

## TÜRKİYE’DE ROMAN ÇOCUKLARIN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEN FAYDALANMA DURUMLARI

### STATE OF ROMANI CHILDREN IN TURKEY IN TERMS OF UTILIZATION FROM DISTANCE EDUCATION PROCESS

Elif MERCAN UZUN<sup>1</sup>, Eda BÜTÜN KAR<sup>2</sup>, Yusuf ÖZDEMİR<sup>3</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada Türkiye’de yaşayan Roman çocukların uzaktan eğitim sürecinden faydalanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Roman çocukların uzaktan eğitim sürecinden faydalanma durumlarını derinlemesine inceleyebilmek için çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karedeniz Bölgesi’nde yer alan büyükşehirlerden birisinde okul öncesi eğitime ve ilkökula devam eden çocuklar ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Çalışmada 45 ebeveyn ve 30 çocuk ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile temalara ve kodlara ayrılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda uzaktan eğitim sürecinin Roman çocukların dezavantajlarını arttırdığı görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde Roman çocukların birçoğunun uzaktan eğitim sistemine internet erişimi, bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonu olmadığı için dahil olamadığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sistemine bir şekilde dahil olanların ise derslerin akış hızına yetişmekte güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların ciddi anlamda öğrenme kayıpları yaşadığı ve çoğunlukla da bu kayıpları telafi etmek için yardım alabilecekleri aile üyelerinin olmadığı belirlenmiştir.

**ABSTRACT:** This study determines the state of Romani children in Turkey in terms of the benefit received from the distance education process. To examine the situation of Romani children benefiting from the distance education process in detail, this study is patterned as a case study that is a form of qualitative research method. The study group of the research comprises children attending pre-school and primary school in one of the metropolitan cities of the Black Sea Region in the 2020–2021 academic year and their parents. Semi-structured interviews were conducted with 45 parents and 30 children. The data obtained from the interviews were divided into themes and codes using the content analysis method. Results indicated that the distance education process increased the disadvantages of Romani children. During the distance education process, it has been determined that most Romani children cannot participate in distance education because they do not have internet access, computers, tablets, or smart phones. It turns out that those who are involved in the distance education system in some way have difficulty keeping up with the flow of the courses. It has been determined that children suffer significant learning losses and often do not have family members who can get help compensate for these losses.

**Anahtar sözcükler:** Roman çocuklar, uzaktan eğitim, pandemi, yoksulluk

**Keywords:** Romani children, education, pandemic, poverty

#### **Bu makaleye atf vermek için:**

Mercan Uzun, E.; Bütün Kar, E., ve Özdemir, Y. (2023). Türkiye’de roman çocukların uzaktan eğitim sürecinden faydalanma durumları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1673-1688.

#### **Cite this article as:**

Mercan Uzun, E.; Bütün Kar, E., & Özdemir, Y (2023). State of romani children in turkey in terms of utilization from distance education process, *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1673-1688.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye, elfmercan@gmail.com, ORCID 0000-0001-9069-1375

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Sinop/Türkiye, edabutun@gmail.com, ORCID 0000-0002-6226-0137

<sup>3</sup> Uzman Öğretmen, Kışla Yaşardoğu İlkokulu, Samsun/Türkiye, yusuefozdemir82@gmail.com, ORCID 0000-0003-2024-6916

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

According to UNICEF reports, Turkey is one of the countries where inequality is experienced, and problems with education increased due to the pandemic (ILO, 2020). Romanians are one of the economically and socially disadvantaged groups in Turkey; they often work in temporary, irregular, insecure, low-paid, and life-threatening jobs and have difficulty achieving an average standard of living. In the cities where they live, Romanians usually live collectively in certain neighborhoods, leading them to form a closed structure. Thus, this community, which is socially and physically closed, has difficulty in accessing income-generating resources. Studies show that one of the main reasons why Romanians live in a closed structure is that they think they experience social exclusion (Aşkın, 2017; Açıklın & Şahin, 2016; Çelik & Tar, 2015; Balkız & Göktepe, 2014; Akkan et al., 2011). With the pandemic, most children who stay at home are deprived of the play and early learning support necessary for their healthy development. The effect of the pandemic on poor children in early childhood increases exponentially when poverty and discrimination are added to this deprivation. For this reason, it is important to learn about the experiences of Romani children who face many problems in face-to-face education during the pandemic. For this purpose, answers to the following questions are sought:

- 1- What are the views of Romani parents and children regarding interruption of face-to-face education?
- 2- What are the views of Romani parents and children on the distance education process?
  - 2-a- What are the views of Romani parents and children about the distance education process carried out with EBA TV?
  - 2-b- What are the views of Romani parents and children about the distance education process carried out with live lessons?
- 3- What are the views of Romani parents and children on their communication with school administrators and teachers in the distance education process?

### Method

This study, which aims to reveal the experiences of Romani children in the educational process during the pandemic, is designed as a case study that is a from qualitative research design. The study group of the research comprises children attending pre-school and primary school in one of the metropolitan cities of the Black Sea Region in the 2020–2021 academic year and their parents. The snowball sampling method, which is one of the purposeful sampling methods frequently used in qualitative research, was used in determining the study group. Within the scope of the research, 45 parents and 30 children were interviewed. In the study, semi-structured interview questions developed separately for children and parents were used by the researchers to collect data. While preparing the semi-structured interview form, the studies conducted with disadvantaged groups during the pandemic were browsed. In the research, the content analysis method was used to reveal the experiences of Romani children in the educational process during the pandemic period in depth. Patton (2014) defines content analysis as any data reduction and semantic effort to determine fundamental consistency and meanings based on qualitative data. The research tries to reach concepts and relationships that can explain the experiences of Romani children.

### Findings

All parents think that transition to distance education process has a negative effect on children's education due to the pandemic. Parents stated that the children forget what they know, and the newcomers have learning difficulties. In particular, parents who received pre-school education were more upset about not using tools. The distance education system in our country is a process where children start with EBA TV first and then continue with their own teachers. For this reason, opinions on the distance education system are examined under two sub-headings: views on EBA TV and opinions on live lessons. Transition to distance education has caused serious difficulties for Romani children, one of the disadvantaged groups, in accessing education. These problems differ in EBA TV application (distance education via television) and live lessons (lessons students take from their teachers via zoom or various applications). As a result of the decision to switch to distance education suddenly, they used distance education primarily by watching it on TV via EBA TV. During this period, Romani families often had more than one child and one TV in the house, causing problems. Only one of the children can participate in distance education, while the others wait their turn. In addition, parents stated that their children's learning speed is very slow on television, and they do not understand many subjects, so they cannot or do not want to follow the lessons. When the views

of Romani parents and children about live lessons are examined, it is seen that devices such as tablets and smartphones are limited or do not exist at all in their homes. Even if these devices are available, some children will be able to participate in classes and others will not because the number of devices is limited, and parents should make a decision on which child will participate. In addition, even if these devices are available, there are problems with the internet access.

### **Discussion and Conclusion**

In the study, it was observed that the disadvantages of Romani children continued and even increased during the pandemic period. It has been determined that Romani children have great difficulties in accessing the distance education system due to impossibilities. It has been stated by the parents that while the students have some difficulties in the face-to-face education process, they also forget what they know during the distance education process. Parents whose children continue preschool education think that the tools they bought remains in their hands and that they are wasting their time. Some of the parents and children are pleased with the interruption of face-to-face education. Because in this process, children can work in various jobs and support their families. At a time when household income is falling, children are forced to work in environments without any security to support their families, suggesting that these children may be disconnected from their educational life. It will be difficult for children to enter the labor market when access to education is limited and there are high rates of absenteeism or dropout.

## **GİRİŞ**

Pandemi süreci ile çalışma biçimlerinin değişmesi, birçok sektörün kapanmak ya da üretim konusunda yavaşlamak zorunda kalması tüm dünyada ekonomik krizlerin yaşanmasına ve milyonlarca insanın işsiz kalmasına ya da çalışma saatlerinde düşüşe neden olmuştur (ILO, 2020; OECD, 2020). İşsizlik oranlarının artması sonucunda ortalama yaşam standardına sahip aileler bile temel ihtiyaçlarını karşılama noktasında güçlükler yaşamaktadır. Pandemi ile 150 milyon insanın daha derin yoksullukla mücadele etmek zorunda kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca yoksullukla mücadele eden grupların birçoğu halihazırda yüksek oranda yoksulluğun yaşandığı ülkelerde bulunmaktadır. Yani pandeminin etkileri yoksul ülkelerde çok daha yoğun olarak hissedilmektedir (World Bank, 2020a). Pandeminin etkisini ülkelerin kendi içlerindeki durum ile karşılaştırdığımızda da benzer bir durumla karşılaşmakta ve pandeminin en çok etkilediği grupların yoksulluk içinde bulunan gruplar olduğu görülmektedir. Niteliksiz ya da eğitim düzeyi düşük işçiler, sözleşmeli çalışanlar, kayıt dışı çalışanlar, mevsimlik işçiler, küçük işletmelerde çalışanlar veya evden çalışma imkânı bulunmayanlar bu grupların başında gelmektedir (Alpago & Oduncu-Alpago, 2020; Göçmen, vd., 2020; Perugini & Vladislavjevic, 2020; Stephany, Dunn, Sawyer & Lehdonvirta, 2020). Dünya Bankası öngörülerine göre salgın yoksulluk oranını arttırarak devam ettirecek şekilde ilerlemektedir (World Bank, 2020b).

Yoksulluk, temel yaşam ihtiyaçlarını karşılayacak kaynaklara ulaşamamak, açlık ve yetersiz beslenme, hastalıkların ve hastalıktan ölümlerin artışı, evsizlik ya da yetersiz konut, sağlık ya da eğitim gibi temel hizmetlere ulaşamama şeklinde tanımlanmaktadır (Minjin, Delamonica, Davidzuk & Gonzales; 2006; Gordon, vd. 2003; Kanbur & Squire, 1999; Wratten, 1995). Ancak yoksulluk kavramını çocuklar üzerinden incelediğimizde karşımıza farklı parametreler çıkmaktadır. Çocuk yoksulluğu genel anlamda gençlerin ve çocukların çocukluk döneminde yoksulluğa maruz kalması durumudur. Ancak yetişkinlerden farklı olarak para ve varlık konusu üzerinden çocuk yoksulluğunu açıklamak yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda çocuğun hane halkının sahip olduğu para veya varlığa ulaşma durumu da çocuğun yoksulluğunun tanımlanmasında çok önemlidir. Çünkü çocukların hane halkının sahip olduğu gelir ya da mal varlığı üzerinde söz hakkı olmadığı için hane halkının refahı üzerinden çocuğun iyiliğini ya da yoksulluğunu değerlendirmek yanlış sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle hane halkının gelir düzeyinde iyileşme meydana gelse bile bu gelirin adil bir şekilde dağıtılması özellikle de cinsiyet ya da yaş gibi faktörlere bağlı olarak söz konusu olmayabilmektedir (Feeny & Jo Boyden, 2003; UNICEF, 2006; UNICEF, 2005). Bu durum çocuk yoksulluğunun tanımlanmasında yeni arayışların doğmasına neden olmuştur. Çocuk yoksulluğu; maddi, ruhsal ve duygusal kaynakların yoksunluğunda yaşayan çocukların haklarını kullanma, toplumun eşit bir üyesi gibi topluma katılma ya da kendilerini geliştirme konularından mahrum kalma şeklinde tanımlanmaktadır. Çocuk yoksulluğu yetişkinlerin maruz kaldığı yoksulluktan farklı olarak çocuk üzerinde bilişsel, ruhsal, duygusal ve fiziksel olarak kalıcı etkiler bırakmakta, çocuklar yoksulluk karşısında savunmasız kalmaktadır (Barlett, 2002; Bradshaw, 2002; Minjin, Delamonica, Davidzuk & Gonzales; 2006; Ridge, 2002; UNICEF, 2005).

Pandemi ile iş alanlarında meydana gelen daralma nedeniyle çocuk yoksulluğu da artış göstermektedir. Pandemi dönemi ile artan yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde beslenme, barınma, eğitim gibi temel haklara erişim noktasında kendini göstermektedir (ILO, 2021; UNICEF, 2020; World Bank, 2020a; Göçmen, vd., 2020). Pandeminin etkisiyle birlikte dünyada eğitim ve sağlık gibi temel hizmetlere ulaşamayan çocukların oranı %47'den %56'ya yükselmiştir (UNICEF, 2020). Sağlık hizmetlerine erişim rutin kontroller, aşılanamama, beslenmeden kaynaklı sorunları kapsarken eğitim hizmetleri uzaktan eğitim sisteminin gerekliliklerini karşılayamamaktan kaynaklı sorunları kapsamaktadır.

Pandemi döneminde dünyada 463 milyon öğrencinin uzaktan eğitim hizmetlerine ulaşamadığı belirlenmiştir (UNICEF, 2020). Uzaktan eğitim hizmetlerine ulaşmada yaşanan sorunların nedeni olarak çocukların uzaktan eğitime erişmelerini sağlayacak bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi temel donanımlar ile internet erişimlerinin olmaması ya da buldukları çevrenin internet erişimini sağlayacak altyapıya sahip olmaması olarak gösterilmiştir. Uzaktan erişim konusunda da sıkıntı yaşayanların büyük çoğunluğunu yoksulluk içinde yaşayan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların ailelerinden de akademik anlamda destek alamayacak durumda olmaları uzaktan eğitime erişim sağlayan çocuklar ile aralarındaki uçurumu derinleştirmektedir (Özdoğan & Berkant, 2020; Pietro, Biagi, Costa, Karpinski & Mazza, 2020; Tadesse & Muluye, 2020; UNESCO, 2020; United Nations, 2020; Williamson, Eynon & Potter, 2020; Xafis, 2020).

Türkiye UNICEF raporlarına göre eşitsizliğin yaşandığı ve pandemi nedeniyle eğitime yönelik sorunların artış gösterdiği ülkelerden birisidir (ILO, 2020). Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime ara verilmesinin ardından öğrenciler öncelikle EBA (Eğitim Bilişim Ağı) TV üzerinden uzaktan eğitime erişim sağlamışlardır. Bu süreçte her sınıf seviyesine uygun şekilde öğretmenler tarafından yapılan ders anlatımları tüm ülkeye televizyonlar aracılığı ile aynı anda ulaşmıştır. Özel okullarda ise öğrenciler ve öğretmenler zoom gibi çeşitli toplantı uygulamaları üzerinden toplanarak derslerini uzaktan ancak canlı ders şeklinde yürütmüştür. Sonrasında benzer bir uygulama devlet okullarında da başlamıştır. Öğretmenler ve öğrenciler toplantı programlarını kullanarak internet üzerinden müfredata uygun şekilde eğitim sürecini canlı dersler aracılığı devam ettirmeye çalışmışlardır. Ancak özellikle canlı derslere geçiş süreci beraberinde birçok sorunu getirmiştir. Öncelikle canlı derslere katılımın gerektirdiği cihazların ve internet erişiminin düşük hatta zaman zaman orta gelir grubunda bile sağlanamaması birçok çocuğun eğitim sürecinin kesintiye uğramasına ya da sağlıklı bir biçimde yürütülememesine neden olmuştur.

Türkiye'de gerek ekonomik gerek sosyal açıdan dezavantajlı gruplardan biri de Romanlardır. Romanlar genellikle geçici, düzensiz, güvencesiz, düşük ücretli ve hayati tehlikesi olan işlerde çalışmakta, ortalama bir hayat standardını yakalamakta güçlük yaşamaktadırlar. Romanlar yaşadıkları şehirlerde genellikle belirli mahallelerde toplu halde ikamet etmekte bu durum da onların kapalı bir yapı oluşturmalarına neden olmaktadır. Böylece hem sosyal hem de fiziki anlamda kapalılık arz eden bu topluluk gelir getirici kaynaklara ulaşmakta da güçlük çekmektedir. Diğer bir yandan yapılan çalışmalar göstermektedir ki Romanların kendi içinde kapalı bir yapı arz eder şekilde yaşamalarındaki temel sebeplerden biri sosyal dışlanma yaşadıklarını düşünmeleridir (Aşkın, 2017; Açıkalin & Şahin, 2016; Çelik & Tar, 2015; Balkız & Göktepe, 2014; Akkan, Deniz & Ertan, 2011). Tüm bu ekonomik ve sosyal şartlara bağlı olarak Romanlar ile ilgili en büyük sorunlardan birisi Roman çocukların maddi imkansızlıklar nedeniyle, çalışmak zorunda kalmaları, erken evlenmeleri, ailelerin okula yönelik bakış açıları, okulda kendilerine yönelik bakış açısı nedeniyle düzenli bir eğitim alamamaları ve buldukları sosyo-ekonomik döngüyü kıramamalarıdır (Akkan, Deniz & Ertan, 2011; Aşkın, 2017; Genç, Taylan & Barış, 2015; Karan, 2017; Kumcağız, Özcan & Şahin, 2018; Mercan-Uzun & Bütün, 2015; Okutan & Turgut, 2018). Bütün bunların yanı sıra hem çocuklar hem de yetişkinler çeşitli ayrımcı tutumlarla karşılaşmaktadır. Her ne kadar ayrımcılığın önüne geçmek için çeşitli çalışmalar yürütülmeye çalışılsa da ne kadar etkili olduğu bilinmemektedir (Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Çocuklar özelinde ele aldığımızda çocukların okullarda ayrımcılığın farklı türleriyle karşılaştıkları görülmektedir. Karan (2017) okullarda Romanlar genellikle belli mahallelerde ikamet ettikleri için çocukların gittikleri okulların "Roman Okulları"na dönüştüğünü, Roman çocukların zaman zaman okuldaki diğer çocuklardan farklı bir sınıfa yerleştirildiklerini ve Romanları görmezden gelen bir müfredatın olduğunu belirtmektedir. Ayrıca her ne kadar devlet okullarında eğitim parasız da olsa zaman zaman okullarda bazı masraflar için ebeveynlerden para toplanmasının özellikle dezavantajlı çocukların eğitim gördükleri okullardaki şartların elverişsiz olmasına neden olduğuna değinmektedir. Spiteri (2021) ve Xafis (2020) pandemi döneminde özellikle dezavantajlı gruplarda yer alan ve toplum tarafından ötekileştirilen çocukların diğerlerine oranla daha çok riskle karşı karşıya geldiğini ve daha savunmasız olduklarını belirtmektedir. Bu durum dezavantajlı çocuklardan olan Roman çocuklar ile diğer çocuklar arasındaki eşitsizliğin giderek artacağını düşündürmektedir.

Bilindiği gibi erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan kaliteli eğitim ve bakım son derece önemlidir. Pandemi ile evde kalan çocukların çoğu sağlıklı gelişimleri için gerekli olan oyun ve erken öğrenme desteğinden mahrum kalmaktadır. Bu mahrumiyetin üzerine bir de yoksulluk kaynaklı mahrumiyet eklendiğinde pandeminin erken çocukluk dönemindeki yoksul çocuklar üzerindeki etkisi katlanarak artmaktadır. Bu nedenle çalışmada yüz yüze eğitim döneminde de birçok sorun ile karşı karşıya kalan Roman çocukların pandemi döneminde eğitime yönelik deneyimleri hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1- Roman ebeveynlerin ve çocukların yüz yüze eğitime ara verilmesine dair görüşleri nelerdir?
- 2- Roman ebeveynlerin ve çocukların uzaktan eğitim sürecine dair görüşleri nelerdir?

2-a- Roman ebeveynlerin ve çocukların EBA TV ile sürdürülen uzaktan eğitim sürecine dair görüşleri nelerdir?

2-b- Roman ebeveynlerin ve çocukların canlı ders ile sürdürülen uzaktan eğitim sürecine dair görüşleri nelerdir?

- 3- Roman ebeveyn ile çocukların uzaktan eğitim sürecinde okul idarecileri ve öğretmenler ile iletişimlerine dair görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Roman çocukların pandemi döneminde eğitim-öğretim sürecindeki deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik olan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması, ne, nasıl ve niçin sorularına cevap aranan ve araştırmacının kontrol edemediği bir olguyu ya da olayı derinlemesine incelediği çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2013) araştırmacıların sürmekte olan, güncel, gerçek yaşam durumları üzerinde çalıştıklarını belirtmektedir. Bu çalışmada pandemi devam ederken hiç zaman kaybetmeden Roman çocukların deneyimlerini ortaya çıkarabilmek adına tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bu çalışmada durum çalışması türlerinden olan ve temel olarak “ne” sorusunun cevaplanmaya çalışıldığı keşfedici durum çalışması kullanılmaktadır (Ozan Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Çalışmada Roman çocukların ve ebeveynlerin pandemi döneminde eğitim-öğretim sürecinde “ne” yaşadıkları ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Karadeniz Bölgesi’nde yer alan büyükşehirlerden birisinde okul öncesi eğitime ve ilkokula devam eden çocuklar ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada Roman çocukların pandemi döneminde eğitim sürecinde neler yaşadıklarının ortaya çıkarılması için sadece çocuklarla görüşmenin kendilerini ifade etmede zorluk yaşamaları ihtimali nedeniyle yetersiz olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle çocuklarının birlikte yaşadıkları ve çocukları etkileyen durumlar hakkında en detaylı bilgi verebilecek kişilerden olan ebeveynlerle de görüşme yapılması uygun bulunmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton (2014) kartopu örnekleme yönteminin daha çok bilgi elde edilebilecek bireylere ulaşılmasında kullanıldığını ve çalışma grubunun oluşturulmasının “Bu konu hakkında kim en çok şeyi bilir? Kiminle görüşme yapmalıyım?” sorusunun sorulmasıyla başladığını belirtmektedir. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde ilk adım olarak Romanların yoğun olarak yaşadığı mahallelerden ikisinin muhtarıyla görüşülmüştür. Muhtarlara telefon ile ulaşılmış, araştırmanın amacı anlatılmış ve görüşme için randevu alınmıştır. Çıkış noktası olarak muhtarın seçilmesinin nedeni, kendi mahallesinde yaşayan halkı en iyi tanıyan ve birçok kamu kurum kuruluşuyla mahallesinde yaşayanlar için görüşmeler yapan kamu görevlisi olmasıdır. İki mahalle muhtarıyla sosyal mesafe kuralları göz önünde bulundurularak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırma için alınan yasal izinler açıklanmış, araştırmanın amacı, görüşmelerin nasıl gerçekleştirileceği ve görüşmelerin gizliliği hakkında bilgi verilmiştir. Muhtarların önerisiyle Romanların yaşadıkları mahalleye birlikte gidilmiş, olası katılımcılarla tanışılmış, sohbet edilmiş ve araştırmanın amacı genel olarak anlatılmıştır. Bu sohbet sırasında çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna ve ilkokulun ilk sınıflarına giden ailelerden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler belirlenmiştir. Bu ebeveynlerle yapılan görüşmelerin sonunda “Bu konuda başka kiminle görüşmemi önerirsiniz?” diye sorulmuş ve onların yönlendirmesi ile diğer ailelere

ulaşmıştır. Araştırma kapsamında 45 ebeveyn ve 30 çocuk ile görüşme yapılmıştır. Araştırma katılan çocuklardan 8'i okul öncesi eğitime, 12'si ilkokul birinci sınıfa, 10'u ilkokul ikinci sınıfa devam etmektedir. Çocuklardan 18'i oğlan, 12'si kızdır. Görüşme yapılan ebeveynlerden 29'u anne, 16'sı babadır. Ebeveynlerin yaşları 21 ile 42 arasında değişmektedir. Ebeveynlerden 32'si ilkokul mezunu, 9'u okuryazar, 4'ü ise okuma yazma bilmemektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin hiçbirinin düzenli bir geliri yoktur ya günlük işlerde çalışmakta ya da yardımlarla geçinmektedirler. Görüşme yapılan annelerden üçünün eşi ise cezaevindedir. Ebeveynlerin hepsi pandemi sürecinde işten çıkartılma ya da günlük iş bulamama nedeniyle gelir kaybı yaşamaktadır. Görüşme yapılan bireylerin evleri genellikle iki odalıdır ve bu evlerde geniş aile şeklinde yaşamaktadırlar (Çekirdek ailenin yanı sıra anneanne, babaanne, dede, torun vb.).

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından çocuklar ve ebeveynler için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının araştırmacılara esneklik sağladığı, gerekli durumlarda araştırmacıların ek sorular sormasına ya da değinilen noktaların tekrarını engellemek adına soru çıkarmasına olanak verdiği için çalışmada kullanılması uygun bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken dezavantajlı gruplarla ve pandemi sürecinde yapılan çalışmalar taranmıştır. Yapılan taramadan hareketle çalışma grubunun oluşturulmasında yardımcı olan muhtarla ve çalışma grubunda olmayan beş ebeveyn ve üç çocukla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden sonra ön plana çıkan noktalardan hareketle açık uçlu şekilde sorulan yarı yapılandırılmış görüşme formları tamamlanmıştır. Hazırlanan formlar dezavantajlı gruplarla çalışmalar yürütmüş olan ve alanında uzman olan iki akademisyene gönderilmiş ve onlardan gelen dönütler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler ve değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Hem çocuklarla hem de ebeveynlerle yapılan görüşmelerin odak noktası pandemi döneminde çocukların eğitim-öğretim sürecinde yaşadıklarının ortaya çıkartılmasıdır. Bu nedenle çocuklara pandemi sürecinde günlerinin nasıl geçtiğine, öğretmenleri ile iletişimlerine, eğitime erişimlerine dair sorular sorulmuştur. Ebeveynlere ise çocuklarının gün içerisinde neler yaptıklarına, pandemiyle birlikte hayatlarında nelerin değiştiğine, çocuklarının öğretmenleri ve okullarıyla iletişimlerine ve çocuklarının eğitime erişimlerine dair sorular sorulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Görüşmelere başlamadan önce araştırmacılar araştırmanın amacı hakkında yeniden kısa bir bilgi vermiş, araştırma sırasında hiçbir şekilde kişisel bilgilerinin ifşa edilmeyeceği ve gizli tutulacağını açıklamıştır. Ayrıca ebeveynlerin bilgilendirilmiş onam formunu okumaları istenmiştir. Okuma yazması olmayanlar için araştırmacılar tarafından okunmuştur. Hammersley ve Traianou (2017) araştırmalarda ortaya çıkması olası tehlikeleri kategorilendirmişlerdir. Bu araştırmada sıralanan kategoriler arasında olan psikolojik zarar oluşabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmada gerek çocuklara gerekse ebeveynlere zarar vermemek adına, onların ruhsal ya da fiziksel sağlıklarına zarar verebilecek, onları strese sokabilecek ya da rahatsız edebilecek sorular sorulmamıştır.

Durum çalışmalarında verilerin doğal ortamlarında toplanması tercih edilir (Yin, 2017). Bu nedenle veriler katılımcılarla yüz yüze görüşme yaparak toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması pandemi nedeniyle telefon görüşmeleri yoluyla gerçekleştirilmesi düşünülse de telefonla ulaşılamayacak ebeveynler ve çocuklar olacağı ve katılımcıların kendilerini rahat ifade edemeyecekleri düşünüldüğü için vazgeçilmiştir. Katılımcıların evleri tek katlı olduğu için görüşmeler genellikle katılımcıların evlerinin bahçesinde ya da evlerinin önünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar görüşmeleri eş zamanlı olarak gerçekleştirdikleri için araştırmacılarından birisi ebeveyn ile görüşürken diğeri çocuk ile görüşmüştür. Çocukların ebeveynlerinin yanında kendini rahat ifade edememe ihtimalinin böylelikle ortadan kaldırıldığı düşünülmektedir. Görüşmeler sırasında katılımcıların bilgisi dahilinde ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kaydedilmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler ortalama olarak 20 dakika, çocuklarla yapılan görüşmeler ise ortalama olarak 7 dakika sürmüştür. Gerçekleştirilen en uzun görüşme 35 dakikadır.

Araştırmada Roman çocukların pandemi döneminde eğitim-öğretim sürecine ait deneyimlerini derinlemesine bir şekilde ortaya çıkarabilmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Patton (2014) içerik analizini nitel verileri temel alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir veri indirgeme ve anlamlandırma çabası olarak tanımlamaktadır. Araştırmada Roman çocukların deneyimlerini açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği içerik analizi aşamaları takip edilmiştir. Bunun için öncelikle tüm görüşmeler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazıya geçirme sırasında katılımcıların

kullandıkları isimler değiştirilmiş ve katılımcılara gizlilikleri sağlamak adına farklı isimler verilmiştir. Sonrasında içerik analizine geçilmiştir. İlk etapta verilerin kodlanması için araştırmacılar tarafından tüm veriler tek tek ele alınarak anlamlı bütünler oluşturacak şekilde kodlanmıştır. Tüm verilerin kodlama işlemi bittikten sonra, belirlenen tüm kodlar listelenmiş, benzer anlama gelmesine rağmen farklı şekilde kodlanan veriler gözden geçirilerek kodlar yeniden düzenlenmiştir. Bu işlemi tüm araştırmacılar ayrı ayrı yapmıştır. Araştırmacılar kodlamayı bitirdikten sonra bir araya gelerek belirledikleri kodları karşılaştırmış, aynı ve farklı olan kodlar belirlenmiş, araştırmacılar arasında tutarlılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Farklı olan kodlar hakkında tartışılarak görüş birliğine varılan bir kod belirlenmiştir. Sonrasında temaların belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada görüş birliğine varılan tüm kodlar listelenerek aralarında ortak noktalar olup olmadığı incelenmiş, verilen kodlardan hareketle çeşitli kategoriler belirlenerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama yapıldıktan sonra bulgular belirlenen temalar altında organize edilerek herhangi bir yorum katmadan okuyucuya aktarılmıştır. Son aşamada ise okuyucuya aktarılan bulgular yorumlanarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda gerek araştırmacının araştırmının problemi araştıran kişi olması, gerekse araştırmının veri toplama kaynağı ve ölçme aracı olması nedeniyle araştırma sonuçlarının inandırıcılığına ve niteliğine dair kaygılar ön plana çıkabilmektedir (Yıldırım, 2010). Merriam (2015) türüne bakılmaksızın tüm araştırmaların başından sonuna kadar geçerlik ve güvenilirliğe dair kaygılar barındırdığını belirtmektedir. Durum çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliği artırmak için yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik göz önünde bulundurulmalıdır (Yin, 2017). Yapı geçerliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde farklı çeşitleme türlerinin kullanılması önemlidir (Akar, 2017). Bu çalışmada çalışılan durumu derinlemesine ortaya koymak için sadece çocuklarla ya da ebeveynlerle çalışmak yerine her iki grupta da çalışılarak veri kaynağı çeşitlemesi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine ise aktarılabilirlik kavramlarının kullanılmasının nitel araştırmaların doğasına uygun olduğunu belirtmektedir. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak adına çalışılan durumla etkileşim süresi uzatılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar gerek çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında gerekse görüşmelerin gerçekleştirilmesi aşamasında araştırılan durumu daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurmuşlardır. Görüşmeler yazıya geçirildikten sonra araştırmacılar katılımcıları yeniden ziyaret etmiştir. Bu görüşmede katılımcılara daha önce belirttikleri görüşlerine eklemek ya da çıkarmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı ebeveynlerden dördü ve çocuklardan ikisi çeşitli eklemelerde bulunmuştur. Bu durum araştırmacıların katılımcı teyidi aldıklarını göstermektedir. Yapı geçerliğinde de belirtildiği gibi katılımcı çeşitlemesi yapılarak araştırmının inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra gerek görüşme sorularının hazırlanmasında gerekse verilerin analizinde alanda uzmanlarından görüş alınarak, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırılan durumun daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Ayrıca verilerin toplandığı ortamın ayrıntılı bir şekilde betimlemesi yapılarak okuyucuların ortama ilişkin olası sonuçları çıkarması sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yönteminin kullanılması da aktarılabilirliği desteklemektedir. Araştırmada iç güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmının her aşamasında tutarlılığa dikkat edilmiştir. Gerek verilerin analizi sırasında belirlenen temaların kendi içinde ve kendi aralarında anlam bütünlüğü oluşturmasına gerekse de araştırma sonuçlarının ele alınışında tutarlılık göz önünde bulundurulmuştur. Dış güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacılar dışında kalan ve daha önce dezavantajlı gruplarla nitel çalışmalar yürüten bir uzmandan araştırmada kullanılan görüşme sorularını, elde edilen verilerden hareketle belirlenen kodlar ve temaları incelemesi istenmiştir. Uzmandan alınan dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak dış güvenirlığın sağlandığı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan, 28.01.2022 tarihinde, 2022-62 sayılı belge alınmıştır.

## **BULGULAR**

Çalışmada elde edilen veriler yüz yüze eğitime ara verilmesine dair görüşler ile uzaktan eğitim sistemine dair görüşler ve öğretmenler ve okul idaresi ile iletişime dair görüşler olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir.

Tablo 1.

Yüz yüze eğitime ara verilmesi görüşüne ilişkin tema ve kodlar

Ana tema	Kodlar
Yüz yüze eğitime ara verilmesi üzerine veli görüşleri	1- Öğrenilenlerin unutulması 2- Araç-gereçlerden faydalanamama 3- Çocuk bakımı 4- Masraftan kurtulma
Yüz yüze eğitime ara verilmesi üzerine çocuk görüşleri	1- Okula dönme isteği 2- Arkadaş özlemi 3- Öğretmen özlemi 4- Çalışmak zorunda kalma 5- Maddi kaygılar 6- Beslenme 7- Memnuniyet duyanlar

Velilerin tümü pandemi nedeniyle uzaktan eğitim sürecine geçişin çocukların eğitimi üzerinde olumsuz etki yarattığını düşünmektedirler. Veliler çocukların bildiklerini unuttuklarını, yeni başlayanların ise öğrenme güçlükleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. İlkokul 2. sınıfta öğrencisi olan Faruk “*Zaten zar zor okuyorlardı, bir şeyler öğreniyorlardı. Şimdi o da yok. Benim oğlan ikinci sınıfa geçti. Okula giderken okuyordu. Şimdi unuttu.*” Özellikle 2. sınıfta öğrencisi olan velilerin çocuklarının okuma yazma gibi temel becerileri dahi unuttukları belirlenmiştir.

Anaokuluna çocuğu devam eden velilerin ise aldıkları araç gereçleri kullanamadıkları bu nedenle bir daha çocuklarını anaokuluna göndermek istemedikleri belirlenmiştir. Özellikle okul öncesi eğitim alan velilerin araç gereç kullanılmaması konusunda daha kızgın oldukları belirlenmiştir. Velilerden Sema anaokulu hakkındaki görüşlerini “*Ben kızı göndermeyeceğim bir daha okula. Ben bu sene 300 lira verdim, eksiklerini aldım. Ben gecekonduda kalıyorum. O 300 lira benim için çok önemli. Hazır bildiğini unuttu, aldıklarımız boşa gitti. Ben nasıl kullanırayım? Ben ne anlarım dersten ödevden. Bizi anaokuluna mı gönderdiler sanki...*” şeklinde belirtmiştir. Ülkemizde okul öncesi eğitime yönelik öğrencilerin ihtiyaçları genellikle veliler tarafından karşılanmaktadır. Bu nedenle özellikle anaokuluna giden çocukları olan velilerin bu konuda daha kızgın oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi ihtiyaçlarını velilerin karşılaması nedeniyle çocukların okula göndermemekten memnun olan veliler de bulunmaktadır. Bu velilerden biri olan Ayşe “*Torunlar var. Çocukları gönderdim ama sorunları göndermedim. 4,5 yaşlarındalar. Müdür anaokuluna gönderin dedi ama para yok. Boya lazım, ayakkabı lazım, kıyafet lazım. Burada (uzaktan eğitim) lazım değil bunlar. Etkili olsun olmasın (uzaktan eğitim) sanki anaokuluna gidiyor da ne oluyor?*”

İlkokula çocukları devam eden velilerin ise daha çok çocukların bildiklerini unuttukları konusunda kaygılı oldukları gözlenmiştir. Çocukların yüz yüze eğitime ara verilmesi konusundaki görüşleri incelendiğinde ise çocuklardan bir kısmı okullarını ve öğretmenlerini özlediklerini bir an önce okullarına kavuşmak için beklediklerini belirtmişlerdir. Ahmet okula dönüş isteğini “*Hastalıktan (Covid-19) önce okula gidiyorum, arkadaşlarım vardı, okulda güzel zaman geçiriyorduk. Öğretmenimiz bize yeni şeyler öğretiyordu. En çok öğretmenim ve arkadaşlarımı özliyorum. Dersleri çok özlemiyorum. Derslerim pek iyi değildi.*” şeklinde dile getirmiştir. Çocuklardan bazıları ise kendileri için değişen çok bir şey olmadığını çünkü zaten okula düzenli devam edemediklerini belirtmişlerdir. Emine “*Ben anneme yardım için onunla temizlik işi yapıyordum. Getir götür işi yaptım. Hem de işi öğrendim. Ben ondan daha hızlı yaparım ashında da hep götürmüyor beni. Derslerim çok iyi değildi. Öğretmenimi özlemiyorum, bana çok kızyordu. Devamsızlık yapıyorum diye, ödevimi yapmayınca... Arkadaşlarımı özledim sadece.*” Öğrencilerden Birol ise öğlenleri okulda yediği yemeklere duyduğu özlemi şu şekilde dile getirmektedir: “*Okulda güzel yemek de oluyordu. Bazen eve gelirken kardeşime de getirirdim ama öğretmene söyleyip. Bu güzelmiş Ayşe(kardeşi) sever dedim. Bana izin verirdi. Keşke gene gitsem. Evde her zaman öyle yemek olmuyor. Bazen sadece çorba, makarna... Okuldaki yemekler daha güzel.*” Çocuklardan yüz yüze eğitimin sona ermesinden memnuniyet duyanlar da olduğu yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Selda “*Okulun kapanmasına üzülmedim. Okulu sevmiyordum, çok sıkıcıydı. Dersleri de sevmiyordum. Arkadaşlarımdan bazılarını özliyorum sadece. Evde televizyon izliyorum. Kardeşlerime bakıyorum, anneme yardım ediyorum.*” Yapılan görüşmelerde yüz yüze eğitime ara verilmesinin çocukların çalışmasına neden olduğunu da gösteren bulgular elde edilmiştir. Roman çocuklardan birçoğunun kâğıt toplamak, temizliğe gitmek ya da kardeşlerine bakmak gibi işlerde çalışmak zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle kâğıt toplayan Emre “*Biz kâğıt topluyoruz. Okul varken ben gitmiyordum ama şimdi*



*ben de gidiyorum. Hem yardım da ediyorum. Dersleri izleyemiyorum, izlesem de anlamıyorum zaten.” Veli ve çocukların görüşleri kendi içlerinde değerlendirildiğinde ise öğrencilerin yüz yüze eğitime ara verilmesini duygusal ve sosyal açıdan değerlendirdikleri, velilerin ise genellikle öğrenme kayıpları üzerinden değerlendirdikleri belirlenmiştir.*

### *Uzaktan Eğitim Sistemine Dair Görüşler*

Ülkemizde uzaktan eğitim sistemi öncelikle EBA TV üzerinden başlayıp sonrasında çocukların kendi öğretmenleri ile devam ettiği bir süreçtir. Bu nedenle uzaktan eğitim sistemine dair görüşler EBA TV’ye dair görüşler ile canlı derslere dair görüşler olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

### *EBA TV’ye dair görüşler*

*Tablo 2.*

### *EBA TV’ye dair görüşlere ilişkin tema ve kodlar*

Ana tema	Kodlar
EBA TV’ye yönelik veli görüşleri	1- Öğrenme güçlükleri 2- Ders akışının hızlı olması 3- Destek alacak kimse olmaması 4- Televizyon olmaması 5- Televizyon sayısının yetersizliği
EBA TV’ye yönelik çocuk görüşleri	1- Öğrenme güçlükleri 2- Ders akışının hızlı olması 3- Destek alacak kimse olmaması 4- Televizyon olmaması 5- Televizyon sayısının yetersizliği

Uzaktan eğitime geçiş dezavantajlı gruplardan biri olan Roman çocuklar için eğitime ulaşma konusunda ciddi sıkıntılara yol açmıştır. Bu sıkıntılar EBA TV uygulaması (televizyon aracılığı ile uzaktan eğitim) ile canlı ders (öğrencilerin öğretmenlerinden zoom ya da çeşitli uygulamalar aracılığı ile yaptıkları ders) uygulamasında farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitime birden geçilmesi kararı sonucunda öncelikle EBA TV aracılığı ile televizyondan izleyerek uzaktan eğitimden yararlanıyorlardı. Bu dönemde Roman ailelerin genellikle birden fazla çocuk sahibi olması ve evde bir tane televizyon olması sıkıntılara neden olmuştur. Çocuklardan ancak bir tanesi uzaktan eğitime girebilmekte diğerleri ise sırasını beklemektedir. Bunun yanında veliler çocuklarının öğrenme hızının televizyona göre çok yavaş kaldığını, birçok konuyu anlamadıklarını bu nedenle de dersleri takip edemediklerini ya da etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Esra’nın EBA TV hakkındaki görüşleri “*Zor, zor. Bizim çocuk anlamıyor. Hızlı diyor, ne dediğini anlamadım diyor. Okuldayken de zor anlıyordu ama en azından öğretmen vardı, soruyordu. Öğretmene sor da olmuyor. Hangi birini soracaksın durmadan aranmaz. Öğretmene sorsa belki anlar ama o da yok. Evde yardım edecek kimse yok.*” şeklindedir. EBA TV’ye erişim konusunda sıkıntı yaşayan çocuklardan biri olan Mehmet ablası ile televizyonu paylaşması gerektiğini şu şekilde anlatıyor: “*Ben (anlatılanları) anlamadım. Biraz izledim. Öğretmenimin anlatmadığı şeylerdi sanki. Öğretmenim gibi değildi. Hızlı anlattı, kafam karıştı. Öğretmenime soru soruyordum ama televizyondakine soramadım. Sonra da bıraktım izlemeyi. Aynı saatte ablamın da dersi vardı. O izledi biraz. O da bıraktı sonra. O da anlamadı. (Görüşmecisi: Anlamayınca ne yapıyorsunuz?) Soracak, yardım edecek kimse yok. Bir şey yapmıyoruz, öyle kalıyor (anlamadan). Her ne kadar MEB müfredata uygun şekilde ve yüz yüze eğitimin devamı olacak şekilde EBA TV’den derslerin devam ettiğini açıklasa da velilerden bazıları EBA TV’de işlenen müfredatın çocuklarının öğrenmediği konulardan oluştuğunu belirtmektedir. Çocuğunun önceki konuları öğrenmediği için EBA TV’deki dersleri anlamadığını düşünen Fatma’nın görüşleri “*Bizim çocuk ilk başta izliyordu. Ama biz daha bu konulara gelmedik, anlamıyorum dedi, bıraktı izlemeyi.*” şeklindedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan çocuklardan Hacer de “*Dersi izledim ama anlamadım. Oradaki öğretmen diyor ki şununla şunu topla. Ama ben toplamayı bilmiyorum.*” ön öğrenmeleri eksik olduğu için dersleri anlamadığından bahsetmektedir. Bunun yanında televizyon gibi herkesin evinde olabileceği düşünülen bir eşyanın evinde olmaması nedeniyle de EBA TV’den yararlanamayan çocuklar bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri olan Ayla karşılaştığı güçlükleri “*Dersler başta televizyondaydı, televizyon bozuldu. Paramız yok, o yüzden de ders yok şimdi. Biz kâğıt topluyoruz. Diyorlar ki sokağa çıkma. Sokağa çıkmadan nasıl kâğıt toplayalım. Kâğıt toplamayınca da aç kalıyoruz. Televizyon, tablete sıra gelmiyor. Bize kimse demiyor ki sen çıkma ben sana ekme veririm.*” şeklinde aktarmıştır.*

Tablo 3.

Canlı derslere yönelik görüşlere ilişkin tema ve kodlar

Ana tema	Kodlar
Canlı derslere yönelik veli görüşleri	1- İnternete bağlanacak cihaz olmaması 2- İnternet olmaması 3- Kısıtlı imkanlar 4- Teknolojik okuryazarlık 5- Yardımların adil dağıtılmaması
Canlı derslere yönelik çocuk görüşleri	1- İnternete bağlanacak cihaz olmaması 2- İnternet olmaması 3- Kısıtlı imkanlar 4- Uygun ortam olmaması

Canlı dersler ile ilgili Roman veli ve çocukların görüşleri incelendiğinde tablet, akıllı telefon gibi cihazların evlerinde sınırlı sayıda olduğu veya hiç olmadığı görülmektedir. Bu cihazlardan olsa bile çocuk sayısını karşılamadığı için çocuklardan bazıları derse girebilirken bazıları ise dersleri takip edememekte ya da çocuklar arasında seçim yapmak zorunda kalınmaktadır. Bunun yanında bu cihazlar olsa bile diğer bir sorun internet erişimine yönelik sıkıntılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailelerin internet erişimlerinin sınırlı olması ya da olmaması öğrencilerin dersleri düzenli takip edememesine neden olmaktadır. Bu nedenle Roman çocukların yaşları ile aralarındaki fark bir uçurum halini almaktadır. Velilerin sıklıkla altını çizdikleri noktalardan biri ise uzaktan eğitim için kendilerinden beklenen internet, telefon, tablet gibi ihtiyaçlardan daha önce temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda yaşadıkları güçlüklerdir. Velilerden Ahmet yaşadıkları yoksulluğu ve kendilerinden beklenenler arasındaki çelişkiyi “*Beni pandemi başlayınca işten çıkardılar. Devletin verdiği üç yüz lirayla (aylık-37\$) geçiniyoruz. Evde var 10 kişi. Çalışan bendim. Şimdi hala iş yok. Çocuk canlı derse girsin de nasıl girsin? Boyna kontur lazım, internet lazım. Neyle alınacak?*” şeklinde aktarmaktadır. Velilerden Hakan uzaktan eğitimi takip edecek cihazlara sahip olmadıklarını “*Müdür diyor ki dersler internette. İnternet nerede? İnternete girecek telefon yok ki. Telefon alacak paramız yok. Birine alsak birisi var. Dersleri aynı saate denk geliyor. Ben bazen eve ekmeği nasıl alsam diye düşünüyorum. Çocuk diyor ki internet. İnternete gelene kadar o kadar çok şey lazım ki. Ekmek lazım, yemek lazım, soba lazım.*” şeklinde ifade ediyor. Velilerden Aylin internet erişimine yönelik sıkıntılarını “*Önce öğretmen aradı televizyonda ders var, onu izlesin dedi. Ona biraz baktı ama sıkıldı izlemedi. Bu yıl dedi ki öğretmen tablet alın ya da telefondan girin. Adamın telefonu var. Ondan girdi. İnternet dayanmıyor.*” şeklinde dile getirmektedir. Velilerden bazıları ise okul idaresi ve öğretmenler ile internet erişimi, tablet gibi cihazlara yönelik sıkıntılarını paylaştıklarını ancak yeterli desteği görmediklerini belirtmişlerdir. Velilerden Ayhan ise çocukların bir tane akıllı telefon olmasına rağmen bu konunun çocuklar arasında çatışmaya neden olması nedeniyle hiçbirinin girmediklerini belirtmiştir. “*Aynı anda üç çocuk girecek. Hangisi girsin ki? Öyle olunca hiçbiri girmede.*” Bunların yanı sıra çalışmada elde edilen bir diğer veri velilerden bazılarının zoom gibi uygulamalar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı için derse giremediği yönündedir. Veli Zeynep verilen şifre ve bağlantı adresini nasıl kullanacaklarını bilemediklerini şu şekilde dile getirmektedir: “*Televizyondan dediler, çocuk anlamadım (televizyondan izlediğini) dedi. Sonra okuldan şifre verdiler, biz beceremedik onu, giremedik (canlı ders bağlantısı). (Görüşmecisi: Kimseden yardım istemediniz mi?) İstemedik, zaten benim kocam içerde. Evde anne baba çocuklar var. Ben evlere gidiyordum, virüs dediler, gelme dediler. İşimden oldum. İnterneti zar zor buluyoruz, çok da üstüne düşmedik.*” Öğrencilerden bazıları ise canlı derse girme noktasındaki sorunlarından birinin de evde canlı derse dinleyecek uygun bir yerin bulunmaması olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bazen evdeki sesler nedeniyle kendilerinin derse anlamadıklarını bazen ise öğretmenlerinin sestense rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Semih “*Ben birkaç kez evdekilerin telefonundan girdim. Çok ses oldu. Öğretmen sessiz yere git dedi. Sessiz yer yok ki.*” şeklinde canlı ders ile ilgili görüşlerini ifade ederken öğrencilerden Gökhan “*Ben dinledim arada telefon boşta olunca ama anlamadım. Telefon babamın, bazen abim de dinliyor o yüzden boşta bulmak zor. Evin gürültüsünden de bir şey anlaşılıyor. 12 kişiyiz. Gidecek boş oda da yok.*” şeklinde aktarmaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenler ve okul idaresi ile iletişime yönelik tema ve kodlar

Ana tema	Kodlar
Okul idaresi ve öğretmenlerle iletişime dair veli görüşleri	1- Yardımların adil dağıtılmaması 2- Öğretmenlerin ilgisizliği 3- Okul idaresinin ilgisizliği 4- Ödevler 5- Velilerin öğrencileri destekleyememesi 6- Öğretmenlerin beklentileri 7- İletişim aracının olmaması
Okul idaresi ve öğretmenlerle iletişime dair öğrenci görüşleri	1- Öğrenme güçlüğü 2- Aileden destek görememek

Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin okul idaresi ve öğretmenlerle iletişim kurma amaçlarının öncelikle dersleri takip edebilecekleri araç gereç temininde yardımcı olmaları noktasında olduğu görülmektedir. Aileler tablet, bilgisayar gibi cihazları temin edemedikleri için devlet ya da hayırseverler tarafından ücretsiz dağıtılan bilgisayar, tablet gibi donanımlara ulaşmayı beklemektedirler. Ancak ailelere göre okul idaresi bu konuda pek adil davranmamaktadır. Velilerden Aynur konu ile ilgili görüşlerini “Müdür bize tablet vermedi. Kaç kere gittik, belli belli zenginlere verdi. Bize vermedi. Adam gelip baksa halimizi görse anlar ama gelip bakmadı ki. Herkese tablet dağıttı bu müdür. Biz alamadık nedense.” şeklinde ifade ederken velilerden Sevinç yüz yüze eğitim döneminde de çeşitli yardımlar yapıldığını ancak bu yardımların dağıtımında bazı adaletsizlikler olduğunu düşündüğünü şu şekilde ifade etmektedir: “Müdür diğerini de okula gönder dedi. 7’ye girdi. Göndermedim. Diğer mahallenin servis parasını belediye karşıladı. Bizim burayı karşılamadılar. 100 milyon (100lira=12 \$). Neymiş? Yakınmış. Biz yakınsak onlar da yakın. Arada sadece dere var ki.”

Velilerden bazıları öğretmenle iletişim kurmak istediğini fakat telefonu olmadığı için iletişim kuramadığını dile getirmektedir. Araştırmaya katılan Hülya öğretmenlerle görüşme konusundaki görüşlerini “Öğretmenle gidip konuşmak istedim, okulda yoktu. Telefon yoktu bende. Ben de başkasından aradım açmadı. Aradan çok zaman geçince tekrar aradım o zaman konuşabildim. Öğretmenler arayıp sormuyor, müdür de arayıp sormuyor.” şeklinde ifade etmektedir. Veliler zaman zaman öğretmenlerinin çocukları ile ilgilenmelerini belediklerini fakat bu beklentilerinin karşılanmadığını ve öğretmenlerin bu ilgisizliğinin çocuktan beklentilerinin olmamasından kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu konudaki görüşlerini Selim “O kadar zaman geçti arayamaz mıydı öğretmen bir kere? Sorsaydı bu çocuk ne yapıyor diye belki çocuk da öğretmenime ayıp olmasın derdi (Ders çalışırdı). Öğretmen de ümidi kesmiş bu çocuktan bir şey olmaz diyor demek ki.” şeklinde ifade ederken, velilerden Mustafa “Müdür de öğretmen de gelip bakmıyor bu çocuklar ne yapıyor diye. Öğretmene sordum, bu çocuk ne olacak diye. Lafı değiştirdi.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden Meltem ise “Derse girmek, okumak isterim elbette. Ama girecek şey yok (tablet, akıllı telefon, internet). Öğretmene söyledi annem aramıştı birkaç kere. Ama sonra ondan da ses çıkmadı.” Öğretmenlerin ilgisizliği hakkında “Müdürle öğretmenler halinden memnun. Çocuk anlamış mı, anlamamış mı kimin umrunda. Nasıl olsa bir yol olmaz diyor. Başka okulda olsa öyle mi yapar. Temizliğe gittiğim evdeki çocuğu gördüm. Hanım dedi öğretmen arayıp soruyor. Bizimki niye sormuyor?” diyen Şerife ise ayrımcı tutumlara değinmektedir. Velilere kendilerinin aradıklarında öğretmenlere ya da okul idaresine ulaşmada sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda ise öğretmen ya da okul idaresine ulaşmada sorun yaşamadıkları ancak bu görüşmeler sorunlarına çözüm olacak bir noktaya varmadığı için aramadıklarını belirtmişlerdir. “Arayınca (veli arayınca) konuşuyoruz ama uzaktan aynı tas aynı hamam. Değişen bir şey yok. Daha çok internet yok, telefon yok gibi (konulardan) aradık. İnternete giremiyoruz diye ama öğretmenin de diyeceği bir şey yok. Yardım varsa istiyoruz dedik.” Velilere çocukların anlama güçlüğü yaşadığı zamanlarda destek alıp almadıkları konusu sorulduğunda ise öğrenme güçlükleri ile çok sık karşılaştıkları için bu konuda öğretmeni ya da okul idaresini aramadıklarını belirtmişlerdir. Velilerden Murat, “Televizyonda olduğu zaman çok hızlı oluyordu (Konular hızlı işleniyordu), anlamıyordu. O zaman sormak istedik ama hangisini soracaksın? Çocuk hiç anlamadı. Biz de yardım edemedik.” derken, velilerden Aygül, “Sormadık, zaten telefon internete (canlı ders) zor yetti, telefondan nasıl anlansın çocuk?” şeklinde görüş bildirmiştir. Velilerden Rümeyza ise öğretmenlerin kendilerinden beklentileri olmadığına dair görüşlerini “Öğretmen aradı bir kere, bir kanal söyledi açın çocuk onu izlesin diye. Kanal bile aklımda kalmadı. Abisi buldu, biraz baktı ama anlamadım dedi, bıraktı. Öğretmen de aramadı tekrar, bizden ümidi kesti onlar çoktan.” şeklinde dile getirmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin zaman zaman aileleri de ödev kontrolü yaptırarak çocuklarının eğitimine aktif bir şekilde katmaya çalıştıkları söylenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ailenin temel özelliklerini bilip ona göre aileyi işe koşturmak. Velilerden birçoğu uzaktan eğitim sistemi nedeniyle ödev kontrolü işinin öğretmen tarafından velilere verildiğini ancak eğitim düzeyleri nedeniyle çocuklara yardımcı olamadıklarını belirtmektedir. Veli Kübra tarafından bu durum şu şekilde dile getiriliyor: “Çocuk diyor ki öğretmen ödev verdi, sen kontrol et. Benim okumam yok ki. Ben nasıl kontrol edeyim?” Öğrencilerden Zehra ise ödev konusunda yardıma ihtiyacı olduğunu ancak evde ödevlerine yardım edecek kimse olmadığını şu şekilde ifade ediyor: “Dersleri izleyemiyorum. (Görüşmecisi: Neden?) Tablet, telefon yok, internet bir tek babamın telefonunda. Öğretmen ödev verdiğinde uğraşıyorum ama anlamıyorum. (Yardım edecek kimse yok mu? Anne, baba?) Soruyorum onlara ama bilmiyoruz diyorlar. Babam zaten eve geç geliyor hep.”

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yoksulluk içinde doğan çocuklar doğdukları andan itibaren bunu hayatlarının her alanında hissetmektedirler. Yoksulluğun getirmiş olduğu yetersiz beslenme, okul öncesi eğitimden yararlanamama, evde ya da başka işlerde çok erken yaşlardan itibaren çocukların iş gücünden faydalanılması ve buna bağlı olarak okul devamsızlığının artması gibi nedenler çocukların okulda başarısız olmasına ve yoksulluğun içinden çıkılmaz bir döngü haline gelmesine neden olmaktadır. Bu döngüyü kırmakta zorluk çeken gruplardan biri de Roman çocuklardır (Barlett, 2002; Bourdieu & Passeron, 2015; Bradshaw, 2002; Machin, 2006; Murnane, 2007).

Yapılan çalışmada Roman çocukların pandemi döneminde de dezavantajlarının devam ettiği hatta arttığı gözlenmiştir. Roman çocukların imkansızlıklar nedeniyle uzaktan eğitim sistemine erişimde büyük sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ve velilerin yüz yüze eğitime ara verilmesinden eğitsel anlamda endişeli oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yüz yüze eğitim sürecinde birtakım güçlükler yaşarken uzaktan eğitim sürecinde bildiklerini de unuttukları veliler tarafından dillendirilmiştir. Çocukları okul öncesi eğitime devam eden veliler ise aldıkları araç-gerecin ellerinde kaldığını ve boşuna masraf ettiklerini düşünmektedirler. Velilerden ve çocuklardan bazıları ise yüz yüze eğitime ara verilmesinden memnuniyet duymaktadır. Çünkü bu süreçte çocuklar çeşitli işlerde çalışabilmekte ve ailelerine destek olabilmektedir. Hane gelirinin düştüğü bir dönemde çocukların ailelerine destek olmak için her bir güvenliği olmayan ortamlarda çalışmak zorunda kalması bu çocukların eğitim hayatından kopabileceğini düşündürmektedir. Eğitime erişimin sınırlı olduğu durumlarda ve okula devamsızlık ya da okulu terk etme oranlarının yüksek olduğu durumlarda çocukların iş gücü piyasasına girmeleri zor olacaktır. Bu nedenle güvencesiz ve günlük işlerde çalışmak durumunda kalmakta, bu durum beraberinde yoksulluğu getirmekte ve çocuklar kısır bir döngünün içine girmektedirler (Türkiye Cumhuriyeti Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021). Bu nedenle çocukların çalışmak zorunda kalması kaygı vericidir. Pandemi döneminde çocukların okula devamsızlıkları takip edilmediği için çocuklar böyle bir sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çocuklardan birçoğu ise uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerini ve arkadaşlarını özlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu bu konu ile ilgili ortak görüş bildirirken velilerden hiçbiri çocukların okula özlem duyması hakkında görüş bildirmemiştir.

Uzaktan eğitim sürecine geçişin ilk basamağı olan EBA TV ile eğitim alan çocukların öğrenme hızının televizyondaki akışa yetişmediği bu nedenle katılımcıların neredeyse tamamının dersleri takip etmeyi bıraktığı belirlenmiştir. Veli ve öğrenciler televizyon üzerinden anlatılanların anlaşılmasında güçlükler yaşandığını ve çocukların çoğunlukla sıkılarak dersleri takip etmeyi bıraktıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir sorun ise çocukların uzaktan eğitim sürecinde destek alacakları bir kimsenin bulunmamasıdır. Ailenin ya da aile içindeki diğer yetişkinlerin eğitim durumunun düşük olması çocukları eğitim sürecinde yalnız bırakmaktadır. Bunun yanı sıra bazı evlerde televizyon olmaması ya da bozuk olması, evde birden fazla çocuk olduğu için televizyon sayısının yetersiz olması bazı çocukların EBA TV'ye erişimini engellemiştir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) öğrenci, öğretmen ve velilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında sosyoekonomik durumdan kaynaklanan fırsat ve imkân eşitsizliği nedeniyle çocukların benzer sorunlar yaşadıklarını saptamışlardır.

Uzaktan eğitim sürecinin ikinci basamağı olan canlı ders süreci de başka sorunları beraberinde getirmiştir. Canlı ders süreci çoğunlukla çocukların evlerinde bulunmayan tablet, akıllı telefon ve bilgisayar gibi cihazlara yönelik ihtiyaç doğurmuştur. Ancak akıllı telefon dışında katılımcıların bu tür cihazlara sahip olmadığı ve bu cihazları edinecek imkanlarının da olmadığı belirlenmiştir. Sezgin ve Fırat (2020) bireylerin sosyoekonomik farklılıkları nedeniyle bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarına ulaşamadığı durumda dijital uçurumun oluştuğunu ve dijital uçurum arttıkça uzaktan eğitimin de daha fazla sekteye uğradığını

belirtmektedir. Bozkurt (2017) bilgiye erişim kaynaklarında ortaya çıkan bu eşitsizlik ve bu eşitsizlik nedeniyle ortaya çıkan farkın birçok sorunu da beraberinde getireceğini vurgulamaktadır. Velilerin birçoğu görüşmelerde pandemi nedeniyle işsiz kaldıklarını, sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle çalışmadıklarını ve temel ihtiyaçlarını karşılayamazken internet ya da akıllı cihazları almalarının imkânsız olduğunu belirtmişlerdir. Akıllı telefonu bulunan hanelerde ise akıllı telefonun genellikle babanın olduğu ve baba da işte ise çocukların yine derslere giremediği gözlemlenmiştir. Ayrıca baba evde olsa bile hanelerde birden fazla çocuk olduğu bu nedenle de çocuklardan sadece birinin dersleri takip edebildiği diğerlerinin ise dersleri kaçırdığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra canlı derslere katılmak için de internet bağlantısı gerekmektedir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde neredeyse hiçbirinin evinde internet bağlantısı olmadığı, interneti olanların ise mobil internet kullandıkları ancak bunların kotasının da çok düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler canlı derslere katılım gösterememektedir. Dias ve diğerleri (2020) dezavantajlı çocukların bu süreçte teknolojik araç gereç ya da alt yapı eksikliği nedeniyle daha fazla etkilendiğini belirtmektedir. Bu eksiklikler çocukların temel haklarından birisi olan eğitime erişimlerini engellemektedir. Bunun yanında ailelerden bazılarının verilen şifre ve bağlantıyı nasıl kullanacaklarını da bilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca veliler yapılan yardımların adil bir şekilde dağıtılmadığını düşünmektedirler.

Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde Roman çocuk ve ebeveynlerin yaşadığı güçlükler uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan güçlükler ile benzerlik göstermektedir. Dünya’da da özellikle dezavantajlı grupların tablet, akıllı telefon, bilgisayar hatta televizyon gibi araçlara ulaşmada güçlükler yaşadıkları bu nedenle eğitimlerinin aksadığı bilinmektedir. Ayrıca bu çalışma ile benzer şekilde ailelerin eğitimsizliği nedeniyle birçok çocuk uzaktan eğitim sürecinde yalnız kalmaktadır (Dove, Wong, Gustafson & Cornell, 2020; Göçmen vd., 2020; Onyema, vd., 2020; Pietro, vd., 2020; Tadesse & Muluye, 2020; Unesco, 2020; United Nations, 2020; Williamson, Eynon & Potter, 2020). Pandeminin uzun süreli etkilerinin özellikle dezavantajlı gruplar üzerinde görüleceği düşünülmektedir. Katılımcılardan bazılarının çocuklarını okul açılrsa bile bir daha göndermeyeceğini belirtmesi bu görüşü doğrular niteliktedir. Benzer şekilde Xafis (2020) normal zamanda bile okula devamlılığı düzensiz olan çocukların pandeminin neden olduğu aksaklıklar nedeniyle okulu terk edebileceğini belirtmektedir.

Yapılan çalışma göstermiştir ki Roman çocuklar uzaktan eğitime ulaşamamaktadır. Yapılan yardımların ise sorunu çözmeye noktasında istenilen sonucu vermediği görülmektedir. Çocukların temel haklarından biri olan eğitim hakkından mahrum kalmalarının yanı sıra birçoğunun çalışmak zorunda kaldığı belirlenmiştir. Roman çocukların günlük sorunlarını çözen yardımlar yerine uzun süreli ve etkili politikalara ihtiyaç duydukları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların kaybını asgari düzeye indirmek için etütler, telafi eğitimleri düzenlenebilir. Ailelerin de bu tür eğitime destek olabilmeleri için ikna edilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitimin çocukların geleceğine yönelik katkılarını anlatan etkinlikler düzenlenebilir. Ülkemizde aile eğitimine yönelik gerek devlet gerekse sosyal kurumlar tarafından çalışmalar yapılmaktadır. Bu noktada Roman ailelere de uzaktan ya da yüz yüze eğitim sürecinde çocuklarına nasıl destek olabileceklerine dair eğitimler verilebilir. Dijitalleşme sürecine dair biraz daha fikir sahibi olmaları sağlanabilir.

Romanlar ülkemizde birçok şehirde belirli bölgelerde sınırlanmış şekilde yaşamaktadır. Bu nedenle sorunları belirli bir çevrede daha görünür olmaktadır. Bu durum çocukların sorunlarının da çözümünü güçleştirmektedir. Bu nedenle Roman çocukların okulda yaşadıkları hem akademik hem de sosyal sorunlara yönelik olarak bilimsel çalışmalara daha sık yer verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalin, N. ve Şahin, B. (2016). “Burada her şey kendiliğinden”: Mersin’de yaşayan Romanlar üzerine alan araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 36(1), 71-97.
- Akar, H. (2017). Durum çalışması. *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde. (Ed. A. Saban & A. Ersoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akkan, B. E., Deniz, M. B., Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın Roman halleri*. EDRÖM.
- Alpago, H. ve Oduncu Alpago, D. (2020). Korona virüs ve sosyoekonomik sonuçlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 99-114. DOI: 10.21733/ibad.716444.
- Aşkın, U. (2017). Çingene/Roman toplumunun sosyo-ekonomik durum ve beklentileri: İzmir ilinde bir araştırma. *The Journal of Kesit Academy*, 3(10), 208-245.

- Balkız, Ö. I.ve Göktepe, T. (2014). Romanlar ve sosyo-ekonomik yaşam koşulları: Aydın ili örneğinde bir alan araştırması. *Sosyoloji Dergisi*, 30,1-39.
- Barlett, S. (2002). *Children's rights and the physical environment*. Save the Children, Sweden.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*,5(2), 368-397.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2015). *Varisler öğrenciler ve kültür*. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında dijital bölünme. In T. V. Yüzer (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 23-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. ISBN: 978-975-06-2194-9.
- Bradshaw, J. (2002). Child poverty and child outcomes. *Children & Society*, 16, 131-140.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Çelik, K. ve Yüce-Tar, Y. (2015). Samsun'da yaşayan Romanlar: Sınırlı sosyal hakla yaşam kurma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 621-635.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Dias, M. J. A., Almodóvar, M., Atilas, J.T., Vargas, A. C. & León, I. M. Z. (2020) Rising to the challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID-19 era. *Childhood Education*, 96(6), 38-45, DOI: 10.1080/00094056.2020.1846385.
- Dove, N., Wong, J., Gustafson, R. & Corneil, T. (2020). *Impact of school closures on learning, child and family well-being during the Covid-19 Pandemic*. BC Centre for Disease Control&BC Children's Hospital.
- Feeny, T. & Boyden, J. (2003). *Children and poverty: a review of contemporary literature and thought on children and poverty*. Christian Children's Fund, Richmond.
- Genç, Y., Taylan, H. H. ve Barış, İ. (2015). Roman çocukların eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 79-97.
- Gordon, F., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S. & Townsend, P. (2003). *Child poverty in the developing world*. Southampton: Hobbs the Printers Ltd.
- Göçmen, E., Kalender, G., Foggo, H., Yüksel, S., Şener, Ş. ve Duman, Ş. (2020). *Pandemi döneminde derin yoksulluk ve haklara erişim araştırması*. Derin Yoksulluk Ağı Derneği Raporu.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik ihtilaflı konular ve bağlam*. (Çev. S. Balcı & B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ILO (2020). *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work*. (Erişim tarihi: 15.09.2021) [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms\\_745963.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf)
- ILO (2021). *COVID-19 and the world of work, country policy responses*. (Erişim tarihi: 15.09.2021) <https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/regional-country/country-responses/lang--en/index.html>
- Kanbur, R. & Squire, L. (1999). *The evolution of thinking about poverty: Exploring the interactions*. *Working Papers*, No: 127697.
- Karan, U. (2017). Görmezlikten gelinen eşitsizlik: Türkiye'de Romanların barınma ve eğitim hakkına erişimi. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG), Sıfır Ayrımcılık Derneği. (Erişim tarihi: 09.09.2021) [https://minorityrights.org/wpcontent/uploads/2017/06/MRG\\_Rapor.pdf](https://minorityrights.org/wpcontent/uploads/2017/06/MRG_Rapor.pdf)
- Kumcağız, H, Özcan, Ö, ve Şahin, C. (2018). Roman çocukların okul devamsızlığına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri ve çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 54-85.

- Machin, S. (2020). *Social disadvantage and education experiences*. OECD Social, Employment and Migration working. Papers No: 32.
- Mercan-Uzun, E. ve Bütün, E. (2015), Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 315-327.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Minjin, A., Delamonica, E., Davidzuk, A. & Gonzales, E. D. (2006). The definition of child poverty: A discussion of concepts and measurements. *Environment & Urbanization*, 18(2): 481-500.
- Murnane, R. J. (2007). Improving the education of children living in poverty. *The Future of Children*, 17(2), 161-182.
- OECD (2020). *OECD employment outlook 2020: Worker security and the COVID-19 crisis*. OECD Publishing, Paris.
- Okutan, E. ve Turgut, R. (2018). Çocuk yoksulluğunun farklı bir etnik grup olan roman çocukları açısından değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 132-146.
- Onyema, E. M., vd., (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(3), 108-121.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, F. ve Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Özdoğan, A. ve Berkant, H. G. (2020). Covid 19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M.Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Perugini, C. & Vladisavljevic, M. (2020). *Social stability challenged: Pandemics inequality and policy responses*. IZA Discussion Papers 13249, Institute of Labor Economics.
- Ridge, T. (2002). *Childhood Poverty and Social Exclusion: the child's perspective*, Policy Press: Bristol.
- Sezgin, S., & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.
- Spiteri, J. (2021). Quality early childhood education for all and the Covid-19 crisis: A viewpoint. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09528-4>.
- Stephany, F., Dunn, M., Sawyer, S. & Lehdonvirta, V. (2020). Distancing bonus or downscaling loss? The changing livelihood of us online workers in times of COVID-19. *Journal of Economic and Human Geography*, 111(3), 561-573.
- Tadesse, S. & Muluye, W. (2020). The impact of covid 19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Science*, 8, 159-170.
- TC Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). Roman vatandaşlara yönelik strateji belgesi (2016-2021) II. Aşama eylem planı (2019-2021). (Erişim tarihi: 15.09.2021) <https://ailevecalisma.gov.tr/media/30906/roman-vatandaslara-yonelik-ii-asama-eylem-pl.pdf>.
- UNESCO (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. UNESCO, Paris.
- UNICEF (2005). Child poverty in rich countries, 2005', Innocenti Report Card No.6. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- UNICEF (2006). Children living in poverty overview of definitions, measurements and policy. United Nations Children's Fund (UNICEF), Global Policy Section, New York.
- UNICEF (2020). Covid 19 and children. (Erişim tarihi: 14.09.2021) <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>.

- United Nations (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital Technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- World Bank (2020a). Poverty and shared prosperity 2020: Reversals of Fortune. Washington: World Bank Publications.
- World Bank (2020b). Projected poverty impacts of COVID-19 (coronavirus) (Erişim tarihi: 21.10.2021) <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/projected-poverty-impacts-of-COVID-19>.
- Wratten, E. (1995). Conceptualizing urban poverty. *Environment & Urbanization*, 7(1), 11–36.
- Xafis, V. (2020). ‘What is inconvenient for you is life-saving for me’: How health inequities are playing out during the COVID-19 Pandemic. *Asian Bioethics Review*, 12, 223–234.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online* 9(1), 79-92.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev: İ. Günbayı). Ankara: Nobel.