

Salgın, Erişim ve Eşitsizlik: Öğretmen Deneyimleriyle Göçmen Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Uzaktan Eğitim Süreci*

Yıldıray KARADAĞ^{1*} 
Selahattin KAYMAKCI² 

¹Süleyman Demirel Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi Bölümü, Isparta,
Türkiye, yildiraykaradag@sdu.edu.tr

²Kastamonu Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye,
skaymakci@kastamonu.edu.tr

*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi: 19.06.2025
Kabul tarihi: 07.11.2025
Yayın tarihi: 31.07.2026

Özet: Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme stratejileriyle seçilen 12 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, mülakatlar yoluyla toplanmış ve tematik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin uzaktan eğitime geçiş sürecinde çeşitli olumsuz duygular yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin geçiş sürecinde kurum düzeyindeki uygulamaları yeterli, Milli Eğitim Bakanlığı düzeyindeki uygulamaları yetersiz olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmının dijital cihazlara erişimde sorun yaşamadığı, internete erişim konusunda ise çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Göçmen öğrencilerin ise hem dijital araçlara hem de internete erişimde ciddi sıkıntılar yaşadığı bulunmuştur. Göçmen öğrencilerin derse katılım oranlarının düştüğü, uzaktan eğitime uyum sağlayamadıkları, akademik başarılarının gerilediği ve ders kapsamında kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerlere ulaşmakta yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimin dijital içeriklere erişim, materyal çeşitliliği ve öğrenci ürünlerinin takibi gibi avantajlar sağlmasına rağmen; göçmen öğrencilerde dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı, sosyal izolasyon, dil gelişiminde gerileme ve teknoloji bağımlılığı gibi dezavantajları ön plana çıkardığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin uzaktan eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğunu ve hem kurumsal hem de bakanlık düzeyinde sunulan desteklerin yetersiz bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinde karşılaştıkları yapısal ve pedagojik sorunları gidermeye yönelik destek programlarının geliştirilmesi ve kapsayıcı eğitim politikalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelime: Uzaktan Eğitim, Göçmen Öğrenciler, Sosyal Bilgiler, Öğretmen, Covid-19

GİRİŞ

Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkan Covid-19 salgını, kısa sürede küresel bir etki yaratmış; önemli sosyal, politik, ekonomik ve psikolojik sonuçlar doğurmuştur (El Keshky vd., 2020; ILO vd., 2020; Saladino vd., 2020). Bu etkilerin başında eğitim alanı gelmektedir. Salgının başlangıcıyla birlikte okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar dünya genelinde 1,5 milyardan fazla öğrenci etkilenmiş ve küresel çapta okulların %91'i kapanmıştır (IOM, 2020; UNESCO, 2021; UNICEF, 2020a). Türkiye'de ise ilk vakanın tespit edilmesinin ardından, 16 Mart 2020 tarihinde ilkökul, ortaokul ve liseler bir hafta süreyle tatil edilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçilerek, 6 Eylül 2021'e kadar dersler ağırlıklı olarak bu yöntemle sürdürülmüştür. Uzaktan eğitim süreci, Eğitim Bilişim Ağı [EBA] web sitesi (www.eba.gov.tr) ve TRT EBA TV (İlkokul, Ortaokul, Lise) kanalları aracılığıyla yürütülmüştür. Bu dönemde Türkiye'de okul öncesinden lise son sınıfa kadar 18 milyonu aşkın öğrenci eğitimden uzak kalmıştır (TEDMEM, 2022, 2021, 2020).

Okulların kapanmasının küresel eğitim üzerindeki olumsuz etkileri, Covid-19 salgını öncesinde de çeşitli zorluklarla mücadele eden göçmen çocukların yaşamlarında belirsizlik ve sorunları artırmıştır (You vd., 2020). Bu sorunlar arasında öğrenme kaybı, eğitim eşitsizliğinin artması, öğretim materyallerine erişim zorluğu, okulu bırakma oranlarının yükselmesi, yetersiz beslenme, çocuk işçiliği, çocuk yaşta evlilikler, ruh sağlığı sorunları ve stres artışı yer almaktadır (OECD, 2020; UNESCO, 2022; World Bank, 2020). Ayrıca salgın sürecinde göçmenlerin sağlık sistemine erişimdeki engeller, gıda ve temel yaşam malzemelerine ulaşım güçlükleri, ailelerinin iş ve gelir kayıpları, seyahat kısıtlamaları ve dil bariyeri nedeniyle salgınla ilgili temel

bilgilere erişimde yaşanan sorunlar da öğrencilerin yaşam koşullarını olumsuz etkilemiştir (IOM, 2020; SGDD-ASAM, 2020; UNICEF, 2020b; You vd., 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve sivil toplum kuruluşları, bu süreçte göçmen öğrencilerin eğitim koşullarını iyileştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yürütmüştür. MEB, uzaktan eğitim sürecinde, özellikle dezavantajlı gruplara yönelik olarak EBA destek noktaları, farklı dillerde eğitim materyalleri, mobil uygulamaların geliştirilmesi, tablet bilgisayar dağıtımı, internet desteği ve çeşitli kaynak kitapları aracılığıyla akademik destek sağlamayı hedeflemiştir (MEB, 2021a, 2020a, 2020b). Ayrıca MEB'in UNICEF ve UNHCR iş birliğiyle, göçmen öğrenci nüfusunun yoğun olduğu illerde EBA destek noktaları ve mobil destek araçlarının sayısı artırılarak öğrencilerin erişim sorunları giderilmeye çalışılmıştır (MEB, 2021b, 2021c). Bununla birlikte, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında, 30 Mart 2020 tarihinde ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki göçmen öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmek, Türkçe bilgilerini pekiştirmek ve Türkçe derslerine devamlılıklarını sağlamak amacıyla “Uyum için Türkçe” dersleri başlatılmıştır. Hazırlanan bu dersler, TRT-EBA ve PIKTES Youtube kanalları üzerinden göçmen öğrencilerin erişimine sunulmuştur (PIKTES, 2020). Ancak MEB tarafından salgının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik bu çabalara rağmen, 2020 ve 2021 yıllarında uzaktan eğitime erişim ve bu süreçten verim alınması noktasında sorunlar yaşandığı söylenebilir (TEDMEM, 2022, 2021).

Alan yazın incelendiğinde, Covid-19 salgını sürecinde göçmen öğrencilerin eğitime ilişkin farklı bağlamlarda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Uluslararası alan yazında örneğin Ilić ve Dedanski (2020) Sırbistan'da göçmen çocukların salgın sırasında karşılaştıkları sorunları incelemiş ve dil engelleri, uzaktan eğitimin etkililiği, materyal eksiklikleri, sosyalleşme yetersizlikleri ve dersleri düzenli takip edememenin akademik başarıyı düşürdüğünü ortaya koymuştur. Benzer şekilde Popyk (2021) Polonya'daki göçmen çocukların uzaktan eğitim deneyimlerinde teknolojiye erişim ve uyum sorunlarının öne çıktığını tespit etmiştir. Primdahl ve diğerleri (2021), Danimarka'daki hazırlık sınıfı öğretmenleriyle yaptığı nitel çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde mülteci öğrencilerin dersleri anlamada güçlük yaşadığını, dil engellerinin süreci olumsuz etkilediğini ve aile desteğinin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu sorunların hem akademik başarıyı azalttığı hem de öğrencilerin sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyerek yalnızlık hislerine yol açtığı vurgulanmıştır. Sugarman ve Lazarin (2020), ABD'de İngilizce öğrenen mülteci çocukların salgın sürecindeki deneyimlerini incelemiş; dijital erişim kısıtlılığı, dil engelleri ve aile desteği eksikliğinin eğitime katılımı güçleştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Desjardins (2021), Kanada'da ikinci dil olarak İngilizce öğrenen mülteci öğrencilerin teknolojik araçlara sınırlı erişim ve iletişim engelleri nedeniyle uzaktan eğitime katılamadıklarını belirlemiştir. Mupenzi ve diğerleri (2020) Avustralya'da uzaktan eğitim sürecinde öğrenim gören göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimi incelemiş ve öğrencilerin internet, bilgisayar ve uygun ev ortamına erişim konusunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Gjerløw ve diğerleri (2021) Bangladeş'te mültecilerin ev sahibi topluluklara kıyasla daha fazla eğitim seçeneğine ulaşabildiğini, ancak bu seçeneklerin çoğunun gayri resmî ve düşük kaliteli olması nedeniyle uzun vadeli katkısının belirsiz kaldığını ortaya koymuştur. Lidegran ve diğerleri (2021) ise İsveç'te göçmen öğrencilerin teknik donanım, eğitim desteği ve çalışma alanı yetersizlikleri nedeniyle uzaktan eğitimde dezavantajlı konumda olduklarını tespit etmiştir.

Türkiye'de yürütülen araştırmalarda sınıf, Türkçe ve PIKTES öğretmenleri ile ilköğretim öğrencileri, üniversite öğrencileri ve göçmen velilerin salgın sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Diğer taraftan, göçmen öğrencilerin eğitimindeki durumu ve yapılması gereken çalışmaları tartışmalı bir yaklaşımla ele alan araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Örneğin Çalışır ve Özaslan (2021) sınıf ve PIKTES öğretmenlerinin görüşleri üzerinden yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini incelemiş ve dil sorunları nedeniyle derslerin verimli geçmediğini ve öğrencilerin dersi anlamakta güçlük çektiğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada maddi yetersizlikler, veli ilgisizliği ve dil engeli sebebiyle katılımın azaldığı da belirlenmiştir. Değirmenci ve diğerleri (2021) geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecine katılım ve uyumlarını öğretmen görüşleriyle incelemiş ve pandemi nedeniyle yüz yüze eğitimde sağlanan uyumun sektöre ugradığını, çocuklar ve aileleriyle iletişimin zayıfladığını ve öğrencilerin derse katılımının önemli ölçüde düştüğünü ortaya koymuştur. Kayman ve Elkatmış (2021) göçmen öğrencilerin Türkçe dersinde yaşadıkları sorunları incelemiş ve öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemeleri ile öğretmen ve akranlarıyla iletişimde güçlük çekmelerinin, cihaz ve internet eksikliklerinin, kalabalık ve fiziki açıdan yetersiz ev ortamlarının ile teknoloji kullanımındaki sınırlılıkların süreci olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Çelik ve Kardaş İşler (2020) 4. sınıfta öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin öğrenme deneyimlerini incelemiş ve öğrencilerin EBA kullanmada sorun yaşadıklarını ve dil sorunları nedeniyle dersleri anlayamadıklarını bulmuştur. Tengilimoğlu ve diğerleri (2021) Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin

uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini araştırmış ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersleri takipte zorlandığını, memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu ve uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik inançlarının zayıf kaldığını tespit etmiştir. Kollender ve Nimer (2020) ise Covid-19'un Türkiye ve Almanya'daki mülteci çocuklar üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Bu araştırmalara ek olarak uluslararası veya ulusal kurum, kuruluş veya dernekler tarafından yürütülen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin IOM (2020) tarafından hazırlanan "*Covid-19'un Göçmen Çocuklar ve Gençler Üzerindeki Etkisi*" adlı raporda göçmen öğrenci ve gençlerin eğitime katılımları, uzaktan eğitim için gerekli teknolojilere erişim durumları, yaşadıkları dil engelleri, şiddete maruz kalma, erken evlilikler ve iş gücüne katılım konularında bazı sonuçlar sunulmuştur. Benzer şekilde UNICEF (2020b) de "*Covid-19 Sırasında Göç ve Yerinden Edilme Bağlamında Çocuklar ve Aileler için Sosyal Koruma*" raporunda göçmen öğrencilerin beslenmeleri, sağlık problemleri, eğitime erişimleri ve gelişimleriyle ilgili bilgileri ele almıştır. Türk Kızılay'ı Toplum Temelli Göç Programları "*Covid-19 İhtiyaç Tespit Raporu*" (2020a) ve "*Covid-19 Pandemisi ve Göçmenler*" (2021) raporlarında yabancı uyruklu ve göçmen öğrencilerin Covid-19 salgını sırasında yaşadığı engellere yönelik birtakım sonuçlar verilmiştir. UNHCR (2022) tarafından hazırlanan "*Türkiye Ülke Bölümü 2021-2022: Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı*" adlı raporda da mülteci öğrencilerin Covid-19 Salgını sürecinde yaşadıkları zorluklar ve uzaktan eğitime erişim durumları ele alınmıştır. Bir diğer çalışma olan International Federation of Red Cross And Red Crescent Societies ve Türk Kızılay'ının (2021) "*Covid-19'un Türkiye'deki Mültecilerin Günlük Yaşamına Etkisi*" raporunda da mülteci öğrencilerin eğitimi ve yaşadıkları zorluklara ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Alan yazın incelendiğinde, Covid-19 salgını sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak mevcut çalışmalar arasında sosyal bilgiler dersi özelinde göçmen öğrencilerin eğitime odaklanan herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin evrensel amacı, kültürel açıdan çeşitli ve birbirine bağımlı toplumlarda yaşayan bireylerin bilgiye dayalı ve akılcı kararlar verebilmelerini sağlamaktır (NCSS, 1994). Bu dersin etkin yürütülmesi, öğrencilerin farklı coğrafyalarda yaşayan insanlarla ilişkileri kavrayabilmelerini, çok yönlü bir dünya görüşü geliştirmelerini ve nitelikli vatandaşlık becerileri kazanmalarını desteklemektedir (Reynolds, 2019; MEB, 2018). Sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin hem yakın çevreleri hem de ülkelerindeki topluluklar hakkında bilgi edinmelerini, toplumdaki çeşitliliğin ortak ideallerine ve değerlerine önem vermelerini ve demokrasi, eşitlik ile sosyal adalet ilkelerini içselleştirmelerini amaçlamaktadır (Zong vd., 2002). Bunun yanı sıra, farklılıklara saygı gösterme, hoşgörü geliştirme, sorumluluk üstlenme ve çeşitliliğe yönelik farkındalık kazanma gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Rufaida, 2017). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi göçmen öğrencilerin Türkiye'yi tanımaları, toplumsal yaşamı kavramaları ve hak, görev ile sorumluluklarının farkına varmaları açısından kritik bir öneme sahiptir (Baloğlu Uğurlu ve Akdovan, 2019; Şanlı, 2019; Yalabaçoğlu, 2022). Ayrıca ders, vatandaşlık bilincinin gelişimini destekleyen (Tatan, 2016) ve göçmen öğrencilerin toplumsal entegrasyonunda önemli rol oynayan (Bayram, 2022) bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla göçmen öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimi kapsamındaki öğrenme deneyimleri hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal uyum süreçleri açısından kritik bir konumda bulunmaktadır. Özellikle Covid-19 salgını gibi olağanüstü koşullar altında, göçmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırmanın alan yazına özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına ve bu deneyimleri nasıl bilince dönüştürdüklerine odaklanır (Patton, 2014). Ayrıca bu tür araştırmalarda bireylerin yaşadıkları fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, bu fenomen hakkında ne hissettikleri ve onu nasıl anlamlandırdıkları metodolojik bir özenle ve derinlemesine biçimde incelenir (Patton, 2014). Bu bağlamda, araştırmada Covid-19 salgınının neden olduğu uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin

göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin deneyimlerini derinlemesine ve metodolojik bir yaklaşımla betimlemek amacıyla fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubu belirlenirken çok aşamalı örnekleme stratejisi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda ilk aşamada, ölçüt örnekleme tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların, en az beş yıldır göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görev yapmış ve 23 Mart 2020 ile 6 Eylül 2021 tarihleri arasında bu öğrencilere yönelik uzaktan eğitim sürecine aktif olarak katılmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler aracılığıyla hem kurumsal hem de bireysel düzeyde göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili deneyime sahip öğretmenlere ulaşılması amaçlanmıştır. İkinci aşamada maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Samsun ilindeki sosyo-ekonomik açıdan farklı üç ilçe, ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına (Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması, 2019) göre seçilmiştir. Bu ilçeler; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip Atakum, orta düzeydeki İlkadım ve düşük düzeydeki Canik'tir. Her bir ilçeden göçmen öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ikişer okul belirlenmiş ve toplamda altı okul örnekleme dâhil edilmiştir. Bu okullarda eğitim gören göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğu Irak, Suriye ve Afganistan kökenlidir. Son aşamada, belirlenen okullardan her birinden ölçütlere uyan ve araştırmaya katılmaya gönüllü ikişer öğretmen seçilerek toplamda 12 sosyal bilgiler öğretmeniyle yüz yüze mülakat gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanılmasındaki temel amaç, uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili yaşanan deneyimlerin farklı sosyo-ekonomik bağlamlardan elde edilmesini ve bu deneyimlerin çeşitliliğinin yansıtılmasını sağlamaktır. Ayrıca katılımcı kodlamalarında öğretmenlerin görev yaptığı ilçelerin baş harflerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Öğretmenlik deneyimi	Göçmen öğrenci deneyimi
A1	Kadın	19	8
A2	Kadın	28	8
A3	Kadın	8	5
A4	Kadın	10	8
İ1	Kadın	21	9
İ2	Kadın	21	9
İ3	Kadın	20	6
İ4	Erkek	25	7
C1	Kadın	10	5
C2	Erkek	17	7
C3	Kadın	20	6
C4	Erkek	15	5

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 9'unun kadın, 3'ünün erkek olduğu, katılımcıların öğretmenlik deneyimlerinin en az 8 en çok 28 yıl olduğu görülmektedir. Katılımcıların göçmen öğrencilerle çalışma deneyimlerinin en az 5, en fazla 9 yıl olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak mülakat kullanılmıştır. Mülakatlar gündelik sohbet mülakatı, mülakat kılavuzu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu mülakatlar olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Araştırmada ise mülakat kılavuzu yaklaşımı esas alınmıştır. Mülakat kılavuzu yaklaşımında araştırmacı; ilgilendiği konuyu aydınlatmak ve açığa çıkarmak için araştırmaya katılan bütün bireylere sorulacak çeşitli konu ve başlıkları önceden belirler. Mülakat sırasında konu ve başlıklar odağında konuşma akışı oluşturarak sorularını katılımcılara yöneltir. Bu sayede araştırmacı mülakat zamanını iyi yönetir ve çok sayıda farklı insanla yapılan mülakatların daha kapsamlı ve sistematik olmasını sağlar (Patton, 2014). Bu doğrultuda mülakat kılavuzu yaklaşımın sağladığı avantajlardan dolayı bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada mülakat kılavuzunun geliştirilmesinde bir dizi adım izlenmiştir. Araştırmacılar ilk olarak “göçmen eğitimi”, “uzaktan eğitim” ve “sosyal bilgiler eğitimi” anahtar kavramları kullanarak alan yazındaki çalışmaları incelemişlerdir. Böylece daha önce gerçekleştirilen çalışmalardaki temel problemler ve eksiklikler saptanmış ve mülakat kılavuzu konu ve alt başlıkları hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan konu ve alt başlıklar göçmen eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve Türk dili alanlarındaki uzman öğretim üyelerine sunulularak kapsam ve dil geçerliliği konusunda ön incelemesinin yapılması sağlanmıştır. Ön incelemeler neticesinde hazırlanan örnek form kullanılarak 2 sosyal bilgiler öğretmeniyle ön görüşmeler yapılmış ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Bütün bu aşamalar ve son düzenlemeler neticesinde mülakat kılavuzu yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan konu ve alt başlıklar nihai halini almıştır. Mülakat kılavuzu yaklaşımında odaklanılan temel konu ve alt başlıklar şöyledir;

1. Uzaktan eğitime geçiş sürecinde yaşanan deneyimler;
 - 1.1. Geçiş sürecinde öğretmenlerin bireysel deneyimleri,
 - 1.2. Geçiş sürecinde öğretmenlerin kurum düzeyindeki deneyimleri,
 - 1.3. Geçiş sürecinde öğretmenlerin MEB düzeyindeki deneyimleri.
2. Uzaktan eğitim için gerekli imkanlara yönelik deneyimler;
 - 2.1. Öğretmenlerin bireysel imkanları,
 - 2.2. Göçmen öğrencilerin bireysel imkanları.
3. Uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili deneyimler;
 - 3.1. Göçmen öğrencilerin derse katılımına yönelik deneyimler,
 - 3.2. Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitime uyumuna yönelik deneyimler,
 - 3.3. Göçmen öğrencilerin akademik başarılarına yönelik deneyimler,
 - 3.4. Göçmen öğrencilerin öğretim programı kapsamında elde etmesi beklenen beceri ve değerlere yönelik deneyimler,
 - 3.5. Uzaktan eğitimin sağladığı avantaj ve dezavantajlara yönelik deneyimler.
4. Uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik çalışmalarla ilgili deneyimler;
 - 4.1. Öğretmenlerin bireysel çalışmalarıyla ilgili deneyimleri,
 - 4.2. Öğretmenlerin kurum düzeyindeki çalışmalarla ilgili deneyimleri,
 - 4.3. Öğretmenlerin MEB düzeyindeki çalışmalarla ilgili deneyimleri.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nitel deseni doğrultusunda veri toplama süreci, dikkatli bir planlama ve etik ilkeler çerçevesinde yürütülmüştür. Veri toplama aracının hazırlanmasının ardından, çalışma grubunu oluşturan katılımcılarla ön görüşmeler yapılmış; bu kapsamda mülakatların gerçekleştirileceği yer, tarih ve saatler belirlenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların görev yaptığı okullarda yüz yüze şekilde, rehberlik servisleri veya kütüphaneler gibi mahremiyeti sağlayan uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sürece rahatlıkla katılabilmeleri ve kendilerini güvende hissedebilmeleri için fiziksel ortam koşullarına özen gösterilmiştir. Yüz yüze görüşmelere ek olarak, yalnızca iki katılımcı ile çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, katılımcıların bireysel tercihleri ve devam eden Covid-19 salgınının etkileri doğrultusunda Zoom platformu aracılığıyla yapılmıştır. Bu tercihle, katılımcıların sağlık kaygıları gözetilmiş ve gönüllülük esasına zarar verilmemesi amaçlanmıştır. Tüm görüşmeler, katılımcıların yazılı veya sözlü açık onamlarının alınmasının ardından ses kayıt cihazları ya da dijital platformlar aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları dikkatlice dinlenmiş ve görüşmeler ayrıntılı biçimde yazılı döküm haline getirilmiştir. Döküm işlemlerinin tamamlanmasının ardından, elde edilen verilerin doğruluğunu sağlamak ve katılımcı ifadelerinin doğru şekilde yansıtıldığından emin olmak amacıyla bazı katılımcılarla tekrarlı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, hem katılımcı teyidi sürecine katkı sağlamak hem de bazı temaların daha derinlemesine ele alınmasına olanak tanımak amacıyla planlanmıştır. Böylece verilerin güvenilirliği artırılmış, yorumların bağlamsal geçerliliği güçlendirilmiştir. Bu kapsamda 01.12.2021-16.01.2023 tarihleri arasında toplam 12 katılımcıyla gerçekleştirilen tekrarlı mülakatlar, 496 dakika 25 saniye sürmüş ve bu süre, katılımcıların deneyimlerini kapsamlı bir biçimde aktarmalarına olanak sağlamıştır.

Veri toplama süreci boyunca bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik ilkelere azami düzeyde riayet edilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre dâhil edilmiş; kişisel mahremiyetlerinin ve paylaştıkları bilgilerin gizliliğinin korunmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırmanın amacı, kapsamı ve görüşmelerin nasıl yürütüleceğine ilişkin önceden kapsamlı bilgilendirme yapılmış; bu doğrultuda katılımcıların onamları alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesine yönelik tüm etik ve yasal izinler resmî kurumlar

aracılığıyla temin edilmiştir. Bu kapsamda Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 30.04.2021 tarihli ve 2021/328 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmış; ayrıca MEB tarafından 30.11.2021 tarihli ve 152702 sayılı resmi yazı ile saha uygulamalarına yönelik gerekli yasal izin sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerinin analizi için tematik analiz yaklaşımı esas alınmıştır. Tematik analiz veri setinde araştırma sorularıyla bağlantılı olan kalıpların belirlenmesi ve temalar ve kategoriler arasındaki bağlantıların araştırılması ve tanımlanmasıdır (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analiz bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Bunlar verideki kalıpları tanımlama ve temaları belirleme, kategorilere ayırma, kategoriler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma ve kodlama yapma olarak ifade edilebilir (Ayres, 2008; Braun ve Clarke, 2006). Bununla birlikte tematik analizde araştırmacılar veri seti içerisindeki kalıpların ortak yönleri ve farklılıkları arasındaki ilişkileri tümevarımsal veya tümdengelimsel biçimde inceleyebilir (Braun ve Clarke, 2006; Gibson ve Brown, 2009). Araştırmada incelenecek konu alanıyla ilgili teorik veya analitik yapının analiz öncesinde incelenmesi ve ele alınacak fenomenle ilgili ana hatların belirlenmesi nedeniyle tümdengelimsel tematik analiz yaklaşımı esas alınmıştır. Bu sayede mülakat kılavuzu yaklaşımda belirlenen ana konular ve alt başlıklara dayalı olarak temalar ve kategoriler oluşturulmuş ve verilerdeki ortak yönler, farklılıklar ve ilişkiler incelenerek analiz sonucunda alt kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular “Uzaktan Eğitime Geçiş Süreci”, “Uzaktan Eğitim İçin Gerekli İmkanlar”, “Göçmen Öğrencilerin Eğitimi” ve “Göçmen Öğrencilerin Eğitimiyle İlgili Çalışmalar” olarak dört tema altında verilmiştir.

Uzaktan Eğitime Geçiş Süreci

Uzaktan eğitime geçiş süreci teması “Geçiş sürecinde öğretmenlerin bireysel deneyimleri”, “Geçiş sürecinde öğretmenlerin kurum düzeyindeki deneyimleri” ve “Geçiş sürecinde öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı düzeyindeki deneyimleri” olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır.

Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bireysel Deneyimleri

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (11) uzaktan eğitime geçileceğini duyduklarında büyük şaşkınlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılardan A3'ün “*Tabi ki şaşırırdık. Birdenbire karşımıza bir hastalık çıktı ve bir aylık süreç içerisinde okulla, öğrencilerle bağlantımız kesildi. Sudan çıkmış balığa döndük.*” biçimindeki ifadeleri bulguları destekler niteliktedir. Katılımcılar, uzaktan eğitimin kabulüyle birlikte başlangıçtaki şaşkınlığın yerini, kaliteli eğitimin sürdürülebilmesine ilişkin panik (10), endişe (8), tereddüt (8), belirsizlik (7) ve korku (7) gibi duyguların aldığını belirtmiştir. Örneğin katılımcılardan C3 düşüncelerini “*Uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını görünce üzülüm. Eğitimin iyi olmadığını hissettim ve hep okulların açılmasını istedim.*” cümleleriyle açıklamıştır. Bu bulguların aksine katılımcılardan İ1 “*Uzaktan eğitim süreci ve evden çalışma düşüncesi beni mutlu etti ve iptal olur diye ödüm koptu. Bu süreçte kitap okuyabilirim ve başka şeyler yapabilirim diye düşündüm.*” cümleleriyle uzaktan eğitim fikrinin kendisini mutlu ettiğini dile getirmiştir.

Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Kurum Düzeyindeki Deneyimleri

Elde edilen bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun (9) uzaktan eğitime geçiş sürecinde kurumlarını yeterli olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Katılımcılar (9) kurum yöneticilerinin uzaktan eğitime geçiş sürecinde gerekli çabayı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitime geçiş sürecinde kurum yöneticilerinin ulaşılabilir olduğunu (9) ve Whatsapp grupları veya farklı iletişim araçları vasıtasıyla MEB'den gelen bilgileri, talepleri, önerileri ve diğer güncel gelişmeleri öğretmenlerle paylaştıklarını (7) belirtmişlerdir. Bu gruplar veya diğer iletişim araçları vasıtasıyla kendilerinin veya öğrencilerinin sorunlarını kurum yöneticileriyle paylaştıklarını ve ortak çözüm yolları aradıklarını (6) belirtmişlerdir. Bunun yanında kurum yöneticilerinin, tüm öğretmenlerin katılımıyla online toplantılar (4) yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan İ2'nin *"Whatsapp gruplarımız var. Yöneticilerimiz sürekli bilgilendirmeler yaptılar. Gerekli olduğu zamanlarda online toplantılar yapıldı. Kurumumla ilgili bir eksiklik yaşamadım. Gerekli ve yeterli bilgiye eriştim."* biçimindeki görüşleri bulguları destekler niteliktedir. Bu görüşlerin aksine ise bazı katılımcılar (3) kurumlarını yetersiz bulmaktadır. Katılımcılar kurum yöneticilerin MEB'den gelen bilgileri aktaran aracı bir kurum olmak dışında bireysel çabalarının ve faaliyetlerinin olmadığını (3), güncel gelişmelerin ve bazı bilgilerin, taleplerin veya önerilerin zamanında kendilerine ulaşmadığını (3), uzaktan eğitim sürecini iyi planlayamadıklarını (3) belirtmişlerdir. Katılımcıların bulguları destekleyen görüşlerinden bazıları şöyledir;

İ1: Kurum bizi bilgilendirme konusunda yeterli değildi. İlk zamanlar birçok şey bomboş geçti. Kurumdan hiçbir şey görmedik ve sıkıntı yaşadım...

C2: Kurumum, MEB'in Eğitim Bilişim Ağı'na yüklediği eğitimleri ve kursları takip etmemiz noktasında bakanlıkla bizim aramızda bir aracı oldu. Oradan gelen bilgileri bize aktardı. Bunun dışında okulun bireysel bir çabası ve faaliyeti olmadı...

Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı Düzeyindeki Deneyimleri

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların uzaktan eğitime geçiş sürecinde MEB düzeyindeki deneyimlerinin tamamının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar MEB'in uzaktan eğitime geçiş sürecindeki çalışmalara çok geç başladığını (12), uzaktan eğitim planlamasında eksiklikler olduğunu ve sürekli değişiklikler yapıldığını (12) ifade etmişlerdir. Ayrıca MEB'in uzaktan eğitime geçişle ilgili öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirmek ve yönlendirmek için online toplantı, seminer veya konferans gibi herhangi bir faaliyet düzenlemediği (12) belirtilmiştir. Örneğin katılımcılardan A1 konuyla ilgili görüşlerini *"İl Millî Eğitim Müdürlüğü veya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü doğrudan bizle ilgili bir çalışma yapmadı, bizle iletişim kurmadı. Seminer veya konferans yapılmadı. Okul idaresine iletiler onlarda bize iletti..."* cümleleriyle açıklarken, İ1 düşüncelerini *"Geçiş sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı veya İl Millî Eğitim Müdürlüğü hiçbir şey yapmadı."* cümleleriyle ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan C4 geçiş sürecinde MEB'in faaliyetlerine ilişkin herhangi bir şey hatırlamadığını *"Hiçbir faaliyet hatırlamıyorum."* cümleleriyle ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, ilerleyen süreçte MEB'in EBA'ya içerikler eklediğini ve MEBBİS üzerinden uzaktan eğitime ilişkin eğitimler sunduğunu, ancak bu girişimlerin oldukça geç hayata geçirildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların İ3'ün bulguları destekleyen görüşleri şöyledir;

"Millî Eğitim Bakanlığı veya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün duyurularını sitelerden takip ettik. Onun dışında seminer, konferans gibi bilgilendirme olmadı. Eylül ayı gibi Eğitim Bilişim Ağı'na bir takım eğitim videoları yüklendi ama biz öğrenmiştik. Çok geç kaldılar."

Uzaktan Eğitim İçin Gerekli İmkanlar

Uzaktan Eğitim İçin Gerekli İmkanlar teması "Öğretmenlerin bireysel imkanları" ve "Göçmen öğrencilerin bireysel imkanları" olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerin Bireysel İmkanları

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamının derslerini evlerinden yürüttükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (7) dersleri yürüttükleri yerlerin uzaktan eğitim için uygun olduğunu ve sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu görüşlerin aksine bazı katılımcılar (5) diğer aile üyelerinin de uzaktan eğitime katılması, evlerindeki oda sayısının yeterli olmaması ve yaşanan ses problemlerinden dolayı uygun ortamı oluşturamadıkları belirtmişlerdir. Örneğin konu hakkındaki görüşlerde A1'in *"Evde iki çocuğum var. Onlarda canlı derse giriyordu. Evde sesler birbirine karışıyordu, odalarımız yetmedi. Apartmanda da tadilat vardı, çok ses oldu."* biçimindeki cümleleri dikkat çekicidir. Katılımcıların çoğunluğunun (9) uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar, tablet veya akıllı telefona erişim konusunda sorun yaşamadıklarını ifade ettiği belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle katılımcıların çoğunluğu süreç içerisinde gerekli bilgisayar ve ekipmanlarına (mikrofon, kamera vb.), tablete veya akıllı telefona sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlerin aksine ise bazı katılımcılar (3) aile üyelerinin de uzaktan eğitime katılması sebebiyle bilgisayar ve ekipmanlarına, tablete veya akıllı telefona ulaşım konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu sorunları gidermek adına eski cihazlarını tamir ettirmiş ya da yeni araçlar almak durumunda kalmışlardır. Örneğin katılımcılardan İ1 konuyla ilgili deneyimlerini *"Eşim öğretmen ve 2 çocuğumda uzaktan eğitim aldığı için"*

bilgisayar bulmamız gerekti. Bilgisayar eksikti. Yeni bilgisayar almak zorunda kaldık.” cümleleriyle ifade etmiştir. Katılımcıların internete erişim konusunda yaşadıklarına deneyimlere yönelik ifadelerinde ise tamamına yakınının (10) problem yaşadığını belirlenmiştir. Katılımcılar çoğunlukla internet kotalarının veya hızlarının yetersiz olması ve internet kesintileri nedenleriyle derslere katılamadıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan bazıları bu sorunları çözmek adına evlerine fazladan internet ağı bağlattıklarını veya yeni sözleşmeler yaparak internet hızlarını veya kotalarını artırdıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan A2’nin bulguları destekleyen cümleleri şöyledir; *“İnternete hızıyla ilgili problem yaşadık. İnternet hızımızı artırmak için sözleşme yaptık, çocuklarımla çakışan ders saatlerini ayarlamam gerekti. İnternet kesintileri oldu, telafi dersleri falan yaptım”*. Bu görüşlerin aksine ise bazı katılımcılar (2) internete erişim konusunda problem yaşamadığını belirtmiştir.

Ders materyallerine erişim konusunda yaşanan deneyimlere yönelik elde edilen bulgulara, katılımcıların tamamına yakınının (11) materyal konusunda sorun yaşamadığı belirlenmiştir. Katılımcılar sorundan ziyade uzaktan eğitimin öğrencilere çeşitli görsel, video, harita, oyun, hikâye, eğitim uygulamaları vb. sunma ve kullanma konusunda kolaylık sağladığını ve çok yönlü bir yapı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak katılımcıların tamamına yakını örgün eğitimde akıllı tahta uygulamaları için hazırladıkları birçok materyali uzaktan eğitim sürecinde de kullandıklarını dolayısıyla bu süreçte materyal konusunda olumsuz bir durum yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcılardan İ3’ün *“Çok fazla materyal kullanma fırsatı verdi ve çok yönlü bir eğitim oldu. Materyal konusunda sorun yaşamadım. İnternette her türlü materyali buldum.”* ve A3’ün *“Materyal konusunda daha elverişli oldu. Önümüzde birçok harita, resim, ilgi çekici hikâye vardı. Örgün eğitimden daha iyi oldu.”* deneyimleri dikkat çekicidir. Bu görüşlerin aksine katılımcılardan yalnızca C4 ise uzaktan eğitim sürecinin başlarında materyal konusunda eksiklik yaşadığını daha sonraki süreçte bu eksikliği giderdiğini belirtmiştir.

Göçmen Öğrencilerin Bireysel İmkanları

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu (7 kişi), göçmen öğrencilerin bilgisayar ve tablet gibi dijital cihazlara erişimde sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir. Katılımcılar, bu öğrencilerin ya hiç cihaza sahip olmadığını ya da cihaz sayısının evdeki çocuk sayısına oranla yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Özellikle kalabalık ailelerde aynı anda derse giren çocukların olmasının, cihaz paylaşımı nedeniyle eğitim sürecinde aksamalara neden olduğu bulunmuştur. Katılımcılardan A4 bu durumu *“Genel olarak bilgisayar, tablet ve internete erişim konusunda sorunlar olduğunu duydum. Kardeş sayılarının çok olması bu cihazların kullanılmasında da olumsuz bir duruma sebep oldu.”* cümleleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde C2, *“Katılmamalarının temel sebepleri ekonomik. Evin uygun olmaması ya da tablet, bilgisayar gibi cihazlara erişememeleri.”* diyerek teknolojik imkânsızlıkların uzaktan eğitime katılımı sınırlandırdığını belirtmiştir. Buna karşılık bazı katılımcılar (5) uzaktan eğitim sürecinde görev yaptıkları sınıflardaki göçmen öğrencilerin bilgisayar, tablet veya akıllı telefona erişim konusunda genel olarak ciddi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcılar, MEB tarafından sağlanan tablet desteği, bazı okullarda kurulan EBA Destek Noktaları ve ailelerin kendi imkanlarıyla temin ettikleri cihazlar sayesinde öğrencilerin büyük ölçüde çevrim içi eğitime katılabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan İ1 *“Tablet dağıtımında onlara öncelik vermiştik, rehberliğimdeki göçmen öğrencilerin tabletleri vardı.”* şeklindeki ifadesiyle bu durumu ortaya koymuştur. Benzer şekilde A2 *“Çoğunluğunun imkanları iyiydi, bizim okuldakilerin genel olarak iyiydi.”* diyerek öğrencilerin erişim açısından yeterli imkanlara sahip olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların yarısından fazlası (7), göçmen öğrencilerin internete erişim konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaştığını ifade etmiştir. Bu sorunlar arasında internet bağlantısının olmaması, bağlantı hızının düşüklüğü, MEB tarafından sağlanan internet kotalarının yetersizliği ve sık yaşanan kesintiler yer almıştır. Örneğin C4, *“Millî Eğitim Bakanlığı’nın verdiği internet bir hafta bile yetmedi”* diyerek sunulan desteğin kısa sürede tükendiğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde A1, *“İnternet konusunda öğrencilerin genelinde sorun olmadı ama ulaşamayanların olduğunu da biliyorum”* ifadesiyle kısmi bir soruna işaret etmiştir. Bu görüşlerin aksine bazı katılımcılar (5), göçmen öğrencilerin internet erişimi konusunda ciddi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, internet bağlantısının büyük ölçüde sağlandığını, hatta bazı okulların destekleyici uygulamaları (örneğin EBA destek merkezi) sayesinde öğrencilerin derslere düzenli katılım gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda İ2, *“Bilgisayarı veya tableti olanda var, olmayan da var. Fakat bilgisayar varsa internet yok. Bunlara ulaşmakta sorun vardı. Fakat Millî Eğitim Bakanlığı tablet ve internet konusunda yardımcı oldu.”* diyerek hem sorunları hem de çözümleri bir arada dile getirmiştir. Bu bulgular, göçmen

öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki dijital araçlara ve internete erişim düzeyinin homojen olmadığını; ailelerin sosyoekonomik durumlarına, okulun sunduğu olanaklara ve MEB desteklerinin yeterliliğine göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Göçmen Öğrencilerin Eğitimi

Göçmen Öğrencilerin Eğitimi teması “Derse katılım”, “Uyum”, “Akademik başarı”, “Beceri ve değerler” ve “Avantaj ve dezavantajlar” olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır.

Derse Katılım

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamına yakını (11) uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derslerine katılım göstermediklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir ifade ile katılımcılar az sayıda göçmen öğrencinin derslerine katıldıkları belirtmiştir. Göçmen öğrencilerin derse katılımını engelleyen unsurlara ilişkin görüşlerde katılımcıların çeşitli fikirleri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların üçü öğrenci veya ailelerinin eğitime karşı ilgisizliği, isteksizliği ve keyfi davranışlarının derslere katılım açısından sorun yarattığını ifade etmiştir. Katılımcıların dördü dil engeli ve iletişim sorunlarının derse katılımı etkilediğini düşündüklerini belirtmiştir. Diğer dört katılımcı ise bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim ve ekonomik zorlukların derse katılımı düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Bu bulgulara ek olarak derse katılımın az olduğu yönünde fikir beyan eden üç katılımcı, bazı göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde derslerine hiç katılmadıklarını ve bu öğrencilerden bir kısmının yüz yüze eğitime geçildiğinde de okula devam etmediklerini belirtmişlerdir. A3’ün konu hakkındaki “*Süreç boyunca hiç katılmayanlar oldu. Bu öğrencilerden bazıları yüz yüze eğitimde de katılmamaya başladı.*” görüşleri dikkat çekicidir. Ayrıca katılımcılardan İ1 uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerden Türkçe bilen ve derslerinde başarılı olan fakat sosyal konularda çekingen olan bazı öğrencilerinin kamera karşısında olmaktan çekindiklerini ve derslere katılmadıklarını ifade etmiştir. Derslerine az sayıda katılım olduğunu ifade eden katılımcılar, katılımı artıran unsurların Türkçe bilme (5), derslere karşı ilgi ve isteğin yüksek olması (4) ve ekonomik koşulların iyi olması (4) olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerin aksine katılımcılardan yalnızca A2 göçmen öğrencilerinin çoğunluğunun derslere katıldığını ifade etmiştir. A2’nin konu hakkındaki görüşleri “*Aslında birçoğu katıldı. Fakat dil problemleri olduğu için genellikle dinlemede kaldılar. O süreçte hiç katılmayan bir iki öğrenci oldu...*” biçimindedir.

Uyum

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamına yakını (10) göçmen öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecine uyum sağlayamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar göçmen öğrencilerin uzaktan eğitime uyumu konusundaki en büyük sorunun dil engeli ve iletişim problemleri (10) olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan A4’ün “*Katılanların çoğunluğu ile iletişim problemleri yaşadık. Dersimde göçmen bir öğrencim Türkçe bilmediği için kamerası açık şekilde derste uyumuştur. Sanırım sesi de kapatmış, uyandıramadık.*” biçimindeki görüşleri dikkat çekicidir. Bu görüşlere ek olarak katılımcılardan bazıları (8) küçük yaşlardan itibaren Türkiye’de olan ve temel düzeyde Türkçe konuşan öğrencilerin uzaktan eğitime uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan İ1’in “*Göçmen öğrencilerin geneli tam anlamıyla uzaktan eğitime uyum sağlayamadı. Fakat Türkiye doğumlu ve Türkçeyi iyi konuşanlar daha iyi uyum sağladılar.*” görüşleri bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca bazı katılımcılar (4), uzaktan eğitime uyum sürecinde aile desteğinin belirleyici bir rol oynadığını; ailelerin ilgili olduğu öğrencilerin uyum konusunda daha başarılı, ilgisiz olduğu öğrencilerin ise daha başarısız olduğunu ifade etmiştir.

Elde edilen bu bulguların aksine katılımcılardan C1 sınıflarındaki göçmen öğrencilerin uyum konusunda sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcının bu görüşünün, dersine girdiği sınıf seviyelerinin düşük olması ve öğrencilerin büyük ölçüde Türkçe bilen göçmenlerden oluşmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. C1’nin konu hakkındaki “*5. sınıftaki göçmen öğrencilerden uzaktan eğitime katılanların uyum süreci gayet iyiydi ve sorduğum sorulara gayet iyi cevap veriyorlardı. Liste sırasına göre söz aldılar ve kendilerini anlatabildiler. Örnekler verdiler. Katılanlarla herhangi bir sorun olmadı.*” görüşleri bulguları desteklemektedir. Katılımcılardan A2 ise uzaktan eğitim sürecinde kamera ve ses açmayı zorunlu kılmadıkları için göçmen öğrencilerin uyum konusunda sorun yaşayıp yaşamadığını anlamadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla

öğrencilerden derste iletişim kuranların sorun yaşamadığını ama genel manada bu konuda yorum yapamayacağını belirtmiştir.

Akademik Başarı

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların tamamına yakını (11), uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü belirtmiştir. Katılımcılar, bu düşüşün en önemli nedeninin okul ve sınıf kültüründen uzak kalma (9) olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca akademik gerilemeye neden olan diğer etkenler arasında uzaktan eğitimin yeterli bir öğrenme ortamı sunmaması (7), göçmen öğrencilerin dil engeline sahip olmaları (7), derslere düzensiz katılım (6) ve iletişim ile etkileşimin azalması (6) yer almaktadır.

Katılımcılardan C3'ün konu hakkındaki *“Uzaktan eğitim örgün eğitimin yerini hiçbir şekilde tutmadı. Örgün eğitimde göz teması vardı ve sınıf ortamında olmak onları etkiliyordu. Uzaktan eğitimde öğrenciler derslere düzenli katılsa bile en az %10'luk bir düşüş yaşadılar. Bunu iptal ettiğimiz sınavlardan anladık.”* cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Benzer biçimde İ3'nün dil engeliyle ilgili *“Akademik başarı olarak olumsuz etkiledi. Akademik başarısızlığın en büyük nedeni Türkçe bilmemidir. İletişim kuramadığımız için çocuk beni anlamıyor, yazamıyor, derse katılamıyor, benim onu keşfetmem de pek mümkün olmuyor.”* cümleleri dikkat çekicidir. Uzaktan eğitim sürecinde akademik başarının azaldığını belirten katılımcılardan bazıları (5), ailelerin veya öğrencilerin eğitime yönelik olumsuz tutum ve ilgisizliğinin de başarı düşüşünde önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşlerin aksine ise katılımcılardan yalnızca A1 uzaktan eğitime katılan göçmen öğrencilerinin akademik başarılarında bir farklılık görmediğini belirtmiştir.

Beceri ve Değerler

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı (12), uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde edinmesi gereken beceri ve değerleri büyük ölçüde kazanamadığını ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların görüşlerine göre göçmen öğrenciler sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında ulaşmaları gereken kazanımlara büyük ölçüde ulaşamamıştır. Katılımcılar bu durumu; uzaktan eğitime uyum sağlayamama (9), iletişim sorunları (8), uzaktan eğitimin yetersizliği (7) ve derslere düzensiz katılım (6) gibi faktörlerle açıklamaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar, derslere düzenli devam eden (4), öğrenmeye karşı yüksek ilgi ve isteğe sahip olan (5) ve Türkçe dil yeterliği gelişmiş (7) göçmen öğrencilerin kazanımlara ulaşarak gerekli beceri ve değerleri edinebildiklerini vurgulamıştır. Nitekim A3, bu durumu şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Öğrencilerin ilgileri ve istekleriyle ilgiliydi. Bunun yanında orta düzey ve üstünde Türkçe bilen ve katılan öğrenciler genel olarak kazanım, beceri ve değerleri edindiler.”*

Avantaj ve Dezavantajlar

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların yarısı (6) uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersi bağlamında göçmen öğrencilerin eğitimi için hiçbir avantaja sahip olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin İ4'ün *“Hiçbir avantaj sağlamadı.”* biçimindeki ifadesi bulguları doğrular niteliktedir. Buna karşılık, katılımcıların diğer yarısı (6), uzaktan eğitim sürecinde yürütülen sosyal bilgiler dersinin genel olarak önemli bir avantaj sağlamadığını, ancak bazı konularda belirli yararlar sunduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar derste sayıca fazla ve çeşitli görsel, video, harita, şema veya grafik kullanılabilmesi (6), farklı konu anlatım, soru veya etkinlik kitaplarının öğrencilerle paylaşılması (6), öğrenci ödevlerinin ve sorularının daha sistemli incelenmesi ve dönüt verilmesi (6) konularında avantaj sağladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersi bağlamında göçmen öğrenciler için getirdiği dezavantajlara yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların tamamının birçok farklı dezavantajdan bahsettiği tespit edilmiştir. Bu dezavantajlardan en sık ifade edilenler derse katılım azlığı (11), eğitimden uzaklaşma (10), akademik başarının azalması (8), dersin kazanımlarına ulaşamama (8) ve derse yönelik ilgi, istek ve dikkatin (8) azalmasıdır. Ayrıca katılımcılar uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersi dışında birtakım dezavantajlara sahip olduğunu da belirtmiştir. Bunlar ise sosyalleşememe (6), okul ve sınıf kültürüne uyumsuzluk (5), iletişim ve davranış problemlerinin artması (4), Türkçenin geliştirilememesi (3) ve teknoloji bağımlılığının (2) artmasıdır.

Göçmen Öğrencilerin Eğitimiyle İlgili Çalışmalar

Göçmen Öğrencilerin Eğitimiyle İlgili Çalışmalar teması “Bireysel çalışmalar”, “Kurum düzeyindeki çalışmalar” ve “Millî Eğitim Bakanlığı düzeyindeki çalışmalar” olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır.

Bireysel Çalışmalar

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamına yakını (11) uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimi için bireysel olarak zorlandıkları konular olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bireysel olarak zorlandıkları konularda en sık (7) tekrar edilen konu dil engelidir. Katılımcılar öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmediği için iletişim kurmakta zorlandıklarını, anlatılan konuları veya verilen ödevleri anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak ikinci en sık (6) tekrar edilen zorluk göçmen öğrencileri derse dahil etmektir. Katılımcılar göçmen öğrencilerin çoğunluğunun derse katılım göstermediklerini ve öğrencileri derslere katma noktasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bireysel olarak zorlandıklarını ifade ettikleri bir diğer konu ise iletişimsizdir (4). Katılımcılar velilerin okul idaresine veya kendilerine verdikleri telefon numaralarını çoğunlukla kullanmadıklarını, öğrencilerin bir kısmının ise telefonları olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe bilmemesinin öğretmenlerle görüşmek istememesine sebep olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak katılımcıların zorlandıkları diğer konular derslerde yaşanan davranış problemleri (3), derste aktif olmama (2) ve ilgi ve istek azlığıdır (2). Bu görüşlerin aksine katılımcılardan C1 göçmen öğrencilerin çoğunlukla derse katılmadıkları için bireysel olarak zorlandığı bir konu olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların göçmen öğrencilerinin eğitiminde karşılaştıkları sorunların çözümü için geliştirdikleri stratejilere yönelik görüşlerinde katılımcıların yarısının (6) bu yönde özel bir çabası olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar çözüm stratejilerinde en sık iletişimin artırılması (4) noktasında çaba gösterdiklerini, öğrencilerini ve velilerini sıklıkla aradıklarını veya mesaj attıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu sayede derse katılımı artırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra en sık tekrar edilen (3) diğer çözüm stratejileri öğrencilerin düzeylerine uygun materyallerin ve ödevlerinin tasarlanmasıdır. Bir diğer çözüm stratejisi ise öğrencilerinin ilgi, istek ve dikkatlerini artıracak video, görsel, grafik vb. ile dijital oyunların (2) kullanılmasıdır. Katılımcılar bu çözüm stratejilerinin derse yönelik ilgi ve isteğin artırmasına katkı sağlamasını beklemişlerdir. Bu görüşlerin aksine katılımcıların diğer yarısının (6) göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunların çözümüyle ilgili herhangi bir özel çabasının olmadığını tespit edilmiştir. Katılımcılardan C2'nin “Göçmenler için ayrı bir yöntem veya teknik geliştirmedim.” biçimindeki ifadeleri bulguları destekler niteliktedir.

Uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimi yönetme konusundaki öz yeterliliklerini değerlendiren katılımcı öğretmenlerin çoğu (7), kendilerini yetersiz olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini başarısız olarak nitelendirmektedir. Örneğin katılımcılardan C2'nin ve C4'ün görüşleri sırasıyla “Süreci kendi adıma başarılı yönettim diyemem, onları derse katamadım. Bu noktada kendimi başarısız buluyorum.” ve “Gelirse gelir, gelmezse gelmez rahatlığına kapılmış olabilirim. Bir şey yapmadım ve kendimi yetersiz buluyorum.” biçimindedir. Bu görüşlerin aksine katılımcıların beşi ise kendilerini yeterli gördüklerini ve ellerinden geleni yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan İ2 konu hakkındaki görüşlerini “Elimden geleni yaptım, kendimi yeterli hissediyorum.” biçiminde ifade etmiştir.

Kurum Düzeyindeki Çalışmalar

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğu (9) uzaktan eğitim sürecinde kurum düzeyinde göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili geliştirilen özel bir strateji ve çaba olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde geliştirilen stratejilerin bütün öğrencileri kapsayan uzaktan eğitime erişim desteği ve maddi yardımlar olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara örnek olarak da bilgisayar, tablet veya internete erişimi olmayan öğrenciler için EBA destek noktalarının oluşturulması (9), MEB'in gönderdiği tablet veya internet paketlerinin öğrencilere ulaştırılması (9) ve belediyeler, özel kurumlar, iş insanları, veliler veya öğretmenler tarafından toplanan diğer yardımların öğrencilere dağıtılması (9) gösterilmiştir. Elde edilen bu bulguların aksine katılımcıların üçü kurum yöneticilerinin öğretmenler aracılığıyla göçmen öğrencilerin eksikliklerini tespit etmek ve gidermek adına çeşitli çalışmalar yürüttüklerini ifade etmiştir. Bu çalışmaların

ise çoğunlukla ekonomik yardımlar (3) olduğu belirtilmiştir. Örneğin katılımcılardan C3'ün *“Yöneticilerimiz ihtiyaç sahibi göçmen öğrencilerin isimlerini belirlememizi istedi ve para toplayıp interneti olmayan öğrencilerin evlerine internet bağlattık.”* cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Bunun yanında bazı katılımcılar (3) kurumun göçmen öğrencilerin derse katılım durumlarını takip ettiklerini ve katılımın artması için çalışmalar yürüttüklerini ifade etmişlerdir.

Kurumun uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili geliştirdikleri stratejilerin yeterliliğine ilişkin görüşlerde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (8) çalışmaları yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle katılımcıların kurum yöneticilerini süreçte başarısız olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar konu hakkındaki görüşlerinde, kurum yöneticilerin yaptıkları çalışmaların Türkiye çapında uygulanan çalışmaların benzerleri olduğunu, farklı stratejiler geliştirme noktasında kurum yöneticilerinin sığ kaldığını ve çaba göstermediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak katılımcılardan ikisi bu konu hakkında net bir ifade de bulunamayacağını dolayısıyla yeterli veya yetersiz olarak bir görüş belirtmeyeceğini dile getirmiştir. Katılımcıların bu ifadelerinin temelinde ise göçmen öğrenci nüfuslarının okullarında yoğun olması sebebiyle kurum yöneticilerinin çaresiz kaldıklarına ve bu çalışmaları MEB'in yürütmesine yönelik inançların yattığı söylenebilir. İ3'ün konu hakkındaki *“Okul yönetimi ne yapabilir ki, bakanlığın devreye girmesi gerekiyordu. Bizim okulumuzun üçte biri göçmen öğrencilerden oluşuyor. Yani on tane, yirmi tane değil. O yüzden yöneticilerin göçmen öğrenciler için yapabilecekleri şeyler çok sınırlıydı. Kurum yöneticilerini bu konuda suçlu bulmuyorum.”* görüşleri bulguları destekler niteliktedir. Bu görüşlerin aksine ise iki katılımcı kurum yönetiminin geliştirdiği stratejilerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu yönde fikir beyan eden katılımcılardan İ2, Türk kökenli öğrencileri için ne yapıldıysa benzerinin göçmen öğrenciler içinde yapıldığını ve bunu yeterli gördüğünü ifade ederken, C3 ise kurumun yeterli çabayı gösterdiği inandığını fakat bunun öğrenciler açısından karşılık bulmadığını ve dağıtılan tabletlerin öğrenciler veya aileler tarafından satıldığını belirtmiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın ilginç bulgularından biridir.

Millî Eğitim Bakanlığı Düzeyindeki Çalışmalar

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamına yakını (11) uzaktan eğitim sürecinde MEB'in göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili özel bir strateji geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar yapılan çalışmaların çoğunlukla ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere yönelik olduğunu dolayısıyla göçmen öğrenciler için geliştirilen ayrı stratejiler hakkında bilgileri olmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte MEB'in okullara gönderdikleri tabletler, kırtasiye malzemeleri veya internet paketlerinden diğer öğrenciler gibi göçmen öğrencilerin de faydalandığı ifade edilmiştir. Katılımcılardan İ1'in *“Millî Eğitim Bakanlığı göçmen öğrencilerle ilgili herhangi bir çalışma yapmadı. Sadece eylül ayında ekonomik durumu kötü olan öğrencilere tablet dağıtılacağını duydum. Fakat göçmen öğrenciler özelinde bir çalışma değildi.”* görüşleri bulguları destekler niteliktedir. Elde edilen bu bulguların aksine katılımcılardan yalnızca İ3, MEB'in göçmen öğrencilerin uzaktan eğitimde derse katılım durumları, yaşadıkları sorunlar ve engellerle ilgili çalışmalar yürüttüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların MEB'in uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili geliştirdikleri stratejilerin yeterliliğine ilişkin görüşlerinde katılımcıların tamamı çalışmaları yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Bir başka ifadeyle katılımcılar MEB'in uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitiminde başarılı bir süreç yönetemediği belirtilmiştir. A4 bu konudaki görüşlerini *“Açık bir şekilde söyleyebilirim. Yeterli değillerdi ve kesinlikle sınıfta kaldılar.”* bulguları destekler niteliktedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar, “uzaktan eğitime geçiş süreci”, “uzaktan eğitim için gerekli imkânlar”, “göçmen öğrencilerin eğitimi” ve “göçmen öğrencilerle ilgili çalışmalar” olmak üzere dört ana temada değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitime geçişte şaşkınlık, panik, endişe, tereddüt, bilinmezlik ve korku gibi olumsuz duygular yaşadığı belirlenmiştir. Alan yazında da benzer şekilde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde duygusal zorluklar yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Alea vd., 2020; Bakıoğlu ve Çevik, 2020; Burke ve Dempsey, 2020; Cülha vd., 2021; Fidan, 2020; Güneş ve Toran, 2022; Karadeniz ve Zabcı, 2020; Klapproth vd., 2020; Koşar ve Battal, 2021). Örneğin, Güneş ve Toran (2022), okul öncesi öğretmenlerinin belirsizlik, şok, korku ve kaygı gibi duygular yaşadığını belirtmiş; Karadeniz ve Zabcı (2020) ise öğretmenlerin teknik yetersizlikler, içerik hazırlama konusundaki eksiklikler ve iş-özel yaşam dengesizliği nedeniyle stres yaşadıklarını ortaya

koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun geçiş sürecinde, okul düzeyinde yapılan çalışmaları yeterli bulurken, MEB tarafından yürütülen uzaktan eğitime geçiş sürecini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Gerekçe olarak sürece geç başlanması, planlama eksiklikleri ve bilgilendirme-yönlendirme yetersizlikleri gösterilmektedir. Alan yazında da benzer eleştirilerin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır (Can, 2020; Karasoy vd., 2021; Kultaş ve Çalışkan, 2021; SETA, 2021; Taşkın ve Aksoy, 2021; TEDMEM 2021, 2020; TÜSİAD, 2021).

Araştırmada, öğretmenlerin çoğu uzaktan eğitim sürecinde ders ortamı, cihazlara erişim ve materyal temini konusunda yeterli imkânlarla sahip olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Uyar (2020) ile Çalışır ve Özasan'ın (2021) araştırmalarında da öğretmenlerin materyal açısından büyük ölçüde sorun yaşamadığını bulunmuştur. Ancak araştırmamıza katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı internet hızı, kota ve bağlantı kesintileri gibi nedenlerle erişim sorunu yaşadıklarını da dile getirmiştir. Bu bulgu, alan yazındaki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Avcı ve Akdeniz, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Karadeniz ve Zabcı, 2020; Uyar, 2020). Öte yandan araştırma sonuçlarımıza göre öğretmenler göçmen öğrencilerin büyük bölümünün internet ve cihazlara erişim konusunda ciddi sıkıntılar yaşadığını düşünmektedir. Literatürde bu durumu destekleyen pek çok araştırma mevcuttur (Desjardins, 2021; Karatay vd., 2021; Kayman ve Elkatmış, 2021; Kırnık, 2021; Özensoy, 2021; Lidegran vd., 2021; Mupenzi vd., 2020; SGDD-ASAM, 2020; Türk Kızılay, 2020a, 2020b; Watan Foundation, 2020). Örneğin SGDD-ASAM (2020), geçici koruma altındaki öğrencilerin yarısından fazlasının dijital araçlara erişemediğini belirtirken, Türk Kızılayı (2020b) öğrencilerin %32'sinin teknik eksiklikler yaşadığını ve %8'inin EBA TV'ye erişim gibi konularda bilgi eksiklikleri bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Watan Foundation (2020), Ankara'daki göçmen ailelerin çocuklarının %70'inin internete erişemediğini raporlamıştır.

Araştırmada, göçmen öğrencilerin çoğunluğunun sosyal bilgiler dersine katılım göstermediği ve bunu etkileyen faktörlerin dil engeli, iletişim sorunları, teknolojik yetersizlikler, ekonomik sıkıntılar, düşük motivasyon ve ilgisizlik olduğu belirlenmiştir. Alan yazında bu durumu destekleyen çok sayıda araştırma yer almaktadır (Çalışır ve Özasan, 2021; Desjardins, 2021; Lidegran vd., 2021; Özensoy, 2021; Ilić ve Dedanski, 2020; Mupenzi vd., 2020; SGDD-ASAM, 2020; Sugarman ve Lazarin, 2020; Primdahl vd., 2021; Türk Kızılay, 2020a, 2020b; Watan Foundation, 2020). Örneğin MUDEM'in (2020) 385 hane ile yaptığı çalışmada, dil bariyeri, teknik ekipman eksikliği, yetersiz ev ortamı ve bilgi eksikliği en yaygın engeller olarak belirlenmiştir. Özensoy (2021) ve Çalışır ve Özasan (2021) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yurt dışındaki çalışmalar da bu durumu doğrulamaktadır (Desjardins, 2021; Lidegran vd., 2021; Ilić ve Dedanski, 2020; Mupenzi vd., 2020; Sugarman ve Lazarin, 2020; Primdahl vd., 2021). Örneğin Kanada'da teknolojik araçlara sınırlı erişimin ve iletişim sorunlarının mülteci öğrencilerin derslere katılımını güçleştirdiği belirlenmiştir (Desjardins, 2021). ABD'de ise dijital cihaz ve internet erişimindeki yetersizliklerin yanı sıra materyal eksikliği, dil sorunları ve sınırlı aile desteğinin derse katılımı olumsuz etkilediği görülmüştür (Sugarman ve Lazarin, 2020). Danimarka'daki mülteci öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli ekipmanlara erişimde sorun yaşadığı tespit edilmiştir (Primdahl vd., 2021). Benzer şekilde İsveç'teki göçmen öğrencilerin teknik donanım, eğitim desteği ve uygun çalışma alanı bakımından çeşitli güçlüklerle karşılaştığı ortaya konmuştur (Lidegran vd., 2021). Avustralya'da internet ve bilgisayara erişimin sınırlı olması ile ev ortamının uzaktan eğitime uygun olmaması önemli engeller arasında yer almıştır (Mupenzi vd., 2020). Sırbistan'da ise dil engeli, gerekli cihazlara erişememe ve materyal eksikliği, mülteci öğrencilerin eğitime erişimini güçleştiren temel sorunlar olarak belirlenmiştir (Ilić ve Dedanski, 2020). Dolayısıyla Türkiye'de ve yurt dışındaki araştırmalarda benzer problemlerin göçmen öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarını engellediği söylenebilir.

Araştırmada, göçmen öğrencilerin çoğunun sosyal bilgiler dersine uzaktan eğitim sürecinde uyum sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler bunu dil engeli, iletişim sorunları ve aile desteğinin yetersizliğiyle açıklamaktadır. Alan yazında da göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine uyum sağlayamadığını gösteren bazı araştırmalara ulaşılmıştır. Örneğin Popyk'in (2021) Polonya'daki göçmen öğrencilerle yaptığı araştırmada, uzaktan eğitimin göçmen çocuklarının sosyal hayatlarını olumsuz etkilediği ve yalnız hissettikleri bu nedenlerle uzaktan eğitime uyum sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kayman ve Elkatmış'ın (2021) araştırmasında da göçmen öğrencilerin teknolojiyi yeterince kullanamamaları, diğer öğrencilerle yaşadıkları problemler ve hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olmasının uyum konusunda sorunlar yaşamalarına neden olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada göçmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarının düştüğü tespit edilmiştir. Bu düşüş; okul ve sınıf kültüründen uzak kalma, uzaktan eğitimin etkisizliği, dil engeli, derse düzenli katılamama, iletişim eksikliği ve ilgisizlik gibi nedenlerle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin

uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersine özgü beceri ve değerleri yeterince kazanamadığı belirlenmiştir. Öğretmenler bu durumu iletişim problemleri, uyum güçlüğü ve derse katılım eksikliğiyle açıklamaktadır. Alan yazında araştırma sonuçlarımızla benzerlik gösteren kimi bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Sugarman ve Lazarin (2020) tarafından yürütülen araştırmada ABD’deki mülteci öğrencilerin dijital cihazlara erişim sorunları, dil yetersizliği ve aile desteğinin eksikliğinin akademik başarının azalmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Benzer biçimde Ilić ve Dedanski’nin (2020) Sirbistan’daki göçmen öğrencilerle yürüttüğü araştırmada da dil engelleri, uzaktan eğitimin etkililiği, materyal sorunları, sosyalleşme eksikliği ve dersleri düzenli takip etmeme gibi olumsuz durumlarının göçmen öğrencilerin akademik başarılarının azalmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Popyk’in (2021) araştırmasında, Polonya’da yürütülen uzaktan eğitimin etkisiz olmasının, öğrencilerin dersi anlama konusunda yaşadıkları zorlukların, dil engellerinin ve ailelerin yeterli desteği sunamamasının göçmen öğrencilerin akademik başarılarının azalmasına sebep olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yarısının uzaktan eğitim sürecinin göçmen öğrencilerin eğitiminde birtakım avantajlara sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu avantajlar, çeşitli görsel, video, harita, şema ve grafiklerin kullanılabilmesi; farklı konu anlatım, soru ve etkinlik kitaplarının paylaşılabilmesi; öğrenci ödev ve sorularının sistemli şekilde incelenebilmesidir. Çelik ve Kardaş İşler’in (2020) Suriyeli öğrencilerin Covid-19 salgını sürecindeki deneyimlerini incelediği araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde somut materyallerin kullanılması, farklı yöntem, teknik ve materyallerle derslerin işlenmesi ve EBA’da ders tekrarlarının verilmesinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uyar’ın (2020) araştırmasında da salgın sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin soru-cevap tekniği, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği ve benzetim tekniği gibi birçok farklı yöntem ve teknik kullandığı; videolar, haritalar ve farklı sunular ile ders kitaplarıyla derslerini işledikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada uzaktan eğitimin göçmen öğrencilerin eğitiminde sağladığı avantajlara karşın birçok dezavantaja da neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu dezavantajlar; ders katılımının düşmesi, eğitimden uzaklaşma, akademik başarının azalması, dersin kazanımlarına ulaşamama, ilgi ve isteğin azalması, dikkatin azalması, sosyalleşememe, okul ve sınıf kültürüne uyum sorunları, iletişim ve davranış problemleri, dil becerilerinin geliştirilememesi ve teknoloji bağımlılığının artmasıdır. Bu sonuçlara paralel olarak alan yazında da uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin yaşadıkları dezavantajlara odaklanan birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Güneş ve Toran, 2022; Çalışır ve Özaslan, 2021; Desjardins, 2021; Kayman ve Elkatmış, 2021; Kırnık, 2021; Özensoy, 2021; Popyk, 2021; Ilić ve Dedanski, 2020; SGDD-ASAM, 2020; Sugarman ve Lazarin, 2020; Uyar, 2020; Primdahl vd., 2021). Örneğin Çalışır ve Özaslan (2021) tarafından yürütülen araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları nedeniyle derslerin verimli geçmediği ve öğrencilerin dersi anlamakta güçlük çektiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kayman ve Elkatmış’ın (2021) araştırmalarında, uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunların başında dil problemi yer almakta olup, göçmen öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemelerinin hem öğretmenlerle hem de diğer öğrencilerle iletişim kurmalarını zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik ve Kardaş İşler’in (2020) araştırmasında ise Suriyeli çocukların ve ailelerinin yaşadığı dil problemleri, ailenin ekonomik durumunun yetersizliği (TV, internet ve bilgisayar olmaması) ve ailenin sosyal-kültürel yapısının farklı olması (üye sayısının fazlalığı, çocukların ev işlerinde aktif görev alması) dezavantajlara yol açan etkenler olarak belirtilmiştir. Toran ve diğerlerinin (2021) çalışmasında da Covid-19 sırasında öğrencilerin ekran bağımlılığının artması, ev içinde hareket ihtiyacını karşılayamaması ve salgına karşı kaygı geliştirmeye başlamalarının dezavantajlara sebep olduğu belirlenmiştir. Susar Kırmızı ve Yurdakal (2021) tarafından yapılan araştırmada ise Covid-19 salgını sürecindeki eğitim-öğretim süreçlerinin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda çeşitli zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler dil engeli, öğrencileri derse katma, iletişim, davranış problemleri, ilgi ve istek azlığı ile derste aktif olmama gibi bireysel zorluklar deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yarısı bu sorunları çözmek için strateji geliştirdiğini belirtirken, diğer yarısı herhangi bir strateji geliştirmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin geliştirdiği stratejiler ise iletişimi artırma, öğrencilerin seviyelerine uygun içerikler hazırlama, ilgi, istek ve dikkati artırmaya yönelik etkinlikler planlama ve dijital oyunlar kullanmaktan oluşmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitimi yönetme konusundaki bireysel öz yeterliklerini ise çoğunlukla yetersiz olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alan yazındaki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Çalışır ve Özaslan (2021) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf ve PİKTES öğretmenlerinin

tamamının yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili bireysel zorluklar yaşadığı ortaya konmuştur. Bu zorluklar arasında öğrencilerin dersin akışını bölen konuşma ve uygulamalarda bulunması, mikrofon ve kameranın açılmaması nedeniyle öğrencinin takip edilememesi, aktif katılım göstermeme ve pasif kalma yer almaktadır. Benzer biçimde Uyar'ın (2020) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci motivasyonunu artırma, ders düzenini sağlama, öğrenciler arasında fırsat eşitliğini temin etme, dönüt alma, ders takibini yapma, öğrencileri aktif kılma, beden dilini kullanma ve uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik inanç gibi konularda bireysel zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun kurum düzeyinde göçmen öğrenciler için özel stratejiler geliştirilmediğini deneyimledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, ekonomik yardımların sağlanması, derse katılım durumlarının izlenmesi ve derse katılımı artırıcı uygulamaların geliştirilmesi noktasında kurumların strateji geliştirdiğini düşünmektedir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kurumların göçmen öğrencilerin eğitimi konusundaki çalışmalarını yetersiz bulmaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmı MEB düzeyinde göçmen öğrencilerin eğitimi için özel bir strateji geliştirilmediğini deneyimlediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte sadece bir öğretmen, ekonomik yardımların sağlanması, derse katılım durumlarının izlenmesi ve uzaktan eğitim önündeki engellerin saptanması gibi göçmen öğrencilere yönelik çalışmaların yürütüldüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin genel olarak MEB'in göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili çalışmalarını yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu bulgularla benzer ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Çalışır ve Özaslan'ın (2021) araştırmasında sınıf ve PİKTES öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili bireysel, kurum ve MEB düzeyinde çalışmalar yaptıkları ancak bu çalışmaların geniş çaplı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada bireysel ve kurum düzeyinde öğretmenlerin veya yöneticilerin veli ve öğrencilerle iletişim sağlamaya çalıştıkları, MEB düzeyinde ise EBA'ya Arapça videolar eklendiği ve EBA TV'de Arapça çevrilere yer verildiği belirtilmiştir. Kırnık'ın (2021) göçmen öğrencilerin uzaktan eğitimiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin veli-okul iş birliğini artırma ve ekonomik destek sağlama konusunda bireysel çalışmalarda bulundukları tespit edilmiştir. Toran'ın (2021) araştırmasında ise uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin dijital araçları kullanma, içerik üretme, öğrencilere erişim ve krizle başa çıkmada yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Karadeniz ve Zabcı'nın (2020) salgın sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stresi incelediği araştırmada ise kurum içinde iletişimsizlik, belirsizlik, aynı işi birden fazla yapma, yöneticilerin aşırı talepkâr davranması, iş yükünün artması ve disiplinsizlik gibi sorunların yaşandığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından hareketle birtakım öneriler geliştirilebilir. Araştırmamız uzaktan eğitimin göçmen öğrencilerin eğitiminde katılım, dil gelişimi, motivasyon ve sosyal uyum açısından önemli zorluklara yol açtığını ortaya koymaktadır. Covid-19 salgınıyla zorunlu hale gelen uzaktan eğitim sürecinin sona ermesiyle birlikte yüz yüze eğitime geçişin öğrencilerin akademik başarısı ve psikososyal gelişimi açısından kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu süreçte göçmen öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak etkileşimli ve destekleyici öğretim stratejileri geliştirilmelidir. Dil ve iletişim güçlüklerinin giderilmesi için dil destek programları yaygınlaştırılmalı, öğretmenlerin göçmen öğrenci eğitimine yönelik pedagojik yeterlikleri artırılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eden, motivasyonu yükselten ve sosyal uyumu destekleyen ortamlar oluşturulması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar, uzaktan eğitimin yarattığı olumsuz etkilerin azaltılması ve eğitimde eşitlik ilkesinin güçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Assessment of teachers on the covid-19 epidemic and problems encountered in distance learning process. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 3(4), 117-154. <https://izlik.org/JA49UW88LL>
- Ayres, L. (2008). Thematic coding and analysis. In Given, L. M. (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 867-868). SAGE Publications.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Science teachers' views on distance education in the covid-19 pandemic process. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baloğlu Uğurlu, N., & Akdovan, M. (2019). Refugee students from the perspective of social studies teachers. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 19(3), 782-801. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-501401>
- Bayram, H. (2022). Examining social studies education in the context of migration and asylum: A study based on teachers' views. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(Special Issue), 866-881. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.779>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *Covid-19 practice in primary schools in Ireland report*. National University of Ireland. Retrieved from <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/Covid-19-Practice-in-Primary-Schools-Report-1.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20th Edition). Pegem Akademi.
- Çalışır, M., & Özasan, H. (2021). Evaluation of distance education process of foreign students: A case study. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (Ö10), 192-213. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011389>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://izlik.org/JA32KL96LX>
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Examining the distance education experiences of secondary school teachers in the COVID-19 outbreak process. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109. <https://izlik.org/JA39WE66YB>
- Çelik, S., & Kardaş İşler, N. (2020). Learning experiences of syrian refugee students during the outburst of covid-19 pandemic. *Milli Eğitim Journal*, 49(1), 783-800. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.783048>
- Cülha, A., Atlı, H., & Doğan, Ü. (2021). Psychological status of teachers during the pandemic period. *KSU Journal of Education*, 3(2), 83-99. <https://izlik.org/JA27KA94XH>
- Değirmenci, G. Y., Ölmez, B. S., Demircioğlu, H., & Gençoğlu, C. (2021). Examination of teachers' views on participation and adaptation to the education process of Syrian children under temporary protection. *Milli Eğitim Journal*, 50(1), 281-308. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960414>

- Desjardins, A. (2021). Distance learning support for refugee students. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(4), 21-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1306822>
- El Keshky, M. E. S., Basyouni, S. S., & Al Sabban, A. M. (2020). Getting through covid-19: The pandemic's impact on the psychology of sustainability, quality of life, and the global economy—a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585897>
- Fidan, M. (2020). Education in the uncertainty of covid 19: teachers' views on emergency remote teaching in primary school. *Usak University Journal of Educational Research*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. SAGE Publications.
- Gjerlow, H., Karim, S., & Ostby, G. (2021). When governments and international organizations shut down: The impact of covid-19 on refugees' and host community's use of educational services in cox's bazar. *Frontiers in Education*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.696176>
- Güneş, G., & Toran, M. (2022). Challenges of covid-19: Preschool teachers' views and experiences during the quarantine. *Journal of Education for Life*, 36(1), 146-161. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361367>
- Ilić, D., & Dedanski, V. (2020). The rights of migrant children during pandemic in Serbia. *Yearbook Human Rights Protection the Right to Human Dignity*, 3, 641-664.
- ILO, FAO, IFAD & WHO (2020). *Impact of COVID-19 on people's livelihoods, their health, and our food systems*. Retrieved from <https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people's-livelihoods-their-health-and-our-food-systems>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies & Türk Kızılay (2021). *Impact of covid-19 on daily life of refugees in Turkey*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/turkey/impact-covid-19-daily-life-refugees-turkey#:~:text=According%20to%20the%20report%3A,increased%20participants'%20level%20of%20indebtedness.>
- IOM (2020). *COVID-19 analytical snapshot #17: Impacts on migrant children and youth*. Retrieved from https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/documents/covid-19_analytical_snapshot_17_impacts_on_migrant_children_and_youth_0.pdf
- Karadeniz, G., & Zabcı, N. (2020). The effects of teachers' experiences during the pandemic period, their well-being, stress levels and adaptation to distance education. *MSFAU Journal of Social Sciences*, 2(22), 301-314. <https://izlik.org/JA84UY95US>
- Karasoy, H. A., Cebe, E., & Babaoğlu, P. (2021). Distance education policies in Turkey. *Journal of Public Administration and Technology*, 3(2), 143-165. <https://izlik.org/JA97RJ28LR>
- Karatay, H., Kaya, S., & Başer, D. (2021). Student views on distance education in teaching Turkish as a foreign language. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 24, 223-232. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995286>
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2021). Teachers' views on the problems immigrant students experience in Turkish lessons during the distance education process. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 25, 85-99. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1022570>
- Kırnık, D. (2021). An investigation of teachers' views on migrant children's access to distance education. *Milli Eğitim Journal*, 50(1), 497-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.955024>

- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Kollender, E., & Nimer, M. (2020). *Long-term exclusionary effects of covid-19 for refugee children in the German and Turkish education systems: A comparative perspective*. IPC–Mercator Policy Brief. Retrieved from <https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20200717-00071708.pdf>
- Koşar, D., & Battal, B. (2021). Psychological challenges created by emergency distance education activities in the covid-19 period. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 11(3), 1366-1384. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.988780>
- Kultaş, E., & Çalışkan, E. F. (2021). The problems of primary school teachers experienced in distance education during covid-19 pandemic. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 507-521. <https://izlik.org/JA72KR23XU>
- Lidegran, I., Hultqvist, E., Bertilsson, E., & Börjesson, M. (2021). Insecurity, lack of support, and frustration: A sociological analysis of how three groups of students reflect on their distance education during the pandemic in Sweden. *European Journal of Education*, 56, 550–563. <https://doi.org/10.1111/ejed.12477>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020a). *Uzaktan eğitim sürecinin detayları*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020b). *Uzaktan eğitime bir fikrim var*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitime-bir-fikrim-var/haber/21488/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021a). *Uzaktan eğitim sürecinde destek alternatiflerimizle tüm öğrencilerimizin yanındayız*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinde-destek-alternatiflerimizle-tum-ogrencilerimizin-yanindayiz/haber/22355/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021b). *EBA destek noktaları her geçen gün daha da güçleniyor*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/eba-destek-noktaları-her-gecen-gun-daha-da-gucleniyor/haber/22811/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021c). *114 EBA destek noktası daha hizmete açıldı*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/114-eba-destek-noktası-daha-hizmete-acildi/haber/23518/tr>
- MUDEM (2020). *COVID-19 krizi sürecinde Türkiye'deki mültecilerin durum analizi*. <https://www.stgm.org.tr/e-kutuphane/covid-19-krizi-surecinde-turkiyedeki-multecilerin-durum-analizi>
- Mupenzi, A., Mude, W., & Baker, S. (2020). Reflections on covid-19 and impacts on equitable participation: the case of culturally and linguistically diverse migrant and/ or refugee (CALDM/R) students in Australian higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1337-1341. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824991>
- NCSS (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/standards/execsummary>.
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the covid-19 pandemic of 2020*. Retrieved from https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Özensoy, A. U. (2021). Education experiences of Syrian refugee students in Muş during the Covid 19. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 274-289.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.

- PIKTES (2020). *PIKTES, “uyum için Türkçe” ile uzaktan eğitime başlıyor*. Erişim adresi: <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/267>
- Popyk, A. (2021). The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the covid-19 pandemic: Reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(1), 530-544. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038>
- Primdahl, N. L., Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2021). ‘It’s difficult to help when I am not sitting next to them’: How COVID-19 school closures interrupted teachers’ care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 16(1), 75–85. <https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1829228>
- Reynolds, M. (2019). The global refugee “crisis”: Learning is the key to solving it. *Social Education*, 83(6), 308-310. Retrieved from https://www.socialstudies.org/system/files/2020-06/se_8306308.pdf
- Rufaida, H. (2017). Menumbuhkan sikap multikultural melalui internalisasi nilai-nilai multikultural dalam pembelajaran IPS [Growing multicultural attitudes through internalization of multicultural values in IPS learning]. *Social Science Education Journal*, 4(1), 14-24. <https://doi.org/10.15408/sd.v4i1.4343>
- Saladino, V., Algeri, D., & Auriemma, V. (2020). The psychological and social impact of covid-19: New perspectives of well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684>
- Şanlı, B. (2019). *The views of social studies teachers about the integration of Syrian children in Turkey into the education and social studies* [Master’s thesis]. Bolu Abant İzzet Baysal University.
- SETA (2021). *Koronavirüs sürecinde Türkiye’nin uzaktan eğitim deneyimi*. Erişim adresi: <https://media.setav.org/tr/dosya/2021/08/rapor-koronavirus-surecinde-turkiyenin-uzaktan-egitim-deneyimi.pdf>
- SGDD-ASAM (2020). *COVID-19’un mülteciler üzerindeki etkisine ilişkin raporlara dayalı sistematik bir derleme*. Erişim adresi: https://sgdd.org.tr/yayinlar/asam_academy_rapor_201008_tr_c.pdf
- Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (2019). *İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*. Erişim adresi: https://www.bebka.org.tr/admin/datas/sayfas/89/sege-2017_1581687211.pdf
- Sugarman, J., & Lazarin, M. (2020). *Educating English learners during the covid-19 pandemic: Policy ideas for states and school districts*. Migration Policy Institute. Retrieved from <https://www.migrationpolicy.org/publication/educating-english-learners-during-covid-19-pandemic-policy-ideas-states-and-school>
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2021). The effect of the covid-19 pandemic on the acquisition of basic language skills in Turkish education according the teachers’ views. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 12(2), 593-610. <https://doi.org/10.51460/baebd.961332>
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Teachers’ opinions related to distance education. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 52, 622-647. <https://doi.org/10.53444/deubefd.970496>
- Tatan, M. (2016). *The effect of teaching social science on citizenship sense for foreign national students: Tokat sample* [Master’s thesis]. Gaziosmanpaşa University.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/FvZgqcTeABuqBueLWx50.pdf>
- TEDMEM. (2021). *2020 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayinlar-detay/2020-egi-ti-m-degerlendi-rme-raporu>

- TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayinlar-detay/2021-egi-ti-m-degerlendi-rme-raporu>
- Tengilimoğlu, D., Mansur, F., Khaleel Saffar, P., & Tengilimoğlu, E. (2021). The evaluation of the opinions and satisfaction of international students about distance education delivered due to Covid-19 pandemic: A case of Turkey. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 23(4), 1404-1418. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.986942>
- Toran, M. (2021). Yeni normalde erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Eleştirel bir değerlendirme. *Eleştirel Pedagoji*, 68, 1-5.
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ. T., & Yu, Y. (2021). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 21-39. <https://doi.org/10.1177/1476718X20977583>
- Türk Kızılay (2020b). *Covid-19 sürecinde geçici ve uluslararası koruma altındaki çocukların uzaktan eğitime erişim durumu analizi*. Erişim adresi: <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/76963>
- Türk Kızılay (2020a). *Covid-19 ihtiyaç tespit raporu*. Erişim adresi: <https://toplummerkezi.kizilay.org.tr/media/kfwhlkzv/turk-kizilay-toplum-temelli-goc-programlari-covid-19-ihiyac-tespit-rapo.pdf>
- Türk Kızılay (2021). *Covid-19 pandemisi ve göçmenler*. Erişim adresi: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/20210610-Covid-19-pandemisi-ve-gocmenler-TR.PDF>
- TÜSİAD (2021). *Covid-19 etkisinde Türkiye’de eğitim*. Erişim adresi: <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10820-tusiad-erg-covid-19-etkisinde-turkiye-de-egitim>
- UNESCO (2021). *Supporting learning recovery one year into COVID-19: The global education coalition in action*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376061>
- UNESCO (2022). *Adverse consequences of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- UNHCR (2022). *Türkiye ülke bölümü 2021-2022: Bölgesel mülteci ve dayanıklılık planı*. Erişim adresi: https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/3RP-Turkey-Country-Chapter-2021-2022_TR-opt.pdf
- UNICEF (2020a). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. Retrieved from <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- UNICEF (2020b). *Social protection for children and families in the context of migration and displacement during covid-19*. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/83531/file/Social-Protection-for-Child%C2%ACren-and-Families-in-the-Context-of-Migration-and-Displacement-during-COVID-19.pdf>
- Uyar, E. (2020). Social studies teachers’ views on distance education in the process of the covid-19 pandemic. *Cappadocia Journal of Education*, 1(2), 15-32. <https://izlik.org/JA44MH86ML>
- Watan Foundation (2020). *Survey on the impact of covid-19 pandemic among refugee community in Ankara*. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/76020>
- World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>

- Yalabaçoğlu, H. (2022). *Opinions of foreign students education in Turkey on the rights, duties and responsibilities* [Master's thesis]. Kastamonu University.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- You, D., Lindt, N., Allen, R., Hansen, C., Beise, J., & Blume, S. (2020). Migrant and displaced children in the age of covid-19: How the pandemic is impacting them and what can we do to help. *Migration Policy Practice*, 10(2), 32-39. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/68761/file>
- Zong, G., Garcia, J., & Wilson, A. (2002). Multicultural education in social studies. *Social Education*, 66(7), 447-448. Retrieved from https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6607447.pdf



Pandemic, Access, and Inequality: Migrant Students' Distance Education Process in the Social Studies Course through Teachers' Experiences*

Yıldırım KARADAĞ^{1*}
Selahattin KAYMAKCI²

¹Süleyman Demirel University, Turkish
and Social Sciences Education
Department, Isparta, Türkiye
e-mail: yildirimkaradag@sdu.edu.tr

²Kastamonu University, Turkish
and Social Sciences Education Department,
Kastamonu, Türkiye,
skaymakci@kastamonu.edu.tr

*Corresponding Author

Received: 19.06.2025
Accepted: 07.11.2025
Available Online: 31.07.2026

Abstract: The purpose of this study is to examine the experiences of social studies teachers regarding the education of migrant students during the distance education process implemented during the COVID-19 pandemic. The study employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The participants consisted of 12 social studies teachers selected using criterion and maximum variation sampling strategies. Data were collected through interviews and analyzed using thematic analysis. The research findings indicate that teachers experienced various negative emotions during the transition to distance education. It was determined that teachers assessed institutional level practices as adequate during the transition process, while Ministry of National Education level practices were deemed insufficient. It was found that while most teachers did not experience problems accessing digital devices, they faced various issues regarding internet access. Migrant students, on the other hand, were found to face serious difficulties in accessing both digital tools and the internet. It was determined that migrant students' course participation rates had declined, they were unable to adapt to distance education, their academic achievement had declined, and they fell short of acquiring the knowledge, skills, and values intended to be imparted through the curriculum. Although distance education offers advantages such as access to digital content, a variety of materials, and the ability to track student work, it was found to highlight disadvantages among migrant students, including distraction, loss of motivation, social isolation, regression in language development, and technology addiction. The research findings revealed that teachers have low self-efficacy regarding the distance education of migrant students and that the support provided at both the institutional and ministerial levels is insufficient. Accordingly, it is recommended that support programs be developed to address the structural and pedagogical challenges migrant students face in their distance education experiences, and that inclusive education policies be strengthened.

INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic, which emerged in China in December 2019, quickly had a global impact, resulting in significant social, political, economic, and psychological consequences (El Keshky et al., 2020; ILO et al., 2020; Saladino et al., 2020). The education sector has been among the hardest hit. With the onset of the pandemic, more than 1.5 billion students worldwide from preschool through higher education were affected, and 91% of schools globally were closed (IOM, 2020; UNESCO, 2021; UNICEF, 2020a). In Türkiye, following the detection of the first case, elementary, middle, and high schools were closed for one week on March 16, 2020. Starting on March 23, 2020, the transition to distance education began, and courses were conducted primarily through this method until September 6, 2021. The distance education process was conducted through The Education Information Network (EBA) website (www.eba.gov.tr) and TRT EBA TV channels (Elementary, Middle, and High School). During this period, more than 18 million students in Türkiye from preschool through high school seniors were cut off from education (TEDMEM, 2022, 2021, 2020).

The negative effects of school closures on global education have exacerbated uncertainty and challenges in the lives of migrant children, who were already facing various difficulties even before the COVID-19 pandemic (You et al., 2020). These challenges include learning loss, increasing educational inequality, difficulty accessing educational materials, rising dropout rates, malnutrition, child labor, child marriage, mental health issues, and increased stress (OECD, 2020; UNESCO, 2022; World Bank, 2020). Furthermore, during the pandemic, barriers to migrants' access to the healthcare system, difficulties in obtaining food and necessities, their families' job and income losses, travel restrictions, and problems accessing essential pandemic-related information due to language barriers have also negatively affected students' living conditions (IOM, 2020; SGDD-ASAM, 2020; UNICEF, 2020b; You et al., 2020).

The Ministry of National Education (MoNE) and civil society organizations have carried out various initiatives to improve the educational conditions of migrant students during this period. During the distance education process, the MoNE aimed to provide academic support particularly for disadvantaged groups through EBA support centers, educational materials in various languages, the development of mobile applications, the distribution of tablet computers, internet support, and various reference books (MoNE, 2021a, 2020a, 2020b). Additionally, in collaboration with UNICEF and UNHCR, the MoNE sought to address students' access issues by increasing the number of EBA support centers and mobile support vehicles in provinces with high concentrations of migrant students (MoNE, 2021b, 2021c). Furthermore, as part of the Project to Support the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES), "Turkish for Adaptation" courses were launched on March 30, 2020, to develop the academic and social skills of migrant students at the elementary and middle school levels, reinforce their knowledge of Turkish, and ensure their continued attendance in Turkish language courses. These courses were made available to migrant students via the TRT-EBA and PIKTES YouTube channels (PIKTES, 2020). However, despite these efforts by the MoNE to mitigate the negative effects of the pandemic on students, it can be said that challenges were encountered in 2020 and 2021 regarding access to distance education and deriving effective results from this process (TEDMEM, 2022, 2021).

A review of the literature reveals that various studies have been conducted in different contexts regarding the education of migrant students during the COVID-19 pandemic. In the international literature, for example, Ilić and Deđanski (2020) examined the challenges faced by migrant children in Serbia during the pandemic. They found that language barriers, the ineffectiveness of distance education, a lack of materials, insufficient socialization, and an inability to attend courses regularly led to a decline in academic achievement. Similarly, Popyk (2021) found that access to technology and adaptation issues were prominent in the distance education experiences of migrant children in Poland. In a qualitative study conducted with preparatory class teachers in Denmark, Primdahl et al. (2021) noted that refugee students struggled to understand courses during the distance education process, that language barriers negatively impacted the process, and that family support was insufficient. It was emphasized that these issues not only reduced academic achievement but also negatively affected students' social lives, leading to feelings of loneliness. Sugarman and Lazarin (2020) examined the pandemic-era experiences of refugee children learning English in the US, revealing that limited digital access, language barriers, and a lack of family support hindered their educational participation. Similarly, Desjardins (2021) determined that refugee students learning English as a second language in Canada were unable to participate in distance education due to limited access to technological tools and communication barriers. Mupenzi et al. (2020) examined the education of migrant and refugee students enrolled in distance education in Australia and concluded that students faced problems regarding access to the internet, computers, and a suitable home environment. Gjerløw et al. (2021) found that refugees in Bangladesh had access to more educational options than host communities. However, the long-term benefits remain uncertain because most of these options are informal and of low quality. Lidegran et al. (2021), on the other hand, found that migrant students in Sweden were at a disadvantage in distance education due to a lack of technical equipment, educational support, and study space.

Research conducted in Türkiye has examined the views of classroom teachers, Turkish language teachers, and PIKTES teachers, as well as elementary school students, college students, and migrant parents, regarding the pandemic. Additionally, studies have been conducted that take a critical approach to addressing the educational situation of migrant students and the necessary steps to be taken. For example, Çalışır and Özaslan (2021) examined the distance education process of foreign students based on the perspectives of classroom and PIKTES teachers and found that courses were not effective due to language barriers and that students had difficulty understanding the course. The study also found that participation declined due to financial constraints, parental disengagement, and language barriers. Değirmenci et al. (2021) examined the participation and adaptation of Syrian children under temporary protection in the educational process through teachers' perspectives. They revealed that the adaptation achieved through in-person education was disrupted due to the pandemic, communication with children and their families weakened, and student participation in courses declined significantly. Kayman and Elkatmış (2021) examined the challenges faced by migrant students in Turkish language courses. They found that students' insufficient knowledge of Turkish, which led to difficulties communicating with teachers and peers, along with a lack of devices and internet access, overcrowded and physically inadequate home environments, and limited access to technology, negatively impacted the learning process. Çelik and Kardaş İşler (2020) examined the learning experiences of Syrian students in the 4th grade. They found that students had trouble using EBA and could not understand the courses

due to language barriers. Tengilimoğlu et al. (2021) investigated the views of international students enrolled in Turkish universities regarding distance education. They found that the vast majority of students struggled to keep up with their courses, had low levels of satisfaction, and held weak beliefs regarding the effectiveness of distance education. Kollender and Nimer (2020), on the other hand, conducted a comparative study of the effects of COVID-19 on refugee children in Türkiye and Germany.

In addition to these studies, there are also studies conducted by international or national institutions, organizations, or associations. For example, the report titled *“The Impact of COVID-19 on Migrant Children and Youth”* prepared by the IOM (2020), presents findings on migrant students’ and youth’s participation in education, their access to the technology required for distance education, the language barriers they face, exposure to violence, early marriages, and labor force participation. Similarly, UNICEF (2020b) also addressed information regarding migrant students’ nutrition, health issues, access to education, and development in its report titled *“Social Protection for Children and Families in the Context of Migration and Displacement During COVID-19.”* The Turkish Red Crescent’s Community-Based Migration Programs reports, *“COVID-19 Needs Assessment Report”* (2020a) and *“The COVID-19 Pandemic and Migrants”* (2021), present findings on the challenges faced by foreign nationals and migrant students during the COVID-19 pandemic. The report titled *“Turkey Country Chapter 2021-2022: Regional Refugee and Resilience Plan”* prepared by UNHCR (2022), also addressed the difficulties faced by refugee students during the COVID-19 pandemic and their access to distance education. Another study, the report titled *“The Impact of COVID-19 on the Daily Lives of Refugees in Turkey”* by the International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies and the Turkish Red Crescent (2021), also presents findings regarding the education of refugee students and the challenges they faced.

A review of the literature reveals that numerous studies have been conducted on the education of migrant students during the COVID-19 pandemic. However, among the existing studies, no research has been found that specifically focuses on the education of migrant students in social studies courses. The universal purpose of social studies courses is to enable individuals living in culturally diverse and interdependent societies to make informed and rational decisions (NCSS, 1994). Effective implementation of this course supports students’ ability to understand their relationships with people living in different regions, develop a multifaceted worldview, and acquire quality citizenship skills (Reynolds, 2019; MoNE, 2018). Social studies education aims to help students gain knowledge about both their immediate surroundings and the communities within their country, to value the common ideals and values of diversity in society, and to internalize the principles of democracy, equality, and social justice (Zong et al., 2002). In addition, it contributes to the development of skills such as respecting differences, fostering tolerance, taking on responsibility, and gaining awareness of diversity (Rufaida, 2017). In this context, the social studies course is of critical importance for migrant students to get to know Türkiye, understand social life, and become aware of their rights, duties, and responsibilities (Baloğlu Uğurlu & Akdovan, 2019; Şanlı, 2019; Yalabaçoğlu, 2022). Furthermore, the course is regarded as a learning environment that supports the development of civic awareness (Tatan, 2016) and plays a significant role in the social integration of migrant students (Bayram, 2022). Consequently, the learning experiences of migrant students within the scope of social studies education hold a critical position in terms of both their individual development and their social adaptation processes. Particularly under extraordinary conditions such as the COVID-19 pandemic, examining the experiences of migrant students in social studies courses has emerged as an important area of research. This study aims to reveal the experiences of social studies teachers regarding the education of migrant students during the distance education process conducted during the COVID-19 pandemic. In this regard, it is believed that this study will make an original contribution to literature.

METHOD

Research Design

The study was conducted using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. Phenomenological research focuses on how individuals make sense of their experiences and how they transform these experiences into consciousness (Patton, 2014). Furthermore, in such studies, how individuals perceive the phenomenon they experience, how they describe it, what they feel about it, and how they make sense of it are examined in depth with methodological rigor (Patton, 2014). In this context, the

phenomenological design was chosen for this study to describe, in depth and using a methodological approach, the experiences of social studies teachers regarding the education of migrant students during the distance education process caused by the COVID-19 pandemic.

Participant Group

A multistage sampling strategy was used to determine the study's participant group (Büyüköztürk et al., 2016). Accordingly, in the first stage, criterion sampling was preferred (Yıldırım & Şimşek, 2016). The criteria established for participants were that they had worked for at least five years in schools with a high concentration of migrant students and had actively participated in the distance education process for these students between March 23, 2020, and September 6, 2021. Through these criteria, the aim was to reach teachers with experience in the education of migrant students at both the institutional and individual levels. In the second stage, maximum variation sampling was employed (Yıldırım & Şimşek, 2016). Three districts in Samsun Province with differing socioeconomic levels were selected based on the district socioeconomic development ranking study (Socio-Economic Development Ranking, 2019). These districts are Atakum (high socioeconomic level), İlkadım (medium level), and Canik (low level). Two schools with a high concentration of migrant students were identified in each district, bringing the total number of schools included in the sample to six. The vast majority of migrant students attending these schools are of Iraqi, Syrian, and Afghan origin. In the final stage, two social studies teachers from each of the selected schools who met the criteria and volunteered to participate in the study were chosen, resulting in a total of 12 teachers who were interviewed in person. The primary purpose of using a maximum variation sampling method was to ensure that experiences related to the education of migrant students during the distance education process were gathered from diverse socioeconomic contexts and that the diversity of these experiences was reflected. Additionally, the initial letters of the districts where the teachers worked were used in participant coding. The participants' personal information is presented in Table 1.

Table 1

Personal Information About the Participants

Participant	Gender	Teaching Experience	Experience with migrant students
A1	Female	19	8
A2	Female	28	8
A3	Female	8	5
A4	Female	10	8
I1	Female	21	9
I2	Female	21	9
I3	Female	20	6
I4	Male	25	7
C1	Female	10	5
C2	Male	17	7
C3	Female	20	6
C4	Male	15	5

Table 1 shows that 9 of the participants were female and 3 were male, and that their teaching experience ranged from a minimum of 8 to a maximum of 28 years. Their experience working with migrant students ranged from a minimum of 5 to a maximum of 9 years.

Data Collection Tool

Interviews were used as the data collection method in this study. Interviews are divided into three categories: casual conversation-style interviews, guided interview approach, and standardized open-ended interviews. In this study, the guided interview approach was adopted. In the guided interview approach, the researcher pre-determines various topics and headings to be asked of all participants in order to shed light on and uncover the subject of interest. During the interview, the researcher directs questions to the participants by guiding the flow of conversation around these topics and headings. In this way, the researcher manages the

interview time effectively and ensures that interviews with a large number of different people are more comprehensive and systematic (Patton, 2014). Accordingly, it was decided to use this method due to the advantages offered by the guided interview approach.

A series of steps was followed in developing the interview guide for this study. First, the researchers reviewed the existing literature using the key concepts of “migrant education”, “distance education” and “social studies education.” This allowed them to identify the fundamental problems and gaps in previous studies and to prepare the topics and subtopics for the interview guide. Subsequently, the prepared topics and subtopics were presented to expert faculty members in the fields of migrant education, social studies education, and the Turkish language to ensure a preliminary review regarding content and linguistic validity. Following the preliminary reviews, preliminary interviews were conducted with two social studies teachers using the sample form that was prepared, and its clarity was tested. As a result of all these stages and final revisions, the topics and subtopics prepared in line with the interview guide approach took their final form. The main topics and subtopics focused on in the interview guide approach are as follows:

1. Experiences during the transition to distance education;
 - 1.1. Teachers’ individual experiences during the transition process;
 - 1.2. Teachers’ institutional-level experiences during the transition process;
 - 1.3. Teachers’ experiences at the MoNE level during the transition process;
2. Experiences regarding the resources required for distance education;
 - 2.1. Teachers’ individual resources,
 - 2.2. Individual resources of migrant students.
3. Experiences related to the education of migrant students during the distance education process;
 - 3.1. Experiences regarding migrant students’ participation in course,
 - 3.2. Experiences regarding migrant students’ adaptation to distance education,
 - 3.3. Experiences regarding the academic achievement of migrant students,
 - 3.4. Experiences regarding the skills and values migrant students are expected to acquire as part of the curriculum,
 - 3.5. Experiences regarding the advantages and disadvantages of distance education.
4. Experiences related to efforts supporting the education of migrant students during the distance education process;
 - 4.1. Experiences related to teachers’ individual efforts,
 - 4.2. Experiences related to teachers’ institutional-level efforts,
 - 4.3. Experiences related to teachers’ efforts at the MoNE level.

Data Collection Process

In line with the study’s qualitative design, the data collection process was conducted through careful planning and in accordance with ethical principles. After the data collection instrument was prepared, preliminary interviews were conducted with the participants who made up the study group; during these sessions, the locations, dates, and times for the interviews were determined. The interviews were conducted in person at the schools where the participants worked, in appropriate settings that ensured privacy, such as guidance offices or libraries. Care was taken to ensure that the physical environment allowed participants to participate comfortably and feel safe. In addition to the in-person interviews, online interviews were conducted with only two participants. These interviews were conducted via the Zoom platform in accordance with the participants’ individual preferences and the ongoing effects of the COVID-19 pandemic. This approach aimed to address participants’ health concerns while ensuring the principle of voluntariness was upheld. All interviews were recorded using audio recorders or digital platforms after obtaining the participants’ written or verbal informed consent. The audio recordings were carefully listened to, and the interviews were transcribed in detail. After the transcription process was completed, follow-up interviews were conducted with some participants to verify the accuracy of the data and ensure that the participants’ statements were accurately reflected. These follow-up interviews were planned both to contribute to the participant verification process and to allow for a more in-depth exploration of certain themes. This enhanced the reliability of the data and strengthened the contextual validity of the interpretations. In this context, the follow-up interviews conducted with a total of 12 participants between December 1, 2021, and January 16, 2023, lasted 496 minutes and 25 seconds, allowing participants to comprehensively convey their experiences.

Throughout the data collection process, the ethical principles required in scientific research were adhered to the greatest extent possible. Participants were included in the study on a voluntary basis; care was taken to protect their personal privacy and the confidentiality of the information they shared. In addition, participants were provided with comprehensive information in advance regarding the purpose and scope of the study and how the interviews would be conducted; their informed consent was obtained accordingly. All ethical and legal approvals required for the conduct of the study were obtained through official institutions. In this context, ethical approval was obtained from the Ondokuz Mayıs University Ethics Committee for Social and Humanities Sciences via Decision No. 2021/328 dated April 30, 2021; furthermore, the necessary legal authorization for fieldwork was provided by the MoNE via Official Letter No. 152702 dated November 30, 2021.

Data Analysis

The thematic analysis approach was adopted for the analysis of the data in this study. Thematic analysis involves identifying patterns in the data set that are relevant to the research questions and investigating and defining the connections between themes and categories (Braun & Clarke, 2006). Thematic analysis consists of a series of stages. These can be described as identifying patterns in the data and determining themes, categorizing them, revealing the relationships between categories, and coding the data (Ayres, 2008; Braun & Clarke, 2006). However, in thematic analysis, researchers can examine the relationships between the commonalities and differences in patterns within the data set using either an inductive or deductive approach (Braun & Clarke, 2006; Gibson & Brown, 2009). Since the theoretical or analytical framework related to the subject area under investigation in the study was examined prior to the analysis and the main outlines of the phenomenon to be addressed were determined, a deductive thematic analysis approach was adopted. Consequently, themes and categories were established based on the main topics and subtopics defined in the interview guide, and subcategories and codes were developed as a result of the analysis by examining the commonalities, differences, and relationships within the data.

FINDINGS

In this section, the findings obtained from the analysis of the research data are presented under four themes: “The Transition to Distance Education”, “Resources Required for Distance Education”, “The Education of Migrant Students” and “Efforts Related to the Education of Migrant Students.”

The Transition to Distance Education

The theme of the transition to distance education is divided into three categories: “Teachers’ Individual Experiences During the Transition Process”, “Teachers’ Institutional-Level Experiences During the Transition Process” and “Teachers’ Experiences at the Ministry of National Education Level During the Transition Process”.

Teachers’ Individual Experiences During the Transition Process

According to the findings, it was determined that the vast majority of participants (11) were greatly surprised when they heard that the transition to distance education would take place. Statements such as that of participant A3 “*Of course, we were surprised. A disease suddenly emerged, and within a month, our connection with the school and the students was severed. We felt like fish out of water.*”. These statements support the findings. Participants noted that as they came to accept distance education, their initial surprise gave way to emotions such as panic (10), anxiety (8), hesitation (8), uncertainty (7), and fear (7) regarding the ability to maintain quality education. For example, participant C3 expressed their thoughts as follows: “*I was saddened when I saw that distance education was inadequate. I felt that the education was not good, and I always wanted schools to reopen.*”. Contrary to these findings, participant I1 stated, “*The idea of distance education and working from home made me happy, and I was terrified it might be canceled. I thought I could read books and do other things during this process.*” expressing that the idea of distance education made them happy.

Teachers' Institutional-Level Experiences During the Transition Process

The findings indicate that the vast majority of participants (9) rated their institutions as adequate during the transition to distance education. Participants stated that institutional administrators made the necessary efforts during the transition to distance education (9). They also noted that institutional administrators were accessible during the transition (9) and shared information, requests, recommendations, and other current developments from the MoNE with teachers via WhatsApp groups or other communication tools (7). They indicated that they shared their own or their students' problems with school administrators through these groups or other communication tools and sought joint solutions (6). In addition, they stated that school administrators held online meetings (4) with the participation of all teachers. The views of participant I2 "*We have WhatsApp groups. Our administrators kept us constantly informed. Online meetings were held when necessary. I did not experience any shortcomings regarding my institution. I had access to the necessary and sufficient information*" supports these findings. In contrast to these views, however, some participants (3) found their institutions to be inadequate. Participants noted that, aside from acting as an intermediary to relay information from the MoNE, their institution's administrators made no individual efforts or took no independent actions (3); that current developments, certain information, requests, or suggestions did not reach them in a timely manner (3); and that they failed to plan the distance education process effectively (3). Some of the participants' comments supporting these findings are as follows:

I1: The institution was not sufficient in keeping us informed. In the early days, a lot of things just went by without any information. We did not see anything from the institution, and I had a hard time...

C2: My institution acted as an intermediary between the Ministry of National Education and us regarding following the educational materials and courses uploaded by the Ministry to The Education Information Network. It relayed the information coming from there to us. Aside from that, the school made no individual efforts or took any independent action...

Teachers' Experiences at the Ministry of National Education Level During the Transition Process

According to the findings, it was determined that all of the participants' experiences with the MoNE during the transition to distance education were negative. The findings indicate that participants stated the MoNE began its efforts regarding the transition to distance education too late (12), that there were shortcomings in the planning of distance education, and that changes were constantly being made (12). It was also noted that the MoNE did not organize any activities such as online meetings, seminars, or conferences to inform and guide teachers and students regarding the transition to distance education (12). For example, Participant A1 expressed their views on the matter as follows: "*The Provincial Directorate of National Education or the District Directorate of National Education did not conduct any work directly related to us, nor did they communicate with us. No seminars or conferences were held. They conveyed this to the school administration, and they passed it on to us...*". Meanwhile, Participant I1 expressed their thoughts by stating, "*During the transition process, neither the Ministry of National Education nor the Provincial Directorate of National Education did anything.*". Furthermore, Participant C4 stated that they did not recall any activities by the MoNE during the transition process, saying, "*I do not remember any activities.*" However, the participants noted that later on, the MoNE added content to EBA and provided training on distance education via MoNE Information System, but these initiatives were implemented quite late. The participants' views supporting Participant I3's findings are as follows:

"We followed the announcements from the Ministry of National Education or the Provincial Directorate of National Education on their websites. Other than that, there were no informational sessions such as seminars or conferences. Around September, some educational videos were uploaded to The Education Information Network, but by then, we had already learned the material. They were too late."

Resources Required for Distance Education

The theme "Resources Required for Distance Education" was divided into two categories: "Teachers' Individual Resources" and "Migrant Students' Individual Resources".

Teachers' Individual Resources

According to the findings, it was determined that all participants conducted their courses from home. The majority of participants (7) stated that the locations where they conducted their courses were suitable for distance education and that they did not encounter any problems. Contrary to these views, some participants (5) noted that they could not create a suitable environment due to other family members also participating in distance education, an insufficient number of rooms in their homes, and sound issues. For example, the following statements regarding this issue are noteworthy: A1 said, *"I have two children at home. They were also joining the live courses. The sounds at home were overlapping, and we did not have enough rooms. There was also construction in the apartment building, so it was very noisy."* It was determined that the majority of participants (9) reported having no issues accessing a computer, tablet, or smartphone during the distance education process. In other words, the majority of participants indicated that they had the necessary computers and equipment (microphone, camera, etc.), as well as tablets or smartphones, throughout the process. Contrary to these views, however, some participants (3) noted that they faced difficulties accessing computers, equipment, tablets, or smartphones because other family members were also participating in distance education. To resolve these issues, participants either had their old devices repaired or were forced to purchase new ones. For example, participant I1 described their experience as follows: *"My spouse is a teacher, and since my two children were also taking part in distance education, we needed to find a computer. We did not have one, so we had to buy a new one."* Regarding the participants' experiences with internet access, it was determined that nearly all of them (10) encountered problems. Participants mostly stated that they were unable to attend courses due to insufficient data allowances or internet speeds, as well as internet outages. Some participants stated that they had installed an additional internet connection at home or signed new contracts to increase their internet speeds or data allowances in order to resolve these issues. Participant A2's statements supporting these findings are as follows: *"We had problems with our internet speed. We signed a contract to increase our internet speed, and I had to adjust my children's course schedules to avoid conflicts. There were internet outages, so I had to make up for missed courses."* In contrast to these views, however, some participants (2) stated that they did not experience any problems accessing the internet.

The findings regarding participants' experiences with accessing course materials revealed that nearly all participants (11) did not encounter any issues with the materials. Rather than highlighting problems, participants noted that distance education made it easier to present and use various visual aids, videos, maps, games, stories, educational applications, and so on, and that it offered a versatile structure. In addition to these views, nearly all participants stated that they used many of the materials they had prepared for smart board applications in face-to-face education during the distance education process as well and therefore did not experience any negative situations regarding materials during this process. For instance, the experiences of participant I3, who remarked, *"It provided the opportunity to use a lot of materials and was a highly versatile education. I had no issues regarding materials. I found all kinds of materials on the internet."* and participant A3, who stated, *"It was more advantageous in terms of materials. There were many maps, pictures, and engaging stories before us. It was better than formal education."* are noteworthy. Contrary to these views, only participant C4 noted that they experienced a shortage of materials at the beginning of the distance education process, but that this shortage was resolved later on.

Migrant Students' Individual Resources

According to the findings, the majority of participants (7) noted that migrant students faced difficulties accessing digital devices such as computers and tablets. Participants stated that these students either did not own any devices at all or that the number of devices was insufficient relative to the number of children in the household. It was found that, particularly in large families, having multiple children attending courses simultaneously led to disruptions in the educational process due to device sharing. Participant A4 explained this situation by saying, *"In general, I have heard there are problems regarding access to computers, tablets, and the internet. Having many siblings has also created a negative situation regarding the use of these devices."* Similarly, C2 stated, *"The main reasons for their non-participation are economic. The home environment is unsuitable, or they lack access to devices such as tablets and computers."* noting that technological limitations restrict participation in distance education. In contrast, some participants (5) stated that migrant students in the courses where they worked generally did not face serious problems regarding access to computers, tablets, or smartphones during the distance education process. Participants noted that students were largely able to participate in online education thanks to tablet support provided by the MoNE,

EBA support centers established in some schools, and devices that families obtained on their own. For example, participant I1 highlighted this situation by stating, *"We gave them priority in tablet distribution; the migrant students under my guidance had tablets."* Similarly, A2 emphasized that students had sufficient resources in terms of access, saying, *"Most of them were well-equipped; the students at our school were generally well-equipped."*

More than half of the participants (7) indicated that migrant students faced various difficulties regarding internet access. These issues included a lack of internet connection, slow connection speeds, insufficient internet quotas provided by the MoNE, and frequent outages. For example, C4 noted that *"The internet provided by the Ministry of National Education did not even last a week."* highlighting that the support offered was exhausted quickly. Similarly, A1 pointed to a partial issue, stating, *"Generally, students did not have problems with the internet, but I know there were some who could not access it."* Contrary to these views, some participants (5) noted that migrant students did not experience serious problems with internet access. The participants stated that internet connectivity was largely available and that, thanks to supportive initiatives by some schools (such as the EBA support center), students were able to participate in courses regularly. In this regard, I2 stated, *"Some have computers or tablets, and some do not. However, if they have a computer, they do not have internet. There were problems accessing these. However, the Ministry of National Education helped with tablets and internet."* These findings reveal that migrant students' access to digital tools and the internet during the distance education process is not uniform; it varies depending on families' socioeconomic status, the resources provided by the school, and the adequacy of MoNE support.

The Education of Migrant Students

The theme of "Education of Migrant Students" is divided into five categories: "Courses Participation", "Adaptation", "Academic Achievement", "Skills and Values" and "Advantages and Disadvantages".

Courses Participation

According to the findings, nearly all participants (11) stated that the vast majority of migrant students did not participate in their courses during the distance education process. In other words, participants noted that only a small number of migrant students participated in their courses. It was found that participants had varying opinions regarding the factors hindering migrant students' course participation. Three participants stated that the students' or their families' lack of interest in education, reluctance, and erratic behavior created problems in terms of courses participation. Four participants indicated that they believed language barriers and communication problems affected course participation. The other four participants, however, stated that limited access to information and communication technologies and economic difficulties reduced course participation. In addition to these findings, three participants who expressed the view that course participation was low noted that some migrant students did not participate in their courses at all during the distance education process and that some of these students did not continue attending school even after the transition to in-person instruction. A3's remarks on the subject *"There were some who never participated throughout the process. Some of these students also began to skip courses during in-person instruction"* are noteworthy. Additionally, participant I1 stated that during the distance education process, some migrant students who spoke Turkish and performed well in their courses but were shy about social issues were reluctant to appear on camera and therefore did not participate in courses. Participants who reported low participation in their courses indicated that the factors increasing participation were knowledge of Turkish (5), high interest and motivation toward the courses (4), and favorable economic conditions (4). Contrary to these views, only participant A2 stated that the majority of migrant students participated in the courses. A2's views on the matter are as follows: *"Actually, many of them did participate. However, due to language barriers, they mostly just listened. There were one or two students who did not participate at all during that period..."*

Adaptation

According to the findings, nearly all participants (10) stated that the majority of migrant students were unable to adapt to the distance education process. Participants indicated that the biggest problem regarding migrant students' adaptation to distance education was the language barrier and communication issues (10). A4's remarks *"We experienced communication problems with the majority of those who participated. In my*

course, a migrant student fell asleep during course with his camera on because he did not know Turkish. I think he had his microphone muted too; we could not wake him up.”. In addition to these views, some participants (8) noted that students who had been in Türkiye since a young age and spoke Turkish at a basic level were able to adapt to distance education. Participant I1’s statement, “Most migrant students were not able to fully adapt to distance education. However, those born in Türkiye who speak Turkish well adapted better.” supports these findings. Furthermore, some participants (4) stated that family support played a decisive role in the process of adapting to distance education; they noted that students whose families were involved were more successful in adapting, while those whose families were uninvolved were less successful.

Contrary to these findings, one participant (C1) stated that migrant students in their classes did not experience any adaptation issues. It is believed that this participant’s view is related to the fact that the grade levels of the courses they taught were lower, and the students were largely migrants who spoke Turkish. C1’s comments on the subject “The adaptation process for migrant students in 5th grade participating in distance education went very well, and they answered my questions very well. They took turns speaking according to the list and were able to express themselves. They gave examples. There were no issues with the participants.” support these findings. Participant A2, however, stated that because they did not require students to turn on their cameras and microphones during the distance education process, they could not determine whether migrant students experienced any difficulties with adaptation. Consequently, they noted that while students who communicated during course did not face any problems, they could not comment on the matter in general terms.

Academic Achievement

According to the findings, nearly all participants (11) indicated that the academic performance of migrant students declined during the distance education process. Participants stated that the most significant reason for this decline was being distanced from school and classroom culture (9). Additionally, other factors contributing to academic decline included distance education’s failure to provide an adequate learning environment (7), migrant students facing language barriers (7), irregular course attendance (6), and a decrease in communication and interaction (6).

Participant C3’s remarks on the subject “Distance education did not in any way replace in-person education. In in-person education, there was eye contact, and being in the classroom environment had an impact on them. Even when students attended courses regularly during distance education, they experienced a decline of at least 10%. We realized this from the exams we canceled.” support these findings. Similarly, Participant I3’s remarks regarding the language barrier “It had a negative impact on academic achievement. The biggest reason for academic failure is not knowing Turkish. Because we cannot communicate, the child does not understand me, cannot write, cannot participate in course, and I cannot assess their progress” are noteworthy. Some participants (5) who noted a decline in academic achievement during the distance education process emphasized that the negative attitudes and lack of interest toward education on the part of families or students were also significant factors in the drop in achievement. In contrast to these views, only participant A1 stated that they did not observe any difference in the academic achievement of migrant students participating in distance education.

Skills and Values

According to the findings, all participants (12) stated that migrant students were largely unable to acquire the skills and values they were expected to gain in social studies courses during the distance education process. In other words, according to the participants’ views, migrant students largely failed to achieve the learning outcomes they were expected to attain under the social studies courses’ curriculum. The participants attributed this situation to factors such as an inability to adapt to distance education (9), communication problems (8), the inadequacy of distance education (7), and irregular attendance in courses (6). However, some participants emphasized that migrant students who attended courses regularly (4), showed a high level of interest and motivation in learning (5), and had advanced Turkish language proficiency (7) were able to achieve the learning outcomes and acquire the necessary skills and values. Indeed, A3 described this situation as follows: “It had to do with the students’ interest and motivation. In addition, students with intermediate or higher levels of Turkish proficiency who participated generally acquired the learning outcomes, skills, and values.”.

Advantages and Disadvantages

According to the findings, half of the participants (6) stated that they believed distance education offered no advantages for the education of migrant students in the context of social studies courses. For example, Participant I4's statement, "*It provided no advantages.*" corroborates these findings. In contrast, the other half of the participants (6) stated that while the social studies course conducted via distance education did not generally provide a significant advantage, it did offer specific benefits in certain areas. Participants indicated that distance education provided advantages in the areas of being able to use a large number and variety of visuals, videos, maps, diagrams, or graphs in courses (6); sharing different textbooks, question sets, or activity books with students (6); and the more systematic review of and feedback on student assignments and questions (6). When the participants' views on the disadvantages of distance education for migrant students in the context of social studies courses were examined, it was found that all participants mentioned numerous different disadvantages. The most frequently cited disadvantages were low course participation (11), disengagement from education (10), a decline in academic achievement (8), failure to achieve course objectives (8), and a decrease in interest, motivation, and attention toward the course (8). In addition, participants noted that distance education has certain disadvantages beyond the social studies course. These include a lack of socialization (6), incompatibility with school and classroom culture (5), an increase in communication and behavioral problems (4), an inability to improve Turkish language skills (3), and an increase in technology addiction (2).

Efforts Related to the Education of Migrant Students

The theme "Efforts Related to the Education of Migrant Students" was addressed under three categories: "Individual efforts", "Institutional-level efforts" and "Ministry of National Education-level efforts".

Individual Efforts

According to the findings, nearly all participants (11) stated that they faced individual challenges regarding the education of migrant students during the distance education process. The most frequently (7) mentioned challenge participants faced individually was the language barrier. Participants stated that they had difficulty communicating with students because the students did not know Turkish well enough, and that the students did not understand the topics covered or the assignments given. In addition to these views, the second most frequently (6) mentioned challenge was involving migrant students in course. Participants noted that the majority of migrant students did not participate in course and that they struggled to engage the students in course. Another issue participants mentioned as a personal challenge was communication (4). Participants noted that parents rarely used the phone numbers they provided to the school administration or to the teachers, and that some students did not even have phones. They also stated that they believed the fact that the vast majority of parents did not speak Turkish was the reason they were reluctant to meet with teachers. In addition to these views, other issues participants found challenging included behavioral problems in courses (3), lack of active participation in course (2), and lack of interest and motivation (2). Contrary to these views, one participant (C1) stated that the fact that migrant students mostly did not participate in course was not an issue that posed individual challenges.

Regarding the strategies participants developed to address the challenges they faced in educating migrant students, it was found that half of the participants (6) made a special effort in this regard. Participants indicated that in their solution strategies, they most frequently focused on increasing communication (4), noting that they often called or messaged their students and parents. Participants stated that they were trying to increase course participation in this way. In addition to these views, the next most frequently mentioned (3) solution strategies involved designing materials and assignments appropriate to the students' levels. Another solution strategy was the use of videos, visuals, graphics, and digital games (2) to increase students' interest, motivation, and attention. The participants expected these solution strategies to help increase interest in and motivation for the course. Contrary to these views, it was found that the other half of the participants (6) had not made any specific efforts to address the challenges they faced in the education of migrant students. Statement C2 from one of the participants "*I have not developed a separate method or technique for migrant students.*" supports these findings.

Most of the participating teachers (7) who assessed their self-efficacy in managing the education of migrant students during the distance education process described themselves as inadequate. In other words, the majority of participants considered themselves unsuccessful in educating migrant students during the distance education process. For example, the views of participants C2 and C4 were, respectively, *"I cannot say that I managed the process successfully on my own; I could not engage them in the course. I consider myself a failure in this regard."* and *"I may have fallen into the mindset of 'if they come, they come; if they do not, they do not.' I did not do anything, and I feel inadequate."* In contrast to these views, five participants stated that they considered themselves competent and had done their best. Participant I2 expressed their views on the subject as follows: *"I did my best; I feel competent."*

Institutional-Level Efforts

According to the findings, the vast majority of participants (9) stated that there were no specific strategies or efforts developed at the institutional level regarding the education of migrant students during the distance education process. Participants noted that the strategies developed during the distance education process consisted of support for access to distance education and financial assistance for all students. Examples of these included the establishment of EBA support centers for students without access to computers, tablets, or the internet (9); the distribution of tablets or internet packages sent by the MoNE to students (9); and the distribution of other aid collected by municipalities, private institutions, businesspeople, parents, or teachers to students (9). Contrary to these findings, three participants stated that institutional administrators had carried out various initiatives through teachers to identify and address the needs of migrant students. It was noted that these initiatives primarily consisted of financial assistance (3). For example, participant C3's statement, *"Our administrators asked us to identify migrant students in need, and we raised money to install internet connections in the homes of students who did not have access to the internet."* supports these findings. In addition, some participants (3) indicated that the institution monitored migrant students' course attendance and carried out initiatives to increase participation.

Regarding opinions on the adequacy of the strategies the institution developed for the education of migrant students during the distance education process, it was found that a large majority of participants (8) considered these efforts insufficient. In other words, it was determined that participants assessed the institution's administrators as having failed in this process. In their views on the subject, participants stated that the efforts made by school administrators were similar to those implemented nationwide, and that the administrators had been superficial in developing different strategies and had not made sufficient effort. In addition to these views, two participants stated that they could not offer a clear opinion on the matter and therefore could not express whether the efforts were sufficient or insufficient. It can be argued that underlying these statements is the belief that school administrators were left helpless due to the high concentration of migrant students in their schools and that these efforts should have been carried out by the MoNE. I3's comment on the matter was: *"What can the school administration do? The Ministry needed to step in. One-third of our school's students are migrants, not just ten or twenty students. Therefore, there was very little the administrators could do for migrant students. I do not blame the school administrators."* These views support the findings.

In contrast to these views, however, two participants stated that the strategies developed by school administrators were sufficient. Among the participants expressing this view, I2 stated that whatever was done for students of Turkish origin was also done for migrant students and that they considered this sufficient. At the same time, C3 noted that they believed the institution had made sufficient efforts but that these efforts were not well-received by the students, adding that the distributed tablets were sold by the students or their families. These findings are among the most interesting results of the study.

Ministry of National Education-Level Efforts

According to the findings, nearly all participants (11) stated that during the distance education process, the MoNE did not develop a specific strategy regarding the education of migrant students. Participants noted that the initiatives undertaken were primarily aimed at students from low-income families; consequently, they did not know of any separate strategies developed for migrant students. However, it was noted that migrant students, like other students, benefited from the tablets, school supplies or internet packages sent by the MoNE

to schools. The views of participant I1 “*The Ministry of National Education has not conducted any initiatives specifically for migrant students. I only heard that tablets would be distributed to students with poor economic circumstances in September. However, this was not an initiative specifically for migrant students.*” support these findings. Contrary to these findings, only participant I3 stated that the MoNE had conducted efforts on migrant students’ participation in distance education courses, as well as the problems and barriers they faced. Regarding the adequacy of the strategies developed by the MoNE for the education of migrant students during the distance education process, all participants expressed that they found the efforts insufficient. In other words, the participants indicated that the MoNE failed to manage a successful process regarding the education of migrant students during the distance education process. A4’s views on this matter “*I can say this clearly: They were not sufficient, and they definitely failed*” support these findings.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aims to examine social studies teachers’ experiences regarding the education of migrant students during the distance education process. The results were evaluated under four main themes: “the transition to distance education”, “resources required for distance education”, “the education of migrant students” and “efforts related to the education of migrant students”. The study found that the vast majority of teachers experienced negative emotions such as bewilderment, panic, anxiety, hesitation, uncertainty, and fear during the transition to distance education. Similarly, studies in the literature have shown that teachers experience emotional difficulties during the distance education process (Alea et al., 2020; Bakioğlu & Çevik, 2020; Burke & Dempsey, 2020; Cülha et al., 2021; Fidan, 2020; Güneş & Toran, 2022; Karadeniz & Zabcı, 2020; Klapproth et al., 2020; Koşar & Battal, 2021). For example, Güneş and Toran (2022) noted that preschool teachers experienced emotions such as uncertainty, shock, fear, and anxiety; Karadeniz and Zabcı (2020), on the other hand, revealed that teachers experienced stress due to technical inadequacies, shortcomings in content preparation, and work-life imbalance. The study concluded that while the majority of teachers found the school-level efforts during the transition process to be sufficient, they considered the transition to distance education carried out by the MoNE to be inadequate. The reasons cited include a late start to the process, planning deficiencies, and insufficient information and guidance. Similar criticisms are also found in studies in the literature (Can, 2020; Karasoy et al., 2021; Kultaş & Çalışkan, 2021; SETA, 2021; Taşkın & Aksoy, 2021; TEDMEM, 2021, 2020; TÜSİAD, 2021).

In the study, most teachers reported that they had sufficient resources regarding the course environment, access to devices, and the provision of materials during the distance education process. Similarly, studies by Uyar (2020) and Çalışır and Özaslan (2021) also found that teachers did not experience significant problems with regard to materials. However, a significant portion of the teachers participating in our study also reported experiencing access issues due to factors such as internet speed, data caps, and connection interruptions. This finding is consistent with other studies in the literature (Avcı & Akdeniz, 2021; Canpolat & Yıldırım, 2021; Karadeniz & Zabcı, 2020; Uyar, 2020). On the other hand, according to our research findings, teachers believe that a large proportion of migrant students face serious difficulties regarding access to the internet and devices. There are numerous studies in the literature supporting this situation (Desjardins, 2021; Lidegran et al., 2021; Karatay et al., 2021; Kayman & Elkatmış, 2021; Kırnık, 2021; Özensoy, 2021; Mupenzi et al., 2020; SGDD-ASAM, 2020; Turkish Red Crescent, 2020a, 2020b; Watan Foundation, 2020). For example, SGDD-ASAM (2020) noted that more than half of the students under temporary protection lacked access to digital tools, while the Turkish Red Crescent (2020b) found that 32% of students experienced technical difficulties and 8% lacked information on issues such as accessing EBA TV. Similarly, the Watan Foundation (2020) reported that 70% of children from migrant families in Ankara lacked internet access.

The study found that the majority of migrant students did not participate in social studies courses, and that the factors influencing this included language barriers, communication problems, technological inadequacies, economic hardships, low motivation, and disinterest. There are numerous studies in the literature supporting this finding (Çalışır & Özaslan, 2021; Desjardins, 2021; Lidegran et al., 2021; Özensoy, 2021; Ilić & Dedanski, 2020; Mupenzi et al., 2020; SGDD-ASAM, 2020; Sugarman & Lizarin, 2020; Primdahl et al., 2021; Turkish Red Crescent, 2020a, 2020b; Watan Foundation, 2020). For example, in a study conducted by MUDEM (2020) with 385 households, language barriers, lack of technical equipment, inadequate home environments, and lack of information were identified as the most common barriers. Özensoy (2021) and Çalışır and Özaslan (2021) also reached similar conclusions. Studies conducted abroad also confirm this

situation (Desjardins, 2021; Lidegran et al., 2021; Ilić & Dedanski, 2020; Mupenzi et al., 2020; Sugarman & Lazarin, 2020; Primdahl et al., 2021). For example, in Canada, limited access to technological devices and communication difficulties were found to hinder refugee students' participation in courses (Desjardins, 2021). In the United States, inadequate access to digital devices and the internet, together with shortages of learning materials, language-related difficulties, and limited family support, negatively affected students' participation in courses (Sugarman & Lazarin, 2020). Refugee students in Denmark were also reported to experience difficulties in accessing the equipment required for distance education (Primdahl et al., 2021). Similarly, migrant students in Sweden encountered various challenges related to technical equipment, educational support, and the availability of appropriate study spaces (Lidegran et al., 2021). In Australia, limited access to the internet and computers, as well as the lack of a suitable home environment for distance education, were identified as major barriers (Mupenzi et al., 2020). In Serbia, language barriers, lack of access to necessary devices, and shortages of educational materials were identified as key factors limiting refugee students' access to education (Ilić & Dedanski, 2020). Therefore, it can be concluded that similar problems identified in studies in Türkiye and abroad hinder migrant students' participation in distance education.

The study found that most migrant students were unable to adapt to social studies courses during the distance education process. Teachers attribute this to language barriers, communication problems, and insufficient family support. The literature also includes some studies showing that migrant students were unable to adapt to the distance education process. For example, in Popyk's (2021) study with migrant students in Poland, it was concluded that distance education negatively affected the social lives of migrant children and made them feel lonely, which is why they were unable to adapt to distance education. Similarly, in the study by Kayman and Elkatmış (2021), it was noted that migrant students' inability to use technology adequately, the problems they experienced with other students, and their low level of readiness contributed to their difficulties in adapting.

The study found that migrant students' academic performance in social studies courses had declined. This decline was attributed to factors such as being disconnected from school and classroom culture, the ineffectiveness of distance education, language barriers, inability to attend courses regularly, lack of communication, and disengagement. Additionally, it was determined that students were unable to sufficiently acquire the skills and values specific to social studies courses during the distance education process. Teachers attribute this situation to communication problems, adaptation difficulties, and a lack of course participation. Some findings in the literature are consistent with our research results. For example, a study conducted by Sugarman and Lazarin (2020) found that refugee students in the United States experienced a decline in academic achievement due to problems accessing digital devices, language deficiencies, and a lack of family support. Similarly, in a study by Ilić and Dedanski (2020) conducted with migrant students in Serbia, it was concluded that negative factors such as language barriers, the ineffectiveness of distance education, material shortages, lack of socialization, and failure to follow courses regularly were responsible for the decline in migrant students' academic achievement. In Popyk's (2021) study, it was found that the ineffectiveness of distance education in Poland, students' difficulties in understanding courses, language barriers, and families' inability to provide adequate support were the causes of the decline in migrant students' academic achievement.

The study found that half of the teachers believed the distance education process offered certain advantages for the education of migrant students. These advantages include the ability to use various visual aids, videos, maps, diagrams, and graphs; the ability to share different subject-specific textbooks, question banks, and activity books; and the ability to systematically review student assignments and questions. In a study by Çelik and Kardaş İşler (2020) examining the experiences of Syrian students during the COVID-19 pandemic, it was concluded that students were satisfied with the use of concrete materials during the distance education process, the delivery of courses using different methods, techniques, and materials, and the provision of course reviews on EBA. Uyar's (2020) study also found that during the pandemic, social studies teachers used a variety of methods and techniques, such as the question-and-answer technique, brainstorming, the Six Thinking Hats technique, and the simulation technique; they conducted their courses using videos, maps, various presentations, and textbooks.

The study concluded that, despite the advantages distance education provided for the education of migrant students, it also led to many disadvantages. These disadvantages include decreased course

participation, disengagement from education, reduced academic achievement, failure to meet course objectives, diminished interest and motivation, reduced attention span, inability to socialize, difficulties adapting to school and classroom culture, communication and behavioral problems, failure to develop language skills, and increased technology addiction. In line with these findings, the literature also contains numerous studies focusing on the disadvantages experienced by migrant students during the distance education process (Çalışır & Özaslan, 2021; Desjardins, 2021; Güneş & Toran, 2022; Ilić & Dedanski, 2020; Kayman & Elkatmış, 2021; Kırnık, 2021; Özensoy, 2021; Popyk, 2021; Primdahl et al., 2021; SGDD-ASAM, 2020; Sugarman & Lazarin, 2020; Uyar, 2020). For example, in a study conducted by Çalışır and Özaslan (2021), it was found that courses were not conducted effectively due to the language difficulties experienced by foreign students, and that students had trouble understanding the courses. Similarly, in the studies by Kayman and Elkatmış (2021), language problems were identified as the primary issue faced by migrant students in Turkish language courses during the distance education process; the researchers concluded that migrant students' insufficient knowledge of Turkish made it difficult for them to communicate with both teachers and other students. In the study by Çelik and Kardaş İşler (2020), language problems faced by Syrian children and their families, the family's insufficient economic situation (lack of TV, internet, and computers), and the family's different socio-cultural structure (large family size, children actively participating in household chores) were identified as factors leading to disadvantages. In the study by Toran et al. (2021), it was also determined that the increase in students' screen addiction during the COVID-19 pandemic, their inability to meet their need for physical activity at home, and the development of anxiety regarding the pandemic were factors contributing to these disadvantages. In a study conducted by Susar Kırmızı and Yurdakal (2021), it was found that educational processes during the COVID-19 pandemic negatively affected the development of students' listening, speaking, reading, and writing skills.

The study found that the majority of teachers faced various challenges in educating migrant students during the distance education process. Teachers reported experiencing individual challenges such as language barriers, engaging students in courses, communication issues, behavioral problems, and a lack of interest and motivation, as well as students' failure to participate actively in courses. However, while half of the teachers indicated that they had developed strategies to address these issues, the other half stated that they had not developed any strategies. The strategies developed by the teachers included enhancing communication, preparing content appropriate to the students' levels, planning activities aimed at increasing interest, motivation, and attention, and using digital games. It was found that teachers generally assessed their individual self-efficacy in managing the education of migrant students during the distance education process as insufficient. These findings are consistent with some studies in the literature. For example, a study conducted by Çalışır and Özaslan (2021) revealed that all classroom and PIKTES teachers experienced individual challenges related to the education of foreign-born students. These challenges included students interrupting the flow of the course with conversation and disruptive behavior; the inability to monitor students due to their microphones and cameras being turned off; and students failing to participate actively and remaining passive. Similarly, Uyar's (2020) study found that social studies teachers faced individual challenges in areas such as increasing student motivation, maintaining courses order, ensuring equal opportunities among students, receiving feedback, monitoring student progress, engaging students, using body language, and maintaining confidence in the effectiveness of distance education.

The study found that the majority of teachers reported that no specific strategies had been developed at the institutional level for migrant students. However, some participants believed that institutions had developed strategies regarding the provision of financial assistance, monitoring course attendance, and developing practices to increase course participation. Nevertheless, the vast majority of teachers found the institutions' efforts regarding the education of migrant students to be insufficient. Furthermore, the study revealed that a large proportion of teachers reported that no specific strategy had been developed at the MoNE for the education of migrant students. However, only one teacher stated that initiatives targeting migrant students such as providing financial assistance, monitoring course attendance, and identifying barriers to distance education were being implemented. It was concluded that, in general, teachers find the MoNE's efforts regarding the education of migrant students to be insufficient. There are studies in the literature that have reached both similar and different conclusions from these findings. For example, in the study by Çalışır and Özaslan (2021), it was concluded that classroom and PIKTES teachers carried out initiatives at the individual, institutional, and MoNE levels regarding foreign-born students during the distance education process; however, these efforts were not extensive. This study noted that at the individual and institutional levels, teachers or administrators attempted to communicate with parents and students.

In contrast, at the MoNE level, Arabic-language videos were added to EBA and Arabic translations were featured on EBA TV. In Kırnık's (2021) study examining classroom teachers' views on distance education for migrant students, it was found that teachers undertook individual efforts to enhance parent-school collaboration and provide economic support. In Toran's (2021) study, it was determined that preschool teachers fell short in using digital tools, creating content, reaching students, and coping with the crisis during the distance education process. In a study by Karadeniz and Zabcı (2020), which examined the working conditions and perceived stress levels of teachers providing distance education during the pandemic, it was found that teachers faced issues such as a lack of communication within the institution, uncertainties, having to perform the same tasks multiple times, overly demanding behavior from administrators, an increased workload, and a lack of discipline.

Based on these research findings, a number of recommendations can be developed. Our study reveals that distance education poses significant challenges for migrant students in terms of participation, language development, motivation, and social adaptation. With the end of the distance education process, which became mandatory due to the COVID-19 pandemic, the transition back to in-person education can be said to be of critical importance for students' academic achievement and psychosocial development. During this process, interactive and supportive teaching strategies that address the individual needs of migrant students should be developed. Language support programs should be expanded to address language and communication difficulties, and teachers' pedagogical competencies in educating migrant students should be enhanced. Furthermore, environments that encourage students' active participation in course, boost their motivation, and support their social integration must be created. These approaches are crucial for mitigating the negative effects of distance education and strengthening the principle of equality in education.

REFERENCES

- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Assessment of teachers on the covid-19 epidemic and problems encountered in distance learning process. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 3(4), 117-154. <https://izlik.org/JA49UW88LL>
- Ayres, L. (2008). Thematic coding and analysis. In Given, L. M. (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 867-868). SAGE Publications.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Science teachers' views on distance education in the covid-19 pandemic process. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baloğlu Uğurlu, N., & Akdovan, M. (2019). Refugee students from the perspective of social studies teachers. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 19(3), 782-801. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-501401>
- Bayram, H. (2022). Examining social studies education in the context of migration and asylum: A study based on teachers' views. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(Special Issue), 866-881. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.779>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *Covid-19 practice in primary schools in Ireland report*. National University of Ireland. Retrieved from <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/Covid-19-Practice-in-Primary-Schools-Report-1.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20th Edition). Pegem Akademi.
- Çalışır, M., & Özasan, H. (2021). Evaluation of distance education process of foreign students: A case study. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (Ö10), 192-213. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011389>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://izlik.org/JA32KL96LX>
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Examining the distance education experiences of secondary school teachers in the COVID-19 outbreak process. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109. <https://izlik.org/JA39WE66YB>
- Çelik, S., & Kardaş İşler, N. (2020). Learning experiences of Syrian refugee students during the outburst of covid-19 pandemic. *Milli Eğitim Journal*, 49(1), 783-800. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.783048>
- Cülha, A., Atlı, H., & Doğan, Ü. (2021). Psychological status of teachers during the pandemic period. *KSU Journal of Education*, 3(2), 83-99. <https://izlik.org/JA27KA94XH>
- Değirmenci, G. Y., Ölmez, B. S., Demircioğlu, H., & Gençoğlu, C. (2021). Examination of teachers' views on participation and adaptation to the education process of Syrian children under temporary protection. *Milli Eğitim Journal*, 50(1), 281-308. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960414>

- Desjardins, A. (2021). Distance learning support for refugee students. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(4), 21-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1306822>
- El Keshky, M. E. S., Basyouni, S. S., & Al Sabban, A. M. (2020). Getting through covid-19: The pandemic's impact on the psychology of sustainability, quality of life, and the global economy—a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585897>
- Fidan, M. (2020). Education in the uncertainty of covid 19: teachers' views on emergency remote teaching in primary school. *Usak University Journal of Educational Research*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. SAGE Publications.
- Gjerlow, H., Karim, S., & Ostby, G. (2021). When governments and international organizations shut down: The impact of covid-19 on refugees' and host community's use of educational services in cox's bazar. *Frontiers in Education*, 6, 1-7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.696176>
- Güneş, G., & Toran, M. (2022). Challenges of covid-19: Preschool teachers' views and experiences during the quarantine. *Journal of Education for Life*, 36(1), 146-161. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361367>
- Ilić, D., & Dedanski, V. (2020). The rights of migrant children during pandemic in Serbia. *Yearbook Human Rights Protection the Right to Human Dignity*, 3, 641-664.
- ILO, FAO, IFAD & WHO (2020). *Impact of COVID-19 on people's livelihoods, their health, and our food systems*. Retrieved from <https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people's-livelihoods-their-health-and-our-food-systems>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies & Turkish Red Crescent (2021). *Impact of covid-19 on daily life of refugees in Turkey*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/turkey/impact-covid-19-daily-life-refugees-turkey#:~:text=According%20to%20the%20report%3A,increased%20participants'%20level%20of%20indebtedness.>
- IOM (2020). *COVID-19 analytical snapshot #17: Impacts on migrant children and youth*. Retrieved from https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/documents/covid-19_analytical_snapshot_17_impacts_on_migrant_children_and_youth_0.pdf
- Karadeniz, G., & Zabcı, N. (2020). The effects of teachers' experiences during the pandemic period, their well-being, stress levels and adaptation to distance education. *MSFAU Journal of Social Sciences*, 2(22), 301-314. <https://izlik.org/JA84UY95US>
- Karasoy, H. A., Cebe, E., & Babaoğlu, P. (2021). Distance education policies in Turkey. *Journal of Public Administration and Technology*, 3(2), 143-165. <https://izlik.org/JA97RJ28LR>
- Karatay, H., Kaya, S., & Başer, D. (2021). Student views on distance education in teaching Turkish as a foreign language. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 24, 223-232. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995286>
- Kayman, F., & Elkatmış, V. (2021). Teachers' views on the problems immigrant students experience in Turkish lessons during the distance education process. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 25, 85-99. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1022570>
- Kırnık, D. (2021). An investigation of teachers' views on migrant children's access to distance education. *Milli Eğitim Journal*, 50(1), 497-518. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.955024>

- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Kollender, E., & Nimer, M. (2020). *Long-term exclusionary effects of covid-19 for refugee children in the German and Turkish education systems: A comparative perspective*. IPC–Mercator Policy Brief. Retrieved from <https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20200717-00071708.pdf>
- Koşar, D., & Battal, B. (2021). Psychological challenges created by emergency distance education activities in the covid-19 period. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 11(3), 1366-1384. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.988780>
- Kultaş, E., & Çalışkan, E. F. (2021). The problems of primary school teachers experienced in distance education during covid-19 pandemic. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 507-521. <https://izlik.org/JA72KR23XU>
- Lidegran, I., Hultqvist, E., Bertilsson, E., & Börjesson, M. (2021). Insecurity, lack of support, and frustration: A sociological analysis of how three groups of students reflect on their distance education during the pandemic in Sweden. *European Journal of Education*, 56, 550–563. <https://doi.org/10.1111/ejed.12477>
- Ministry of National Education [MoNE] (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*.
- Ministry of National Education [MoNE] (2020a). *Uzaktan eğitim sürecinin detayları*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Ministry of National Education [MoNE] (2020b). *Uzaktan eğitime bir fikrim var*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitime-bir-fikrim-var/haber/21488/tr>
- Ministry of National Education [MoNE] (2021a). *Uzaktan eğitim sürecinde destek alternatiflerimizle tüm öğrencilerimizin yanındayız*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinde-destek-alternatiflerimizle-tum-ogrencilerimizin-yanindayiz/haber/22355/tr>
- Ministry of National Education [MoNE] (2021b). *EBA destek noktaları her geçen gün daha da güçleniyor*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/eba-destek-noktalari-her-gecen-gun-daha-da-gucleniyor/haber/22811/tr>
- Ministry of National Education [MoNE] (2021c). *114 EBA destek noktası daha hizmete açıldı*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/114-eba-destek-noktasi-daha-hizmete-acildi/haber/23518/tr>
- MUDEM (2020). *COVID-19 krizi sürecinde Türkiye'deki mültecilerin durum analizi*. <https://www.stgm.org.tr/e-kutuphane/covid-19-krizi-surecinde-turkiyedeki-multecilerin-durum-analizi>
- Mupenzi, A., Mude, W., & Baker, S. (2020). Reflections on covid-19 and impacts on equitable participation: the case of culturally and linguistically diverse migrant and/ or refugee (CALDM/R) students in Australian higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1337-1341. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824991>
- NCSS (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/standards/execsummary>.
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the covid-19 pandemic of 2020*. Retrieved from https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Özensoy, A. U. (2021). Education experiences of Syrian refugee students in Muş during the Covid 19. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 274-289.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.

- Project to Support the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System [PIKTES] (2020). *PIKTES, "uyum için Türkçe" ile uzaktan eğitime başlıyor*. Erişim adresi: <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/267>
- Popyk, A. (2021). The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the covid-19 pandemic: Reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(1), 530-544. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038>
- Primdahl, N. L., Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2021). 'It's difficult to help when I am not sitting next to them': How COVID-19 school closures interrupted teachers' care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 16(1), 75–85. <https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1829228>
- Reynolds, M. (2019). The global refugee "crisis": Learning is the key to solving it. *Social Education*, 83(6), 308-310. Retrieved from https://www.socialstudies.org/system/files/2020-06/se_8306308.pdf
- Rufaida, H. (2017). Menumbuhkan sikap multikultural melalui internalisasi nilai-nilai multikultural dalam pembelajaran IPS [Growing multicultural attitudes through internalization of multicultural values in IPS learning]. *Social Science Education Journal*, 4(1), 14-24. <https://doi.org/10.15408/sd.v4i1.4343>
- Saladino, V., Algeri, D., & Auriemma, V. (2020). The psychological and social impact of covid-19: New perspectives of well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684>
- Şanlı, B. (2019). *The views of social studies teachers about the integration of Syrian children in Turkey into the education and social studies* [Master's thesis]. Bolu Abant İzzet Baysal University.
- SETA (2021). *Koronavirüs sürecinde Türkiye'nin uzaktan eğitim deneyimi*. Erişim adresi: <https://media.setav.org/tr/dosya/2021/08/rapor-koronavirus-surecinde-turkiyenin-uzaktan-egitim-deneyimi.pdf>
- SGDD-ASAM (2020). *COVID-19'un mülteciler üzerindeki etkisine ilişkin raporlara dayalı sistematik bir derleme*. Erişim adresi: https://sgdd.org.tr/yayinlar/asam_academy_rapor_201008_tr_c.pdf
- Socio-Economic Development Ranking (2019). İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması. Erişim adresi: https://www.bebka.org.tr/admin/datas/sayfas/89/sege-2017_1581687211.pdf
- Sugarman, J., & Lazarin, M. (2020). *Educating English learners during the covid-19 pandemic: Policy ideas for states and school districts*. Migration Policy Institute. Retrieved from <https://www.migrationpolicy.org/publication/educating-english-learners-during-covid-19-pandemic-policy-ideas-states-and-school>
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2021). The effect of the covid-19 pandemic on the acquisition of basic language skills in Turkish education according the teachers' views. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 12(2), 593-610. <https://doi.org/10.51460/baebd.961332>
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Teachers' opinions related to distance education. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 52, 622-647. <https://doi.org/10.53444/deubefd.970496>
- Tatan, M. (2016). *The effect of teaching social science on citizenship sense for foreign national students: Tokat sample* [Master's thesis]. Gaziosmanpaşa University.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/FvZgqcTeABuqBueLWx50.pdf>
- TEDMEM. (2021). *2020 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayinlar-detay/2020-egi-ti-m-degerlendi-rme-raporu>

- TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Türk Eğitim Derneği Yayınları*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayinlar-detay/2021-egi-ti-m-degerlendi-rme-raporu>
- Tengilimoğlu, D., Mansur, F., Khaleel Saffar, P., & Tengilimoğlu, E. (2021). The evaluation of the opinions and satisfaction of international students about distance education delivered due to Covid-19 pandemic: A case of Turkey. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 23(4), 1404-1418. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.986942>
- Toran, M. (2021). Yeni normalde erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Eleştirel bir değerlendirme. *Eleştirel Pedagoji*, 68, 1-5.
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ. T., & Yu, Y. (2021). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 21-39. <https://doi.org/10.1177/1476718X20977583>
- Turkish Red Crescent (2020b). *Covid-19 sürecinde geçici ve uluslararası koruma altındaki çocukların uzaktan eğitime erişim durumu analizi*. Erişim adresi: <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/76963>
- Turkish Red Crescent (2020a). *Covid-19 ihtiyaç tespit raporu*. Erişim adresi: <https://toplummerkezi.kizilay.org.tr/media/kfwhlkzv/turk-kizilay-toplum-temelli-goc-programlari-covid-19-ihhtiyac-tespit-rapo.pdf>
- Turkish Red Crescent (2021). *Covid-19 pandemisi ve göçmenler*. Erişim adresi: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/20210610-Covid-19-pandemisi-ve-gocmenler-TR.PDF>
- TÜSİAD (2021). *Covid-19 etkisinde Türkiye’de eğitim*. Erişim adresi: <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10820-tusiad-erg-covid-19-etkisinde-turkiye-de-egitim>
- UNESCO (2021). *Supporting learning recovery one year into COVID-19: The global education coalition in action*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376061>
- UNESCO (2022). *Adverse consequences of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- UNHCR (2022). *Türkiye ülke bölümü 2021-2022: Bölgesel mülteci ve dayanıklılık planı*. Erişim adresi: https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/3RP-Turkey-Country-Chapter-2021-2022_TR-opt.pdf
- UNICEF (2020a). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. Retrieved from <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- UNICEF (2020b). *Social protection for children and families in the context of migration and displacement during covid-19*. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/83531/file/Social-Protection-for-Child%C2%ACren-and-Families-in-the-Context-of-Migration-and-Displacement-during-COVID-19.pdf>
- Uyar, E. (2020). Social studies teachers’ views on distance education in the process of the covid-19 pandemic. *Cappadocia Journal of Education*, 1(2), 15-32. <https://izlik.org/JA44MH86ML>
- Watan Foundation (2020). *Survey on the impact of covid-19 pandemic among refugee community in Ankara*. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/76020>
- World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>

- Yalabaçoğlu, H. (2022). *Opinions of foreign students education in Turkey on the rights, duties and responsibilities* [Master's thesis]. Kastamonu University.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- You, D., Lindt, N., Allen, R., Hansen, C., Beise, J., & Blume, S. (2020). Migrant and displaced children in the age of covid-19: How the pandemic is impacting them and what can we do to help. *Migration Policy Practice*, 10(2), 32-39. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/68761/file>
- Zong, G., Garcia, J., & Wilson, A. (2002). Multicultural education in social studies. *Social Education*, 66(7), 447-448. Retrieved from https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6607447.pdf