






## Sosyoekonomik Açından Dezavantajlı Bölgelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaz Tatili Matematik Öğrenme Kayıpları: Fenomenolojik Çoklu Vaka Çalışması<sup>1</sup>


Sayfa | 206


### Mathematics Summer Learning Loss Among Students in Socioeconomically Disadvantaged Regions: A Phenomenological Multiple-case Study

Tuğba Yulet YILMAZ , Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, tugbayuletyilmaz@yyu.edu.tr

Habibe Merve OĞUZCAN , Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, habibeoguzcan@gmail.com

Seher YÜCEDAĞ , Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, seheryucedag01@gmail.com

Songül YALÇIN , Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, songul.ylcn.6530@gmail.com

Zeynep AKARSU , Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, zeynepakarsu200@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 5 Ağustos 2025  
**Kabul tarihi - Accepted:** 26 Ocak 2026  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Nisan 2026

<sup>1</sup> Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında Habibe Merve OĞUZCAN yürütücülüğünde Tuğba Yulet YILMAZ danışmanlığında 1919B012405021 numaralı proje olarak desteklenmiştir. Destek verdiği için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(1), 206-235.

DOI. 10.51460/baebd.1756914



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Bu araştırmanın amacı sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarını matematik öğretmenlerinin perspektifinden ele almaktır. Araştırmada iç içe geçmiş nitel yaklaşımlardan biri olan fenomenolojik çoklu vaka deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin sosyoekonomik düzeyi en düşük beş ilçesinde görev yapan beş gönüllü matematik öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının yüzeysel ve geçici bir durum olmadığını pedagojik ve duyuşsal etkileri olan kalıcı bir eğitim sorunu niteliği taşıdığını göstermektedir. Bulgular, dezavantajlı bölgelerdeki yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının kümülatif bir etki yarattığını, sınıf içi öğrenme sürecini sekteye uğrattığını, öğrencilerde motivasyon düşüklüğü ve akademik isteksizlik oluşturabildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin yaz tatili öncesinde öğrenme kaybını önlemeye, tatil sonrasında ise telafi etmeye yönelik uygulamalarının büyük ölçüde bireysel inisiyatlara dayandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu doğrultudaki deneyimleri dezavantajlı öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kaybının önlenmesi ve telafisi için daha kapsayıcı ve sistematik eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermekte ve araştırma bu doğrultuda çeşitli öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaz tatili öğrenme kaybı, Matematik öğrenme kaybı, Dezavantajlı öğrenciler, Fenomenolojik vaka çalışması.

**Abstract.** The aim of this study is to examine summer mathematics learning loss among students attending schools in socioeconomically disadvantaged regions from the perspective of mathematics teachers. A phenomenological multiple-case design, one of the nested qualitative approaches, was employed. The participants consisted of five volunteer mathematics teachers working in five districts with the lowest socioeconomic levels in a province located in Türkiye's Eastern Anatolia Region. A semi-structured interview form was used as the data collection tool, the obtained data were analyzed through thematic analysis. The findings indicate that summer mathematics learning loss among students in disadvantaged regions is not a superficial or temporary issue but constitutes a persistent educational problem with pedagogical and affective implications. Results reveal that learning losses have a cumulative effect, disrupting classroom learning processes and contributing to decreased motivation and academic disengagement among students. Moreover, teachers' practices aimed at preventing learning loss before the summer break or compensating for it afterward largely rely on individual initiative rather than systematic support. These experiences highlight the need for more inclusive and structured educational policies to prevent and address summer mathematics learning loss among disadvantaged students, and the study offers several recommendations in this direction.

**Keywords:** Summer learning loss, Mathematics learning loss, Disadvantaged students, Phenomenological case study.



## Extended Abstract

**Introduction.** Learning loss may result not only from long-term breaks such as summer vacations but also from disruptions caused by external factors like pandemics, natural disasters, school closures, war, and migration (Ferah-Özcan and Saydam, 2022). The specific focus of this study is summer learning loss, which refers to the decline in students' academic knowledge and skills during the extended summer holiday period (Shinwell and Defeyter, 2017). However, it is noted that the impact of learning loss is not equal for all students; disadvantaged students are more severely affected, and the achievement gap between them and their more advantaged peers tends to widen (Hevia et al., 2022; Lynch and Kim, 2016; Vit, 2023). While some degree of learning loss may occur across various disciplines during the summer, it is most prominent in mathematics (Baş, 2023). Since mathematics involves the continuous acquisition and application of factual and procedural knowledge, it is reported that such skills can be forgotten if not practiced regularly (Paechter et al., 2015). The primary aim of this study is to examine summer learning loss in mathematics among students attending schools located in socioeconomically disadvantaged regions in Türkiye's Eastern Anatolia Region, based on the perspectives of the mathematics teachers working in these schools.

**Method.** This study was designed as a phenomenological multiple case study, which is considered one of the nested qualitative approaches. Phenomenological multiple case studies, emerging from the integration of phenomenological principles with case study methodology, represent a powerful qualitative research design that enhances the depth of inquiry and has been increasingly adopted by researchers in recent years (Bartz, 2023). The participants of the study consisted of five volunteer mathematics teachers working in five districts with the lowest socioeconomic levels in a province located in Türkiye's Eastern Anatolia Region. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The interviews were conducted face-to-face with the participant teachers in their respective schools during the second semester of the 2024–2025 academic year. For data analysis, a two-cycle coding approach proposed by Saldaña (2023) was employed.

**Results.** In the present study, summer learning loss in mathematics among students in disadvantaged region schools was explored through the perspectives of primary school mathematics teachers. Accordingly, the study's findings are presented under five main themes: the causes of summer mathematics learning loss among students in disadvantaged region schools, the precautions taken by teachers, the remedial practices applied by teachers, the adequacy of the mathematics curriculum in addressing learning loss, and the consequences of learning loss. Teachers' views on the causes indicate that summer learning loss in mathematics is closely intertwined with students' socioeconomic conditions. The losses were attributed to the lack of academic support at home, students' obligation to contribute financially to the household during the summer, and the absence of proper guidance at home due to the father's seasonal work in another city. To prevent such losses, the participant teachers reported assigning homework, encouraging reading, and engaging students in mental games before and during the summer break to help them sustain learning experiences. Teachers' efforts to compensate for learning loss were largely individual, including identifying student deficiencies, offering various forms of support, and encouraging repetition. Regarding the adequacy of the mathematics curriculum, teachers expressed feeling caught between addressing students' learning



gaps and completing the curriculum on time. According to the participants, summer learning loss in mathematics leads to a decline in students' academic achievement and negatively affects their attitudes and motivation. Moreover, it is not merely a temporary setback in knowledge but a broader disruption to the learning process, with observable consequences at the classroom level.

**Discussion and Conclusion.** In the present study, all participating teachers stated that students experienced significant learning loss in mathematics during the summer break. Similarly, previous studies have shown that students do experience learning loss over the summer, that this loss is more pronounced in mathematics than in other subjects, and that the extent of the loss increases with grade level (Alexander et al., 2007). Researchers highlighting similar issues have emphasized that socioeconomically disadvantaged students experience greater learning loss in mathematics compared to their more advantaged peers. This has been linked to limited access to books during the summer, low levels of communication within the family, and increased exposure to television screens among these children (Baş, 2023; Gershenson, 2013; Silvernail and Mazjanis, 2015). Additionally, the low educational level of parents-especially mothers' illiteracy-was identified by participants as a factor contributing to mathematics learning loss. In line with the findings of the present study, Sezgin et al. (2020) also reported significant learning loss among students in mathematics, literature, and English during the summer break. According to the teachers, the summer learning loss in mathematics among students in disadvantaged regions not only affects individual academic achievement but also disrupts the overall learning process of the entire classroom. Supporting this view, Broekman et al. (2021) noted that students must exert extra effort at the beginning of the school year to recover from summer loss, while teachers are compelled to allocate time to revisiting previous year's objectives-resulting in a cumulative effect on the whole class.



## Giriş

Öğrenme, bireyin çevresinden gelen bilgileri duyuları aracılığıyla alması, bu bilgileri anlamlandırması ve gerektiğinde geri çağırması işlemlerini kapsayan karmaşık bir süreçtir (Gredler, 1992). Bu süreçte bazı bilgilerin uzun süreli belleğe kodlanmadığı, kodlansa bile tekrar edilmediği, kullanılmadığı ya da farklı kavramsal şemalarla ilişkilendirilmediğinde geri çağırılmadığı ve buna bağlı olarak bilgi kayıplarının ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Eggen ve Kauchak, 2004). Dolayısıyla, bilginin korunmasının öğrenme sürecinde sürekliliğin sağlanmasına bağlı olduğu ileri sürülebilir. Eğitimde uzun süreli boşluklar ya da kesintiler sonucunda, öğrencilerin hem belirli derslerdeki bilgi ve becerilerinde hem de genel akademik performanslarında gerileme yaşaması ve okul döneminde elde ettikleri kazanımların geri düşmesi durumu öğrenme kaybı olarak tanımlanmaktadır (Hevia vd., 2022; Sulak ve Çapanoğlu, 2022). Pier ve diğerleri (2021) öğrenme kaybını, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin önceki yıllardaki olağan ilerleme hızına göre daha yavaş gelişmesi ya da gerilemesi sonucunda ortaya çıkan akademik düşüş olarak ifade etmektedir. Bu durumu musluk teorisi ile açıklayan Entwisle ve diğerleri (2001), okul döneminde öğrenme kaynaklarının açık bir musluk gibi devamlı aktığını ancak bu akışın kesilmesinin öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerinin desteklenmesini engelleyerek öğrenme kaybına neden olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme kaybı, yaz tatili gibi uzun süreli tatillerin yanı sıra salgın, afet, savaş ve göç gibi nedenlerle okulların kapanmasına bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Ferah-Özcan ve Saydam, 2022). Bu doğrultuda yaz tatili öğrenme kaybının, öğrencilerin uzun yaz tatili süresince akademik bilgi ve becerilerinde yaşanan gerilemeyi ifade ettiği belirtilebilir (Shinwell ve Defeyter, 2017). Öğrencilerin yaz tatili dönemindeki öğrenme kayıplarının okul döneminin başlaması ile birlikte eğitim öğretime yönelik belirlenen hedeflere ulaşılmasında engel teşkil ettiği, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının artmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Patton ve Reschly, 2013). Bu noktada öğrencilerin akademik gelişiminin sürdürülebilirliği için yaz tatili öğrenme kaybı olgusunu öğretim sürecinin planlanmasına dahil etmenin ve pedagojik müdahaleler kapsamında ele almanın gerekli olduğu belirtilebilir.

Yaz tatili döneminde her disiplinde bir miktar öğrenme kaybının yaşanabildiği, ancak bu kayıpların özellikle matematiksel becerilerde belirgin biçimde ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Baş, 2023). Matematik, olgusal ve işlemsel bilgi ile becerilere dayalı olduğu için düzenli uygulama yapılmadığında bu bilgi ve beceriler unutulabilmekte ve matematik öğrenme kaybı ortaya çıkmaktadır (Paechter vd., 2015). Dolayısıyla matematik öğrenme kaybı, öğretim sürecindeki kesintiler sonucunda öğrencilerin önceki dönemlerde edindikleri matematiksel bilgi ve becerileri sürdürememeleri ve buna bağlı olarak matematiksel yeterliklerinde gerileme yaşamaları biçiminde ifade edilebilir. Boulay ve McChesney (2021), matematik disiplinde yaz tatili öğrenme kaybının diğer disiplinlere göre daha belirgin olmasının başlıca nedenini, matematik öğrenme ve pratiğinin büyük ölçüde okul ortamına bağlı olmasına ve evde düzenli olarak desteklenmesinin çok daha sınırlı kalmasına bağlamaktadır. Matematik disiplininin sarmal yapısı, yaz tatilinde yaşanan öğrenme kaybının okul dönemine taşınarak birikmesine yol açmakta, bu durum söz konusu kayıpları yaşayan öğrencilerin akranlarıyla aralarındaki farkı kapatamamasına ve öğrenme kayıplarının kalıcı hâle gelmesine neden olabilmektedir (Kaffenberger, 2021). Bununla birlikte, matematik dersinde yaşanan öğrenme kayıplarının öğrencilerde kaygı ve isteksizliğin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabileceği, matematiğe yönelik olumsuz tutumların gelişmesinin ise ilerleyen yıllardaki matematik öğrenme süreçlerini risk altına sokabileceği ifade

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 206-235.

DOI. 10.51460/baebd.1756914



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

edilmektedir (Alkan ve Özdemir, 2023). Dolayısıyla matematik disiplininin birikimli yapısı ve düzenli uygulama gerektirmesi nedeniyle yaz döneminde yaşanan kesintilerin daha kalıcı ve derin bir öğrenme kaybı riskini beraberinde getirebileceği belirtilebilir.

Öğrenme kayıplarının etkisi, disiplinler arasında farklılık gösterdiği gibi öğrenciler üzerinde de aynı etkiyi yaratmamaktadır. Bu noktada dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin, okula uzun süre ara verildiğinde, diğer öğrencilere kıyasla öğrenme kayıplarından daha fazla etkilenebileceği söylenebilir. Çünkü dezavantajlı bölgeler, olumsuz coğrafi koşullar, sınırlı fırsatlar, düşük sosyoekonomik düzey, eğitim ve hizmetlere erişimde belirgin kısıtlar ve kaynak yetersizliği gibi çok boyutlu dezavantajların bir arada görüldüğü, bu nedenle öğrencilerin daha fazla zorluk yaşadığı bölgelerdir (Kızıldaş ve Kultas, 2025). Türkiye'deki dezavantajlı bölgeler; işsizlik, eğitim, gelir, sosyal yaşam, sağlık, yoksulluk, göç ve güvenlik gibi temel göstergelerde diğer bölgelere göre belirgin olumsuzluklar taşıyan bölgeler olarak betimlenmektedir (Ünlü, 2020). Dezavantajlı öğrenciler ise, yaşadığı aile ve sosyal çevre imkânları olumsuz, ebeveynlerinin eğitim düzeyi düşük, temel yaşam koşullarından mahrum, düşük gelirli ve sosyal güvenceye erişimi olmayan öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Özbaş, 2018). UNICEF (2018), dezavantajlı çocukları; engelli olanlar, az gelişmiş ve kırsal bölgelerde yaşayanlar, yoksul kent ve mahallelerde yaşayanlar, çatışma ortamında bulunanlar, anadili Türkçe olmayanlar ve uluslararası göçmen çocuklar olarak sınıflandırmaktadır. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yetersizliği, ebeveyn katılımının sınırlı olması ve kalabalık aile yapıları gibi etmenler, bu öğrencilerin avantajlı akranlarına kıyasla daha fazla zorlukla karşılaşmalarına yol açmakta, dolayısıyla mevcut dezavantajlarının zamanla daha da derinleşmesine neden olmaktadır (Kızıldaş ve Kultas, 2025). Bununla birlikte öğrenme kayıplarının etkisinin dezavantajlı öğrencilerde daha ciddi olduğu ve bu öğrencilerin daha avantajlı gruplar içinde yer alan akranları ile başarı farklarının derinleştiği bildirilmektedir (Hevia vd., 2022; Lynch ve Kim, 2016; Kızıldaş ve Kultas, 2025; Vit, 2023). Von Hippel ve Hamrock (2019) okulun sağladığı öğrenme fırsatlarının eşitsizliklere karşı dengeleyici bir rol üstlendiğini ancak yaz tatillerinin sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin başarı farkını belirgin biçimde artırarak eşitsizliğin tetikleyicilerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin, yaz tatili öğrenme kaybını azaltabilecek zenginleştirici yaz öğrenme fırsatlarına erişme şanslarının düşük olması, daha avantajlı durumdaki akranlarının ise genellikle yaz boyunca çeşitli bilgi ve becerilerindeki kaybın önüne geçecek etkinliklerle meşgul olmaları her iki grup arasındaki farkı derinleştirmektedir (Caputo ve Estrovitz, 2017; McEachin ve Atteberry, 2016). Özellikle sosyoekonomik olarak avantajlı öğrencilerin okul derslerine yönelik destekleyici öğrenme fırsatları sayesinde, dezavantajlı akranlarına göre okul dönemine daha önde başladıkları belirtilmektedir (Slates vd., 2012). Çünkü sosyoekonomik açıdan avantajlı ailelerden gelen öğrencilerin yaz döneminde daha fazla düzenli ve yapılandırılmış etkinliklere katılabilmelerinin onların akademik başarılarının artmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Baş, 2023). Bu duruma açıklık getiren Blaskó ve diğerleri (2022), okulların sağladığı düzenli öğrenme sürecinin özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar için önemli bir destek oluşturduğunu, okullar kapandığında ise çocukların büyük ölçüde evlerindeki fiziksel ve kültürel olanaklara bağımlı hâle gelmesinin dezavantajlı grupların öğrenme imkânlarını azalttığını belirtmektedir. Benzer şekilde Tomasik ve diğerleri (2020), ailelerin eğitim ve sosyoekonomik düzeylerinin, okulların kapalı olduğu dönemlerde evdeki öğrenme ortamı ve kaynaklardaki farklılıkları belirlediğini, bunun da eşitsizlikleri derinleştirerek öğrencilerin öğrenme deneyimlerini büyük ölçüde ailelerinin sunduğu çevresel

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 206-235.

DOI. 10.51460/baebd.1756914



koşullara bağımlı hâle getirdiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırmaların çizdiği tabloya bakıldığında, sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin okulların kapalı olduğu dönemlerde dezavantajlı akranlarına kıyasla daha fazla okul dışı etkinliğe ve destekleyici öğrenme fırsatlarına erişebildiği, ayrıca ailelerinden daha fazla akademik destek alabildiği görülmektedir. Bu durumun, iki grup arasında belirgin akademik performans farklılıklarının ortaya çıkmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

Sadece yaz tatili dönemlerinde değil, pandemi sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının da özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen, aile desteği yetersiz olan, dezavantajlı okullarda öğrenim gören ve düşük başarı düzeyindeki öğrencilerde çok daha belirgin ve derin olduğu belirtilmektedir (Donnelly ve Patrinos, 2022; Engzell vd., 2021; Maldonado ve De Witte, 2020; Schult vd., 2021). Bu dönemde yapılan pek çok çalışma, öğrencilerin özellikle okuma ve matematik becerilerinde ciddi kayıplar yaşadığını, bu kayıpların sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenci gruplarında daha belirgin olduğunu, bunun eğitimde eşitsizlikleri artırma riskini ortaya koyduğunu ve söz konusu öğrencilerin gelecekteki akademik ve ekonomik fırsatlarını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır (Bielinski vd., 2020; Hevia vd., 2022; Kasradze ve Zarnadze, 2021; Kuhfeld vd., 2020a; Sulak ve Çapanoğlu, 2022). Pandemi döneminde derinleşen matematik öğrenme kaybının, öğretimde yaşanan kesintilerin ötesinde ev ortamı koşulları, teknolojik erişim ve duygusal durum gibi birbirini etkileyen çok boyutlu etmenlerden kaynaklandığı, buna bağlı olarak düşük başarı, motivasyon kaybı ve öğrenilenlerin hızla unutulması gibi olumsuz sonuçların ortaya çıktığı belirtilmektedir (Saga vd., 2023). Okulların kapalı olduğu bu dönemin, özellikle düşük gelirli öğrenciler arasında mevcut eşitsizlikleri derinleştirerek onları belirgin biçimde dezavantajlı hâle getirdiği ve bu durumun başta matematik olmak üzere çeşitli öğrenme alanlarında ölçülebilir düzeyde öğrenme farklarının ortaya çıkmasına yol açtığı vurgulanmaktadır (Pier vd., 2021). Uzaktan eğitimin, özellikle dezavantajlı öğrenciler için ciddi sınırlılıklar yaratarak matematik öğrenme kayıplarını artırdığı, bu kayıpların matematiğin soyut yapısının çevrim içi ortamda yeterince somutlaştırılmaması, öğretim programının yapısı, düşük öğrenci motivasyonu ve evde düzenli çalışma rutinlerinin sürdürülememesi gibi birçok etkene bağlı olduğu ortaya konmuştur (Alkan ve Özdemir, 2023). Hatta pandemi sürecinde kamu ve özel okul öğretmenlerinin uygulamalarının belirgin biçimde farklılaştığı, internet ve teknolojiye erişim sınırlılıklarının öğretim süreçlerini kısıtladığı, sınıf ve hane düzeyindeki eşitsizliklerin ise öğrencilerin matematik öğrenme fırsatlarına erişimini çok boyutlu olarak sınırlandırdığı gösterilmiştir (Haser vd., 2022). Bu dönemde, düşük gelirli öğrenciler başta olmak üzere dezavantajlı gruplarda matematik öğrenme kaybının çok daha derin gerçekleştiği, gelir temelli eşitsizliklerin hem okulların sunduğu destek türlerindeki farklılıklar hem de evdeki kaynak yetersizlikleri nedeniyle arttığı, buna bağlı olarak bu öğrencilerde uzun vadeli ve kalıcı matematik öğrenme kaybı risklerinin belirgin biçimde yükseldiği belirtilmiştir (Andrew vd., 2020; Kuhfeld vd., 2020b). Dolayısıyla bu bulgular pandemi dönemi de dahil olmak üzere okuldan uzun süre uzaklaşmanın özellikle dezavantajlı gruplarda matematik alanında öğrenme kayıplarını derinleştirdiğini göstermekte ve mevcut çalışmanın iddiasını güçlendirmektedir.

Mevcut çalışmanın odağı doğrultusunda yaz tatili matematik öğrenme kaybına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, yaz döneminde öğrenme kaybına yol açan pek çok değişken üzerinde durulduğu, ancak özellikle sosyoekonomik dezavantajın bu kayıp üzerindeki etkisinin diğer değişkenlere kıyasla çok daha güçlü olduğu görülmektedir (Gershenson, 2013; Silvernail ve Mazjanis,



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

2015; Slates vd., 2012). Nitekim Silvernail ve Mazjanis (2015), 3. sınıftan 8. sınıfa kadar olan öğrencileri kapsayan çalışmalarında, ekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı öğrencilerin büyük kısmında bir miktar öğrenme kaybı bulunduğunu ancak dezavantajlı öğrencilerin matematikte yaşadığı kaybın çok daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklarda yaz tatili öğrenme kaybının daha fazla olduğunu ortaya koyan araştırmalar, bu durumu yaz tatilinde yeterli sayıda kitaba ulaşamama, aile içi iletişimin düşük olması ve yüksek ekran maruziyeti gibi ev temelli öğrenme kaynaklarının yetersizliği ile ilişkilendirmiştir (Gershenson, 2013; Slates vd., 2012). Bu bulgu, özellikle anne eğitim düzeyi düştükçe yaz tatili öğrenme kaybının arttığını gösteren çalışmalarla da desteklenmektedir (Gershenson ve Hayes, 2018; Sezgin vd., 2020). Son 25 yıldaki çalışmaları inceleyen bir meta-analizde Baş (2023), yaz tatilinin matematik öğrenme kaybı üzerinde anlamlı ve olumsuz bir etkiye sahip olduğunu, bu kayıpta kırsal ya da kentsel ayırmadan ziyade düşük sosyoekonomik düzeyin en güçlü yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgularla uyumlu olarak Boulay ve McChesney (2021), öğrencilerin yaz aylarında matematikte okul yılı kazanımlarının yaklaşık dörtte birini kaybettiklerini, bu kaybın matematiğin büyük ölçüde okul temelli bir ders olmasının yanı sıra sosyoekonomik eşitsizlikler nedeniyle derinleştiğini belirtmiştir. Araştırmada, daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocukların yaz kampları ve programlarına katılma, özel ders alma ve öğrenmelerini destekleyebilecek yetişkinlere erişme gibi ek fırsatlara sahipken, düşük gelirli öğrencilerin hem matematikte hem de okumada giderek artan öğrenme kayıpları yaşadıkları vurgulanmıştır.

Yaz tatilinin matematikte öğrenme kayıplarına yol açtığı ve bu etkinin özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerde çok daha derin yaşandığına ilişkin bulgulara rağmen, ülkemizde dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili kaynaklı matematik öğrenme kayıplarını doğrudan ele alan çalışmaların sınırlılığı literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Yapılan araştırmaların büyük ölçüde pandemi dönemindeki matematik öğrenme kayıplarına odaklanması, yaz tatilinin özgün etkilerinin incelenmemesi nedeniyle alanda karşılanmamış bir araştırma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, eğitim sisteminde dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencileri akademik risklerden korumak ve dezavantajlılıklarının etkisini en aza indirmek amacıyla öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Kaymaz, 2023). Bu noktada, matematik dersindeki yaz tatili öğrenme kayıplarının önemi ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerde bu kayıpların daha derin seyretmesi, öğretmenlerin bu sürece ilişkin deneyim ve görüşlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, dezavantajlı bölgelerde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin perspektifinden yaz tatili matematik öğrenme kayıplarını ele almak önemli bir gereklilik hâline gelmektedir. Bu önem ve gerekçe doğrultusunda mevcut araştırmanın genel amacı, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarını, bu okullarda görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin perspektifinden incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kaybının nedenleri nelerdir?
- Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerde öğrenme kaybının oluşmasını önlemek amacıyla yaz tatili öncesinde ve süresince aldıkları önlemler nelerdir?
- Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerdeki yaz tatili matematik öğrenme kaybının telafi edilebilmesi için eylem planları nelerdir?

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 206-235.

DOI. 10.51460/baebd.1756914



- Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre matematik dersi öğretim programı yaz tatili öğrenme kayıplarının telafi edilmesine ne ölçüde katkı sağlamaktadır?
- Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kaybının sonuçları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Bu araştırma iç içe geçmiş nitel yaklaşımlardan biri olarak ele alınan fenomenolojik çoklu vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Fenomenolojik çoklu vaka çalışmaları, fenomenoloji ilkeleri ile vaka çalışması metodolojisinin bütünleştirilmesi sonucu ortaya çıkan, araştırmaların derinliğini artıran ve son yıllarda pek çok araştırmacı tarafından kullanılan güçlü bir nitel araştırma tasarımıdır (Bartz, 2023; Degand, 2015; Eyana vd., 2024; Sweeney ve Zorotovich, 2023). Bu tasarımın, bireylerin belirli bağlamlar içindeki yaşantılarını keşfetmek ve katılımcıların deneyimlerini nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını daha derinlemesine anlamak için oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Degand, 2015). Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin bir fenomen ile deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeyi ve böylece bu deneyimlerin özünü ortaya çıkarmayı amaçlarken (Dowling, 2007; Patton ve Broward, 2023), vaka çalışmaları, olguları gerçek yaşam bağlamları içinde anlamak için bir çerçeve sunmaktadırlar (Eyana vd., 2024). Fenomenolojik çoklu vaka çalışmalarında ise araştırmacılar genellikle birden fazla vakayı inceleyerek farklı bağlamlarda ortak temaları ve deneyimler arasındaki çeşitlilikleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Sweeney ve Zorotovich, 2023). Bu araştırmada, dezavantajlı bölgelerde yaz tatili matematik öğrenme kaybı bağlamında her bir katılımcı öğretmenin yaşamış olduğu deneyim fenomenolojik bir perspektiften ayrı bir vaka olarak ele alınmıştır. Bu tasarım ile beş farklı katılımcı öğretmenin deneyimlerinin bireysel anlamlarına ulaşılması, deneyimlerinin karşılaştırılması ve bu deneyimlerdeki ortak temaların ortaya çıkarılması sağlanmış, böylece daha geniş çıkarımlar yapılmıştır.

### Araştırmanın katılımcıları

Araştırmada katılımcı seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma problemini aydınlayabilecek nitelikte bilgi içeren durumların derinlemesine incelenmesini hedeflerken (Meydan, 2021), ölçüt örnekleme önceden belirlenen belirli ölçütleri karşılayan tüm durumların örnekleme dâhil edilmesini esas alır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcıların seçiminde ilk ölçüt Türkiye’de sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgede bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmî ortaokullarda ilköğretim matematik öğretmeni olmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’deki illerin ve ilçelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerini nesnel ölçütlerle değerlendiren Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması’na dayanılarak, Doğu Anadolu Bölgesi’nde sosyoekonomik açıdan en alt sıralarda yer alan bir il ile yine aynı araştırmaya göre bu ilin sosyoekonomik düzeyi en düşük beş ilçesinin dezavantajlı konumu nedeniyle çalışmanın bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerle yürütülmesi tercih edilmiştir [URL 1]. Çalışmada bu ilçelerin her birinden bir öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcıların seçiminde, en az üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmak ve en az iki



yıldır aynı dezavantajlı bölgede görev yapmak diğer ölçütler olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de öğretmenlerin demografik bilgileri bulunmaktadır.

Tablo 1.  
Demografik bilgiler

Öğretmenler	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Eğitim Durumu
Ö1	Kadın	27	3	Lisans
Ö2	Erkek	30	5	Yüksek Lisans
Ö3	Erkek	26	3	Lisans
Ö4	Kadın	35	6	Lisans
Ö5	Kadın	32	7	Lisans

Tablo 1’de sunulduğu gibi öğretmenlerin üçü kadın, ikisi erkektir. En az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler üç yıldır buldukları ilçede görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin çoğu lisans mezunudur ve tamamı Doğu Anadolu Bölgesi’nde sosyoekonomik açıdan en alt sıralarda yer alan bir ilin sosyoekonomik düzeyi en düşük beş farklı ilçesinde görev yapmaktadırlar. Tabloda sunulan veriler dışında katılımcı öğretmenlerin hiçbirinin herhangi bir proje ya da kursta dezavantajlı öğrencilere ya da öğrenme kayıplarına yönelik bir eğitim almadıkları belirlenmiştir.

### Veri toplama aracı ve uygulama süreci

Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının görüşme sorularını önceden oluşturduğu ancak görüşmenin akışına göre sorularda esnek olabilmesi ilkesine dayalıdır (Patten ve Newhart, 2018). Araştırmadaki görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerden yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitim alma durumu gibi çeşitli kişisel bilgileri istenmiş, ikinci bölümde ise öğretmenlere yaz tatili matematik öğrenme kaybına ilişkin araştırmanın alt problemlerine cevap arayan sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler 2024-2025 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde katılımcı öğretmenlerin kendi okullarında yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme ortalama 60 dk. sürmüştür. Veri toplama aracının geliştirilmesinde eğitim eşitsizlikleri ile ilgili çalışmaları olan bir uzmanın görüşü ve matematik öğrenme kaybına yönelik çalışması olan bir başka uzmanın görüşü alınmıştır. Araştırma öncesinde yine aynı ilin iki farklı ilçesinde dört yıldır görev yapan iki matematik öğretmeni ile pilot çalışma yapılmış ve pilot çalışmada görüşme sorularında anlaşılma problemi olmadığı görülmüş, görüşme formunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmaya başlamadan önce her öğretmene araştırmanın amacı, kendilerinin araştırmaya sağlayabileceği katkılar, gizlilik protokolü, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri konusunda açıklama yapılmış ve gönüllü onam formu imzalatılmış, gerçek isimler yerine Ö1, Ö2...Ö5 gibi kod isimler kullanılmıştır.

### Veri analizi

Verilerin analizinde Saldaña (2023) tarafından önerilen iki döngülü analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Birinci döngü sürecinde, araştırmacılardan biri ve matematik eğitimi uzmanı bir akademisyen, dezavantajlı bölgelerdeki yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen deneyimlerini Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(1), 206-235.



yansıtan ham verileri bağımsız olarak kodlamıştır. Bu aşamada, verideki kavram ve örüntüleri yakalamak amacıyla açık kodlama stratejisi uygulanmış ve başlangıç kod listesi oluşturulmuştur. İkinci döngü analizinde ise birinci döngüde elde edilen kodlar yeniden gözden geçirilmiş, benzer nitelikteki kodlar bir araya getirilerek örüntüler ve kategoriler oluşturulmuştur. Sonuç olarak öğretmen görüşlerinin bütüncül tematik bir yapıya dönüştürülmesi sağlanmış ve fenomenolojik çoklu vaka çalışmalarının da gereği yerine getirilmiştir. Bu noktada bağımsız kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı için Miles ve Huberman (1994)'ın formülü kullanılmış ve oran %88 olarak hesaplanmıştır. Ardından, kodlayıcılar arasında uyumsuzluk gösteren kodlar karşılaştırılmış, bu kodlar üzerinde tartışılarak ortak bir uzlaşmaya varılmış ve gerekli görülen durumlarda kodlar yeniden düzenlenmiştir.

### **Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği**

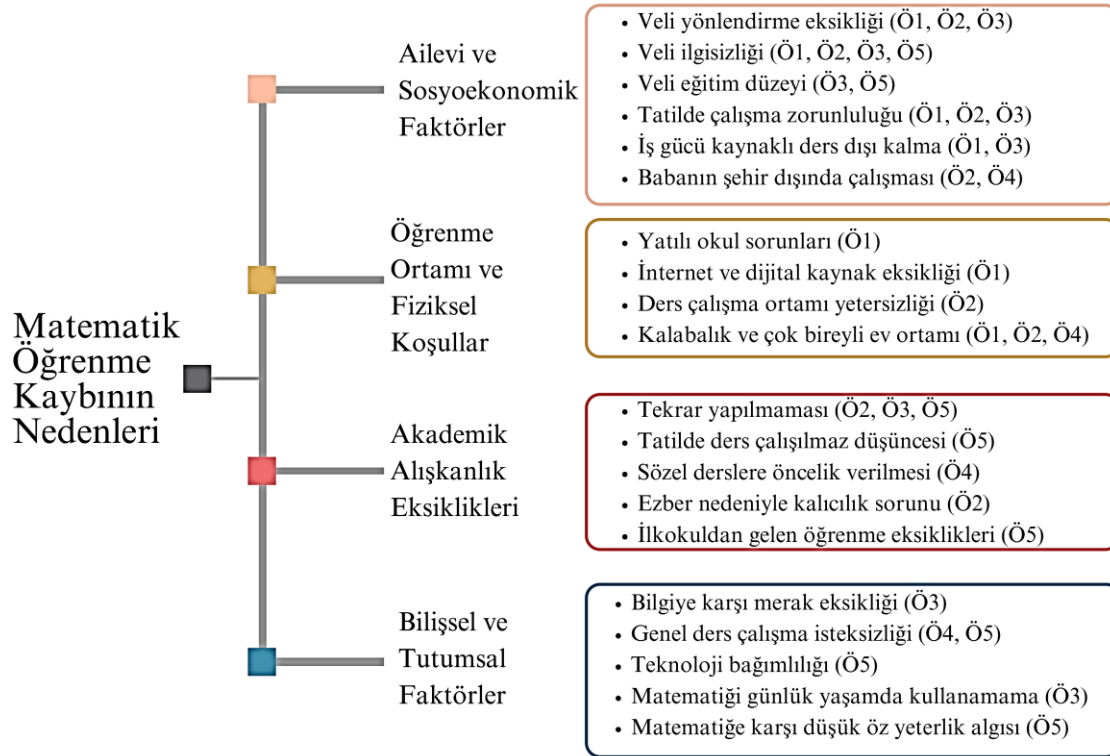
Araştırmada, nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan ölçütler (Creswell, 2013; Merriam, 2018) dikkate alınmıştır. İç geçerlik yani inandırıcılığı sağlamak için araştırmada odaklı veri toplama yöntemi kullanılmış, veri toplama, analiz, bulgu ve sonuç yazımında uzman görüşlerine başvurulmuş, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve veri toplama sürecinde kayıt cihazı kullanılmıştır. Bununla birlikte, görüşmelerde güven ortamı oluşturulmaya çalışılmış ve görüşmeler makul sürelerde tamamlanmıştır. Dış geçerlik yani aktarılabirliği sağlamak için katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirli ölçütlere göre seçilmiş, bu ölçütler gerekçeleriyle açıklanmış, veri toplama aracı, verilerin ne zaman ve nasıl toplandığı ile analiz süreci sunulmuştur. İç güvenilirlik yani tutarlılığı sağlamak için araştırma öncesinde pilot uygulama yapılmış, veri analizine birden fazla araştırmacı dâhil edilmiş, kodlayıcılar arası uyum incelenmiş, bulgular yorumsuz aktarılmış ve literatürle karşılaştırılmıştır. Dış güvenilirlik, yani teyit edilebilirliği sağlamak için ise araştırma deseni ayrıntılı olarak açıklanmış ve ham veriler uzman incelemesine sunulmak üzere saklanmıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının nedenleri, öğretmenlerin aldıkları önlemler, öğretmenlerin öğrenme kayıplarının telafisine yönelik uygulamaları, matematik öğretim programının telafiye yönelik yeterliliği ve matematik öğrenme kayıplarının sonuçları olmak üzere beş tema altında sunulmuştur.

## Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının nedenleri

Öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının nedenleri Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Yaz tatili matematik öğrenme kaybının nedenleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, yaz tatili sonrasında gözlemlenen matematik öğrenme kayıplarının çok boyutlu nedenlere dayandığını belirtmişlerdir. Bu tema; ailevi ve sosyoekonomik faktörler, öğrenme ortamı ve fiziksel koşullar, akademik alışkanlık eksiklikleri ile bilişsel ve tutumsal faktörler olarak dört kategoriye ayrılmaktadır. Ailevi ve sosyoekonomik faktörler, dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin matematik öğrenme kaybına neden olan faktörler arasında en sık vurgulanan kategori olmuştur. Öğretmenler, velilerin çocuklarını ders çalışmaya yönlendirmemesi ve akademik süreçlere yeterince ilgi göstermemesi nedeniyle öğrencilerin tatil sürecini akademik açıdan verimsiz geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö1, “Öğrenciler yaz tatili dönüşünde matematik dersinde öğrendiklerinin çoğunu unutmuş olarak geliyorlar. Bunun başlıca nedenlerinden biri ailenin eğitimde herhangi bir etkisinin olmaması. Yani çocuğun tatilde ders çalışmasına ya da tekrar etmesine yönlendirecek bir ebeveyn desteği görmemesinden kaynaklanıyor...” diyerek veli yönlendirme eksikliğine dikkat çekmiştir. Bu noktada anne ve babaların eğitim düzeyine de vurgu yapılmış, annelerin okuma yazma bilmemesinin çocukların akademik destekten yoksun kalmasına ve evde öğrenme sürecinin zayıf olmasına yol açtığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda Ö3 “...Ayrıca bu bölgede genel olarak anneler okuma yazma bilmiyor. Çocuk evde çalışmak istese bile matematik gibi zor derslerde kimden



*destek alacak? Yani evde yardım alabilecek kimse olmadığı için de çalışmıyor bence.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö5 ise “Bizim öğrencilerimizin anne babasının eğitim düzeyi çok düşük. Anne ya hiç okula gitmemiş ya da ilkokul terk, baba en iyi ihtimalle ortaokul lise. Hiç üniversite okumuş bir öğrenci velim olmadı. Bu da etken...” şeklinde görüşünü sunmuştur. Bu ifadeler, dezavantajlı bölgelerdeki anne baba eğitim düzeyinin çocuğun akademik gelişimini desteklemede yetersiz kalmasına, ev ortamında öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülememesine ve öğrencinin matematik dersinde dış destekten mahrum kalmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine yansıyan ailevi ve sosyoekonomik faktörlerden bir diğeri de bu bölgede okullar tatile girmeden önce öğrencilerin ailelerine ekonomik destek sağlamak amacıyla tarım, hayvancılık gibi işlerde çalışıp iş gücü kaynaklı ders dışı kalma sorunudur. Bununla birlikte öğretmenlerden üçü çoğu kız öğrencinin ev içi işlerde çalıştırıldığını, erkeklerin ise ev dışında ev ekonomisine katkı sunmak amacıyla çalıştırıldığını bu nedenle yaz tatilinde ders çalışmaya fırsat bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ö3’ün “...Bir de bizim bulunduğumuz bölgede erkek çocukları sürekli çalışmaya gönderilir. Genellikle ya hayvancılık üzerine ya da sınır kapısında babaları ile çalışıyorlar. Yaz tatillerinde bu çalışmalara sürekli gönderilen erkek çocukları matematik dersi için gerekli tekrarı yapamadıklarından öğrenilmiş bilgiyi de unutuyor.” sözleri yaz tatili matematik öğrenme kaybının nedenleri arasında çocukların çalışmak zorunda olduğu gerçeğini göstermektedir. Ailevi ve sosyoekonomik faktörler bağlamında iki öğretmen bu bölgede özellikle babaların ve diğer erkek aile bireylerinin mevsimlik işçilik nedeniyle şehir dışında olmasına vurgu yapmıştır. Bu öğretmenler, babanın evde olmayışının evdeki eğitim desteğini zayıflattığına, annelerin yalnız kalmalarının çocukların akademik yönlendirilmesini zorlaştırdığına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda görüş bildiren Ö4 kodlu öğretmenin sözleri aşağıda sunulmuştur:*

*“...Bir de yazları babası şehir dışında çalışanlar daha sıkıntılı bence. Bu bölgede iş olanağı sıkıntılı olduğu için çocukların babası abisi amcası yani genel olarak evdeki erkekler batıdaki şehirlerde inşaat işçiliği yapıyor. Anneler de evde yalnız kalıyor. Yani yazın evde çocuğun matematik dersine çalışması bu bölgede çok da önemsenen bir şey değil.”*

Öğrenme ortamı ve fiziksel koşullar da yaz tatili süresince matematik öğrenme kayıplarını etkileyen önemli bir kategori olarak öne çıkmakta, kalabalık ev yapısı, yetersiz çalışma ortamı ve dijital imkânsızlıkların öğrencilerin tekrar yapmalarını zorlaştırdığı öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Örneğin Ö2, “...Ailede kişi sayısı fazla olduğu için çocukların iş yükünün fazla olması. Ev içi çalışma ortamlarının yetersiz olması. Kardeş sayısı fazla olan ailelerde çocuklar yaz tatilinde çalışacak ortam bulamadıkları için çünkü köyde kalıyorlar ve oda sayıları az, gerekli tekrarları yapamıyorlar. Yaz tatili bitiminde de okula dönüşlerinde bir önceki yılda anlatılan konuları hatırlamaları da çok zorlaşıyor.” diyerek bu eksikliğe dikkat çekmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin yatılı okulda kalması ve teknolojik kaynaklara erişememesi, yaz tatilinde öğrenmeden kopuşu hızlandıran unsurlar arasında gösterilmiştir. Bu noktada Ö1 “Benim okulumdaki öğrenciler yatılı olarak kalıyor ve hepsi ilçeye uzak köylerden geliyor. Bazı köylerde hâlâ şebeke sorunları yaşanmakta. Bu köylerdeki öğrencilerin internet desteğinin de olmaması yaz tatilini verimli geçirmemelerine neden oluyor...” şeklinde görüş sunmuştur.

Akademik alışkanlık eksiklikleri kategorisinde, öğretmenlerden üçü öğrencilerin yaz tatilinde tekrar yapmaması sorununa dikkat çekmiştir. Ayrıca tatilde ders çalışılmaz düşüncesi, matematik yerine daha kolay olduğu için sözel derslere öncelik verilmesi ve okul döneminde öğrencilerin çoğu bilgiyi öğrenmeden sadece ezberledikleri için bilgide kalıcılık sorunu olduğu da görüşlere yansımıştır.



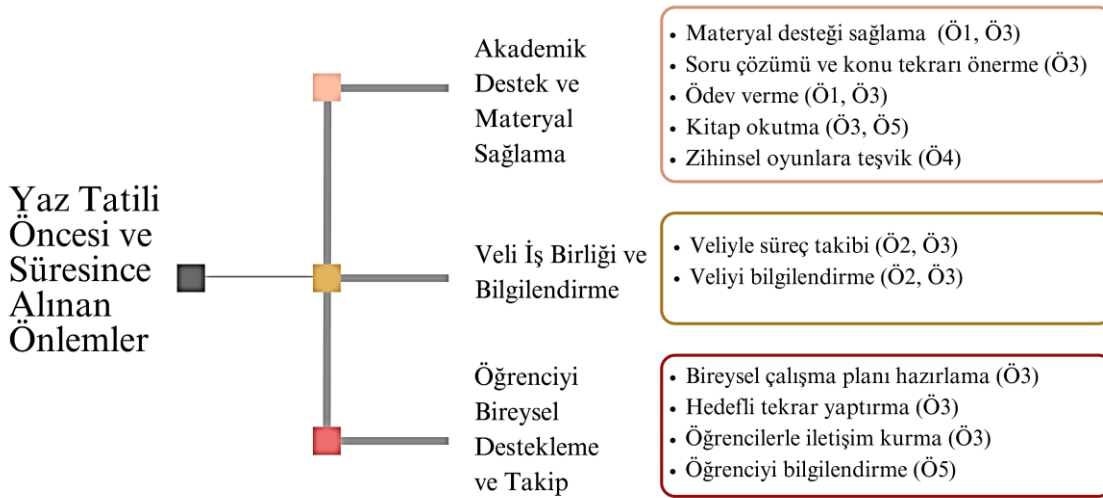
Bununla birlikte öğrencilerin ilkokuldan gelen öğrenme eksikliklerinin öğrenme kaybını pekiştirdiği bir öğretmen tarafından belirtilmiştir. Akademik alışkanlıklara dikkat çeken Ö2'nin sözleri *"Tatilde matematik dersi ile ilgili hiç etkinlik yapmamaları da etkili, okulda bilgiyi sadece ezberliyorlar tatilde de unutuyorlar. Öğrencilerimiz bilinçli değil, tekrar yapmıyor, aile de bilinçli olmadığı için ilgilenmiyor, yönlendirmiyor..."* şeklindedir.

Sayfa | 219

Son olarak, öğretmenler bilişsel ve tutumsal faktörlere de değinmiş, öğrencilerin bilgiye karşı meraklarının düşük olması, genel ders çalışma isteksizlikleri, teknoloji bağımlılığı, matematiği günlük yaşamda kullanamama ve matematiğe karşı düşük öz yeterlik algısı gibi faktörlerin matematik öğrenme kaybını artırdığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3, *"Öğrencilerin matematik öğrenme kaybı yaşamalarının nedeni yaz tatilinde konuları tekrar etmemesi ve öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanmalarını gerektirecek bir yaşantı, mesela markette alışveriş gibi veya böyle bir çevreye sahip olmamaları olabilir. Ülke olarak bilgiye merakımız yok zaten, bizim ilçedeki ailelerin ilgisizliği de etkili..."* şeklinde görüş sunmuştur. Bilişsel ve tutumsal faktörlere dikkat çeken öğretmenlerden biri olan Ö5 ise *"Matematik öğrenme kaybında birçok faktörün etkili olduğunu düşünüyorum...öğrencinin derslere yeteri kadar ilgi duymaması, ilkokuldan itibaren ders başarısının düşük olması sebebiyle okulu sevmemesi ve artık bu başarısızlığı kanıksamasıdır. Velilerin öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmemesi, öğrencilerin tatilde ders çalışılmaz düşüncesiyle tekrarlarını yapmaması ve teknolojiye aşırı bağımlı olmaları..."* şeklinde görüş sunmuştur. Öğretmen görüşleri, yaz tatili sürecinde ortaya çıkan matematik öğrenme kayıplarının yalnızca çevresel ve sosyoekonomik koşullara bağlı kalmadığına dair veri sunmakta, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları, öğrenmeye karşı ilgi düzeyleri ve teknoloji kullanımı gibi bilişsel ve duyuşsal etkenlerin de kayıpları derinleştirdiği ortaya çıkmaktadır.

**Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları için yaz tatili öncesi ve süresince alınan önlemler**

Öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları için öğretmenlerin yaz tatili öncesi ve süresince aldıkları önlemler teması Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Matematik öğrenme kaybı için yaz tatili öncesinde ve süresince alınan önlemler

Şekil 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaz tatili öncesinde ve süresince dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin matematik öğrenme kaybı yaşamalarını önlemeye yönelik bireysel çabaları üç kategoriye ayrılmaktadır. Akademik destek ve materyal sağlama kategorisinde, bazı öğretmenler öğrencilere konu tekrarı yapmalarına yardımcı olacak çalışma fasikülleri, tatil kitapları ve genel tekrar testleri sunduklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda Ö1, “*Bilgileri unutmaması için genel tekrar testleri verdim. Çalışma fasikülleri, tatil kitapları vererek konu tekrarı yapmalarını sağladım. Ödev veriyoruz ama bunların takibi aileye kalıyor. Ancak birçok öğrencinin ev ortamında bu ödevleri düzenli olarak yapabilecek bir çalışma disiplini ya da aile desteği bulunmuyor. Bu nedenle verilen materyaller her öğrenciye aynı düzeyde katkı sağlamıyor ve öğrenme kayıplarını önlemede etkili olmuyor.*” diyerek bireysel çabasını ifade etmiştir.

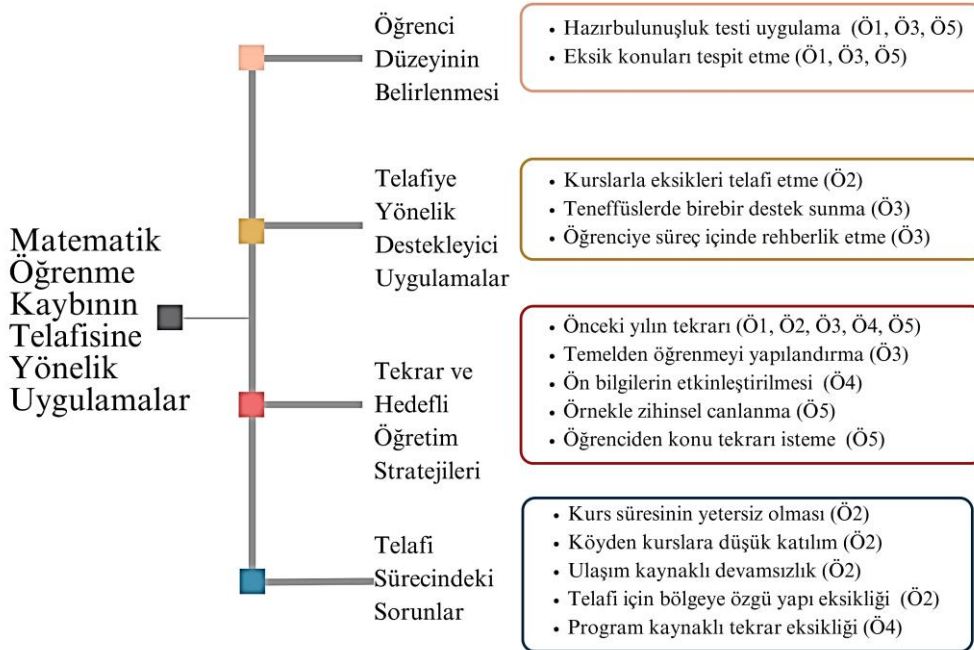
Katılımcı öğretmenlerden ikisinin dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin matematik öğrenme kaybı yaşamalarını önlemeye yönelik veli iş birliği ve bilgilendirme yaptıkları görülmektedir. Bu öğretmenler yaz tatili öncesinde ve süresince velilerle doğrudan iletişime geçerek süreci birlikte yürütmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Örneğin Ö2 “*Her dönemin başında ve sonunda köyleri dolaşarak veli ziyaretleri yapıyoruz. Bu ziyaretlerdeki asıl amaç velilere çocukların çalışması için bilgi vermek, devamsızlıkları en aza indirerek dersleri düzenli takip etmesini sağlamak, yapabiliyorlarsa eve internet çekerek yaz tatilini ders videoları izleyerek geçirmelerini desteklemek, soru bankaları olarak tatili verimli geçirmelerini sağlamak...*” diyerek velinin sürece dâhil edilmesinin önemini vurgulamıştır.



Öğrenciyi bireysel olarak destekleme ve takip bağlamında iki öğretmen, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak özel planlamalar yaptıklarını, öğrencilerle telefon ve mesaj yoluyla iletişim kurarak öğrencileri desteklemeye çalıştıklarını, onları yaz tatilinde çalışmaya ve kitap okumaya teşvik ettiklerini vurgulamışlardır. Bu öğretmenlerden Ö5 öğrencilerin matematik dersinde öğrenme kaybı yaşamamaları için aldığı önlemleri “Tatil öncesinde öğrencilere yıl boyunca öğrendiklerimizi unutmamaları için gerekli çalışma yöntemleri söyleyip bilgiler verdim. Yaz tatilinde ara ara matematik dersi tekrarlarını yapmaları gerektiğini söyledim. Ayrıca matematik dersinin daha iyi anlaşılabilmesi için okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olması gerektiğine vurgu yaparak bol bol kitap okumaları gerektiği konusunda konuşup sınıfça düzenli bir şekilde kitap okuma kararı aldık... Öğrencilerle zaman zaman iletişim kurdum, kitap okumalarını ve çalışma alışkanlıkları için hatırlatmalar yapmaya çalıştım.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler, yaz tatili öncesinde ve süresince matematik öğrenme kaybını önlemek amacıyla kendi inisiyatifleriyle veli iş birliğini güçlendirmiş, bireysel öğrenci takibi yaparak öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve motivasyonlarını sürdürürebilmeleri için çeşitli destekleyici stratejiler uygulamışlardır. Ancak öğretmenler sıklıkla bu uygulamaların etkili olabilmesinin öğrencilerin bireysel gayretine ve ev içi aile desteğine bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

### Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının telafisine yönelik uygulamalar

Öğretmenlerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının telafisine yönelik uygulamaları teması Şekil 3’te sunulmuştur:



Şekil 3. Matematik öğrenme kaybının telafisine yönelik uygulamalar



Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre, yaz tatili sonrası matematik dersinde yaşanan öğrenme kayıplarını telafi etmeye yönelik çeşitli bireysel ve sınıf düzeyinde uygulamalar gerçekleştirilmekte ancak telafi sürecinde birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmenlerden üçünün öğrenci düzeyinin belirlenmesine yönelik uygulamalar kategorisinde okulun ilk haftalarında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla testler yaptıkları ve eksik öğrenmeleri belirleyerek bu doğrultuda öğretilerini şekillendirdikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerden Ö1 "Okulun ilk haftası geçmiş konulara yönelik hazırbulunuşluk testleri yaparak öğrencilerin eksiklerini tespit ediyorum. Tespit ettiğim konularda kısa tekrarlar ile konuyu hatırlatmaya çalışıyorum. Bu şekilde bir önceki yıl öğrendikleri ve yaz tatilinde unuttukları konuları tekrar hatırlamalarını sağlıyorum." diyerek bu süreci özetlemiştir. Benzer şekilde Ö3 ve Ö5 de hazırbulunuşluk testi uygulamalarının ardından eksik konulara yönelik kısa tekrarlarla telafi sürecini başlattıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden ikisinin telafiye yönelik destekleyici uygulamalar kategorisinde ders dönemi içindeki kurslarla, tenefüs zamanlarında öğrencilere bireysel destek sunarak ya da öğrenciye süreç içinde rehberlik ederek öğrenme kayıplarını telafi etmeye çalıştıklarını söyledikleri görülmüştür. Bu öğretmenlerden Ö3, "Resmî olarak bir eylem planımız yok ama kendim okul açıldıktan sonraki ilk 2-3 haftayı tekrar çalışmalarına ayırıyorum. Basit işlemlerden problemlerden başlayarak öğrencilerin eksiklerini gözlemliyorum. Gönüllü olarak tenefüslerde ve öğleden sonra bazı öğrencilerle ek çalışmalar yapıyorum. Test de uygulayıp eksiklerini süreç içerisinde tamamlamalarını sağlıyorum." sözleri ile yaz tatilinde gerçekleşen matematik öğrenme kaybını telafi etmeye yönelik eylem planını açıklamıştır.

Öğretmenlerin tamamı tekrar ve hedefli öğretim stratejileri kategorisi kapsamında telafi sürecini desteklemektedirler. Tüm öğretmenler, yeni konuya geçmeden önce önceki yılın konularını tekrar ettiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler telafiye yönelik eylem planlarını aktarırken temelden öğrenmeyi yapılandırma, ön bilgilerin etkinleştirilmesi, örnekle zihinsel canlanma ve öğrenciden konu tekrarı isteme gibi ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Ö4 "Yeni konuya başlamadan önce eskiyi tekrar ediyorum, eski konuyu hatırlamalarını sağlamaya çalışıyorum. Ancak mevcut müfredat yoğun ve belirlenen sürelerde yetiştirilmesi bekleniyor her ne kadar tekrar yapma ihtiyacını hissetsem de çoğu zaman bu süreci yüzeysel geçmek zorunda kalıyorum. Tekrar çalışmalarına yeterince zaman ayıramadığım için öğrencilerin eksiklikleri yeni konuların öğrenilmesini olumsuz etkiliyor." sözleri ile hem telafiye yönelik bireysel çabasına hem de telafi sürecinde yaşadığı problemlere dikkat çekmiştir.

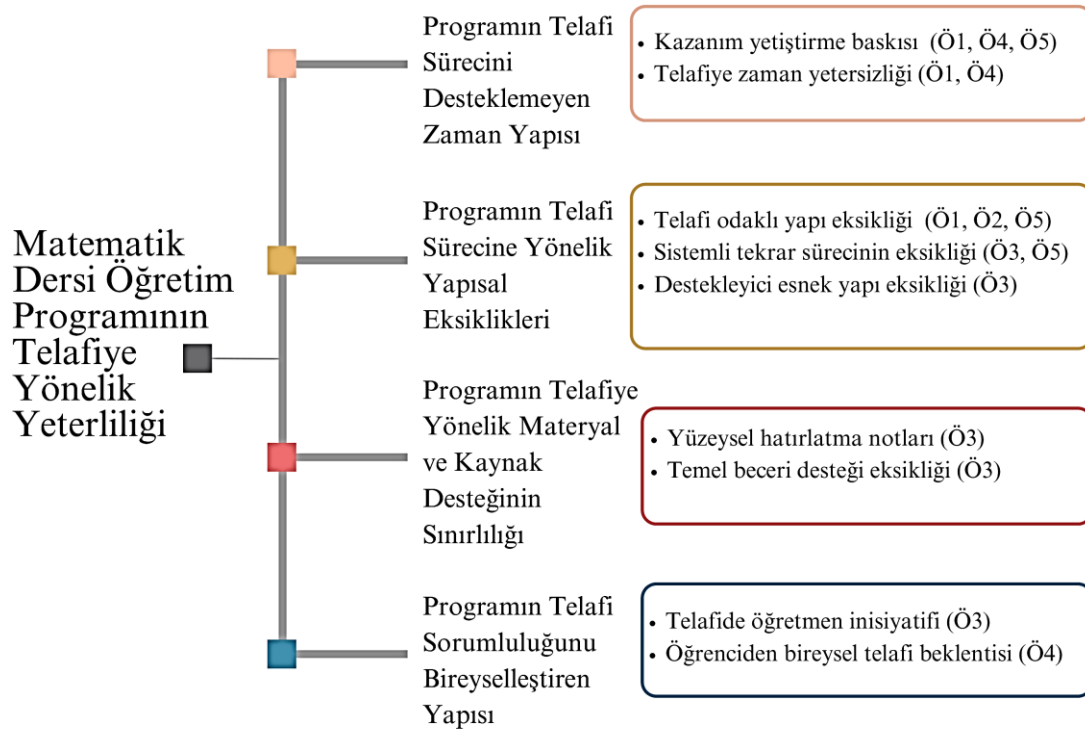
Telafi sürecindeki sorunlar kategorisinde öğretmenlerden ikisi telafi süreci için resmi ve sistematik bir planlamanın bulunmadığını, uygulamaların çoğunlukla bireysel çaba ve inisiyatifle yürütüldüğünü vurgulamaktadır. Programın tekrar süreci için yeterli zamanı sunmamasının telafiye yüzeysel hâle getirdiği ve öğretmenleri zorladığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenme kayıplarını telafi etmeye çalışsalar bile bölgeden kaynaklı birtakım sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin ulaşım problemleri nedeni ile kurslara devam edemedikleri bu sorunlar arasındadır. Ö2, "...Hafta sonu kursları bu amaçla açılıyor olsa da hem süre hem de katılım açısından ciddi sınırlılıklar mevcut. Kurs süresi, öğrencilerin yazın unuttuğu kazanımlar için yetersiz kalıyor. Özellikle köylerden gelen öğrencilerin bu kurslara düzenli katılımı oldukça düşük. Ulaşım problemi büyük bir engel. Bazı öğrenciler köyden ulaşamadığı için bu kurslara kayıt yaptırsa bile devamsızlık yapıyor. Yani yaz kayıplarının telafisi için bölgeye göre



çözümler geliştirilmesi lazım.” sözlerini kullanarak telafilerin erişilebilirlik açısından sorunlu olduğuna ve bölgesel çözümlerin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ö4 ise “...Müfredat baskısı altında hem kazanımları tamamlamaya hem de öğrenme kayıplarını telafi etmeye çalışmak öğretmenleri oldukça zorluyor.” sözleriyle yaşadığı sorunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının telafisine yönelik bireysel çabalarının olduğu, ancak bölgesel koşullar, programın zaman kısıtlaması gibi eksikliklerinin bu sürecin etkililiğini sınırladığı belirtilebilir.

### Matematik dersi öğretim programının dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının telafisine yönelik yeterliliği

Matematik dersi öğretim programının yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının telafisine yönelik yeterliliği teması Şekil 4’te görülmektedir:



Şekil 4. Matematik dersi öğretim programının telafiye yönelik yeterliliği

Şekil 4’te görüldüğü gibi bu tema altında programın telafi sürecini desteklemeyen zaman yapısı, telafi sürecine yönelik yapısal eksiklikleri, telafiye yönelik materyal ve kaynak desteğinin sınırlılığı ve telafi sorumluluğunu bireyselleştiren yapısı olmak üzere dört farklı kategori ortaya konulmuştur. Öğretmenler, matematik dersi öğretim programının yaz tatili öğrenme kaybının telafisine yönelik yeterliliklerini değerlendirirken, programın uygulanma sürecinde telafiyi desteklemeyen yapısal



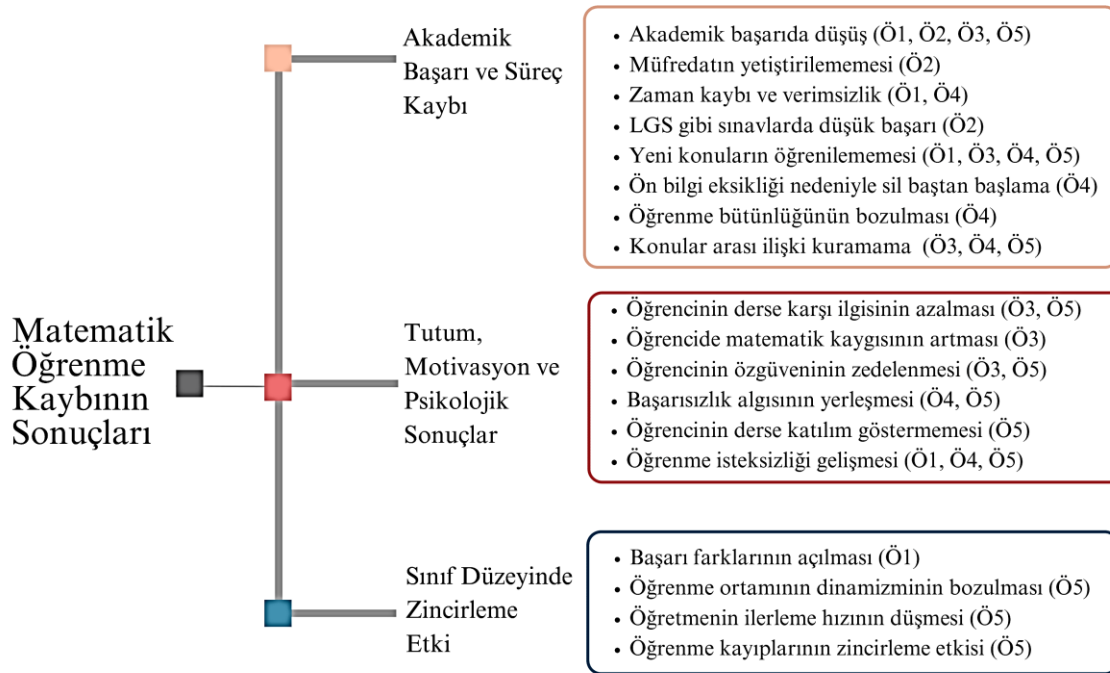
unsurlarını vurgulamıştır. Verilen yanıtlar, programın telafi ihtiyacına yanıt vermekte yetersiz kaldığı noktaları ortaya koyan uygulama temelli bulgular şeklindedir. Öğretmenler, programın yoğunluğu ve zaman sınırlılığı nedeniyle yaz tatili sonrasında ortaya çıkan öğrenme kayıplarını gidermeye yönelik telafi çalışmalarına yeterli zaman ayrılmadığını ifade etmişlerdir. Üç katılımcı, kazanımları yetiştirme baskısı altında telafiye yer açmanın mümkün olmadığını belirtmiştir. Bu durum özellikle dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenleri bir ikileme karşı karşıya bırakmaktadır. Nitekim Ö1 bu durumu “...Süre açısından bakılınca buna pek de izin vermiyor. Program, yıl boyunca belirli kazanımları belirli haftalara sıkıştırmış durumda ve bu durum öğretmeni yoğun bir tempo içerisinde çalışmaya zorluyor. Öğrencilerin yaz tatili sonrasında yaşadığı öğrenme kayıplarını fark edip bunları gidermek için fazladan zaman ayıramayız. Bu da öğretmeni bir ikileme karşı karşıya bırakıyor, ya konuları zamanında yetiştirecek ama eksikleri görmezden gelecek ya da eksiklere odaklanacak ve programın gerisinde kalacak. Öğretim programı, dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için, öğrenme kayıplarını telafi edici bir esneklik sunmuyor.” sözleri ile dile getirmiştir.

Programın telafi sürecine yönelik yapısal eksiklikleri kategorisi altında öğretmenler, mevcut öğretim programının yaz tatili sonrası öğrenme kayıplarını gidermeye dönük sistematik bir telafi yaklaşımına sahip olmadığını belirtmişlerdir. Programda telafi odaklı bir yapı bulunmadığı, sistemli tekrar süreçlerinin yer almadığı ve öğretmene esneklik tanınmadığı görüşlere yansımıştır. Örneğin Ö5 “Bu bölgelerde, öğrencilerin evde akademik destek alma imkânı sınırlı olduğu için yaz tatilindeki öğrenme kayıpları daha fazla. Bu soruna çözüm olarak, öğretim programının başında tüm sınıf düzeyleri için planlı bir öğrenme kaybı telafi süreci yer alabilir. Örneğin, ilk 2-3 haftalık bir dönemin sadece önceki yılın kazanımlarını tekrar etmeye ayrılması hem öğretmene zaman kazandırır hem de öğrencilerin eksiklerini gidermeye fırsat sağlar. Şimdiki programda bunu yapamıyoruz, öğrenme kaybının telafisi yok sayılıyor. En önemlisi de bu tür uygulamaların müfredat planlamasında resmi olarak tanınmaması...” ifadesi ile bu kayıpların telafisi için öğretim programının başına tüm sınıf düzeylerini kapsayan planlı ve resmi bir telafi süreci eklenmesi gerektiğini savunmuş ve öğretmenlerin bu süreçte kazanım yetiştirme baskısı olmadan etkili bir destek sunmalarının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenler ders kitabı ve yardımcı materyallerin telafi sürecini destekleme konusunda yetersiz olduğunu belirtmiş, özellikle hatırlatma notlarının yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin temel beceri eksikliklerini gidermeye hizmet etmediğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 “Bence çok az telafi edecek bir sistem mevcut. Ders kitabında hatırlatma notları var sadece... Bu hatırlatmalar da genellikle yüzeysel kalıyor ve öğrencilerin temel beceri eksikliklerini gidermek için yeterli derinlikte değil. Özellikle yaz tatili sonrası ciddi kayıplar yaşayan öğrenciler için bu tür kısa özetler, önceki öğrenmeleri pekiştirmekten çok uzakta... temel becerilerinde kopukluk yaşayan bir öğrenciye yalnızca küçük bir notla ulaşmak mümkün olmuyor.” şeklindeki ifadeleri ile kitapların da yaz tatili sonrası öğrenme kayıplarını giderme konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını, mevcut hatırlatma notlarının yüzeysel ve sınırlı kaldığını, özellikle temel bilgi eksiklikleri yaşayan öğrenciler için bu uygulamaların etkisiz olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler matematik dersi öğretim programının dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının telafisine yönelik yeterliliğini değerlendirirken programın öğrenme kayıplarının telafisini öğretmenin inisiyatifine bırakmasını ya da kayıplarını telafi etme sorumluluğunu öğrenciye devretmesini de eleştirmişler, bu sorunun çözümünün bireysel olmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

**Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının sonuçları**

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının sonuçları teması Şekil 5'te görülmektedir:



Şekil 5. Yaz tatili matematik öğrenme kaybının sonuçları

Şekil 5'te görüldüğü gibi öğretmenlere göre dezavantajlı bölgelerdeki yaz tatili matematik öğrenme kaybı öğrencilerin akademik başarısına ve sürece, tutum ve motivasyonlarına olumsuz etki etmektedir. Ayrıca öğrenme kayıpları, öğrencilerde yalnızca bireysel değil, sınıf düzeyinde de çok yönlü olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Katılımcıların tamamı yaz tatili matematik öğrenme kaybının akademik başarı ve süreç kaybına neden olduğunu farklı şekillerde gerekçelendirerek dile getirmişlerdir. Bu kapsamda dört öğretmen matematik öğrenme kaybının öğrencilerin matematik başarılarında ciddi anlamda düşüşe neden olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrenme kayıplarının telafisine ayrılan zaman nedeniyle programdaki kazanımların yetiştirilememesi, merkezi sınavlarda başarısızlık, ön öğrenmelerin unutulmuş olması sebebiyle yeni öğrenmelerde zorluk yaşama ve öğrenme bütünlüğünün bozulması ortaya çıkan sonuçlar arasında gösterilmiştir. Bu sorunlara dikkat çeken Ö2 "Her yaz tatili dönüşünde öğrencilerdeki öğrenme kayıpları daha da artıyor, 8. sınıfa geldiklerinde ise büyük bir eksikle döneme başlıyorlar. Bunun sonucunda da girilen liseye geçiş sınavında çok düşük puanlarla karşılaşıyoruz. Aynı zamanda her dönem başlangıcında eski konulara yönelik tekrarlar yapılırken müfredatı yetiştirememe gibi sorunlar da var." ifadelerini kullanmıştır.



Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili süresince yaşamış oldukları matematik öğrenme kayıplarının akademik başarısızlığın yanı sıra öğrencilerin tutumlarına, motivasyonlarına ve psikolojik durumlara da etki ettiği dört öğretmenin görüşlerine yansımıştır. Bu noktada öğrencinin matematik dersine karşı ilgisinin azaldığı, matematik kaygısının arttığı, özgüveninin zedelendiği, başarısızlık algısının yerleştiği ortaya çıkan sonuçlardan bazılarıdır. Örneğin Ö5 *“Öğrencinin öğrenme kaybı yaşadığı kazanımları yeni başladığı sınıf düzeyinde kullanması gerektiğinde ve bu bilgiler eksik olduğunda yeni konuyu öğrenmesi daha da güçleşiyor ve hatta çoğu zaman yeteri kadar öğrenemiyor. Bu durum hem akademik başarıyı düşürmekte hem de öğrencide ‘ben matematikte başarılı olamıyorum’ düşüncesini pekiştirerek öz güvenini zedelemektedir. Öğrenciler zamanla matematik dersine karşı isteksizleşiyor haliyle, derse katılım göstermede pasif kalıyor...”* ifadeleri ile matematik öğrenme kaybının sonuçlarını kendi deneyimleri doğrultusunda aktarmıştır.

Sınıf düzeyinde zincirleme etki kategorisindeki öğretmen ifadeleri matematik öğrenme kayıplarının sonuçlarının sadece bireysel olmadığını göstermektedir. Akademik başarı farklarının giderek açılması, öğretmenin matematik dersinde ilerleme hızının düşmesi sınıfın genel öğrenme dinamizmini bozan başlıca faktörler arasında gösterilmiştir. Bu duruma dikkat çeken Ö1 *“Öğrenciler arası kademe ilerledikçe başarı düzeyi arasında gözle görülür fark olduğunu söyleyebilirim. Ciddi bir verimsizliğe yol açıyor. Başladığımız yere geri dönmüş oluyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö5 ise *“...Bu da sınıf içindeki öğrenme ortamının dinamizmini ve öğretmenin ilerleme hızını olumsuz etkileyerek genel başarıyı aşağı çekmektedir. Dolayısıyla öğrenme kayıpları yalnızca bireysel değil, sınıf bütününde bir etki yaratmaktadır.”* diyerek öğrenme kayıplarının bireyden sınıfa yayılan yapısını açıkça ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin deneyimlerine göre dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının yalnızca geçici bir bilgi kaybı olmadığı, öğrenme sürecinin genelini etkilediği ve bu etkinin sınıf bazında karşılık bulduğu belirtilebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, matematik öğretmenlerinin perspektifinden sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları incelenmiştir. Farklı okullardan gelen öğretmen deneyimleri, dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının öğretmenler açısından ne anlama geldiğini ve bu sürecin buldukları koşullarla nasıl şekillendiğini görünür kılmakta, böylece sürecin çoklu bağlamlarda deneyimlenişine ilişkin bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerine dayandırarak sundukları görüşleri doğrultusunda matematik öğrenme kayıplarının nedenleri, önleme ve telafi sürecine yönelik öğretmen eylemleri, öğretim programının telafi sürecindeki yeterliliği ve matematik öğrenme kaybının sonuçları kapsamlı biçimde analiz edilmiştir. Mevcut çalışmanın genel sonuçları dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının yüzeysel ve geçici bir durum olmadığını, pedagojik ve duyuşsal etkileri olan kalıcı bir eğitim sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı okullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin yaşantılarına dayalı anlatıları, yaz tatili matematik öğrenme kaybının yalnızca matematiksel bilgi ve beceri eksilmesiyle sınırlı olmadığını, öğrencinin matematikle kurduğu duyuşsal bağın zayıflaması, aileden yeterli eğitim desteği alamama, düşük öz-yeterlik algısı ve tatil sürecindeki akademik boşluğun birleşmesiyle ortaya çıkan çok



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

boyutlu bir sürece işaret etmektedir. Öğretmenlerin deneyimleri matematik öğrenme kaybının önlenmesi ve telafisi için kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre yaz tatili öğrenme kayıpları, sosyoekonomik koşullar, aile desteği eksikliği, fiziksel çevre yetersizliği, çalışma alışkanlıklarının oluşmaması ve öğrenci tutumları gibi çok boyutlu nedenleri olan ve tüm bu nedenlerin birbirini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği bir olgudur. Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatilinde akademik anlamda desteklenmemesi, evde öğrenmeyi yönlendirecek bir yetişkinin bulunmaması ya da velinin akademik süreçlere yeterince ilgi göstermemesi, ders çalışma ortamı ve materyal eksikliğinin olması, çocukların ev içi ya da dışı işlerde çalışmak zorunda kalması öğrencilerin tatil sürecini akademik açıdan verimsiz geçirmelerine, dolayısıyla yaz tatili matematik öğrenme kaybının oluşmasına neden olmaktadır. Tüm bu durumlara ek olarak matematik disiplininin kendisine özgü okulda öğrenmeye bağlı olan yapısı, çocukların matematiği günlük yaşamda kullanamaması ve matematiğe karşı düşük öz yeterlik algılarının olması da öğrenme kaybına neden olan etmenler arasındadır.

Bu sonuçlar, yaz tatillerinde öğrenme kaybının varlığını gösteren geniş bir literatürle de örtüşmektedir. Nitekim çok sayıda araştırma öğrencilerin yaz tatillerinde matematikte belirgin düzeyde kayıp yaşadığını, özellikle dezavantajlı bölgelerde bu kayıpların daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. (Alexander vd., 2007; Baş, 2023; Broekman vd., 2021; Shinwell ve Defeyter, 2017). Literatürde, okulun kapalı olduğu dönemlerde öğrenme deneyimlerinin büyük ölçüde ailenin sunduğu çevresel koşullara ve destek düzeyine bağımlı hâle geldiği, materyal yetersizliği, düşük aile içi iletişim ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi etmenlerin dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kaybını artırdığı vurgulanmakta ve bu sonuçlar mevcut çalışmayı da desteklemektedir (Baş, 2023; Gershenson, 2013; Hevia vd., 2022; Lynch ve Kim, 2016; Kızıldağ ve Kultas, 2025; Sezgin vd., 2020; Silvernail ve Mazjanis, 2015; Slaters vd., 2012; Vit, 2023). Örneğin Acar ve Şahin (2025), sosyoekonomik olarak daha avantajlı bölgelerdeki çocukların yaz tatilinde erişebildikleri kitap sayısı, kütüphane ya da dijital kaynaklara dikkat çekerek öğrenme kayıplarını azaltmak adına dezavantajlı bölgelerdeki çocukların da eşit öğrenmelere ulaşmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca mevcut çalışmada ekonomik faktörler ve kalabalık aile yapısından kaynaklı olarak bu öğrencilerin ev içi veya ev dışı işlerde çalıştırılmaları, öğrencilerin akademik gelişimlerini doğrudan engelleyici faktörler olarak öne çıkmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Avcı ve Ekici (2023), özellikle ailesi mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin ikinci dönemin bahar aylarında tarım işlerinde çalıştırılması, ev işlerini ve kardeş bakımını üstlenmeleri nedeniyle okula devam edemediklerini, bu durumun da öğrenme kayıplarına yol açtığını öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada, özellikle ailelerin düşük eğitim düzeyi ve annelerin okuma yazma bilmemesi katılımcılar tarafından matematik öğrenme kaybının nedenleri arasında gösterilmiştir. Sezgin ve diğerleri (2020) mevcut çalışmanın sonuçlarına paralel olarak öğrencilerin yaz tatilinde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde anlamlı düzeyde öğrenme kaybı yaşadıklarını öğrencilerin edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıplarının öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ancak matematik öğrenme kaybının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Bu sonuç mevcut çalışmanın sonucu ile çelişmektedir. Bunun yanı sıra özellikle anne eğitim düzeyi düştükçe yaz tatili matematik öğrenme kaybının arttığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Gershenson ve Hayes, 2018).

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 206-235.  
DOI. 10.51460/baebd.1756914



Pandemi döneminde yapılan çalışmaların sonuçları da dezavantajlı öğrencilerdeki bu yapısal eşitsizliklerin yalnızca yaz tatiliyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Pandemi dönemindeki çalışmalar okulların kapalı olduğu süreçte tüm öğrencilerde öğrenme kaybı olduğunu, bu kayıpların özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen, dezavantajlı okul ortamlarında öğrenim gören ve akademik başarısı düşük öğrencilerde çok daha derinleşerek uzun vadeli eşitsizlikler oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Engzell vd., 2021; Haser vd., 2022; Maldonado ve De Witte, 2020; Patrinos ve Vegas, 2022; Schult vd., 2021). Yine mevcut çalışmanın sonuçlarına paralel olacak şekilde Ahıska ve diğerleri (2023) pandemi döneminde eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarının öğrenme kayıplarının çok fazla olduğunu, yükseköğretim mezunu ailelerin çocuklarında ise öğrenme kaybının daha az olduğu ortaya koymuş ve özellikle eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarını evde destekleyemedikleri için öğrenme kayıplarının fazla olduğunu saptamıştır.

Yaz tatili sürecinde öğrencilerin akademik destekten uzak kalmasının, özellikle kavramsal bütünlük ve düzenli tekrar gerektiren matematik dersinde öğrenme kayıplarını belirgin biçimde artırdığı bilinen bir gerçek iken, ev ortamında sağlanan öğrenme desteğinin bu kayıpları ne ölçüde azaltabildiği üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Nitekim Broekman ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada çocukların yaz tatilinden sonra tatilden önceki performanslarına kıyasla aritmetik performanslarında düşüş gösterdiklerini ancak bu düşüşün yaz tatili boyunca ev tabanlı uygulamalar ile %40 oranında azaltıldığını ortaya koymuştur. Bu durum dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler ile dezavantajlı olmayan bölgelerdeki çocuklar arasında öğrenme kayıplarında sosyoekonomik ve ailevi boyutun ayırt ediciliğini ortaya koymaktadır. Her öğrencide yaz tatilinden sonra bir miktar öğrenme kaybı yaşanıyor olsa da dezavantajlı bölgelerdeki çocukların yaz tatili süresince akademik destekten yoksun kalmaları öğrenme kayıplarını artırmaktadır. Mevcut çalışma özellikle bu bölgedeki kalabalık ev yapıları, çocukların ders çalışacakları odanın olmaması, çeşitli dijital araçlar ve internet sorunları, öğrencilerin tatil süresince öğrenme etkinliklerinden uzak kalmasına neden olduğunu ve bu durumun da matematikteki kayıpları derinleştirdiğini ortaya koymuştur. Bu yönde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar kaydedilmiş ve maddi kaynaklar açısından yoksun, öğrenme materyallerine erişimin kısıtlı, ev okuryazarlığının düşük olduğu aile ortamında ebeveynlerin çocukların bilişsel gelişimi destekleyici ortamı sağlama olasılıklarının daha düşük olduğu belirtilmiştir (Romeo vd., 2022). Boulay ve McChesney (2021), sosyoekonomik koşulların çocukların öğrenme fırsatlarına erişim düzeyini belirlediğini, maddi imkânları daha iyi olan öğrencilerin, yaz kampları ve çeşitli programlara katılma, özel ders alma ya da öğrenmelerine katkı sağlayabilecek yetişkin desteğine ulaşma konusunda çok daha avantajlı olduğunu belirtmektedir. Nitekim farklı araştırmacılar da sosyoekonomik olarak daha avantajlı durumdaki öğrencilerin okulların kapalı olduğu dönemlerde çeşitli bilgi ve becerilerindeki kaybın önüne geçecek etkinliklerle meşgul olduklarını dezavantajlı öğrencilerin ise öğrenme kaybını azaltabilecek zenginleştirici yaz öğrenme fırsatlarına erişme şanslarının düşük olduğunu göstermiştir (Andrew vd., 2020; Caputo ve Estrovitz, 2017; Fifer ve Krueger 2006; Haser vd., 2022; Kuhfeld vd., 2020b; McEachin ve Atteberry, 2016). Mevcut çalışmanın bulgularına da dayanarak, dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların yaz tatilinde evde ders çalışma olasılıklarının düşük olmasının ders döneminde öğrenme kayıpları nedeniyle öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini güçleştirebileceği belirtilebilir. Bu durum, öğrencilerin başarısızlığı içselleştirmelerine ve özellikle matematikte kalıcı öğrenme boşluklarının oluşmasına neden olabilmektedir.



Öğrenme kayıplarının sınıf içi sürece yansımaları öğretmenlerin müdahalelerini şekillendirmiştir. Öğretmenlerin tatil öncesinde tekrar materyalleri hazırlaması, velilerle iletişimi artırmaya çalışması ve öğrencileri bireysel olarak yönlendirmesi önemli girişimler olmakla birlikte, bu uygulamalar sistematik bir kurumsal politika ile desteklenmediğinde sınırlı etki oluşturmaktadır. Nitekim Acar ve Şahin (2025), yaz tatili gibi okul erişiminin olmadığı dönemlerde öğrenme kayıplarını azaltmaya yönelik etkili stratejilerin öğretmen ve velilere planlı biçimde aktarılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Literatürde de yaz dönemi boyunca sunulan destekleyici programların öğrenme kaybını azaltmada etkili olduğu ifade edilmektedir. Örneğin Leefatt (2015), matematik ve okuryazarlık alanlarında en yoğun kayıpların yaşandığını, bu nedenle yaz tatili boyunca öğrencilere okuma materyalleri sağlanmasının yaz dönemi öğrenme etkinliklerini artırarak kayıpları azaltabileceğini belirtmiştir. Benzer biçimde Munro (2022), yaz tatillerinin düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler için belirgin bir dezavantaj yarattığını ifade etmekte ve evde uygulanan yaz programlarının fırsat eşitsizliklerini azaltmada etkili bir yöntem olduğunu savunmaktadır. Ayrıca yaz öğrenme kamplarına veya yaz akademilerine katılan öğrencilerin daha az öğrenme kaybı yaşadığı, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların yaz okulu uygulamaları sayesinde matematik ve okuma becerilerinde ilerleme kaydedebildikleri çeşitli araştırmalar tarafından da doğrulanmıştır (Siddiqui vd., 2014). Von Hippel ve Hamrock (2019) ise nitelikli yaz programlarının, uzatılmış okul yılı uygulamalarının ve aileyi güçlendiren destek politikalarının dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini artırmada kritik bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Workman ve diğerleri (2023) de sosyoekonomik eşitsizliğin büyük ölçüde okul dışı dönemlerde oluştuğunu göstererek yaz tatili ve okul dışı ortamlara yönelik müdahalelerin başarı farklarını azaltma potansiyelinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin tatil sonrası telafiye yönelik eylem planları da önleyici uygulamalarla benzer biçimde bireysel inisiyatiflere dayanmaktadır. Yaz tatili sonrasında hazırbulunuşluk testleri ile öğrencilerin eksiklerini belirleme, sınıf içi tekrarlar yapma, kurslarla ya da teneffüslerde bireysel destek sunarak eksiklikleri giderme çabalarının sistemli ve sürdürülebilir olmadığı öğretmen ifadelerine yansımıştır. Aynı zamanda öğretmen görüşleri, matematik dersi öğretim programının eğitim öğretim dönemi içinde öğrenme kayıplarını telafi etmede yetersiz kaldığını ve programın yapısal, zamansal ve pedagojik açıdan telafi sürecini destekleyecek esneklikten yoksun olduğunu göstermektedir. Nitekim bu sonuç, matematik dersi öğretim programının dezavantajlı bölge gerçekliklerinden uzak idealize edilmiş öğrenci varsayımı üzerine kurgulandığını düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, programın telafi sorumluluğunu bireysel uygulamalara bıraktığını eleştirerek bu durumun sürecin etkililiğini zayıflattığını vurguladıkları görülmektedir. Nitekim matematik dersi öğretim programının telafi sürecine uygun esneklikten yoksun yapısı, öğretmenleri hem mevcut kazanımları yetiştirme baskısı hem de öğrencilerin önceki öğrenme açıklarını kapatma zorunluluğu arasında bir ikilemde bırakmaktadır. Bu bağlamda, programın zaman baskısı ve kazanım yoğunluğu öğretmenlerin telafi sürecine yeterli zaman ayırmalarını güçleştirmekte, ders kitaplarındaki hatırlatma notları ise bu süreci desteklemede yetersiz kalmaktadır. Bu durum, öğretim programının kazanım yoğunluğu ve zaman baskısı altında telafiye yeterli alan tanımadığını ortaya koymakta, ayrıca öğretmenlerin öğrenme kayıpları nedeniyle sürekli konu açıklarını tamamlama ve yeni yöntemler arama zorunda kaldıklarını bildiren araştırmalarla da örtüşmektedir (Bartz, 2023).



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Katılımcıların ifadeleri dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili sürecinde yaşadıkları matematik öğrenme kayıplarının yalnızca öğrencinin bireysel başarısını değil, sınıfın genel öğrenme sürecini de olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuca vurgu yapan Broekman ve diğerleri (2021) yaz tatilinden sonra öğrencilerin kayıpları geri getirmek için dönem başında ekstra enerji harcamak zorunda kaldıklarını, öğretmenlerin de bir önceki yılın kazanımlarını tekrarlamak için zaman harcamak zorunda kaldıklarını ve bu durumun tüm sınıf üzerinde kümülatif bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar dönem başında yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının telafisine ayrılan zaman nedeniyle programdaki kazanımların yetiştirilememesinden şikâyet etmişlerdir. Benzer bir duruma vurgu yapan Fifer ve Krueger (2006), öğretmenlerin yaz tatilinin ardından önceki yılın çalışmalarını gözden geçirmek ve kayıpları telafi etmek için fazladan zaman ve çaba harcadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının akademik başarıda ciddi anlamda düşüşe neden olduğunu, öğrenciler arası başarı farklarını arttırdığını belirtmiştir. Alexander ve diğerleri (2007) tekrarlanan yaz öğrenme kaybının bazı çocukları zamanla geride bırakabileceğini, akademik başarı farkını artırabileceğini ve bu çocukların gelecekteki akademik kariyerlerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin matematik öğrenme kayıplarının geçici bir durum olmadığı, her yıl katlanarak devam ettiği açıktır. Yaz tatilinden sonra okula akranlarının gerisinde başlayan dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin dönem boyunca başarı farkının daha da açılmasıyla birlikte özellikle matematik, fen bilimleri gibi alanlarda akademik yıla yetersiz ön bilgi ile başladıkları ve bu öğrenme açığının öğrenciler üst sınıflara geçtikçe arttığı araştırma raporlarına kaydedilmiştir (Coley vd., 2019; McDaniel vd., 2017). Bununla birlikte bulgular doğrultusunda matematik dersindeki öğrenme kayıplarının matematik disiplininin ilişkisel yapısı nedeniyle yeni konuların öğrenilmesini zorlaştırdığı, öğrencilerin matematik dersine olan ilgisini azalttığı ve kaygısını artırdığı belirtilebilir. Bu bulgular, matematikteki öğrenme kayıplarının yalnızca mevcut yıla özgü bir sorun olmadığını, üst sınıflara da taşınan bir öğrenme açığı oluşturduğunu göstermektedir. Nitekim Kaffenberger'in (2021) değerlendirmeleri de bu durumu desteklemekte olup matematik disiplininin sarmal yapısı nedeniyle yaz tatilinde ortaya çıkan öğrenme kayıplarının okul dönemi başladıktan sonra birikerek devam ettiğine işaret etmektedir. Bu birikimli kayıplar, öğrencilerin akranlarıyla aralarındaki farkı kapatmalarını zorlaştırmakta ve uygun müdahaleler sağlanmadığında kalıcı öğrenme kayıplarına dönüşebilmektedir. Dolayısıyla bu kayıpların yalnızca matematik dersindeki başarıyla sınırlı kalmadığı söylenebilir. Öğretmen görüşleri, bu durumun sınıf içindeki öğrenme sürecini zorlaştırdığını, hem bireysel başarıyı hem de sınıf içi öğrenme ortamını olumsuz yönde etkileyerek öğrenme sürecinde kalıcı boşluklar oluşturabildiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı beş farklı ilçede görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle, bu bölgelerdeki öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıplarına ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur. Bulgular, ailevi ve sosyoekonomik faktörlerin bu kayıplarda belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, velilerin sürece ilişkin bilgi ve farkındalığını artırmak amacıyla yaz tatili öncesinde ve süresince veli bilgilendirme ve rehberlik çalışmalarının sistematik hâle getirilmesi önerilmektedir. Sosyoekonomik açıdan daha avantajlı öğrencilerin yaz tatili boyunca daha fazla öğrenme fırsatına sahip olduğu göz önünde bulundurularak, dezavantajlı bölgelerdeki çocuklara dijital kaynaklara erişim, öğrenme materyali desteği ve gönüllü yaz kursları veya akademileri gibi fırsatların sunulması önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin dönem içinde öğrenme kayıplarını telafi etmek için bireysel çabalar göstermeleri değerli olmakla birlikte, bu sürecin planlı ve yapılandırılmış bir

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 206-235.

DOI. 10.51460/baebd.1756914



telafi programı ile desteklenmesi ve bu programın matematik dersi öğretim programına tüm sınıf düzeylerini kapsayacak biçimde entegre edilmesi hem daha kalıcı sonuçlar sağlayacak hem de öğretmenlerin kazanım yetiştirme baskısını azaltacaktır. Yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının kümülatif etkisinin, öğrencilerde olumsuz tutum, düşük motivasyon ve akademik isteksizlik yaratma potansiyeli taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda, akademik telafinin yanında rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerinin de güçlendirilmesi gerekmektedir. Son olarak, eğitim politikalarının oluşturulmasında yaz tatili öğrenme kayıplarının özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler üzerindeki etkileri çok boyutlu biçimde ele alınmalı ve bu kayıplar, fırsat eşitliği ve öğrenmenin sürekliliği açısından önleyici müdahale gerektiren bir sorun olarak değerlendirilmelidir.

Önemli sonuçları olan bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları da mevcuttur. Öncelikle bu çalışmadaki öğrenme kayıpları öğretmen perspektifinden ele alınmıştır, dolayısıyla sonraki çalışmalarda matematik öğrenme kayıplarının nedenleri ve sonuçları öğrenci ve veli bağlamında da gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada aynı ilin farklı dezavantajlı ilçelerinde görev yapan öğretmenler görüş bildirmiştir. Farklı dezavantajlı bölgelerdeki ve illerdeki yaz tatili matematik öğrenme kayıplarının incelenmesi karşılaştırma yapmaya olanak sağlayabilir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2026), 17 (1), 206-235.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2026), 17 (1), 206-235.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Acar, Ş., ve Şahin, A. E. (2025). Yaz tatilinde okuma alanında öğrenme kaybı: Sistemik bir inceleme. *TEBD*, 23(1), 310-327. <https://doi.org/10.37217/tebd.1581937>
- Alexander, K., Entwisle, D., and Olson, L. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the beginning school study. *New Directions for Youth Development*, (114), 11-32. <https://doi.org/10.1002/yd.210>
- Alkan, N. ve Özdemir, S. M. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde ilkökul öğrencilerinin matematik dersi öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 196-223. <https://doi.org/10.51725/etad.1397515>
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., and Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653-683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Ahıska, H., Yörük, S., ve Doğan, F. (2023). Öğrenme kayıplarıyla ailenin eğitim düzeyi ve ekonomik olanakları arasındaki ilişki. *Ardahan Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Belgü Dergisi*, (8), 63-79. <https://doi.org/10.59577/belgu.1285412>
- Avcı, F., ve Kıcı, T. (2023). Mevsimlik tarım işçisi çocuklar: Okul devamsızlıkları ve öğrenme kayıpları üzerine bir durum çalışması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 757-773.
- Bartz, D. (2023). *A phenomenological case study of teacher perceptions on the effectiveness of project-based learning*. (Doctoral dissertation). St. John's University. New York.
- Baş, G. (2023). Effect of summer vacation on learning loss in mathematics: A meta-analysis of the findings. *Journal of Education for Life*, 37(2), 565-580. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372572>
- Bielinski, J., Brown, R., and Wagner, K. (2020). *COVID Slide: Research on learning loss ve recommendations to close the gap*. *Illuminate Education*. <https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/5196620/covid-19-slide-whitepaper.pdf>
- Blaskó, Z., Costa, P. da, and Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361-375. <https://doi.org/10.1177/09589287221091687>
- Broekman, F., Smeets, R., Bouwers, E., and Piotrowski, J. (2021). Exploring the summer slide in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 107, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101746>
- Boulay, M. and McChesney, E. (2021). What will summer look like? Summer learning loss and COVID-19 learning gaps. *Children ve Libraries*, 19(2), 3-5.
- Caputo, C., and Estrovitz, C. (2017). More than just summer reading: The shift to "summer learning". *Children ve Libraries*, 15(1), 3-4. <https://doi.org/10.5860/cal.15n1.03>
- Coley, R. L., Kruzik, C., and Votruba-Drzal, E. (2019). Do family investments explain growing socioeconomic disparities in children's reading, math, and science schievement during school versus summer months?. *Journal of Educational Psychology*. 112(6), 1183-1196. <http://doi.org/10.1037/edu0000427>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Degand, D. (2015). A phenomenological multi-case study about social success skills, aspirations, and related media experiences. *The Qualitative Report*, 20(6), 872-900. <http://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2168>
- Donnelly, R., and Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 51(4), 601-609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Dowling, M. (2007). From husserl to van manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.026>
- Eggen, P., and Kauchak, D. (2004). *Educational psychology: Windows on classroom*. Pearson Prentice Hall.

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 206-235.

DOI. 10.51460/baebd.1756914



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2026), 17 (1), 206-235.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2026), 17 (1), 206-235.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Engzell, P., Frey, A., and Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the Covid-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., and Olson, L. S. (2001). Keep the faucet flowing summer learning and home environment. *American Educator*, 25(3), 10–15. <https://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-2001/keep-faucet-flowing>
- Eyana, J., Muring, C., and Bauyot, M. (2024). Supervisory roles of school heads in public stand-alone senior high school: A phenomenological case study. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(2), 95-120. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i21263>
- Ferah-Özcan, A., ve Saydam, E. N. (2022). Salgın döneminde yaşanan matematik öğrenme kayıplarına yönelik sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 181-210. <https://doi.org/10.14689/enad.30.8>
- Fifer, M. E., and Krueger, A. B. (2006). The Hamilton Project: Advancing opportunity, prosperity and growth. *PolicyBrief*, 3, 1-8.
- Gershenson, S., and Hayes, M. S. (2018). The implications of summer learning loss for value-added estimates of teacher effectiveness. *Educational Policy*, 32(1), 55-85. <https://doi.org/10.1177/0895904815625288>
- Gershenson, S. (2013). Do summer time-use gaps vary by socioeconomic status? *American Educational Research Journal*, 50(6), 1219-1248. <https://doi.org/10.3102/0002831213502516>
- Gredler, M. E. (1992). *Learning and instruction-Theory into practice*. Macmillan Publishing.
- Haser, Ç., Doğan, O., and Kurt Erhan, G. (2022). Tracing students' mathematics learning loss during school closures in teachers' self-reported practices. *International Journal of Educational Development*, 88, 102536. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102536>
- Hevia, F., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., and Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 88(1), 102515. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Kasradze, T., and Zarnadze, N. (2021). Learning losses caused by the Covid-19 pandemic: A significant threat to economic development. *European Journal of Education*, 4(1), 92–103.
- Kaymaz, A. (2023). Öğretmen görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin ve ailelerinin eğitime karşı tutumları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1-16.
- Kızıldaş, Y., and Kultas, E. (2025). Why disadvantaged primary school students in rural areas have lower reading skills? A critical assessment. *Reading Psychology*, 1–35. <https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2551555>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., and Liu, J. (2020a). Projecting the potential impact of Covid-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189x20965918>
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., and Lewis, K. (2020). *Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth*. NWEA. <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/11/Collaborative-brief-Learning-during-COVID-19.NOV2020.pdf>
- Leefatt, S. (2015). The key to equality: Why we must prioritize summer learning to narrow the socioeconomic achievement gap. *Brigham Young University Education ve Law Journal*, 2, 549-584.
- Lynch, K., and Kim, J. (2016). Effects of a summer mathematics intervention for low-income children. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 31-53. <https://doi.org/10.3102/0162373716662339>

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 206-235.  
DOI. 10.51460/baebd.1756914



- Maldonado, J., and De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes* (Discussion Paper Series DPS20.17). KU Leuven, Faculty of Economics and Business. <https://feb.kuleuven.be/research/economics/ces/documents/dps/2020/dps2017.pdf>
- McEachin, A., and Atteberry, A. (2016). The impact of summer learning loss on measures of school performance. *Education Finance and Policy*, 12(4), 468–491. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00213](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00213)
- McDaniel, S. C., McLeod, R., Carter, C. L., and Robinson, C. (2017). Supplemental summer literacy instruction: Implications for preventing summer reading loss. *Reading Psychology*, 38(7), 673-686. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1333070>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Nobel Yayıncılık.
- Meydan, A. (2021). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri. A. Uzungöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler* içinde (s. 47-61). Pegem Akademi
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Munro, C. (2022). Learning loss: A summer problem. *Journal of Graduate Studies in Education*, 14(2), 29–33.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262>
- Paechter, M., Luttenberger, S., Macher, D., Berding, F., Papousek, I., Weiss, E. M., and Fink, A. (2015). The effects of nine-week summer vacation: Losses in mathematics and gains in reading. *Eurasia Journal of Mathematics ve Science*, 11(6), 1399-1413. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1397a>
- Patton, S. K. L., ve Reschly, A. L. (2013). Using curriculum-based measurement to examine summer learning loss. *Psychology in the Schools*, 50(7), 738-753. <http://doi.org/10.1002/pits.21704>
- Patton, C., and Broward, J. (2023). The giants and forerunners of phenomenology: Husserl, Heidegger, and their predecessors. *American Journal of Qualitative Research*, 7(4), 79-94. <https://doi.org/10.29333/ajqr/13600>
- Patten, M. L., and Newhart, M. (2018). *Understanding research methods: An overview of the essentials*. Routledge.
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., and Miller, R. (2021). *COVID-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE Districts*. Policy Analysis for California Education. [https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2021-03/pier\\_et\\_al\\_2021.pdf](https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2021-03/pier_et_al_2021.pdf).
- Romeo, R. R., Uchida, L., and Christodoulou, J. A. (2022). Socioeconomic status and reading outcomes: Neurobiological and behavioral correlates. *New directions for child and adolescent development*, 57–70. <https://doi.org/10.1002/cad.20475>
- Saga, E., Orongan, M. S., and Abarca, H. C. (2023). A case study of students' lost learning in mathematics after remote learning. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*, 1(3), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8326009>
- Saldaña, J. (2023). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., and Lindner, M. (2021). Did students learn less during the COVID-19 pandemic? Reading and math competencies before and after the first pandemic wave. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf>
- Sezgin, F., Erdoğan, O., ve Dağ, S. (2020) Ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıpları: Aile eğitim düzeyine ilişkin bir analiz. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226), 35-52.
- Siddiqui, N., Gorard, S., and See, B. H. (2014). Is a summer school programme a promising intervention in preparation for transition from primary to secondary school? *Canadian Center of Science and Education*, 7(7), 125-135. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n7p125>
- Silvernail, D. L., and Mazjanis, B. (2015). *Summer learning loss for maine public school elementary students*. Maine Education Policy Research Institute. <https://digitalcommons.library.umaine.edu/mepri/23>
- Shinwell, J., and Defeyter, M. (2017). Investigation of summer learning loss in the UK-implications for holiday club provision. *Frontiers in Public Health*, 5, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00270>
- Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 206-235.  
DOI. 10.51460/baebd.1756914



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (1), 206-235.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Slates, S. L., Alexander, K. L., Entwisle, D. R., and Olson, L. S. (2012). Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 17*(3), 165-185. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.688171>
- Sulak S. E., ve Çapanoğlu A. Ş. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 588-603.
- Sweeney, T. P., and Zorotovich, J. (2023). Examining the role of leisure in navigating spousal death: A phenomenological multi-case study of widowhood. *Journal of Ageing and Longevity, 3*(4), 483-493. <https://doi.org/10.3390/jal3040021>
- UNICEF. (2018). UNICEF Türkiye 2018 yıllık raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/turkiye-2018-yillik-raporu>.
- Vit, E. (2023). The ability of low- and high-ses schools to inhibit learning losses during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences ve Humanities Open, 7*(1), 100393. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100393>
- Von Hippel, P. T., and Hamrock, C. (2019). Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science, 6*, 43–80. <https://doi.org/10.15195/v6.a3>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Workman, J., von Hippel, P. T., and Merry, J. (2023). Findings on summer learning loss often fail to replicate, even in recent data. *Sociological Science, 10*, 251–285. <https://doi.org/10.15195/v10.a8>
- URL 1: Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. <https://www.sanayi.gov.tr/merkez-birimi/b94224510b7b/sege>

#### Yazarların katkı oranı

Tüm yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### Çıkar çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışmasına dair bir durum yoktur.

Yılmaz, T.Y., Oğuzcan, H.B., Yücedağ, S., Yalçın, S. ve Akarsu, Z. (2026). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yaz tatili matematik öğrenme kayıpları: Fenomenolojik çoklu vaka çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(1), 206-235.  
DOI. 10.51460/baebd.1756914