bütün arkadaş çevresinin orada olduğunu ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 225). Sevgi'nin ifadesi ise okula yüklediği anlamı açıkça gözler önüne sermektedir:

> Okulda olmak arkadaşlarımla falan oyun oynamak bana mutluluk hissettiriyordu, yalnız olmadığımı hissettiriyordu, beni seven birilerinin olduğunu hissettiriyordu ve ben de bu konudan çok mutlu oluyordum. Bazen arkadaşlarımın beni sevmediğini düşünüyordum. Ondan sonra onlara sorunca da onlar da seni seviyoruz dediler ve ben o zaman çok mutlu olmuştum (ÖYYG, Konum 195).

Sevgi annesinin görüşme dışında paylaştığı bilgiye göre kimsenin onu sevmediğini sık sık düşünmektedir. Bunu aştığı ortam ise okuldur. Bu nedenle okula sosyalleşme anlamında büyük bir anlam yüklediği görülmektedir. Doğum gününü okulda arkadaşlarıyla, arkadaşlarının anneleriyle ve öğretmeniyle kutladığı günü en mutlu olduğu gün olarak nitelendirmiştir. Sosyalleşme yalnızca okulda gerçekleşebilmektedir.

Sosyalleşme açısından düşünüldüğünde akranların oldukça önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Akranlarla ilgili bir diğer olumlu ifade akran öğrenmesi veya desteğinin varlığıdır. Harun, Emir ve Sevgi akranların birbirine nasıl destek olduğuna değinmiştir. Harun, öğretmenin akran öğrenmesini öğrenme-öğretme sürecinde kullandığını şu şekilde ifade etmiştir:

> Ee hoca şöyle değerlendiriyor mesela arkadaşlar bilmiyorsa çoğunlukla İngilizce dersi olduğu için bizde de mesela bir şey veriyor yazma veriyor mesela çözümlerle alakalı

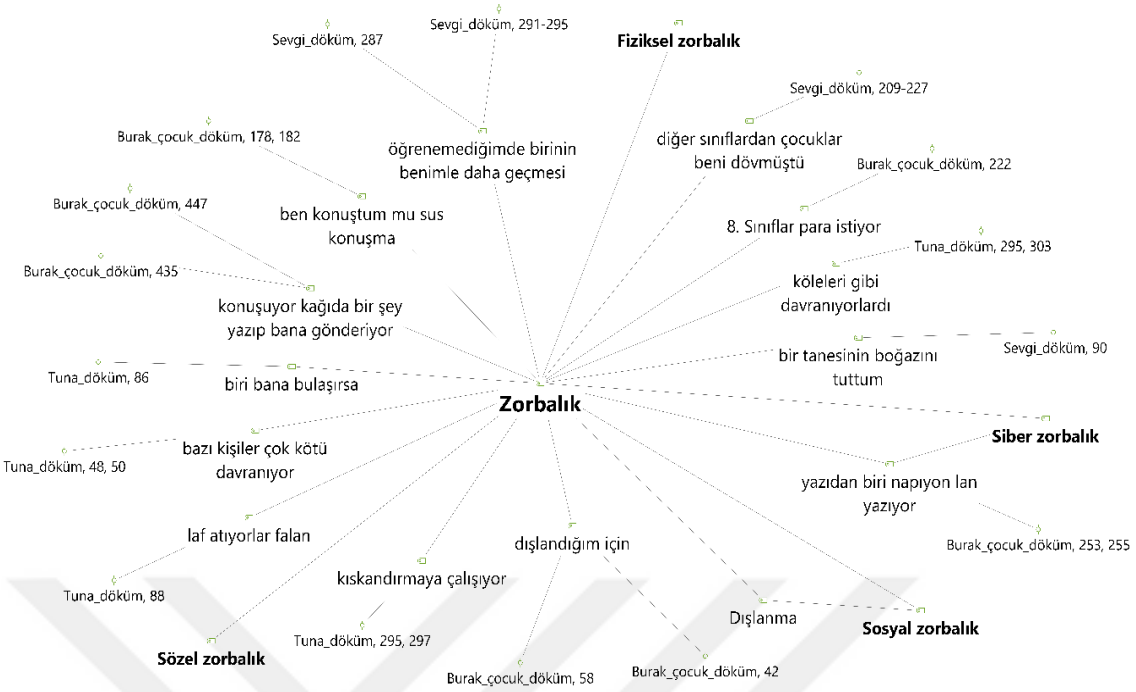
> arkadaşlarım bilmiyor mesela diyor Harun sen arkadaşına yardım et yanına git öbürkü arkadaşımın yanına geçiyorum. Ben anlatıyorum mesela öyle kullanıyor (ÖYYG, Konum 176).

Harun'un öğretmeni akranların birbirinden öğrenmesini desteklemektedir. Harun'un zorlandığı derslerde de arkadaşları ona destek olmaktadır. Sevgi ve Emir ise derste kaçırdıkları veya anlamadıkları yerlerde arkadaşlarından destek aldıklarını belirtmiştir. Ancak akranlara yönelik sadece olumlu görüşler değil olumsuz görüşler de yer almaktadır. Öğrenenler sınıf içinde bazı akranlarının çok gürültü yaptığını ya da bir soru sorulduğunda parmak kaldırmadan cevap verdiğini belirtmiştir. Sinem, Ece, Harun, Tuna ve Sevgi gürültü ve parmak kaldırmadan cevap vermenin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Tuna akranlarına yönelik eleştirisini şu şekilde dile getirmiştir:

> Zaten bizim sınıf geveze çok. Bak bik bik ötüyorlar. Eee şunu çok hoşlanmıyorum. Şundan hiç hoşlanmıyorum. Ben parmak kaldırıyorum diğer herkes soruya atlıyor bildiğin sazan balığı gibi… Öğretmen de ayıp olmasın diye veriyor. Ben yapmıyorum ama öyle. Öyle kötü oluyor hak yemek gibi geliyor bana. Bazen de okulda kopya istiyorlar benden ödevini yapmayanlar. Ben de vermiyorum. Neden kendileri yapmamış diyorum. Ama bazı sınıf arkadaşlarım istediğinde veriyorum (ÖYYG, Konum 136-138, 159-161).

Tuna'nın görüşü incelendiğinde sınıftaki gürültüden ve akranlarının parmak kaldırmadan sorulara cevap vermesinden şikayetçi olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı akranlarının kopya istediğini ancak sadece arkadaşı olanlara verdiğini de açıkça dile getirmiştir. Benzer bir durum Sevgi tarafından ortaya konmuştur. Sevgi de parmak kaldırmadan konuşanların hak yediğini ileri sürmüş ve bazı akranlarının ondan kopya istediğini, onun da direkt verdiğini belirtmiştir. Ancak kopya isteyen kişilerin ona kopya vermediğini belirtmiştir. Bu davranışlarının nedeni ise bilinmemektedir. Emir diğerlerine ek olarak derse katılmadıkları için bazı akranlarını eleştirmiştir. Kendisini çalışkan olarak değerlendirmesinin sebebi bu akranlarının davranışlarıdır. Kendini onlarla karşılaştırdığında çalışkan bulmaktadır (ÖYYG, Konum 570-572). Öğrenenlerin eleştirileri bir bütün olarak ele alındığında, öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyen akranlardan şikayetçi olunduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Akranlarla ilgili en dikkat çekici sorun ise zorbalıktır. Bu durum hem bir anne hem de öğrenenler tarafından ortaya konmuştur. Zorbalık kategorisine ait kod-alt kod-bölümler modeli Şekil 4.18'de sunulmuştur.



Şekil 4.18. *Zorbalık kategorisine ilişkin kod-alt kod- bölümler modeli (öğrenenler)*

Şekil 4.18 incelendiğinde, öğrenenlerin akranları ile ilişkilerinde sözel, sosyal, fiziksel zorbalık ve uzaktan eğitimle birlikte siber zorbalıkla karşılaştığı görülmektedir. Özellikle erkek öğrenenlere yönelik zorbalığın daha yoğun olduğu da Tuna ve Burak'ın görüşleri ile ortaya konmuştur. Sevgi'nin durumu ise benzer olmakla birlikte bazı farklılıklara da sahiptir. Sevgi daha önce de belirtildiği gibi bazı zamanlarda çevresindeki bireylerin onu sevmediğini düşünmektedir. Bunun nedeni sorulduğunda ise akranlarının onu dışladığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Genellikle beni aralarına pek almıyorlardı oyun oynarken. Eee ben yalnız oturuyordum falan. Beden eğitiminde de genellikle yalnız oturuyordum, taşların olduğu yerde falan oturuyordum genellikle (ÖYYG, Konum 183)". Sevgi okulu özellikle arkadaşlarının ve onu sevenlerin olduğu bir yer olarak gördüğünden yalnız kalması onu üzmektedir. Dahası Sevgi sözel ve fiziksel zorbalığa da maruz kalmaktadır. Sınıfta akranlarının onunla bir şeyleri bilemediğinde veya öğrenemediğinde dalga geçtiğini belirtmiştir. Bu durum ona göre onun öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (ÖYYG, Konum 287-295). Öğrenme-öğretme sürecinde zorbalığa maruz kalan Sevgi'nin de şiddete eğilimli yapısı deneyimlediği bazı olaylarda görülmüştür. Sevgi fiziksel zorbalığa dair iki durumu şu şekilde aktarmıştır:

> Ee mesela ben bir kere bayağı bir bütün sınıftaki kızlar üstüme şey yapmışlardı. Ben bir tanesinin boğazını tuttum. Öğretmenimiz de çok sert bir tepki verdi. Bağırdı, kızın boğazını şey yapmışsın diye (ÖYYG, Konum 90-92).

S: Benim ben bahçede oynarken diğer sınıflardan çocuklar beni dövmüştü.

İ: Neden?

S: Bilmiyorum.

İ: Peki yani kimler dahil oldu bu olaya?

S: Ee diğer sınıflardan erkekler vardı ve ben tektim.

İ: Peki kimler gördü bu olayı?

S: Diğer bahçede olan bütün öğrenciler benim sınıfımdakiler herhalde sınıftaydı.

İ: Peki onlar nasıl tepki verdi, diğer öğrenciler?

S: Ben onlara söyleyince diğer erkeklerden birisi şey dedi Sevgi'yi dövmüşler hadi gidip onları dövelim dedi.

İ: Peki izleyen kişiler ne yaptı?

S: Onlar bir şey yapmadı. Diğer nöbetçi öğretmen de başka taraftaydı herhalde görmedi.

İ: Peki bu olay yaşanırken sen ne yapıyordun?

S: O arkadaşım gidip onları dövelim dediğinde ben masada oturup ağlıyordum.

İ: Peki ne hissettin bu olay sırasında?

S: Onlar beni döverken ben onlara kafa tutmaya çalıştım, ben de onları dövmeye çalıştım ve onlar fazla kişiydi ben yapamadım tek başıma.

İ: Sonrasında ne hissettin peki?

S: Sonrasında çok sinirlendim onlara, çok ağladım zaten ve sinirlendim. Dedim keşke gidip onları dövebilsem ama çok kişilerdi (ÖYYG, Konum 209-227).

Sevgi'nin örnek verdiği iki olayda da fiziksel zorbalık üst düzeyde gerçekleşmiştir. İlk olayda sadece fiziksel zorbalığa maruz kalmamış, karşılık olarak o da fiziksel zorbalık göstermiştir. Ancak ikinci olayda karşılık vermek istese de yapamadığını da belirtmiştir. İlk olayda öğretmen beden eğitimi dersine çıkmama cezası vermiş, ikinci olayda ise Sevgi'yi döven akranlarına özür dilettirmiştir. Çözümler sadece anlıktır. Bu noktada dikkat çekilmesi gereken durum Sevgi'nin annesi Banu'nun da eski eşi hapse girmeden önce şiddet görmüş olmasıdır. Sevgi ise bu durumu kendisi deneyimlemiş ve annesi şiddete uğrarken yakından tanık olmuştur. Bu açıdan etkilendiği söylenebilir. Ancak okulda da fiziksel zorbalıkla karşı karşıya kalması durumun etkisini artırabilir. Sevgi'nin olaya dair deneyimi doğrultusunda, akranları ile kavga ederken doğrudan saldırmayı düşündüğü görülmektedir. Ayrıca akranları Sevgi'ye göre nedensiz bir şekilde onu dövmüştür. Sevgi'nin maruz kaldığı tüm zorbalık türleri düşünüldüğünde bunun onu olumsuz etkilediği veya etkileyeceği açıktır. Bu konuda çevreden de kalıcı çözüm yaratacak herhangi bir destek görmemiştir. Görüşme dışında annesine bu durumlar ve Sevgi'nin sevilmediğini düşünmesinin nedeni sorulduğunda o da nedenini

öğrenemediğini ve psikoloğa da danıştıklarını belirtmiştir. Ancak tedavi sürekli değil sadece danışma ile sınırlı kalmıştır.

Burak ve Tuna'nın bu şekilde herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır. Ancak akranları tarafından zorbalığa uğramaktadırlar. Hatta Burak bu nedenle okulu sevmemektedir. Burak akranlarının onu dışladığını belirtmiştir. Öğretmeninin bu nedenle sadece uyarıda bulunduğunu ama durumun değişmediğini de söylemiştir (ÖYYG, Konum 42-58). Tuna ise akranları arasında kıskançlık yaşandığını ve onu dışlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Annesi de bu durumu belirterek zorbalığı vurgulamıştır. Ancak buna yönelik aldığı bir önlemden bahsetmemiştir. Burak ayrıca uzaktan eğitimde geçirdiği bir gününü anlatırken öğrenme-öğretme sürecinde kimse ile iletişim kurmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni sorulduğunda ise sınıf içinde akranlarının onu sözel olarak rahatsız ettiğini belirtmiş ve bu yüzden konuşmaktan kaçındığını hissettirmiştir (ÖYYG, Konum 182, 433-435, 447).

Burak sınıf içerisinde de uzaktan eğitimde de arkadaşlarının sözlü zorbalığına maruz kalmaktadır. Bu durum ayrıca onun iletişimini kısıtlamasına da neden olarak öğrenme-öğretme sürecini etkilemektedir. Tuna da benzer bir durum yaşamaktadır. Akranlarının sürekli kötü sözler söylediğini, ilkokulda ona çok bulaştıklarını, uzaktan eğitimde ise ona bulaşmasalar da bulaştıkları kişiler olduğunu belirtmiştir. Akranlarının zorbalığına dair verdiği örnek şu şekildedir: "Ben bir şey söylüyorum mesela her soru için beş dakika olsa sonra diyorlar ki 6 çarpı 5 kaç eder Tuna? Öyle laf atıyorlar falan (ÖYYG, Konum 88)". Tuna ise sinirlendiğini ancak sinirlendiğinde durumu öğretmenine söylediğini belirtmiştir.

Sözlü zorbalık uzaktan eğitimde siber zorbalığa da dönüşmüştür. Burak sınıf içinde yaşadığı zorbalığı uzaktan eğitimde de deneyimlemektedir. Akranları kullandıkları uzaktan eğitim platformunda ona konuşma bölümünden "napıyon lan, naber kanka, ödev ne, ders kaçta" gibi ifadeler yazmakta ve Burak yazmasını istemedikleri için kavga etmektedirler. Burak konuşma bölümüne bir şey yazdığında ise yazmasına tepki göstermektedirler (ÖYYG, Konum 255). Özellikle ona karşı bir durum söz konusudur. Bu gibi durumların Burak'ı okuldan oldukça uzaklaştırdığı görüşmenin tamamında görülmüştür. Ayrıca Burak'ın gittiği okulda bu gibi olaylar farklı şekillerde yaşanmaktadır. Fiziksel zorbalığa örnek olabilecek bir durumu Burak şu şekilde ifade etmiştir: "5. Sınıfta da dışarı çıkıyorum 8. Sınıflar para istiyor 50 kuruş, 75 kuruş, 1 lira falan istiyor. Gidiyoruz hocaya şikâyet ediyoruz hocam para istiyorlar diye okuldan

uzaklaştırma falan alıyorlar (ÖYYG, Konum 222)". Burak'ın deneyimleri doğrultusunda, okulunda yoğun olarak zorbalıkla ilgili durumların ortaya çıktığı görülmektedir. Tuna'da da benzer bir durum söz konusudur. O da pandemi öncesinde akranlarının bazı kişilere "köleleri gibi" davrandığını ve her şeyi ona yaptırdıklarını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 295). Öğretmene söyleyip söylemedikleri sorulduğunda ise öğretmenin bir şey yapmadığını, zorbalığın kötü bir durum gibi görünmediğini bir şeyler ısmarlıyorlar gibi göründüğünü ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 303). Zorbalığa dair tüm görüşler incelendiğinde, öğrenenlerin akranları tarafından çeşitli zorbalık türlerine maruz kaldığı, sosyokültürel çevreleri ile birleştiğinde bunun onlar açısından olumsuz etki yarattığı ve öğrenme sürecini de olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anneler ise akranlara yönelik görüşlerini ekonomik ve eğitsel açıdan kendi konumları ile karşılaştırarak belirtmiştir. Suna sınıf ortamına değinerek okulda her sınıfa iki tane not ortalaması düşük öğrenen yerleştirildiğini ve bu şekilde onların seviyelerini de yükseltmeye çalıştıklarını ifade etmiştir (AYYG, Konum 200). Ancak kendi kızı Sinem bu iki kişiden biri değildir. Aysel ise Burak'ın akranlarından bir tık geri olabileceğini ancak zekâ seviyesi olarak aynı düzeyde olduklarını belirtmiştir (AYYG, Konum 194). Diğer anneler ise kendi çocukları ve akranları arasında başarı açısından bir fark görmemiştir. İmkanlar açısından ise Suna ve Nalan çocuklarının sınıfında bulunan diğer öğrenenlerin onlardan daha fazla imkana sahip olduğunu belirtmiştir. Nalan bu düşüncesini şu cümlesiyle ortaya koymuştur: "Var var tabi çok fazla. Bizden çok yukarıdalar yani biz aşağıdayız (AYYG, Konum 130)". Nalan bu ifadesiyle sınıfta bulunan diğer öğrenenlerin maddi açıdan daha yüksek bir seviyede olduğu ancak onların daha düşük bir sosyo-ekonomik seviyeye sahip olduğunu vurgulamıştır. Annelerin çoğunun çocuklarını akranları ile hem eğitsel hem de imkân açısından benzer gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak eşitsizlikler de gözden kaçmamaktadır. Ailenin konumunu da ortaya koymak bu açıdan değerli görünmektedir.

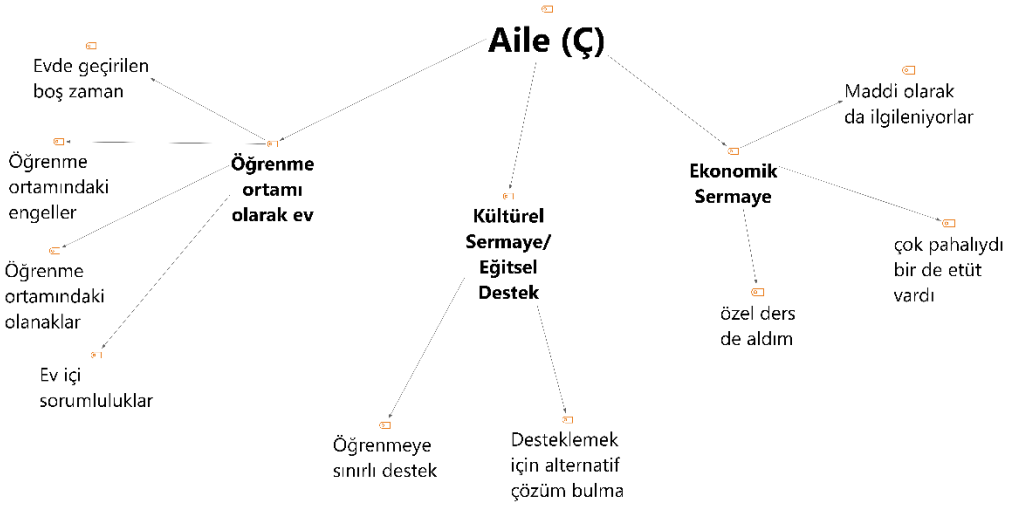
4.2.2 Öğrenen kimliğinin inşasında bağlam olarak aileye dair bulgular

Uzaktan eğitimle daha fazla ön plana çıkan aile de öğrenme-öğretme sürecini etkileyen sosyo-kültürel çevrenin bir parçasıdır. 2019 yılı itibariyle programlar online olarak uygulanmakta ve aile bu şekilde öğrenme-öğretme sürecine daha fazla dahil olmaktadır. Bu nedenle bağlamsal bir öğe olarak aile ve ev ortamına dair hem anneler

hem de öğrenenlerden görüş alınmıştır. Anneler ve öğrenenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya konan kod modeli Şekil 4.19 ve 4.20'de sunulmuştur.



Şekil 4.19. *Bağlam boyutu aile kategorisine ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (Anneler)*



Şekil 4.20. *Bağlam boyutu aile kategorisine ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (öğrenenler)*

Şekil 4.19 ve 4.20 incelendiğinde, aileye yönelik görüşlerin anneler tarafından öğrenenlerin görüşleri ile benzer biçimde ancak daha detaylı ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle aileye dair veriler de ilişkilendirilerek sunulmuştur. Öğrenenler öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenle zaman geçirdikleri kadar aileyle zaman geçirmemekteydi ancak uzaktan eğitimle birlikte aileler de bu sürece dahil olmak zorunda kaldı. Bu nedenle daha önce de önemli olan ama öncelik verilmeyen aile katılımı bu süreçte öncelikli hale gelmeye başladı. Bu nedenle ailenin özellikleri de öğrenme-öğretme sürecine ilişkin değerli bir kıstas haline geldi. Bu açıdan düşünüldüğünde, ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin öğrenen kimliği gelişiminde ve eşitsizliklerin yeniden üretilmesi açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Annelerin görüşlerine yönelik yapılan analiz sonrası kültürel sermaye kategorisi altında "okula devam edememe" ve "öğrenme-öğretme sürecinde sınırlı destek" olmak üzere iki alt kategori bulunmaktadır. Öğrenenlerde ise kültürel sermaye kategorisi altında "öğrenmeye sınırlı destek" ve "desteklemek için alternatif çözüm bulma" alt kategorileri bulunmaktadır.

Annelere kendi eğitim hayatlarına yönelik belirli deneyimleri sorulmuştur. Buna yönelik verilen cevapların bir kısmı eğitim hayatlarının çeşitli nedenlerle belirli kademelerde sonlanmasıdır. Bu da kültürel sermayelerini olumsuz olarak etkilemiştir. Bu nedenler evlilik, başarısızlık, maddi sorunlar ve aile baskısı olarak gruplanmıştır. Banu eğitim hayatına devam edemediği için yaşadığı pişmanlığı şu şekilde ifade etmiştir: "Keşke okusaydım, hiç bırakmasaydım yani hiç kendimi derslere vermedim onları hatırlıyorum sadece... [Nedeni] Akılsızlık diyeyim birazcık. Küçük yaşta evlilikten dolayı bıraktım (AYYG, Konum 35, 43)". Banu ortaokul mezunudur ve 14 yaşında evlendiğini belirtmiştir. Bu duruma ailesi ise karşı çıkmamıştır. Bu durumdan yola çıkarak ailesinin de bu durumu normal karşıladığı düşünülebilir. Ancak şu an pişmanlık yaşamaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde çocuğuna da sınırlı bir şekilde destek olabildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> Nasıl desteklerim... Elimden geldiği kadar gösteririm, neyin nasıl olacağını anlatırım. Neden okuduğunu ona açıklıyorum sürekli hani okuması gerektiğini, neden okuması gerektiğini. O şekilde yardımcı olmaya çalışıyorum hani çünkü ben de çok okumadığım için çok bilgili değilim. Ee çok da aktif de değiliz bu dönemlerde. O şekilde yani elimden geldiği kadar bu şekilde destek oluyorum (AYYG, Konum 85).

Banu'nun görüşü incelendiğinde, kendi deneyiminden çıkardığı dersin sonucunda çocuğuna okula gitmesi gerektiği bilincini aşılamaya çalıştığı görülmektedir. Ancak kültürel sermaye açısından yeterli olmadığından eğitsel bir destek sağlayamadığı da

görülmüştür. Bu durumda çocuğa aileden aktarılabilecek yeterli kültürel sermaye yoktur ve bu çocuğun sermaye birikimini de etkilemektedir. Annesi artık bilinçli olsa da geçmişte bu bilince sahip olmaması veya olan biri tarafından yol gösterilmemesi şu anı da olumsuz etkilemiştir. Bu olumsuz etki Sevgi tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

> Ailem bana genellikle yardımcı oluyor yani. Ama annem de pek bir şey bilmediği için ee genelde annem yardımcı olamıyor. Ben kendim yapmaya çalışıyorum... Çünkü bazı arkadaşlarımın anneleri falan onlara yardım ediyor babaları falan yardım ediyor ve benim annem yardım edemiyor bana ve o yüzden yani. Üzülüyorum (ÖYYG, Konum 119-122).

Sevgi'nin görüşü annesinin görüşü ile paraleldir. Ancak Sevgi aileden destek alamama konusunda üzgün hissettiğini vurgulamıştır. Özellikle boşanmanın ve babasının hapiste olmasının etkisi de görüşüne yansımıştır. Kendi çabası ile zorlukları aşmaya çalışması üstesinden gelemediğinde üzülmesine ve ağlamasına sebep olmaktadır.

Banu ile benzer bir pişmanlığı Mine de deneyimlemiştir. Ancak onun eğitim hayatına devam etmeme nedeni ise tembellik veya başarısızlıktır. Mine babasının ona her imkânı sağladığını ama onun tembellik yapıp çalışmadığını belirtmiştir (AYYG, Konum 2, 8). Bu nedenle şu an pişmanlık yaşamaktadır. Her iki anne de "şu anki aklım olsa" diyerek geçmiş yaşantılarını değerlendirmiştir. Mine'nin ayrıca Banu'dan farklı olarak bir hayali de vardır: polis olmak. Kendi olamasa da çocuğunu kendi düşünceleriyle etkilediği çocuğunun mesleki tercihlerine dair görüşlerinde görünür kılınmıştır (Harun, ÖYYG, Konum 3-10). Ayrıca Mine ailesinden kaynaklı bir problem de yaşamamıştır. İlkokuldan sonra eğitim hayatına devam etmeyen Mine de çocuğunu eğitsel anlamda destekleyecek kültürel sermaye birikimine sahip değildir. Bunu ise şu sözleri ile ifade etmiştir:

> Ya ben İngilizce bilmiyorum yani eğitim hayatım yok İngilizce bilmiyorum ama... Yani dersine ben bir katkıda bulunamıyorum dediğim gibi eğitim olmadığı için bir katkıda bulunamıyorum. Ortaokuldan hele hiç anlamadığım için, ilkokuldan yine az çok anlıyorum yani eğitim konusunda bir katkıda bulunamıyorum ama hani gitmesini gelmesini sağlayabiliyorum. Sağlıklı beslenmesini falan... Öyle (AYYG, Konum 48, 74).

Mine'nin görüşü incelendiğinde, çocuğunun sadece eğitimine fiziksel olarak devam etmesini sağladığı ve temel gereksinimlerini karşıladığı görülmüştür. Kendisi de bunun bilincindedir. Aysel'de de aynı bilinç ve farkındalık mevcuttur. Bunu şu ifadeleri ile ortaya koymuştur:

> Benim zamanındaki dersler gibi değil şimdiki dersler. Zaten ben Burak'a hiç yardımcı olamıyorum o konuda. Bizim zamanımızdaki gördüğümüz matematiği yani 5. Sınıfta gördüğümüz matematiği bunlar 3. Sınıfta gördüler. 3, 4, 5 derken yani her sene daha farklı.

> Şimdi lise düzeyinde görüyorlar neredeyse matematiği ben hiçbir şey anlamıyorum İngilizce dersi zaten yok bende. Ben Burak'a çok fazla bir yardımcı olabildiğim yok çocuk ne yaparsa kendi çabasıyla yapmaya çalışıyor. Sorduğu zaman yardımcı olabiliyorsam oluyorum olamıyorsam artık internetten bakarak cevaplarına bulup hani kendim önce anlayıp sonra onun anlayacağı dilde ona anlatmaya çalışıyorum yapabildiklerimi işte sosyaldi, Türkçeydi gibi. İngilizce dediğim gibi sıfır yok zaten bende de yani... Onun için ben Burak'a yardım edemeyeceğim için ona bir desteğim yok kösteğim de yok ama sadece yap demekle yetiniyorum yap diyebiliyorum başka bir şey değil oğlum dersini yap, oğlum canlı dersinin saati geldi saatini kaçırma. Hani yapabileceğim başka hiçbir şey yok (ÖYYG, Konum 54, 66).

İlkokul mezunu olan Aysel'e göre, Burak'ın dersleri kendi eğitim hayatında benzer kademede gördüğü derslerden çok daha yüksek düzeydedir. Bu nedenle annenin çocuğuna destek olma konusunda interneti alternatif bir çözüm olarak kullandığı ancak bunu yaparken bilgiyi önce kendisinin anlamlandırmaya çalıştığı görülmüştür. Her ne kadar annenin kültürel sermaye birikimi sınırlı düzeyde olsa da o bunu bir nebze aşmaya çalışmaktadır. Aysel ayrıca Burak'ın eğitim sürecini düzenli takip ettiğini de belirtmiştir. Annenin düşüncelerine karşın Burak ise annesinin yardım edemediği noktalara değinmemiş sadece interneti çözüm olarak kullandıklarını vurgulamıştır (ÖYYG, Konum 122).

Harun'un görüşü ise Burak'tan farklı olarak annesi Mine'nin görüşünü destekler niteliktedir. Harun annesinin desteğini şu şekilde ifade etmiştir:

> Ee mesela derslerim mesela ödev yolluyorsa hocalar yapıyorum annem kontrol ediyor öyle... Anneme söylüyorum mesela annem gidiyor oğlum tamam o zaman ona çalış bugün dersin yoksa diyor... Gruba yazıyorlar annem de diyor oğlum şu ödevler var ben de diyorum tamam anne yapmaya başlıyorum... Nasıl değerlendiriyor... şey oğlum diyor matematiği seviyorsun iyi olabilirsin ama çalışmayı unutma diyor. Diğer dersleri unutma bak diyor diğer derslere çalışmışsın onu unutursun bak kötü alırsın hepsi önemli biliyorsun diyor İngilizceye çalış azcık fazla biraz İngilizce çok önemli o yüzden uyarıyor öyle (ÖYYG, Konum 64, 88, 116, 182).

Harun'un görüşü incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde annesinden sadece yönlendirme ve uyarı aldığı görülmüştür. Anne eğitim öğretim sürecindeki görev ve sorumlulukları takip ediyor olsa da çocuğa doğrudan destek olduğu bir durum olmadığı görülmüştür. Bu da çocuğun bunun dışında tek başına çabaladığını düşündürmektedir. Destek sınırlı olduğunda ise kültürel sermaye birikimi sınırlı olabilir.

Nalan da kendi eğitim-öğretim deneyimleri doğrultusunda başarısızlığını ve haylazlığını vurgulamıştır. Notlarının iyi olmadığını, öğrenciyken arkadaşlarıyla birlikte

öğretmenin çantasından sınav sorularını çaldıklarını ve çok konuşan bir öğrenci olduğunu belirtmiştir (AYYG, Konum 6-16, 106). Ancak Nalan'ın eğitim hayatına devam edememesinin ona göre asıl sebebi ailesidir. Okulda her ne kadar haylaz ve tembel bir öğrenci imajı çizse de başarılarının olduğunu ve öğretmenlerinin bunu bildiğini ancak ailesinin tutumu sebebi ile eğitimini lise seviyesinde bıraktığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

> Güzel değerlendiremedim. Onun pişmanlığını yaşıyorum. Ee sınavları kazansam bile gitmedim. Onun bir burukluğunu yaşıyorum evet şu andaki hayatımı da çok büyük etkiliyor... Yoksa çok akıllı bir öğrenciydim ondan sonra ama yani öğretmenler başarımı biliyordu niye böyle yapıyorsun hep böyle şey yapıyorlardı ve sınava girmiştim. O sınavdan birinci bir burs sınavı almıştım Fransa'da. Tabi ki gitmedim o ayrı bir konu. Göndermediler Fransa'ya. Ben bu arada aşçılık okulundan mezunum. Ondan sonra naptılar bu kız okumayacak verelim kız meslek lisesine dediler ama orada da başarılı olmuştum ama göndermediler ne yazık ki. {Gidememek] Çok çok valla üzdü evet. Gitseydim keşke. Evet aile göndermedi (AYYG, Konum 6, 18, 106-110).

Nalan, Mine ve Banu'ya nazaran daha fazla kültürel sermaye birikimine sahiptir denebilir. Ancak ailesinin okumayacağını düşünmesi ve bu nedenle meslek lisesine göndermesi ise dikkat çekicidir. Meslek liselerine hangi öğrencilerin gittiğine dair bir görüşü de yansıtmaktadır. Ancak Nalan'ın yarattığı öğrenen imajı da çelişkilidir. Hem tembel olduğundan ve haylazlıklarını vurgulamış hem de başarılı olduğunu öğretmenlerinin bildiğini ileri sürmüştür. Oğlu Tuna'nın görüşü ise annesinin ona anlamadığı konularda yardımcı olduğu, ödevlerini yetiştirmesine yardım ettiği, üstesinden gelemediği konularda ise alternatif çözüm bulduğu yönündedir (ÖYYG, Konum 70, 92-94, 104). Tuna'nın deneyimlediği zorluklar diğer öğrenenlerden farklı olarak zorbalık ve ödevi not almadığı için yapmayı unutma olarak ifade edilmiştir (ÖYYG, Konum 80). Bu nedenle Tuna'nın eğitsel anlamda desteğe gereksinim duyduğu durumlar sınırlı görünmektedir.

Son olarak Ebru ise maddi problemlerden dolayı eğitim hayatına devam edemediğini ve bunun içinde bir ukde olarak kaldığını şu sözlerle ifade etmiştir:

> İlk aklıma gelen ee yani ben çalışkan bir öğrenciydim böyle sınavlardan hani iyi notlar aldığımda çok mutlu olduğum, takdir gördüğüm, ondan sonra işte öğretmenler tarafından mesela hani sınava girmek istedim ben girdim tamam şey yaptım hani kazanamadım ama istediğim liseye gidebiliyordum o zaman mesela gidemedim mesela. Benim içimde hep ukdedir mesela... Maddi konudan [gidemedim]... [Öğretmenlerim] O zaman okumadığım zaman okumamı çok istemişlerdi (AYYG, Konum 24, 32, 142).

Ebru kendini çalışkan bir öğrenci olarak tanımlamış ve maddi problemlerin eğitim hayatına ket vurduğuna dikkat çekmiştir. Ancak girdiği bir sınavı kazanamadığını da belirtmesi istediği lisenin daha düşük seviyede bir lise olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca hala sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir konumdadır. Ailesinin maddi açıdan sıkıntı çekmiş olması sonucu bu konum yeniden üretilmiştir. Emir ise annesinin ödevleri yapma ve kontrol etme konusunda destek olduğunu belirtmiştir. Annenin destek olduğu noktalar sınırlıdır. Zaten Emir derslerle ilgili konularda zorlanmadığını da ayrıca belirtmiştir (ÖYYG, Konum 135).

Suna ve Hicran ise kültürel sermaye açısından iki farklı örnek teşkil etmektedir. Suna ilkokul mezunudur ancak okula devam edememe sebebi epilepsi hastası olmasıdır. Kendi dışında bir sorundan kaynaklandığı için bu durum okula devam edememe kategorisi altında ele alınmamıştır. Ancak ilkokul mezunu olduğu için öğrenme-öğretme sürecinde Sinem'e destek olma konusunda şu sözleri söylemiştir:

> Ben ilkokul mezunu olduğum için çok bir şey öğretebileceğimi düşünmediğim için… İnternetten araştırıyorum ya da bir bilene soruyorum... Dersleriyle ilgili… Geldiğinde işte derslerini yapmış mı onları kontrol ediyorum... İşte okuma yapması için temkinlerde [*telkinde] bulunuyorum (AYYG, Konum 50, 54, 128).

Suna'nın görüşü incelendiğinde kültürel sermaye birikiminin sınırlı olduğu ve bu sınırlılığın farkında olduğu ortaya çıkmıştır. Destek olmak için gerekli eğitsel donanıma sahip olmadığından internet ve diğer bireylerden destek almaya çalışmaktadır. Kızı Sinem ise annesinin ve babasının da anlamadığı konularda yardımcı olduğunu genel bir ifade ile belirtmiştir (ÖYYG, Konum 86, 90). Ayrıca görüşmenin genelinde eğitim hayatında herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını da ileri sürmüştür.

Hicran ise tüm annelerin aksine lisans mezunudur. Ancak kızı Ece'ye zorlandığı konularda kendisi yardımcı olmamakta ve bunun nedenini anlamadığında çabuk sinirlenmesi olarak belirtmektedir (AYYG, Konum 58). Ece de annesinin anlamadığında sinirlendiğini belirtmiştir. Ece'nin görüşleri şu şekildedir:

> Değişiklik oldu örneğin annem bana daha az yani ilkokulda daha çok yardım ederken şimdi kendim yapıyorum ödevlerimi. Derslerimi tabii ki kontrol ediyor, takip ediyor ama kendim yapıyorum. O bana yardım etmiyor... Annem konu anlatımını aç dinle diyor zaten annem anlattığında ben anlamıyorum. Yani o anlatırken farkında olmadan ben anlamayınca kızıyor o zaman da ben anlamıyorum. Evet biraz daha sesini yükseltiyor bu böyle diyor. Annem beni çok fazla deneme sınavına sokuyor böyle olunca ya da dershaneye yazdırıyor başarabileceğimi söylüyor (ÖYYG, Konum 24-26, 80-84, 210).

Ece'nin görüşü incelendiğinde, annesinin anlamadığında sinirlenmesinden olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Ayrıca annesinin öğrenme-öğretme sürecinde ekonomik sermaye kapsamına da giren dershane gibi ek kaynaklarla destek sağladığı da ortaya çıkmıştır. Anne ile yapılan görüşmede anne sabırlı olmadığını, çocuğu anlamadığında sinirlendiğini ve bu nedenle onu kaynak ya da kişilere yönlendirmeyi tercih ettiğini de vurgulamıştır (AYYG, Konum 58). Bu açıdan kaynağın konu anlatımları olduğu söylenebilir.

Bir diğer sermaye türü olan ekonomik sermaye de dezavantajlı öğrenenler ve anneleri için oldukça önem teşkil etmektedir. Hatta sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumları bununla doğrudan ilişkilidir. Nalan, Suna, Ebru, Banu ve Mine ekonomik sermaye temelinde öğrenme-öğretme sürecinde eşitsizliğin neden olduğu durumları vurgulamıştır. Ekonomik sermayenin yetersiz olması öğrenenlerin öğrenimini kesintiye uğratmıştır. Mine'nin bir örneği durumu netleştirmek için uygundur: "Ek kitaplar istediler ben ek kitapları alamayacağımı bildirdim sınıf temsilcisine. Sınıf temsilcisi de okul müdürü ile hani okulla görüşüp bana dönüş sağlayacaklardı ama hala dönüş sağlanmadı (AYYG, Konum 112)". Mine'nin görüşü incelendiğinde iki durum göze çarpmaktadır. İlki öğrenme-öğretme sürecinde, özellikle uzaktan eğitimde kullanılan kaynaklara erişememe dezavantajlı öğrenenlerin eğitime dahil olmasını engellemiştir. İkincisi ise okulun, öğretmenin veya sınıf temsilcisinin bu durumu göz ardı edip sorgulamamış olmasıdır. Ebru herkesin aynı şartta eğitime erişemediğini belirtmiş ve her şeyin maddiyatla ilişkili olduğunu şu şekilde açıklamıştır: "Ya tabi ki hani dediğim gibi her şey maddiyat. Onların tabi maddi durumu iyi olanlar tabi ki bir adım önde. Her zaman bu böyle her şartta bu böyle (AYYG, Konum 168)". Ancak Ebru'nun görüşleri bir noktada diğerlerinden ayrılmaktadır. Ebru durumlarını onlardan daha da dezavantajlı konumda olanlarla karşılaştırarak değerlendirmektedir. Görüşmenin tamamında birden fazla kez şu ifadeleri kullanmıştır:

> Olumlu yanları… Aslında hani tamam bizim çocuklarımız aslında bu eğitimi görüyorlar da göremeyen çocuklarımız da çok fazla tabi. Ya da bir dershane ya da bir ek bir eğitim olsa gerekli aslında çocuğa. Ama dediğim gibi benim çocuğum bu kadar yüz yüze eğitim görüyor, bunu göremeyen çocuklar da çok fazla... Ne açıdan uygun... Ya aslında hani tamam onların odaları var ama çok kötü şartlarda olan çocuklar da var (AYYG, Konum 64, 70, 126).

Ebru'nun görüşü incelendiğinde, mevcut durumlarını onlardan daha dezavantajlı durumda olanlarla karşılaştırarak iyi görmeye, şükretmeye ve aslında kabullenmeye çalıştığı görülmüştür. Bu şekilde mevcut konumunu meşrulaştırmaktadır.

Nalan ise Ebru ile maddiyata vurgu açısından benzer bir görüşe sahiptir. Bu görüşünü "maddi güçlüysen her türlü güçlüsün" diyerek aktarmıştır (AYYG, Konum 42). Banu'nun görüşü ise uzaktan eğitimde ekonomik sermayenin yarattığı eşitsizliği vurgular niteliktedir. Banu bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

> Tabi ki de var. Yani bir öğretmenin çocuğuyla ya da bir imkânı olan bir çocukla biz bir değiliz. Şu an yani sınıfımızda hemen hemen iki ü… bildiğim kadarıyla iki üç kişi canlı derse giremiyor. Geri kalanın hepsi gayet aktif giriyor. Bu şekilde yani. Hepsi de [avantajlı konumdakiler] hemen öğretmen kitabı yazdığı anda tak gidip alabiliyor mesela. Biz alamıyoruz çünkü her şeye kitap istiyorlar. O kitapla o çocuk aktif olamadıktan sonra o kitap evde bekledikten sonra da pek bir anlamı yok (AYYG, Konum 267).

Banu kendi durumlarını bir öğretmen çocuğu ile kıyaslayarak açıklamış ve sınıf içerisinde olan fırsat eşitsizliğini vurgulamıştır. Ayrıca anneler pandemi döneminde ekonomik olarak daha da güçsüzleşmiştir. Pandemi bazılarının işten çıkmasına, izne ayrılmasına diğerlerinin de işlerinde güvensizlik/huzursuzluk yaşamasına neden olmuştur. Mine hem çocuğuna destek olmak istemek de hem de bunun ekonomik yönden zarar yaratacağını ve boşa gidebileceğini düşünmektedir. Bu arada kalmışlığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

> Diyorum ki oğlum bana sen de ki anne ben çalışacağım, derslerimi düzelteceğim yapacağım işte tüm derslerimi şey yapacağım bir tek matematikle bir iki dersi var iyi çalıştığı. Diyorum bütün derslere çalışacağına söz ver ben bu zor şartlar altında hani çok zor şartlardayım ama sana imkân sağlayıp sana güzel bir bilgisayar alayım. Zoru elimi taşın altına sokayım ama bana bunun sözünü ver diyorum ama hiç sessiz sakin şekilde duruyor. Hiç öyle bir anne evet çalışabilirim ya da söz vermeyeyim ama elimden geleni yapabilirim anne diyemiyor. Diyemeyince de ben de onu zorlamak istemiyorum zaten imkanımı da zorlamak istemiyorum ne olacağımızı bilmiyoruz (AYYG, Konum 32).

Mine'nin görüşü incelendiğinde, annenin çocuğuna seçenek sunduğu ancak çocuğunun atalet haline büründüğü görülmektedir. Ayrıca anne maddi durumu yetersiz olduğundan bu durumu değiştirmek için kendini zorlamamaktadır. Bu da öğrenenin kimlik inşasında etkili bir durumdur. Hatta Mine'nin eğitime devam eden bir öğrenenden ziyade iyi bir insan yetiştirmeyi önceliği şu ifadelerle aktarılmıştır:

> Önce iyi bir insan olsunlar ondan sonra okul. Hani iyi bir insan yetiştirmek daha önemli benim için. Vallahi çocuğum okur mu okumaz mı bilmiyorum. Ben ne kadar imkân sağlarım sağlayamam onu da bilmiyorum ama önce iyi bir insan yetiştirmeye çalışıyorum yani okutamasam bile iyi bir insan yetiştiriyorum (AYYG, Konum 2, 130).

Mine de Ebru gibi mevcut konumunu kabullenmekte ve kendine alternatif olumlama sunmaktadır. Ekonomik güçsüzlük onu eğitimi zorunlu görmemeye itmiştir.

Suna, Banu ve Nalan da pandemi döneminde işe gitmediklerini ve öğrenenlere destek sağlayabilecek ek kaynaklara yeterince başvuramadıklarını belirtmiştir (Suna, AYYG, Konum 68-70; Nalan, AYYG, Konum 38, 74; Banu, AYYG, Konum 287).

Annelerin görüşlerine göre onlar zaten pandemi döneminden önce de imkanları dahilinde yönlendirme yapmaktadır ancak pandemide imkanlar daha da kısıtlanmıştır. Nalan, Mine ve Hicran öğrenenlere eğitime devam edebilmeleri için her türlü imkânı sağladıklarını belirtmiş hatta Nalan ve Hicran eğitimin her şeyden önemli olduğunu, bunun için farklı gereksinimlerinden kısıp öğrenenlere destek olacaklarını da eklemiştir (Nalan, AYYG, Konum 34; Hicran, AYYG, Konum 66; Mine, AYYG, Konum 2). Annelerin öğrenenlerin eğitimini desteklemek amacıyla yaptığı yönlendirmelerden ilki onlara özel ders için öğretmen bulmak veya etüt/dershane gibi kurumlara göndermektir. Bu durum Hicran dışındaki anneler için pandemi döneminde olası olmuştur. Hicran pandemi döneminde de çocuğunu çeşitli kurumlara göndermiştir. Hicran'ın bu yolla destek olmaya ilişkin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

> Bunun dışında karşılaşacağı şeyler evet tabii ki bilgi eksikliği mi yoksa pekiştirilmemiş konu mu buna göre çocuğumun neye ihtiyacı varsa. Şu ana kadar eksik hiçbir konumuz olmadı. Pekiştirmemiz gereken konular oldu. Baktığımda o konuya dair soru çözmede zorlanıyorsa mutlaka saatlik derslere başvurmuşumdur pekiştirmek amaçlı... [Uzaktan eğitimde] Evet dershanelerimiz devam ediyor dönem dönem yüz yüze oldu. Dönem dönem online devam etti. Yani eğitim anlamında bir kaybımız yok (AYYG, Konum 64, 80).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde, diğerlerinin aksine çocuğunun öğrenme kaybı olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni Hicran'ın bakış açısı ve eğitim düzeyi olabileceği düşünülmektedir. Hicran'ın aksine Banu, Sevgi'yi İngilizce sınıfına müdürle konuşarak yazdırsa da uzaktan eğitimle derslerin yürütülmesi katılımı engellemiştir. Ayrıca Banu pandemi öncesinde de çocuğuna özel ders ayarlayabilmek için "boğazından kestiğini" belirtmiştir. Bir diğer destek ise kaynak kitapları edinme şeklindedir. Bütün anneler kaynak kitaplara eşit seviyede temin edememiştir. Kendilerinin ücretli olarak aldığı kaynak kitapları almak için Banu "merdiven temizliğine" gittiğini ve oradan aldığı 50 lira ile sadece bir kitap alabildiğini eleştirel bir tonla aktarmıştır (AYYG, Konum 149). Banu'nun yanı sıra Aysel ve Suna da ek kitapları ve kaynak kitapları aldıklarını belirtmiştir. Nalan ise diğer annelerden farklı olarak alternatif kurumlar aracılığıyla çocuğuna destek olduğunu ifade etmiştir: "Ama bunlar sağ olsun neresiydi İSMEK'ler mismekler var oraya yazdırırım ondan sonra çocuk üniversitesi var Küçükçekmece'de yani isterse oraya yazdırırım yani ücret şey yapmıyorlar. Öyle bir takviyede bulunuyorum

(AYYG, Konum 38)". Alternatif çözümler bulması bu konuda yüzeysel de olsa bir sorgulama veya araştırma yaptığını göstermiştir. Öğrenenler açısından yalnızca Sinem ve Tuna ekonomik sermayeye yönelik görüş belirtmiştir. Sinem özel ders aldığını, Tuna ise ailesinin onunla maddi olarak da ilgilendiğini, etüte ve folklora gittiğini ancak çok pahalı olduklarını, gitmek istemediğini aktarmıştır (Sinem, ÖYYG, Konum 86-88; Tuna, ÖYYG, Konum 76, 151). Ekonomik sermayeye yönelik tüm görüşler incelendiğinde annelerin ve dolayısıyla da öğrenenlerin bundan olumsuz etkilendiği, bu durumun öğrenenlerin eğitim hayatına devam edememe veya öğrenme kayıpları yaşama gibi riskleri ve sonuçları olduğu veya olabileceği görülmüştür.

Annelerin bir diğer sermaye türü olan sosyal sermayelerine yönelik veriler de sosyal sermaye kategorisi altında ele alınmıştır. Bu kategori altında özellikle annelerin öğretmenlerle kurduğu iletişime yönelik bir değerlendirme sunulmuştur. Ebru ve Suna öğretmenlerle yalnızca toplantılarda veya öğrenenin durumunu sorma gibi belirli konularda iletişim kurduklarını belirtmiştir. Sadece Suna kızı Sinem'in ilkokul öğretmeni ile hala iletişim kurduklarını ayrıca eklemiştir. Ancak şu an bu durum geçerli değildir. Hicran ise öğretmenlerle düzenli bir diyalog halinde olduğunu şu sözleri ile belirtmiştir:

> Biz sınıf öğretmenimizle ayda bir bile olsa mutlaka bir kritik yapıyoruz. İzlememiz gereken yol rotamız bununla ilgili mutlaka bilgi alışverişleri yapıyoruz ve konuşuyoruz... Eksikleri varsa mutlaka öğretmenleri ile görüşmek, derse adapte olabiliyor mu olamıyor mu, sınıf içindeki durumunu konuşmak, derslere katılıp katılmadığını bilmek, parmak kaldırdığında söz alıp almadığını bilmek, okula giderken işte eksik malzemesi var mı yok mu, düzenli gidip gitmediği ne bileyim bunlar önemli. Öğretmenlerle de o yüzden sık sık diyalogda olmak gerekiyor. Ben öyleydim, öyleyim. Yani çocuğun dersleri ile izleyeceğimiz yol haritası hakkında konuşuyoruz ama bu arada hani tabii ki çocukla ilgili özel bir şeylerden de bahsedebiliyoruz. Onun için ne yapabiliriz, nasıl motive edebiliriz yani bunun gibi şeyler de tabii ki oluyor (AYYG, Konum 100, 122, 178).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde öğretmenler ile iletişiminin düzenli ve öğrenene yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenle işbirliği içinde olduğu ve bu durumu önemli gördüğü de annenin görüşlerine yansımıştır. Nalan, Ebru ve Aysel de işbirliğinin ve diyaloğun önemini vurgulamıştır. Hatta Nalan ve Aysel okul, aile ve öğretmen arasında bir "sacayağı" kurulmasının oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Aysel bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> Hani isim olarak oradaki [çocuğunun gittiği okuldan daha iyi olduğunu düşündüğü okul] eğitim-öğretim tabii ki de farklı mı değildir. O öğretmenle öğrenci ve veli ile alakalı olan bir şeydir. Her zaman onu savunmuşumdur sacayağı oluştuktan sonra her şey yolunda gider ama

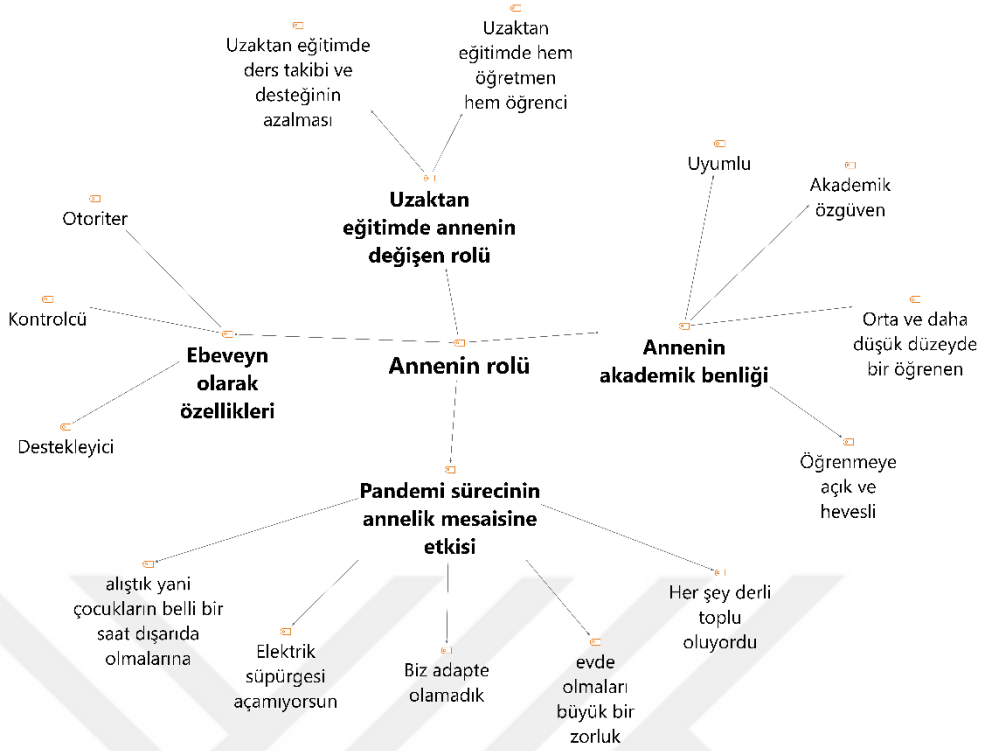
> ben çok şey değilim ne derler ona [çocukla konuşuyor] ay bulamadım kelimeyi (AYYG, Konum 178).

Aysel'in görüşü incelendiğinde okulun popülerliğinden ziyade öğretmen, veli ve öğrenci arasındaki ilişkinin daha önemli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu açıdan Aysel'in uzaktan eğitimde öğretmenleri daha fazla tanıdığına dair görüşü ile çelişmektedir. Bu görüşünü şu şekilde aktarmıştır:

> Okuldaki eğitimi güzel, sıkıntımız yok yani o konuda hani dediğim gibi öğretmenlerimiz de iyi tanıdığım kadarıyla bildiğim kadarıyla. Şimdi canlı derste daha çok tanıyoruz en azından hani yüzlerini biliyoruz. Diğer türlü yüzünü bile bilmiyordum bazı öğretmenlerinin bir tek tanıdığım sınıf öğretmeniydi. Canlı derste en azından yüzlerini gördük. Öğretmenlerden yana kendi adıma bir sıkıntım yok diğer arkadaşların da olduğunu sanmıyorum. Olsa en azından gruptan falan yazılır bir şey olur yani (AYYG, Konum 56).

Aysel öğretmenlerle sacayağı oluşturulmasını desteklemesine rağmen pandemiden önce öğretmenlerin yüzünü bile görmediğini de belirtmiştir. İşbirliğinin önemli olduğunu düşünse de performansa dökmediği anlaşılmaktadır. Bu açıdan uzaktan eğitim in anneleri sürece daha fazla dahil ettiği ve sosyal sermayeyi de geliştirebileceği söylenebilir.

Annelerin sahip olduğu sermaye birikimleri incelendiğinde, lisans mezunu olan Hicran ile lise mezunu olan Nalan dışındaki annelerin kültürel sermaye ve ekonomik sermaye birikimlerinin dezavantajlı konumlarını yansıttığı görülmektedir. Hicran sosyal sermaye açısından da diğerlerinden ayrılmaktadır. Eğitim düzeyi bu açıdan tüm sermaye türlerinin birbirini etkilemesine neden olmaktadır. Sahip olunan sermaye birikimlerinin yanı sıra annelerden elde edilen veriler ışığında, onların öğrenen kimliği inşasını etkileyeceği düşünülen çeşitli özellik, tutum ve rollere sahip olduğu görülmüştür. Bu rol, tutum ve özelliklere yönelik oluşturulmuş kod modeli Şekil 4.21'de sunulmuştur.



Şekil 4.21. *Annenin öğrenen kimliği inşası açısından rolü hiyerarşik kod-alt kod modeli*

Şekil 4.21 incelendiğinde annelerin ebeveyn olarak özellikleri ve akademik benlikleri ile pandemi ve uzaktan eğitimden etkilenme biçimlerinin annenin öğrenen kimliği inşasındaki rolünü yansıttığı görülmektedir. İlk olarak kendilerini bir öğrenen olarak nasıl değerlendirdiklerini yansıtan akademik benliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde akademik özgüven, öğrenmeye hevesli olma, uyumlu, orta ve daha düşük düzeyde bir öğrenen olma olarak farklı değerlendirmelerin olduğu görülmüştür. Akademik özgüvene tam anlamıyla sahip tek anne Hicran'dır. Bu Hicran'ın kendisi tarafından da açıkça ortaya konmuştur. Eğitim düzeyinin bu durum açısından etkili olduğu düşünülebilir. Hicran'ın bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir:

> Fazla özgüvenli olduğumu, okulda bile yapamayacağım hiçbir şeyin olmadığını ve hep mükemmel olduğumu düşünüyordum ki bunu ilkokulda [gülüyor]. Ee ne var ne var. Ben herhalde şey en çok okul hayatımda mesela bu 29 Ekimler işte 23 Nisanlar, bu tür programlarda galiba çok net mi konuşuyorum bilmiyorum bana hep sunuculuk yaptırıyorlardı. O, bu kısmı hoşuma gidiyordu [gülerek]. Nasıl hissediyordum... sanki ağzımdan çıkan her cümlenin orda dinleyen herkesin beynine o cümleleri yerleştirdiğimi düşünüyordum. Neden belki de konuşmanın çok önemli olduğu, iletişimin çok önemli olduğu, insanların birçok şeyi düzgün cümlelerle ifade ederek belki bir şeyler elde edebildiğini [düşündüğümden] (AYYG, Konum 9-19).

Hicran'ın görüşleri incelendiğinde, kendine güvendiği ve bundan oldukça memnun olduğu görülmüştür. Konuşma sırasında sık sık gülerek bu konudaki memnuniyetini de ortaya koymuştur. Ayrıca bu özgüveni yansıtabildiği veya göz önünde olabildiği görevler almaktan mutlu olduğu da sözlerinden anlaşılmaktadır. Hicran kendisinin babası sayesinde özgüvenli olduğunu da belirtmiştir. Ona göre babası kararlarına her zaman saygı duymuş, yanlış yaptığında onu yargılamamış ve sürekli desteklemiştir (AYYG, Konum 11). Hicran'ın akademik özgüvene sahip olması öğrenmeye hevesli ve açık olduğunu gösteren fikirleri ile de tutarlıdır. Bunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Ya keyifliydi ne bileyim okulun her şeyi keyifli keşke dönebilsek [gülerek]... Yani tek sorumluluğumuzun ders çalışmak ve araştırma yapmak olduğunu düşünsenize ne keyifli başka hiçbir şey düşünmeyeceksiniz...Ee verildiğinde çok güzel alan bir öğrenci idim. Biraz fazla hırslıydım. Önde olmayı seviyordum. O kadar. Yani bir şeyleri yaparken zamanla onun en iyisini yapmak istiyorsunuz sonra en iyisini yaparken severek yapıyorsunuz. Niye... diyorsunuz ki işte bunda en iyi olacak bu sefer birinci olacağım en önde olmak hani insanı hep mutlu eder ya motive eder. Belki bunlar yani o aradaki engelleri görmüyorsun (AYYG, Konum 15, 25, 148-150).

Hicran kendisini her zaman en başarılı kişi olmaya çalışarak motive ettiğini belirtmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi annenin ilgi odağı olma isteği veya en başarılı kişi olma isteği kızı Ece'nin de bu şekilde düşünmesinde etkili olmuştur. Anne özellikle ders çalışma ve araştırma yapmanın tek sorumluluk olmasını istemektedir. Aslında derinlemesine bakıldığında bu daha fazla öğrenme gereksinimini çocuğu üzerinden karşıladığı söylenebilir. Çünkü çocuğunun bütün planlarını yapmakta ve onu gerekli her türlü kursa imkânı dahilinde göndermektedir.

Anne Mine ise öğrenme isteğini okul yıllarında değil yetişkinliğinde fark etmiştir. Bu farkındalık şu şekilde ifade edilmiştir:

> 2013 2012'de mesela direksiyon ehliyet sınavına girdim kendimi denedim mesela iki tane de çocuğum vardı küçük, çalışınca çalışmak isteyince yapabiliyorum yani. Okumuş öğrenciler mesela sınava giren okumuş öğrenciler 90 alırken 95'le not aldım o zaman sınavlarda. Yani isteyince yapabiliyormuşum (AYYG, Konum 8-10).

Çalışmak istediğinde çalışabileceğini fark etmesi öğrenme isteğini artırmıştır. Kendi eğitim hayatında tembel bir öğrenen olduğunu belirten Mine'nin bir görevi başarması sonucunda çalışmak istediğinde çalışabileceğini hissetmesi kendi eğitim hayatında buna benzer bir deneyim yaşamadığını düşündürmektedir.

Suna ise kendi akademik benliğini uyum ile açıklamıştır. Arkadaşları ile iyi geçindiği ve öğretmenlerinin de onu sevdiğini belirtmiştir (AYYG, Konum 164). Eğitim

hayatına dair fazla deneyimi olmaması ve o dönemde hasta olması başarıdan ziyade uyum açısından kendini değerlendirmesine sebep olmuştur. Sahip olduğu akademik benliği olumlu bir tonla ele alan annelerin yanı sıra nötr ve olumsuz bir tonla ele alan anneler de bulunmaktadır. Aysel "Ben ortaydım ya çok başarılı değildim ama çok da kötü değildim. Gene iyiyle geçiyordum okullarımı sınıflarımı okullarımı derken" diyerek kendi nötrlüğünü yansıtmış (AYYG, Konum 168), Banu ise "Orta halliden daha düşük. Çünkü hiç kendimi vermezdim hiç düşü… yani dinlemezdim öğretmenleri çok. Kafamın %80'i başka yerde %20'si öğretmende olunca" sözleriyle ise olumsuz bir tonla kendini değerlendirmiştir (AYYG, Konum 221). Annelerin akademik benlik algıları sermaye birikimleri ile oldukça tutarlı ve ilişkilidir. Okula devam etmeyen veya edemeyen anneler kültürel, ekonomik ve sosyal sermaye açısından görece daha az birikime sahipken okula devam eden, yüksek özgüvene sahip ve öğrenme isteği olan anneler daha fazla sermaye birikimine sahiptir. Bu durum ebeveyn olarak özelliklerini de etkilemiştir.

Anneler, onlardan elde edilen veriler doğrultusunda bir ebeveyn olarak değerlendirildiğinde üç tür ebeveyn ortaya çıkmıştır. Bazı durumlarda anneler birden fazla ebeveyn türü altında ele alınmış olsa da baskın olan özellikleri de açık bir şekilde görülmüştür. Bunlardan ilki destekleyici ebeveynlerdir. Destekleyici ebeveyn özelliklerine sahip anneler Mine, Hicran, Suna, Aysel ve Banu'dur. Destekleyici ebeveyn özellikleri 4 alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlar çocuğun öğrenimi konusunda fikrini alma, öğrenme ortamını planlama, gereksinimlerini karşılamak için çabalama ve manevi destektir. Çocuğunun öğrenimi konusunda fikrini aldığını belirten anne Hicran'dır. Hicran her ne kadar otoriter ve kontrolcü özellikler açısından daha baskın bir ebeveyn olsa da bazı durumlarda çocuğunun düşüncelerini de önemsediği görülmüştür. Bu durumları şu şekilde açıklamıştır:

> O yüzden genelde onu kaynak ya da kişilere yönlendirmeyi tercih ediyorum. Herhalde bu şekildedir. Yani okulda aldığı bilgi eksik geliyorsa soruyorum diyorum ki işte dershaneye gidersen şu kadar zaman harcayacaksın bu tempoyu yapabilir misin? Tamam diyor hani bunu tercih ederim. Yani çocuğumla ilgili yapacağım şeyleri desteklerken mutlaka onun fikrini alıyorum (AYYG, Konum 58).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde çocuğunun fikrini alarak onun öğrenme sürecine dair kararlar aldığı görülmüştür. Ancak dikkat çeken bir nokta Hicran'ın otoriter özelliklerinin destekleyici özelliklerine de yansımasıdır. Çocuğun fikri alınırken bile seçenekler anne tarafından belirlenmektedir. Çocuğa tamamen özerklik tanınmamaktadır. Bu da çocuğun öğrenen kimliği inşasını etkilemektedir.

Hicran'dan farklı olarak Mine ise çocukları için öğrenme ortamını planlayarak onlara destek olduğunu belirtmiştir. Bu desteğini şu şekilde açıklamıştır:

> Mesela hazırlarım onlara çalışacak olduğu ortamı. İşte kardeşin bu kenarda çalışsın sen de burada çalış. Şöyle çalışın bir iki saat çalışın, ondan sonra mola verin dinlenin işte televizyonu açıp bir şey izleyin. O izlediğiniz şey bittikten sonra tekrar gelin tekrar 1-2 sayfa daha çalışın. Böyle mola mola şeklinde çalışın hani böyle çok çok saatlerce çalışıp da sıkılmayın. Aynı evi teneffüs şey okul hayatı gibi düşünün. Yani 1-2 saat çalışıp işte 1 saat mola vermek gibi, 1 saat çalışıp yarım saat mola vermek gibi düşünün (AYYG, Konum 46).

Mine'nin görüşü incelendiğinde çocuklarının öğrenmesine yönelik desteğinin sadece dışarıdan bir yönlendirme olduğu görülmektedir. Bu da öğrenenin özdüzenleme becerisi kazanmasının önünde bir engel olabilir. Mine bunu çocuğunu öğrenen olarak değerlendirirken de belirtmiştir. Çocuğun gününü planlamasını beklemektedir ancak nasıl ve ne kadar ders çalışacağı konusunda da yönlendirme yapmaktadır. Bunun yanı sıra desteğin öğrenenlerin karşılaştığı zorluklara yönelik olmadığı da görülmektedir. Bir yönlendirme veya yol gösterme olarak düşünülebilir. Ayrıca Mine oğlu Harun'un derslere yönelik ilgisizliğini de eleştirmiştir. Çocuğunun derslere yönelik gereksinimlerini ona söylemesini beklemektedir ve bu şekilde yardım edebileceğini düşünmektedir. Ancak çocuğunun dersler ile alakalı böyle bir talebi bulunmamaktadır.

Anneler öğrenmeye ilişkin durumlar ile ilgili en çok manevi destek sağlamaktadır. Kültürel sermayeleri ile doğrudan ilişkili olan bu durum birden fazla anne tarafından da vurgulanmıştır. Suna çocuğuna hem anne hem baba olduğunu belirtirken Banu ise zorluklarla baş etmede çocuğuna örnek olduğunu söylemiştir. Aysel ise çocuklarının geleceğine yönelik bir plan yapmadığını, kendilerinin kendi hayatını çizmesi gerektiğini belirterek manevi bir destek sağlıyor gibi görünmektedir. Ancak çocuğunun geleceğine yönelik yönlendirme veya plan yapmaması çocuğu eğitime devam etmek istemezse bu duruma karışmayacağını da düşündürmektedir. Hicran, Aysel'den farklı olarak çocuğunun kendi koyduğu hedefleri başardığı takdirde ona destek olacağını belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda manevi desteğin kapsamının da çocuğun yanında olmak, ona örnek olmak, gereksinimlerini karşılamak ve onu sevmek olarak sınırlandırıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Annelerin sahip olduğu bir diğer ebeveyn özelliği otoritedir. Bu kategori altında "çocuğu korkutma, yanlışa tahammülsüzlük ve öğrenme sürecindeki kurallar" başlıkları yer almaktadır. Bu özellik yoğun olarak anne Hicran'da görülmekle birlikte diğer anneler

de otoriter özelliklerini yansıtmıştır. Mine çocuğunun okulunda deneyimlediği bir olayı aktararak bir ebeveyn olarak "sert" olduğunu belirtmiştir. Olay şu şekilde aktarılmıştır:

> Bir gün okulun bahçesine gitmiştim. Baktım bunlar üç arkadaş kavga ediyorlar. Biri birinin kulağını tutmuş, biri birinin yakasını tutmuş, biri birinin boynunu. Napıyorsunuz siz diye üçünü ayırdım. Üçünü de tuttuğum gibi rehber öğretmenine götürdüm. Bu dedim benim oğlum diğerleri de arkadaşları bahçede kavga ediyorlardı gereğini yapın dedim. Bıraktım rehber öğretmenin yanına onları geldim. Nasıl hissettim... Neyi paylaşamıyorsunuz, hani niye kavga ediyorsunuz felan biz anneler hani girdik araya. Niye kavga ediyorsunuz bir daha böyle kavga edecekseniz birbirinizle oynamayın dedik, baktık ki diğer teneffüste bir araya gelmişler oyun oynuyorlar. Benden biraz çekindiği için korktu biraz. Ben babaya göre biraz daha şeyim yani böyle lafım serttir yani. Sert olduğum için biraz korktu yani ne olacak ne gidecek diye. Ama gerekeni rehber öğretmen yaptığı için hani ben ekstradan kızdım yani hani bağırdım ama şey yani gerekeni rehber öğretmen yaptı zaten (AYYG, Konum 36-44).

Mine başlangıçta rehber öğretmene gereğini yapacağına inanarak çocuğunu teslim etse de daha sonra ekstradan kızdığını ve bağırdığını da eklemiştir. Bu nedenle çocuğun korkması normal olarak düşünülebilir. Anne kendisinin sert duruşunu olumlu bir özellik olarak vurgulamıştır. Bu nedenle annenin otoriter bir ebeveyn olduğu düşünülmüştür. Benzer şekilde Mine çocuğunun öğrenme-öğretme sürecinde aslında çok kolay olarak düşündüğü bir ödevi yapamaması nedeniyle çocuğuna sinirlendiğini belirtmiştir (AYYG, Konum 48-54). Anne çocuğunun ekstra çaba göstermesini istese de görüşmede çocuğunu sürekli kardeşi ile karşılaştırdığı da görülmüştür. Harun'un yapamadığı ödevler için "kardeşin bile yapabilir" dediği durumlardan söz etmiştir. Bu öğrenen açısından teşvik edici değil eğitimden uzaklaştırıcı bir etki yaratıyor olabilir. Yanlışa tahammülsüzlük Mine de olduğu gibi Hicran'da da gözlenmiştir. Zaten kendisi de sabırlı bir anne olmadığını ve bu nedenle çocuğunu incitmemek için onu kaynaklara yönlendirdiğini vurgulamıştır (AYYG, Konum 58, 68). Ancak Ece annesinin anlamadığında kızdığını belirtmiştir. Bu açıdan öğrenen ve annenin görüşleri çelişmektedir.

Hicran benzer şekilde öğrenme sürecine yönelik çok katı kurallar da belirlemiştir. Katı kurallar denilmesinin sebebi Hicran'ın durumları anlatırken kullandığı ifadelerdir. Kurallar şu şekilde aktarılmıştır:

> Onun dersleri dersleri şöyle genelde ilkokuldan beri yaptığımız şey şu ona kesinlikle taviz vermediğim şey okuldaki dersin bittiğinde o gün işlediğiniz konuyu evde mutlaka tekrar ediyorsun. Bununla ilgili sorular soruyorsun. Ertesi gün hangi dersler varsa çantanı ona göre hazırlıyorsun o defterler çantaya girerken mutlaka bir önceki konunun tekrarını yapıyorsun ve okula hazır gidiyorsun... Çocuğum rutin servisi ile okuluna gidiyordu, geliyordu. Geldiğinde üzerini değiştirip bir şeyler atıştırıp mutlaka ben gelene kadar ödevlerini

> bitiriyordu. Sonra birlikte yemek yiyorduk. Bir şeyler yapacaksak yapıyoruz tekrar ertesi günkü okul hazırlıklarını yapıyordu, yatıyorduk, rutin (AYYG, Konum 64, 128).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde dikkat çeken nokta "kesinlikle taviz vermediğim" ve "mutlaka" vurgusu ile kuralların açıklanmasıdır. Anne bu süreçte farklı bir bakış açısı kabul etmemekte kendi kurallarını mutlaka uygulamaktadır. Annenin görüşme boyunca kullandığı ifadelerin çoğu bu vurguyladır. Ev içi görevlerde de çocuğunun kitaplığındaki kitapların "jilet gibi" olması gerektiğini belirterek bunu örneklendirmiştir. Anne Nalan ise kılavuzuz diyerek otoriter bir yorumda bulunmuştur. İfadesi şu şekildedir: "Çocuğumun okul hayatı şu anda bir sıkıntı kriz yok. Zaten arkasındayım. Tabii ki benim yaptığım. Biz ilk önce kılavuzuz anne baba ee kılavuzuz. Yani onu yapmayacaksın bunu yapmayacaksın (AYYG, Konum 18)". Anne kılavuz olduğunu belirtirken bu kapsamda kurallar ve yasaklara vurgu yapmıştır. Bu nedenle kılavuz yol gösteren anlamında değil harfi harfine uyulması gereken bir metin gibi düşünülmüş olabilir.

Son olarak kontrolcü ebeveyn özellikleri ise "çocuk sadece bir ayna, mükemmeliyetçi tutum sergileme ve çocuğu yerine öğrenme sürecini yönetme" olmak üzere üç kategori altında incelenmiştir. Hicran öğrenme-öğretme sürecine ailenin dahil olmasının önemini vurgularken çocuğu ailenin bir aynası olarak görmüştür. Ancak aile katılımını çocuğun sürekli kontrol edilmesi, davranışlarının düzeltilmesi ve sürekli desteklemesi olarak ele almıştır. Bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> ... o yüzden eleştiriyor muyum evet şu anki devirde yani çocuğumun gittiği dönemde okul eleştirirsem eğer aile destekli bir eğitim görmüyorsa çocukların yüzde doksanı ben başarılı olamayacağını düşünüyorum. Yani mutlaka aile desteği olması gerekiyor. Ya da çocuklarımızın arkasında durmamız gerekiyor. Neden düşünüyorum, ee çocuklar evde teknolojiden dolayı aşırı bir bağımlılık dönemine girdiler eğer aile bunu desteklemiyorsa çocuğum başımdan gitsin aa zaten internette ödevini yapıyordur yok böyle bir dünya. Yani bu sefer çocuklarımızı kaybediyoruz. O yüzden okul kadar ailelerin de mutlaka çocukların üzerinde olması gerektiğini düşünüyorum. Böyle bir şey yani... evet alabileceğimin en iyisini aldığımı düşünüyorum ama desteklemezsem hiçbir işe yaramadığını da biliyorum... Ya biz evde ne verirsek ya da biz nasıl bir modelsek işin Türkçesi çocuk bizim aynamız bu kadar. O yüzden keşke herkes aynaya baksa bir. Yani çocuk kendine göre bir kişilik oluşturmuyor. Anne babayı taklit ediyor yani çocuk sadece bir ayna (AYYG, Konum 40-42, 172, 192-194).

Hicran'ın "ailelerin mutlaka çocukların üzerinde olması gerektiğini" düşünmesi kontrolü yansıtmaktadır. Hicran çocuğu bir birey olarak ele almaktan ziyade onu ailenin bir yansıması olarak ele almıştır. Çocuğunu desteklemediği takdirde eğitimin bir işe yaramadığını düşünmektedir. Ayrıca çocuğun kişiliğinin ailesine göre geliştiğini de öne

sürmüştür. Bu durumda çocuk bir birey olarak kişiliği hakkında söz sahibi değildir. Bu nedenle Hicran görüşmenin devamında çocuğuna hep yetişkin muamelesi yaptığı için diksiyonunun düzgün olduğunu, onu da kendi gibi katı yetiştirdiğini, yetiştirilme şeklinden dolayı sorumluluklarının bilincinde olduğunu ve ne iş yaparsa yapsın her zaman en iyi şekilde yapmayı çocuğuna öğrettiğini belirtmiştir (AYYG, Konum 56, 142, 154, 156). Dahası Hicran çocuğunun öğrenme sürecinin tamamını kendisi planlamaktadır. Buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

> Çocuğumun okul hayatı nasıl gidiyor, onun hayatının yarısını ben programlıyorum çünkü çok yoğun geçtiği için o buna yetişemiyor. Yani herhalde bir 8.sınıf itibariyle programlarını tamamını kendisi yapabilir düzeye gelecek mi onu bilmiyorum. Ama kesinlikle çok yoğun. Yani programlarının yarısını ben yapıyorsam yoğun... [Kendi eğitim hayatına] Benzer tarafları yok ama ben benzetmeye çalışıyorum. Yani mesela ödevlerini yaparken hani biz hep kütüphane olayı vardı bizde bir bilgisayar olayı falan yoktu biz bir ansiklopedi ile liseyi bitirmiş insanlarız. Onda da ne yapıyorum bilgiye çok çabuk ulaşılabiliyor günümüzde internet olayından dolayı. Ben onun için bazen bilgiyi zorlaştırıyorum. Neden? O bilgiye ulaşmak için biraz zorlanırsa o bilginin onda daha kalıcı olacağını düşünüyorum (AYYG, Konum 29-36).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde bir ebeveyn olarak kontrolcü özellikleri açığa çıkmaktadır. Hicran kızı Ece'nin tüm eğitim öğretim sürecini, dershane gibi ek kurumların programları da dahil planlamaktadır. Ayrıca bilgiye ne zaman ve nasıl ulaşacağına da karar vermektedir. Çocuğunu eğitim açısından donanımlı hale getirmeye çalışırken özdüzenleme becerileri ve öğrenmeyi öğrenme becerisini göz ardı etmektedir. Öğrenen bu yönüyle dışa bağımlı hale gelebilir. Anne kendisini öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenden daha merkezde ele almaktadır. Bu durum şu ifadesinden de anlaşılmaktadır:

> Mesela işte proje ödevi aldığımızda. Proje ödevleri genelde çocuk için değil anne babalar ilgili mi diye verilir. Anne baba hazırlar, çocuk okula götürür. Mesela ben son yani 5, 6 ve 7. bu sene de dahil olmak üzere proje ödevlerini her ne kadar ben hazırlasam da neyi nasıl yapacağına kendisi karar veriyor. Malzemelerini birlikte toparlıyoruz (AYYG, Konum 38).

Hicran'ın proje ödevlerine yönelik görüşleri de dikkat çekicidir. Anne, ödevlerin ilgili olup olmadığını ölçtüğünü düşünmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu, annenin kendini bu süreçte daha çok merkeze aldığını gösterir niteliktedir. Her ne kadar karar alma süreçlerine kızını katsa da onun yapması ve böylece çabalarken öğrenmesi gereken bir ödevi anne yapmaktadır. Hicran ayrıca çocuğunun yanlış bilgiye ve hızlı şekilde ulaşmasından korktuğunu bu nedenle çocuğunu kaynak kişilere, uzmanlara

yönlendirdiğini ve gerekirse röportajlar veya deneyler yaptırdığını belirtmiştir (AYYG, Konum 38, 62). Ancak kızı Ece bir konuyu anlamadığında annesinin onu konu anlatımını izlemeye yönlendirdiğini ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 80). Hicran'ın tüm görüşleri incelendiğinde, eğitime verdiği önemin onu otoriter ve kontrolcü olmaya ittiği görülmüştür. Çocuğunu bağımsız bir birey veya öğrenen olarak yetiştirmek yerine bütün süreci yönetmeyi tercih etmektedir.

Pandemi dönemiyle birlikte annelerin yaşam biçimleri ve rollerinin de değiştiği görülmüştür. Pandemi süreciyle öğrenenlerin da evde olması annelerin ev içi görevlerinin artmasına neden olmuştur. Nalan bu durumu şu sözlerle vurgulamıştır:

> Ya evde olmaları büyük bir zorluk bence. Ee sabah gidiyorlardı ondan sonra okulda oluyordu. Şimdi bir kendim dert yanayım yok yani. Yok yani okul çok büyük kurtarıyormuş bizi aslında sabah gidiyorlardı akşam geliyorlardı. Her şey derli toplu oluyordu odasında şimdi her yer dağılıyor. Elektrik süpürgesi açamıyorsun. Birisi canlı dersi bitiyor öbürünün başlıyor. Hangi arada yapacaksın (AYYG, Konum 48-50).

Nalan'ın görüşü incelendiğinde, pandemi döneminde öğrenenlerin evde olmasının evdeki düzeni değiştirdiği ve ev işlerini arttırdığı görülmüştür. Anne bu durumdan şikayetçi olduğunu da belirtmiştir. Ayrıca bu açıdan okulun kurtarıcı olarak görülmesi söz konusudur. Aysel de benzer düşünceler aktarmış ve öğrenenlerin evde bunaldığını bu nedenle artık okula gitmeleri gerektiğini belirtmiştir (AYYG, Konum 70). Sadece pandemi değil uzaktan eğitim süreci de annenin rolünü değiştirmiştir. Hicran ve Nalan uzaktan eğitim sürecinde annelerin hem öğretmen hem de birer öğrenen olduğunu düşünmektedir. Hicran bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

> 7.sınıfın bütün sınıfını tekrar edebilirim hepsini dinliyorum. Tabi ki canlı derslerde. Hem öğrencileri denetliyorum hem öğretmenleri. Farklı bir sorumluluğum oldu mu, galiba biraz da öğretmen olmak zorunda kaldık. Yani çocuk gerçekten dersi dinliyor mu dinlemiyor mu, o derse katılıyor mu katılmıyor mu, gereken önemi veriyor mu vermiyor mu, o dersin tekrarını yapıyor mu, onu pekiştiriyor mu... Yani çok daha fazla (AYYG, Konum 110-112, 124).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde, annenin uzaktan eğitimde tüm dersleri dinleyerek öğretmen ve öğrenen olmanın yanı sıra dersleri denetleyerek bir müfettiş görevi gördüğü düşünülmüştür. Bu süreçte derslerin daha çok takip edilmesi gerektiği görülmüştür. Bu açıdan öğretmenlerin sınıf içinde üzerine düşen sorumluluklar annelerin de birer sorumluluğu haline gelmiştir. Nalan da çocuğuna bilmediği konularda destek olabilmek için eksiklerini gidermek amacıyla dersleri dinlemektedir. Bu durumda hem bir öğrenen rolündeyken oğlu Tuna'ya destek olduğu zamanlarda öğretmen rolüne de

girmiştir. Ancak destek olunacak konuların sınırlı olduğunu ve internette her türlü bilgiye ulaşılabildiğini de eklemiştir (AYYG, Konum 64, 124). Nalan ve Hicran bu dönemde çocuklarını yakından gözlemleyebilirken Mine ve Banu süreci ve çocuklarını takip etmede zorluk yaşamıştır. Mine işe gittiği için evde çocuklarının televizyondan dersleri takip etmediğini bilmediğini belirtmiştir. Gün içinde konuşulanlara ise akşam eve geldiğinde bakabildiğinden çocuğu ancak akşamları eğitimle ilgili görev veya bilgilendirmelerden haberdar olabilmektedir (AYYG, Konum 32-34). Banu da benzer şekilde online konuşma uygulaması üzerinden mesajların geldiğini ancak sadece internet bağlantısı bulabildiğinde veya temizliğe gittiği günler işi bittiğinde görebildiğini belirtmiştir (AYYG, Konum 153). Banu ve Mine'nin ortak özelliği ise uzaktan eğitimde canlı derslere erişebilecek internet bağlantısına sahip olmamalarıdır. Bu durumda ders takibi zorlaşmaktadır.

4.2.3 Öğrenen kimliğinin inşasında bağlam olarak ev ortamı

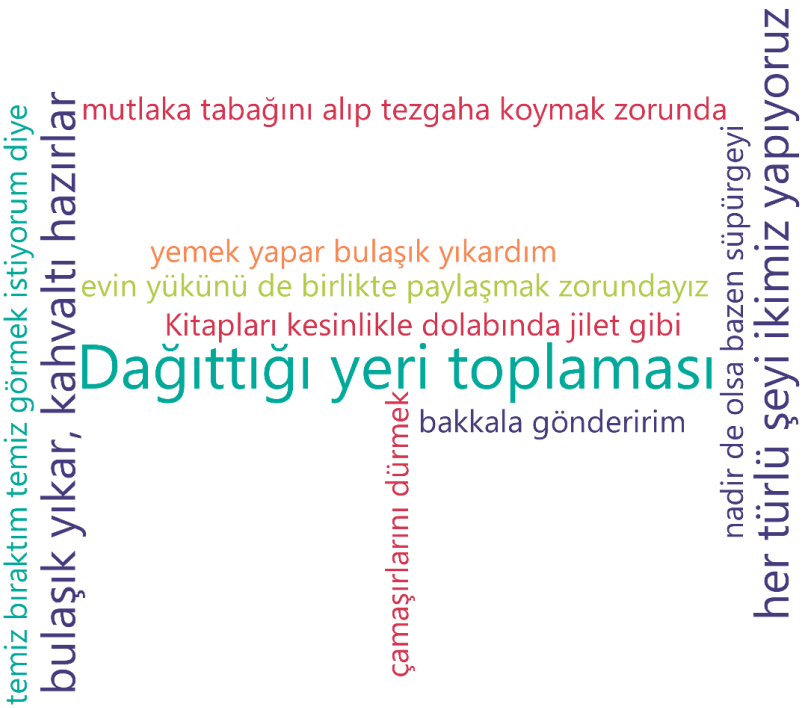
Tüm bu uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleştiği ev ortamı da artık öğrenme-öğretme süreci açısından daha önemli bir hale gelmiştir. Öğrenme ortamına dair hem anneler hem de öğrenenler görüşlerini belirtmiştir. Anneler bir öğrenme ortamı olarak evi nasıl değerlendirdiği "fiziksel ortam, öğrenme için her ortam ve zaman uygundur ve ev içi görevler" başlıkları altında ele alınmıştır. Öğrenenlerin görüşleri ise "ev içi sorumluluklar, evde geçirilen boş zaman, öğrenme ortamındaki engeller ve öğrenme ortamındaki olanaklar" kategorileri altında incelenmiştir. Annelerin evin fiziksel ortamına dair düşünceleri incelendiğinde, bu ortamı öğrenme için uygun bulan ve bulmayan annelerin olduğu görülmüştür. Bazıları ise görüş belirtmeden sadece ortam hakkında bilgi vermiştir. Mine sobalı bir evde yaşadıklarını vurgulayarak çocuğunun bu nedenle sofranın üzerinde ders çalıştığını belirtmiştir (AYYG, Konum 32-34). Ebru ise çocuğu abisiyle kaldığından derslerine adapte olamadığını ileri sürmüştür (AYYG, Konum 100). Bu görüşler doğrultusunda ortak yaşam alanlarının da öğrenme için kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aysel, Suna, Hicran ve Banu ise çocuklarının kendilerine ait bir odaları olduğunu belirtmiştir. Hicran ve Suna çocuklarına ait odaları öğrenme için uygun bulmuştur. Aysel ise çocuğunun odası olmasına rağmen yalnız kalmak istemediği için onun yanında derslerini yaptığını ancak odanın öğrenme için daha uygun olduğunu ifade etmiştir (AYYG, Konum 136-146). Banu ise daha farklı bir bakış açısı ile duruma yaklaşarak odanın öğrenme için uygun olduğunu ancak bilgi sahibi

olunmadığında ya da isteksizlik olduğunda uygun olmayacağını belirtmiştir (AYYG, Konum 191-193). Mine, Nalan ve Ebru bu görüşü öğrenme için her ortam ve zamanın uygun olduğunu düşünerek desteklemektedir. Onlara göre çalışmak isteyen veya "içinde olan" zaten ortam fark etmeksizin çalışacaktır (AYYG, Mine, Konum 78; Ebru, Konum 126; Nalan, Konum 88). Annelerin fiziksel ortama dair görüşleri incelendiğinde, öğrenenlerin ortak yaşam alanı olan oturma odalarında veya kendi odalarında öğrenme-öğretme sürecini deneyimledikleri ve çoğu annenin bu ortamları öğrenme için uygun bulduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlerin bir öğrenme ortamı olarak eve dair görüşleri olanaklar ve engeller olarak iki ayrı boyutta incelenmiştir. Sinem ve Sevgi öğrenme ortamının sessiz olduğunu ve bunun öğrenmede verimi artırdığını belirtmiştir. Ancak Sevgi'nin ev ortamında tavşanının olması onu sevme isteğinden dolayı dikkatini dağıtmaktadır. Harun ise annesi Mine gibi sobalı ev vurgusu yapmış ve kardeşi ile aynı odayı paylaştıklarını da belirtmiştir. Bu durumdan memnun olmadığını şu biçimde ifade etmiştir: "Kendi odam olursa mesela bazen o kardeşim oyun oynuyor ses çıkıyor arada o yüzden kendi odam olsa daha iyi ders çalışırım (ÖYYG, Konum 206)". Ayrıca uzaktan eğitime katılamadığı için evde kendini kötü hissettiğini de eklemiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrenme ortamı olarak evin kullanılabilmesi için gerekli donanıma da sahip olunması gerektiği vurgulanabilmektedir. Burak annesinin yanında çalıştığını ve boşanma sonrasında hayatlarının çok değiştiğini, Emir odasının kitap dolu olduğunu ancak odada abisi olduğunda bazen dikkatinin dağıldığını, Ece ise en çok yerde çalışırken rahat ettiğini ama sessiz bir ortamı tercih ettiğini ifade etmiştir. Tuna evde olmayı hem iyi hem kötü olarak değerlendirmiştir. Bunun nedeni ise kardeşi ve muhabbet kuşunun sürekli onu rahatsız etmesidir. Ayrıca Tuna evlerinin olduğu bahçe katını değil daha üst katları tercih ettiğini, gökyüzünü görmenin onu motive ettiğini de belirtmiştir (ÖYYG, Konum 245-247). Görüşler incelendiğinde, öğrenenlerin evde öğrenme-öğretme sürecini deneyimleyebilmelerinin ortamın özel veya toplu alan olmasından daha önemli olduğu ve çevrede dikkat dağıtıcı unsurların sınıftakine göre daha çok olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

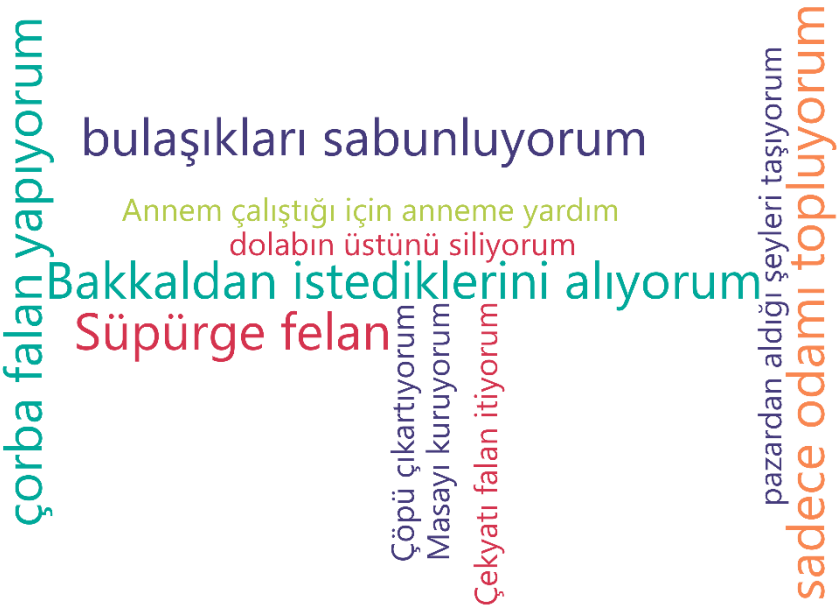
Evde geçirilen zamanın tamamı öğrenmeye ayrılmamaktadır. Geri kalan zamanlarda öğrenenlerin evdeki yaşamı nasıl deneyimledikleri de önemlidir. Bu açıdan öğrenenlerin ev içi görev ve sorumlulukları ele alındığında, anneler bu görev ve sorumlulukları alışveriş, ev temizliği ve ortak görevler olarak öğrenenler ise ev temizliği,

alışveriş ve yemek hazırlama/yapma olarak ele aldığı görülmüştür. Bu görevlerin kapsamı Şekil 4.22'de sunulmuştur.



Şekil 4.22. *Öğrenenlerin ev içi görev ve sorumluluklarına dair kod bulutu (anneler)*

Şekil 4.22 incelendiğinde, annelerin özellikle öğrenenlerden dağıttıkları yeri toplamalarını beklediği görülmüştür. Dikkat çekici nokta "evin yükünü birlikte paylaşmak zorundayız" düşüncesine sahip olan anne Hicran'dır. Hicran evi birlikte paylaştıkları için kızı ve onun evin yükünü birlikte paylaşması gerektiğini ve kimseni kimseye yük olmaması gerektiğini düşünmektedir (AYYG, Konum 146). Hicran'ın genel tutumu düşünüldüğünde, öğrenme sürecinin tamamını bile kendi planlayan bir annenin ev içi sorumlulukları çocuğuyla paylaşması ilgi çekicidir. Banu ise Hicran'a benzer ancak daha makul bir görüşle evdeki görevleri kızıyla birlikte yaptığını belirtmiştir. Bunun nedeni ise çocuğunun hayatını devam ettirebilmesi için sadece dersleri değil bunları da öğrenmesi gerektiğini düşünmesidir (AYYG, Konum 215-217). Öğrenenler tarafından ev içi görev ve sorumluluklara yönelik ortaya atılan görüşlerin kapsamı da Şekil 4.23'de sunulmuştur.



Şekil 4.23. *Öğrenenlerin ev içi görev ve sorumluluklarına dair kod bulutu (Öğrenenler)*

Şekil 4.23 incelendiğinde, öğrenenlerin annelere göre daha fazla görev ve sorumluluk belirttiği görülmektedir. Öğrenenler en çok market alışverişine gönderilmekle birlikte ev temizliğini de genellikle yaptıkları görülmüştür. Görüşlerin tamamı incelendiğinde, ev temizliğini kız çocuklarından (Sevgi) daha yoğun olarak erkek çocuklarının (Harun, Emir, Burak ve Tuna) yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle anneye yardım etme amacı vurgulanmıştır. Öğrenenlerin anneleri ile evde yalnız olması ve babalarının olmaması bu durumun bir nedeni olabilir. Ev içindeki görev ve sorumluluklar dışında evde geçirilen boş zaman da önemlidir. Sinem, Burak, Tuna ve Emir bu süreçte dışarı çıktığını, film izlediğini, Harun ve Sevgi televizyon izlediğini, Ece bisiklet sürdüğünü ve film izlediğini ifade etmiştir. Sevgi'nin izlediği televizyon programları ise sabah programlarıdır. Onun aksine Harun çizgi film izlediğini belirtmiştir. Ortaokul çağındaki bir çocuğun her türlü durumun ele alındığı sabah programlarını izlemesi annesinin de bu durumu takip etmediğini gösterir. Evde geçirilen boş zaman etkinlikleri düşünüldüğünde etkinliklerin çok çeşitlenmediği ve genelde eğlence amaçlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özetle, dezavantajlı öğrenenlerin kimliklerini inşa ederken farklı bağlamsal özelliklerden farklı biçimlerde etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Mekanların değişimi (okuldan eve), katılımcıların değişimi (öğretmenden aileye) ve imkanların değişimi (okuldaki imkanlardan evdeki imkansızlığa) öğrenenin kimliğini akışkan hale getirmekte ve birden fazla kimlik inşa etmesine neden olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin

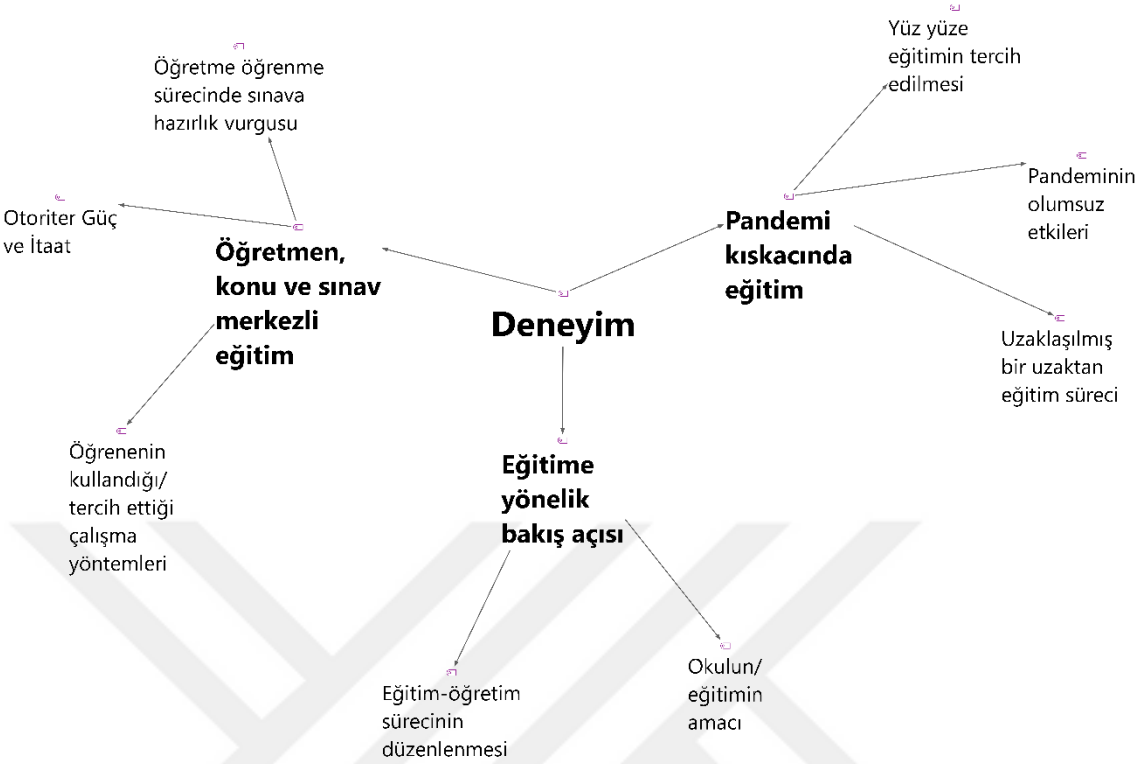
gerçekleştiği bağlam olarak okul ve ev farklı biçimde algılanmakta ve bu da düşüncelere yansımaktadır. Ev ortamında annenin rolü ön plana çıkmaktadır. Öğrenen kimliği inşa edilirken annenin sermaye birikimlerinin dezavantajlı öğrenenlerin eğitim-öğretime katılımı açısından oldukça önemli olduğu görülmüştür. Pandemi döneminde bu rol ön plana çıkmış ve annelerin bu duruma yönelik görüşleri de olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılmıştır. Bağlamın öğrenenin kendini algılayışını ve öğrenin kendini algılayışının da bağlamı etkilediği görülmüştür. Öğrenenlerin okul, aile ve uzaktan eğitim kapsamında bağlamsal faktörlerden de etkilenerek uzaktan eğitime yönelik de bir kimlik inşa ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3 Öğrenen Kimliğinin Deneyim Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrenen kimliğinin deneyim boyutunu ortaya koymak amacıyla hazırlanan görüşme sorularından elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Öncelikle birinci araştırma sorusu kapsamında hem öğrenenler hem de annelerden elde edilen veriler öğrenen kimliği oluşumunda öğrenme-öğretme sürecine yönelik geçmiş ve mevcut deneyimlerin anlamlandırılması amacıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara yönelik kod modelleri anneler için Şekil 4.24'te ve öğrenenler için Şekil 4.25'te sunulmuştur.



Şekil 4.24. *Öğrenen kimliğinin deneyim boyutuna ilişkin hiyerarşik kod-alt kodlar modeli (anneler)*



Şekil 4.25. *Öğrenen kimliğinin deneyim boyutuna ilişkin hiyerarşik kod-alt kodlar modeli (öğrenenler)*

Şekil 4.24 ve 4.25 incelendiğinde, deneyim boyutunda hem annelerin hem de öğrenenlerin deneyimleri sonucunda sahip oldukları eğitime yönelik bakış açıları, pandemi dönemi ve uzaktan eğitime yönelik deneyimleri ile baskın eğitim anlayışlarına dair görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. İlk olarak hem annelerin hem de öğrenenlerin eğitime yönelik bakış açısı ilişkilendirilerek sunulmuştur. Daha sonra bu bakış açısı temelinde, deneyimledikleri baskın eğitim anlayışına yönelik bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Son olarak dezavantajlılar açısından oldukça problemli olan uzaktan eğitim ve pandemi dönemi çerçevesinde bir değerlendirme yapılmıştır.

4.3.1 Öğrenen kimliğinin deneyim boyutu: Eğitime yönelik bakış açısı

Tanınma ve bağlam boyutlarında da belirtilen deneyimler, sosyo-kültürel çevre ve bu çevre kapsamında deneyimlenenler hem annelerin hem de öğrenenlerin eğitime yönelik bakış açısını şekillendirmektedir. Annelere bu bakış açılarının ortaya çıkarılması için okulun amacı sorulmuş ve bu doğrultuda hem günlük yaşam hem de mesleki yaşam

açısından farklı görüşler sundukları görülmüştür. Mine eğitimin veya okula gitmenin en büyük amacının hak ve özgürlüğe sahip olmak olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Eğitim çok önemli. Her şeyde hayatta yaşamak için de yani eğitimsiz olunca da yaşayabiliyorsun ama eğitim çok şey yani çok. İnsana konuşma özgürlüğünü tanıyor, hak tanıyor. Eğitim... Bir markete bile işçi olarak girmek için önce lise mezunu olmanı araştırıyorlar. Onu istiyorlar senden. Yani okumadığın sürece yani hiç gibi bir şeysin yani (AYYG, Konum 4).

Mine'nin görüşü incelendiğinde, dezavantajlı konumunun eğitime yönelik bakış açısını etkilediği görülmüştür. Ona göre "bir işçi bile" olmak için belirli seviyede bir eğitim almak gerekmektedir. İşçiliği düşük sosyo-ekonomik düzeyle ilişkilendirdiği de ifade şeklinden anlaşılmaktadır. Mine ayrıca eğitimsiz bireylerin toplumda yok sayıldığı ve seslerinin duyulmadığını da sözleriyle aktarmıştır. Oğlu Harun'un görüşü de dezavantajlı konumda olan bireyler üzerinden eğitime yönelik bakışını ortaya koyduğunu göstermektedir. Harun bu düşüncesini "Bence neden okula gidiyoruz... Benim düşüncem meslek ve meslek ileride evsiz gibi evsiz gibi kalmayıp iş bulup ve iş çalışıp para kazanmak için" sözleriyle ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 2). Harun da "evsiz gibi" diyerek alt sınıftan veya sosyal sınıflamaya bile dahil edilmeyen bir gruptan söz etmektedir. Eğitimi meslek kazandırma amacı ile ele almıştır. Ancak toplumda eğitime devam etmeyen her bireyin evsiz olduğu da söylenemez. Bu durumda Harun mevcut konumundan veya çevresinden etkilenerek bunu ifade etmiş olabilir.

Harun gibi anne Banu, Ebru, Nalan ve Aysel de eğitimi meslek kazandırma amacıyla ele almıştır. Ancak mesleklere yönelik görüşleri farklılaşmaktadır. Ebru okulu meslek sahibi olup "kendini kurtarma" için bir araç olarak ele almıştır (AYYG, Konum 156). Buradaki kendini kurtarma ifadesi dezavantajlı durumdan sıyrılma düşüncesini yansıtmaktadır. Ayrıca Ebru bireyin okula kendini geliştirmek için gittiğini ve aynı zamanda insanlarla tanışmak, doğruyu yanlışı öğrenmek için de okulun önemli olduğunu ifade etmiştir. Bir başka deyişle, okulu sosyal hayata hazırlık için bir araç olarak ele almıştır (AYYG, Konum 10-12). Ebru'nun oğlu Emir ise mesleki amaç dışında ayrıca toplumsal gelişim ve akademik gelişim için de okula gidildiğini belirtmiştir. Akademik anlamda zeki olmak ve bilmediği bilgileri öğrenmek için okula gittiğini düşünmektedir (ÖYYG, Konum 231, 235, 239). Ancak toplumsal gelişime yönelik görüşü oldukça dikkat çekicidir. Emir okula hiç gidilmeseydi veya eğitim hiç olmasaydı neler olacağını şu şekilde açıklamıştır: "Hiçbir şey güzel... eski günlere dönerdik. Yeni savaşlar olurdu... Hani nasıl desem... Yani aslında bunlar bilinmeseydi hiçbir şey yani hiçbir şey

bilinmeseydi hayat hiç ama hiç ilerlemezdi. Meslek diye bir şey olmazdı. Herkes hayvancılık, tarım öyle işler yapardı yani öyle (ÖYYG, Konum 439, 513)". Emir eğitim olmasaydı toplumsal gelişimin duracağını ve mesleklerin olmayacağını düşünmektedir. Bu noktada hayvancılık veya tarımı meslek kategorisine almadığı görülmüştür. Şef olmak isteyen Emir'e hangi meslekleri bildiği sorulduğunda doktor, polis, itfaiyeci ve hemşire ilk aklına gelen meslekler olmuştur. Bu nedenle kafasında belirli bir meslek tanımı var denilebilir.

Nalan da okulu meslek kazandırma amacı ile ilişkilendirmiş ve mesleği olduğunda çocuğunun daha fazla imkana sahip olacağını belirtmiştir. Eğitimin önemli olduğunu ve okulda kişinin öğrenmeye dair kendine hedefler belirlediğini vurgulamıştır (AYYG, Konum 4, 152). Ancak bunun dışında okulların sosyalleşme için bir araç olduğunu ve farklı insanlarla iletişim kurularak insanların tanınabileceğini de eklemiştir (AYYG, Konum 2-4). Oğlu Tuna da okulu akademik, mesleki ve sosyal açıdan ele almıştır. Okula bir şeyleri öğrenmek ve arkadaş edinmek için gittiğini belirten Tuna okulda okulda öğrendiklerin yönelik şunları belirtmiştir: "Meslek hayatımız için üniversite sınavına girince mesleğimizi belirleyecek. Öğrenirsek de yüksek paralı ve güzel bir mesleğimiz olur (ÖYYG, Konum 6)". Maddiyata yapılan vurgu dikkat çekicidir. Öğrenenin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda olduğu düşünüldüğünde, bu görüşü okulu toplumsal hareketlilikte dikey hareket edebilmek için bir araç olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Banu da okula bir şeyler öğrenmek için gidildiğini ve okula gidildiğinde bireyin güzel bir hayata sahip olacağını belirtmiştir. Güzel bir hayatı ise "Güzel bir hayat nasıl bir hayat, güzel para, güzel meslek. En güzeli meslek olması. Yani altın bilezik. Okul altın bilezik diyelim o zaman. Daha uygun oldu" sözleriyle tanımlamıştır (AYYG, Konum 21). Okulu altın bilezik olarak görmesi hem mesleki hem de maddi çağrışımı da yansıtmaktadır. Çocuğu için mesleki tercihi ise ona göre garanti bir meslek sayılan doktor, öğretmen veya polis gibi mesleklerdir. Bu meslekleri tercih etmesinin nedeni bu mesleklerin görev tanımı ve mesai saatlerinin açık ve net olduğunu düşünmesidir. Hatta yaptığı bir karşılaştırmayla bunu ifade etmiştir: "Çünkü okumayan insan hiçbir şey yapamıyor, gidiyor fabrikada iki bin liraya üç bin liraya sabahtan akşama kadar köle gibi çalışıyor (AYYG, Konum 33)". Ayrıca kendi de okusaydı çocuğuna sağladığı imkanların daha iyi düzeyde olabileceğini vurgulamıştır. Daha iyi düzeyde imkanlar ise koleje/özel okula gitme, şık giyinme ve daha iyi beslenme olarak örneklendirilmiştir. Ancak

çocuğunun okula neden gittiğinin bilincinde olmadığı için isteksiz olduğunu ileri sürmüştür. İsteksizliğinin bir diğer nedeni olarak da uzaktan eğitimde yaşadığı öğrenme kayıpları olduğunu aktarmıştır. Sevgi ise annesinin bakış açısından farklı olarak okula bilmediği bilgileri öğretmenlerden öğrenmek için gittiğini bunun daha kalıcı olduğunu belirtmiştir (ÖYYG, Konum 4). Aslında Sevgi'nin düşüncesi okulun temel amacını göstermekte ona göre neden okula gidildiğine dair bir bakış sunmamaktadır. Bu nedenle annesinin de belirttiği gibi okula neden gidilmesi gerektiğinin bilincinde olmadığı düşünülebilir.

Hicran okulun öğrenenleri maddi ve manevi her anlamda okula hazırladığını belirtmiştir. Okula yönelik görüşlerini şu sözleri ile ifade etmiştir:

> Okul benim için evde başlayan eğitimin geri kalan kısmının tamamlanma... tamamlandığı yer diyelim. Ee çocuk ilk öğretmeni anne ve babadır. Anne babadan aldıklarını okulda yani en küçük çevre olarak okulda başlıyor, bence burada pekiştirdiği yerdir. Ufak ufak hayatı öğrendiği çevreyi öğrendiği (AYYG, Konum 2-4).

Hicran diğer annelerden farklı olarak okulu eğitim açısından ilk adım olarak görmemektedir. Okulu daha çok ailenin öğrettiklerini pekiştiren ve sosyalleşmeyi sağlayan bir alan olarak ele almıştır. Buna rağmen kendisi imkânı olsa şu an bile okula gideceğini çünkü her gün yeni bilgilere gereksinim duyulduğunu düşünmektedir. Bu durumda okulda her yeni bilgiye erişebileceğine inanmaktadır. Kızı Ece ise okulu yeni şeyler öğrenip hayat hakkında bilgi edinmek amacıyla gidilen yer olarak ele almıştır (ÖYYG, Konum 2-4). Ece'de annenin yansıması yoğundur. Zaten Hicran da çocuğu bir ayna olarak görmektedir. Suna bireyin kendini geliştirmesi ve alışveriş yapma gibi günlük gereksinimleri karşılayabilmek için Aysel ise saygı ve sevgi gibi değerleri öğrenmek için okula gidildiğini ifade etmiştir. Suna'nın kızı Sinem okulu güzel bir gelecek ve bir mesleğe sahip olmakla ilişkilendirmiştir. Bu şekilde rahat bir yaşam sürülebileceğini "isteklerini alabileceğini" ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 2-6). Aysel'in oğlu Burak da okula ileride hayatı kolaylaştıracak şeyleri öğrenmek için gidildiğini ifade etmiştir. Ona göre bunlar Tarih, Matematik ve İngilizce'dir (ÖYYG, Konum 2-8).

Anneler ayrıca geçmişteki eğitim sistemi ile mevcut eğitim sistemini sık sık karşılaştırmıştır. Annelerin bu karşılaştırmaya ilişkin görüşleri "mevcut eğitim sistemini eleştirme, geçmişteki eğitime özlem duyma, günümüzün teknolojik imkanları ve geçmişte mevcut konumu mutlulukla kabullenme" başlıkları altında ele alınmıştır. Mevcut eğitim sistemini özellikle eleştiren anne Aysel'dir. Aysel, Japon eğitim sistemine

hayranlık duymakla birlikte sadece ilkokula gitmenin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> Valla sadece okuma-yazmaya gidiyoruz okula başka bir şeye değil niye diyecek olursan sen üniversite okuyorsun ya da şu anda atıyorum öğretmen olacaksın. Ama atanabilirsen oluyorsun atanamazsan başka bir farklı bir mesleğe yönelmek zorunda kalıyorsun sadece okuma yazmaya diploma için gidiyoruz çoğunlukla. İlkokula evet o kabulüm ama diğerleri birazcık fuzuli gibi geliyor bana çünkü kimse istediği mesleği yapamıyor bu devirde. İlkokuldan sonra ben şey Japonların eğitimini beğeniyorum kendi adıma söyleyeyim. Orada her şeyi öğretiyorlar. Hani videolar falan da izliyorum şeyden internetten de. Hani yemek yapmayı, sınıfları temizlemeyi, kirlettikleri yerleri kendileri temizliyorlar. Uyku saatleri var mesela sabah gidip akşam çıkıyorlar büyük ihtimalle. Öğlen uyku saatleri var orada her şeyi öğreniyorlar a'dan z'ye. Hayat dersi veriyorlar orada sadece şey değil, körü körüne bir eğitim değil onlarınki. Bizimki körü körüne bir eğitim sadece ezber yoluyla Türkiye'de (AYYG, Konum 4-8).

Aysel'in görüşü incelendiğinde birden fazla boyutta mevcut sistemi eleştirdiği görülmüştür. Bunlardan ilki öğretmen yerleştirme sistemidir. Ayrıca bunun üzerinden o kadar yıl okula gitmenin boş olduğu çünkü okuyanın da istediği işi yapamadığı düşüncesi vurgulanmıştır. İkinci eleştiri ise ezberci eğitim sistemidir. Japonların yaşamı öğrettiğini vurgulayarak Türkiye'de sadece bilgi temelli olan eğitimi beğenmediğini de ima etmiştir.

Geçmişteki eğitime özlem duyma boyutunda ise arkadaş ilişkileri, disiplin ve saygı, günümüzdeki korumacı aileler ele alınmıştır. Mine geçmişteki öğretmenlerden korktuklarını, geçmişte saygı ve disiplinin olduğunu belirtmiştir. Şimdiki öğrenenlerin öğretmen geldiğinde bile rahat davrandığını eklemiştir (AYYG, Konum 16). Mine korku ile saygıyı ilişkilendirmektedir. Matematik öğretmeni ile yaşadığı olumsuz bir olayı şu şekilde aktarmıştır:

> Bir öğretmenim vardı matematikten hiç anlamıyordum hiç mi hiç. Üçüncü sınıfa gidiyordum hiçbir şey öğrenememiştim. Okulda bütün arkadaşlarımın yanında bana bir şey tokat vurmuştu ondan sonra matematiği çözmüştüm. Evet kötü bir anı ama onun sayesinde matematiği çözmüştüm. Babama gittim söyledim. Babamın gözünde de ben çok kıymetliydim. Babam çok kızmıştı öğretmene ama ben o günden itibaren matematiği çok iyi çözmüştüm (AYYG, Konum 16-18, 24).

Mine'nin öğretmeninden yaşadığı şiddetin olumlu bir sonucu olduğunu birden fazla kez vurguladığı görülmüştür. Öğretmenden şiddet görmek onun öğrenmesini sağlamış ve o bundan memnun olmuştur. Babası ise kızmasına rağmen öğretmenle herhangi bir görüşme gerçekleştirmemiştir. Mine geçmişte öğretmenler çok sert olsa da öğrenenlerin ailelerden destek alamadığını günümüzde ise öğretmen çocuğa bağırdığı an annenin

haberi olduğunu belirtmiştir. Mine ayrıca otorite karşısındaki duruşunu da bir örnekle sunmuştur:

> Unutamadığım bir anı... Çok kötü bir anım var ya. Ben ilkokulun bir kısmını İstanbul'da okuduğum için hep teneffüslerde lavabo ihtiyaçlarımızı görürdük. Sonra memlekete gidince öğretmenden çekindiğim için hani teneffüs saati de gelmediği için öğretmene lavaboya gideceğimi söyleyemediğim için o anda bir utangaçlık yaşamıştım arkadaşlarımın içinde... Ne bileyim ilk şeyim teneffüs saati gelmedi tuvalet ihtiyacım var ve öğretmen karşımda çok sert diyemedim bir şey. Arkadaşlarımın yanında mahcup olmuştum. Öyle kötü bir anım var (AYYG, Konum 20-22).

Mine öğretmenin otoriter tutumundan etkilenip temel gereksinimi için gerekli izni isteyememiştir. Bu, otoriteye uygun olmayan bir durum gerçekleştiğinde olumsuz bir tepki ile karşılaşmaktan korkulduğu için ortaya çıkmıştır. Hicran da geçmişteki disipline ve saygıya duyduğu özlemi şu sözlerle ifade etmiştir:

> Ben isterdim ki bizim dönemimizdeki eğitimciler ve bizim dönemimizdeki öğrenciler olsun. Hani öğretmenini gördüğünde düğmesini ilikleyen ağzındaki sakızı yutan. Saygı olursa devamının daha güzel olduğu ne bileyim çocuk çocukluğunu eğitimci de eğitimciliğini bilsin yani bunlar olsa daha mı güzel olurdu bilmiyorum (AYYG, Konum 40).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde öğretmenlerin daha disiplinli ve sert olmasını ve öğrencilerin de bu öğretmenlerden korkan, bir komutan gibi onu gördüğünde kendine çeki düzen veren bireyler olmasını istediği görülmüştür. Ancak o da Mine gibi saygı ve korkuyu birbirine karıştırmaktadır.

Suna aksine mevcut eğitim sisteminde öğretmenlerin daha anlayışlı ve sabırlı olduğunu, onların zamanında ise böyle olmadığını ileri sürmüştür. Her ne kadar görüşü olumlu olsa da çocuğunun rahata alıştığını söyledikten sonra bunu belirtmesi öğretmenleri çok anlayışlı olmaları nedeniyle eleştirdiğini hissettirmiştir. Aysel de geçmişteki disiplini vurgulayan bir diğer annedir. Aysel ayrıca geçmişteki ailelerin korumacı olmadığını, şimdiki ailelerin ise daha korumacı olarak çocuğun hayatı deneyimlemesine engel olduğunu şu düşüncesiyle ortaya koymuştur:

> Biz bahçeyi temizlerdik her pazartesi. Bir sınıf temizlik yapardı okulun bahçesinde. Şimdikilerde yaptırtmadı mesela benim kızım ve oğlum. Kızım yaptı da oğlum da çok yapmadı büyük oğlum. Şeyler veliler ayaklanıverdi "benim çocuğumu buraya temizliğe mi gönderiyorum, niye temizliyor, benim çocuğum mu kirletti" gibisinden. Ne var temizlese biraz hayat şartlarını öğrenmesi gerekiyor çocukların küçükken... Bizi o kadar korumadı ki anneler. Teneffüslerde hep çocuğum dışarıda oynuyorsa üstünü değiştireyim diye uğraşıyorlar. Ama biz hiçbir şey yapmadık gayet de sağlıklıyız Allah'a şükür (AYYG, Konum 32-34).

Aysel'in görüşleri incelendiğinde, çocuğun gerçek hayatta önemli olan her türlü davranışı okulda kazanması için her görevi yerine getirmesi ve bunu ailelerin desteklemesi gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Hatta şimdiki aileleri korumacı olarak nitelendirmiştir. Kendi dezavantajlı konumlarını ise ailelerin korumacı olmaması ile ilişkilendirerek mevcut konumunu kabullendiği bir örnek sunmuştur:

> Ya mesela kışları şimdikiler iki sağanak kar yağdı mı hemen tatil. Biz diz boyuyken giderdik orada kar topu oynardık ıslak ıslak sınıfa girer sobanın başında, sobalıydı o zamanlar kalorifer falan yok. Sobanın başında ısınırdık birlikte. Öğretmen geldi mi sıralara otururduk ıslakken tekrar ıslak tekrar çıkardık teneffüste mesela (AYYG, Konum 34).

Anne okula gitmedeki zorluğu ve sınıftaki fiziksel imkansızlıkları, öğretmene saygı duyma ve disiplin kapsamında göz ardı edip dezavantajlarını meşrulaştırmıştır. Aysel bu durumu mutlulukla açıklamıştır. Ebru da benzer bir biçimde eskiden küçük düşünseler de mutlu olduklarını şimdiki neslin internetin de hayatlarına girmesi ile birlikte daha üst düzeydekileri görerek durumlarından hiç memnun olmadığını belirtmiştir (AYYG, Konum 26-28). Ayrıca önceden insanların daha küçük düşündüğü ama şimdiki insanların her şeye açık olması sebebiyle öğrenenin günlük hayatında bulunduğu ortamların güvensiz hale geldiği de Ebru tarafından bir endişe olarak belirtilmiştir (AYYG, Konum 16). Bu açıdan Ebru ve Suna geçmişteki arkadaşlıkları özlediklerini de belirtmiştir. Mine de çocukluğunda okul dışında bağ bahçe işleri ile uğraştıklarını ama çocukluklarının daha güzel olduğunu ileri sürmüştür (AYYG, Konum 2). Tüm annelerin bu doğrultudaki görüşleri ele alındığında, dezavantajlı hallerini kabullendikleri ve bu şekilde meşrulaştırarak sürdürdükleri görülmüştür.

Olumsuz durumların yanı sıra mevcut eğitim sistemini teknolojik imkanlar açısından ele alan Ebru ve Suna ise faydalı kullanımda internetin ve teknolojinin öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırdığı, bilgiye çabuk ulaşmayı ve öğretilenleri görselleştirmeyi sağladığını düşünmektedir (Ebru, AYYG, Konum 38; Suna, AYYG, Konum 29-32). Eğitime yönelik annelerin ve öğrenenlerin tüm görüşleri incelendiğinde, geçmiş deneyimlerin şu anı şekillendirdiği ve bunun da elbette öğreneni etkileyeceği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenenler eğitime yönelik annelerden farklı olarak eğitim-öğretim sürecinin düzenine yönelik görüşler de belirtmiştir. Bu görüşler "dersin işlenişi, eğitim-öğretim sürecinin öğrenciye göreliği ve öğrenenin dersin işlenişi açısından benzer süreci kabulü" başlıkları altında ele alınmıştır. Dersin işlenişine yönelik öğrenen görüşleri Şekil 4.26'da kod bulutu halinde sunulmuştur.



Şekil 4.26. *Öğrenenin gözünden dersin işlenişi kod bulutu*

Şekil 4.26 incelendiğinde, öğrenenlerin dersin işlenişine yönelik en çok vurguladığı noktanın anlatım ve yazı yazdırma olduğu görülmektedir. Ece bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Okulda anlatıyor, yazı yazdırıyor, bizi bekliyor ve kitaptan okuyor (ÖYYG, Konum 308)". Ece'nin görüşü incelendiğinde görüşünde öznenin üçüncü tekil şahıs olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenin dersi nasıl işlediğini ifade ederken, öğrenenleri de kapsayacak şekilde birinci çoğul şahıs kullanmamıştır. Bu açıdan öğretmenin merkezde olduğu düşünülmüş ve bu ayrı bir kategori olarak ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır. Sinem, Harun, Emir, Tuna, Sevgi ve Burak'ın da görüşleri Ece'nin görüşünü destekler niteliktedir. Yani öğrenenlerin tümü anlatım ve yazı yazdırma hakkında görüş bildirmiştir. Sevgi'nin görüşü şu şekildedir: "Diğer derslerde pek yazım yanlışlarını falan öğretmen bakıyor. O şekilde oluyor. Yazım yanlışlarına ee dikkat etme... öğretmen mesela bir cümle... cümleler söylüyor, biz onları yazıyoruz (ÖYYG, Konum 303)".

Vurgulanan diğer yöntem oyunlarla öğretimdir. Öğrenenlerden Burak, Ece, Harun ve Sinem farklı derslerde öğretmenlerin ders anlatırken kullandığı oyunlara değinmiştir. Sinem hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde oyunlarla dersi işleyen öğretmenlerin olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Yani dediğim gibi oyunlar oynayarak anlatıyorlar genelde yani tüm hocalarımızda öyle bir şey var... şimdi çok hocalarımız da değişti bildiğim hocalardan örnek vererek konuşuyorum yani şu ana kadar şey yaptıklarımız bir de uzaktan eğitimde de oyun oynayarak anlatanlar var yani (ÖYYG, Konum 316).

Sinem'in görüşü oyunların öğrenme-öğretme sürecinde özellikle ortaokul ve ilkokul kademelerinde tercih edildiğini göstermektedir. Oyunların özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik ve İngilizce derslerinde kullanılıyor olması da öğrenenlerin görüşlerinden ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin ilgi duyduğu dersler düşünüldüğünde bir örtüşme olduğu görülmektedir.

Öğrenenlerin görüşlerine göre dersler özellikle vurgulanan anlatım, yazı yazdırma ve oyunlar dışında ürün hazırlama, soru-cevap, online platformlar üzerinden ve kitaptan işlenmektedir. Ece, İngilizce derslerinde pankart hazırlayıp okuduklarını ama bunu sıkıcı bulduğunu belirtirken Burak ise resim dersinde maske yaptıklarını ve bunu eğlenceli bulduğunu belirtmiştir (Ece, ÖYYG, Konum 314; Burak, ÖYYG, Konum 366-371). Derslerin yüz yüze eğitimde EBA ve Morpa Kampüs üzerinden yürütüldüğü sırasıyla Emir, Sinem ve Tuna tarafından belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dersleri kitap üzerinden yürüttüğü, bazı kitapların akıllı tahta üzerinden açıldığı, genellikle ek kitap alındığı yönünde görüşler de bulunmaktadır. Dersin işlenmesine yönelik belirtilen görüşler incelendiğinde, öğrenenlerin özellikle anlatım, yazı yazma ve oyunları tercih ettiği söylenebilir. Bireysel farklılıklardan dolayı diğer yöntem ve teknikler arka planda kalmıştır.

Eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesi kategorisinde ele alınan bir diğer alt kategori bu sürecin öğrenene göreliği hakkındadır. Bu alt kategorideki görüşler "öğrenenin hazırbulunuşluğunun dikkate alınmaması, derslerin/etkinliklerin ilgi çekici olmaması ve dersler/etkinliklerin ilgi çekici olma nedenleri" alt kategorileri kapsamında incelenmiştir. Harun, Burak ve Sevgi özellikle ortaokulda derslerin zorlaştığını ve konuları anlamadıklarını belirtmiştir. Bu durumun nedeni önceki öğrenmelerinin sınıfın geneline göre farklılaşması olabilir. Sevgi kendi durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Aslında bu öğretmenimiz de çok anlayışlı ama neden olduğu hiçbir fikrim yok onun da şeyden ama. İki öğretmenimiz de ilkokulda ve ortaokulda iki öğretmenimiz de aynı şekilde gibiydi. İkisi de çok eğlenceli, anlayışlı, yardımsever. İkisi de aynı gibiydi benim için ama bilmiyorum ilkokulda herhalde dersler, konular daha kolay olduğu için bana öyle geliyor olabilir... Mesela benim Türkçede bir metin okuyoruz ya onun soruları falan oluyor en çok benim en sevmediğim o sorularda konu ve ana fikir yeri. Ben orayı orasını hiç sevmiyorum. Çünkü onca okuyoruz sonra onca etkinlik yapıyoruz sonra onun üstüne bir de onu yapınca

> benim aklımda olan çoğu okuduğum şey gidebiliyor bazen ve bir de arada konu ve ana fikri bulmak benim için biraz zor oluyor. Neden olduğunu onu da bilmiyorum zor oluyor zorlaşıyor (ÖYYG, Konum 167, 468-470).

Sevgi'nin görüşü incelendiğinde, dersin öğretmenini sevse de bazı derslerde zorlandığı görülmüştür. Bu durum onun konulara yönelik önceki öğrenmelerinin yetersizliğine dayanıyor olabilir. Harun da Türkçe ve İngilizce'yi anlamadığını ve zorlandığını belirtmiştir. Öğrenenler ortaokulda derslerin zorluğunun birden arttığını düşünmektedir. Harun, Burak, Tuna ve Sevgi aynı zamanda bazı derslerin ilgi çekici olmadığını da belirtmiştir. Harun ve Burak Türkçe dersini ilgi çekici bulmadıklarını ifade etmiştir (Harun, ÖYYG, Konum 264; Burak, ÖYYG, Konum 297-299). Harun'a göre Matematik daha ilgi çekiciyken Burak ise Türkçe dersinin okumalar nedeniyle sıkıcı olduğunu ileri sürmüştür. Tuna ise kendi vücut ağırlığının uygun olmaması nedeniyle beden eğitimi dersini ilgi çekici bulmadığını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 257-259). İlgi çekici olmayan derslerin aksine ilgi çekici olan derslerin neden ilgi çekici olarak değerlendirildiği de incelenmiş ve "kültür, inanç, güdülenme ve başarı" olmak üzere dört başlıkta görüşler ele alınmıştır. Tuna öğretmenin sorduğu yıldızlı soruları beğenmektedir. Çünkü sorulara doğru yanıt verdiklerinde öğretmenin öğrenenlere yıldız vermesini ilgi çekici bulmaktadır (ÖYYG, Konum 317-323). Öğretmen bu şekilde öğrenenleri güdüleyerek derse katılımlarını sağlamaktadır. Ayrıca yıldızların soruların zorluğuna göre seviyelere ayrılması (çok zor üç yıldız gibi) da güdülenmeyi artırmaktadır.

Harun, Emir, Burak, Tuna ve Sevgi başarılı oldukları dersleri ilgi çekici bulmaktadır. Harun Matematik dersini neden ilgi çekici bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir: "Mesela arkadaşlarım diyor ki Matematik zor diyorlar ama bana göre hiç zor gelmiyor o konu o konular... Matematik hocamız yarış yapıyor soru mesela veriyor ilk yapan geçiyor. Çok iyi olduğum için [bunu seviyorum] (ÖYYG, Konum 80, 260-262)". Harun özellikle başarılı olduğu için Matematik dersinin daha çok işlenmesini istemektedir ve zor bölme işlemlerini sevdiğini belirtmiştir. Kendisinin zor soruların üstesinden nasıl geldiğini de çevreye yansıtması ilgisini artırıyor olabilir. Emir farklı bir bakış açısıyla sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras konusunun ilgi çekici geldiğini ve bunun nedeninin geçmişte atalarımızın nasıl yaşadığını göstermesi olduğunu belirtmiştir (ÖYYG, Konum 535-537). Tuna ve Sevgi kültüre benzer biçimde inançları kapsamında din kültürü ve ahlak bilgisi dersini ilgi çekici bulduklarını belirtmiştir. Tuna Kur'an okuma projelerini sevdiğini (ÖYYG, Konum 251-253), Sevgi ise din kültürü ve ahlak

bilgisi dersini sevmesini sağlayan durumun ne olduğunu "böyle peygamberlerimiz, Allah'ımız. Öyle peyga… dualar falan onlarla ilgili de ee şey tahtaya şey oluyordu. Onlarla etkinlikler yapıyorduk bilgisayarda falan. Eğlenceli oluyordu" diyerek belirtmiştir (ÖYYG, Konum 418). Her ne kadar inancı nedeniyle derse karşı bir ilgisi olsa da dersi yürüten öğretmeni kaba bulduğu bağlam bölümünde ele alınmıştır.

Öğrenenlere ayrıca öğretmen olsalardı dersleri nasıl işleyecekleri de sorulmuştur. Buna yönelik öğrenenlerin mevcut durumu kabullendiği ve farklı veya yaratıcı bir düşüncelerinin olmadığı görülmüştür. Ece her çocuğun anlayabileceğini savunarak dersleri nasıl işleyeceğini şu şekilde aktarmıştır:

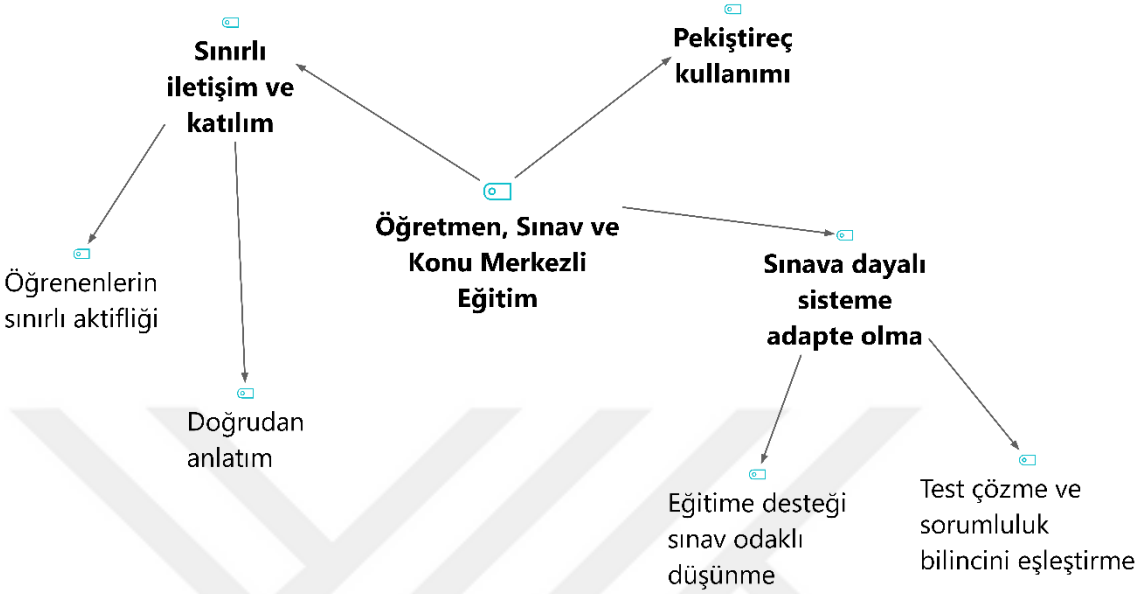
> Yarışmalar hazırlardım, bir sürü etkinlik yapardım oyuna benzeyen etkinlikler yapardım, örneğin İngilizce öğretmeni olsaydım fiillerin 1., 2. ve 3. hallerini oyun oynatarak öğretirdim. Çünkü öğrenciler daha çok oyunu seviyor bu şekilde aynı anlayabileceklerini düşünüyorum (ÖYYG, Konum 316-318).

Ece de kendi öğretmenleri gibi oyunları kullanacağını belirtmiştir. Ayrıca ders işlenirken oyunların kullanılmasını da etkili bulduğu bu şekilde anlaşılmıştır. Emir ise yine benzer şekilde oyunlar, resim ve soru-cevap ile dersi işleyeceğini ve eğer tablet varsa tabletten yazarak herkesin tahtaya bakmasını sağlayacağını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 371-379, 421). Tableti kullanarak öğrenenleri yönlendirmesi sözlü iletişim ve etkileşimin olumsuz etkilenmesine neden olabilir ve öğretmenin merkezi konumunu yansıtmaktadır. Son olarak Tuna ise kendisinin sevdiği yıldızlı soruları derslerinde kullanacağını ve öğrenenlere konuları yazdıracağını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 281, 329). Öğrenenlerin görüşleri incelendiğinde, bir öğretmen olarak kendi öğrenme-öğretme süreçlerinde deneyimledikleri yöntem, teknik ve etkinlikleri derslerinde kullanacakları görülmüştür. Tüm bu görüşler doğrultusunda öğrenenlerin eğitime yönelik bakış açısının daha iyi bir gelecek doğrultusunda şekillendiği, eğitimi dikey hareketlilik için araç olarak gördükleri ancak öğrenme-öğretme süreçlerinde sınırlı bir şekilde aktif oldukları ve mevcut durumu kabullendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm bunlar bağlam, tanınma ve katılımcıların dezavantajlı konumlarını temsil eden sosyal kimlikleri ile ilişkilidir.

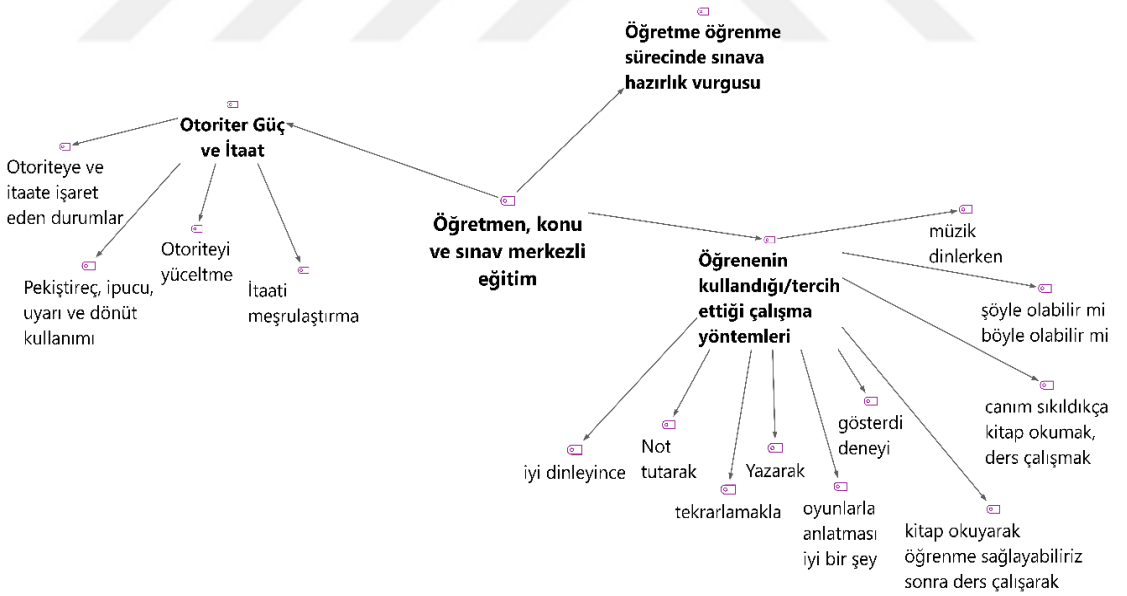
4.3.2 Öğrenen kimliğinin deneyim boyutu: Öğretmen, Konu ve Sınav Merkezli Eğitim

Öğrenen kimliği inşasının deneyim boyutunda öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecini nasıl deneyimlediği ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdığına yönelik görüşleri

doğrultusunda elde edilen bir diğer tema "öğretmen, konu ve sınav merkezli eğitim"dir. Bu tema annelerde "uzaklaşmış eğitim" teması altında bir kategori olarak ele alınmıştır. Anneler ve öğrenenlere ait kod modelleri Şekil 4.27 ve Şekil 4.28'de sunulmuştur.



Şekil 4.27. *Öğretmen, konu ve sınav merkezli eğitim temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (anneler)*



Şekil 4.28. *Öğretmen, konu ve sınav merkezli eğitim temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (öğrenenler)*

Şekil 4.27 ve 4.28 incelendiğinde, öğrenenler ve annelerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik deneyimlerinin bazı ortak noktaları olduğu görülmektedir. İlk olarak sınav merkezli eğitim kapsamında belirtilen görüşler ele alınmıştır. Annelerden yalnızca

Nalan’ın sınava dayalı sisteme yönelik görüşleri bulunmaktadır. Nalan sınava dayalı sistemi nasıl algıladığını şu şekilde ifade etmiştir.

> Ee vallahi şu an desteğe ihtiyaç duymadım çünkü 4.sınıfın tekrarı 5.sınıf. 5.sınıfa gidiyor. Eğer 6.sınıfta böyle pandemi bir süreç olursa tabii ki desteğe ihtiyaç duyarım. [Desteği] Ya ben dershane gibi düşündüm. Dershane olur diye düşünüyorum... Etkinlik de zaten bizim öğretmenimiz zaten şeydi birazcık matematikçi bir öğretmendi. Beden dersinde çocukları bedene çıkartmaz test çözdürürdü. O yüzden Tuna'nın test alışkanlığı öğretmeninden kaynaklanıyor. Biz yani çok iyi bir öğretmene düştük. Çok güzel sorumluluk verdi (AYYG, Konum 52-54, 80-84).

Nalan’ın görüşleri incelendiğinde, öğrenene zorlandığında destek olarak dershane gibi özellikle ulusal sınavlara yönelik çalışan kurumları tercih edeceğini yani desteği doğrudan sınav odaklı düşündüğü görülmüştür. Öğretmenin öğrenenlerin bedensel aktiviteler yapacağı dersi test çözdürmek için kullanmasını olumlu karşılamakla birlikte bu durumu sorumluluk kazandırma olarak da nitelendirmiştir. Bu açıdan öğretmene de minnettardır. Beden eğitimi dersi ikincil bir dersmiş gibi değerlendirilmekte ve öğretmenin test çözdürmesi “matematik” dersi ile ilişkilendirilerek öğretmen “matematikçi” bir öğretmen olarak nitelendirilmektedir. Annenin görüşleri değerlendirildiğinde, uygulanan programın test edilen programla paralel olduğu düşünülebilir. Ayrıca annenin genel olarak eğitime bakışının sınav odaklı olduğu ve bu nedenle sadece sınavlarda soru gelebilecek derslere odaklandığı da söylenebilir.

Nalan’ın oğlu Tuna ise öğretmen olsa dersleri nasıl işleyeceği sorulduğunda şu şekilde yanıt vererek annesi ile aynı görüşte olduğunu ortaya koymuştur:

> “…bazı konularda sonra test çözerdim, test çözdürürdüm yani. Sonra başka etkinlikler yapardım. Testi falan çözüp bir önceki üniteye dönerdim. Oradan hala hatırlıyorlar mı hatırlamıyorlar mı diye bakardım. Onlar hakkında test çözerdim. Hatırlamıyorlarsa bir özet geçerdim (ÖYYG, Konum 281-283).

Tuna’nın görüşü incelendiğinde, test çözdürerek öğrenmeyi ölçmeyi düşündüğü ve buna göre dersi devam etmeyi düşündüğü görülmektedir. Tuna hem uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde derslerde test çözdüklerini belirtmiştir. Ayrıca evde düzenli olarak bir buçuk saatini test çözmeye ayırdığını da eklemiştir. Annesinin sorumluluk olarak nitelendirdiği test çözülen bu zamanlardır. Tuna’nın sabit bir öğrenen kimliğine sahip olması bütün süreçte aynı bakışla eğitimini sürdürmesi ve çevresindeki bireylerin aynı noktayı vurgulaması olabilir. Tuna gibi Sinem de uzaktan eğitim sürecinde düzenli olarak bir buçuk saat test çözdüğünü belirtmiştir. Bu bir buçuk saatte ek kitaplardan ve ayrıca Morpa kampüs üzerinden test çözmektedir (ÖYYG, Konum 98, 354-356). İçinde

kısa konu anlatımı ve sonrasında test olan bu kitapları daha yararlı bulduğunu ise şu şekilde ifade etmiştir:

> Yani şey mesela okul yani kitabından devlet kitabında yani genelde yazı şeklinde oluyor araştırma şeyleri on sayfa sonra bir tane yani çıkıyor. Fakat şeylerde yine bir ufak konu anlatımı oluyor ek kitaplarda. Geri kalanları test ile ilgili. Ya çoğu yine kitap şeyine göre değişen bir şey (ÖYYG, Konum 366).

Sinem'in görüşü incelendiğinde testi araştırma olarak ele aldığı ve kitaplarda konu anlatımından ziyade test olmasını tercih ettiği görülmüştür. Harun, İngilizce'ye ayrılan ders saatlerinin Matematik'e ayrılmasını arkadaşları daha çok test çözebilsin ve parmak kaldırabilsin diye istediğini belirtmiştir. Ece ise test vurgusunu canının bazen çok test çözmek istediğini, derste öğretmeninin "yeni nesil" sorular çözdürdüğünü ve test kitabı hediye ettiğini belirterek ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 188, 204). Sevgi de benzer olarak derste kaynak kitaplardan test çözdüklerini ve kendisinin de uzaktan eğitimde boş zamanlarda test çözdüğünü belirtmiştir (ÖYYG, Konum 101, 359). Öğrenenlerin görüşlerinin tamamı ele alındığında, test çözmenin çoğu öğrenene göre merkezi önem taşıdığı ve zaten derslerin de bu şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Öğrenenlerin farklı sınıf düzeylerinde olduğu düşünüldüğünde ortaokulun başından sonuna kadar bu sürecin benzer olduğu da söylenebilir.

Öğrenenlerin deneyimleri doğrultusunda ele alınan bir diğer kategori ise otoriter güç ve itaattir. Bu tema altında bulunan pekiştireç, ipucu, uyarı ve dönüt kullanımı annelerde bir kategori olarak ele alınmıştır. Otoritenin öğrenme-öğretme sürecini ve öğrenenleri nasıl yönlendirdiğini ortaya koyan bu tema davranışçı yaklaşımın bir uzantısı niteliğindedir. Sinem olumlu bir davranış sergilediğinde öğretmeninin ona artı verdiğini ancak aksi bir durum söz konusu olduğunda ise eksi verdiğini belirtmiştir (ÖYYG, Konum 76-78). Ece de öğretmenin artı ve eksi ile onları derse katılmaya teşvik ettiğini, ilk okulda buna ek olarak alkışlattıklarını belirtmiştir. Hatta eksi aldıklarında sözlü notlarından beş puan kırıldığını da eklemiştir. Ece ayrıca tebriğin boyutunun değişmesinden [alkıştan aferine veya artıya doğru] memnun değildir (ÖYYG, Konum 58-60, 132-134). Bu durumu annesi öğretmenin Ece'yi akranları ile aynı düzeyde değerlendirdiği ancak Ece'nin derse daha fazla katıldığında daha fazla ilgi görmeyi beklediğini söyleyerek doğrulamıştır (AYYG, Konum 182). Ece'nin performansına dair dışarıdan bir onay beklediği söylenebilir.

Emir ise öğretmeninin genellikle aferin diyerek olumlu davranışı pekiştirdiğini, düzelt kendini diyerek de olumsuz davranıştan uzaklaştırmaya çalıştığını belirtmiştir.

Ayrıca sarılma ve yüzü pastel boya ile boyama da olumlu pekiştireç olarak görülmüştür. Diğerlerinden farklı olarak Emir'in öğretmeni öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmeyi desteklemek için ipucu da sağlamaktadır. Emir bunu şu şekilde ifade etmiştir: "Nasıl katkı sağlıyor... Yani bir şeyi söyleyemedik yani cevap veremedik onu ipucu veriyor mesela bizde sonra o soruyu aklımızda tutup yapabiliyoruz (ÖYYG, Konum 503)". Emir'in görüşüne göre, öğretmen cevabı öğrenenin vermesini sağlamak için ipucu vermektedir. Olumlu bir durum söz konusu olsa da sıklığı ve miktarına göre öğreneni farklı davranışlara sürükleyebilir. Burak, Sevgi ve Tuna ise olumlu bir davranış sergilediklerinde öğretmenlerinin "aferin" dediklerini belirtmiştir. Tuna ayrıca öğretmenin bu kişi/leri sınıfta örnek gösterdiğini de eklemiştir (ÖYYG, Konum 60). Annesi Nalan da canlı dersleri oğluyla takip ederken öğretmeninin oğluna "aferin, mükemmelsin" gibi sözler söylediğini duymuştur. Bu durumun sonucunda çocuğuna sarılıp onu öpmektedir (AYYG, Konum 148-150). Çevrenin düşüncesinin önemli olduğu vurgusu bu şekilde de açığa çıkmaktadır. Sevgi ise yapamadığı bir soru olduğunda öğretmeninin tekrar yap getir dediğini ve hepsini doğru yaptıklarında ise tik aldıklarını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 303). Bu şekilde öğretmen öğrenenlerin başarı algılarını da etkilemekte ve onaylanma gereksinimi hissettirmektedir. Ayrıca bir kişiyi diğerlerine örnek göstermek bazı öğrenenler için teşvik edici değil caydırıcı olabilir. Öğrenme-öğretme sürecinin yönlendirilmesi ve öğrenen kimliğinin tanınma boyutunda meydana gelen başarıyı bu gibi durumlarla sınırlandırma bu şekilde gerçekleşebilmektedir.

Öğrenenlerin ayrıca otorite ve güce karşı itaatkâr bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Harun ve Tuna derslerin daha iyi anlaşılması ve öğrenebilmeleri için öğretmenin iyi dinlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen merkezde ve her şeyi bilen bir bilgi aktarıcıdır. Hatta bu nedenle Tuna sınıftaki herkesin susması gerektiğini düşünmektedir (ÖYYG, Konum 279). Ece'nin görüşü ise oldukça dikkat çekicidir. Ece öğretmen olsaydı derslerde herkesin ilgisini çekmek için hangi yolu izleyeceğini şu şekilde ifade etmiştir: "Eğer olmaz yani katılmazlarsa da derse ceza verirdim ya da sözlü notlarından kırardım, büyük cezalar verirdim (ÖYYG, Konum 282)". Ece'nin görüşüne göre, öğretmen olsaydı otorite konumunda olacağı anlaşılmaktadır. Vereceği cezaları "büyük" sıfatıyla nitelendirmesi de deneyimlerinin bu yönde olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Annesinin otoriter tutumu oldukça belirgin olduğundan bundan etkilendiği bile söylenebilir. Sevgi ise cinsiyet odaklı bazı görüşler belirtmiştir. Ona göre sınıf içinde genelde erkekler şımarıklık yapmakta kızlar sessizce oturmaktadır. Bu açıdan

cinsiyet temelli bir ayrım yapmış ve bu eleştirisi ile kız öğrenenler açısından itaati meşrulaştırmıştır. Dahası ona göre en iyi öğrenme ortamının nasıl olduğu sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir: "Okul gibi olmalı mesela, sessiz olmalı. Ortalıkta gürültü falan olmamalı. Ders çalışırken yalnız olmalısın bence daha iyi odaklanabilmek için (ÖYYG, Konum 321)". Okulu sessiz bir yer olarak düşünmesi oldukça önemlidir. Bunun düşünmesinin nedeni ders sırasında konuşmanın yasaklanmış olmasıdır (ÖYYG, Konum 323). Hatta Sevgi öğretmenler bir soru sorduğunda öğrenin ayağa kalkarak soruyu cevaplaması gerektiğini düşünmektedir. Bunun nedenini ise şu şekilde ifade etmiştir: "Niye… çünkü ee bilmiyorum yani ben ona bana alışkanlık olmuş o ben ayağa kalkarak cevap veriyorum. Aslında bence öyle olması gerekiyor ayağa kalkarak cevap verilmesi gerekiyor (ÖYYG, Konum 432-434)". Sevgi'nin bu düşüncesi askeri düzeni hatırlatmaktadır. Nedenini bilmese de otoriteye itaati meşrulaştırmakta hatta içselleştirdiğini de göstermektedir. Bu şekilde düşünmesinin temelinde deneyimlerinin yattığı düşünülmektedir. Sevgi zaten okulun ilk gününden itibaren öğretmenlere bir güveninin olduğunu da belirtmiştir. Hatta öğretmenin bu konumunu nasıl yücelttiği şu sözlerinden anlaşılmaktadır: "İlk ders anlatılışında... böyle ee ben böyle öğretmene durmadan bakıyordum, hiç öğretmen başkasına baksa bile ben gözümü ayırmıyordum. Öğretmen bir şey yazdı ben direkt onu yazmaya çalışıyordum. Öğretmenle hep böyle durmadan göz göze geliyorduk (ÖYYG, Konum 27)". Öğretmeni bir otorite figürü olarak sürekli takip etme, her dediğini hızlıca yapmaya çalışma ve öğretmenin de bunu görmesini isteme bu görüşün altında yatan düşünceler olarak ele alınabilir. Sevgi'nin bu yöndeki görüşlerinin birbiri ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Otoriteye ve otoriteye itaate işaret eden farklı görüşler de bulunmaktadır. Sinem, sınıftaki öğrenenlerin öğretmeni görür görmez sustuklarını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 292). Anneler geçmişteki öğretmenlerin de bu duruşunu övmüştür ve öğretmene saygı ile ilişkilendirmiştir. Ancak Sinem'in görüşünde olduğu gibi bu bir korku ifade etmektedir. Emir bu korkuyu doğrudan şu şekilde ifade etmiştir: "O zaman [sorulan soruya cevap veremediğinde] biraz korkmuştum. Yani mesela kızacak gibi. Hayır o zaman [olumsuz tepki] vermiyorlardı da öyle bir şey olsaydı vermiyorlardı (ÖYYG, Konum 299-305)". Emir öğretmenlerin cevap veremediğinde kızacağını düşünmektedir. Otoritenin yanlışa karşı vereceği tepki bu şekilde önemsenmekte ve bunun Emir'i tedirgin ettiği görülmektedir. Ancak beklediği gibi olmamıştır. Ayrıca Emir derslerde su içmenin ve tuvalete gitmenin öğretmen tarafından yasaklandığını da belirtmiştir (ÖYYG, Konum

447). Sevgi de aynı durumu deneyimlemiştir. Hatta eğer derste yasağa rağmen su içerlerse öğretmenin kızdığını da eklemiştir. Bu durum öğrenenlerin temel gereksinimlerinin arka plana atıldığını göstermiştir.

Ece de öğretmenlerin öğrenenlerle daha katı bir ses tonuyla konuşması durumunda herkesin hemen sustuğunu, öğretmenlerin onları görünüş ve ses tonları ile etkilediğini ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 256-258). Dahası Ece uzaktan eğitimde yaşadığı bir olayı şu şekilde ifade etmiştir:

> Evet. Derse bağlanmadan önce biraz gözümü açıp kapıyordum uyumamak için ama sonra uyumuşum dersin 15 dakikası gitti. Çok korktum. Yani dersi kaçırmak çok kötüydü bütün derslere katılmıştım resmen ve öğretmenlerim benim katılacağımı biliyorlar ama öyle bir olay olunca utandım (ÖYYG, Konum 170-174).

Ece'nin bu korkusu her ne kadar sorumluluk duygusu ile ilişkilendirilebilecek de olsa Ece'nin korkusunun nedeni öğretmenlerin onu yargılayacağını düşünmesidir. Yani bu durum da tanınma boyutunda onaylanmama korkusuna işaret etmektedir. Burak ise ders sırasında dersi bölmemek için konuşmaması gerektiğini ve öğretmenlerinin olumsuz bir davranış sergilediğinde "annene söylerim veya disipline veririm" dediklerini belirtmiştir. Bunlar tehdit içerikli bir söylem olarak değerlendirilebilir.

Sevgi yukarıda belirtilenlerin dışında birçok açıdan otorite ve itaate işaret eden durumları ele almıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde deneyimlediği bir olayı şu şekilde aktarmıştır:

> ...öğretmen uslu durursanız, ben geldiğimde yerinize otursanız sizi beden eğitimine dışarı çıkaracağım dedi ve bazı arkadaşlarım bunu bilmiyordu ve dinlemiyordu bizi söyleyince. Hep ayakta dolaşıyorlardı ve bazen onlar yüzünden dışarı çıkamadığımız oluyordu. Biz onlara uyarıyorduk öğretmen bu sefer bize kızıyordu onları uyarmayın diye. O sizin göreviniz değil diyordu uyarmayın onları diyordu. Dışarı çıkmak isteyen zaten oturur diyordu yerinde mesela (ÖYYG, Konum 155-157).

Sevgi'nin deneyimlediği olay düşünüldüğünde iki nokta dikkat çekmektedir. İlki beden eğitimi dersinin ödül veya cezalandırma amaçlı kullanılarak öğrenenlerin haklarının elinden alınması, ikincisi ise öğretmenin kendini öğrenenlerden üstün gören "benim görevim" tutumudur. Her iki durum da otoritenin gücünü farklı şekillerde kullandığını göstermiştir. Ayrıca Sevgi bir şeyi yapamadığında veya doğru cevap veremediğinde öğretmenlerin kızacağından korktuğunu belirtmiştir. Türkçe öğretmenini de bu nedenle pek sevmediğini ifade etmiştir. Tuna da benzer bir biçimde sosyal bilgiler dersi öğretmenini sevmediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> Sabah kalkıyorum. Direkt ilk önce canlı derse giriyorum. Bir tane canlı derse giriyorum. 10 dakika arada kahvaltımı ediyorum. Bazı dersler çok stresli geçiyor. Şey stresli geçiyordu sosyal. Sosyal öğ... çok zor çünkü. Şu soruyu yanlış yaparsınız bana bir kutu çikolata falan alırsınız. Şunla şunu karıştırırsanız çok fena olur diye o dersler stresli geçiyordu (ÖYYG, Konum 106-108).

Öğretmenin yanlış yapmaları durumunda öğrenenleri tehdit ettiği görülmektedir. Bu durum öğretmenin sınıftaki hakimiyetini kötüye kullandığını ve bunun öğrenen kimliği inşasını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermiştir. Tuna ayrıca olumsuz bir davranış yapmadığını ancak yapsaydı öğretmenin nasıl tepki verebileceğini tahmin etmiş ve şu şekilde ifade etmiştir: "Olumsuz bir şey yapmadım ama tahmin edebilirim. Bu davranışın çok yanlış, bir daha yapma yoksa bu uyarı ile geçiyorum. Bir dahakine bir dahakine ne olabilir? Dersten atarım seni (ÖYYG, Konum 62-64)". Tuna'nın bu görüşü bireysel olarak deneyimlemese de çevrede böyle örnekler gördüğünü ve hatta sosyal bilgiler öğretmeninin davranışını da içselleştirmiş olabileceğini düşündürmektedir. Öğrenenlerin bu kategoride yer alan görüşlerinin tamamı incelendiğinde, otoritenin belirgin bir şekilde öğrenme-öğretme sürecinde kendini gösterdiği, bunun öğrenenler üzerinde itaatkâr davranışlar sergilemeye neden olduğu ve bu durumun hem otoriteyi meşrulaştırdığı hem de öğrenenlerin itaati içselleştirmesine neden olduğu görülmüştür.

Anneler ise öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin merkezi konumunu farklı şekilde ele almaktadır. Annelere derslerin nasıl işlendiğini bilip bilmedikleri sorulduğunda çeşitli yanıtlar alınmıştır. Derslerin nasıl işlendiğine yönelik Ebru, Nalan ve Suna'nın görüşlerinden hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimde sınırlı iletişim ve katılımın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Ebru bu sınırlılığı şu sözleri ile ifade etmiştir:

> Öğretmen şey yapıyor mesela anlatıyor konuyu ondan sonra bunlar da hani soru sorduğu zaman o zaman açıyor mikrofonu. Ya da mikrofonu açıyorlar genelde mikrofonları kapalı bunların işte. Yani soru soruyor ona söz hakkı verdiği kişinin mikrofonunu açıp soruya cevap veriyor. Yüz yüze eğitimde… O zaman normal yani bizim bildiğimiz ders yöntemiyle işleniyordu. Ee deneyler felan hani etkinlikler yapılıyordu tabi. Ondan sonra işte eve ders veriliyordu. Öyleydi yani (AYYG, Konum 94, 104).

Ebru'nun görüşü incelendiğinde konu anlatımı ile öğretmenin yine bilgi aktarıcı konumunun ön plana çıktığı ve merkezde yer aldığı görülmüştür. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken şey bunun anne tarafından eleştiriliyor olmasıdır. Hatta anne de öğrenme-öğretme sürecinde herkesle daha çok iletişime geçilmesi durumunda öğrenenler açısından daha iyi olacağını düşünmektedir (AYYG, Konum 96). Suna ise Türkçe

dersinden bir örnekle nasıl ders işlendiğini belirtmiştir. Ona göre uzaktan eğitimde Türkçe dersi sırasında öğretmen herkese sırayla kitap okutturmakta ve böylece herkesin sesini duyabilmektedir. Ayrıca fen bilgisi derslerinde deney yapıldığını da eklemiştir. Tuna'nın annesi Nalan da Ebru gibi uzaktan eğitimde yalnızca parmak kaldıranların söz aldığını, ona göre testler yapılarak ödevlerin verildiğini belirtmiştir (AYYG, Konum 68-72). Tüm görüşler doğrultusunda, annelerin öğretmenin merkezde olduğu, sadece parmak kaldıranlara söz verilen ve bu nedenle etkileşimin oldukça az olduğu bir bağlamdan söz ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

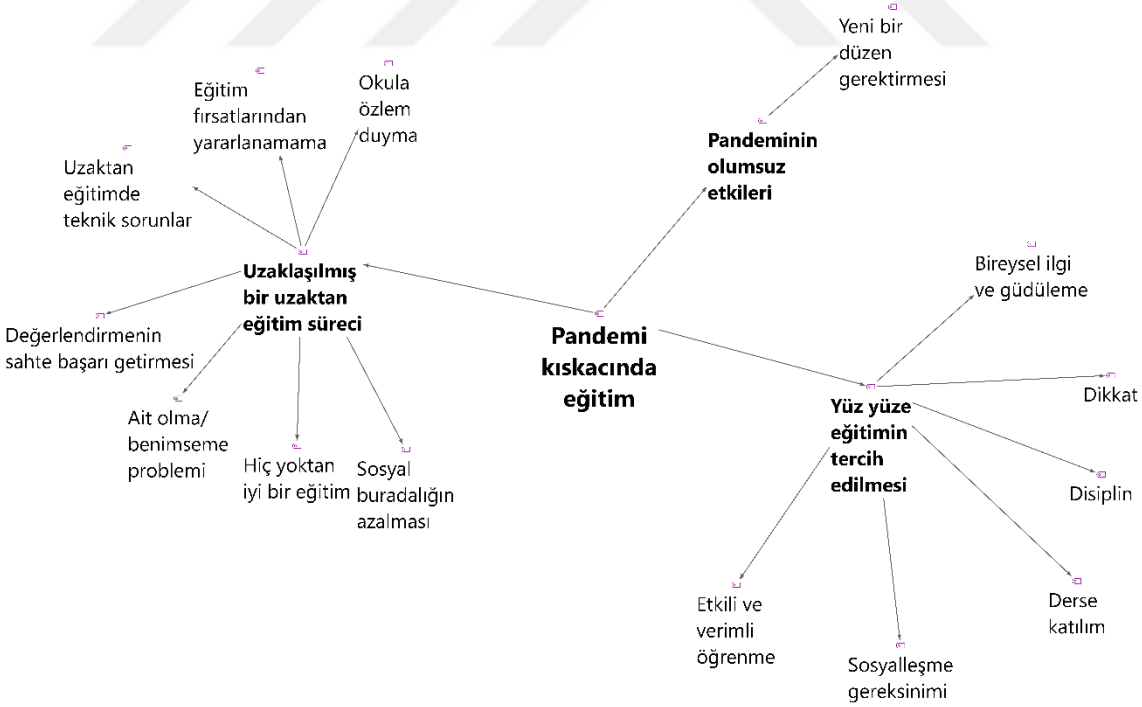
Özetle, öğrenenlerin eğitim-öğretim hayatlarının başından itibaren öğretmen, konu ve sınav merkezli eğitimi deneyimledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu deneyimler öğrenen kimliği inşasında onların itaatkâr bir tutumu içselleştirmelerine ve böylece otoriteyi meşrulaştırarak otoriteye, otoritenin yönlendirmesine ve onayına bağlı bir öğrenen kimliği geliştirmelerine neden olmaktadır. Anneler de benzer şekilde otoritenin onayına önem vermekte ve öğrenenin başarısını veya başarısızlığını bu şekilde değerlendirmektedir.

4.3.3 Öğrenen kimliğinin deneyim boyutu: Pandemi kıskacında eğitim

Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde COVID-19 pandemisi tüm dünyayı etkisi altına almış ve bu nedenle öğrenenlerin uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme sürecini nasıl deneyimledikleri, bu deneyimlerin öğrenen kimliği inşasını nasıl etkilediği de önemli görülmüştür. Bu açıdan pandemi süreci ve uzaktan eğitime ilişkin hem annelerin hem de öğrenenlerin deneyimleri ve görüşleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortaya konan kod modeli Şekil 4.29 ve Şekil 4.30'da sunulmuştur.



Şekil 4.29. *Uzaklaşmış eğitim temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (anneler)*



Şekil 4.30. *Pandemi kıskacında eğitim temasına ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli (öğrenenler)*

Şekil 4.29 ve 4.30 incelendiğinde, anne ve öğrenenlere ait görüşlerin benzer kategorilerde toplandığı görülmektedir. Ancak anne ve öğrenenler görüşlerini farklı

açılardan ele almıştır. Öğrenenler sadece uzaktan eğitim değil pandemi açısından da bu sürecin etkilerini dile getirmiştir. Anneler uzaktan eğitim sürecinde günlük yaşam ve rutinlerin değiştiğini belirtmiştir. Buna benzer şekilde öğrenenler de pandemi sürecinin yeni bir düzen gerektirmesi hakkında görüş belirtmiştir. Anneler uzaktan eğitim sürecinde ders yoğunluğunun arttığı, öğrenme kayıplarının yaşandığı, öğrenenlerin okula yabancılaştığı, düzensizliğe alıştığı ve teknolojinin öğrenenler üzerinde belirli olumsuz etkilerinin olduğu yönünde görüşlerini sunmuştur. Bu süreçte çocuğunun programını kendi yapan anne Hicran ders yoğunluğunun da arttığını şu şekilde ifade etmiştir:

> Daha yoğunuz daha zorlanıyoruz. Birlikte geçirdiğimiz etkinlik daha da kısaldı. Yani şimdi uzaktan eğitimde bir normalde canlı derse bağlanıyor, okulun bir ödevi oluyor. Çocuk bunu yapıyor, arkadan dershanedeki öğretmene bağlanıyor. Onun ödevleri oluyor. Yani bu programlarını yetiştirip de böyle çok fazla bir şeyler yapabiliyor muyuz? Hayır. Bu alanı [derslerden arta kalan zaman] kısalttığı için online ya da bu süreç bizim için çok yorucu geçti. Ya da zamanı mı yetiremiyoruz? Doğru mu kullanamıyoruz? Böyle bir şey (AYYG, Konum 74).

Hicran'ın görüşü incelendiğinde, bu dönemde Ece'nin sadece okula gitmediği aynı zamanda dershaneye de devam ettiği görülmüştür. Ece'nin haftalık programı çok yoğun olduğundan annesinin de belirttiği gibi boş zamanı çok azdır. Anne programları kendi yapmasına rağmen zamanı doğru kullanıp kullanamadıklarını sorgularken "ben" yerine "biz" kelimesini tercih etmiştir. Bu durum programları kendi yapsa da çocuğunu programa uyması gereken kişi olarak bu sürece dahil ettiğini düşündürmektedir.

Suna, Nalan ve Banu ise bu dönemde Hicran'ın aksine öğrenme kayıplarının olduğunu belirtmiştir. Suna Sinem'in ilkokulda köy okuluna gitmesine rağmen ilçedeki ortaokula gittiğinde bocalamadığını, ancak uzaktan eğitimde gerilediğini ifade etmiştir (AYYG, Konum 20). Nalan ise öğrenenlerin ekran başında konuyu zaten bildiklerini düşünerek dikkatlerinin dağıldığını ve motivasyonlarının düştüğünü öne sürmüştür. Ancak yüz yüze eğitimde bu dağılmanın olup olmayacağını da "olmaz" diyerek kesin bir dille reddetmiştir (AYYG, Konum 44). Öğrenme kayıplarını en çok vurgulayan anne ise Banu'dur. Çünkü çocuğu uzaktan eğitimde canlı derslere katılamamıştır. Bu duruma yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Şu anda gidemiyor [okul hayatı -gülerek]. Maalesef tıkanmış durumdayız. Uzaktan eğitim alamıyoruz işte o da şeyli sıkıntılı. Bu şekilde. Hani daha önce çok güzeldi, çok iyiydi, başarılı bir çocuktu ama bu sene afalladık çok. Pandemiden dolayı biz de ziyan olduk... okula gittiği zaman çok istekli ama uzaktan eğitimi istekli hiçbir şekilde değil. Bu şekilde... Çocukta istek var biraz hani okuma isteği vardı. Bu pandemiden dolayı o da gitti çocukta.

> Valla gerileme var olumlu hiçbir şey yok. Olumsuz var olumlu yok... ama çocuk şimdi İngilizce kendi ismini söylemeyi bilmiyor mesela. Uzaktan eğitilemedi işte. Onu demek istiyorum ya çünkü uzaktan eğitilemediğimiz için bütün özellikler değişti otomatik olarak. Çocuk sıfırlandı format atılmış gibi şu an. Hiçbir şey öğrenemedi çünkü. Bir de şöyle bir şey var öğrendiklerini de unuttu. Hani birinci sınıf öğrencisi gibi bir şey oldu şu an. Hani sadece okumayı biliyor mu biliyor yazmayı biliyor mu biliyor ama okumaya gelince kekeler bile yani (AYYG, Konum 45-49, 117, 145, 155, 189, 269).

Banu'nun görüşleri incelendiğinde, öğrenme kayıplarını "çocuk format atılmış gibi" diyerek açık bir şekilde yansıttığı görülmüştür. Anne bu durumdan oldukça rahatsızdır. Okula gittiği dönemin aksine çocuğunun okuma isteğinin de azaldığını hatta derslerinde de oldukça gerilediğini belirtmektedir. Çocuğunun yüz yüze eğitimde başarılı olduğunu savunmaktadır. Bu açıdan annelerin görüşleri düşünüldüğünde, dezavantajlı grupların uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kayıpları ile karşı karşıya kaldığı ve bunun onların öğrenen kimliği inşası süreçlerini de etkilediği görülmüştür. Sevgi ise eğitim ve öğretimin devamlılığı için bir alternatif olarak sunulan EBA TV'yi sadece sabahları uyanabildiğinde takip ettiğini ve bazen de tekrarlarına baktığını belirterek olanaklardan annesinin vurguladığı isteksizlik yüzünden yararlanamadığını da ortaya koymuştur (ÖYYG, Konum 339).

Uzaktan eğitim sürecinde yalnızca öğrenme kaybı ve motivasyonun düşmesi değil aynı zamanda okula yabancılaşma ve okuldan uzaklaşma da söz konusu olmuştur. Anne Mine uzaktan eğitime katılamayan oğlu Harun ve diğer çocuğunun uzaktan eğitime katılamadıklarını kafaya takmadıklarını düşünmektedir (AYYG, Konum 110). Öğrenenlerin uzaktan eğitime katılamama durumunu umursamamaları eğitim hayatından uzaklaştıklarının bir göstergesidir. Ancak Harun eğitim görmenin hakkı olduğunu ve bu hakkını kullanamadığını belirtmiştir. Bu durumda anne çocuğunu tam olarak gözlemleyemiyor olabilir. Suna ise uzaktan eğitim döneminde öğrenenlerin okuldan koptuğunu ve süreç devam ederse daha da uzaklaşacaklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

> Çok rahata alıştılar. Kendisi de istiyor [çalışmayı] ama hani evde bir rahatlık var ya o rahatlığa ayak uyduruyorlar... Evet. Mesela şey öğretmen anlatırken kalkıp geziyor. Gidiyor su alıyor geliyor, diyorum baştan al öyle otur. İşte canı sıkılıyor geziniyor, kalkıyor aynaya bakıyor. Öyle... Sınıfta ama bunu yapamıyorlar. Çocuklar okuldan baya bir soğudular, koptular. Evet. Yani okula başlayınca çoğunun bocalayacağını düşünüyorum. Okuldan ee bir an önce açılmasını bekliyorum. Yoksa böyle giderse çocuklar iyice okuldan kopacaklar. Pandemiden dolayı da korkuyoruz hani çocuklarımız hastalanır mı, ne olur diye. Çünkü hani evde bile bizim hani elini yıka, işte maskeni tak sürekli uyarmamıza rağmen bazen

> gevşetebiliyorlar bunları. Okulda bilmiyorum kendilerini koruyabilirler mi (AYYG, Konum 20-24, 74-80, 88, 192).

Suna'nın görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitim sürecinin öğrenen ve okul arasındaki bağlılığı da azaltarak öğreneni okuldan uzaklaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okuldan uzaklaştıkları için de anneye göre okullar tekrar açıldığında bocalayacaklardır. Ayrıca öğrenenin canlı derslere katılımı sırasında evin içinde dolanması, bu sürecin ne kadar etkili olduğunu veya öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetebilme becerisine sahip olup olmadığını da gözler önüne sermiştir. Ebru, Banu, Aysel, Hicran ve Suna da öğrenenlerin bu dönemde düzensizliğe alıştığını ve kendilerini saldıklarını belirtmiştir. Ebru çocuğu Emir'in öğretmene derslerini gönderirken boşlamaya başladığını ve bu nedenle düzenli olmadığını ifade etmiştir (AYYG, Konum 58). Hicran ise kızı Ece'nin hem ev düzeni hem de ders düzeni açısından dağınık olmaya başladığını, kronometreleri çalışmadığı sürece çocuğunun zamana yayarak derslerine çalıştığını belirtmiştir (AYYG, Konum 84-88). Ayrıca Hicran'ın ifadesinden ders çalışırken çocuğuna süre tuttuğu anlaşılmaktadır. Bu da sınava dayalı sisteme çocuğu hazırladığının bir göstergesi olabilir. Kızı Ece ise bu dönemde değişen düzene dair şunları ifade etmiştir:

> Evet yüz yüze eğitim olmadığı için ders yapması zor gelmiyor ama ödevleri yapma konusunda biraz kötü. Öğretmen bir süre veriyor, işimiz çıkarsa geç atmış oluyoruz. Ama yüz yüze olsaydı Pazartesi Cuma günü veriyordu pazartesiye istiyordu ben çok rahat yetiştiriyordum. Yetiştiriyorum ama biraz daha geç oluyor. Bu aralar çok değil ödevlerimden dolayı [düzenli çalışma] yapamıyorum (ÖYYG, Konum 62-66, 190).

Ece'nin görüşü annesinin bahsettiği yoğunlukla tutarlıdır. Ece muhtemelen bu yoğunluktan dolayı ödevleri yetiştirmekte zorlanmakta ve bu nedenle uzaktan eğitimde ödevleri gönderme süresinden şikayetçi olmaktadır. Önceden daha planlı çalıştığını belirten Ece'nin, ödevlerin yoğunluğundan dolayı ders çalışma düzeni de bozulmuştur. Bu nedenle kendine yeni bir düzen oluşturması gerekmiştir.

Suna ise çocuğunun önceden daha disiplinli olduğunu ancak uzaktan eğitimle birlikte kendini "çok saldığını" belirtmiştir. Ayrıca bu dönemde çocuğunun uyku düzeninin de değiştiğini vurgulamıştır (AYYG, Konum 72, 90-92, 134). Sinem de pandeminin etkilerinden bahsederken uyku düzeninin değiştiğini, erken yatsa bile 11'den önce uyanamadığını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 410). Bazı günlerde derslerin 8.30'da başladığını belirten Sinem, bu durumda 11'de uyandığından bazı dersleri kaçırıyor olabilir.

Aysel ise bu durumu yüz yüze eğitim süreci ile karşılaştırarak şu şekilde belirtmiştir:

> Valla şu salgından önce iyiydi şu salgında birazcık berbatlaştı çocuklar [gülerek]. Çok saldılar kendilerini ders yaptırmak zor, dersi dinlemeleri zor, sınıfta olsa öğretmenle bir şekilde iletişim kuruyorlar en azından göz göze gelerek iletişim sağlıyorlar, anlayabiliyorlar. Şimdi burada evde canlı derslerde öyle değil (AYYG, Konum 40)

Aysel'in görüşü incelendiğinde, oğlu Burak'ın durumunun uzaktan eğitimde kötüleştiği görülmüştür. Bunun nedenini uzaktan eğitimde sınıf içi etkileşim ve iletişimin daha az olması olarak düşünmüştür. Bu açıdan uzaktan eğitimin eksik yanının doğrudan/aracısız karşılıklı etkileşim ve iletişim olduğu ifade edilebilir.

Son olarak Aysel ayrıca uzaktan eğitimde oğlunun teknolojiye daha fazla bağımlı olduğunu ifade etmiştir. Ancak bunu evin içinde yapabilecek başka bir şey olmadığı için yaptığını da belirterek oğlunu haklı bulmuştur (AYYG, Konum 80). Bu durumda çocuğun evde teknolojik cihazlarla oynama dışında başka boş zaman aktivitesi olmadığı görülmektedir. Nalan ise durumu sağlık açısından ele alarak sürekli teknolojik cihazlarla ilgilenmenin bu süreçte öğrenenlerin gözlerini bozduğunu ve sırt ağrısı yarattığını ifade etmiştir (AYYG, Konum 24). Annelerin uzaktan eğitimde değişen hayat kategorisi altındaki tüm görüşleri düşünüldüğünde, öğrenenlerin eğitim, öğretim, günlük yaşam ve sağlık açısından bu süreçten olumsuz etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenenler açısından uzaktan eğitim süreci değerlendirildiğinde, bu dönemde okulu özledikleri görülmüştür. Sinem, Ece, Sevgi ve Emir okula gitmek istediklerini ve okulu çok özlediklerini belirtmiştir. Hatta Ece bu özlemini şu şekilde ifade etmiştir: "Çünkü koronavirüs olunca, eskiden hep tatil olmasını isterdim ama şimdi hep açık olmasını istiyorum çünkü koronavirüsten dolayı çok özledim okulumu (ÖYYG, Konum 40)". Hatta Sevgi, Sinem ve Harun pandeminin araya girmesiyle birlikte okullarına dair benimseme problemi yaşadıklarını görüşleri ile yansıtmıştır. Sinem'in ifadesi şu şekildedir:

> Ya aslında şu an yine akıllı tahta falan var ama sınıfımız değişince benim şu an hiç sınıfıma gitmedim yani okuluma yani yeni sınıfıma tam da onun dışında başka araç-gereç var mı bilmiyorum. Yani akıllı tahta falan kesin var da onun dışında araç gereç var mı bilmiyorum. Yeni 5. Sınıftım okulum yeniydi gezdik ama tam da dikkat etmedim hangi sınıfta ne var diye (ÖYYG, Konum 304).

Sinem 6.sınıfta olmasına rağmen şu an okulunu tam olarak hatırlayamamaktadır. Bunun nedeni ise ortaokula başladığı dönemin pandemiye denk gelmesidir. Harun ve

Sevgi de aynı durumu deneyimlemiştir. Harun okulun çok kalabalık olduğunu bir önceki okulu ile karşılaştırarak ifade etmiş ve koronadan dolayı bu okula alışamadığını da eklemiştir (ÖYYG, Konum 34). Sevgi ise arkadaşlar açısından durumu ele alarak ilkokuldakine göre daha az arkadaşının olduğunu belirtmiştir (ÖYYG, Konum 187). Bu açıdan öğrenenler gittikleri okulları ve çevreyi benimseyememiş ve ait olma problemi yaşamıştır. Ayrıca canlı derslerde de etkileşim az olduğundan veya hiç olmadığından öğrenenlerin sosyal buradalıkları azalmıştır. Bu durumu Burak şu şekilde ifade etmiştir: "Uzaktan eğitimi sevmiyorum. Yüz yüze eğitim gibi değil. Ne açıdan ee hiç kimse konuşmuyor, hiç kimsenin görüntüsü de açık değil. Kim uyuyor kim kalıyor onu bilmiyoruz" (ÖYYG, Konum 208-212). Burak'ın görüşü incelendiğinde pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimin önemli bir zayıf yanının olduğu görülmektedir: etkileşim. Bu pandemi dönemine özel bir durumdur. Ece de aynı şekilde canlı derslerde ortamın "soğuk" olduğunu, bazen öğrenenlerin yattığını veya dersten gittiğini, mikrofon ve kameralarını hiç açmadığını belirtmiştir. Öğrenenler açısından bakıldığında yine kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma veya almama durumunun söz konusu olduğu da söylenebilir.

Tüm olumsuz deneyimlerin de bir sonucu olarak öğrenenler ve anneler uzaktan eğitimi "hiç yoktan iyi" bir eğitim olarak nitelendirmiştir. Suna, Nalan, Banu ve Ebru öğrenenlerin bu süreçte "en azından" bir şeyler öğrendiklerini ancak bu sürecin yüz yüze eğitimdeki kadar verimli bir süreç olmadığını da ileri sürmüştür. Hatta bu dönemde öğrenenlerin kalıcı olacak şekilde bir şey öğrenmediklerini, öğrenmelerinin de yüzeysel gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ebru bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Daha hani konuları üstünkörü geçiyorlar. Mesela bazı zaman ekranın bir köşesinde oyun oynuyorlar. Tamam dersi dinliyor ama ne kadar dinliyor? Ya da hani ne bileyim sınava girecek mesela büyük oğlum diyor ki bir şey anlatıyor bilmiyorum diyor yani o konuyu. Tamam şeyde anlatmışlar görmüş o konuyu ama işte ne kadar? Dinliyorlar yani öyle dinliyorlar konuları. Tamam söz hakkı veriliyor sorular soruluyor ilk zaman şeyde canlı derslerde ama o kadar yani şey gibi okul eğitimi gibi değil (AYYG, Konum 34, 76).

Ebru'nun görüşü incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde her öğrenenin konuları anlama düzeyinin farklı olduğu ancak bundan ziyade konuları anlatmanın ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin uzaktan eğitim sürecinde derslerde ders dışı şeylere odaklanarak dersleri tam anlamıyla takip etmediği, yani kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almadığı da görülmektedir. Suna da benzer şekilde dersler iyi anlatılsa da öğrenenlerin dikkatli dinlemediğini belirtmiştir (AYYG, Konum 104).

Bunu gülerek ifade etmesi durumun trajikomik bir hal aldığını da düşündürmektedir. Banu ise kızı Sevgi EBA TV'yi takip ettiğinden bu doğrultuda bir görüş sunmuştur:

> Uzaktan çocuklar eğitilemiyor. Eğitim her zaman yakından iyidir. Çünkü çocuklar uzaktan hiçbir şekilde dinlemiyorlar. Uzaktan eğitim annesini evde dinlemeyen çocuk öğretmenini dinliyordu şimdi öğretmen olmayınca canlı bir kukla sanki konuşuyormuş, televizyon izliyormuş gibi düşünüyor çocuklar ama onu unutuyorlar. Hiçbir şekilde eğitilemiyorlar bence uzaktan eğitime karşıyım aslında. Pandemiden dolayı eğitimi kısıtladılar ama insanlarımızın hepsi sokakta. Eğitimi kısıtlamayacaklardı bence bir şekilde koşullu bir şekilde ya da ara ara bu eğitimi yapacaklardı ya da saati kısıtlayacaklardı. Temel dersleri vereceklerdi bana kalırsa (AYYG, Konum 109-111).

Banu'nun görüşü incelendiğinde, pandemi dönemindeki kısıtlamaları eleştirdiği, bu durumun eğitime engel olduğu ve özellikle televizyondaki derslerin öğrenenler tarafından tam olarak dikkate alınmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Banu'nun görüşü öğrenenlerin bir şeyleri öğrenmelerini sağlamak için kontrolün veya hakimiyetin gerekli olduğunu yansıtır niteliktedir. Öğrenenlerin kendi kendilerine de öğrenmelerini düzenleyebileceklerini düşünmediği bu görüşünden anlaşılmaktadır. Ebru da Banu'nun görüşü ile doğru orantılı olarak şunları ifade etmiştir:

> Şimdi mesela o zaman görev olarak okula gidiyor dersini yapıyor şey yapıyor. Yüz yüze eğitim olsa daha iyi olur. Ha bu şartlarda olsa mı olmasa mı desem tabi daha iyi de. Hani hastalık olmasa tabi yüz yüze eğitim daha etkili. Daha güzel (AYYG, Konum 58).

Ebru da öğrenenlerin okula bir görev olarak gittiğini vurgulayarak bir baskı veya zorlama olduğunu yansıtmıştır. Okula gitme amacı görevi yerine getirmekten ziyade öğrenme olarak düşünülmemektedir. Ayrıca bir görev olarak nitelendirilecekse uzaktan eğitimin de aynı şekilde algılanması gerekmektedir. Ancak uzaktan eğitimdeki belirsizlik ve değerlendirmenin esnekliği öğrenenlerin üzerinde baskı hissetmemesine neden olduğundan anneler daha çok öğrenenlerin kendilerini saldığını düşünmüştür.

Öğrenenler açısından incelendiğinde, Sinem, Ece, Emir ve Tuna uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim kadar olmasa da bir şeyler öğrendiklerini ve hiç olmasa daha kötü olabileceğini ifade etmişlerdir. Harun'un durumu ise biraz farklıdır. Harun canlı derslere katılamadığından, annesinin televizyonda EBA TV'yi ayarladığını ve dersleri oradan takip ettiğini belirtmiştir. Televizyondaki dersleri yüz yüze eğitim kadar olmasa da "idare eder" olarak değerlendirmiştir. Hatta televizyonda izlediği derslerde daha önce anlamadığı dair bir konuyu anladığını ifade ederek örneklendirmiştir (ÖYYG, Konum, 104, 212). Harun uzaktan eğitimde aktif olarak katılım sağlayamadığından eğitim fırsatlarından yararlanamamıştır. Bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Abla ben hiç

uzaktan eğitime giremedim... Hayır. Biz hatta şey söylemiştik hocaya daha vermediler [tablet]. Mesela bilgisayarım olsa bütün derslere girerim (ÖYYG, Konum 96, 130, 226)". Harun'un görüşü incelendiğinde, uzaktan eğitime katılacak bir teknolojik cihazı olmadığından derslere katılamadığı ve okula bildirmelerine rağmen tablet verilmediği görülmüştür. Bu durumda fırsat eşitliğinden bahsedilmesi de imkansızdır. Bu nedenle Harun devletin herkese bilgisayar dağıtmasını veya televizyondaki derslerin de interaktif olmasını istemektedir (ÖYYG, Konum 218, 296). Harun gibi Sevgi de benzer durumları deneyimlemektedir. Sevgi oturdukları muhitte internet altyapısı olmadığı için internet erişimi sağlayamamaktadır. Bu nedenle o da eğitim fırsatlarından yararlanamamaktadır. Sevgi ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> İnternet olmadığı için ve şey Zoom'a giremediğim için televizyondan EBA'ya bakıyorum. Oradan öğrenebil… öğrenebildiklerimi aklıma giriyor. Onlardan şey yapıyorum. Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal gibi. Onları izleyerek geçiriyorum... Bir kere bir ders olmuştu dersimiz. Öğretmen göndermişti. Ben pek bir şey öğrenemediğim için problemleri yapamadım... En iyi çünkü okulda öğrenebiliyoruz. Evde şimdi olduğu gibi öğrenemiyoruz. Evde öğrenemiyoruz çünkü bazı insanların evinde internet olmuyor tablet, telefon olmuyor, bilgisayar olmuyor. O yüzden öğrenemeyen insanlar için okul gibi olmalı bir ortam (ÖYYG, Konum 124, 235, 325-327).

Sevgi'nin görüşü incelendiğinde, iki nokta dikkat çekmektedir. İlki öğretmenin ödev gönderirken derslere katılan veya katılmayanı ayrı şekilde ele almamasıdır. Çünkü öğrenen eğitime aktif dahil olmadığından bu onda başarısızlık hissi yaratmaktadır. İkincisi ise okulun öğrenemeyen insanlara en uygun yer olması fikridir. Burada aslında dezavantajlıların yaşadığı eşitsizlik gün yüzüne çıkmaktadır. Ayrıca Sevgi bu dönemde öğrenemediği durumlarda ödevleri anlamadığını ancak yapmak zorunda olduğunu belirten bir örnek sunmuştur:

> Bir kere bir ders olmuştu dersimiz. Öğretmen göndermişti. Ben pek bir şey öğrenemediğim için problemleri yapamadım. Yapamayınca da ağladım, anneme sordum. Annem de bilemedi gene ağladım, ağladım, ağladım. Sonra televizyonda EBA'da dersler başladı matematik falan onları dinledim. Ondan sonra bilemeyince de gene bilemedim. Annemin arkadaşına, arkadaşının çocuklarına gönderdi, gönderdik. Onlar yaptı ve onların yaptıklarını öğretmenime gönderdim matematik öğretmenime. Öğretmen de o şekilde kabul etti ve benim yaptı... yaptım diye biliyordu. (ÖYYG, Konum 235)

Verilen örnek doğrultusunda, öğrenmeden ziyade ödevin tamamlanmasının birincil önem taşıdığı söylenebilir. Anne de eğitim düzeyi nedeniyle çocuğuna yardımcı olamadığından yardımcı olacak alternatif sunmuş ve sahte bir durum yaratmıştır. Bu

açıdan dezavantajlı durumları uzaktan eğitime katılamayan bu öğrenenleri bu süreçte eğitim-öğretimden uzaklaşmamak için farklı yollar aramaya itmektedir. Sevgi bu nedenle bu yıl bütün derslerinin 100 olmasına ve takdir almasına şaşırmış ve "nasıl olduysa" diyerek bu şaşkınlığını ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 590, 595). Bu öğrenende sahte başarı hissi yaratabilmektedir. Bu durum anneler tarafından da vurgulanmıştır. Sevgi'nin annesi Banu kendi bakış açısından Sevgi'nin anlattığı olayı şu şekilde aktarmıştır:

> Neler gözlemliyorum şöyle söyleyeyim kısaca. Geçen gün öğretmen 20 tane soru attı Sevgi gitti odasına. Geri geldi yapamadım dedi. Tekrar gönderdim, iyice oku anla diye çünkü ben de bildiğim bir şey değildi. Tekrar gitti tekrar geldi ağlıyor hüngür hüngür. Mecbur bende başka arkadaşımın kızına attım o yaptı öğretmene gönderdik tamam dedi. İşte uzaktan eğitimle bunlar doktor da olur öğretmen de olur her şey olur. Uzaktan eğitimle olan da nasıl olur bilmiyorum artık (AYYG, Konum 147).

Banu bu olay doğrultusunda uzaktan eğitimle meslek sahibi olan öğrenenlerin niteliğini kendi içinde sorgulamaktadır. Aysel de benzer bir şekilde notların gerçeği yansıtmayan bolluğundan bahsetmiştir. Bir sonraki sene öğrenenler okula gittiklerinde başarı açısından gerçek yüzlerinin ortaya çıkacağı ve eğitilmeleri için baya bir çaba harcanacağını da vurgulamıştır (AYYG, Konum 174). Mine ise verilen notları "haksız" olarak nitelendirmiştir. Uzaktan eğitimde canlı derslere girmediği halde oğluna süper notlar verdiklerini ifade etmiştir (AYYG, Konum 56). Ebru'nun ifadeleri ise hepsini özetler niteliktedir:

> Yani yılları boşu boşuna gitti. Mesela karneleri verildi, hani sınava girmeden neyin üstünden verildi bu karne notları? Ya da takdir aldı. Çoğu takdir aldı belki de. Takdir almayacak ya da teşekkür alamayacak çocuklar da aldı bunları. Mesela çocuklar tamam şimdi benim çocuğum takdir aldı sevindi ama yarın öbür gün yüz yüze eğitime hani er ya da geç geçilecek inşallah. O zaman acı gerçeklerle karşılaşacağız. Gideceğiz şimdi mesela bir konu ondan sonra o çocuklar o konuyu hiç görmedi bile (AYYG, Konum 72-76).

Ebru ifadeleriyle hem bu süreçteki not sistemini sorgulamış hem de sahte başarıyı vurgulayarak tekrar yüz yüze eğitime geçildiğinde durumun aslında başarıdan çok uzak ve acı bir halde olacağını vurgulamıştır. Bu nedenle öğrenenlerin bu sahte başarı hissini deneyimlemesi onların öğrenen kimliğini olumsuz anlamda etkilemiş olabilir. Uzaktan eğitimde başarılı hisseden bir öğrenen yüz yüze eğitime geçtiğinde zorlukların üstesinden gelemeyecek ve bu durum kimlik çatışmasına neden olacaktır. Bu nedenle anneler uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze tekrarlanarak telafi edilmesini istemektedir. Mine bu isteği şu şekilde ifade etmiştir:

> Uzaktan eğitimi benimkiler almadığı için bir şey düşünmüyorum bu konuda. Ben hani çocuğumu sınıfta kalsın da istiyorum. Öğretmenine de söyledim bunu çünkü. İnşallah sınıfta kalırlar dedim. Ben istiyorum sınıfta kalsın çünkü hiçbir şey öğrenilmeden sınıftan geçilmesini istemiyorum. Onun için bir konuda ne bir çabam var. Sadece öğretmene ya da sınıf temsilcisine bildirdim konuyu. Ama başka bir çaba göstermedikleri için ben de istiyorum ki hani sınıfta kalsın ki en azından seneye öğrenmediği konuları tekrardan öğrensin (AYYG, Konum 56).

Mine'nin görüşü incelendiğinde, oğlu Harun uzaktan eğitime aktif katılamadığı için ve bu nedenle herhangi bir öğrenmeyi tam anlamıyla gerçekleştiremediği için şu an eğitim-öğretim gördüğü sınıf düzeyini tekrarlamasını istediği görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitime aktif katılamadıkları için herhangi bir destek almadıklarını da bu görüşünde vurgulamıştır. Aysel ise okullar açıldığında derslerin tekrar edilmesi gerektiğini ve uzaktan eğitim sürecinde derslere katılamamış öğrenenlerle öğretmenlerin özel olarak ilgilenmesinin iyi olacağını ifade etmiştir (AYYG, Konum 108, 174). Banu da aynı şekilde uzaktan eğitimle geçen senenin tekrarını istemekte ve bunun nedenini şu şekilde ifade etmektedir:

> Çünkü yani ilerde okusalar bile bu çocuklar yani bir şeyleri öğrense bile hep bir şeyler eksik kalacak, eksik kalan bir öğretmen olsalar bile bu sefer öğrencilere eksik aksedecekler onun için tekrar olsun istiyorum ben hani bir şeyi tekrar etsi... yani 5. Sınıfı tekrar etsin mesela benim kızım. Tekrardan yapılsın ben bunu istiyorum bu şekilde (AYYG, Konum 289).

Banu öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde eksik kaldıkları noktaların doldurulmasını aksi halde gelecekte bu eksikliğin onlardan yeni nesillere geçebileceğini düşünmektedir. Annelerin görüşleri telafi eğitim çerçevesinde birleşmektedir. Kimisi buna tekrar kimisi sınıfta kalma dese de bu süreçte özellikle dezavantajlı öğrenenlere yönelik bir plan yapılması gerektiğinde hemfikirlerdir. Çünkü bazı anneler öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenenlere yönelik tutumlarını eleştirmektedir. Kızı uzaktan eğitime dahil olamayan Banu bu konuda oldukça fazla eleştiriye sahiptir. Eleştirilerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Olmuyor çünkü aramıyorlar hani öyle bire bir aramıyorlar. Ben sadece iletişime geçiyorum onda da ben arıyorum öğretmenler de değil. Yok aramıyor. Ben diyorum hani böyle böyle biz canlı derse bu yüzden giremiyoruz diyorum. Mesela şu... verdiğiniz ödevleri yapıyoruz bu kadarını yaptık falan diyorum o kadar... [Alternatif] Yok sunmuyorlar. Yapabileceğimiz bir şey yok diyorlar. Sadece okula gitmesi gerekiyor diyorlar. Ee okulda da her zaman açık değilmiş, canlı dersin saati de belli değil, bir bağlanabiliyorlar bir bağlanamıyorlar öğretmenler de şaşırmış durumda. Onun için hiçbir alternatif de sunulmadı. Sözde devlet tablet dağıtıyor dediler öğretmenler yardımcı oluyor dediler. Öğretmenlere söyledik onlar da

> bizim bir bilgimiz yok dediler. Onlar da hiçbir şey yapmıyor... Manevi olarak öğretmenlerin aramasını isterdim mesela ya da öğretmenlerin hani başka bir şekilde bir şeylere çabalamasını isterdim en azından canlı ders göremeyen çocuğa videolu anlatımlar atıp en azından o videoları izlemelerini, hani sadece sayfaları yazıp da işte bunları yapın demek yerine hani arayıp en azından bire bir çocukla konuşabilirlerdi hani internet yoksa konuşma ile imkan sağlayabilirlerdi. Hani bir şekilde orta yol bulunabilirdi (AYYG, Konum 117-129).

Banu'nun görüşü incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çocuğunu göz ardı etmelerini eleştirdiği, bunun yerine neler yapabileceklerini ve yapmadıklarını aktardığı görülmüştür. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrenene yönelik hiçbir iletişim girişiminin olmaması ilgi çekicidir. Bu durumda uzaktan eğitim süreci sadece derse katılabilenlerle sınırlanmıştır denilebilir. Oğlu uzaktan eğitime katılamayan Mine de öğretmenlerin çocuğunu ve çocuğunun dezavantajlı durumunu göz ardı etmesini eleştirmiştir. Mine'nin ifadeleri şu şekildedir:

> Valla öğretmenlerin hiçbirini görmedim hala [gülerek]. Ama bir beklentim yok daha. Ama bu pandemi döneminde hani hiçbir tanesi bir sürü öğretmeni var bir tanesi hani açıp da neden şeye giremiyor uzak... canlı derslere katılamıyor neden hani işte nasıl yapabiliriz nasıl edebiliriz sistem üstünden işte böyle böyle diye hiçbirinden böyle bir şey görmedim yani... sadece hani benimle iletişime geçip hani neden işte katılamıyor işte niçin demediler ya da sınıf temsilcisine de sorabilirlerdi ya da bizim okulda tablet dağıtılmış benim çocuğuma da dağıtılabilirdi öyle düşünüyorum (AYYG, Konum 98, 114).

Mine'nin ifadeleri de oldukça ilgi çekicidir. Bu süreçte öğretmenlerden birinin bile Harun'un derslere katılamama nedenini sormaması Sevgi'de olduğu gibi yok sayıldığını göstermektedir. Bu süreçte ayrıca belirtilmesine rağmen tablet alamamaları da eşit olmayan bir hak dağılımının varlığını göstermektedir. Emir'in annesi Ebru ise Sevgi ve Harun gibi eğitim için gerekli araçlara eşit erişimi olmayan öğrenenlerin de dikkate alınması ve bu sürece dahil edilmeye çalışılmasını desteklemektedir (AYYG, Konum 96).

Uzaktan eğitime aktif olarak katılabilenler ise uzaktan eğitimde bazı teknik sorunlar yaşadıkları için öğrenme-öğretme sürecinin kesintiye uğradığını belirtmiştir. Buna yönelik kod bulutu Şekil 4.31'de sunulmuştur.



Şekil 4.31. *Uzaktan eğitimde teknik sorunlara ilişkin kod bulutu (öğrenenler)*

Şekil 4.31 incelendiğinde, özellikle internetin kesilmesi başta olmak üzere uzaktan eğitimde yaşanan olası sorunlara değinildiği görülmüştür. Emir uzaktan eğitimde internetin bazı zamanlarda koptuğunu, bu nedenle derste bazı kısımları kaçırdığında geri kalanı da anlamadığını ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 187). Ayrıca bu nedenle yüz yüze eğitimin daha iyi olduğunu da eklemiştir. Burak ek olarak elektriklerin kesilmesinin problem yarattığını (ÖYYG, Konum 387); Tuna sesin arada gittiğini (ÖYYG, Konum 273) ve Sevgi ise arkadaşlarının derslerinden incelediği kadarıyla kamera ve mikrofonlarda sorunlar olabildiğini (ÖYYG, Konum 145) belirtmiştir. Tuna ayrıca platform olarak kullanılan Zoom'un süreli olmasından kaynaklı olarak süre bittiğinde birden öğretmenin dersten çıktığını ve bazen konuların yarıda kaldığını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 273). Bu yönüyle süreli bir platform kullanılması da eleştirilmiştir. Sevgi kendi deneyimlemese de arkadaşlarından gördüğü kadarıyla "Zoom'a giren arkadaşlarının da pek bir şey öğrenemediğini" söyleyerek onlardan çok farklı bir durumda olmadığını vurgulamıştır. Ancak tanıdığı kişiler de kendi etrafında yaşayan dezavantajlı olan veya olmayan akranlarıdır.

Anneler de uzaktan eğitimde yaşanan teknik sorunlar ve iletişim sorunlarına değinmiştir. Mine işe gitmediği bazı zamanlarda gördüğü kadarıyla sürecin başlarında yaşanan sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

> Zorlukları neler? Mesela bir iki kere ben evde olduğum zaman hani böyle link zoom üzerinden link atıyorlar, girmeye çalışıyorlar sistem seni sistem işte seni atıyor canlı dersten. Hani çok böyle hani ilk başları şu an öyle değiller ama ilk başları altyapı çok zorlandı

> insanlar. Bütün insanlar çok zorlandı. Giremediler, şifreyi oturtturamadılar baya bir zorlandılar yani (AYYG, Konum 58).

Mine'nin görüşü incelendiğinde, uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde internet, altyapı ve platform kaynaklı sorunların yaşandığı ve insanların aşina olmadığı bir sisteme zor alıştığı anlaşılmaktadır. Bazı kaynaklarda ele alındığı gibi acil uzaktan eğitime geçiş ebeveynler için de ani olduğundan bu durum öğrenme-öğretme sürecindeki konumlarının değişmesine ve onlar için bir belirsizlik sürecinin yaşanmasına neden olmuştur.

Anneler ayrıca uzaktan eğitimde deneyimlenen iletişim problemlerine de değinmiştir. Bu problemler öğretmen-öğrenen ve öğretmen-aile olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Öğretmen-öğrenen iletişimi açısından Aysel durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Ben çocuğumu özellikle Türkçe dersini sevmiyor mesela diğerlerini seviyor ama özellikle Türkçe dersinden hiç haz etmiyor anlamıyor da zaten. Öğretmenle yüz yüze gelse belki öyle olmaz hani bilemediğini direkt sorabilir. Bir de canlı derste çocuklar sürekli konuştukları için sesi karıştırıyorlar arada kaynıyorlar sordukları soruyu da bilmiyorlar, öğretmen duymuyor daha doğrusu cevap veremiyor. Ders bitiyor sonra işte şeyden gönderiyorsun mesela WhatsApp'tan özelinden atıyoruz sonrasında öğretmenlere. Hepsi sıkıntı yani (AYYG, Konum 40).

Aysel'in görüşüne göre, canlı derslerde öğrenenlerin seslerinin karıştığı, bu nedenle bazen soruların öğretmen tarafından duyulmadığı, o an öğrenenin talebi karşılanmadığı için de öğrenmenin sağlanamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrenen dersten de uzaklaşmaktadır. Öğretmenle anlamadığı noktada iletişim kuramaması öğrenmeyi sekteye uğratmaktadır. Öğretmen-aile iletişimi açısından ise Nalan oğlu Tuna'nın öğretmeniyle hasta olduğu için iletişime geçemediklerini, sadece sınavlara yönelik dönemin başında konuştuklarını ve zaten her şeyi kendileri öğrendiği için iletişim kurmaya gereksinim duymadıklarını belirtmiştir (AYYG, Konum 138-142). Tüm problemler düşünüldüğünde, uzaktan eğitimin ani bir biçimde ailelerin ve öğrenenlerin hayatına girmesi sürece hazırlığın olmaması birçok probleme sebep olmuştur. Bu sorunlar ise dezavantajlı öğrenenleri daha yoğun bir biçimde etkilemiştir.

Anne ve öğrenenler açısından ortak olarak ele alınan diğer bir kategori "yüz yüze eğitimin tercih edilmesi"dir. EBA TV'yi izleyerek uzaktan eğitimde öğrenimini sürdüren Harun evde dikkatini dağıtan en küçük durumda bile dağıldığını ve dersin devamını bilişsel olarak kaçırdığını ifade etmiştir. Bu açıdan "dikkat" yüz yüze eğitimin önemli bir unsudur. Ancak Harun yüz yüze eğitimde öğretmene anlaşılmayan konu ile ilgili soruları

sorabildiği için yüz yüze eğitimi tercih etmektedir. Canlı derslere katılabilen Sinem ise okuldaki eğitimin uzaktan eğitime göre daha verimli olduğunu belirtmiş ve görüşlerini bu doğrultuda ilerletmiştir. Ece de yüz yüze eğitimde çevresinde bulunan akranları ve öğretmen sayesinde eğlenerek öğrenebildiğini ifade etmiştir. Bu görüşlere Burak, Emir, Tuna ve Sevgi de katılmıştır. Katıldıkları nokta yüz yüze eğitimin iletişime imkân sağlamasıdır. Hatta Sevgi anlayamadığı bir konuda annesinin kızdığını ve bu nedenle "keşke okulda olsam da daha iyi öğrenebilsem" diye düşündüğünü ifade etmiştir (ÖYYG, Konum 246-251).

Yüz yüze eğitimin tercih edilmesinin bir diğer sebebi ise disiplindir. Bu konuda görüş bildiren Sinem disiplinin yüz yüze eğitimde daha iyi sağlandığını ve bu nedenle öğrenmede verimin arttığını belirtmiştir (ÖYYG, Konum 124, 142). Ayrıca Sinem yüz yüze eğitimde öğretmenin anlaşılmayan konularda bireysel olarak ilgilendiğini bu yönüyle yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden farklı olduğunu ileri sürmüştür (ÖYYG, Konum 228). Ece de benzer bir görüş belirtmiştir: "Eğlenceli olmasının nedeni orada öğretmenleri canlı canlı görüyoruz ve soru çözerken onlar soru çözdürürken canlı derste olması değil de yüz yüze öğretmen böyle dolaşıp kontrol ediyor, yıldız veriyor ama canlı derste olmuyor o yüzden daha güzel" (ÖYYG, Konum 324). Ece'nin görüşü öğretmenin bireysel ilgisini ve öğrenenleri nasıl güdülediğini örneklendirmektedir. Bu ilgi ve güdülenmeyi uzaktan eğitimde hissedemeyen öğrenenler ise yüz yüze eğitimi tercih etmektedir. Sevgi de anlaşılmayan veya kaçırılan noktaların yüz yüze eğitimde tekrar gösterildiğini ancak uzaktan eğitimde bunun mümkün olmadığını düşünmektedir (ÖYYG, Konum 345). Sevgi, Burak ve Ece aynı zamanda derse katılım açısından da yüz yüze eğitimin daha iyi olduğunu aktarmıştır. Onlara göre uzaktan eğitimde kimse konuşmak istememekte veya öğretmen herkese söz hakkı verememektedir. EBA TV'de ise etkileşim mümkün değildir. Bu açıdan öğrenenlerin tüm görüşleri incelendiğinde, özellikle uzaktan eğitimi tercih etmeme nedenlerinin çoğunluk içinde kaybolmaları ve bir konuyu anlayamadıklarında da bu kaybolmanın derinleşmesidir. Dezavantajlı konumları bunu daha da pekiştirmektedir.

Aslında yüz yüze eğitimin tercih edilmesinin en temel nedeni okuldaki sosyalleşme imkanının daha fazla olmasıdır. Bu durum hem anneler ve hem de öğrenenler tarafından vurgulanmıştır. Harun okuldaki sınıfların daha iyi olduğunu ve bunun nedeninin iletişim olduğunu belirtmiştir. Annesi Mine ise bu duruma yönelik şunları ifade etmiştir:

> Olumsuz sıkıldılar. Dışarı çıkmak istiyorlar, okula gitmek istiyorlar, arkadaş görmek istiyorlar, okul bahçesinde oynamak istiyorlar, koşuşturmak istiyorlar ama bütün enerjileri evde. Bütün can sıkıntıları evde. Ben gündüzleri de çıkartamıyorum çalıştığım için. Akşam da eve yedide geliyorum. Yani zor oluyor (AYYG, Konum 62).

Mine'nin görüşü öğrenenlerin okula gitme isteğinin nedenleri açıklar niteliktedir. Öğrenenler akranlarını görmek ve onlarla zaman geçirmek istemektedir. Ece bu nedenle evde olduğunda mutsuzluk ve üzüntü hissettiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu duruma yönelik şunları söylemiştir:

> Öğretmenlerimi göremiyorum. Kamera açıyorlar ama yüz yüze olabildiği gibi göremiyorum. Öğretmenlerimi görebilmek ya da arkadaşlarını görebilmek canlı da yani canlı olsa daha iyi internetten kötü. Orada arkadaşlarım var, birlikte öğrenmiş oluyoruz. Yani öğretmen hepimize anlatıyor ve bence daha eğlenceli oluyor tek başına çalışmaktansa (ÖYYG, Konum 116-120, 244-246).

Ece'nin görüşleri incelendiğinde, okulda akranlarının olması ve evdeki gibi tek başına olmaması onun okula gitme isteğini artırmaktadır. Burak da aynı şekilde evde tek başına olduğunda sıkıldığını ama okulda arkadaşlarıyla zaman geçirebildiğini belirtmiştir (ÖYYG, Konum 144). Burak'ın annesi Aysel de oğlunun evde sürekli kapalı olduğunu, dışarı çıkamadığı için sıkıldığını ve sosyalleşemediğini, maske ile dahi olsa okula gitmenin onun için iyi geleceğini düşünmektedir (AYYG, Konum 68). Tuna da arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurmayı sevdiğini vurgulamıştır. Sevgi'nin görüşü ise aslında okulda neler yapıldığını ve neden sosyalleşmenin bu denli önemsendiğini açıklar niteliktedir:

> Kitap okuma saatlerimiz oluyordu bazen kitap okuyorduk sınıfta kitaplardan seçip. Bazen aşağıdaki kütüphaneye gidiyorduk. Kütüphane çok eğlenceli oluyordu. Sessiz ama huzurlu ve güzeldi. Oradaki kitaplardan bulup okuyorduk. Sonra okuduktan bitirdikten sonra kütüphaneye geri koyuyorduk o kitapları. Genelde ondan sonra bir de sınıf içi ve sınıf dışı bahçe oyunlarımız var. Bazen sınıf içi oyunlarımızla oynuyoruz oynuyorduk. Bazen de bahçe oyunlarımızdan oynuyorduk dışarı çıkıp. Böyle geçiyordu. Sınıf oyunları çok hoşuma gidiyordu ve bahçe oyunları. Sınıf oyunlarında mesela ee bir arkadaşımız öğretmen masasının altına saklanıyordu ve sonra bütün sınıftaki herkes karışıyordu, bir kişi dışarıda bekliyordu ebe olarak. Sonra sınıfa iyice bakıyorduk hangi arkadaşımız yok doğru bildiyse bu arkadaşımız çıkıyordu ve sihirli parmak diye bir şey vardı, parmağınızı böyle yapıyorduk kapatıp gözümüzü listeye parmağımızı koyuyorduk, kim çıkarsa o dışarı çıkıyordu. Eee kazanmayan da ona bir ceza veriliyordu okulda. Eğlenceli oluyordu çünkü, komik oluyordu. Sonra deve cüce oynuyorduk mesela şey de oynuyorduk isim şehir. Bu etkinlikler genelde benim için eğlenceli oluyordu çün... çünkü arkadaşlarım falan vardı öğretmenim. Zaten

> eğlenceli oyunlar. Eğlenceli oluyordu, güzel oluyordu bütün arkadaşlarım için (ÖYYG, Konum 404-412).

Sevgi'nin görüşleri incelendiğinde, okulda gerçekleşen etkinliklerin, etkinlikler sırasında kurulan iletişimin ve bir gruba ait olma hissinin okulu sosyalleşme için önemli kıldığı görülmüştür. Öğrenenler okula gittiklerinde birliktelik duygusu çok daha fazla hissedilmektedir. Uzaktan eğitimde yaşanan sosyal buradalığın azalması durumu birlikte olmanın doğasına aykırıdır. Ayrıca annelere göre öğrenenler okulda akranlarından da anlayamadıkları konuları öğrenebilmektedir. Ebru bu durum hakkında şu ifadeleri aktarmıştır:

> Ya çocuklar daha iyi anlıyorlar hem oradaki ortam, çocukların hani birbirlerini tanıması arkadaş ortamı da çok farklı bir şey yani. Oraya gidiyorsun, birbirlerinden yardım alıyorlar tamam hani şimdi de telefondan ben bu soruyu çözemedim bana yardım et deseler de zaten çocuklar birbirlerinden uzaklaştılar bu dönemde. Herkes evinde. Ee orda olmuş olsan bir derse takılmış olsan gidip arkadaşına sorarsın mesela. Ne bileyim öğretmenine gidersin sorarsın. Şimdi dersini yapıyor tamam yine sorar ama o kadar fazla değil yani. Okuldaki eğitim daha güzel tabi (AYYG, Konum 60).

Ebru ve benzer şekilde düşünen Mine'nin görüşleri öğrenenlerin okulda yardım ve işbirliğini öğrenmelerinin yanı sıra dersler hakkında da akranlarından yardım alabildiği yönündedir. Bu durumda öğrenenlerin iletişim açısından sosyal beceriler geliştirmesi de okulda daha olasıdır. Ancak uzaktan eğitim yakınları uzaklaştırmış, arkadaşlık duygusunu da eskisine göre bir nebze azaltmıştır. Bu öğrenenlerle yapılan görüşmelerde de genel olarak rastlanılan bir ifade olarak göze çarpmaktadır.

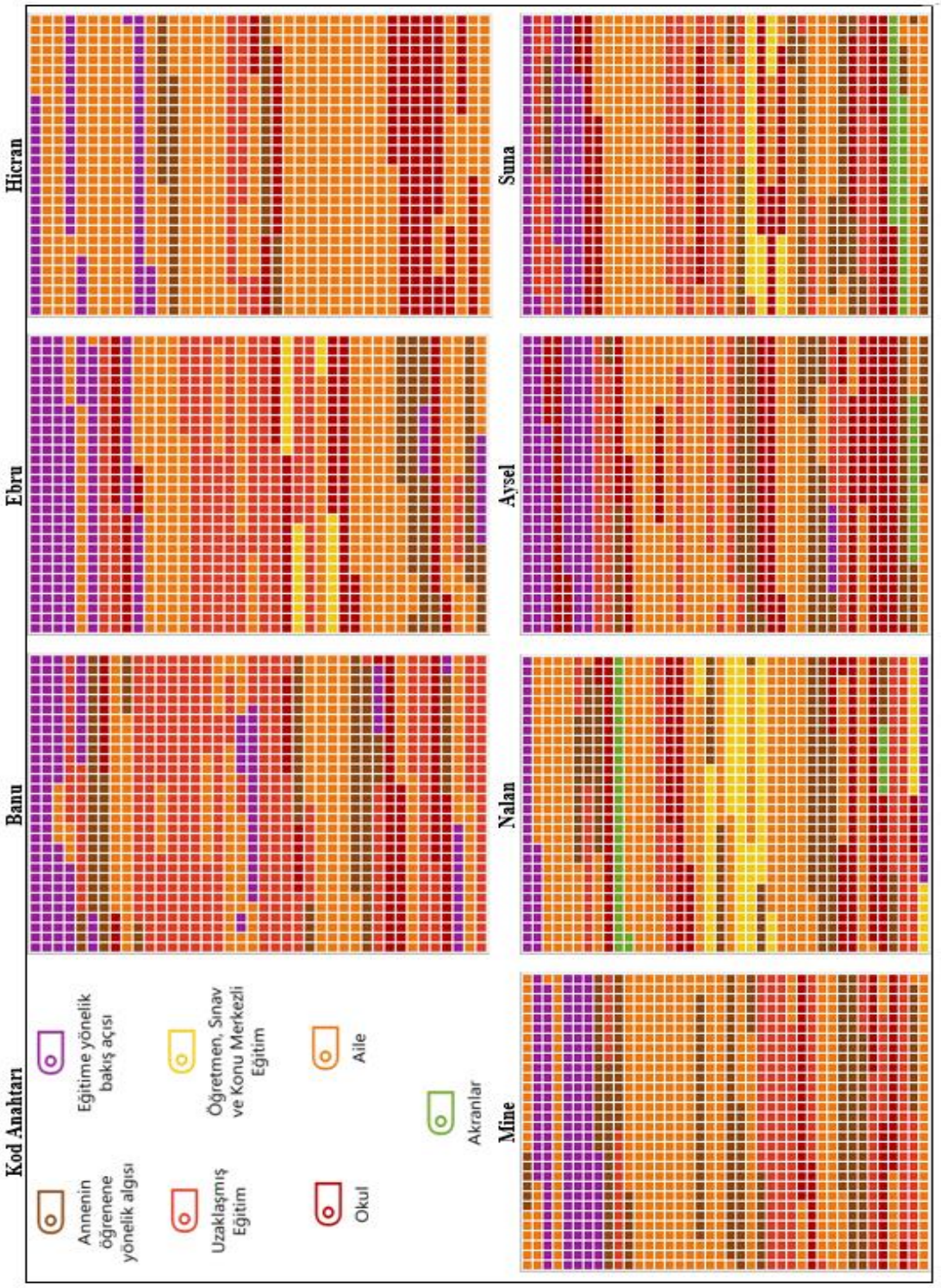
4.4 Anne ve Öğrenen Görüşlerinin Bütüncül Değerlendirilmesi

Uygulanan program aracılığıyla dezavantajlı öğrenenlerin okulda veya evde öğrenen kimliği inşa etme sürecini nasıl deneyimledikleri tanınma, bağlam ve deneyim boyutlarında incelenmiştir. Bu araştırmada öğrenme-öğretme sürecinde yer alan anneler ve öğrenenlerle görüşmeler gerçekleştirildiğinden annelerin ve öğrenenlerin görüşlerindeki ortak ve farklı noktaların vurgulanması da önemli görülmüştür. Bu noktalar vurgulanarak eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiği hakkında daha bütüncül bir bakış açısı sağlamaya çalışılmıştır.

4.4.1 Anneler

Annelerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen tema, kategori ve kodlar MAXQDA programı aracılığıyla her anne için belge portresi olarak ortaya konmuştur.

Belge portresi analiz için kullanılan belgelerin kodlanmış bölümlerini renklerine göre gösteren bir dokümandır. Annelere ait belge portreleri Şekil 4.32'de sunulmuştur.



Şekil 4.32. *Renklendirilmiş belge portreleri (anneler)*

Şekil 4.32 genel olarak incelendiğinde, annelerin bağlam olarak aileye dair görüşlerinin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Özellikle anne Hicran'ın görüşlerinin yoğunluğu dikkat çekicidir. Bunun sebebi ailenin öğrenme-öğretme sürecinde önemli olduğunu düşünmesi olabilir. Ayrıca kızının öğrenme-öğretme sürecini kendisinin planladığını da belirttiğinden bu durum olası görünmektedir. Kendisi lisans mezunu olduğu için de diğer annelere göre süreçte daha aktif yer almaktadır. Bu da aileye ilişkin daha fazla görüşe sahip olmasına neden olmaktadır. Hicran da dahil olmak üzere Mine, Banu ve Ebru'nun akranlara yönelik herhangi bir görüşü yoktur. Bu durumun sebebi akranlar hakkında bilgi sahibi olmamaları veya annelerin kendi çocuklarını akranları ile aynı düzeyde görmeleri olabilir. Ancak dikkat çekici nokta çocuğu zorbalığa uğrayan Nalan ve Aysel'in akranlara dair görüş bildirmesidir. Nalan doğrudan zorbalığa yönelik görüşlerini ortaya koymuşken çocuğu birden fazla kez zorbalığa uğrayan Banu bu konudan hiç bahsetmemiştir. Bu durumda ya çocuğu olayları annesiyle paylaşmamakta ya da anne görmezden gelmektedir. Suna da akranlara dair görüşlerini belirten bir diğer annedir. O ise çocuğunun akranları ile aynı düzeyde olmadığını, akranlarının statü olarak çok daha yüksekte olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen, konu ve sınav merkezli eğitim temasına yönelik görüş bildiren sadece üç anne olduğu görülmektedir. Bu üç anne Nalan, Ebru ve Suna'dır. Annelerin bu tema altındaki görüşleri incelendiğinde Nalan'ın sınavı, Ebru'nun konu ve öğretmeni ve Suna'nın da öğretmenin merkezi konumunu vurguladıkları görülmüştür. Banu, Ebru ve Mine'nin uzaklaşmış eğitim temasına ilişkin görüşleri de diğer annelere göre daha yoğunluktadır. Banu'nun kızı Sevgi uzaktan eğitime katılamadığından Banu uzaktan eğitimi yoğun bir şekilde eleştirmiştir. Aynı şekilde Mine'nin oğlu Harun da uzaktan eğitime katılamadığından uzaktan eğitim açısından çocuğunun durumunu açıklayan ifadeleri ön plana çıkmıştır. Ebru ise oğlu uzaktan eğitime aktif olarak katılsa da aktif olarak dinlemediği ve uzaktan eğitimin yüzeyselliği üzerinde durmuş ve bu açıdan hem öğrenenleri hem de sistemi eleştirmiştir.

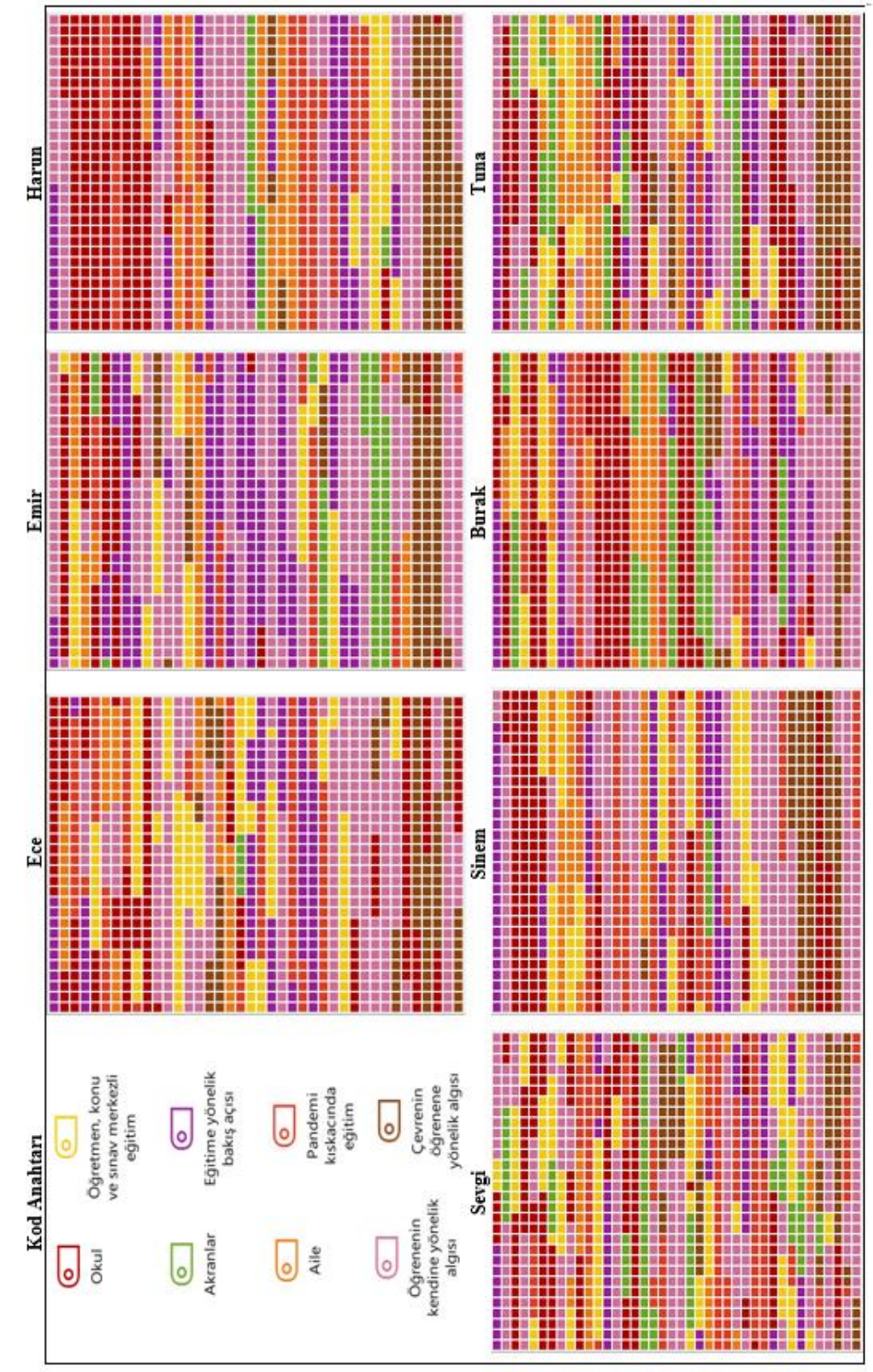
Bağlam olarak okula dair görüşler ise Aysel ve Hicran'da yoğunlaşmaktadır. Her iki annenin görüşleri de özellikle öğretmenlere yöneliktir. Aysel mevcut sistemde yer alan öğretmenlerin disiplini onların dönemindeki öğretmenler gibi sağlayamadığı ve ailelerle iletişimleri yönünden eleştirmiştir. Hicran ise öğretmenlerin tarafsızlık yaptıklarını belirtmiş ve öğretmenlik mesleğini yürütecek kişilerin bu mesleği gönülden yapmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca okul konusunda da görüşleri ön plana çıkmıştır. Okulu

öğretmenlerin kıdemlerinden dolayı sevmekle birlikte okulda okuyan öğrenenlerin ve ailelerinin ilgisiz ve başarısız olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan da okulun sosyo-kültürel yapısını eleştirmiştir.

Annelerin tüm görüşlerinden yola çıkarak her annenin deneyimleri ve bakış açısı doğrultusunda farklı noktalara daha fazla önem verdiği, bunun da öğrenenleri farklı biçimlerde etkileyebileceği düşünülmüştür. Annelerin yaşam tarzı, eğitim düzeyi, yaşadığı muhit, çalıştığı iş yani sosyal kimliklerini oluşturan her faktör uygulanan program aracılığıyla öğrenen kimliğinin inşası sürecini farklı şekillerde etkilemektedir.

4.4.2 Öğrenenler

Öğrenenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen tema, kategori ve kodlar her öğrenen için belge portresi olarak ortaya konmuştur. Annelere ait kodlama ile benzer ya da aynı etikete sahip olan tema, kod veya kategoriler aynı renkler kullanılarak gösterilmiştir. Öğrenenlere ait belge portreleri Şekil 4.33'te sunulmuştur.



Şekil 4.33. *Renklendirilmiş belge portreleri (öğrenenler)*

Şekil 4.33 genel olarak incelendiğinde, öğrenenlerin özellikle kendilerine yönelik algıları, çevrenin onlara yönelik algıları ve okul hakkında görüş bildirdikleri görülmüştür. Tüm öğrenenler kendilerini nasıl algıladığını yoğun olarak ortaya koymuştur. Harun, Burak ve Sinem'in okula dair görüşleri yoğunluktadır. Burak okulu sevmediği için görüşleri özellikle bu kategoride toplanmıştır. Sinem ise okula ilk başladığında 20 gün alışamamış ve okuldan kaçmıştır. Dahası öğretmenleri ve sınıfı hakkında da bilgiye yer vermiştir. Harun ise okula ilk başladığında bilmediği bir ortamda olduğu için hemen alışamadığını ve utandığını belirtmiş ve öğretmenleriyle öğrenme-öğretme sürecinde kurduğu iletişimden bahsetmiştir.

Pandemi kıskacında eğitim teması altında Harun'un görüşlerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Kendisi de bu süreçte canlı derslere katılamadığından bu konuda oldukça fazla deneyim ve görüşe sahiptir. Akranlara yönelik en az görüşe sahip olan kişiler Ece ve Sinem'dir. Ece'nin görüşü arkadaşlarının sınıf içi yaramazlıkları ile ilgiliyken Sinem'in görüşü de ders sırasında kendi aralarında konuşan arkadaşlarına yöneliktir. Bu nedenle akranları öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Çevrenin öğrenene yönelik algısı üzerine en az görüş belirten kişi Burak'tır. Burak'ın görüşleri hep aynı düzlemde ve kısaca verilmiş cevapları içermektedir. Ayrıca kendisi çevrenin ne düşündüğünü önemsemediğini açıkça belirtmiştir. Bu nedenle bu tema altında en az görüşü olan kişi olması ilişkili görülmüştür. Sevgi, Tuna ve Burak'ın konuşmanın bütünü düşünüldüğünde birçok farklı noktada akranlara yönelik düşüncelerini ortaya koydukları görülmektedir. Burak okulda dışlandığını belirtmiştir. Görüşmenin bütününde de farklı örneklere yer vermiş veya okulu sevmediğinden bahsetmiştir. Okulu sevmemesinin bir nedeni de akranlardır. Tuna da benzer şekilde arkadaşlarıyla problem yaşamaktadır. Bu nedenle çevresindekilerin uygun olmayan davranışlar sergilediğini veya ona bulaştıklarını söyleyerek o da akranlarının zorbalığına maruz kaldığını ifade etmiştir. Bu nedenle akranlara ilişkin görüşleri konuşmada farklı noktalara yayılmıştır. Sevgi ise zorbalığı diğerlerine göre daha yoğun olarak deneyimleyen bir öğrenendir. Hem fiziksel hem sosyal zorbalık sayılacak birden fazla olay yaşadığından görüşmenin bütününde farklı bölümlerde maruz kalınan bu zorbalıklara değinilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenenler hangi açıdan bir durumu deneyimlediyse o noktaya daha çok odaklanmışlardır.

Uzaktan eğitime yönelik deneyimlerin ele alındığı tema ve kategorilerde en az görüşe sahip olan öğrenen ise Harun'dur. Harun'un uzaktan eğitime yönelik deneyimleri

sınırlı olduğundan yalnızca yüz yüze eğitim kapsamında görüşlerini belirtmiştir. Bu nedenle en az görüşe o sahiptir. Sevgi de aynı durumda olmasına rağmen yaşadığı muhitteki arkadaşlarından derslerin nasıl işlendiğini görmüş ve bu doğrultuda görüşlerini belirtmiştir.

Öğrenenlerin tüm görüşleri bir bütün olarak ele alındığında, öğrenme-öğretme sürecinde kimlik inşalarını etkileyen önemli olaylara dair görüşlerinin vurgulandığı ancak bir fikirlerinin olmadığı veya emin olmadıkları konularda çok az görüş belirttikleri görülmüştür. Bu açıdan öğrenen kimliği inşasının akışkanlığı da belirgin olarak görülebilmektedir. Anneler ile birlikte ele alındığında bu akışkanlık daha da ön plana çıkmaktadır. Çünkü anneler ve öğrenenlerin görüşleri hem ilişkili hem de zıt olabilmektedir. Bir sonraki bölümde çalışmanın sonuçlarına yer verilmiş ve sonuçlar öğrenen kimliğini oluşturan üç boyut kapsamında tartışılmıştır. Ancak sonuçlar ele alınmadan önce kısaca belirlenen fenomenin özü anlamlandırılmaya çalışılmış ve bu anlamlandırmaya yer verilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada dezavantajlı öğrenen ve annelerinin görüşleri doğrultusunda öğrenenlerin uygulanan program aracılığıyla gerçekleşen kimlik inşası sürecine yönelik deneyimlerini anlamlandırarak uygulanan programın eşitsizliklerin derinleşmesi ve yeniden üretilmesindeki rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda üç araştırma sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan sonuçlar yorumlanarak öğrenen kimliğini oluşturan üç boyut temelinde açıklanmıştır. İlk olarak kısaca fenomenin özünün ne olduğu bütüncül bir biçimde sunulmuş ve daha sonra üç boyut ilişkilendirilerek sonuçlar alanyazın temelinde tartışılmıştır.

5.1 Fenomenin Özü

Araştırmada dezavantajlı öğrenenlerden ve annelerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrenen kimliğinin sosyokültürel yaklaşımda da belirtildiği gibi akışkan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuna dışında her öğrenen bunu açıkça yansıtırken Tuna'nın inşa ettiği kimlikler sorumluluk bilinci altında örtülü kalmıştır. Bu da sabit bir öğrenen kimliği olarak bulgularda ele alınmıştır. Tuna'nın da zaman zaman kendine ve çevresine yönelik sorgulamaları ve çevresi tarafından farklı şekillerde algılandığı durumlar olduğu görüşlerinden çıkarılabilmektedir. Örneğin, annesi hiçbir konuda zorlanmadığını veya desteğe gereksinim duymadığını belirtip fen dersi için problemi öğretmen üzerinden ele alsa da Tuna'ya göre problem dikkatsizliğidir. Ayrıca anne çocuğunu başarılı olduğu yönünde genel olarak değerlendirse de Tuna sorulan soruya yanlış bir cevap verdiği zamanlarda acaba arkadaşlarım beni aşağılıyor mu diye düşündüğünü belirtmiştir. Anne bunun farkında veya değil çocuğunu kendi bakış açısına göre değerlendirmektedir.

Genel olarak öğrenenlerin akışkan kimlik inşası süreçleri ele alındığında, öğrenenlerin yüz yüze eğitimde başarılı, disiplinli, orta düzey, uyumlu, dürüst, yardımsever, mutlu, neşeli, dikkatsiz, kendine güvenen, kendini sorgulayan gibi öğrenen kimlikleri inşa ettikleri; uzaktan eğitimde ise sorumluluk sahibi, rahat, disiplinsiz, dikkatsiz, isteksiz, tembel, imkana sahip olmayan, düzeni bozulmuş, okula yabancılaşmış, sosyal olarak yalnızlaşmış öğrenen kimlikleri inşa ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenenler öğrenme-öğretme sürecinde sınav odaklı, akranlarıyla yarış içinde olan, hazır almaya alışmış, otoriteden korkan, otoriteye bağımlı ve itaat eden, şiddet gören, dışlanan ancak başarıyı hissettiğinde geleceğinden umutlu olan, güdülenmiş,

sorumluluk sahibi veya bilgili olmak üzere birden fazla kimlik inşa etmişlerdir. Öğrenenlerin ortaokula gittiği düşünüldüğünde ayrıca ilkokuldan ortaokula geçişte yaşadıkları kimlik değişimi de söz konusu olmuştur. İlkokulda daha fazla bakım, ilgi ve desteğe muhtaçken onlardan ortaokulda daha otonom olmaları beklenmiştir. Bu nedenle bu araştırmadaki öğrenenlerin bazıları kendi öğrenme süreçlerini yönetebilirken bazıları henüz daha tam olarak bu geçişi de sağlayamamıştır. Ancak uygulanan program ortaokulda daha otonom olmaya hazır öğrenenlere yönelik olduğundan zorluklarla karşılaşılmıştır. Bu da bir adım geride kalmalarına ve dezavantajlarını pekiştirmelerine neden olmuştur.

Ayrıca hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim sürecinde uygulanan program test edilen programa daha yakın olduğundan bu durum ortaokulda dahi kendilerini sınav notları ve alınan başarı belgelerine göre başarılı veya başarısız olarak değerlendiren öğrenen kimliklerinin inşasına neden olmuştur. Bu durum programın uygulanması sürecinde öğrenenlerin test çözmeye oldukça fazla önem vermesine de neden olmuştur. Wang (2020) tarafından Çin'de bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerinin öğrenen kimliği inşasına yönelik yapılan çalışmada da sınav odaklı sisteme değinilmiştir. Ancak bu çalışma öğrenen kimliği inşasını Batılı ve Konfüçyüsçü bakış açısı ile sınırlandırmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenenlerin Batılı anlamda otonom, özgür, mutlu veya kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireyler olarak bir kimlik inşa ederken Konfüçyüsçü anlamda ise aileye bağlı, aileye ve öğretmene saygı duyan, sınav odaklı bir öğrenen kimliği inşa ettikleri ortaya çıkmıştır. Bernstein'ın bakış açısıyla sınav odaklı sistemler ve yeniden üretimi inceleyen Au (2008) da standartlaştırılmış ulusal testlerin sınıf ve ırk temelli eşitsizlikleri yeniden ürettiğini aynı zamanda programlarda hangi bilginin, ne şekilde ve hangi yollarla bu sınavlara uygun olarak yer alacağı üzerinde kontrolü olduğunu belirtmiştir. Öğrenenlerin sosyal kimliklerini ve dolayısıyla öğrenen kimliklerini de etkileyen bu sınavlar programlardaki bilgiyi de kontrol ederek bir eleme ve seçme mekanizması olarak çalışmakta, dezavantajlı öğrenenleri daha başlayamadan eğitimden uzaklaştırmaktadır.

Araştırmada katılımcıların tümü sosyo-ekonomik açıdan ve cinsiyet açısından dezavantajlı konumda olsa da hepsinin inşa ettiği kimlikler ortak özellikleri olmakla birlikte farklıdır. Bu nedenle dezavantajlılar için tek bir kimlik türü belirleyip onları etiketlemek (işçi sınıfı gibi) dezavantajlı bireylerin de kendi içlerindeki bireyselliği yok saymak olacaktır. Bu araştırmada yer alan Hicran lisans eğitimini tamamlamasına rağmen

sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir bireydir. Banu şiddet görerek eşinden ayrılmış ve sosyo-ekonomik olarak bir güvencesi olmayan bir bireydir. Bunun gibi örnekler öğrenen kimliği inşasının birçok faktörden etkilenebileceğinin de kanıtıdır. Eşitsizliğe neden olan bu faktörler mesleki statü, ailenin kültürel ve ekonomik sermayesi, dijital erişim, öğrenenin gittiği eğitim-öğretim kurumunun statüsü, öğrenenin aldığı destekleyici eğitim ve materyaller gibi birçok faktör olabilir. Bu faktörlerden biri de uygulanan programdır. Çünkü Banu'nun eğitime bakışı ile Hicran'ın bakışı aynı değildir. Öğrenenler aileden aldıklarını sınıfa taşırlar. Programlar ise özellikle Türkiye bağlamında merkezi bir yapıya sahip olduğundan genel olarak tek bir gruba göre geliştirilir. Bu durumda aileden aldıkları beklenenin altında kalanlar eşitsizliklerini pekiştirerek ailelerinin de deneyimlediği eşit olmayan konumlarını yeniden üretirken aileden aldıkları bir nebze daha programlarda beklenene yakın olanlar ise dezavantajlı konumlarını ailelerin kültürel sermayelerini de yansıtarak yeniden üretirler. Yani yeniden üretim her seviyede gerçekleşebilir ve bu araştırmada da bu durum yansıtılmıştır.

5.2 Öğrenen Kimliğinin Tanınma Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tanınma boyutunda araştırmanın ilk sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazında yer alan çalışmalarla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Tanınma boyutunda öğrenenin kendisine yönelik algısı ve çevrenin onu bir öğrenen olarak nasıl algıladığına dair sonuçlar yer almıştır. Öğrenenlerin çevresini öğretmenler, birlikte öğrenim gördüğü akranları ve aileleri (çoğunlukla anneleri) oluşturmaktadır. Öğretmenleri ve aileleri tarafından öğrenenlerin başarı ve kişisel özellikler temelinde değerlendirildiği ve bu doğrultuda da aile ve öğretmenlerin öğrenenleri istedikleri biçimde bir birey olmaya yönlendirdikleri belirlenmiştir. Annelerin perspektifinden ise öğrenenlerin başarı; kişisel özellikler temelinde atalet, öz-düzenleme becerileri, kurallara uyum; dikkat ve motivasyon açısından değerlendirildiği ve annelerin öğrenenlere yönelik sosyal, eğitsel ve mesleki beklentilerinin olduğu ortaya konmuştur. Bu kapsamda öğrenenlerin öğretmenler ve aileleri tarafından başarılı, orta ve düşük düzey birer öğrenen olarak algılandıkları, başarının önemsendiği, başarısızlığın ise "elden ne gelir" anlayışıyla kabullenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle yapılan yönlendirmelerin de çoğunun başarılı olmaya veya öğrenme-öğretme süreci açısından ideal olan davranışlara yönelik olduğu görülmüştür. Başarılı olma/olmama durumlarına göre öğrenenler ayrıca akranları ile de karşılaştırılmaktadır. Tüm bu değerlendirmelerin, öğrenenin de kendisini başarı

temelinde değerlendirmesine ve akranları ile bir kıyaslama/yarış içine girmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca annelerin öğrenenlerin atalet haline müdahale ederken yalnızca sözel olarak uyardığı ancak güdüleyici bir çözüm bulmak için çaba harcamadığı yani durumu uzun vadede olduğu kabullendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlere göre öğretmenlerin onları başarılı olma durumları açısından değerlendirirken sınav notlarına, bir görevi başarma/iyi sonuç alma gibi şartlara ve öğrenmenin gerçekleşmesine dikkat ettikleri vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenenlerin öğretmenlerin davranışlarında, jest ve mimiklerinden etkilendikleri için buna göre kendilerini değerlendirdikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmen sevildiğinde derse olan ilgi de artmaktadır. Brennan (2020)'ın çalışmasında da ilkokul öğrencilerinin yüksek not alma, görevleri başarabilme kapasiteleri ve olumlu dönüt almalarının onları derslere ve öğretmenlere karşı pozitif tutum sergilemeye ve ders ile daha fazla ilgilenmelerine temel oluşturduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada da öğrenenlerin sevdiklerini belirttikleri derslerde daha başarılı oldukları, sevmediklerini belirttikleri derslerde ise zorluk yaşayıp bu zorlukların üstesinden gelemedikleri görülmüştür. Bu doğrultuda hem öğretmenler hem de anneler tarafından ortaya konan ideal bir öğrenen kimliği olduğu söylenebilir. Bradbury (2013) çalışmasında öğrenenlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını inceleyerek ideal öğrenen kimliğine yönelik vurgulanan özellikleri ortaya koymuştur. Bu çalışmada ideal öğrenenin öğrenmeye hevesli, doğru yerde, doğru zamanda ve doğru şekilde öğrenmeyi gerçekleştiren, mantıklı seçimler yapan ve öğrenmesinin/öğrenme sürecinin sorumluluğunu alan bireyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca hala programlarda yaygın olarak temel alınan "her çocuğun aynı noktada, aynı şekilde ilerleyerek doğrusal bir gelişim gösterdiğine" yönelik görüş eleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda belirlenen ideal öğrenen özelliklerinden bazıları mevcut araştırmada da ele alınmıştır. Anneler özellikle öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almadığı yönünde onları eleştirmiş ve bu nedenle öğrenmeye de istekli olmadıklarını belirtmiştir. Öğrenmede aktif karar alma ve öğrenmede söz sahibi olma (student agency), OECD (2017) tarafından 2030 yılına yönelik eğitimin geleceğinde anahtar nokta olarak belirlenmiştir. Bu, anneler ve öğretmenlerin isteğinden daha kapsayıcı bir anlam içermektedir. OECD gibi anneler ve öğretmenler de bu noktada birer otorite konumundadır. Ancak onların öğrenene atfettiği sorumluluk öğrenenin kontrol edilebilirliği ile çevrilidir. OECD (2017) öğrenene tam bağımsızlık sağlanmasından bahsetmektedir. Young (1971)'ın da belirttiği gibi gücü elinde bulunduranlar idealleri ve

standartları şekillendirir ve dezavantajlı öğrenenler bunlara uyum sağlamak zorundadır. Bu noktada da hem programın standart bir yapıya sahip olması hem de ideal bir öğrenen kimliğinin vurgulanması dezavantajlı öğrenenlerin birer sapma olarak ele alınmasına neden olmaktadır. Ayrıca programlarda temel alınan doğrusal ve aynı şekilde ilerleyen gelişim düşüncesi öğrenenler arasındaki öğrenme farklılıklarının göz ardı edilişini ve başarı farklılıklarının nedenini de yansıtmaktadır. Ancak bu farklılıklar göz ardı edilmektedir.

Yapılan bir diğer çalışmada ise ekonomik ve etnik olarak dezavantajlı öğrenenlerin başarılarının öğretmenlerin başarıya bakış açılarından nasıl etkilenebileceği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ortaya koyduğu başarı tanımına yönelik sınırların dezavantajlı öğrenenleri de gözeterek çizildiğinde ve program açısından üstesinden gelinemeyen konularda dezavantajlı öğrenenlerin gelişimine destek olunduğunda, dezavantajlı öğrenenlerin de başarıyı deneyimleyebileceği ortaya konmuştur (Tomlinson ve Jarvis, 2014). Mevcut araştırmada da öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde başarılı oldukları konularda kendilerini mutlu hissettiği, başarısız olduklarında ise kendilerini sorgulayarak akademik özgüvenlerini zedeledikleri belirlenmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin programları uygularken çizdiği sınırlar, koyduğu başarı tanımları veya buna benzer faktörlerde dezavantajlı bireyleri de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Elbette bu standart programın dışına çıkabilmeyi gerekli kılar. Ancak öğretmenler programın dışına çıkamasa da sınıflarında bulunan öğrenenlere göre birtakım düzenlemeler yapabilir. Başarının deneyimlendiğinde öğreneni motive etmesi açısından özellikle Sevgi'nin bir şeyi başardığında öğretmeni için "gözleri parlıyordu" ifadesini kullanması öğretmenin başarıya yönelik tutumunun öğrenen açısından önemine en güzel örnektir. Brennan (2020) ilkokula giden öğrenenlerle öğrenen kimliği üzerine yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenene yönelik söylediği övgü dolu veya aksi türde sözlerin öğrenen kimliği inşasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu onaylanma isteğini yansıttığından tanınmanın doğal bir örneğidir. Mevcut araştırmada da dezavantajlı öğrenenlerin sınıf içinde öğretmenlerin söylediği sözlerden etkilendiği ve bu sözleri yorumlayarak kendilerinin daha iyi olduğu veya daha kötü olduğu yönünde akranları ile de bir kıyaslamaya girdikleri görülmüştür. Öğrenenler bu etkinin bir sonucu olarak daha ortaokulda kendilerini akranları ile bir yarışın içinde bulmuştur.

Öğrenenlerin kendilerini bir öğrenen olarak nasıl algıladıkları incelendiğinde ise annelerle hem benzer hem de farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğrenenler de kendilerini başarı, akademik özgüven ve dikkat temelinde kimi durumlarda olumlu kimi durumlarda ise olumsuz olarak değerlendirmektedir. Ayrıca öğrenenlerin gelecek planları ele alınmış ve sonucunda belirli mesleki tercihlerinin olduğu ortaya konmuştur. Öğrenenlerin çoğu toplumda yüksek statü veya gücü temsil eden doktor, avukat, polis gibi meslekleri tercih etmiştir. Ancak bildikleri meslekler inşaatçıdan bekçiye kadar geniş bir yelpazede ele alınmış, sosyokültürel çevrenin bilinen meslekler üzerinde etkisi olduğu düşünülmüştür. Ancak okullarda uygulanan programın dezavantajlı öğrenenleri geleceğe yönelik beklentilerinin aksine düşük sosyo-ekonomik düzeydeki işlere ittiği belirtilmiştir (Iannelli, 2013). Bu durum sosyokültürel çevre ve bu çevrenin isteklerinin programlara da yansımasıyla alakalı olarak ele alınabilir. Bir çalışmada Nijeryalı elit ebeveynlerin sosyal sınıf konumlarını korumak ve sürdürmek için çocuklarını İngiltere'deki özel okullara gönderdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü bu okullarda uygulanan program yaygın elitlik görüşünü desteklemektedir (Ayling, 2015). Ancak mevcut araştırmada anneler öğrenenlerin her ne kadar meslek sahibi olmalarını istese de bu statünün yükselmesi için değil, temel gereksinimlerin karşılanabilmesi içindir. Bu nedenle öğrenenler ayrıcalıklı öğrenenlerin ebeveynlerinin yaptığı gibi uygulanacak program hakkında bile söz sahibi oldukları özel okullara yönlendirilememektedir. Bu da mevcut konumun aksi olmadığında kabul edileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenenlerin kendi düşünceleri ise hem gereksinimleri boyutunda hem de ilgileri boyutunda şekillenmiştir.

Öğrenenlere ayrıca uzaktan eğitimde ve yüz yüze eğitimdeki hak ve sorumlulukları sorulmuş ve sonucunda öğrenenlerin parmak kaldırmayı ve söz hakkı almayı bir hak olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu açıdan öğrenenlerin otoriteye gösterdikleri saygının da ön planda olduğu ortaya çıkmıştır. Hatta öğrenenler sınıf içi su içme, konuşma gibi yasakların olduğundan, öğretmene ayağa kalkılarak cevap verilmesi gerektiğini düşünmeye kadar geniş bir kapsamda otoriteyi meşrulaştıran sisteme maruz kalmış ve bu doğrultuda fikir geliştirmişlerdir. Bu nedenle dönüştürücü değil bulunduğu konumu kabul eden bir birey olarak yetiştirildikleri ve hayatlarını da bu şekilde düzenledikleri düşünülmüştür.

5.3 Öğrenen Kimliğinin Bağlam Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bağlam boyutunda araştırmanın ikinci sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazında yer alan çalışmalarla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bu boyut kapsamında öğrenenin sosyo-kültürel çevresini oluşturan okul, ev, öğretmenler, aile ve akranlara yönelik öğrenen ve annelerin görüşleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulaşılan sonuçlar genel olarak ele alınmıştır.

Bağlam boyutunda ilk olarak bazı annelerin kendilerini ve çocuklarını bir öğrenen olarak benzer özelliklere sahip olmaları yönünden değerlendirmiş olduğu ve bu yolla yeniden üretimin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan yeniden üretim yalnızca ders çalışmama ve isteksiz olma gibi olumsuz durumlar için söz konusu olmuştur. Özellikle eğitim düzeyi düşük anneler çocuklarının da kendileri gibi ders çalışmak istemediğini "tıpatıp ben", "bana çekmiş" gibi ifadelerle vurgulamıştır. Ayrıca öğrenenlerin geleceklerinden söz ederlerken net ifadelerden kaçınmış ve "okursa, başarırsa, çabalarsa, hedefine ulaşırsa" gibi ifadelerle şüphelerini ortaya koymuşlardır. Cansız, Özbaylanlı ve Çolakoğlu (2018) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve mesleklerinin çocuklarının başarısını etkileyen en büyük unsur olduğunu ortaya koymuş ve bu etkiyi azaltmak için ebeveynlerin öğretmenlerle etkileşimini artırmayı önermiştir. Ancak dezavantajlı annelerin genel olarak eğitim ve destek anlamında okula ve öğretmenlere güvendikleri de görülmüştür. Okulda yapılan etkinlikleri, dersin anlatılış biçimini yeterli ve etkili bulmuşlar ve problemlere yönelik genel olarak ekonomik sermaye düzeyleri ile öğrenenlerin isteksizliğini gerekçe göstermişlerdir. Hatta okul veya öğretmenlerle ilgili eleştirileri olsa da bu durum öğretmenlere yansıtılmamıştır. Bu açıdan alanyazında da benzer sonuçlar yer almaktadır. İşçi sınıfında yer alan ebeveynlerin özellikle okula güvendikleri, öğretmenleri ve okuldaki eğitimi kendilerini yetersiz gördükleri için eleştirmedikleri, öğrenenlerin isteksizliğini ise sınıf içinde utanmalarına bağladıkları McCrory-Calarco (2014) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konmuştur.

Annelerin ayrıca öğrenenler için belirli sınırlarla çizilmiş mesleki beklentilere sahip olduğu görülmüştür. Ön planda olan düşünce imkansızlığın giderilmesi, kendini kurtarma ve devamlı çalışmanın sağlanması isteğidir. Yapılan çeşitli tartışmalara göre, öğrenenler eğitimi bir araç olarak kullanarak dikey sosyal hareketlilik yapabilmekte ve kültürel sermaye birikimi gerektiren üst düzey konumlara ulaşabilmektedir (Şengönül, 2008). Bu açıdan annelerin düşünceleri doğru olmakla birlikte her öğrenen için aynı durum söz

konusu değildir. Tek başına eğitim sadece bir noktaya kadar öğreneni ileri götürebilmektedir. Bu açıdan Bourdieu'nun ortaya koyduğu kavramlar önemlidir. Öğrenenin içine doğduğu habitusu, ailenin ekonomik ve kültürel sermaye birikimi öğrenenin gelecek yaşamında etkili olan faktörlerdir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği de bir noktada hayaldir. Bu araştırmada annelerin özellikle "iyi para kazanılan" bir mesleği tercih ettiği görülmüştür. Annelerin çoğu mesleki öncelikleri olarak statüsü ve maaşı yüksek garanti bir meslek tercih etmiştir. Bu açıdan, Omurtak'ın (2019) çalışmasında da sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerin öğrenenlerden mesleki beklentilerinin "mutlu olacakları bir iş" ile " iyi para kazanabilecekleri bir iş" arasında değiştiği ortaya konmuştur. Her iki çalışmada da aileler/anneler öğrenenlerin onların zorlandığı gibi zorlanmasını istememektedir. Bu açıdan yeniden üretime karşı durmaya çalışsalar da eğitim sistemi ve uygulanan program ayrıcalıklı sınıflara göre düzenlendiğinden bu nadiren mümkün olmaktadır. Banks (2010)'e göre bazı ülkeler eğitim programlarını geliştirirken yıllarca çoğunluğun ve baskın kültürün gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir tutum sergilemişlerdir. Bu da toplumun bir kesiminin gereksinimlerinin karşılanmadığı ve diğer kısmının ise çıkarlarının ön planda tutulduğu anlamına gelir. Bu durumda eğitim programları eşitsizliklerin sürdürülmesi ve yeniden üretilmesinde etkili bir araç olarak yıllardır kullanılmaktadır. Program teorisinin düşünsel temellerini inceleyen İşeri (2011) de programların baskın değerlerin yeniden üretiminde rol oynadığını çalışmasıyla desteklemiştir.

Apple (1990) da eşitsizliklerin ve baskın görüşlerin sürdürülmesinde programların önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca okulların sadece öğrenci yetiştirmediği aynı zamanda bilgiyi de istenilen şekilde işlediğini düşünmektedir. Anyon (1980) da yaptığı bir çalışma ile bu düşünceleri destekler. Çalışmasında işçi sınıfı, orta sınıf, üst sınıf ve elit öğrencilerin bulunduğu okullarda programın uygulanması sürecini incelemiştir. Sonuç olarak, işçi sınıfından öğrencilerin işçi, orta sınıfa mensup öğrencilerin fazla analitik ve yaratıcı düşünce gerektirmeyen beyaz yakalı işçiler, üst sınıfa mensup öğrencilerin sanatçı, entelektüel, bilimsel ve teknik açıdan uzmanlar ve elit öğrencilerin ise toplumu yönetebilecek ve toplumsal durumları analiz edebilecek liderler olmak için yetiştirildiğini ortaya koymuştur. Bu durum ise çalışmada örtük programla açıklanmıştır.

Baker (2015) ise program alanının bir krizle karşı karşıya kaldığını düşünen Young'ın yazısını ele aldığı bir çalışmasında, programların içeriği ve içerikte yer alan

bilgilerin sosyal sınıf eşitsizliğinin bir inşası olduğu ve bu içeriğin elitler ve gücü elinde bulunduranlar tarafından düzenlendiğini belirtmiştir. Yapılan tüm bu çalışmaların sonucuna, programların egemen gücün ideolojilerini yansıtan, politik yapılar olduğu netleşmiştir. Türk eğitim sistemi açısından bakıldığında, eğitim programları merkeziyetçi bir anlayışla Talim ve Terbiye Kurulu tarafından sunulmaktadır. Bu da bireysel farklılık ve çeşitliliğin belli bir noktaya kadar göz ardı edildiği anlamına gelmektedir. Ancak merkeziyetçiliğin temelinde de eşitlik sağlama fikri yatmaktadır. Bu düşünceye göre eğitimin öznesi olan öğrenenler ve özellikleri standart kabul edilmektedir. Eğitim programları da bu düşünceyle baskın söylemlere göre geliştirildiğinden bir grup öğrenenin yok sayılması söz konusu olmaktadır.

Öğretmenlerin ve ailelerin öğrenenlerin kendilerini başarılı veya orta düzey bir öğrenen olarak algılamasında büyük bir etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu açıdan öğretmen tutumunun önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tutumları ve özellikleri hem anneler hem de öğrenenler tarafından ele alınmıştır. Anneler öğretmenleri mesleki bilgi ve becerileri konusunda hem nitelikli bulmuş hem de yoğun bir şekilde eleştirmiştir. Eleştirinin genel sebebi ise uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrenenlerle iletişim kurmaması ve onlara destek olmaması olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarda daha kontrollü olmasını istemiş ve otoriteye itaati bu şekilde meşrulaştırmışlardır. Bu doğrultuda, eğitim hakkında bu sürece dahil olan herkesin bilgi sahibi olduğu, öğrenci ya da veli rolleri nedeniyle anneler ve öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik eleştiri yapabildikleri veya öneride bulunabildikleri görülmüştür. Öğrenenlerden bazıları da "iyi" bir öğretmenin disiplinli, hata yapıldığında ceza veren, anlayana kadar anlatan gibi özelliklere sahip olduğunu belirterek itaate vurgu yapmıştır. Öğrenenler öğretmenler onları desteklediğinde, adaletli olduğunda, derse karşı merak uyandırdığında, ilgili ve arkadaşça olduklarında öğrenme-öğretme sürecinin daha eğlenceli ve verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında bu süreçte öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal desteğe gereksinim duydukları da görülmüştür.

Öğrenenler ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretmenlere karşı birçok açıdan önyargı geliştirmiştir. Bu nedenle öğrenen kimlikleri de bu doğrultuda şekillenmiştir. Öğrenenler öğretmenleri adaletsiz öğretmen, kıyaslama yapan öğretmen, yanlış yapınca tehdit eden veya yanlış bir şey söyleyince kızan öğretmen şeklinde değerlendirmiştir. Bu doğrultuda öğrenenlerin derslerde söz almak, derslere katılmak gibi belirli davranışları yapmaktan kaçındığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, McCrory-

Calarco (2014) çalışmasında dezavantajlı öğrenenlerin sınıf içinde zorlandıklarını belli etmekten kaçındığını ve öğretmenlerden yardım istemediğini belirtmiştir. Kendi dezavantajlı durumları destek alma ve katılım konusunda onları yargılanma endişesiyle geri çekmektedir.

Benzer şekilde akranların dalga geçmesi ve aşağılaması endişesiyle de öğrenenler öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini derse katılım konusunda kısıtlamaktadır. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleştiği bağlam yani öğrenme ortamının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenenler okuldan eve bir bağlam değişikliği yaşamış ancak bu kimliklerinin farklı yönde inşa edilmesine sebep olmuştur. Ayrıca bu yolla okulun asıl vurgulanan yönünün sosyalleşme olduğu, okulda verilen eğitimden ziyade öğrenenlerin bir gruba ait olma gibi hisleri özlediği görülmüştür. Ancak zorbalık da okullarda dikkat çekici bir unsur olarak vurgulanmıştır. Özellikle erkek öğrenenler olmak üzere bir kız öğrenenin de çeşitli zorbalık biçimlerine maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ancak buna yönelik ne öğretmenler ne de anneler kalıcı bir çözüm geliştirmemiştir. Bu nedenle bu durum normalleştirilerek üstü kapatılmıştır. Okulların bulunduğu sosyo-kültürel çevre dolayısıyla durumun bu şekilde olduğu düşünülmüştür. Bu düşünce Özkan ve Çifci (2010)'nin çalışmasında açıkça ortaya konarak desteklenmiştir. Bu çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenenlerin yoğun olduğu okullarda akran zorbalığının yaygın olduğu ve zorbalık yapan kişilerin de en çok erkek öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dezavantajlı öğrenenlerin zorbalığa maruz kaldıkları, bu durumla kendi yöntemleri ile başa çıkmaya uğraştıkları ve bu tür deneyimler yaşayan öğrenenlerin daha fazla okuldan uzaklaşma riski ile karşı karşıya oldukları Radmard ve Beltekin (2017) tarafından ortaya konmuştur.

Ev ortamında etkili olan anneler ise öğretmenler gibi farklı ebeveyn özellikleri ile değerlendirilmiştir. Annelerin kimi zaman destekleyici olsa da genel olarak kontrolcü ve otoriter bir tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu, disiplin ve sınıf yönetimi görüşleri ile de ilişkili olarak değerlendirilebilir. Ayrıca annelerin çocuklarını uyumlu birer öğrenen olarak değerlendirmesi de söz konusu olmuş ve bu doğrultuda öğrenenleri yetiştirdikleri de görülmüştür. Yapılan bir çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarının sosyal kurallara uymalarını uygun davranış olarak tercih ederken yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin ise öğrenenlerin kendi kendilerine karar alıp kendi hayatlarını yönlendirmelerini uygun davranış olarak tercih

ettikleri ortaya konmuştur (Hoff, Laursen ve Tardif, 2019). Bu açıdan öğrenenlerin kimlik inşası uygulanan programın da bu durumu pekiştirmesi sonucunda şekillenmiştir.

Öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecini geçirdikleri ev ortamı da uygulanan programın deneyimlenmesi açısından önemli görülmüştür. Öğrenenlerin yaşadıkları muhit internete erişim olanaklarını etkilemiş ve birlikte yaşanılan kişi sayısı, bir odaya sahip olma gibi durumlar da öğreneni hem olumlu hem de olumsuz etkileyen faktörler olarak görülmüştür. Yapılan bir çalışmada da uzaktan eğitimde ev ortamının ne derece önemli olduğu ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucunda kalabalık ailelerde ve uzaktan eğitimde öğrenene gereksinimleri doğrultusunda destek sağlayabilecek yetkinliğe sahip olmayan ailelerin yani kültürel sermaye açısından yetersiz ailelerin de öğrenme kayıplarına dolaylı olarak katkı sağladığı bulunmuştur (Kubilay, 2021). Mevcut araştırmada da annelerin kültürel sermayesi öğrenenlere destek olma konusunda özellikle problem yaratmaktadır. Bu durum hem öğrenenler hem de anneler tarafından ortaya konmuştur. Öğrenenler zorlandığında annelerinden destek alamamış ve bu durum uzaktan eğitimin neden olduğu eşitsizlikleri pekiştirmiştir. Özgün (2019) okulun kimlik inşasındaki rolüne yönelik yaptığı çalışmasında öğrenenlerin okulda deneyimledikleri eşitsizliklerin yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinde okul tarafından öğrenenlere sağlanmayan desteğin aileler tarafından da telafi edilemediği sonucuna ulaşmıştır. Çünkü okullar belirli bir grubu temsil ederken program ise standart bir gruba yönelik geliştirilmektedir. Bu grubun dışındakiler ise okullarda uygulanan program aracılığıyla göz ardı edilmekte, öğrenme-öğretme sürecine uyum sağlayamadıkları için bu süreçte kaybolmaktadır.

Kültürel sermayenin yanı sıra ailelerin ekonomik sermaye birikimleri de öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenleri olumsuz etkilemiştir. Radmard ve Beltekin (2017) yaptıkları çalışma sonucunda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin eğitim için sınırlı kaynaklarının oluşu, eğitime erişimde yaşanan problemler, eğitim sisteminin taleplere yanıt verememesi ve okula ilişkin problemlerin öğrenenleri okuldan uzaklaştırdığı, bunun da öğrenenlerin okulu erken yaşta çalışmak üzere bırakmasına neden olduğu belirlenmiştir. Verimsiz bir program, nitelik açısından zayıf öğretmenler, eğitimin içerik olarak öğrenenin özelliklerine yanıt vermemesi ve ailelerinin bilinçsizliği bu durumu etkileyen faktörler olarak ele alınmıştır. Erişken (2019) ise çalışmasında ailenin ekonomik ve mesleki statüsünün yüksekliğinin de öğreneni eğitim sistemi içinde başarılı bir konuma getirmede önemli bir role sahip olduğunu, bunun yanı sıra aile

tarafından öğrenene aktarılan kültürel ve sosyal sermayenin öğrenenin prestijli üniversitelere gidebilmesine imkan sağlayan önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erişken, 2019). Uygulanan program kapsamında ailenin yer aldığı söylemleri çözümlemek de bu açıdan önemlidir.

5.4 Öğrenen Kimliğinin Deneyim Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deneyim boyutunda araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazında yer alan çalışmalarla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Deneyim boyutunda öğrenen ve annelerin eğitime yönelik bakış açıları, mevcut eğitim sistemine yönelik görüşleri ve uzaktan eğitim sürecine yönelik deneyimleri ele alınmıştır. Hem annelerin hem de öğrenenlerin bakış açıları sunulmuştur.

Eğitime yönelik bakış açıları incelendiğinde özellikle annelerin geçmişteki eğitim sistemine özlem duydukları, okulu meslek kazandırma, sosyal hayata hazırlık ve hak ve özgürlük sahibi olmak amacıyla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anneler geçmişte öğrenenlerin öğretmenlere daha saygılı olduğunu ve öğretmenlerin de daha disiplinli olduğunu, bazı zamanlarda şiddete bile başvurduklarını ama bunun öğrenmeyi sağladığını ileri sürmüştür. Anneler otoriteye karşı bir saygı beslemektedir. Bu durum da öğrenme-öğretme sürecine dair görüşlerini ve bu süreçte nasıl bir rol üstlendiklerini etkilemiştir. Fox, Scholar ve Timmerman (2012) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin özellikle otoriter tutum sergiledikleri, itaati destekledikleri, daha az mantık kullandıkları ve daha çok fiziksel cezalar kullandıklarını ortaya koymuştur.

Öğrenenler ise anneleri ile benzer biçimde okulu meslek kazandırma amacıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca okulda yeni şeyler öğrendiklerini, akademik olarak geliştiklerini ve sosyalleştiklerini ileri sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra derslerin nasıl işlendiği de öğrenenler tarafında açıklanmıştır. Derslerin genel olarak yazı yazdırma, akıllı tahta üzerinden dersi yürütme, oyunlar, projeler ve soru-cevap şeklinde işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan öğrenenler genel olarak derslerde aktif değildir. Buna rağmen kendileri öğretmen olsaydı da dersleri aynı şekilde işleyecekleri belirtilmiştir. Bu nedenle aktif olmamayı içselleştirmiş ve sadece onlara verilenle yetinmeye alışmışlardır. Dahası, uzaktan eğitimde bireyin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi ve bunu yapacak motivasyona sahip olması beklenmesine rağmen (Anderson, 2020) öğretmen merkezli eğitim ön plana çıkmıştır. Bu da öğrenenin ikinci planda kaldığı bir öğretme/öğrenme sürecine neden olmuştur.

Anderson (2020) bu durumu şu düşünceleriyle desteklemektedir. Ona göre okullar zor bir seçimle karşı karşıya kalmıştır: Uzaktan eğitim tercih edilmezse, tüm öğrenenler aylarca programı takip edemeyecek; ancak uzaktan eğitim tercih edilirse de zaten dezavantajlı olan oldukça büyük bir öğrenen grubu dışarıda bırakılacak ve daha da geride kalacaktır. Ayrıcalıklı gruplar uzaktan eğitim sürecinde her türlü araç ve desteğe kolayca ulaşabilecektir. Ancak dezavantajlı gruplar bu dönemde yiyecek, içecek veya barınma gibi en temel gereksinimlerini bile karşılayamamaktadır. Bu da uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimi ayıran önemli bir fark olarak düşünülebilir. Mevcut araştırmada da bu dışarıda bakılma durumu öğrenenler açısından söz konusu olmuştur. Ayrıca annelerin bazıları çalıştığından yiyecek, içecek ve barınma gibi gereksinimlerin nasıl karşılandığı bilinmemektedir.

Öğrenenin pasif olduğu bu düzen ayrıca fenomenin özünde de belirtildiği gibi sınav odaklı bir sistemden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle daha ortaokuldan aileler öğrenenlerin test çözme veya özel ders/etüt/dershaneye gitme gibi alışkanlıklarını desteklemektedir. Çünkü sınavlar eşitsizliği gizlemek için adil bir yarış gibi görünmektedir. Ancak sınavlarda hatta sınava hazırlık sürecinde bile program belirli kültürel sermaye birikimine göre düzenlenmekte ve orta sınıf bilgilerini içermektedir. Sınava hazırlık aşaması bile ekonomik ve kültürel sermaye açısından orta sınıf düzeyinde olmayı gerektirir (Hill, 2009, s. 298). Öğretmenlere çerçeve program etrafında uygulamada farklılık yaratmak için esneklik sağlansa da, ulusal sınavların varlığı, programı uygulamada da katı yapılara dönüştürmektedir (Bümen, 2019).

Deneyim boyutunda özellikle öne çıkan bir diğer durum uzaktan eğitim döneminde öğrenme-öğretme sürecinin dezavantajlı öğrenenler için olumsuz bir deneyim olduğudur. Öğrenenlerden bazıları özellikle uzaktan eğitim süreci ile birlikte derslere devam edememiş ve bu durum onları zorluklarla baş başa bırakmıştır. Bu gibi durumlarda öğrenen ailesinin kültürel ve ekonomik sermaye birikiminin olmaması sebebiyle desteklenememiş ve öğrenme kayıpları da meydana gelmiştir. TEDMEM (2021) pandemi döneminin etkilerini de sunduğu telafi eğitim raporunda bu durumu şu şekilde ortaya koymuştur: "Öğrenme kayıplarının büyüklüğü ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, uzaktan eğitime erişim durumuna, uzaktan eğitimin niteliğine, aile desteğine ve etkileşim düzeyine göre değişmektedir". Bu araştırmanın sonucunu da destekleyen bu görüş uzaktan eğitimde göz ardı edilen kesimi de tanımlamaktadır. Günümüzde, Türkiye bağlamında eşitsizliklerin derinleştiğinin ortaya konmasıyla telefi/müdahale eğitim

programları gündeme gelmiş ancak kime, hangi bilginin ne ölçüde aktarılacağına dair ortak bir paydada buluşulamamıştır. UNESCO Küresel Eğitim İzleme Raporu (2020)'na göre eğitim programlarının bireylerin farklılaşan gereksinimlerine yanıt vermesi ve kapsayıcı bir toplum oluşumuna katkıda bulunması bir gerekliliktir. Bu raporda eğitim programlarının kapsayıcılıkla ilişkisi göçmenlik ve mültecilik, anadilde eğitim, cinsiyet kimliği ve cinsel yönelim fiziksel ve bilişsel gereksinimler, öğrenen deneyimleri ve gerçek hayatla bağlantı temelinde ele alınmaktadır (UNESCO, 2020). Eğitim fırsatlarından zaten bütünüyle yararlanamayan öğrenenlerin tamamen eğitimden uzaklaşmasından ve bu dönemde uygulanan programın işlevsizleşmesinden dolayı mağduriyet yaşanmıştır. Bu dönemde eğitime devam edebilen öğrenenler için de değerlendirmenin sahte bir başarı hissi yaratması okullar açıldığında gerçeklerle yüzleşmelerine ve akademik özgüvenlerinin zedelenmesine neden olacaktır. Bu da zaten okula yabancılaşmış dezavantajlı olsun olmasın her öğrenenin motivasyonunu olumsuz bir biçimde etkileyebilecektir. Türk Tabipler Birliği tarafından sunulan raporda da öğrenenlerin sosyal ve duygusal gelişiminin bu dönemde olumsuz etkilendiği ve daha da etkileneceği belirtilmiştir (Yıldız ve Vural, 2020). Bu açıdan da öğrenenler okula başladıklarında sosyalleşme açısından problemler yaşayabilecektir.

Uzaktan eğitimle birlikte ebeveynlerin kendilerini öğrenme-öğretme sürecinin içinde bulmaları da öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından "çok iyi baş edebildiklerini" düşünmeleriyle sonuçlanmıştır. Anneler öğretmenleri daha yakından tanımış ve öğrenmeye destek olamadıklarının da farkına varmışlardır. Bu nedenle bu süreç annelerin de bir ebeveyn olarak öğrenme-öğretme sürecindeki rollerini gözden geçirmelerini gerektirmiştir. Ancak dezavantajlı öğrenenler açısından düşünüldüğünde, annelerin ne ekonomik ne de kültürel sermayeye sahip olmayışı durumu daha da kötü hale getirmiş ve bu nedenle öğrenenler zorluklarından üstesinden gelemedikleri için daha rahat bir kimlik inşa etmeye başlamıştır. Bunun bir diğer nedeni de yukarıda da bahsedilen değerlendirme sürecinin öylesine/sahte oluşudur. Bu süreçte öğrenenler en azından bir şeyler öğrendiklerini düşünse de sürekli olarak yüz yüze eğitimdeki etkileşimin daha verimli öğrenmeyi sağladığını da belirtmişlerdir. Bir diğer yandan ise yüz yüze eğitimde öğretmenin merkezi konumda oluşu ve onların ekstra bir sorumluluk almayışı ezberci eğitim sistemi dahilinde daha kolay gelmiştir. Hatta dışarıdan güdülenme, ceza alma, uyarılmayı içselleştirdikleri de belirlenmiştir.

Sonuç olarak, uygulanan program aracılığıyla dezavantajlı öğrenenlerin bağlamdan bağlama ve durumdan duruma farklılaşan akışkan kimlikler inşa ettikleri, bu kimliklerin özellikle uyum, otorite, belirlenen başarı standardına uyma, sınav odaklı düşünme, adil bir eleme olduğuna inanma, imkansızlıkları kabullenme, göz ardı edilme, dışlanma, öğrenme kayıplarının oluşması gibi birçok şekilde eşitsizlikleri pekiştirdiği ve ailelerin sermaye birikimlerinin olmayışı da düşünüldüğünde dezavantajlı konumlarını yansıtan sosyal kimliklerinin de yeniden üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin etkisinin göz ardı edilemeyeceği bu süreçte uygulanan programın amacına ulaşamadığı ve herkes için eğitim anlayışını karşılayamadığı, dezavantajlı grupların gereksinimleri ve beklentilerinin daha da yok sayılmasına neden olduğu da ortaya çıkmıştır.

5.5 Öneriler

Araştırmanın bulguları çerçevesinde uygulanan program aracılığıyla dezavantajlı öğrenenlerin kimlik inşası sürecine yönelik deneyimlerinin eşitsizliklerin pekiştirilmesi ve yeniden üretilmesi açısından eğitim programlarının uygulanan program boyutuna, eğitim politikaları ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

- Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen ve öğrenmeye yönelik kendi kararlarını alabilen otonom/tam bağımsız öğrenenler olabilmeleri için programlara yönelik karar alma süreçlerinde öğrenenlerin sesleri daha fazla yansıtılmalıdır. Tek bir yapının değil, tüm eğitsel bağlam ve paydaşların bu doğrultuda ilişkili olarak hareket etmesi gerekmektedir.
- Öğrenenler hazır bilgiyi almaya değil öğrenmeyi öğrenmeye ve bu yolla kendi öğrenmelerini inşa etmeye teşvik edilmelidir.
- Öğrenenlerin akademik özgüven açısından problemlerini giderebilmek adına kendilerini bir öğrenen olarak tanımaları için yansıtma yapmaları programlar aracılığıyla teşvik edilmelidir.
- Notlara ve sınava dayalı sistem göz ardı edilemiyorsa notlandırmada ve sınavlarda kıyasa dayalı bir düzenden ziyade öğrenmeyi bireysel bir biçimde ölçecek ve gösterecek bir yapıya yer verilmelidir.
- Dezavantajlı öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde başarıyı deneyimlemeleri çeşitli etkinliklerle sağlanmalıdır. Onlara söz hakkı verilmeli ve fikirleri önyargısız ele alınmalıdır.

- Uzaktan eğitimde derinleşen öğrenme kayıplarının giderilmesi için her öğrenenin gereksinimine göre bireysel telafi programları hazırlanmalıdır.
- Fırsat eşitliğine dair araştırmalar çoğaltılarak bu kavramın kapsamı yeniden düzenlenmelidir.
- Annelere uzaktan eğitim ve programlar konusunda bilinçlenmeleri adına eğitimler düzenlenmeli ve kültürel sermaye düzeyleri artırılmalıdır.
- Anne-öğrenen-öğretmen-okul işbirliği sağlanmalı, eğitime yönelik sorunlar ekonomi, sağlık, iş hayatı, politika, sosyal hizmetler gibi birçok alanı da kapsayacak biçimde çok boyutlu ele alınmalıdır.
- Programı geliştirme anlayışından programı anlama anlayışına geçilebilmesi için bu konuda çalışmalar çoğaltılmalı ve program dönüştürücü bir güç haline getirilmelidir.
- Farklı açılardan (göç, mevsimlik işçi, din, ırk) dezavantajlı öğrenenlerle çalışmalar yapılarak bu grupların sesi duyurulmalıdır. Bu yolla karar alma süreçlerinde sadece orta-sınıfın isteği değil dezavantajlı grupların istekleri ve beklentileri de göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmenler her gün öğrenenlerle iç içe bulundukları ve onları daha iyi tanıdıkları için onların başarısız olmalarına neden olan etmenleri ortadan kaldırmak ve daha etkili/verimli öğrenmelerini sağlamak için onların deneyimlerinden faydalanılmalıdır.
- Bir eğitim programı dezavantajlı öğrenenlerin gereksinimlerini göz ardı ederek ve egemen gücün tercihlerini ön plana alarak hazırlanmamalıdır. Herkes birbirinin eğitim hakkına saygılı olmalı ve demokratik değerlere sahip olmalıdır.
- Bu süreçte öğrenenlerin deneyimlerine kulak vermek ve bu doğrultuda duyulmamış sesleri açığa çıkararak gerekli adımları atmak veya politikaları ortaya koymak gereklidir.

KAYNAKÇA

Acuff, J. B. (2018). 'Being' a critical multicultural pedagogue in the art education classroom. *Critical Studies in Education*, *59*(1), 35–53. https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1176063

Aka, A. (2010). Kimliğe teorik yaklaşımlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *34*(1), 17–24.

Akıncı, A. (2014). Osmanlı devletinde milli kimlik inşasında okul. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1–24.

Aksoy, E. (2010). Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, *12*(12), 7–38.

Aktay, Y. (2005). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. *Muhafazakar Düşünce*, (6), 31–52.

Al-Fartousi, M. (2016). Enhancing contextualized curriculum: integrated identity in young Shi'i Muslim Arabic-Canadian students' social worlds. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(2), 192–225. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1027745

Al Mubarokah, L. ve Prasetya, W. (2020). The role of family and school in English language learner identity construction: an Indonesian case. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, *5*(3), 906–915. https://doi.org/10.20319/pijss.2020.53.906915

Alasuutari, H. (2020). Tackling inequity in education during and after COVID-19. https://blogs.worldbank.org/education/tackling-inequity-education-during-and-after-covid-19 (Erişim Tarihi: 22.08.2020).

Alpman, P. S. (2018). Sosyal teorinin konusu olarak kimlik : Sosyal inşacı yaklaşım. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, *21*(2), 1–28.

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, *162*(1), 67–92.

Apples, G., Nygaard, B., Kerswill, N. ve Robinson, N. (2020). Confronting inequality:

how teachers & students are learning during South Africa's school closures — REACH at Harvard Graduate School of Education. https://reach.gse.harvard.edu/covid19-resources/blog/confronting-inequality-how-teachers-and-students-are-learning-during-south-africas-covid-19-school-closures. (Erişim Tarihi: 22.08.2020).

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *3*(1), 163–213.

Au, W. W. (2008). Devising inequality: A Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education*, *29*(6), 639–651. https://doi.org/10.1080/01425690802423312

Ayling, P. (2015). Embodying "Britishness": the (re)making of the contemporary Nigerian elite child. *Curriculum Inquiry*, *45*(5), 455–471. https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1095623

Baker, D. P. (2015). A note on knowledge in the schooled society: towards an end to the crisis in curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, *47*(6), 763–772. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088069

Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3. Bsk.). Ankara: Seçkin.

Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M., & Blom, D. (2016). Electronic portfolios and learner identity: An eportfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education*, *40*(1), 107–124. https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895306

Bottero, W. (2005). *Stratification: Social division and inequality*. New York: Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *Varisler: öğrenciler ve kültür* (3. Bsk.). Ankara: Heretik Basın Yayın.

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. Chicago: Haymarket books.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., … Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19

Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 1–126. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572

Bradbury, A. (2013). Education policy and the "ideal learner": producing recognisable learner-subjects through early years assessment. *British Journal of Sociology of Education*, *34*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/01425692.2012.692049

Brennan, F. (2020). *Listening to the learner : An Exploration of primary school children's learner identity*. Mary Immaculate College.

Brine, J., & Waller, R. (2004). Working-class women on an access course: Risk, opportunity and (re)constructing identities. *Gender and Education*, *16*(1), 97–113. https://doi.org/10.1080/0954025032000170363

Brownell, C. J. (2017). Mandated curricula as figured world: A case-study of identity, power, and writing in elementary English language arts. *English Teaching*, *16*(2), 252–267. https://doi.org/10.1108/ETPC-10-2016-0131

Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge: Harvard University Press.

Budak, H. (2019). Teog sinavinda başarılı öğrencilerin imam hatip lisesini tercih nedenleri ve sosyal kimlik inşa sürecinde imam hatip lisesinin rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(64), 438–459.

Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(1), 175–185. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, *6*(2), 11–53.

Cansız, M., Özbaylanlı, B. ve Çolakoğlu, M. H. (2018). Türkiye'de kültürel sermayenin öğrenim başarısı üzerine etkisi. *Journal of Economy Culture and Society*, 127–152. https://doi.org/10.26650/jecs346079

Caraballo, L. (2019). Being "loud": Identities-in-practice in a figured world of achievement. *American Educational Research Journal*, *56*(4), 1281–1317. https://doi.org/10.3102/0002831218816059

Çiçek, M. T. (2012). Erken Cumhuriyet dönemi ders kitapları çerçevesinde Türk ulus kimliği inşası ve "Arap ihaneti". *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, *17*(32), 169–188.

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity: an educational and analytical tool. *Revista de Educación*, (353), 211–233.

Cone, N., Buxton, C., Lee, O. ve Mahotiere, M. (2014). Negotiating a sense of identity in a foreign land: navigating public school structures and practices that often conflict with Haitian culture and values. *Urban Education*, *49*(3), 263–296. https://doi.org/10.1177/0042085913478619

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (6. Bsk; S. B. Demir ve M. Bütün, Eds.). Ankara: Siyasal.

Crichton, S. (2003). Learning plans as support for the development of learner identity: a case study in rural western canada. *Journal of Adult and Continuing Education*, *8*(2), 213–226.

Deblase, G. L. (2003). Missing stories, missing lives: Urban girls (re)constructing race and gender in the literacy classroom. *Urban Education*, *38*(3), 279–329. https://doi.org/10.1177/0042085903253619

Desai, K. (2016). Teaching the third world girl: Girl rising as a precarious curriculum of empathy. *Curriculum Inquiry*, *46*(3), 248–264. https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1173510

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. ve Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. https://doi.org/10.2760/126686

Dilci, T. ve Gür, T. (2012). Examining of professional identities of pre-service elemantary education teachers. *Karadeniz*, *16*, 122–132.

Doyle, O. (2020). COVID-19 Exacerbating educational ınequalities. *Public Policy.Ie, Evidence for Policy*, 1–10.

Erişken, E. (2019). *Eğitim ve eşitsizlik: yükseköğretimde eşitsizliğin yeniden üretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal

Bilimler Enstitüsü.

Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Ersoy ve A. Saban (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (3. Bsk, s. 81–138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eslen-Ziya, H. ve Erhart, I. (2013). Dengeli, ölçülü, yetinen ve tek tip türk çocuğu: resimli çocuk kitaplarında kimlik inşası. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, *16*(1), 47–73.

Esteban-Guitart, M. (2019). Identity in education and education in identities: Connecting curriculum and school practice to students' lives and identities. *Culture in Education and Education in Culture* içinde (s. 159–175). https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1_10

Falsafi, L. (2010). Learner identity: A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Universidad de Barcelona.

Feng, M. (2019). Language teaching research learner identity and learners' investment in efl learning: A multiple case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *7*(1), 43–60.

Fox, K. M., Scholar, M., & Timmerman, L. (2012). The relationships between socioeconomic status, parenting styles, and motivation orientation. https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n3p89

García-Pastor, M. D. (2018). Learner identity in EFL: An analysis of digital texts of identity in higher education. *Digital Education Review*, (33), 55–76. https://doi.org/10.1344/der.2018.33.55-76

Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık

Göğüş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin kimlik oluşumu ve demografik bilgileri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 59–90.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. USA: Sage.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma (teorik çerçeve, pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve etik hususlar)* (2. Bsk.). Ankara: Seçkin.

Haghighi Irani, F., Chalak, A., & Heidari Tabrizi, H. (2020). Assessing pre-service teachers' professional identity construction in a three-phase teacher education program in Iran. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *5*(1). https://doi.org/10.1186/s40862-020-00100-3

Hajar, A. (2017). Identity, investment and language learning strategies of two Syrian students in Syria and Britain. *Language, Culture and Curriculum*, *30*(3), 250–264. https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1317266

Hill, D. (2009). Theorizing politics and the curriculum: understanding and addressing inequalities through critical pedagogy and critical policy. D. Hill ve L. H. Robertson (Eds.), *Equality in the Primary School: Promoting Good Practice Across the Curriculum* içinde (s. 293–319). London: Continuum.

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2019). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting*, *2*(2014), 421–447. https://doi.org/10.4324/9780429401459-13

Holland, D., Lachiotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. https://doi.org/10.5860/choice.36-5759

Horn, I. S. (2008). Turnaround students in high school mathematics: constructing ıdentities of competence through mathematical worlds. *Mathematical Thinking and Learning*, *10*(3), 201–239. https://doi.org/10.1080/10986060802216177

Iannelli, C. (2013). The role of the school curriculum in social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34, 907–928. https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816031

Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gill, S. K. ve Awal, N. A. M. (2012). The role of education in shaping youth's national ıdentity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *59*, 443–450. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.299

İlhan, S. (2013). Akışkan toplumda kimlik inşası: geçişken, eklektik, ben odaklı kimlikler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(2), 233–246.

İnal, K. (1994). Eğitim sosyolojisinde yorumcu paradigma'nın eleştirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 679–690.

İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, *1*(1), 2–10.

Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *15*(10. Yıl Özel), 4847–4881. https://doi.org/10.26466/opus.686709

Karasu-Avcı, E. ve Ünal-İbret, B. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretim programları (1968,1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(29), 336–376.

Karslı Çalamak, E. ve Erdemir, E. (2019). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocuklar ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikâyeler. *Yaşadıkça Eğitim*, *33*(2), 216–246. https://doi.org/10.33308/26674874.2019332119

Kim, A. Y., Sinatra, G. M. ve Seyranian, V. (2018). Developing a stem identity among young women: a social identity perspective. *Review of Educational Research*, *88*(4), 589–625. https://doi.org/10.3102/0034654318779957

Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 307–320.

Kırmıt, Ö. F. (2020). Öğrencilere milli kimlik kazandırmada tarih ders kitaplarının önemi. *Turan-Sam*, *12*(47).

Klein, M. F., Tye, K. A. ve Wright, J. E. (1979). A study of schooling: Curriculum. *The Phi Delta Kappan*, *61*(4), 244–248.

Kollender, E. ve Nimer, M. (2020). *Long-term exclusionary effects of covid-19 for refugee children in the German and Turkish education systems: A Comparative Perspective.* (July) https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20200708-02075629.pdf (Erişim Tarihi: 05.01.2021).

Krakowski, M. (2017). Developing and transmitting religious identity : curriculum and pedagogy in modern orthodox jewish schools. *Contemporary Jewry*, *37*(3), 433–

456. https://doi.org/10.1007/s12397-017-9205-x

Lave, J. ve Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lim, L. ve Apple, M. W. (2015). Elite rationalities and curricular form: "Meritorious" class reproduction in the elite thinking curriculum in Singapore. *Curriculum Inquiry, 45*(5), 472–490. https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1095622

Macintyre, T. ve Hamilton, S. (2010). Mathematics learners and mathematics textbooks: A question of identity? Whose curriculum? Whose mathematics? *Curriculum Journal, 21*(1), 3–23. https://doi.org/10.1080/09585170903558224

Maslak, M. A. (2008). School as a site of Tibetan ethnic identity construction in India? Results from a content analysis of textbooks and Delphi study of teachers' perceptions. *Educational Review, 60*(1), 85–106. https://doi.org/10.1080/00131910701794671

McCrory-Calarco, J. (2014). Coached for the classroom: parents' cultural transmission and children's reproduction of educational ınequalities. *American Sociological Review, 79*(5), 1015–1037. https://doi.org/10.1177/0003122414546931

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture:oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.

Mortimer, K. S., Wortham, S., & Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as «university-bound students»: Unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educacion, 353,* 107–128.

Necipoğlu, D., Bebiş, H. ve Seviğ, E. Ü. (2019). Dezavantajlı gruplar (göçmen, mülteci, sığınmacı, gey, lezbiyen, mahkumlar...) ve kültürel yaklaşım. *Türkiye Klinikleri*, (1), 68–75.

Nygaard, C. ve Serrano, M. B. (2010). Students' identity construction adn learning. Reasons for developing a learner centred curriculum in higher education. L. E. Kattington (Ed.), *Handbook of curriculum development: Education in a competitive and globalizing world series* içinde (s. 233–254). New York: Nova Science Publisher Inc.

OECD. (2017). *Education 2030 - Conceptual learning framework: Background papers*. https://www.oecd.org/education/2030project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf (Erişim Tarihi: 22.08.2020).

Omurtak, G. (2019). *Eğitim-öğretim sistemine Bourdieu'cu bakış: lise öğrencilerinin sınava hazırlık sürecinde ailelerin meslek seçimlerindeki rolü, istanbul örneği*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öner Altıok, H. (2016). Hemşirelik eğitiminde sosyalizasyon süreci ve profesyonel kimlik gelişimi. *Journal of Education Sciences*, *7*(2), 55–62.

Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizlik ve eğitim*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Oral, B., & Yazar, T. (Eds.). (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2. Bsk). Ankara: Pegem Akademi.

Orhan, A., & Evran Acar, F. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *14*(3), 292–305. https://doi.org/10.17244/eku.375778

Orhan, F., & Dağcı, A. (2015). Ergenlikte dini kimliğin inşası: sosyal öğrenme kuramı açısından bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *4*(7), 116–132.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7. Bsk). Harlow, England: Pearson Education Limited.

Özgün, B. S. (2019). *An ethnographic account of identity formation in school: the role of institutional habitus*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, Y. ve Çifci, E. G. (2010). Peer bullying in primary schools in low socio-economic level. *Ilkogretim Online*, *9*(2), 576.

Park, H. (2015). Learning identity: A sociocultural perspective. *Adult Education Research Conference*. (Erişim Tarihi: 22.08.2020).

Parker, E. C. (2014). The process of social identity development in adolescent high school choral singers: A grounded theory. *Journal of Research in Music Education*, *62*(1),

18–32. https://doi.org/10.1177/0022429413520009

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. Bsk.; M. Bütün & S. B. Demir, Eds.). Ankara: Pegem Akademi.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3. Bsk.). New York: McGraw-Hill.

Qazi, M. H. (2020). Exploring links between national education and students' militaristic national identity constructions–a case study of Pakistani state schools in Islamabad. *Journal of Curriculum Studies*, *52*(4), 516–532. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1755997

Qazi, M. H. ve Shah, S. (2019). A study of Bangladesh's secondary school curriculum textbooks in students' national identity construction in an overseas context. *Asia Pacific Journal of Education*, *39*(4), 501–516. https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671806

Qin, K. (2019). Performing curriculum and constructing identity: small stories as a framework for studying identity and learning in classroom discourse. *International Multilingual Research Journal*, *13*(3), 181–195. https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1623638

Radmard, S. ve Beltekin, N. (2017). İşçileşme(me)k ya da okumak: İşçi çocukların eğitimsel durumlarına ilişkin bir çözümleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(12), 125–137.

Reay, D., Crozier, G. ve Clayton, J. (2009). "Fitting in" or "standing out": Working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 1–18. https://doi.org/10.1080/01411920902878925

Remillard, J. T. ve Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, *46*(5), 705–718. https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4

Rezaei, S. ve Latifi, A. (2020). Iranian EFL learners' identity construction in a critical

reflective course: a case of an online course. *Open Learning*, *35*(1), 63–81. https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1632700

Rubin, B. C. (2007). Learner identity amid figured worlds: Constructing (in)competence at an urban high school. *Urban Review*, *39*(2), 217–249. https://doi.org/10.1007/s11256-007-0044-z

Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3. Bsk.; A. Tüfekçi Akcan & S. Ş. Şad, Eds.). Ankara: Pegem Akademi.

Sayılan, F. (2017). Yeniden üretim. *Eleştirel Pedagoji*, 53-54, 137-139.

Şengönül, T. (2008). Toplumumuzda eğitimin dikey sosyal hareketliliğe etkisi. *Sosyoloji Dergisi*, *171–208*(19).

Silseth, K., & Arnseth, H. C. (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture and Psychology*, *17*(1), 65–80. https://doi.org/10.1177/1354067X10388842

Sinha, C. (1999). Situated Selves: learning to be a learner. J. Bliss, R. Säljö ve P. Light (Eds.), *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning* içinde (s. 32–48). Oxford: Pergamon.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. https://doi.org/10.1177/1049732311410357

Smith, Jonathan A. (2017). Interpretative phenomenological analysis: Getting at lived experience. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 303–304. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262622

Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. Bsk). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Spotti, M. (2006). Constructing the other: Immigrant minority pupils' identity construction in the discourse of a native dutch teacher at a dutch islamic primary school. *Journal of Multicultural Discourses*, *1*(2), 121–135. https://doi.org/10.2167/md033.0

Sunar, L. (2018). *Sosyal tabakalaşma: Kuramlar, kavramlar ve temel meseleler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tan, C. P., Van der Molen, H. T. ve Schmidt, H. G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1504–1519. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1111322

TEDMEM. (2021). *Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası* (S. Sunar, Ed.). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Teng, F. (2020). A narrative inquiry of identity construction in academic communities of practice: voices from a Chinese doctoral student in Hong Kong. *Pedagogies, 15*(1), 40–59. https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1673164

Teng, M. F. ve Bui, G. (2020). Thai university students studying in China: Identity, imagined communities, and communities of practice. *Applied Linguistics Review*, *11*(2), 341–368. https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0109

Tett, L. (2016). Learning, literacy and identity: 'I don't think I'm a failure any more.' *British Journal of Sociology of Education*, *37*(3), 427–444. https://doi.org/10.1080/01425692.2014.939265

Tomlinson, C. A. ve Jarvis, J. M. (2014). Case studies of success: Supporting academic success for students with high potential from ethnic minority and economically disadvantaged backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(3), 191–219. https://doi.org/10.1177/0162353214540826

Trede, F., Macklin, R. ve Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, *37*(3), 365–384. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237

Turner, L. ve Tobbell, J. (2018). Learner identity and transition: an ethnographic exploration of undergraduate trajectories. *Journal of Further and Higher Education, 42*(5), 708–720. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311993

Unat, O. (2012). Husserl ve görüngübilimcilik. *Dört Öğe*, 1, 1-16.

UNESCO (2021). Disadvantaged populations. http://uis.unesco.org/en/glossary-term/disadvantaged-populations (Erişim Tarihi: 07.06.2021).

Van Lancker, W. ve Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, *5*(5), e243–e244. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wang, Z. (2020). Chinese students' perspectives on learner identity. *Educational Studies*, 1–16. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1850425

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wickens, C. M., Cohen, J. A. ve Theriault, J. C. (2020). Shifting identities: the figured worlds of one adolescent immigrant English learner. *Urban Review*, *52*(4), 650–668. https://doi.org/10.1007/s11256-019-00543-0

Wirza, Y. (2018). A narrative case study of Indonesian EFL learners' identities. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *8*(2), 473–481. https://doi.org/10.17509/ijal.v8i2.13313

Woodley, X. M. ve Lockard, M. (2016). Womanism and snowball sampling: Engaging marginalized populations in holistic research. *Qualitative Report*, *21*(2), 321–329.

Wortham, S. (2003). Curriculum as a resource for the development of social identity. *Sociology of Education*, *76*(3), 228–246. https://doi.org/10.2307/3108467

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2014). Tarih ders kitaplarında "öteki" kurgusu: 1930'lı yıllar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 62. https://doi.org/10.17497/tuhed.73581

Yıldırım, T. ve Şimşek, A. (2017). Erken Cumhuriyet dönemi'nde "biz"in inşası: "we" construction at early republic period : an assessment about history textbooks. *GEFAD*, *37*(1), 367–389.

Yıldız, A. ve Vural, R. A. (2020). *Covid 19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf

(Erişim Tarihi: 05.01.2021).

Youdell, D. (2003). Identity traps or how black [1] students fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, *24*(1), 3–20. https://doi.org/10.1080/01425690301912

Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* içinde (s. 19–46). London: Collier-Macmillan.

Zengin, H. K. (2010). Almanya'da İslam din öğretimi vasıtasıyla oluşturulmak istenen/oluşturulan Müslüman kimliği üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *51*(1), 249–272.

Zhu, G., Rice, M., Li, G. ve Zhu, J. (2020). Efl student teachers' professional identity construction: a study of student-generated metaphors before and after student teaching. *Journal of Language, Identity and Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1777872

EKLER

EK-1 Katılımcılara Yönelik Katılımcı Bilgi Formu (Online haline uyarlandı)

EK-2 Gönüllü Katılım Formu

Ek-3 Veli İzin Formu

EK-4 Uzman Değerlendirme Formu

EK-5 Öğrenenlere Yönelik Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK-6 Annelere Yönelik Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK-7 Etik Kurul Onay Belgesi

EK-1. Katılımcılara Yönelik Katılımcı Bilgi Formu (Online haline uyarlandı)

KATILIMCI BİLGİ FORMU

1. Hangi semtte (mahalle/sokak) yaşıyorsunuz?

2. Eğitim düzeyinizi belirten seçeneği lütfen işaretleyiniz.
   ☐ İlkokul
   ☐ Ortaokul
   ☐ Lise
   ☐ Lisans
   ☐ Yüksek lisans
   ☐ Doktora
3. Bir işte çalışıyor musunuz?
   ☐ Evet
   ☐ Hayır **(Cevabınız hayır ise doğrudan 5. soruya geçebilirsiniz).**
4. Mesleğiniz nedir?

5. Lütfen aylık gelirinizi yaklaşık olarak belirtiniz. (Maaş veya maaş dışında ek geliriniz varsa lütfen belirtiniz).

6. Oturduğum ev ..... (lütfen boşluğa en uygun seçeneği işaretleyiniz).
   ☐ Kira
   ☐ Kendime ait
   ☐ Kendime ait değil ve kira ödemiyorum
   ☐ Diğer (belirtiniz)

7. İnternet erişiminiz var mı?
   ☐ Evet ☐ Hayır **(Cevabınız hayır ise doğrudan 9. Soruya geçebilirsiniz).**
8. Evde internete erişimi nasıl sağlıyorsunuz?
   ☐ Kablolu/kablosuz internet bağlantısı
   ☐ Mobil internet bağlantısı
   ☐ İnternete erişim sağlamıyorum.
   ☐ Diğer (belirtiniz)

9. Bağlantı problemi yaşıyor musunuz?
   ☐Evet ☐ Hayır

   Cevabınız evet ise;

10. Bağlantı problemi yaşadığınızda nasıl bir yol izlediğinizi lütfen kısaca açıklayınız.

EK-1. (Devam) Katılımcılara Yönelik Katılımcı Bilgi Formu (Online haline uyarlandı)

11. Aşağıda belirtilen teknolojik cihazlardan hangi ya da hangilerine sahipsiniz?
    - ☐ Televizyon
    - ☐ Akıllı telefon
    - ☐ Masaüstü
    - ☐ Dizüstü bilgisayar
    - ☐ Tablet

12. Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuz öğrenimini nasıl sürdürdü?
    - ☐ Televizyondan dersleri takip ederek – EbaTv
    - ☐ İnternet üzerinden dersleri takip ederek – Eba Canlı Ders, Zoom vb.
    - ☐ Yazılı materyallerle
    - ☐ Telefon görüşmesi aracılığıyla (öğretmenle iletişim)
    - ☐ Bu süreçte eğitim ve öğretime devam edemedi.
    - ☐ Diğer (belirtiniz)

13. Çocuğunuzun kendine ait bir odası var mı?
    - ☐ Evet **(Cevabınız evet ise 14. Soruya geçiniz).**
    - ☐ Hayır **(Cevabınız hayır ise 15. Soruya geçiniz).**
14. Çocuğunuzun odasında bir çalışma ortamı var mı? Varsa lütfen tanımlayınız.

15. Çocuğunuz nasıl bir ortamda ders çalışıyor?

16. Çocuğunuzun gittiği okul ve kademeyi belirtiniz. (örn. Toki Şehit Savaş Kubaş Anadolu Lisesi - 11. sınıf)

17. Okulun çocuğunuza sağladığı imkanlardan lütfen kısaca bahsediniz. (Ekstra faaliyetler, kulüpler, kurslar, vb.)

EK-2. Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, yüksek lisans tezi kapsamında ***Uygulanan Programın Eşitsizliklerin Derinleşmesi ve Yeniden Üretilmesindeki Rolü*** başlıklı bir araştırma çalışması olup ortaokula devam eden öğrencilerin uygulanan programlar aracılığıyla gerçekleşen kimlik inşası sürecine yönelik deneyimlerini anlamlandırarak uygulanan programların eşitsizliklerin derinleşmesi ve yeniden üretilmesindeki rolünü ortaya koyma amacını taşımaktadır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, çalışmanın amacı doğrultusunda sizlerden katılımcı bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanacaktır. İzin verdiğiniz takdirde görüşme sırasında yüz yüze yapılması durumunda ses kaydı, çevrimiçi yapılması durumunda ise ekran kaydı (ses ve görüntü) alınacaktır. Görüşme esnasında size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Çalışma kapsamında isminizi belirtmek ya da kimliğinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Sizden elde edilen cevaplar takma isimler kullanılarak sunulacaktır.

Çalışma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler bilgisayarda şifrelenerek korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı aşağıdaki telefon numarası ve e-posta adresini kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

İrem Nur GÜRSOY Derya ATİK KARA

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılmasına **izin veriyorum**. ☐ **izin vermiyorum**. ☐

Görüşme çevrimiçi gerçekleştirilirse ekran kaydı alınmasına **izin veriyorum**. ☐ **izin vermiyorum**. ☐

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-3. Veli İzin Formu

Veli İzin Formu

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. Yüksek lisans tezim kapsamında, Dr. Öğretim Üyesi Derya ATİK KARA danışmanlığında ***Uygulanan Programın Eşitsizliklerin Derinleşmesi ve Yeniden Üretilmesindeki Rolü*** başlıklı bir çalışma yürütmekteyim. Çalışmamız ortaokula devam eden öğrencilerin uygulanan programlar aracılığıyla gerçekleşen kimlik inşası sürecine yönelik deneyimlerini anlamlandırarak uygulanan programların eşitsizliklerin derinleşmesi ve yeniden üretilmesindeki rolünü ortaya koyma amacını taşımaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için sizin ve çocuğunuzun/çocuklarınızın görüşlerinize gereksinim duymaktayız.

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuzla eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşmeler (birden fazla) gerçekleştirilecektir. Görüşmelerde yer alan sorular size ve çocuğunuza rahatsızlık verecek nitelikte değildir. İzin verdiğiniz takdirde görüşme sırasında yüz yüze yapılması durumunda ses kaydı, çevrimiçi yapılması durumunda ise ekran kaydı (ses ve görüntü) alınacaktır. Görüşme sırasında çocuğunuz tarafından sorulara verilen cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. İstediğiniz takdirde araştırmanın sonuçları sizinle paylaşılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışma esnasında herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz ya da siz rahatsızlık hissederseniz, nedenini açıklamaksızın çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrıldığınız takdirde çocuğunuzdan elde edilen veriler çalışmaya dahil edilmeyecek ve imha edilecektir. Bununla birlikte bu çalışmaya katılarak çocuğunuzu öğrenme sürecinde hangi açılardan desteklemeniz gerektiğine dair bilgi edinebilirsiniz.

Bu çalışma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve izniniz olmadan paylaşılmayacaktır. Çalışma süresince sizin ve çocuğunuzun kimlik bilgisi araştırma ekibi dışındaki hiç kimseyle izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Süreç içerisinde toplanan veriler isimler silinerek bilgisayarda bir dosyada saklanacaktır. Çocuğunuzun vermiş olduğu bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak çocuğunuzun ve sizin onayınızla mümkün olacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Çalışmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

İrem Nur GÜRSOY — Derya ATİK KARA

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, velisi olduğum _____'nin katılımına
İzin veriyorum. ☐ **İzin vermiyorum**. ☐

Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılmasına
İzin veriyorum. ☐ **İzin vermiyorum**. ☐

Görüşme çevrimiçi gerçekleştirilirse ekran kaydı alınmasına
İzin veriyorum. ☐ **İzin vermiyorum**. ☐

Velinin
Adı, soyadı:
İmzası:
Tarih:

Çocuğun
Adı soyadı:
İmzası:
Tarih:

EK-4. Uzman Değerlendirme Formu

Sayın uzman,

Yüksek lisans tezim kapsamında dezavantajlı öğrencilerin uygulanan programlar aracılığıyla gerçekleşen kimlik inşası sürecine yönelik deneyimlerini anlamlandırarak uygulanan programların eşitsizliklerin derinleşmesi ve yeniden üretilmesindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütmekteyim.

Tek bir tanımı olmamakla birlikte özünde *öğrenen kimliği* belli inanç, değer ve normlarla kuşatılmış bir sosyal bağlamda, öğrenenin geçmişte veya mevcut zaman diliminde deneyimlediği sosyal uygulamalar, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve eylemler temelinde, etkileşimli bir topluluk içinde ve söylemler aracılığıyla bir öğrenen olarak anlamlandırılmasıdır. Bu çalışmada öğrenen kimliği uygulanan programlar temelinde deneyim, bağlam ve tanınma olmak üzere üç boyutta ve sosyal kimliklerle (cinsiyet, sosyal kimlik, ırk, etnisite, din, vb.) ilişkili olarak ele alınacaktır. **Deneyim** boyutunun kapsamına geçmiş deneyimler, günlük deneyimler, deneyimleri besleyen değer, inanç, norm ve duygular, deneyimleri etkileyen söylemler; **bağlam** boyutunun kapsamına zaman, mekân, bağlamı şekillendiren inanç, değer, norm, etkinlik, duygu ve durumlar, sosyokültürel çevre ve pedagojik yaklaşımlar ve son olarak **tanınma** boyutunun kapsamına ise katılım, etkileşim, onaylanma, öğrenme amacı, güdüsü, bir topluluğa ait olma isteği ve bireye atfedilen roller girmektedir.

Çalışmada gereksinim duyulan verileri toplamak amacıyla katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Katılımcılar dezavantajlı konumda olan ebeveynler (bekar anneler) ve çocuklarından oluşmaktadır. Çalışmaya sadece örgün eğitime devam eden çocuklar dahil edilmiştir. Ayrıca bu çocukların hem yüz yüze hem de uzaktan eğitime yönelik deneyimlere sahip olmaları da gerekli görülmüştür. Katılımcılara dair temel bilgiler takma isimlerle aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Katılımcılar	**Yaşanılan şehir**	**Çalışma durumu**	**Çocuklar**	**Okul kademesi- Sınıf**
Banu	Büyükşehir	Çalışmıyor	Kız çocuk	Ortaokul (5)
Aysel	Büyükşehir	Çalışmıyor	Kız çocuk	Ortaokul (6)
Nermin	Büyükşehir	Çalışmıyor	Kız çocuk	Ortaokul (6)
Canan	Büyükşehir	Çalışıyor	Kız çocuk	İlkokul (3)
			Erkek çocuk	Ortaokul (6)
Hicran	Büyükşehir	Çalışmıyor	Kız çocuk	Ortaokul (7)
Hülya	Büyükşehir	Çalışıyor	Kız çocuk	Lise (10)
			Erkek çocuk	Ortaokul (6)

EK-4. (Devam) Uzman Değerlendirme Formu

Çalışmada katılımcılarla birden fazla görüşme yapılması planlanmaktadır. Görüşme soruları deneyim, bağlam ve tanınma boyutlarında hem annelere hem de öğrenenlere yönelik ayrı olarak hazırlanmıştır. Bu boyutların yanı sıra sosyal kimlikler tüm süreç boyunca etkileşimli olarak ele alınacaktır. Özellikle öğrenenlere yönelik görüşmelerin, çocukların dikkat süreleri göz önünde bulundurulup bölünerek uygulanması düşünülmektedir. Görüşme soruları alanyazın taraması sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Sorular daha çok ebeveynlerin programların uygulanması sürecinde kendilerini nasıl konumlandırdıklarına yönelik deneyimlerini ve öğrencilerin uygulanan programlar aracılığıyla gerçekleştirdikleri kimlik inşasına yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Sizden öncelikle ekli formda yer alan görüşme sorularını yukarıdaki kapsam ve katılımcıları göz önünde bulundurarak uygunluk, ilişkili olma ve anlaşılırlık açısından değerlendirmenizi ve bu doğrultuda görüş belirterek veri toplama sürecine katkıda bulunmanızı rica ediyorum. Görüş belirtirken uygun gördüğünüz soruların karşısındaki kutucuğa "X" koyabilirsiniz. Gerekli gördüğünüz durumlarda açıklama ve/veya sorularınızı "yorum ekleyerek" ya da metin içerisinde yazarak paylaşırsanız çok sevinirim.

Gerek duymanız halinde aşağıda paylaşılan e-posta ve/veya telefon numaraları aracılığıyla bize ulaşabilirsiniz.

Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

İrem Nur Gürsoy Derya ATİK KARA

EK-4. (Devam) Uzman Değerlendirme Formu

Öğrenenlere Yönelik Görüşme Soruları	**Katılımcılara uygunluk**	**Konuyla/kapsamla ilişkili olma**	**Anlaşılırlık**
Giriş: Bir okul gününü veya evde uzaktan eğitimde geçirdiğin bir gününü (dersler için ayırdığın zamanı) anlatabilir misin?			
1. Tüm eğitim hayatını düşündüğünde derslerle ilgili en çok aklında kalan olay nedir?			
- Neden?			
- Bu olay yaşanırken kimler vardı? Tepkileri nelerdi?			
- Bu olayda sen ne yapıyordun?			
- Bu olayın sonucunda ne oldu?			
- Nasıl hissettin?			
- Buna benzer başka olaylar yaşadın mı?			
- Bu olaylar eğitim hayatını nasıl etkiledi?			
Eğer sadece okulda yaşanan bir durum anlatılırsa ek olarak;			
- Ev ortamında eğitiminle ilgili seni etkileyen bir olay yaşandı mı?			
- Bu olayda sen ne yapıyordun?			
- Bu olay yaşanırken kimler vardı?			
- Olayda yer alan bireyler nasıl tepki verdi?			
- Olayın sonucunda ne oldu?			
- Nasıl hissettin?			
- Bu olaylar eğitim hayatını nasıl etkiledi?			
2. Derslerinle ilgili en çok karşılaştığın zorluklar neler?			
- Zorlandığında kimden destek alırsın?			
- Öğretmenin buna nasıl tepki veriyor?			
- Ailen buna nasıl tepki veriyor?			
3. Öğretmenin dersi nasıl işliyor?			
- Derste ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?			
- Hoşuna giden etkinlikler/hoşuna gitmeyen etkinlikler nelerdir?			
- Öğretmeninle/ailenle nasıl iletişime geçiyorsun?			
- Derslerin hangi yönü öğrenme sürecini olumlu etkiliyor? Öğrenmene katkı sağlıyor?			
- Derslerin hangi yönü öğrenme sürecini olumsuz etkiliyor? Öğrenmeni engelliyor?			
- Değiştirme şansın olsaydı derslerin nasıl işlenmesini isterdin?			
- Özellikle hangi noktaları değiştirirdin? Neden?			
- Uzaktan eğitimde kullanılan araçlar öğrenmeni nasıl etkiledi? Neden?			
- Neden .... hissedersin?			

EK-4. (Devam) Uzman Değerlendirme Formu

Öğrenenlere Yönelik Görüşme Soruları	Katılımcılara uygunluk	Konuyla/Kapsamla ilişkili olma	Anlaşılırlık
4. Ders işlenirken özellikle dikkatini çeken bir konu oldu mu?			
- Neden bu konu dikkatini çekti?			
- Başka hangi konuların işlenmesini isterdin?			
5. Yeni bir konu anlatıldığında ilk önce ne hissedersin?			
- Neden .... hissedersin?			
Bağlam boyutu			
1. Okuldaki sınıf ortamından bahsedebilir misin?			
2. Evde nasıl bir ortamda ders yapıyorsun?			
3. Okul ortamı/ev ortamı ders çalışmanı/öğrenmeni etkiliyor mu?			
- Etkilediğini düşünüyorsa nasıl etkiliyor?			
- Neden ..../..... etkiliyor?			
- Evde/okulda ders işlenirken kendini nasıl hissediyorsun?			
- Neden? Böyle hissetmene hangi olay/kişi/davranış neden oldu?			
4. Evde ders çalışmaya ayırdığın zaman dışında neler yapıyorsun? (Eğer ders çalışmaya zaman ayıramıyorsa doğrudan bir gününü nasıl geçirdiği ile ilişkilendirilebilir)			
5. En iyi nasıl bir ortamda öğrenirsin? Neden?			
Tanınma boyutu			
1. Tüm öğrenme deneyimlerini düşündüğünde okulda kendini nasıl bir öğrenci olarak görüyorsun?			
- Kendini .... öğrenci olarak görmenin nedeni nedir? Hangi olaylar buna sebep oldu?			
- Uzaktan eğitim kendini ... öğrenci olarak görmeni etkiledi mi? Nasıl?			
- Evde kendini nasıl bir öğrenci olarak görüyorsun?			
- Hangi olaylar buna sebep oldu?			
- Nasıl bir öğrenci olmak isterdin? Neden?			
2. Öğrenme konusunda üstün/zayıf noktaların neler?			

EK-4. (Devam) Uzman Değerlendirme Formu

Öğrenenlere Yönelik Görüşme Soruları	**Katılımcılara uygunluk**	**Konuyla/Kapsamla ilişkili olma**	**Anlaşılırlık**
3. Öğretmenin/arkadaşların/ailen seni nasıl bir öğrenci olarak görüyor? Bunu düşünmene hangi davranışları ya da düşünceleri sebep oldu?			
4. Başkaları tarafından ... öğrenci olarak görülmek senin için önemli mi? Neden?			
5. Öğretmenin arkadaşlarını nasıl bir öğrenci olarak görüyor?			
– Eğer farklı bir cevap gelirse; sence neden seni farklı bir şekilde değerlendiriyor?			
6. En iyi nasıl öğrenirsin?			
- Öğretmenin/ailen/dersin içeriği bunu nasıl destekliyor?			
7. Öğretmeninin/ailenin senden beklentisi nedir?			
- Bu durum senin öğrenmeni nasıl etkiliyor?			
8. Ders sırasında nasıl bir role sahipsin?			
9. Okulda/evde öğretmeninle nasıl iletişim kuruyorsun? (Örneğin bir soru sormak istediğinde)			
- Öğretmenin buna nasıl tepki veriyor?			
10. Sence neden okula gidiyoruz? / Neden evde ders işliyoruz? (Farklı bağlam vurgusu)			
11. Gelecekte kendini nasıl bir öğrenci olarak görüyorsun? Neden?			
Annelere yönelik görüşme soruları			
Deneyim boyutu			
1. Sizce neden okula gidiyoruz? (Eğitime genel bakış)			
2. Kendi eğitim hayatınızda unutamadığınız bir anınız var mı? (Okul deneyimi varsa)			
- Unutamamanızın sebebi nedir?			

EK-4. (Devam) Uzman Değerlendirme Formu

Annelere Yönelik Görüşme Soruları	**Katılımcılara uygunluk**	**Konuyla/kapsamla ilişkili olma**	**Anlaşılırlık**
3. Çocuğunuzun eğitim hayatı ile ilgili unutamadığınız bir olay var yaşadınız mı?			
- Olay ne hakkındaydı?			
- Kimler vardı?			
- Olayın sonucunda ne oldu?			
- Nasıl tepki verdiniz?			
- Çocuğunuz nasıl tepki verdi?			
- Bu olay eğitime bakışınızı etkiledi mi? Nasıl?			
4. Çocuğunuzu dersleri açsından nasıl desteklersiniz?			
- Uzaktan eğitim sürecinde bu durum değişti mi?			
- Örneğin bir zorlukla karşılaştığında neler yaparsınız?			
- Bu konuda artı ve eksilerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?			
5. Uzaktan eğitim sürecine yönelik ne düşünüyorsunuz?			
- Sürecin artıları/zorlukları neler?			
- Bu süreçte desteğe ihtiyaç duydunuz mu?			
- Destek aldıysanız: Kimden destek aldınız? Nasıl destek aldınız?			
6. Çocuğunuzun okulda/evde öğrenmesini /öğrenmemesini istediğiniz belli bir konu/beceri/bilgi var mı? (Değer, inanç ve normlar)			
- Neden öğrenmesi/öğrenmemesi gerektiğini düşünüyorsunuz?			
- Sizce okulda/evde ne tür etkinlikler yapılmalı?			

EK-4. (Devam) Uzman Değerlendirme Formu

Annelere Yönelik Görüşme Soruları	**Katılımcılara uygunluk**	**Konuyla/kapsamla ilişkili olma**	**Anlaşılırlık**
Bağlam boyutu			
1. Ev ortamınız eğitim için uygun mu?			
- Değilse: neden uygun olmadığını düşünüyorsunuz?			
- Uygunsa: ne açıdan uygun olduğunu düşünüyorsunuz?			
2. Eşinizden ayrı olmanız sizce çocuğunuzu nasıl etkiliyor? (Artıları/eksileri)			
3. Ev ortamında çocuğunuzun ders dışında yapması gereken görevler var mı? Varsa örnek verebilir misiniz? Neden yapması gerekiyor?			
4. Çocuğunuzun okulda aldığı eğitimi nasıl değerlendirirsiniz?			
5. Sizce okulda/uzaktan eğitimde dersler nasıl işlenmeli? Neden?			

EK-4. (Devam) Uzman Değerlendirme Formu

Annelere Yönelik Görüşme Soruları	**Katılımcılara uygunluk**	**Konuyla/kapsamla ilişkili olma**	**Anlaşılırlık**
Tanınma boyutu			
1. Nasıl bir öğrenciydiniz? Bu düşüncenize hangi/olay/kişi/davranış sebep oldu?			
2. Sizce çocuğunuz nasıl bir öğrenci?			
- Neden böyle düşünüyorsunuz?			
3. Eğitim öğretim açısından çocuğunuzdan beklentileriniz neler?			
4. Çocuğunuzun öğretmeniyle nasıl iletişim kuruyorsunuz?			
- Genellikle hangi konularda iletişim kurarsınız?			
- Öğretmenin çocuğunuza yönelik tepkisi nasıl? Çocuğunuzu bir öğrenci olarak nasıl değerlendiriyor?			
- Bu konuda ne hissediyorsunuz?			
5. Çocuğunuzun arkadaşlarından farklı olduğunu düşünüyor musunuz?			
- Düşünüyorsa: Hangi açıdan? Neden? - Düşünmüyorsa: Hangi açılardan benzerler?			
6. Çocuğunuzun geleceğine yönelik planlarınız neler?			

EK-5. Öğrenenlere Yönelik Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Sence neden okula gidiyoruz?
2. Okula başladığın ilk günü hatırlıyor musun?
   - Bana biraz okula başladığın ilk günü anlatır mısın?
     O gün ne hissettin?
     Etrafta kimler vardı?
     Etraftaki insanlar ne hissediyordu/nasıl davranıyordu?
     Öğretmeninle ilk karşılaştığın an ne hissettin?
     İlk ders anlatılışında ne hissettin?
     Öğretmeninle nasıl iletişim kurdun? Öğretmenin nasıl tepki verdi?
   - Sınıfın büyüdükçe neler değişti? (Hem yüz yüze hem uzaktan)
     Sınıfın büyüdükçe hislerin değişti mi? Neden?
     Sınıfın büyüdükçe etrafındaki insanların davranışları değişti mi? (Öğretmen, arkadaş, aile, varsa kardeş)
     Sınıfın büyüdükçe ders anlatıldığında hissettiklerin değişti mi? Neden?
     Sınıfın büyüdükçe öğretmenlerine yönelik hislerin değişti mi? Neden?
     Sınıfın büyüdükçe öğretmenlerinin sana yönelik davranışları değişti mi?
     Hitap şekilleri
     İletişim kurma biçimleri – Şu an nasıl iletişim kuruyorsun? Öğretmenin buna nasıl tepki veriyor?
     Derslerinle ilgilenme biçimleri. Örnek verebilir misin?
     Sınıfın büyüdükçe öğretmenlerinin davranışlarına verdiği tepkiler değişti mi? (Olumlu örnek hatırlıyor musun? / Olumsuz örnek hatırlıyor musun?)
   - Ailen derslerinle ilgileniyor mu? Nasıl, ne sıklıkta?
   - Sınıfın büyüdükçe ailenin derslerinle ilgilenme sıklığı değişti mi?
   - Ailenin derslerinle ilgilenme biçimi her zaman aynı şekilde miydi? Örnek verebilir misin?
   - Sınıfın büyüdükçe yaşadığın zorluklar değişti mi?
     Hangi durumlarda zorlanıyorsun?
     Neden bunlar senin için birer zorluk?
     Zorlukla karşılaştığında ne hissediyorsun?
     Zorlandığında destek alır mısın?
     - Alıyorsa: Kimden destek alırsın? Destek aldığında ne hissedersin?
     - Almıyorsa: Kimden destek almak isterdin? Hangi konu/larda destek almak isterdin?
     - Zorlukla karşılaştığında öğretmenin bu duruma nasıl tepki veriyor? Tepkisi sana ne hissettiriyor? Bir örnek verebilir misin?
     - Zorlukla karşılaştığında ailen bu duruma nasıl tepki veriyor? Tepkisi sana ne hissettiriyor? Bir örnek verebilir misin?
3. Evde uzaktan eğitimde geçirdiğin bir gününü (dersler için ayırdığın zamanı) anlatabilir misin?
   Dersler dışında neler yapıyorsun?
   Ev işlerine yardımcı oluyor musun?
   Derslere ne kadar zaman ayırıyorsun?
   Dinlenmeye ne kadar zaman ayırıyorsun?
   Evde olmak sana ne hissettiriyor? Uzaktan eğitim sana ne hissettiriyor? Neden böyle hissediyorsun? Böyle hissetmene hangi olay/kişi/davranış neden oluyor?
4. Okulda geçirdiğin bir gününü anlatabilir misin?
   Derslerde neler yapıyorsun?

EK-5. (Devam) Öğrenenlere Yönelik Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ders dışı zamanlarda neler yapıyorsun?
Herhangi bir etkinliğe ya da kulübe katılıyor musun? Katılıyorsan neler yapıyorsun?
Okulda olmak sana ne hissettiriyor? Neden böyle hissediyorsun? Böyle hissetmene hangi olay/kişi/davranış neden oluyor?

5. Okula gittiğin ve evde ders yaptığın tüm zamanları düşündüğünde derslerle ilgili en çok etkilendiğin olay nedir? (Olumlu ve olumsuz)
   - Olayda bu kadar etkilenmene neden olan şey neydi?
   - Bu olaya kimler dahil oldu?
   - Bu olaya kimler şahit oldu?
   - Olaya dahil olan bireyler nasıl tepki verdi? (Neler söyledi?, nasıl davrandı?)
   - Olaya şahit olan bireyler nasıl tepki verdi? (Neler söyledi?, nasıl davrandı?)
   - Bu olay yaşanırken sen ne yapıyordun?
   - Bu olayın sonucunda ne oldu?
   - Bu olay sırasında ne hissettin? Hangi duyguları yaşadın?
   - Bu olay sonrasında ne hissettin? Hangi duyguları yaşadın?
   - Buna benzer başka olaylar yaşadın mı?
   - Bu olay okul veya derslerle ilgili düşüncelerini nasıl etkiledi?

   Eğer sadece okulda yaşanan bir durum anlatılırsa;
   - Evde eğitiminle ilgili seni etkileyen bir olay yaşandı mı?
   - Bu olay yaşanırken sen ne yapıyordun?
   - Bu olaya kimler dahil oldu?
   - Bu olaya kimler şahit oldu?
   - Olaya dahil olan bireyler nasıl tepki verdi? (Neler söyledi?, nasıl davrandı?)
   - Olaya şahit olan bireyler nasıl tepki verdi? (Neler söyledi?, nasıl davrandı?)
   - Olayın sonucunda ne oldu?
   - Olay sırasında ne hissettin? Hangi duyguları yaşadın?
   - Olay sonrasında ne hissettin? Hangi duyguları yaşadın?
   - Bu olay evde öğrenmeyle ilgili düşüncelerini nasıl etkiledi?
6. Öğrenme konusunda üstün yanların neler?
   - Öğretmenin söylediğin bu üstün yanlarını nasıl değerlendiriyor? Bu konuda ne hissediyorsun? Örnek verebilir misin?
   - Ailen söylediğin bu üstün yanlarını nasıl değerlendiriyor? Bu konuda ne hissediyorsun? Örnek verebilir misin?
7. Öğrenme konusunda zayıf yanların neler?
   - Öğretmenin söylediğin bu zayıf yanlarını nasıl değerlendiriyor? Bu konuda ne hissediyorsun? Örnek verebilir misin?
   - Ailen söylediğin bu üstün yanlarını nasıl değerlendiriyor? Bu konuda ne hissediyorsun? Örnek verebilir misin?
8. Evde nasıl bir ortamda ders yapıyorsun? (Oda, aletler, fiziksel ortam, aile üyeleri)
   - Ev ortamı ders çalışmanı/öğrenmeni etkiliyor mu?
   - Etkilediğini düşünüyorsa: Nasıl etkiliyor? Neler etkiliyor?
   - Neden ..../..... etkiliyor?
   - En iyi nasıl bir ortamda öğrenirsin? Neden?
9. Uzaktan eğitimde dersleri nasıl işliyorsunuz?
   - Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

EK-5. (Devam) Öğrenenlere Yönelik Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

- Hoşuna giden etkinlikler neler?
- Hoşuna gitmeyen etkinlikler neler?
- Televizyondaki dersleri de takip ediyor musun? Ne sıklıkta? Olumlu yanları neler? Olumsuz yanları neler?
- Uzaktan eğitim öğrenmene katkı sağlıyor mu? Ne açıdan?
- Uzaktan eğitim öğrenmeni engelliyor mu? Ne açıdan?
- Değiştirme şansın olsaydı derslerin nasıl işlenmesini isterdin?
- Özellikle hangi noktaları değiştirirdin? Neden?
- Uzaktan eğitim açısından düşündüğünde sorumlulukların neler? Bu sorumluluklara sahip olmak sana ne hissettiriyor?
- Uzaktan eğitim açısından düşündüğünde hangi haklara sahipsin? Başka hangi haklara sahip olmayı isterdin? Neden?

10. Okuldaki sınıf ortamından bahsedebilir misin? (Fiziksel ortam, sınıfın içindeki malzemeler, sıraların konumu, öğretmenin konumu, öğretmen herkesle iletişime geçebiliyor mu?)
    - Sınıf ortamı öğrenmeni etkiliyor mu?
    - Etkilediğini düşünüyorsa: Nasıl etkiliyor? Neler etkiliyor?
    - Neden ..../..... etkiliyor?
11. Okulda öğretmenin dersi nasıl işliyor?
    - Derste ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
    - Hoşuna giden etkinlikler neler?
    - Hoşuna gitmeyen etkinlikler neler?
    - Değiştirme şansın olsaydı derslerin nasıl işlenmesini isterdin? Özellikle hangi noktaları değiştirirdin? Neden?
    - Yüz yüze eğitim öğrenmene katkı sağlıyor mu? Ne açıdan?
    - Yüz yüze eğitim öğrenmeni engelliyor mu? Ne açıdan?
    - Yüz yüze eğitim açısından düşündüğünde ders sırasında sorumlulukların neler? Bu sorumluluklara sahip olmak sana ne hissettiriyor?
    - Ders sırasında ne gibi haklara sahipsin? Başka hangi haklara sahip olmak isterdin?
12. En iyi nasıl öğrenirsin?
    - Hangi çalışma yöntemlerini kullandığında daha iyi öğrendiğini düşünüyorsun? (not tutma, tekrar yapma, deneyerek, gözlemleyerek, dinleyerek, akranla)
    - Derslerle ilgili öğrenmene en çok faydası olan şeyler neler?
    - Derslerle ilgili öğrenmeni en çok engelleyen şeyler neler?
    - Öğretmenin öğrenmeni nasıl destekliyor?
    - Ders içeriği öğrenmeni nasıl destekliyor? (etkinlikler, konular, kitaplar, ders içeriğinin aktarılış biçimi)
13. Yeni bir konu anlatıldığında ilk önce ne hissedersin?
    - Böyle hissetmenin nedeni nedir? Neden bu duyguları yaşıyorsun? Bir örnek verebilir misin?
14. En sevdiğin konu ya da konular ne/ler? (Ders olarak da düşünülebilir)
    - Neden bu konuları seviyorsun?
    - Peki kendi hayatınla ilişkilendirdiğin bir konu ya da konular var mı? (Bunu deneyimledim diyebileceğin?) Böyle bir konu işlendiğinde ne hissedersin? Neden?

EK-5. (Devam) Öğrenenlere Yönelik Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

- Peki kendi hayatınla ilişkilendirmediğin, yabancı kaldığın bir konu ya da konular var mı? (Bunu deneyimledim diyebileceğin?) Böyle bir konu işlendiğinde ne hissedersin? Neden?
- Derslerde başka hangi konuların işlenmesini isterdin? Örnek verebilir misin?

15. Genel olarak düşündüğünde, okulda kendini nasıl bir öğrenci olarak görüyorsun?
    - Kendini .... öğrenci olarak görmenin nedeni nedir? Hangi olaylar buna sebep oldu/oluyor?
16. Evde kendini nasıl bir öğrenci olarak görüyorsun?
    - Hangi olaylar buna sebep oldu/oluyor? Böyle bir öğrenci olmana ne sebep olmuş olabilir?
    - Uzaktan eğitimin kendini ... öğrenci olarak görmende bir etkisi var mı? Nasıl etkiledi?
17. Nasıl bir öğrenci olmak isterdin? Neden? (Bunun için neler yapıyorsun, ekstra çaba, derslere daha çok zaman ayırma?, destek alma?, farklı kaynaklar?)
18. Öğretmenin seni nasıl bir öğrenci olarak görüyor?
    - Bunu düşünmene hangi davranışları ya da düşünceleri sebep oldu?
    - Öğretmeninin seni ..... öğrenci olarak görmesi sana neler hissettiriyor?
    - Ailen seni nasıl bir öğrenci olarak görüyor? Bunu düşünmene hangi davranış/düşünceleri sebep oldu?
    - Ailenin seni .... öğrenci olarak görmesi sana neler hissettiriyor?
    - Arkadaşların seni nasıl bir öğrenci olarak görüyor? Bunu düşünmene hangi davranış/düşünceleri sebep oldu?
    - Arkadaşlarının seni ..... öğrenci olarak görmesi sana neler hissettiriyor?
    - Başkaları tarafından ... öğrenci olarak görülmek senin için önemli mi? Neden?
19. Öğretmenin arkadaşlarını nasıl birer öğrenci olarak görüyor?
    Eğer yanıt alamazsak: Sınıfı genel olarak nasıl değerlendiriyor?
    - Öğretmeninin sınıfta farklı şekilde davrandığı öğrenciler var mı? Sence neden bu öğrencileri farklı bir şekilde değerlendiriyor?
    - Peki seni nasıl değerlendiriyor?
20. Öğretmeninin senden beklentisi nedir?
    - Bu durum senin öğrenmeni nasıl etkiliyor?
    - Bu durum sana neler hissettiriyor?
    - Bunu bir örnekle açıklar mısın lütfen?
21. Ailenin senden beklentisi nedir?
    - Bu durum senin öğrenmeni nasıl etkiliyor?
    - Bu durum sana neler hissettiriyor?
    - Bunu bir örnekle açıklar mısın lütfen?
22. Gelecekte kendini nasıl bir öğrenci olarak görüyorsun?

EK-6: Annelere Yönelik Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Okul sizin için ne ifade ediyor?
   - Sizce neden okula gidiyoruz?
   - Sizce okulun en önemli amacı nedir?
2. Okul hayatınızı düşündüğünüzde neler hatırlıyorsunuz? (Okul deneyimi varsa)
   - Unutamadığınız bir anınız var mı?
   - Bu olay size nasıl hissettirdi?
   - Unutamamanızın sebebi nedir?
3. Çocuğunuzun okul hayatı sizce nasıl gidiyor?
   - Sizinkiyle benzer yönleri var mı?
   - Sizinkinden farklı yönleri var mı?
   - Genel olarak düşündüğünüzde, çocuğunuzun okulda aldığı eğitimi nasıl değerlendirirsiniz?
4. Çocuğunuzun okul hayatı ile ilgili unutamadığınız bir olay yaşadınız mı?
   - Olay ne hakkındaydı?
   - Olaya kimler şahit oldu?
   - Olaya kimler dahil oldu?
   - Olay sırasında ne oldu?
   - Olayın sonucunda ne oldu?
   - Nasıl tepki verdiniz? Ne hissettiniz?
   - Çocuğunuz nasıl tepki verdi?
   - Bu olay eğitime bakışınızı etkiledi mi? Nasıl?
5. Çocuğunuzu dersleri konusunda nasıl desteklersiniz?
   - Örneğin bir zorlukla karşılaştığında neler yaparsınız?
   - Bu konuda güçlü yönlerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
   - Bu konuda zayıf yönlerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
   - Uzaktan eğitim sürecinde bu durum değişti mi? Ne açıdan?
6. Uzaktan eğitim sürecine yönelik ne düşünüyorsunuz?
   - Sürecin olumlu yanları neler?
   - Sürecin zorlukları neler?
   - Bu süreçte desteğe ihtiyaç duydunuz mu?
   - Destek aldıysanız: Kimden destek aldınız? Nasıl destek aldınız?
   - Bu süreçte çocuğunuzda olumlu yönde bir davranış değişikliği gözlemlediniz mi? Örnek verebilir misiniz?
   - Bu süreçte çocuğunuzda olumsuz yönde bir davranış değişikliği gözlemlediniz mi? Örnek verebilir misiniz?
   - Bu süreçte dersler için gerekli ekstra materyaller oluyor mu? Oluyorsa: nasıl temin ediyorsunuz?
7. Uzaktan eğitimle ilgili gelişmelerden nasıl haberdar oluyorsunuz?
8. Sizce bu süreçte evde ne tür etkinlikler yapılmalı?
   - Dersler nasıl yürütülmeli?
9. Okulda verilen eğitimi düşünürseniz, sizce okulda dersler nasıl işlenmeli? Neden?

Çalışan anneler için: Çalıştığınız sürede çocuğunuzla kim ilgileniyor?

   - Çocuğunuzun evde/okulda gerçekleşen eğitim sürecinde bu kişinin rolünden biraz bahsedebilir misiniz? Sizce çocuğunuzun eğitimine etkisi nedir?

10. Çocuğunuzun çalışma ortamından bahsedebilir misiniz?
    - Bu ortamın öğrenme için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
    - Düşünmüyorsa: neden uygun olmadığını düşünüyorsunuz?

EK-6. (Devam) Annelere Yönelik Hazırlanan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

- Uygunsa: ne açıdan uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

11. Çocuğunuzun eğitim sürecinde babanın rolünden biraz bahsedebilir misiniz?
    - Bu süreçte destek oluyor mu? Oluyorsa: destek olduğu durumlara örnek verebilir misiniz?
    - Babanın .... rolünden çocuğunuzun nasıl etkilendiğini düşünüyorsunuz?
12. Sizce eşinizden ayrı olmanız çocuğunuzu nasıl etkiliyor?
13. Ev ortamında çocuğunuzun ders dışında yapması gereken görevler var mı? Varsa örnek verebilir misiniz? Neden bunları yapması gerekiyor?
14. Eğitim hayatınızda siz nasıl bir öğrenciydiniz? Bu düşüncenize hangi/olay/kişi ya da davranış sebep oldu?
15. Sizce çocuğunuz nasıl bir öğrenci?
    - ..... bir öğrenci olduğunu nereden anlıyorsunuz?
    - Bu konuda ne hissediyorsunuz?
16. Eğitim öğretim açısından çocuğunuzdan beklentileriniz neler?
17. Öğretmenlerden beklentileriniz neler?
18. Okuldan beklentileriniz neler?
    - Çocuğunuzun okulunu nasıl buluyorsunuz? Başka birilerine "benim çocuğum … okulunda okuyor" derken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
    - Çocuğunuzun gittiği okulda/sınıfta uzaktan eğitimde daha fazla imkanlara sahip olan öğrenciler var mı? Varsa: bu durumun çocuğunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
19. Çocuğunuzun öğretmeniyle nasıl iletişim kuruyorsunuz?
    - Genellikle hangi konularda iletişim kuruyorsunuz?
    - Öğretmenin çocuğunuza yönelik tepkisi nasıl? Çocuğunuzu bir öğrenci olarak nasıl değerlendiriyor?
    - Bu değerlendirme konusunda ne hissediyorsunuz?
20. Çocuğunuzun öğrenme konusunda arkadaşlarından farklı olduğunu düşünüyor musunuz?
    - Düşünüyorsa: Hangi açıdan? Neden? Okula gitmesi ya da uzaktan eğitim bu farklılığı nasıl etkiliyor?
    - Düşünmüyorsa: Hangi açıdan benzerler?
21. Çocuğunuzun geleceğine yönelik planlarınız neler?
    - Eğitim-öğretim
    - Kariyer

EK-7: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.12.2020	Protokol No: 72900	Tarih: 30.12.2020

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Uygulanan Programın Eşitsizliklerin Derinleşmesi ve Yeniden Üretilmesindeki Rolü
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA
TEZ YAZARI:	İrem Nur GÜRSOY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: İrem Nur GÜRSOY

Yabancı Dil:

Doğum Yeri ve Yılı:

E-Posta:

Eğitim Bilgileri:

2018-2021 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı, Eskişehir

Mesleki Geçmiş:

Başarılar:

Araştırma, Proje, Kurs ve Sertifikalar:

Yabancı Diller:

Bilgisayar Kullanımı:

İlgi Alanları ve Aktiviteler:

Sosyal Aktiviteler: