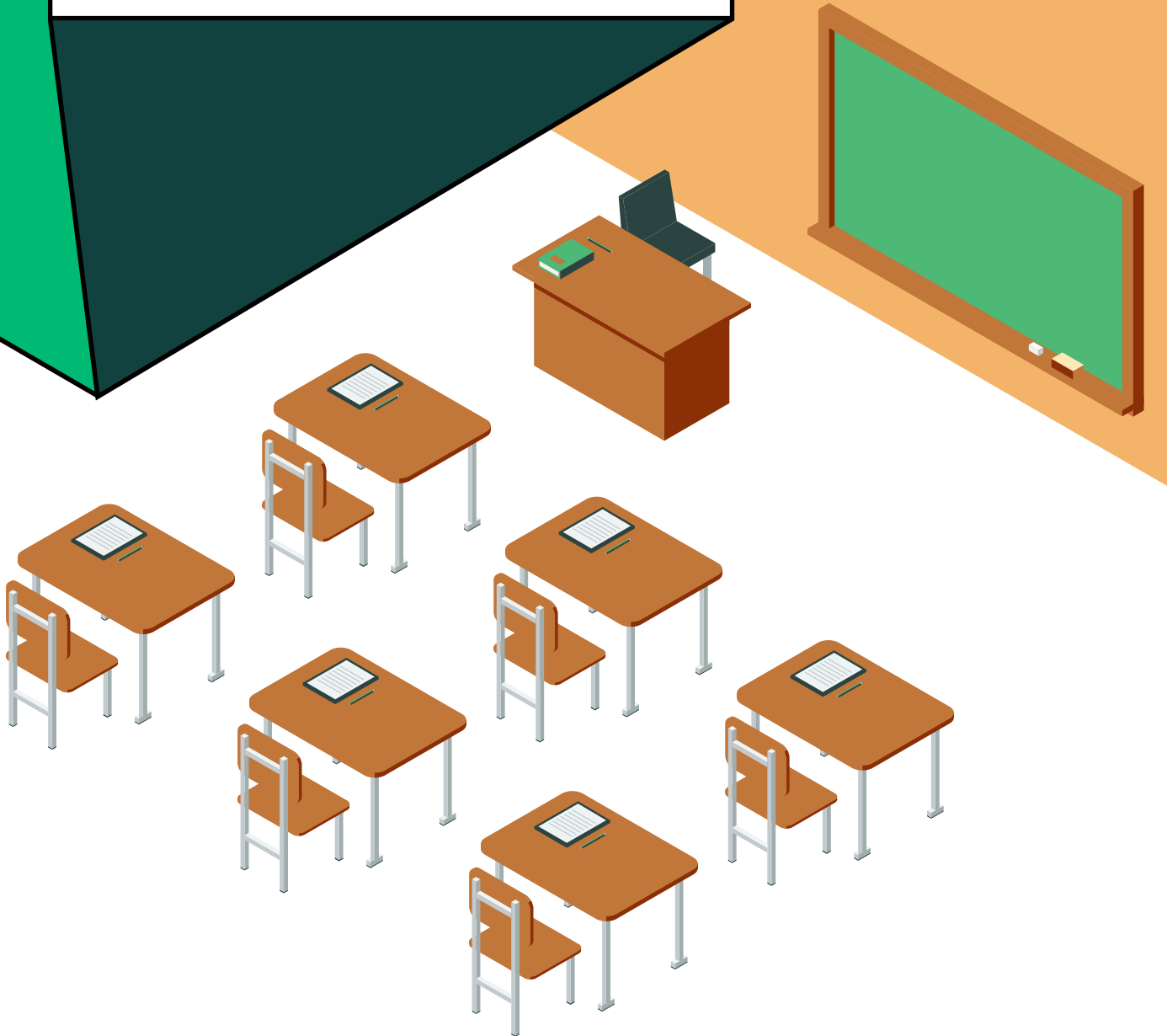


# COVID-19 ETKİSİNDE TÜRKİYE'DE EĞİTİM



# COVID-19 ETKİSİNDE TÜRKİYE'DE EĞİTİM

EKİN GAMZE GENCER  
KAYIHAN KESBİÇ  
BURCU MELTEM ARIK

© 2021, TÜSİAD

Tüm hakları saklıdır. Bu eserin tamamı ya da bir bölümü, 4110 sayılı Yasa ile değişik 5846 sayılı FSEK uyarınca, kullanılmadan önce hak sahibinden 52. Maddeye uygun yazılı izin almadıkça, hiçbir şekil ve yöntemle işlenmek, çoğaltılmak, çoğaltılmış nüshaları yayılmak, satılmak, kiralanmak, ödünç verilmek, temsil edilmek, sunulmak, telli/telsiz ya da başka teknik, sayısal ve/veya elektronik yöntemlerle kullanılamaz.

Tasarım: MYRA

ISBN: 978-605-165-053-1

Eylül 2021

Yayın No: TÜSİAD-T/2021-09/623

Meşrutiyet Cd. No 46, 34420, Tepebaşı/İstanbul

[www.tusiad.org](http://www.tusiad.org)

# ÖNSÖZ

TÜSİAD, özel sektörü temsil eden sanayici ve iş insanları tarafından 1971 yılında, Anayasamızın ve Dernekler Kanunu'nun ilgili hükümlerine uygun olarak kurulmuş, kamu yararına çalışan bir dernek olup gönüllü bir sivil toplum örgütüdür. TÜSİAD, insan hakları evrensel ilkelerinin, düşünce, inanç ve girişim özgürlüklerinin, laik hukuk devletinin, katılımcı demokrasi anlayışının, liberal ekonominin, rekabetçi piyasa ekonomisinin kurum ve kurallarının ve sürdürülebilir çevre dengesinin benimsendiği bir toplumsal düzenin oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamayı amaçlar. TÜSİAD, Atatürk'ün öngördüğü hedef ve ilkeler doğrultusunda, Türkiye'nin çağdaş uygarlık düzeyini yakalama ve aşma anlayışı içinde, kadın-erkek eşitliğini, siyaset, ekonomi ve eğitim açısından gözetilen iş insanlarının toplumun öncü ve girişimci bir grubu olduğu inancıyla, yukarıda sunulan ana gayenin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla çalışmalar gerçekleştirir.

TÜSİAD, kamu yararına çalışan Türk iş dünyasının temsil örgütü olarak, girişimcilerin evrensel iş ahlakı ilkelerine uygun faaliyet göstermesi yönünde çaba sarf eder; küreselleşme sürecinde Türk rekabet gücünün ve toplumsal refahın, istihdamın, verimliliğin, yenilikçilik kapasitesinin ve eğitimin kapsam ve kalitesinin sürekli artırılması yoluyla yükseltilmesini esas alır.

TÜSİAD, toplumsal barış ve uzlaşmanın sürdürüldüğü bir ortamda, ülkemizin ekonomik ve sosyal kalkınmasında bölgesel ve sektörel potansiyelleri en iyi şekilde değerlendirerek ulusal ekonomik politikaların oluşturulmasına katkıda bulunur. Türkiye'nin küresel rekabet düzeyinde tanıtımına katkıda bulunur, Avrupa Birliği (AB) üyeliği sürecini desteklemek üzere uluslararası siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişki, iletişim, temsil ve işbirliği ağlarının geliştirilmesi için çalışmalar yapar. Uluslararası entegrasyonu ve etkileşimi, bölgesel ve yerel gelişmeyi hızlandırmak için araştırma yapar, görüş oluşturur, projeler geliştirir ve bu kapsamda etkinlikler düzenler. TÜSİAD, Türk iş dünyası adına, bu çerçevede oluşan görüş ve önerilerini Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'ne, hükümete, diğer devletlere, uluslararası kuruluşlara ve kamuoyuna doğrudan ya da dolaylı olarak basın ve diğer araçlar aracılığı ile ileterek, yukarıdaki amaçlar doğrultusunda düşünce ve hareket birliği oluşturmayı hedefler. TÜSİAD, misyonu doğrultusunda ve faaliyetleri çerçevesinde, ülke gündeminde bulunan konularla ilgili görüşlerini bilimsel çalışmalarla destekleyerek kamuoyuna duyurur ve bu görüşlerden hareketle kamuoyunda tartışma platformlarının oluşmasını sağlar.

TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu faaliyetleri kapsamında hazırlanan COVID-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim Raporu'nun çerçevesini, TÜSİAD'ın düzenlediği COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar başlıklı webinar dizisi oluşturdu. Webinarlar, Anne ve Çocuk Sağlığı Vakfı (AÇEV), Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG)'nin katılımıyla "Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar" oturumuyla 27 Kasım 2020'de başladı. 16 Aralık 2020'de İstanbul Aydın Üniversitesi, Öğretmen Ağı ve Türk Eğitim Derneği'nin katıldığı "Eğitimde Dönüşüm Alanları ve Gelecek Senaryoları"; 23 Aralık 2020'de Boğaziçi Üniversitesi, McKinsey and Company, IBM Türk'ten akademisyen ve uzmanların katıldığı "Geleceğin Eğitim Ekosistemini Düşünmek" oturumları gerçekleştirildi.

Raporun çerçevesi, webinar dizisine katılan uzmanların ele aldığı konular doğrultusunda oluşturuldu. COVID-19 salgınının son 1,5 yılda eğitime etkileri bu çerçevede değerlendirildi. Raporla, webinar dizisine katılan uzmanların sunumlarından ve paylaştıkları yayınlardan yararlanıldı. Bazı konularda daha bütünsel bir tablo sunabilmek amacıyla webinar dizisinde ele alınan konuların dışına sınırlı ölçüde çıkıldı. OECD, UNESCO, Dünya Bankası gibi kurumların raporlarına, PISA, TIMSS ve TALIS araştırmalarına yer verildi. Üst politika belgelerine ve resmi verilere başvuruldu. Raporla, 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 arasındaki dönem değerlendirildi.

COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar webinar dizisine katılan uzman kişi ve kurumların katkılarıyla hazırlanan bu rapor, dört ana başlıkta sunuluyor: Krizler Çağında Eğitim, Eğitimin Durumu, Yüz Yüze Eğitime Ara Verilmesinin Oluşturduğu Riskler ve Eğitimin Paydaşları.

Politika Analisti Ekin Gamze Gencer, Araştırmacı Kayıhan Kesbiç ve ERG Eğitim Gözlemevi Koordinatörü Burcu Meltem Arık, tarafından hazırlanan bu rapora katkıları için Arzu Atasoy, Doç. Dr. Devrim Akgündüz, Ezgi Tunca, Fulden Ergen, Özgenur Korlu, Yeliz Düşkün ve Umay Aktaş Salman'a müteşekkirimiz. Raporun hazırlanması sürecinde destekleri için TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu Başkanı Gamze Dinçkök Yücaoglu'na ve Eğitim Çalışma Grubu üyelerine teşekkür ederiz. Raporun yayına hazırlanmasında TÜSİAD Genel Sekreter Yardımcısı Ceren Aydın Ergün, Direktör Ezgi Çelik, Uzman Yardımcısı Ezgi Murat tarafından katkı sağlanmıştır.

**TÜSİAD**

**Eylül 2021**

# ÖZGEÇMİŞLER

# İÇİNDEKİLER

**Ekin Gamze Gencer**, 2009 yılında Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji bölümünden mezun oldu. Sonrasında Columbia Üniversitesi'nde Sosyokültürel Antropoloji bölümünde yüksek lisans yaptı. ERG Eğitim Gözlemevi'nde Politika Analisti olarak Ekim 2020'de çalışmaya başlayan Gencer, özel eğitim ve göçmenlik alanlarındaki eğitim politikalarını izliyor, tüm çocukların eğitim hakkının güvence altında olmasına yönelik savunuculuk çalışmalarını yürütüyor.

**Kayhan Kesbiç**, 2017 yılında Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler bölümünden mezun oldu. Aynı bölümde ilk yüksek lisans derecesini aldı. 2019-2020 akademik yılında Jean Monnet bursiyeri olarak Kent Üniversitesi'nde Uluslararası Göç alanında ikinci yüksek lisansını tamamladı. Eğitim Reformu Girişimi'ne Araştırmacı olarak Ekim 2020'de katılan Kayhan, mülteci çocukların eğitimine ve yoksulluğun eğitime etkilerine yoğunlaşıyor.

**Burcu Meltem Arık**, 2000 yılında ODTÜ Kimya Bölümü'nden mezun oldu. Doğa, kültür ve eğitim odaklı sivil toplum ve düşünce kuruluşlarında eğitim politikaları, çevre/doğa eğitimi, sürdürülebilirlik eğitimi, iklim değişikliği eğitimi, doğa oyunları, ekolojik okuryazarlık ve biyomimikri konularında çalıştı. Avrupa Konseyi'nin Mozaik ile Gençler için Sürdürülebilirlik Eğitim Kitlerinin yazarları arasında yer aldı. 2015-2020 yılları arasında İstanbul Bilgi Üniversitesi Ekolojik Okuryazarlık ve Sürdürülebilirlik ile Biyomimikri derslerini verdi. Common Worlds Research Collective ve Uluslararası Doğayı Koruma Birliği (IUCN) Eğitim ve İletişim Komisyonu (CEC) üyesi, Eğitim Politikaları Merkezleri Ağı (NEPC) yönetim kurulu üyesidir. 2017 yılından bu yana Eğitim Reformu Girişimi'nde Eğitim Gözlemevi Koordinatörü olarak çalışıyor.

**GRAFİKLER VE TABLOLAR** 6

**KISALTMALAR** 7

**YÖNETİCİ ÖZETİ** 8

**KRİZLER ÇAĞINDA EĞİTİM** 12  
COVID-19 Salgınının Eğitime Küresel Etkileri 14  
Salgın Sürecinde Türkiye'de Eğitim Takvimi 17

**EĞİTİMİN DURUMU** 21  
Erken Çocukluk Eğitimi 21  
İlköğretim 25  
Ortaöğretim 27  
Özel Önlem Gerektiren Gruplar 29  
Uzaktan Eğitimde Dijital Uçurum ve Dijital Dönüşüm İhtiyacı 31

**YÜZ YÜZE EĞİTİME ARA VERİLMESİNİN OLUŞTURDUĞU RİSKLER** 35  
Okul Terki 35  
Öğrenme Kaybı 38  
Çocuğun İyi Olma Hâli 40  
Çocuk Koruma Sistemi 41

**EĞİTİMİN PAYDAŞLARI** 43  
Öğrenciler 43  
Öğretmenler 45  
Veliler 47

**SONUÇ YERİNE** 48

**KAYNAKÇA** 52

## GRAFİKLER VE TABLOLAR

### GRAFİKLER

**GRAFİK 1:** 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 arasında dünyada okulların durumu

**GRAFİK 2:** 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 arasında OECD ülkelerinde okulların durumu

**GRAFİK 3:** Yıllara göre okulöncesi eğitimde net okullulaşma oranları

**GRAFİK 4:** OECD ülkelerinde 3-5 yaş okullulaşma oranları (2018)

**GRAFİK 5:** Yıllara göre Türkiye'deki 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalama TIMSS puanları

**GRAFİK 6:** Yıllara göre Türkiye'de ve OECD ortalamasında öğrencilerin ortalama PISA puanları

**GRAFİK 7:** İBBS 1. düzeye göre düzenli internet kullanıcılarının oranları

**GRAFİK 8:** Ülkelerin gelir gruplarına göre uzaktan eğitim yöntemleri

### TABLolar

**Tablo 1:** Salgın sürecinde eğitim takvimi

**Tablo 2:** Doğum yıllarına göre net okullulaşma oranları

## KISALTMALAR

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**AÇEV:** Anne Çocuk Eğitim Vakfı

**ADES:** Akademik Destek Sistemi

**A.g.e.:** Adi geçen eser

**BİT:** Bilgi İletişim Teknolojileri

**Bkz.:** Bakınız

**BM:** Birleşmiş Milletler

**COVID-19:** Yeni Koronavirüs Hastalığı

**DYA:** Derin Yoksulluk Ağı

**EBA:** Eğitim Bilişim Ağı

**EÇE:** Erken Çocukluk Eğitimi

**ERG:** Eğitim Reformu Girişimi

**GSM:** Global System for Mobile Communications (Mobil İletişim İçin Küresel Sistem)

**ILO:** International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)

**İBBS:** İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması

**KEİG:** Kadın Emeği ve İstihdamı Girişimi

**LGS:** Liselere Geçiş Sistemi

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

**ÖRAV:** Öğretmen Akademisi Vakfı

**ÖSYM:** Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı

**PISA:** Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

**SGDD:** Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği

**SRCD:** Society for Research in Child Development

**SSDE:** Turkey Safe Schooling And Distance Education Project (Türkiye Güvenli Okullaşma ve Uzaktan Eğitim Projesi)

**ŞNT:** Şartlı Nakit Yardımı

**t.y.:** Tarih yok.

**TALIS:** Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması)

**TEDMEM:** Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu

**TIMSS:** Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

**TRT:** Türkiye Radyo Televizyon Kurumu

**TRT EBA TV:** Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**TÜSİAD:** Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

**UNHCR:** United Nations High Commissioner for Refugees (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği)

**UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

**vb.:** Ve benzeri

**vd.:** Ve diğerleri

**WFP:** World Food Programme (Dünya Gıda Programı)

**YEĞİTEK:** Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

# YÖNETİCİ ÖZETİ

13 Ocak 2020'de tanımlanan COVID-19 salgını çok kısa bir süre içinde benzeri görülmemiş küresel bir krize dönüştü ve hayatın her alanını olduğu gibi eğitimi de önemli ölçüde etkiledi. Salgın, eğitim sistemlerinin kırılganlığını güçlü bir biçimde görünür kıldı ve eğitimin amacı, yöntemi ve süreçlerinin yeniden değerlendirilmesi tartışmalarını ivmelendirdi. COVID-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim Raporu, COVID-19 salgınının son 1,5 yılda eğitime etkilerinin farklı boyutlarını TÜSİAD'ın Kasım-Aralık 2020 döneminde düzenlediği COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar başlıklı webinar dizisinin çizdiği çerçevede değerlendiriyor. Rapor, 6 Mart 2020-31 Mayıs 2021 arasındaki dönemi ele alıyor ve çocukların en temel haklarından biri olan nitelikli eğitime erişimi kriz ortamında dahi güvence altında tutacak çözüm süreçlerine katkı sunmayı amaçlıyor. COVID-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim Raporu dört ana başlıkta sunuluyor: **Krizler Çağında Eğitim, Eğitimin Durumu, Yüz Yüze Eğitime Ara Verilmesinin Oluşturduğu Riskler ve Eğitimin Paydaşları.**

**Krizler Çağında Eğitim** bölümünde farklı ölçeklerdeki krizlerin eğitime etkilerine dikkat çekiliyor. Şiddeti insan etkisiyle artan doğa felaketleri 50 yıl öncesine kıyasla üç kat sıklıkla gerçekleşiyor ve yaşanan çatışma ve şiddet olayları da giderek yükseliyor (BM, 2020). Bilim insanları, iklim ve biyolojik çeşitlilik krizleri kaynaklı yeni sorunların önümüzdeki dönemde toplumsal hayatı daha çok etkileyeceğini, dünyayı yeni ve zorlu salgınların beklediğini öngörüyor. Krizler

nitelikli eğitim hizmetlerinin sunulmasının önünde engeller yaratıyor. COVID-19 salgını nedeniyle 2020 yılında 188 ülkede yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin eğitimi sekteye uğradı (OECD, 2021b); 100 milyonu aşkın öğretmen ve okul personeli salgın sürecinden etkilendi (UNESCO, 19 Mart 2021). Türkiye, OECD ülkeleri arasında Meksika'dan sonra okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke oldu (UNESCO, t.y.).

COVID-19 salgınının yarattığı kriz, ekonomik aktiviteyi küresel ölçekte yavaşlattı, işsizliği artırdı ve hanehalkı gelirlerinin düşmesine neden oldu. Salgının yalnızca ekonomiye etkileri hesaba katıldığında 7,7 milyonu kız öğrenci olmak üzere toplam 16 milyon çocuğun okulu bırakabileceği ya da okula erişemeyebileceği belirtiliyor (UNESCO, 2020a). 140 milyon çocuğun daha çocuk yoksulluğuna maruz kalacağı, çocuk yoksulluğuna maruz kalanların sayısının tüm dünyada toplam 725 milyona çıkacağı öngörülüyor (UNICEF, 2020a). Salgının, çocukların potansiyel kazançlarını ve ülkelerin rekabet gücünü olumsuz etkileyebileceği birçok araştırmayla ortaya kondu. Bir araştırmaya göre salgın döneminde 4-17 yaş grubunda olan çocukların gelecekteki potansiyel kazançları yıllık %5 azalabilir (Dünya Bankası, 2020c). Salgının bu etkisinin sıklıkla tartışılmasının yanında bakım temelli sosyal politikaların eksikliği güçlü bir biçimde hissedildi. Ülkelerin salgın dolayısıyla eğitim ve toplumsal gelişim bakımından kayda değer kayıplar yaşayacağı, beşerî sermaye endeksi değerinin küresel ölçekte yaklaşık %4,5 oranında

azalacağı düşünülüyor (TEDMEM, 2021). Türkiye, salgının etkilerinin bertarafı hususunda belirli alanlarda görece hızlı hareket edebilse de bu krize oldukça hazırlıksız yakalandı.

**Eğitimin Durumu** bölümünde salgının erken çocukluk eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki etkileri değerlendirildi; özel önlem gerektiren grupların durumuna ayrıca odaklanıldı. Dijital uçurum ve dönüşüm de bu bölüm kapsamında ele alındı. Salgın sürecinin eğitime etkisini daha bütünsel değerlendirebilmek için salgın öncesindeki eğitimin durumuna da bakarak analizler gerçekleştirildi. Çocuğun her yönden gelişimi için büyük önem taşıyan nitelikli erken çocukluk eğitimine erişimin ve devamın salgından en yüksek oranda etkilenmesi bekleniyor. Küresel olarak 5 milyonun üzerinde öğrencinin erken çocukluk eğitimini bırakabileceği belirtiliyor (UNESCO, 2020a). Türkiye'de salgın sürecinde en uzun süre açık kalan kademe okulöncesi oldu. Bununla birlikte, salgının bu yaş grubuna olan etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için nicel ve nitel araştırma gereksinimi sürüyor.

İlköğretim kademesinde tüm dünyada yaklaşık 6,5 milyon öğrenci salgın sebebiyle okuldan kopma riski altındadır (UNESCO, 2020a). Çeşitli araştırmalar, ilköğrencilerinin öğrenme kayıpları bakımından ciddi risk altında olduklarına işaret ediyor. Ergenlik dönemini kapsayan ortaokul dönemindeki çocukların ise diğer kademelerdeki çocuklara kıyasla okula daha az sosyal beceriyle ve daha fazla sosyo-duygusal destek ihtiyacıyla dönebileceği ifade ediliyor. 8. sınıf öğrencileri sınava salgın koşullarında hazırlanmak durumunda kaldılar ve yüksek stres altındaydılar. Türkiye'de normalleşmenin kademeli olarak başladığı 2 Mart 2021 tarihine kadar 12. sınıflar okula 10 gün; 9. sınıflar ise yalnızca dört gün gitti; 10 ve 11. sınıflar ise okula hiç gitmedi (TEDMEM, 2021). Bu süreçte hanedeki materyal yetersizlikler sebebiyle uzaktan eğitimi etkin izleyemeyen ve merkezi sınavlara hazırlanan 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin her iki sınav döneminde de sosyoekonomik eşitsizliklerden diğer yıllara göre daha çok etkilenmiş oldukları söylenebilir.

COVID-19 salgınından en çok etkilenenler salgın öncesinde de eğitime erişimde zorlanan kırılgan gruplardır. MEB'in sağladığı erişim imkânlarına rağmen uzaktan eğitime erişemeyen ya da erişse de programları etkin izleyemeyen öğrenciler oldu. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik bir araştırma, araştırmanın kapsadığı kırsal alanlardaki öğrencilerin yaklaşık %60'ının uzaktan eğitime erişim için gerekli teknolojik koşullara sahip olmadığını gösteriyor (Ergün ve Arık, 2020). Özel gereksinimli çocukların rutinlerinin bozulması çeşitli psikososyal problemlere yol açtı; çocuklar akranlarına göre daha çok sorun yaşadılar. Gelirleri azalan ya da kesilen mülteci ailelerin çocukları da hane bütçesine ve ev içi emeğe destek vermek durumunda kaldılar; çoğunlukla kayıt dışı istihdama itildiler. Salgın nedeniyle artan mülteci çocuk işçiliğinin kalıcı hâle gelmesi riski de bulunuyor.

Salgın sürecinde dijital uçurum derinleşti; hanelerin imkânlarının önemi belirginleşti. Bu oran, çok çocuklu yoksul hanelerde daha düşüktür. İnternete ve cihazlara erişim olsa bile bu, uzaktan eğitim sürecinde paylaşılan içeriklere erişildiği anlamına gelmiyor. Bu dönemde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin bilgi iletişim araçlarına erişimleri ve bu teknolojileri kullanma becerileri de etken oldu. MEB'in yürüttüğü bir araştırmaya göre, Türkiye'de okul çağındaki çocukların bulunduğu yoksul hanelerde cihazlara ve internete erişim oranı %39'dur (Ergün ve Arık, 2020). MEB, yerel yönetimler, sivil toplum ve özel sektör dijital araç-gereç teminiyle öğrencilere ve öğretmenlere destek çalışmaları yürüttü. Buna rağmen, internete, bilgisayara, mobil telefonlara, kitaplara erişimi sınırlı olan ya da hiç olmayan öğrenciler oldu.

**Yüz Yüze Eğitime Ara Verilmesinin Oluşturduğu Riskler** bölümünde okul terki, öğrenme kaybı, çocuğun iyi olma hâli ve çocuk koruma sistemi değerlendirildi. Uzaktan eğitime geçilmesiyle okulların öğrencilere sunduğu beslenme, sağlık takibi, ihmal ve istismarın tespit edilmesi ve müdahalesi gibi destek mekanizmaları aniden ortadan kalktı. Salgın nedeniyle okul terkinin artması bekleniyor. Uzaktan ve hibrit eğitim için olanakları sınırlı olan ve artan

yoksulluktan etkilenen kırılgan gruplardaki çocukların okul terki riski daha yüksektir. İstanbul'da derin yoksulluk yaşayan hanelerle yapılan bir araştırma çocukların %11,3'ünün yeni dönemde okula devam etmeyeceğini öngörüyor (DYA, 2020). TEDMEM'e göre (2021) Türkiye'de yaklaşık 160 bin öğrencinin okulu terk etme riski bulunuyor. 2020'de tüm dünyada 160 milyon olan çocuk işçi sayısının 2022 yılının sonuna kadar 8,9 milyon artacağı öngörülüyor (ILO ve UNICEF, 2021).

Öğrenme kaybı ve öğrenme yoksulluğu salgın sürecinde en çok tartışılan konular arasında yer aldı. Evlerin eğitim ortamına dönüşmesiyle sosyal ve ekonomik koşullara göre değişen hane içi olanakların eğitime etkisi arttı ve bu durum öğrenciler arasında var olan eşitsizlikleri derinleştirdi. Farklı sosyoekonomik dilimde yer alan öğrenciler arasında salgın öncesinde iki yıllık eğitime eşdeğer olan farkın salgın nedeniyle %9 oranında artabileceği öngörülüyor (Ergün ve Arık, 2020). Salgın dönemi kuşağındaki öğrencilerin ileri düzeylerdeki eğitime ve emek piyasasına önceki kuşaklardan daha az hazır durumda olacağı da ifade ediliyor (Hanushek ve Woessmann, 2020). Okulların kapalı kaldığı süre ile öğrencilerin gelecekteki gelirleri arasındaki ilişkiye bakan araştırmalar, düşük gelirli ülkelerde gelecekteki gelirden 2.833 ABD doları, orta gelirli ülkelerde 6.777 ABD doları, yüksek gelirli ülkelerde ise 21.158 ABD doları azalma olabileceğine işaret ediyor (Psacharopoulos vd., 2020).

Salgının akademik kazanımları durdurmuş ya da geriletmiş olmasının etkilerinin giderilmesi önemlidir. Öğrencilerin okula dönmesi ve akademik telafi programları, etkilerin giderilmesinde yeterli olmayacaktır ve ek politika ve uygulamalara ihtiyaç duyulacaktır. Hayata geçirilecek politika ve uygulamaların sadece ekonomiyle ilişkili alanlarda oluşacak kayıpların telafi edilmesine değil, sosyal ve duygusal alanlardaki kayıpları da hedeflemesi öneriliyor. Telafi planları çocuğun iyi olma hâlini bütünsel bir biçimde gözetmelidir. İyi olma hâli, çocuğun sağlık, maddi durum, ev ve çevre koşulları gibi tüm alanlarda iyi olmasını hedefler; çocuk refahına ve gelişimine bütünsel

yaklaşır. Çocukların salgın sürecinde akranlarıyla yeterince bir arada olamamaları, topluluklarla bağlarının kopması, ekranda geçirdikleri sürenin artması, fiziksel hareketsizliklerinin getirdiği sorunlar, ruh sağlıklarının bozulması, ihmal istismara karşı korunmalarının zayıflaması, kendilerinin yönetebildiği alanların azalması gibi diğer kritik sorunların telafi programlarında hesaba katılması önem taşıyor.

Okullar yalnızca akademik ya da sosyalleşmenin alanı değildir, çocuk koruma sisteminin de önemli bir parçasıdır. Okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçilmesi okulun çocuk koruma sistemindeki yerini ve önemini belirginleştirdi. Bu süreç, sağlık ve beslenme programları ve desteklerinden mahrum kalan çocuklar açısından bütünsel gelişimlerinin risk altına girdiği bir dönem olarak değerlendiriliyor. 199 ülke ve bölgeden 370 milyon çocuk COVID-19 nedeniyle okul yemeğinden mahrum kaldı (Dünya Gıda Programı, 2020). Okullar çocukların genel sağlık kontrollerinin yapılabildiği ve yaygın aşılamanın etkili olduğu kurumlardır. Çocuklar salgın sürecinde ev ortamındaki risklere ve tehditlere de daha sık maruz kaldılar. Mart 2020'de İstanbul'da rapor edilen aile içi şiddet vaka sayısı bir önceki yılın aynı dönemine göre %38,2 arttı (Anadolu Ajansı, 5 Nisan 2020). Okula gitmeyen ve/veya gidemeyen çocuklarda çocuk evliliği, çocuk işçiliği ve çocuk gebelikleri risklerinin artması ve yaşam boyu kazanım potansiyellerinin büyük oranda düşmesi de bekleniyor.

**Eğitimin Paydaşları** bölümünde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin salgın sürecinde karşı karşıya kaldıkları durumlar yer alıyor. Okulların kapanması ve evlerin aniden eğitim ortamına dönüşmesiyle öğrenciler, öğretmenler ve veliler uzaktan eğitime, rol ve sorumluluklarının değişmesine uyum sağlamak durumunda kaldılar. Öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri, evin fiziki ve teknolojik imkânlarının yanı sıra evde çocuğun önceliklendirilebilmesi, çocuğun kendine ait bir alanı olması, ebeveynlerin ya da bakımverenlerin desteğinin varlığı, velilerin dijital becerileri gibi etkenler doğrultusunda şekillendi. İzolasyon, ev içi stres, sağlık kaygıları ve belirsizlikler öğrencilerin sosyal ve duygusal durumlarını olumsuz etkiledi.

Yalova'da yapılan bir araştırmaya katılan öğrencilerin %46'sının hastalığa yakalanma, %40'ının sağlığını kaybetme endişesi taşıdığı görülüyor. Aynı araştırmada öğrencilerin %44'ünün karamsar düşüncelere sahip olduğu, %47'sinin hayatın normale dönmesi için okulların açılmasını istediği paylaşılıyor (Yalova Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2021).

Yapılan araştırmalar salgının öğretmenlere olan etkileri arasında psikolojik olanların öne çıktığına işaret ediyor. Öğretmenler salgın sürecinde hem kendi hayatlarını sürdürmek hem de sorumlu oldukları çocukların eğitim hakkını korumakla yükümlüydüler. Meslektaş dayanışmasına ihtiyaç duydular; öğrencilerini, okulu ve çalışma arkadaşlarını özlediler. İş temposunun çok artmasından olumsuz etkilendiler. Okulların yeniden açılmasına yönelik süreçlerde öğretmenlerin daha önce yüz yüze aldıkları hizmet içi eğitimlerin dijitalleşmesi ve bu eğitimlerde mesleki gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilere yönelik ihtiyaçların da değerlendirilmesi de önemli bir gereksinimdir.

Velilerin salgın sürecinde çocuklarının eğitimine dair kamuoyuna yansıyan en büyük kaygıları öğrenme kayıpları oldu. Evin eğitim ortamına dönüşmesiyle velilerin çocuklarının eğitimindeki sorumlulukları arttı; veli ile okul ilişkisi yeni dinamikler ve gerilimler kazandı (Kıyıcı, 2021). Salgın evden çalışan veliler için iş ve ev dengesini kurmakta zorluk yarattı. Çalışan kadınlar salgın nedeniyle oluşan ekonomik olumsuzluklardan erkeklere göre daha fazla etkilendiler.

COVID-19 salgınıyla yaşanan deneyim eğitim sisteminin, bireyleri ve toplulukları mevcut ve gelecekte oluşabilecek krizlere karşı hazırlamasının ne kadar önemli olduğunu yansıtıyor. Yapılan projeksiyonlara göre 2030 yılında Türkiye'de 7,6 milyon iş kaybolacak, ancak 8,9 milyon yeni iş yaratılacak (McKinsey ve Company, 2020). Bu bağlamda eğitimi geleceğin çalışma hayatı ve ekonomisi çerçevesinde düşünürken çocuklara ve gençlere okulöncesinden itibaren sosyal ve duygusal, disiplinlerarası çalışmayı geliştiren STEM+A, dijital ve yabancı dil becerileri gibi 21. yüzyıl

becerilerinin kazandırılması; gelecekte ortaya çıkması mümkün olan krizlere ve belirsizliklere karşı onların güçlendirilmesi, en az kayıpla ve sürdürülebilir çözüm yollarıyla bu süreçlerden çıkmalarının sağlanması yaşamsal önemde olacaktır.

Eğitim, tüm çocukların her koşulda vazgeçilmez hakkıdır ve krizler sırasında ve sonrasında güvence altında olmalıdır. Sivil toplum, akademi ve iş dünyasından pek çok kurumun görüşüyle şekillenen COVID-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim Raporu'nun belirsizliklerle geçen salgın dönemine ışık tutması, önümüzdeki eğitim-öğretim süreçlerinin güçlenmesine ve çocukların eğitim haklarının korunmasına katkı sunması amaçlanıyor. Raporla yer verilen bulgular, öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere ilgili tüm paydaşların etkin katılımıyla geliştirilecek araştırma ve politika önerilerinde değerlendirilebilir. Bilim insanlarının önümüzdeki süreçte salgınların devam edeceği öngörüsü doğrultusunda, önümüzdeki belirsiz ve zorlu süreçler eğitimin tüm paydaşlarının dayanıklılığının güçlenmesiyle aşılabılır.

# KRİZLER ÇAĞINDA EĞİTİM

Yerel, ulusal, bölgesel ve küresel krizler, ülkelerin toplumsal ve ekonomik gelişmelerini yıkıcı bir biçimde etkiliyor. Bu krizler nedeniyle oluşan, güvenlik, ekonomi, ekoloji ve sosyal politika gibi birden fazla alanı etkileyen riskler aynı anda yönetilmek durumunda kalıyor. Krizlerin karmaşıklığı, görülme sıklığı ve etki süreleri (UNICEF, 2018), krizlerin sonucunda yaşanan felaketlerin sayısı ve ölçeği giderek artıyor (BM, 2019).

**Şiddeti insan etkisiyle artan doğa felaketleri 50 yıl öncesine kıyasla üç kat sıklıkla gerçekleşiyor; çözülemeyen siyasi, ekonomik, ekolojik, toplumsal ve hukuki nedenlerle yaşanan çatışma ve şiddet olayları da giderek yükseliyor (BM, 2020).**

Krizler, nitelikli eğitim hizmetlerinin sunulmasının önünde engeller yaratıyor. 2019'un Aralık ayında Çin'de ortaya çıkan COVID-19 salgını çok kısa bir süre içinde benzeri görülmemiş küresel bir krize dönüştü; eğitim sistemlerinin kırılganlığını güçlü bir biçimde görünür kıldı. Aynı zamanda sağlık, ekonomi, gıda, ulaşım, sosyal politika, eğitim gibi farklı sistemlerin birbiriyle

nasıl iç içe geçtiğini de gösterdi. Türkiye'de ilk resmi COVID-19 vakasının 11 Mart 2020'de kamuoyuyla paylaşılmasından beş gün sonra ülke genelinde tüm okullar kapandı ve eğitim-öğretim yılının sonuna kadar açılmadı.<sup>1</sup> Nisan 2020 itibarıyla tüm dünyada öğrencilerin %85'inin okulları kapandı (Dünya Bankası, 2020a). OECD'nin *Okullarda Eğitimin Durumu: COVID-19 Salgınıyla Bir Yıl* raporuna göre 2020 yılında 188 ülkede yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin eğitimi sekteye uğradı (OECD, 2021b).

COVID-19 salgını, eğitim sisteminin amacı, yöntemi ve süreçlerinin yeniden değerlendirilmesi tartışmalarını ivmelendirdi. Bu tartışmalarda, dünyanın biyolojik çeşitlilik ve iklim krizlerinin içinde olduğu (IPBES, 2021), eğitim sistemi dahil tüm sistemlerin krizleri önleyici ve krizlere dayanıklı hâle getirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalı; bilim insanlarının yeni krizlerin olacağına ve bunların sıklığı ile şiddetinin artacağına dair öngörülerini dikkate alınmalıdır (IPBES, 2020). Eğitim sisteminin, bireyleri mevcut ve gelecekte oluşabilecek krizlere karşı hazırlaması hayatidir.

Andreas Schleicher'in *COVID-19'un Eğitime Etkileri: Bir Bakışta Eğitim 2020'den İçgörüler* raporuna göre, COVID-19 salgınında yaşanan beceri kayıpları ülkelerin ekonomik refahını önemli ölçüde etkileyebilir (Schleicher, 2020). Krizlerin oluşturduğu mevcut ve

gelecekteki olası risklere karşı, günümüz ekonomik kalkınma anlayışının ekolojinin temel ilkelerini ve bakım temelli sosyal politikaları odağa alarak dönüşmesi güçlendirici ve onarıcı olacaktır. Schleicher da raporunda, eğitimin amacının bu doğrultuda dönüşmesini ve "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" temelinde yenilenmesini öneriyor (Schleicher, 2020, s. 26).

Sarah Dryden-Peterson (2020, 16 Nisan) *Kriz Zamanında Öğrenme ve Toplum* başlıklı makalesinde, içinde bulunduğumuz krizlere karşı dayanıklılığın artması, telafi ve onarımın yapılabilmesi için geçmişte yaşanan çatışma durumlarından edinilen deneyimlerden yararlanılmasını öneriyor. Bu deneyimler, krizlerin kısa süreceği algısı sorununa işaret ediyor. Bu algı, orta ve uzun dönemli planlama yapılmasının önünde engel teşkil edebiliyor.

**Geçmişte yaşanan çatışma ve kriz durumlarında, okulların kapanma sürecinin beklenenden daha uzun olduğu ancak planlamaların kısa dönemli ve çoğunlukla "normale dönmek" üzerine kurgulandığı, "normal" olarak tanımlanan sistemlerin ise krizler karşısında kırılgan olduğunun unutulduğu ifade ediliyor.**

Çocuklarla kurulan iletişim de çoğunlukla normallik hissinin yeniden inşa edilmesini amaçlıyor. Oysa çocuklar da yetişkinler gibi yaşanan durumun "normal" olmadığını çok farkındadır. Salgın sürecinde alınan kararların ve gerekçelerinin, okulların kapatılmasının nedenlerinin çocuklara onların gelişmelerine uygun anlatılması ve planlama süreçlerinde onların ihtiyaç ve görüşlerinin de dikkate alınması öneriliyor. Dryden-Peterson (2020, 16 Nisan), geçmiş krizlerin çocukların "bir topluluğa ait olma hisleri"nin de önemini gösterdiğini belirtiyor. Öğrenme için temel olan bu his, belirsizlik dönemlerinde ayrıca öncelik kazanıyor.

**Çocuklar kriz dönemlerinde okulları kapandığında en çok arkadaşlarına, öğretmenlerine, akranlarıyla yaptıkları gündelik eğlence ve konuşmalara özlem duyduklarını belirtiyorlar.**

Eğitim sistemleri, depremler, seller, yangınlar, göçler, savaşlar, şiddet, iklim krizi, biyolojik çeşitlilik krizi, salgın, ekonomik kriz gibi çeşitli ve birbirini tetikleyen krizler ve durumlardan etkilenebilir. Ancak unutulmamalıdır ki eğitim, tüm çocukların her koşulda vazgeçilmez hakkıdır. Devletler, krizler sırasında ve sonrasında çocukların eğitim hakkını güvencede tutmakla yükümlüdür. "Bu Enkazı Kaldırmak: Kriz Çağında Yeni Bir Siyaset Önerisi"nde (Monbiot, 2017) belirtildiği üzere eğitim aynı zamanda kolektif bir sorumluluktur.

**Eğitim hakkının güvencede tutulmasından yükümlü olan karar vericilerin başta öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler olmak üzere eğitim paydaşlarının bilgi edinme haklarını önceliklendirmesi ve karar alma süreçlerine katılım haklarını gözetmesi kriz dönemlerinin olumsuz etkilerinin giderilmesine katkı sunacaktır.**

<sup>1</sup> Yalnızca okulöncesi eğitim öğrencileri 1-19 Haziran 2020 tarihleri arasında yüz yüze eğitime kısa süreliğine dönüş yaptı (Bkz. TEDMEM, 2021).

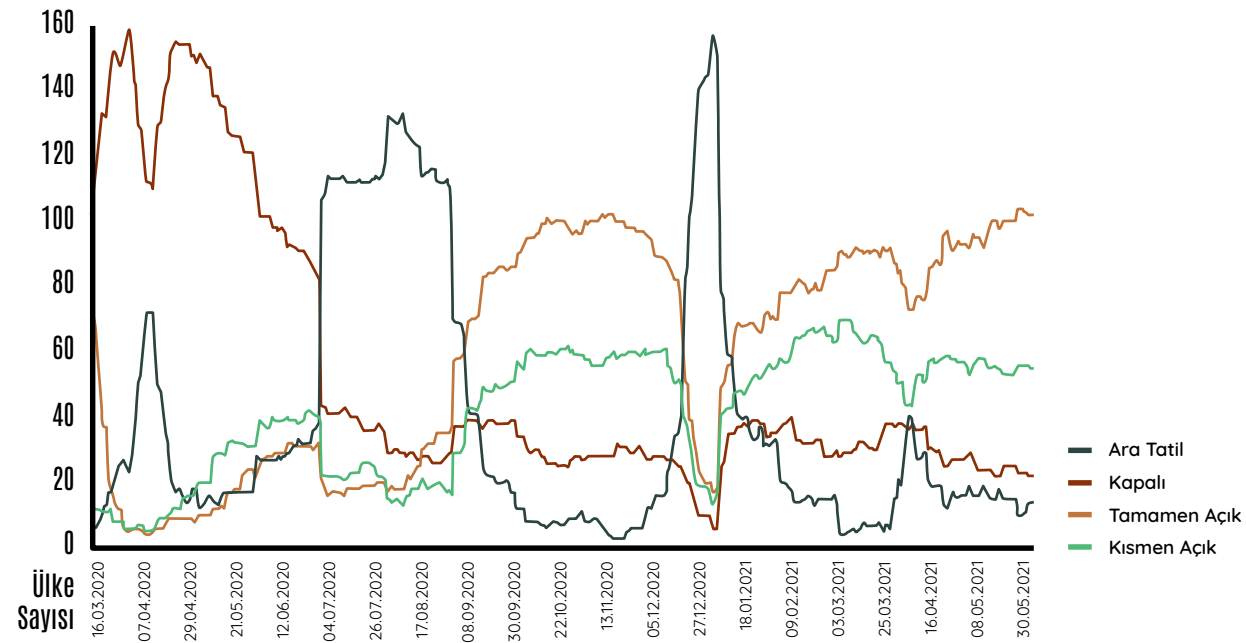


# COVID-19 SALGINININ EĞİTİME KÜRESEL ETKİLERİ

Dünyada ilk olarak 13 Ocak 2020'de tanımlanan COVID-19 hayatın her alanını olduğu gibi eğitimi de önemli ölçüde etkiledi. Salgın karşısında ülkelerin eğitime yönelik uyguladığı ortak politika okulların kapatılması yönündeydi. 1,5 milyar öğrencinin eğitimi sekteye uğradı. 22 milyon okulöncesi, 105 milyon ilkokul, 53 milyon ortaokul ve 34 milyon ortaöğretim öğrencisinin yüz yüze eğitim sürelerinin neredeyse %75'i gerçekleşemedi. (UNICEF, 2021a). Ayrıca, 100 milyonu aşkın öğretmen ve okul personeli de salgın sürecinden etkilendi (UNESCO, 19 Mart 2021).

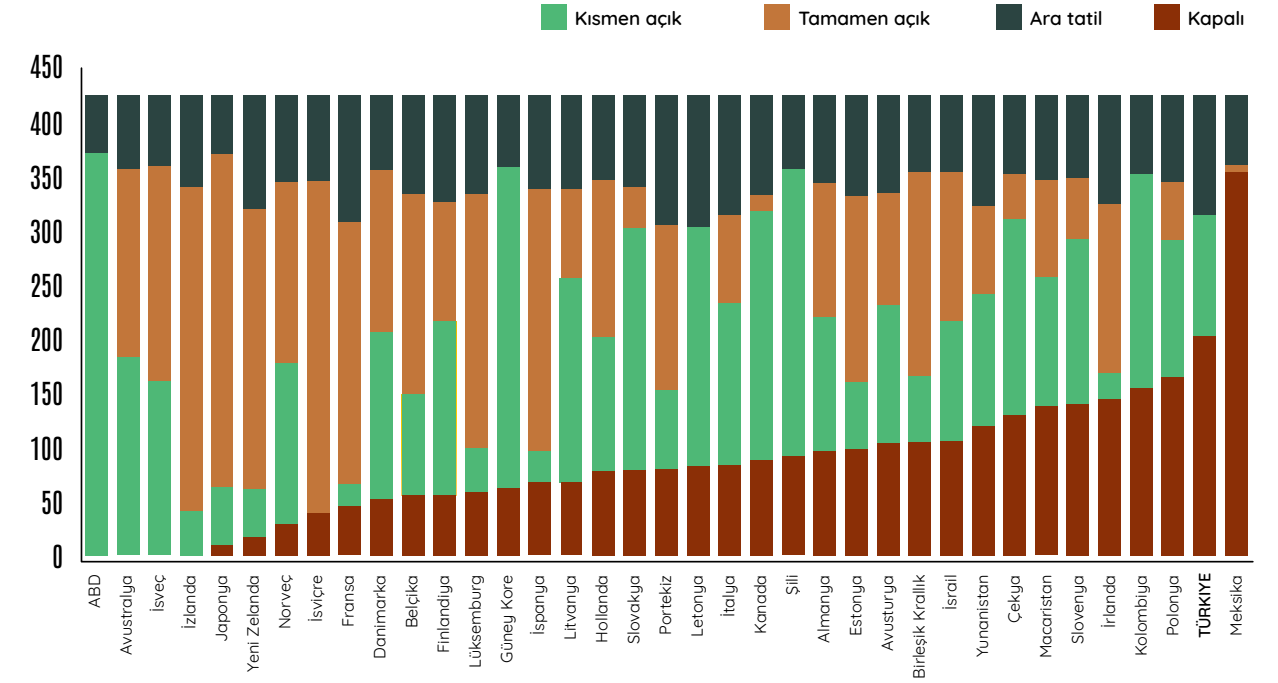
Okulların kapandığı tarihlere, kapalı kalma sürelerine ve uzaktan eğitim yöntemlerine dair kararlar ülkeler arasında farklılık gösterdi. **Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı** raporuna göre 2019-20 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında 159 ülkede okullar tamamen kapandı. 2020-21 eğitim-öğretim yılında ise okullar dünya genelinde daha uzun süre açık kaldı ve okulların tamamen açık olduğu ülke sayısı artarak 104'e kadar çıkarken okulların tamamen kapandığı ülke sayısı 40'a düştü (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021) (Grafik 1).

GRAFİK 1: 16 MART 2020-31 MAYIS 2021 ARASINDA DÜNYADA OKULLARIN DURUMU



Kaynak: UNESCO (t.y.) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

GRAFİK 2: 16 MART 2020-31 MAYIS 2021 ARASINDA OECD ÜLKELERİNDE OKULLARIN DURUMU



Kaynak: UNESCO (t.y.) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı

OECD üyeleri arasında okulları en uzun süre açık tutan ilk beş ülke sırasıyla ABD, Avustralya, İsveç, İzlanda ve Japonya'dır. Türkiye, bu dönemde OECD ülkeleri arasında Meksika'dan sonra okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke oldu. Türkiye'yi Polonya, Kolombiya ve İrlanda izledi (Grafik 2).

Uluslararası Para Fonu'nun (IMF) (2021) **Dünya Ekonomik Görünüm Raporu**'na göre dünya ekonomisi 2020'de %3,3 oranında daraldı. COVID-19 salgınının yarattığı kriz, ekonomik aktiviteyi küresel ölçekte yavaşlattı, işsizliği artırdı ve hanehalkı gelirlerinin düşmesine neden oldu. UNESCO'nun (2020a) **COVID-19 Eğitim Müdahalesi** başlıklı politika notunda, salgının yalnızca ekonomiye etkileri hesaba katıldığında 16 milyon çocuğun okulu bırakabileceği ya da okula erişemeyeceği belirtiliyor. Bu sayının 7,7 milyonunu kız öğrenciler oluşturuyor. COVID-19'un yarattığı kriz tüm dünyayı etkilemiş olsa da etkinin şiddeti eşit dağılmadı. Kırılganlığı yüksek birey ve

gruplar için COVID-19'un kesişimsel etkileri çok daha şiddetli oldu, bu grupların yaşadığı dezavantajlılık derinleşti (OECD, 2020d; Malala, 2020; European Commission, 2020; ILO, 2020; SRCD, 2020). Örneğin, engelli kız çocuklar, mevsimlik tarım işçisi ailelerin engelli çocukları, geçici koruma altında ve engelli kız çocuklar için yaşanan zorluklar çok daha güç oldu. Salgın var olan eşitsizlikleri derinleştirirken yeni eşitsizlik alanları da üretti (Dünya Bankası, 2020a).

AÇEV tarafından hazırlanan COVID-19 AÇEV Görüş Belgesi'nde<sup>2</sup> "küresel ekonomik durgunluğun 2021'in ötesine uzanacağı, istihdamın bazı sektörlerde toparlanmasının yıllar alabileceği ve iş kaybını telafi edilemez bir hâle gelebileceği" belirtiliyor. Salgından en çok etkilenen sektörlerde ağırlıklı kadınlar çalışıyor. Çalışma hayatına devam edebilen kadınlar da dahil olmak üzere kadınlara yüklenen bakım emeği ve ev içi sorumlulukları salgın nedeniyle arttı.

2 Yayınlanmamış rapor.

Bu tür durumlar kadınların işten ayrılmalarına neden oldu, çift kazançlı aile yapısını bozarak hane içi geliri azalttı, eğitime devam eden öğrencileri de doğrudan etkiledi.

**Özellikle annelerin çalışma durumuyla çocukların aldıkları eğitim arasındaki ilişki düşünüldüğünde, kadınların iş yaşamına geri dönememelerinin eğitim üzerinde uzun dönemli olumsuz etkileri olması da beklenebilir.**

İyi olma hâli salgından en çok etkilenen gruplar arasında çocuklar yer aldı. Salgın, çocukların hayatlarının gidişatını kökünden değiştiren travmatik bir deneyim hâline geldi. COVID-19'un 140 milyon çocuğu daha çocuk yoksulluğuna itmesi ve tüm dünyada bu sayının 725 milyona çıkması bekleniyor (UNICEF, 2020a).

Ülkelerin eğitim ve toplumsal gelişim bakımından kayda değer kayıplar yaşayacağı öngörülmüyor. TEDMEM'in *Türkiye'nin Telafi Eğitimi Yol Haritası Raporu*'nda "okulların kapanması ve okul terkleri nedeniyle eğitim süresi ve öğrenmede yaşanacak kayıpların küresel beşerî sermaye endeksi değerini neredeyse %4,5 oranında azaltabileceği" bulgusu paylaşılıyor (2021, s. 37). Dünya Bankası'nın (2020b) raporuna göre, 20 yıl sonra iş gücünün (20-65 yaşlar arasındaki insanlar) yaklaşık %46'sını COVID-19 salgınında öğrenci ya da bu dönemde beş yaş altında olan kişiler oluşturacak. Bu bağlamda, işgücüne katılacak olanları önümüzdeki 20 yılda COVID-19 kaynaklı çok farklı zorluklar bekliyor. Küresel beşerî sermaye<sup>3</sup> endeksiyle bir çocuğun 18 yaşına kadar elde edebileceği beşerî sermaye ölçülebiliyor. Yüksek ve düşük gelir gruplarındaki ülkelerin endeks değerleri arasındaki farkın önemli ölçüde çocukların eğitimde kaldığı ortalama süreden ve uluslararası değerlendirmelerdeki durumlarından etkilendiği belirtiliyor (Dünya Bankası, 2020b). Bu bakımdan da müdahale programlarının belirlenmesinde COVID-19 nedeniyle eğitime devam edemeyen ve eğitimi kesintiye uğrayan öğrencilere yönelik etki analizleri yapılması önemli olacaktır.

<sup>3</sup> Beşerî sermaye kavramı, Eğitim İzleme Raporu 2017-18'de "[b]eşerî sermaye, kişi veya toplulukların kişisel, sosyal veya ekonomik refah getiren yetenek, beceri, bilgi, eğitim, muhakeme (judgment) ve edinilmiş deneyimlerinin bütünü" olarak açıklanıyor. Eğitim, bu kavramın merkezine yerleştiriliyor ve ekonomik kalkınmanın temellerinden biri olarak kabul ediliyor. Bu nedenle de eğitimciler, iktisatçılar, sosyologlar tarafından eleştiriliyor (Tan, 2014). Beşerî sermaye kavramı indirgemeci bir yaklaşımla eğitimle verimlilik ve gelir arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi kuruyor ve bu ilişkinin evrensel olduğunu varsayıyor (Fix, 2018). Marginson (2017), özellikle kavramın evrensel yaklaşımına yönelik eleştirilerin önemine ve gerçeklikle ilişkisinin eksikliğine işaret ediyor. Kavram, kapalı analitik bir sistem ve bağımsız değişkenler kullanıyor; bu nedenle çeşitli dışsal etkenlerin ve karşılıklı bağımlılığın etkisini göz ardı ediyor. Beşerî sermaye kavramında, ülkelerin kendilerine özgü ekonomik durumları, işgücü piyasası, sosyal ve kültürel etkenleri (OECD, 2014) ile ailelerin gelir durumu, kültürel sermayesi, yapabilirliklerinin dikkate alınmadığı belirtiliyor (Marginson, 2017).

## SALGIN SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE EĞİTİM TAKVİMİ

Türkiye'de açıklanan vakalar sonucunda 12 Mart 2020'de okulların kapanması kararı alındı. 16 Mart'ta başlayan bir haftalık okul tatilini 23 Mart'ta uzaktan eğitim süreci takip etti. Tatil haftası ve sonrasında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) tüm öğrenci ve öğretmenlerin kullanabileceği bir uzaktan eğitim sistemine dönüştürmek için çeşitli çalışmalar yürüttü, altyapıyı güçlendirdi. Okulların kapanmasını takiben iki hafta içinde Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) işbirliğinde üç yeni televizyon kanalı kuruldu ve "canlı ders" çekimleri yapıldı. Mesleki ve teknik okullarda maske ve dezenfektan üretimine

başlandı; olumsuz psikolojik etkilere karşı yardım hattı ve rehberlerden oluşan bir psikososyal destek sistemi kuruldu (Özer, 2020).

Türkiye'de okullar UNESCO verilerine göre 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 tarihleri arasında COVID-19 nedeniyle 130 gün boyunca kapalıydı.<sup>4</sup> TEDMEM'in (2021) hesaplamalarına göre 16 Mart 2020-2 Mart 2021 tarihleri arasında okula gidilmesi gereken gün sayısı 175'tir. Bu dönemde okula 1. sınıflar 15 gün; 2, 3, 4, 8 ve 12. sınıflar 10 gün; 5 ve 9. sınıflar dört gün gidebildi. 6, 7, 10 ve 11. sınıflar ise okula hiç gidemedi.

TABLO 1: SALGIN SÜRECİNDE EĞİTİM TAKVİMİ

12 Mart 2020	Salgın nedeniyle 16 Mart 2020'den itibaren örgün eğitime bir hafta ara verileceği ve 23 Mart itibarıyla bir hafta uzaktan eğitim yapılacağı açıklandı.
23 Mart 2020	Uzaktan eğitim kapsamında EBA TV yayına başladı, EBA platformu düzenlendi. Uzaktan eğitim süresi dönem sonuna kadar uzatıldı.
30 Mart 2020	EBA TV'de Suriyeli öğrenciler için hazırlanan "Uyum için Türkçe" dersleri başladı.
2 Nisan 2020	COVID-19'un olumsuz psikolojik etkilerini azaltmak amacıyla 81 ilde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bilgilendirme Hattı oluşturuldu.
16 Nisan 2020	Veliler için hazırlanan, günlük program ve etkinlik önerileri içeren "Uzaktan Eğitim Yakından İlgilendi" seti kamuoyu ile paylaşıldı.
17 Nisan 2020	Özel eğitim öğrencilerine yönelik hazırlanan ders anlatım videoları TRT EBA TV'de yer aldı.

<sup>4</sup> UNESCO (t.y.) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

25 Nisan 2020	Özel eğitim okullarına ve kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenciler ve velileri için geliştirilen "Özelim Eğitimdeyim" mobil uygulaması kullanıma sunuldu.
1 Mayıs 2020	11 ve 12. sınıflar için geliştirilen EBA Akademik Destek programı açıldı.
1 Haziran 2020	Kreş, gündüz bakımevleri ve özel okulöncesi kurumlar açıldı.
19 Haziran 2020	Yaz tatili başladı.
20 Haziran 2020	Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı sağlık tedbirleri alınarak yüz yüze gerçekleştirildi. Sınavın 7 Haziran 2020'de yapılması planlanmıştı.
27-28 Haziran 2020	Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) tarih öne çekilerek gerçekleştirildi. 20-21 Haziran'da yapılması planlanan YKS ilk kararlar 25-26 Temmuz'a ertelenmişti.
30 Haziran 2020	Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan 7.000 okul için on yedi çalışma kitabı hazırlandı ve okullara dağıtıldı.
30 Haziran 2020	2020-21 eğitim-öğretim yılının 31 Ağustos 2020'de uzaktan eğitimle başlayacağı, 21 Eylül 2020'den itibaren aşamalı ve seyreltilmiş şekilde yüz yüze eğitime geçileceği belirtildi. Özel okullara 17 Ağustos 2020'de telafi eğitimleri için uzaktan eğitime başlama esnekliği tanındı.
2 Eylül 2020	Uzaktan eğitime evlerinden katılma imkânı olmayan öğrencilerin EBA'dan faydalanmalarını sağlamak için bazı okullar ve devlete bağlı kurumlarda oluşturulan EBA destek noktaları kamuoyuna tanıtıldı.
21 Eylül 2020	Okulöncesi ve 1. sınıflar için okullar kademeli olarak açıldı. Uyum haftası olarak planlanan 21-25 Eylül tarihleri arasında haftada bir gün yüz yüze eğitim gerçekleştirildi.
12 Ekim 2020	2, 3, 4 ve 8. sınıflar haftada iki gün toplam 12 ders saati, 12. sınıflar ise haftada iki gün toplam 16 ders saati olacak şekilde seyreltilmiş yüz yüze eğitime geçti. Köy okullarında, özel eğitim okul ve sınıflarında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokulların tamamında yüz yüze eğitime başlanması kararlaştırıldı.
2 Kasım 2020	5. sınıflar haftada iki gün toplam 12 ders saati ve 9. sınıflar haftada iki gün toplam 16 ders saati olacak şekilde seyreltilmiş yüz yüze eğitime geçti.
16 Kasım 2020	Ara tatil başladı.
23 Kasım 2020	Açılması beklenen okullar açılmadı, uzaktan eğitim 22 Ocak 2021'e kadar uzatıldı. İkinci dönemin 15 Şubat 2021'de başlayacağı açıklandı.
11 Aralık 2020	MEB'in yürüttüğü çalışmalara daha kolay ulaşılması için hazırlanan "covid19.meb.gov.tr" internet sitesi yayına açıldı.

24 Aralık 2020	TRT EBA Anaokulu hafta içi her gün 08.00 ve 19.30 saatlerinde yayına başladı.
25 Aralık 2020	İlkokul ve ortaokulda ilk dönem karne notlarına yüz yüze sınavların dahil edilmeyeceği açıklandı.
1 Şubat 2021	Resmi ve özel tüm anasınıfları, ilkokullar, 8. ve 12. sınıflar ile özel eğitim okul ve sınıflarında 1 Mart itibarıyla yüz yüze eğitime başlanması kararlaştırıldı. Salgın koşullarındaki durumlarına bağlı olarak il bazlı kararların da alınabileceği açıklandı.
4 Şubat 2021	15 Şubat'ta "birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okulların tamamı, köy ve benzeri seyrek nüfuslu yerleşim yerlerinde il/ilçe hıfzıssıhha kurullarının il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri iş birliği içinde alacağı kararlar doğrultusunda tüm ilkokul ve ortaokullar ile tüm bağımsız anaokulu ve özel eğitim anaokullarında haftada 5 gün yüz yüze eğitime" geçileceği açıklandı.
12 Şubat 2021	Ortaöğretim kurumlarının tüm sınıf seviyelerinde birinci döneme ilişkin yapılamayan sınavların, 1 Mart 2021 tarihinden itibaren iki haftayı geçmeyecek şekilde planlanması COVID-19 salgını tedbirlerine uygun bir şekilde okullarda yüz yüze yapılması kararlaştırıldı.
15 Şubat 2021	Köy okulları tüm kademeler için yüz yüze ve tam zamanlı olarak açıldı.
1 Mart 2021	2 Mart itibarıyla ülke genelinde tüm okulöncesi eğitim kurumlarında, ilkokullarda, 8 ve 12. sınıflarda yüz yüze eğitimin başlayacağı, düşük ve orta riskli olarak tanımlanan illerde buna ek olarak ortaokullarda ve liselerde yüz yüze eğitime geçileceği açıklandı.
9 Mart 2021	Okulların kapanma tarihi 2 Temmuz 2021 olarak yeniden düzenlendi. 2 Temmuz'dan 2021-22 eğitim-öğretim yılının başladığı tarihe kadar okulların fiziksel imkânlarından faydalanmak isteyen öğrenciler için kurumların açık tutulacağı açıklandı.
29 Nisan-17 Mayıs 2021	Bu tarihler arasında tüm eğitim kurumlarında eğitim uzaktan yapıldı.
17 Mayıs 2021	Okulöncesi eğitim kurumları, özel eğitim okul ve sınıfları ile 8 ve 12. sınıfların destekleme ve yetiştirme kurslarında yüz yüze eğitime geçildi. Diğer kademelerde 1 Haziran'a kadar uzaktan eğitime devam edilmesi kararlaştırıldı.
31 Mayıs 2021	1 Haziran'dan itibaren ilkokul ve anasınıflarında haftada iki gün, 7 Haziran'dan itibaren ise tüm ortaokul ve liselerde haftada iki gün yüz yüze eğitime geçileceği bildirildi.

Salgın beklenmeyen büyüklükte ve ölçekte bir krize yol açtı, bunun bir yansıması olarak özellikle sürecin başında alınan kararlar sık sık değişti. Ancak, belirsizliğin 2020-21 eğitim-öğretim yılında da devam etmesi eğitimin paydaşlarını olumsuz etkiledi. Okulların açılıp kapanma kararını belirleyen koşullarının şeffaf paylaşılmaması ve alınan kararların sık değişmesi, salgın sürecini eğitim paydaşları için daha da zorlaştırdı. Paydaşlar arası güven ilişkileri üzerinde olumsuz bir etki oluştu (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021). Ayrıca, yüz yüze eğitim sürecine katılım veli inisiyatifine bırakıldı ve devamsızlık sebebiyle sınıfta kalma kaldırıldı. Buna rağmen sınavların yüz yüze yapılması önemli bir sorun olarak öne çıktı. ERG'nin **Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı** dosyasında bu durumun "öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına, güven ve adalet duygularının zedelenmesine" sebep olabileceği değerlendirildi (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021).

Salgın sürecinin belirsizliği mevcut durumu zorlaştırdı. Bu süreçten hiçbir ülke azade olamadı ancak etkili planlama yapabilen ve çocukların eğitim, bakım ve korunma haklarını önceliklendiren az sayıdaki ülke görece daha az etkilendi ya da daha hızlı toparlanabildi. Türkiye gibi çoğu ülkede ise eğitim kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve iş dünyasının belirli alanlardaki çabalarına karşın süreç oldukça zorlu geçti. Bu durumun önümüzdeki yıllarda beşerî sermaye bakımından ülkelerin arasındaki farkları daha da derinleştireceği öngörülmüyor.

## EĞİTİMİN DURUMU

Salgın sürecinin etkisini daha bütünsel değerlendirebilmek için bu süreci salgın öncesindeki eğitimin durumuna da bakarak analiz etmek önemli olacaktır. Bu bölümde, salgın öncesinde farklı kademeler için seçili göstergelerden yararlanılarak

durum değerlendiriliyor ve tüm kademelerde salgın döneminin etkisi ele alınıyor. Özel önlem gerektiren grupların durumu ile dijital uçurum ve dönüşüm konuları da ayrıca inceleniyor.

**COVID-19 salgını tüm dünyada çocukların ve gençlerin iyi olma hâlini, eğitime erişimlerini, ihmal ve istismardan korunma durumlarını, akranlarıyla bir arada olabilme ve kendi kendilerine kalabilme imkânlarını olumsuz etkiledi.**

## ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

"Erken çocukluk dönemindeki duygusal, sosyal ve fiziksel gelişim, çocukların hayatları boyunca gelişimlerini ve yetişkin bir bireye dönüşümlerini doğrudan etkiler. Çocukların gelecekteki iyi olma hâllerinin mümkün olan en üst seviyeye ulaşmasında erken çocukluk dönemine yapılan yatırımların önemini anlamak bu sebeple çok önemlidir" (Melton, 2011).<sup>5</sup> Nitelikli erken çocukluk eğitiminin (EÇE) çocukların "zihinsel, dil, sosyal-duygusal, bedensel ve özbakım becerilerinin gelişmesinde ve toplumsal refahın ve kalkınmanın artmasında çok önemli olduğu" çeşitli araştırmalar tarafından güçlü bir biçimde açıklanıyor (Ergün ve Arık, 2020, s. 13). Bu dönemde alınan eğitim ve bakım hizmetleri, çocukların içinde buldukları koşullardan bağımsız olarak eğitim hakkını gerçekleştirebilmeleri olanağını artırıyor.

**"Erken çocukluk gelişimini destekleyecek program ve hizmetler, hem sağlıklı nesiller yetişmesi konusunda hem de yoksulluk ve diğer dezavantajlardan kaynaklanan adaletsizliklerin önüne geçilmesi hususunda çocukların hayatlarına olumlu etki" ediyor (AÇEV, 2017, s. 17).**

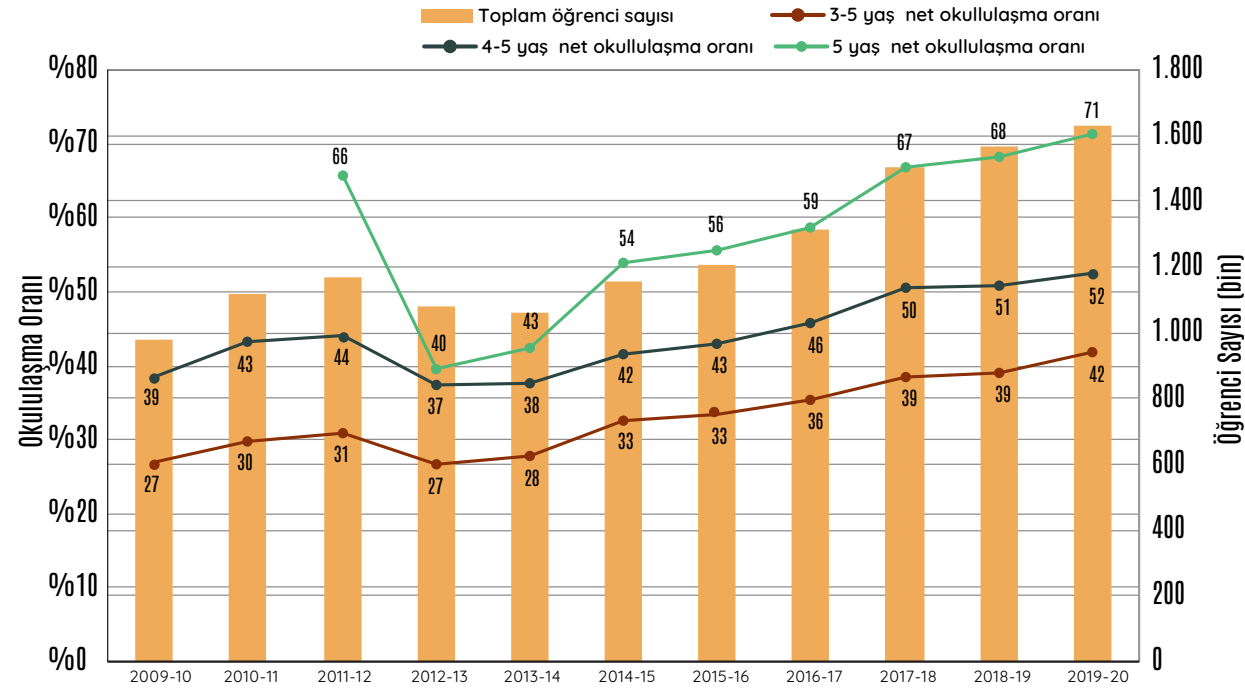
<sup>5</sup> Melton, G. 2011. Young children's rights kaynağından çeviri yapılmıştır.

Okula hazırlık sürecinden geçmeden ilkokula başlanmasının çocukların akademik hayatlarını, okula uyum süreçlerini ve iyi olma hâlini etkileyen bir durum olduğu biliniyor. Erken çocukluk eğitime üç yaşında başlamanın geç olduğunu vurgulayan Heckman, 0-5 yaş arasını kapsayan erken çocukluk eğitimine yapılacak ve kırılğan grupları kapsayacak yatırımların diğer kademelere yapılacak yatırımlara kıyasla daha yüksek bir yarar sağlayacağını öne sürüyor (Heckman, 2012). Heckman'ın ABD'de 1960'larda kırılğan gruplara ücretsiz nitelikli erken çocukluk eğitimi sunan The Perry Preschool Project üzerine yaptığı yaşam seyri araştırması, projeye sağlanan yatırımın yıllık %7-10 arasında getiri oranı olduğuna işaret ediyor. Araştırma, The Perry Preschool Project sayesinde nitelikli okulöncesi eğitimi alan çocukların bilişsel gelişimlerinin, becerilerinin ve üretkenliklerinin arttığını, iş ve sosyal hayattaki konumlarının olumlu bir şekilde etkilendiğini gösteriyor (Heckman ve Karapakula, 2019).

**UNICEF'in araştırmasına göre, Türkiye'nin içinde bulunduğu üst-orta gelir grubundaki ülkelerde okulöncesi eğitime yapılan bir dolarlık yatırım ülkeye 10,86 dolar olarak geri dönüyor (UNICEF, 2020c).**

Türkiye'de erken çocukluk eğitimi son yıllarda eğitim politikalarında önceliklendiriliyor ve EÇE'ye yönelik hedefler üst politika belgelerinde yer alıyor. 2021 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda ve MEB 2021 Yılı Performans Programı'nda erken çocukluk eğitiminin niteliğinin artırılması ve yaygınlaşması hedeflerine yer veriliyor (TCCB SBB, 2020; MEB SGB, 2020). Türkiye'de okulöncesi eğitimde okullulaşma oranı ve öğrenci sayısı salgın öncesi dönemde önemli ölçüde arttı. Stratejik belgelerde ve kamu yöneticilerinin söylemlerinde ifade bulan okulöncesi kademesine verilen önemin uygulamaya nasıl yansıtıldığını anlamak için okullulaşma eğilimini incelemek yararlı olur. Grafik 3'te 3-5 yaş

**GRAFİK 3: YILLARA GÖRE OKULÖNCESİ EĞİTİMDE NET OKULLUŞMA ORANLARI**



Kaynak: Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019-2020

arasında net okullulaşma oranlarının yıllara göre değişimi görülebilir. Karşılaştırılabilir verilerin bulunduğu 2018 yılına ait verilere göre, Türkiye 3-5 yaş okullulaşma oranının en düşük olduğu OECD ülkesidir (Grafik 4). OECD ortalamasında 3-5 yaş okullulaşma oranı %87,6 iken Türkiye'de bu oran %42,8'dir (OECD, 2020a).

**Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2019-20** verilerine göre okulöncesinde net okullulaşma oranları 3-5 yaşta %41,8, 4-5 yaşta %52,4 ve 5 yaşta %71,2'dir. Buna göre, okulöncesi hizmetlerinden yararlanmayan çocuk sayısı 3 yaşta yaklaşık 1.153.702,<sup>6</sup> 4 yaşta 827.209 ve 5 yaşta 335.064'tür.<sup>7</sup> Kız çocukların okullulaşma oranları genel ortalamada artsa da okulöncesine erişimleri oğlan çocukların gerisindedir. Cinsiyete göre bakıldığında 5 yaşta net okullulaşma oranı oğlan çocuklar için %72,0 ve kız çocuklar için %70,4'tür.

Okulöncesi kademesindeki artış değerlendirilirken okulöncesi eğitim hizmetlerinden hangi çocukların yararlanabildiğine bakılması da önemlidir. Özel eğitimde EÇE 36 aydan itibaren zorunludur. **Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2019-20** verilerine göre 2019-20 eğitim-öğretim yılında 3-5 yaş grubunda toplam 4.873 özel eğitim öğrencisi okulöncesi eğitime kayıtlıydı (MEB, 2020). Özel eğitim öğrencilerinin okullulaşma oranları bilinmese de 4.873'ün Türkiye'de 3-5 yaş grubundaki özel eğitim ihtiyacı olan çocukların tamamını kapsamadığı sonucuna varılabilir. Bu durum, zorunlu eğitim kapsamındaki çocuklara okulöncesinde erişilemediğini gösteriyor. Mevsimlik gezici tarım ailelerinin çocukları, gündelik işlerde çalışan ailelerin çocukları, göçmen çocuklar için de bu kademedeki eğitime erişim sorununun olduğu görülebilir (Ergün ve Arık, 2020).

Okulöncesi eğitime erişimin önündeki en önemli engellerden biri bu kademenin ücretsiz olmamasıdır. Fransa, Almanya ve İsveç gibi okulöncesinde okullulaşma oranları bakımından başarılı ülkelerde bu kademedeki bakım ve eğitim hizmetinin ücretsiz sunulduğu biliniyor. "Fransa'da 3-6 yaş arasında okul

öncesi eğitim ücretsiz ve zorunludur", Almanya'da 2013 yılından beri "1 yaşından büyük ve 3 yaşından küçük her çocuğun yasal olarak kreşe gitme hakkı bulunmaktadır" (TÜSİAD, AÇEV ve PwC, 2019, s.22) ve İsveç'te çocuklar üç yaşından itibaren yılda 525 saat (haftada yaklaşık 15 saat) ücretsiz okulöncesi eğitimi alma hakkına sahiptir (Eurydice, 14 Nisan 2021). Özel kurumlarda, özellikle büyükşehirlerde okul ücretlerinin asgari ücrete kıyasla yüksek olması, ailelerin çocuklarını bu kurumlara yollamak yerine özellikle annelerin çalışma hayatından feragat edip çocuğuna evde bakmasının temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir.

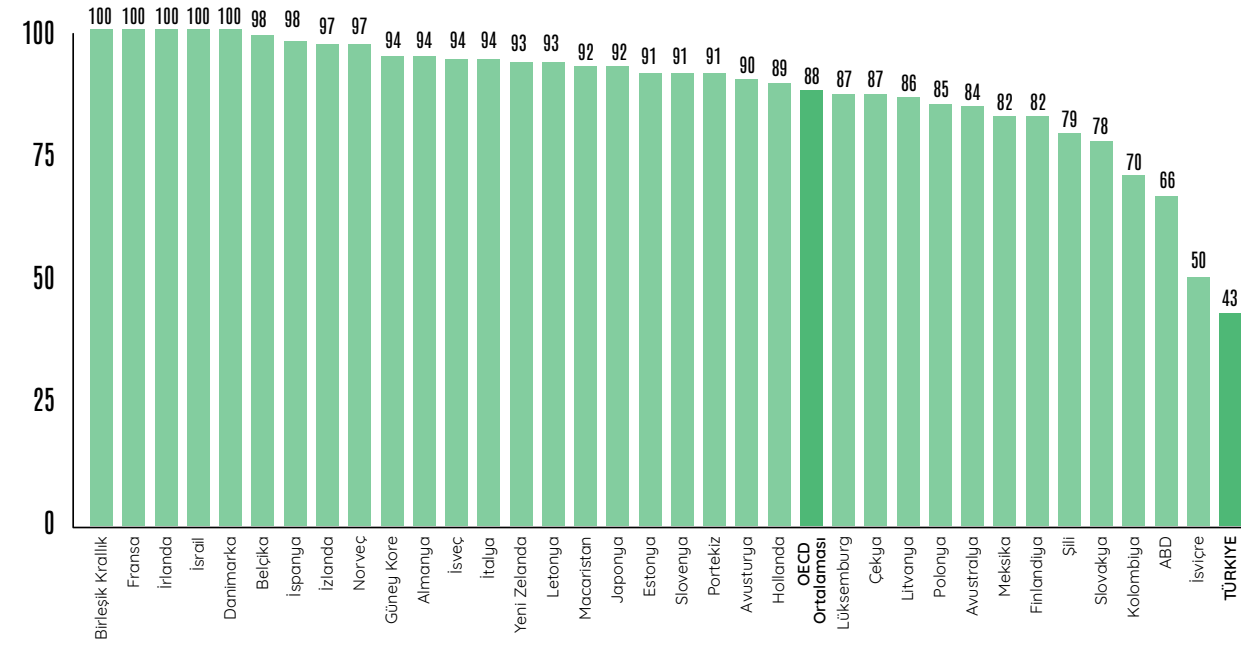
**"Devlet okullarında, MEB'in engelleme çabalarına, tavan ve taban ücretler Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ücret Tespit Komisyonu tarafından belirlenip il millî eğitim müdürlükleri tarafından yayımlanmasına rağmen", talep edilen bağışlar ve eğitim süresince ortaya çıkan masraflar ailelerin bu hizmeti seçememesine neden olabiliyor (Ergün ve Arık, 2020, s. 13).**

**MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda** 2023 yılı için "ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okulöncesi eğitim almış olanların oranı'nın %100 olması hedefleniyor (MEB SGB, 2019, s.60). Ancak, "[y]atırım bütçesinde okulöncesine ayrılan ödenek mevcut artış oranı baz alınarak önümüzdeki yıllar için hesaplandığında, 2023 yılında 5 yaş düzeyindeki net okullulaşma oranının %100'e ulaşması olası görünmüyor" (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021, s.11). Ayrıca Haziran 2021'de yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Kamuda Tasarruf Tedbirleri Genelgesine göre 2023 sonuna kadar kreşler için arsa ve arazi satın alınmayacak, kamulaştırılmayacak, yeni kiralama

<sup>6</sup> MEB (2020) verilerinde 3 yaşta okullulaşma oranı 2016 yılı Ocak-Eylül ayları arasında doğan toplam çocuk sayısına göre veriliyor. Hesaplama Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından sağlanan 2019 yılına ait çağ nüfusu verileri kullanılarak yapıldı.

<sup>7</sup> 5 yaşta okulöncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmayan ancak ilkokul kademesinde öğrenim gören çocuk sayısı 52.364'tür.

GRAFİK 4: OECD ÜLKELERİNDE 3-5 YAŞ OKULLUŞMA ORANLARI (2018)



Kaynak: OECD, 2020. Eğitime bakış.

yapılmayacak ve yeni inşaata başlanmayacak. Oysa ki söz konusu “hedefin gerçekleştirilmesi, okul ve derslik yapımlarının önceliklendirilmesini ve yatırım ile öğretmen ataması bütçelerinin oluşturulmasını gerektiriyor” (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021, s.11).

Salgın öncesinde dünyada beş yaşından küçük çocukların %43’ü gelişimsel potansiyellerini gerçekleştirememe riski altındaydı (Black vd., 2017). UNESCO’nun COVID-19 Eğitim Müdahalesi çalışmasında okulöncesi, COVID-19 sebebiyle eğitimden ayrılmanın en yüksek olacağı kademe olarak öne çıkıyor (UNESCO, 2020a). Politika notuna göre 5 milyonun üzerinde öğrenci erken çocukluk eğitimini bırakma riski altındadır. Salgının okulöncesi eğitim sistemlerini zayıflatması bir jenerasyonun öğrenme kazanımlarının zayıflamasına ve azalmasına neden olabilir (Dünya Bankası, 2020a).

Araştırmalar, erken çocukluk eğitiminde çocukların diğerleriyle kurulan bağlarla ortaya çıkan aidiyet hissine, iyi olma hallerinin önemsenmesine, doğal meraklarını geliştirmeye ve kendilerini ifade

edebilmeye ihtiyaçları olduğunu gösteriyor (Ontario Ministry of Education, 2016). Yüz yüze eğitimin somut öğrenme deneyimleri, sosyalleşme ve okula aidiyet gibi konulardaki kritik rolü düşündüğünde okulöncesi eğitim çağındaki çocuklar uzaktan eğitim yöntemlerinden en az yararlanan grup olarak öne çıkıyor. OECD’nin araştırmasına göre (2021b), Şubat 2021 itibarıyla okulöncesi kurumların araştırmaya katılan ülkelerin %40’ında açık olmasının sebeplerinden biri erken çocukluk döneminde uzaktan eğitimin etkin bir yöntem olmamasıdır. MEB salgın döneminde okulöncesi uzaktan eğitimi çeşitli yayın ve programlarla destekledi. Aynı zamanda süreç içinde en uzun süre açık kalan kademe okulöncesi oldu. Yüz yüze eğitimin bu kademedeki önemi göz önünde bulundurulduğunda okulöncesi kurumların salgın döneminde açık kalmasının önceliklendirilmiş olması yerinde bir karardır.<sup>8</sup> Ancak, veri sınırlılığı da göz önünde bulundurulduğunda salgının bu kademeye olan etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için araştırma gereksinimi sürüyor.

<sup>8</sup> Salgın döneminde iş yerlerinin açılması kreş, gündüz bakım merkezleri ve özel okulöncesi kurumların yüz yüze eğitime devam etmesinde önemli bir faktör oldu.

## İLKÖĞRETİM

İlköğretim kademesinde eğitime erişimi artırmayı hedefleyen çalışmalar ve politikalar bu kademedeki okullulaşma oranını önemli ölçüde artırdı, ancak ilk ve ortaokul kademesindeki 6-14 yaş grubu için okullulaşma oranı hâlâ %100 değildir.<sup>9</sup> “Türkiye genelinde 6-9 yaş arasında 5.098.112 çocuk bulunduğu göz önünde tutulursa, bu yaş aralığında olduğu hâlde okullulaşmamış olan çocuk sayısı tahmini olarak 104.001’dir.” (Ergün ve Anık, 2020, s.21).

Temel eğitime dair çıktılar ise 4 ve 8. sınıfları kapsama dahil eden, fen ve matematik alanlarında öğretim programlarıyla ilişkili olarak akademik başarıyı ölçen TIMSS araştırması üzerinden incelenebilir. Türkiye’deki hem 5<sup>10</sup> hem de 8. sınıf öğrencilerinin ortalama TIMSS puanları yıllar içinde artış gösteriyor. “2019 yılında Türkiye’de ortalama puanlar 4. sınıf matematik ve fen testleri ile 8. sınıf fen testinde ilk kez uluslararası orta ölçek noktası kabul edilen 500 puanın üzerine çıktı. Türkiye’deki 8. sınıf öğrencilerinin ortalama matematik puanı ise uluslararası ortanca değerinin altında kalmaya devam ediyor” (Düşkün ve Korlu, 2021, s.17) (Grafik 5).

UNESCO (2020a) ilköğretim ve ortaokul seviyesinde yaklaşık 6,5 milyon öğrencinin salgın sebebiyle okuldan kopma riski altında olduğuna işaret ediyor. Dünyadaki öğrencilerin çoğunluğunu ilköğretilere giden çocuklar oluşturduğundan COVID-19 salgınının

etkilediği en geniş grup ilköğretim öğrencileri oldu. Hollanda’da yapılan ilköğretim öğrencilerini kapsayan bir araştırma, uzaktan eğitimin ilk sekiz haftasında öğrencilerin akademik gelişimlerini ölçtü. Araştırma, öğrencilerin akademik gelişiminin çok sınırlı olduğunu ve bunun da önceki yıllara kıyasla %3 puana denk gelen bir öğrenme kaybı anlamına geldiğini ortaya koydu (Engzell, Frey ve Verhagen, 2020). Bu durum, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme kayıpları bakımından ciddi risk altında olduklarına işaret ediyor.

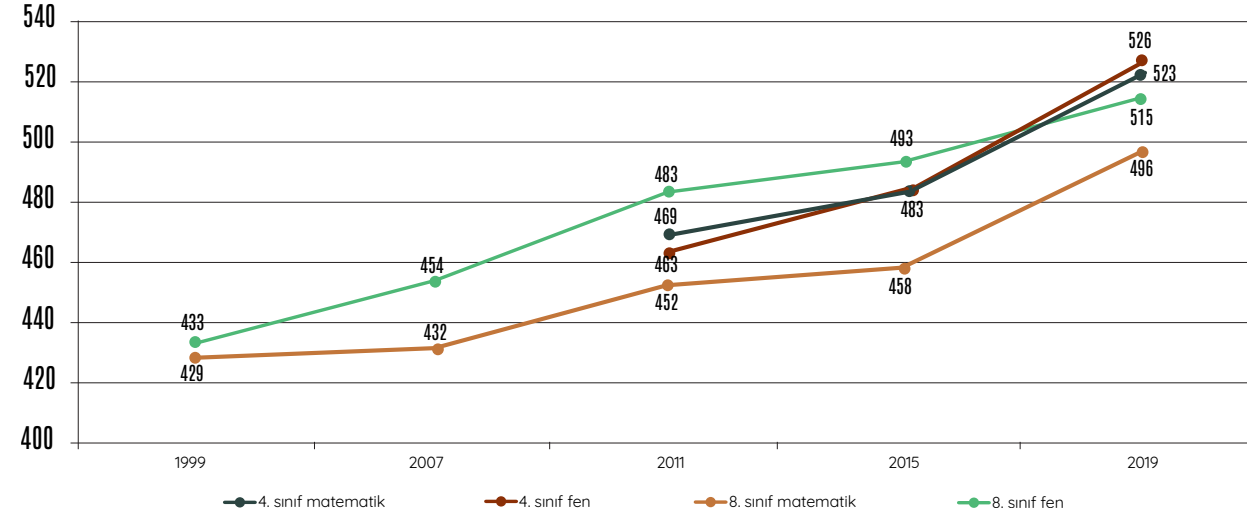
MEB, 27 Şubat 2021’de salgın koşullarındaki duruma bağlı olarak yüz yüze eğitime geçiş kararlarının il bazlı alınabileceğini; alınan kararlara göre okullarda yüz yüze eğitimin 2 Mart 2021’de başlayabileceğini kamuoyuna bildirdi. Okulların kapandığı 16 Mart 2020’le yeni eğitim-öğretim döneminin başladığı 2 Mart 2021 arasında Türkiye’de özel eğitim dışındaki ortaokul öğrencilerinden 5. sınıfa gidenler dört ve 8. sınıflar 10 gün okula giderken 6 ve 7. sınıfa giden öğrenciler hiç yüz yüze eğitime dönemedi (TEDMEM, 2021).

Yoder (2020), The Hechinger Report için yazdığı makalesinde, ergenlik döneminde olan çocukların salgın sürecinde yaşadığı zorluklara değiniyor. Ergenliğe giriş, çocukların ailelerinden bağımsızlaşmış bireye dönüştükleri, hızlı bilişsel değişimler yaşadıkları, kendi kimliklerini kurguladıkları ve

<sup>9</sup> MEB tarafından yayımlanan güncel verilere göre (2020), 2019-20 eğitim-öğretim yılında ilköğretim kademesindeki okullulaşma oranı bir önceki yıla göre 1,6 yüzde puan artışla %97,7 oldu. Yaşa göre net okullulaşma verisine göre ise, 2019-20 eğitim-öğretim yılında 6-9 yaş arasındaki çocukların %98’i okullulaşmışken bu oran ortaokul kademesindeki 10-13 yaş arasındaki çocuklarda %98,6’dır.

<sup>10</sup> “TIMSS’in 2019 döngüsünde 4. sınıf uygulamasına Türkiye’den 5. sınıfta öğrenim gören çocuklar katıldılar. MEB tarafından yapılan açıklamaya göre bunun nedeni, Türkiye’de 5. sınıf öğrencilerinin ortalama yaşının (10,6) TIMSS’e katılan diğer ülkelerdeki 4. sınıf öğrencilerinin ortalama yaşına (10,2) daha yakın olmasıdır” (Bkz: Düşkün ve Korlu, 2021, s.16).

GRAFİK 5: YILLARA GÖRE TÜRKİYE'DEKİ 4 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORTALAMA TIMSS PUANLARI



Kaynak: MEB (2020).

akranlarıyla bağlarının yoğunlaştığı ve hassaslaştığı bir dönemdir. COVID-19 salgınının bu nedenle ortaokul öğrencilerini şiddetli etkileme riski olduğu düşünülüyor. Ancak, 8. sınıflar dışında ortaokul kademesindeki öğrencilerin yüz yüze eğitimi salgın sürecinde önceliklendirilmedi. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin diğer kademelerdeki çocuklara kıyasla okula daha az sosyal beceriyle ve daha fazla sosyo-duygusal destek ihtiyacıyla dönebileceğine işaret ediyor. 8. sınıf öğrencilerine yüz yüze eğitimde öncelik tanınmış olsa da bu öğrenciler Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında yapılan merkezi sınava salgın koşullarında hazırlanmak ve “bulaş riskini göze alarak sınava girmek” durumunda kaldıkları için yüksek stres yaşadılar (Köse, 2020, s.16).

Salgın döneminde ülkelerin merkezi sınavlara yönelik yaptıkları düzenlemeler sınav tarihinin ertelenmesi, sınavların iptali, sınav mekanlarında ek sağlık ve güvenlik önlemleri alınması, sınav içeriğinin değiştirilmesi (sorumlu olunan müfredat, soru sayısı vb.), sınav yönteminin değiştirilmesi ve farklı ölçme değerlendirme yöntemleri geliştirilmesi şeklindeydi (UNESCO, 2021). UNESCO'nun 142 ülkeyi

kapsayan araştırmasına göre ülkelerin %28'i ortaokul seviyesindeki merkezi sınavları iptal etti. Sınavları iptal eden ülkelerin gelir gruplarına bakıldığında düşük gelir grubundaki ülkelere hiçbirinde ortaokul seviyesinde sınavların iptal edilmediği görülüyor (UNESCO, 2021).

Türkiye'de LGS, 2019-20 ve 2020-21 eğitim-öğretim yıllarında salgına yönelik önlemler alınarak yüz yüze şartlarda gerçekleşti. 2020 yılında 7 Haziran'da yapılması planlanan sınav 20 Haziran'a ertelendi ve öğrenciler yalnızca 8. sınıfın ilk döneminden sorumlu tutuldular. 2020-21 eğitim-öğretim yılında ise LGS 6 Haziran'da, “sınav süreleri, soru sayıları ve ders dağılımlarında herhangi bir değişiklik yapılmadığı” gerçekleşti (MEB, 5 Nisan 2021). Sınava hazırlık sürecinde okulun fiziksel ortamının öğrencilere sunduğu kaynaklar ve materyaller salgınla aniden ortadan kalktı. 8. sınıflar için LGS'ye hazırlanma sürecinde uzaktan eğitimi takip edebilmek, odsgm.meb.gov.tr adresinde yayımlanan çalışma fasikülleri ile örnek soru paketlerine erişebilmek, LGS Çalışma E-kitaplarından faydalanabilmek önem kazandı.

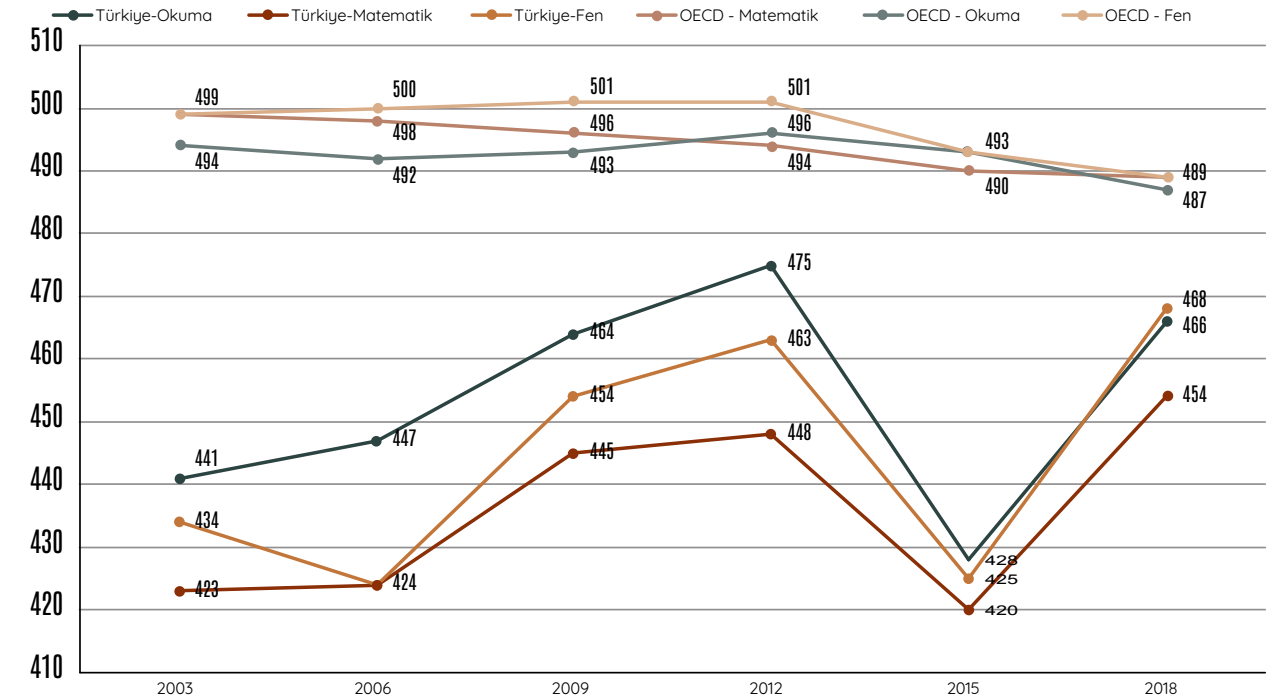
## ORTAÖĞRETİM

2019-20 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'de ortaöğretimdeki net okullulaşma oranı bir önceki yıla göre 0,8 yüzde puan artışla %85 oldu. Kızlar için %84,9 olan net okullulaşma oranı oğlanlar için %85,2'dir. “Örgün ortaöğretim öğrencilerinin program türlerine göre dağılımlarına bakıldığında öğrenci sayısının en yüksek olduğu program türü genel ortaöğretimdir (%43,7). Genel ortaöğretimi, mesleki ve teknik eğitim

(%30,8) ve din öğretimi (%11,8) takip ediyor” (Ergün ve Arık, 2020, s.24).<sup>11</sup>

PISA'ya katılan 15 yaşındaki çocukların çok büyük bölümü eğitimlerini bir ortaöğretim kurumunda sürdürmekte olan çocuklardır. Ortaöğretim çağındaki çocukların fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma alanlarıyla ilişkili olarak akademik

GRAFİK 6: YILLARA GÖRE TÜRKİYE'DE VE OECD ORTALAMASINDA ÖĞRENCİLERİN ORTALAMA PISA PUANLARI



Kaynak: OECD, t.y.

<sup>11</sup> “Önceki yıla göre, mesleki ve teknik öğretimdeki öğrencilerin payı 3,3 yüzde puan azaldı. Din öğretimindeki öğrencilerin payı 0,1 yüzde puan, genel ortaöğretimdeki öğrencilerin payı 3,8 yüzde puan arttı” (Ergün ve Arık, 2020, s.24).

## ÖZEL ÖNLEM GEREKTİREN GRUPLAR

Salgın öncesinde uygun kapsayıcı eğitim içeriğine erişememe, coğrafi izolasyon, çalışmak zorunda bırakılma ve Türkçe'yi etkin kullanamama gibi farklı ve bazı durumlarda iç içe geçen sorunlar yaşayan öğrenciler, COVID-19 nedeniyle eğitimden tamamen kopma durumuyla karşı karşıya kaldılar. COVID-19 salgınından en çok etkilenenler salgın öncesinde de eğitime erişimde zorlanan kırılma grupları oldu. Mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin çocukları (Kalkınma Atölyesi, 2020), mülteci çocuklar (UNHCR, 2020; SGDD, 2020; Konak Mülteci Derneği, 2021), yoksul çocuklar (Aktaş Salman, 9 Şubat 2021), Roman çocuklar (Kırkayak Kültür, 2020), kız çocuklar (UNICEF, 2021b; Plan International, 2020) salgından daha çok etkilenen kırılma gruplarından bazılarıdır (Akkan, 2020). Kırılma grupları arasında MEB'in sağladığı eğitim programlarına, mobil destek merkezlerine, kapsayıcı materyallere ve araç-gerece erişme imkânı olsa bile uzaktan eğitimi etkin izleyemeyen öğrenciler oldu.

EBA TV dışındaki uzaktan eğitim platformlarına erişim özellikle belirli bölgeler ve risk altındaki bazı gruplar (Roman çocuklar, mevsimlik gezici tarım işçisi ailelerin çocukları, sosyoekonomik düzeyi farklı çocuklar, mülteci çocuklar vb.) için daha zordu. Bazı hanelerde içinde bulunulan koşullar nedeniyle EBA TV de etkili izlenemedi. Örneğin, Suriyeli aileler Türksat yerine Arapça kanalları izleyebilecekleri başka bir uydu kullandıklarından EBA TV'ye erişimleri kısıtlıydı. Köy Okulları Değişim Ağı'nın COVID-19 Bilgi ve İletişim Ağı Projesi kapsamında yaptıkları çalışmada, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %60'ının uzaktan eğitime erişim için gerekli teknolojik

koşullara sahip olmadığı paylaşıldı (Ergün ve Arık, 2020).

Özel gereksinimli çocuklar ise uzaktan eğitime uyum sürecinde kendilerine ve engel gruplarına özgü ihtiyaçlarla karşılaştılar. Okullar ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin kapanmasıyla engelli çocukların eğitim ortamlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından uzak kalmaları ve rutinlerinin bozulması psikososyal problemlere yol açtı (Yazçayır ve Gürgür, 2021). Salgın nedeniyle 3 Nisan 2020'de 20 yaşından küçükler için getirilen sokağa çıkma yasağına 9 Nisan 2020'de yayımlanan genelgeyle ek maddeler dahil edildi. "[U]zun süre kapalı ortamda kalmasının ruhsal ve fiziksel olarak sağlıklarını olumsuz etkileyeceği, otizm, ağır mental retardasyon, down sendromu gibi tanısı konulmuş Özel Gereksinimli olan çocuk ve gençler[e]" belirli şartlarda dolaşım izni verildi (İçişleri Bakanlığı, 9 Nisan 2020).

Özel eğitim öğrencileri eğitim programlarını takip etmede ve canlı derslere katılımında akranlarına göre daha çok sorun yaşadılar, öğretmenler onları kapsamakta güçlük çekti. Farklı engel gruplarının uzaktan eğitime ilişkin farklı ihtiyaçları olduğundan uygulamalarda tüm çocukların kapsanması zaman aldı. Betimlemeli ders anlatımları, sisteme girişte kullanılan güvenlik kodunun sesli erişime açılması ve işaret dili tercümanlarının EBA'da bulunan materyallere eklenmesi gecikmeli gerçekleşti. Otizm Spektrum Bozukluğu gibi gelişimsel farklılıkları olan bazı öğrenciler ise uzaktan eğitime fiziksel olarak erişebilseler de EBA'da kendilerine özel hazırlanan Bireyselleşmiş Eğitim Programları'nı takip

başarılarının yanı sıra sadece "neleri bildiklerini değil, bildiklerini nasıl kullandıklarını" da ölçen PISA, pek çok önemli bulgu sunuyor (Düşkün ve Korlu, 2021, s. 10). 2015'teki keskin düşüşün sonrasında 2018'de gerçekleşen iyileşmeye rağmen Türkiye'de ortalama PISA puanları hâlâ OECD ülkelerinin altındadır ve PISA 2018 sonuçlarına göre 15 yaşındaki öğrenciler temel yeterliliklere sahip değildir. "Türkiye, 79 ülke ve ekonomi arasında, fende 39., okumada 40. ve matematikte 42. sıradadır" (Düşkün ve Korlu, 2021, s.11) (Grafik 6).

Dünya Bankası'nın COVID-19 sürecinin eğitime potansiyel etkilerine dair Haziran 2020'de yayımladığı raporunda okulların kapanması üç senaryoda değerlendiriliyor. İyimser senaryoya göre okullar 10 ay kabul edilen eğitim-öğretim yılının sadece üç ayında kapalı kalır ve uzaktan eğitimin etkisi yüksek olur. Orta düzeyde senaryoya göre okullar beş ay kapalı kalır ve uzaktan eğitim orta düzeyde etkili olur. Kötümser senaryoya göre de okullar yedi ay kapalı kalır ve uzaktan eğitimin etkisi düşük olur (Dünya Bankası, 2020c). Bu senaryolara göre okuma testindeki ortalama PISA puanlarının iyimser senaryoda yedi, orta düzey senaryoda 16, kötümser senaryoda ise 27 puan düşeceği tahmin ediliyor. Raporun üzerinden geçen 11 ayda okulların kapalı kalma süresi ve uygulanan uzaktan eğitim yöntemlerinin etkililiği ülkeler arasında farklılık gösterdi. Türkiye'de okullar farklı kademeler için farklı sürelerde açık kaldı. TEDMEM'in (2021) hesaplamalarına göre 16 Mart 2020-2 Mart 2021 tarihleri arasında okula gidilmesi gereken gün sayısı 175'tir. Ancak, bu dönemde 12. sınıflar okula 10 gün; 9. sınıflar dört gün gitti, 10 ve 11. sınıflar ise hiç okula gitmedi.

UNESCO'nun (2021) eğitim bakanlıklarına yönelik yaptığı bir çalışmada, ülkelerin %18'inin 2020'de ortaöğretim seviyesindeki merkezi sınavları iptal ettiği belirtiliyor. Türkiye'de 20-21 Haziran 2020'de yapılması planlanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) salgın nedeniyle önce 25-26 Temmuz'a ertelendi, ancak daha sonra karar yenilendi ve sınav tarihi 27-28 Haziran olarak güncellendi. Ek sağlık önlemleriyle ve oturma süreleri uzatılarak gerçekleşen sınavda "lise son sınıfın 2. döneminden soru sorulmaması kararlaştırıldı" (ÖSYM, 15 Mayıs 2020). 2021 yılında YKS 26-27 Haziran

tarihlerinde gerçekleşti ve öğrenciler müfredatın tümünden sorumlu tutuldu. Salgın döneminde YKS'ye hazırlanan öğrenciler için soru ve kaynakların yer aldığı EBA Akademik Destek Sistemi (ADES) ve İnteraktif Soru Çözümleri Platformu kuruldu, çevrimiçi deneme sınavları uygulandı. Sınav tarihlerinde yapılan değişiklikler, salgın sürecinde farklı koşullara sahip öğrencilerin aynı sınava girmesi, sınavda sorumlu tutulan müfredat kamuoyunca oldukça tartışıldı.

**Bu süreçte hanedeki materyal yetersizlikler sebebiyle uzaktan eğitimi etkin izleyemeyen öğrencilerin, her iki sınav döneminde de diğer yıllara göre daha çok etkilenmiş oldukları söylenebilir.**

Ayrıca, sağlanan uzaktan eğitimin etkililiği ve etkisine ilişkin kamuoyuyla paylaşılan bir araştırma bulunmuyor. Okulların kapalı kalma süresi bakımından Türkiye'nin koşulları Dünya Bankası'nın orta düzey senaryosuna yakın görünüyor (Dünya Bankası, 2020c). Raporunda çocukların ortalama 11,2 yıl eğitim gördükleri belirtiliyor ve orta düzey senaryoya göre eğitimde kalma süresinin dünyada ortalama 7,9 yıla düşeceği öngörülmüyor. Bu senaryo, salgın döneminde 4-17 yaş grubunda olan çocukların gelecekteki potansiyel kazançlarının yıllık %5 azalacağına işaret ediyor. Ancak, salgının çocukların geleceğine olan etkisinin sadece bireylerin potansiyel kazançları ya da ülkelerin rekabet gücü bakımından değil daha bütünsel değerlendirilmesi gerekiyor. Salgın dönemi, bireyleri, özellikle kırılma olanları, "daha az bakım sunabilir" ve "daha az bakım alabilir" hâlde bırakan sistemlerin varlığını ağır bir şekilde ortaya koydu (Bakım Kolektifi, 2020, s.11). Salgının etkisi, bireylerin ve toplulukların birbirlerini, "özellikle de savunmasız, yoksul ve zayıf olanları gözetme" kabiliyetinin salgın döneminde daha da zayıflaması bakımından özellikle ele alınmalı; toplumsal refahın gözetilmesi için bakım temelli sosyal politikaların güçlendirilmesi tartışmaları hız kazanmalıdır (Bakım Kolektifi, 2020, s.9).



## UZAKTAN EĞİTİMDE DİJİTAL UÇURUM VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM İHTİYACI

edememeleri ve eğitimlerinin aksamasıyla edinilmiş kazanımların kaybı gibi sebeplerle programlardan faydalanamadılar. Bu durum, “uzaktan eğitimden etkin faydalanabilmeleri için ailelerin öğrencileri destekleme konusunda güçlenmesi ihtiyacını” ortaya koydu (Ergün ve Arık, 2020, s. 36). Özel gereksinimleri olan öğrencilerin ailelerine herkes için zorlu geçen uzaktan eğitim döneminde diğer ailelere kıyasla daha fazla sorumluluk yüklendi.

Salgının çok etkilediği kırılgan gruplar arasında mülteci öğrenciler de bulunuyor. Mayıs 2021 verilerine göre Türkiye’de 773.040 Suriyeli çocuk okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerinde eğitim görüyor (MEB HBÖGM, 2021). 685.977 Suriyeli öğrenci de Şartlı Nakit Yardımı (ŞNT) programından yararlanıyor (UNICEF Türkiye, 2021). ŞNT programındaki öğrenciler, 45’le 75 lira arasında değişen aylık destek ve her yarıyıl için 100’le 250 lira arasında değişen bir ek destek alıyorlar (UNICEF, t.y.).

**Salgın öncesinde “psiko-sosyal, uyum, dil ve iletişim sorunları gibi birçok sorun” yaşayan Suriyeli öğrenciler, salgın döneminde ekonomik zorluklarla ve eğitime erişimde önemli sorunlarla karşı karşıya kaldılar (Çelik ve Kardeş İşler, 2020, s. 787).**

Deri, Tekstil ve Kundura İşçileri Derneği’nin *Pandemi’de Mülteci Çocuk İşçiliği Raporu*, salgın nedeniyle yoksullaşan mülteci ailelerin çocuklarının maruz kaldığı emek sömürsünü ve çalışırken yaşadıkları hak ihlallerini ortaya koyuyor. Gelirleri azalan ya da kesilen mülteci ailelerin çocukları hane bütçesine ve ev içi emeğe destek vermek durumunda kaldılar. Çalışmak zorunda kalan çocuklar çoğunlukla kayıt dışı istihdama itildiler. Raporda, ankete katılan her 100 mülteci aileden sadece 35’i çocuklarının salgın sürecinde uzaktan eğitime devam edebildiğini; devam edemeyenlerin “teknik donanım eksikliği, bilgilendirmeme ve dil engeli” sorunları yaşadığı belirtiliyor (s. 14). Bu oran salgın öncesinde %65 olarak açıklanıyor. Salgın nedeniyle artan mülteci çocuk işçiliğinin kalıcı hâle gelmesi riski de bulunuyor. Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği Göç Akademisi’nin *COVID-19 Pandemisinin Türkiye’deki Uluslararası Koruma ve Geçici Koruma Altındaki Çocuklar Üzerinde Etkileri* raporunda da “[o]kul çağındaki her 100 sığınmacı çocuktan 30’u[nun] pandemi sonrasında eğitime düzenli bir şekilde devam edem[ediği]; 48’i[nin] ise eğitimi bırakmak zorunda kal[dığı]” belirtiliyor (s. 11).

Dijital teknolojilerin hızı, farklı alanlara etkisi, topluma yansımaları uzun süredir özellikle “Sanayi 4.0” bağlamında tartışılıyordu. Bu süreçte bireyler, topluluklar ve ülkeler arasında oluşan, salgın sürecinde de derinleşen “dijital uçurum” farklı sosyoekonomik düzeylerdeki bireylerin ve toplulukların bilgi iletişim teknolojilerine (BİT) erişimde ve bunların kullanımında yaşadığı eşitsizlik olarak tanımlanıyor.

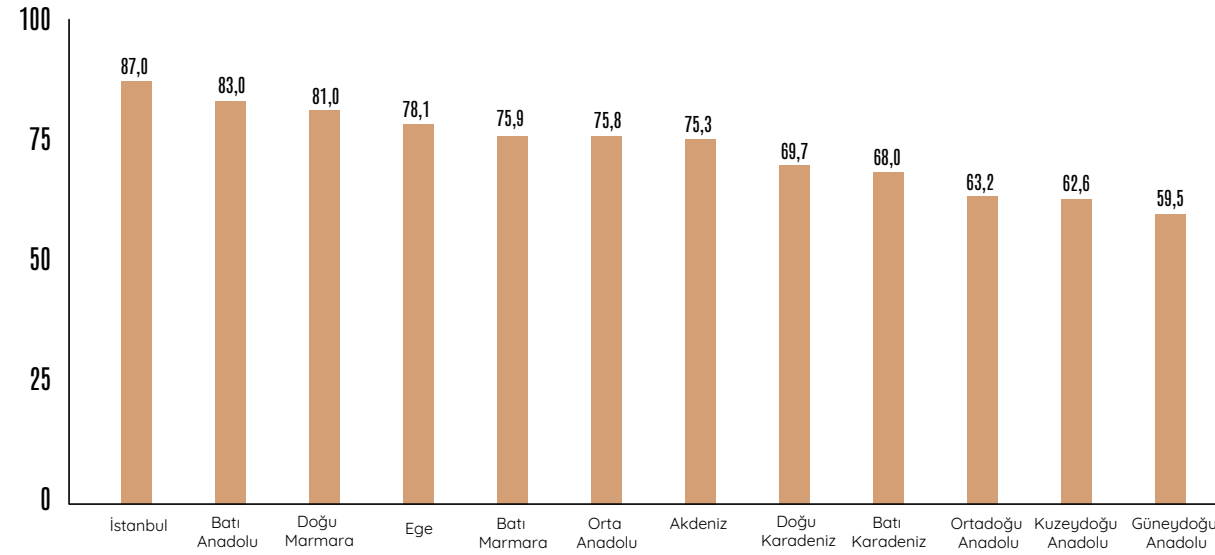
**Dijital uçurumu var olan diğer eşitsizliklerden ayıran eşitsizlikleri daha da derinleştirebilme potansiyelidir.**

Dijital uçurumun farklı boyutları bulunuyor, bunlardan biri de teknolojiye erişimdir. Öğrencilerin dijital teknoloji ve araç-gerece okulda ulaşabilmeleri erişime dair durumun bir kısmını, hanedeki durum ise başka bir kısmını yansıtıyor. Uzaktan eğitimin uygulandığı COVID-19 döneminde hanedeki durumun önemi çok arttı. TÜİK’in *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*’na göre 2018 yılında Türkiye genelinde %83,8 olan internete erişim imkânı olan

hane oranı, 2019 yılında %88,3’e, 2020’de ise %90,7’ye ulaştı (TÜİK, 2020). Ancak, dijital uçurumun erişim boyutunu tam olarak anlayabilmek için düzenli internet kullanan bireylerin oranına da bakmak gerekir. Buna göre, 16-74 yaş arasında düzenli internet kullanan bireylerin Türkiye genelinde oranı %79’dur. Düzenli internet kullanan bireylerin oranında da bölgeler arasındaki uçurum oldukça büyüktür. Bu oranın en yüksek olduğu bölge İstanbul (%87), en düşük olduğu bölgeyse Güneydoğu Anadolu’dur (%59,5) (TÜİK, 2020) (Grafik 7).

Güvenli Okullaşma ve Uzaktan Eğitim Projesi kapsamında MEB ve Dünya Bankası’nın gerçekleştirdiği “Eşitlik Analizi” çalışmasına göre Türkiye’de hanelerin cihazlara ve internete erişimi “%68 ile %88 arasında değişmesine rağmen internet erişimi okul çağındaki çocukların bulunduğu yoksul hanelerde hâlâ düşüktür (%39) ve 3 veya daha fazla çocuğun bulunduğu hanelerde ise daha da düşüktür” (Ergün ve Arık, 2020, s. 33). Ayrıca, İstanbul düzenli internet kullanan kişilerde Türkiye’de en yüksek orana sahip olsa da İstanbul Büyükşehir Belediyesi’nin *İstanbul Yoksulluk Araştırması, Çocuklu Ailelerde Dijital Erişim*’e göre İstanbul’da okula giden bir veya daha fazla çocuk bulunan yoksul hanelerin %40,2’sinin sabit internet aboneliği bulunmuyor (İBB, 8 Ekim 2020).

GRAFİK 7: İBBS 1. DÜZEYE GÖRE DÜZENLİ İNTERNET KULLANICILARININ ORANLARI



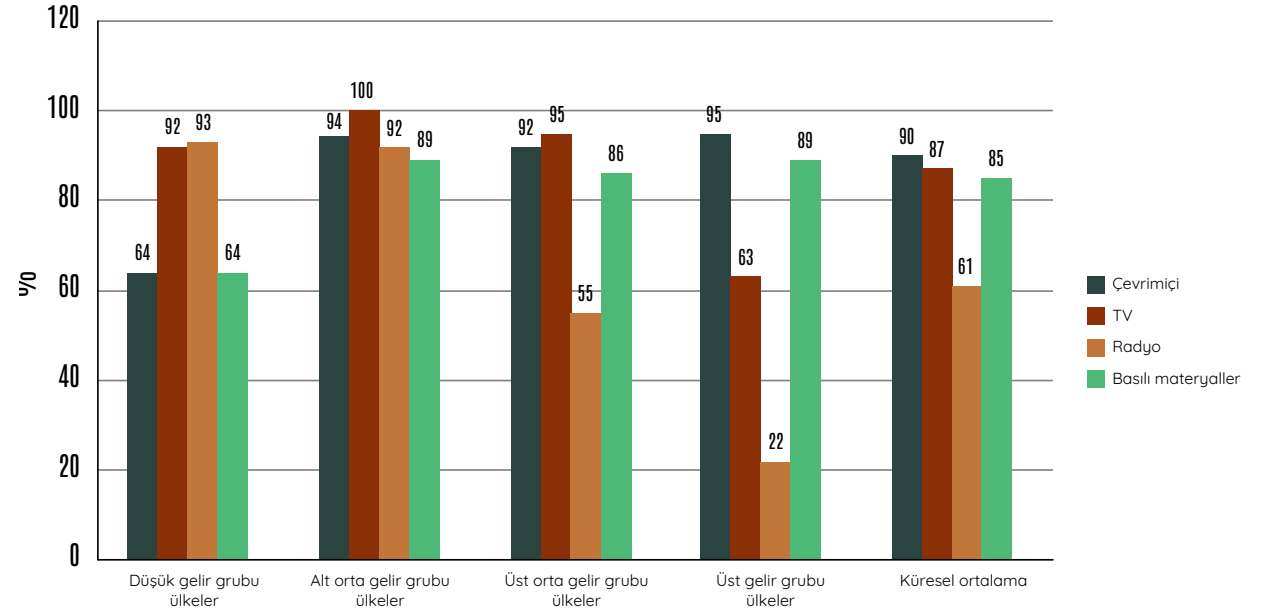
Kaynak: TÜİK, 2020

İnternete erişimin olması, uzaktan eğitim sürecinde EBA platformu aracılığıyla paylaşılan içeriklere erişildiği anlamına gelmiyor. Dijital uçurumu erişimin yanı sıra “bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerileri, öğretmenin ve ebeveynin dijital okur yazarlığı, ebeveyn desteği, sosyo-ekonomik koşullar, eğitimin niteliği, problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin verilebildiği bir eğitim sistemi” gibi faktörler de etkiliyor (Akteş Salman, 24 Nisan 2020). PISA 2018 verilerine göre Türkiye’de “dezavantajlı”<sup>12</sup> okullara giden çocukların %31’i evde ders çalışmak için kullanabilecekleri internet bağlantısı ve bilgisayar olduğunu söylerken “avantajlı” okullarda bu oran %83’tür (OECD, 2021a). Bu değerlerin OECD ülkeleri ortalamalarıysa sırasıyla %79 ve %84’tür. TÜİK’in Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması’na göre Türkiye’de masaüstü bilgisayar bulunan (%16,7); taşınabilir bilgisayar bulunan (%36,4) ve tablet bulunan (%22,0) hane oranlarının düşük; cep telefonu bulunan hanelerin oranının ise %99,4’le yüksek olduğu görülüyor (2020). EBA’nın kullanım verileri de bu verilere paralel biçimde EBA’ya girişlerin %31’inin bilgisayar, %9’unun tablet ve %60’ının mobil cihazlar

üzerinden yapıldığına işaret ediyor (MEB YEĞİTEK, 31 Mayıs 2021).

Dünya genelinde okulların kapanmasıyla ülkelerin ivedilikle yüz yüze eğitime alternatifler getirmesi; internet, radyo ve televizyon üzerinden yürüyen ya da öğrencilere basılı eğitim materyalleri gönderilmesini içeren uzaktan eğitim çözümleri geliştirmesi ihtiyacı belirginleşti (UNESCO, 2020b). Türkiye’nin içinde bulunduğu üst orta gelir grubu ülkelerde televizyon %95 oranında kullanımla en çok tercih edilen uzaktan eğitim yöntemi oldu (Grafik 8).

GRAFİK 8: ÜLKELERİN GELİR GRUPLARINA GÖRE UZAKTAN EĞİTİM YÖNTEMLERİ



Kaynak: UNESCO, 2020b.

Türkiye’de de uzaktan eğitime geçiş ideal ön koşullar sağlanmadan gerçekleşti.<sup>13</sup> Eğitime erişimi doğrudan etkileyen maddi engellerin giderilmesi için MEB,<sup>14</sup> yerel yönetimler, sivil toplum ve özel sektör dijital araç-gereç desteğiyle öğrencilere destek çalışmaları yürüttü; internet erişimini artırmak için GSM operatörleri ücretsiz internet sağladı. Buna rağmen, internete, bilgisayara, mobil telefonlara, kitaplara erişimi sınırlı olan ya da hiç olmayan öğrenciler oldu.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün (YEĞİTEK) paylaştığı son verilere göre 23 Mart 2020-28 Mayıs 2021 döneminde 14.100.253 öğrenci EBA’da aktif oldu.<sup>15</sup> Ayrıştırılmış veriler bulunmasa da YEĞİTEK’in paylaştığı grafiklerde aylık tekil kullanıcı sayılarının Nisan 2021 için 8,1 milyon öğrenci ve 823.000 öğretmen olduğu görülüyor. Bu durum, sürecin tamamında EBA’yı kullanan öğrenci sayısı 14 milyonu aşmış olsa da ay bazında EBA’yı kullanan toplam öğrenci sayısının az olmasına işaret ediyor.

Ayrıca, EBA’ya girmiş olmak eğitime erişildiği, derslerin takip edildiği ya da uzaktan eğitimin etkin kullanıldığı anlamına gelmiyor. Erişimin ve uzaktan eğitimin daha iyi değerlendirilebilmesi için EBA’da geçirilen süre ve devamsızlık oranları gibi verilerin kamuoyuyla paylaşılmasına ihtiyaç duyuluyor.

11 Mart 2020-2 Şubat 2021 arasında okullar tüm dünyada ortalama 95 gün boyunca kapalıydı; bu süre sınıfta eğitim-öğretime ayrılan toplam gün sayısının yaklaşık yarısına denk geliyor (UNICEF, 2021a). Salgın öncesinde öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması “yakın zamanda” gerçekleşmek üzere ertelenen bir hedefken COVID-19 salgınıyla durum aciliyet kazandı. Okul ortamının aniden ortadan kalkmasıyla dijital dönüşüm reformu zorunlu hâle geldi.

<sup>13</sup> 2019 yılı verilerine göre OECD ülkeleri arasında 16-24 yaşta internet kullanımı oranı ortalaması %97,3’tür ve Türkiye %90,8’le kullanım oranının en düşük olduğu ülkelerden biridir (OECD, 2020b). Türkiye bu yaş grubunda 37 ülke içinde 32. sıradadır.

<sup>14</sup> MEB 25 GB kapasiteli GSM internet hizmeti olan 664.157 adet tablet bilgisayar dağıttı.

<sup>15</sup> MEB verilerine göre Türkiye’de okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde toplam 18.241.881 öğrenci bulunuyor.

Uzaktan eğitim modeli, dijital uçurum nedeniyle eşitsizlikleri derinleştiriyor ve yeni eşitsizlik alanları yaratıyor olsa da çevrimiçi öğrenme temelinde erişimi kolaylaştırma ve eşitsizlikleri azaltma potansiyeline sahiptir.

“[E]ğitim teknolojisi ile daha çok insan öğretime erişebiliyor, dersler daha akılda kalıcı ve etkileyici hâle geliyor” (McKinsey ve Company, 2020, s. 5).

Uzaktan eğitimin kapsayıcı bir modele dönüşmesi için halihazırda kullanılan, acil durumlar altında yaygınlaşmış mevcut modelin ötesine geçilmesi önem taşıyor. Uzaktan eğitimin canlı ders olarak algılanması bunun önünde bir engeldir. Araştırmalar öğrencilerin salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde öğrendiklerinin okulda öğrenmiş olacaklarının sınırlı bir bölümüne denk düştüğünü gösteriyor (OECD, 2020c). Ayrıca, çevrimiçi öğrenme ve çevrimiçi ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi gerekiyor. TED’e göre, “herkesin erişimini ve eşitliğini sağlamak” ancak yatırımlar teknolojiye yöneltilir ve dijitalleşme sağlanabilirse mümkün olabilir (COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar Webinar Dizisi - 2).

# YÜZ YÜZE EĞİTİME ARA VERİLMESİNİN OLUŞTURDUĞU RİSKLER

## OKUL TERKİ

Türkiye’de okul terkinin değerlendirilmesine yönelik veriler oldukça sınırlıdır. Bu göstergenin tek başına değerlendirilmesi yeterli olmayacaktır. Okul terkinde okul içindeki ya da dışındaki çeşitli etkenler neden olabilir. Bu bakımdan, eğitim hizmetleriyle doğrudan ilgili olmasına bakılmaksızın çocuğun iyi olma hâlini etkileyen ve okul terki riskini artıran tüm etkenler bütünsel olarak değerlendirilmelidir. Okulun bir sosyal politika kurumu olarak görülmesi ve eğitim hizmetleri dışında çocuğu ilgilendiren diğer sosyal politika uygulamalarıyla da ilişkili olması, sosyal politikalarından bazılarını da bünyesinde barındırması önemlidir.

Okul terkinin salgın öncesi dönem için analizi yapılırken arka arkaya iki eğitim-öğretim yılındaki yaşa göre net okullulaşma oranlarına bir arada bakılabilir. Eğitim İzleme Raporu 2020: Öğrenciler ve Eğitime Erişim raporunda yer verilen Tablo 2’ye göre ilk ve ortaokuldaki öğrencileri kapsayan yaş gruplarının net okullulaşma oranları neredeyse yüzde yüze ulaşırken bu oran 14 yaştan itibaren düşüşe geçiyor. Örneğin; 2018-19 eğitim-öğretim yılında, 2002 yılında doğmuş öğrencilerin %86,3’ü okullulaşmışken bu oran 2019-20 eğitim-öğretim yılında aynı yaş grubunda %81,3’e düşüyor. Bu da 2002 doğumlu öğrencilerin %5’inin bir sene içerisinde okulu terk ettiğini ve eğitimden koptuğunu gösteriyor (Ergün ve Arık, 2020).

**TABLO 2: DOĞUM YILLARINA GÖRE NET OKULLUŞMA ORANLARI**

	2018-19		2019-20	
	Yaş	Net okullulaşma oranı (%)	Yaş	Net okullulaşma oranı (%)
2016	2	-	3	13,3
2015	3	12,4	4	33,4
2014	4	38,1	5	75,1
2013	5	75,2	6	94,8
2012	6	95,9	7	99,0
2011	7	99,1	8	99,1
2010	8	99,1	9	99,0
2009	9	99,1	10	98,9
2008	10	98,9	11	98,5
2007	11	98,6	12	98,7
2006	12	98,6	13	98,5
2005	13	98,4	14	95,7
2004	14	95,4	15	92,3
2003	15	91,4	16	87,3
2002	16	86,3	17	81,3
2001	17	80,3	18	-

Kaynak: MEB, 2019; MEB, 2020.

Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli çocukların okullulaşma oranları da kademeler arttıkça azalıyor. **Mayıs 2021 verilerine göre** okul çağında bulunan 1.197.124 Suriyeli çocuğun %64,57’si okullulaşmış durumda ve eğitimin içindedir. Kademeler arasındaki durumu karşılaştırdığımızda, Türkiye geneline benzer bir tabloya Suriyeli çocuklar

arasında da rastlanıyor. **Mayıs 2021 verilerine göre;** Suriyeli çocukların %28,05’i okulöncesi eğitime devam ediyor, Suriyeli çocuklardaki net okullaşma oranı ilk ve ortaokul seviyesinde sırasıyla %79,91 ve %78,14’e ulaşırken ortaöğretim seviyesindeki net okullulaşma oranı %39,89’a düşüyor. Suriyeli çocuklar için kademeler arasındaki fark hem okul terki riskine

hem de hiç okullulaşmamış çocuklar olduğuna işaret ediyor (MEB HBÖGM, 2021). Benzer bir şekilde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı ortaokul seviyesinde 179.877’ken bu sayı ortaöğretim seviyesinde yarı yarıya azalıyor ve 81.482’ye düşüyor. Kademeler arttıkça okul terki Roman, Dom ve Abdal çocuklar arasında da önemli ölçüde artıyor (Ergün ve Arık, 2020; Kırkayak Kültür, 2020).

Salgın sürecinin okul terkinin artıracığı öngörülüyor. Uzaktan ve hibrit eğitim için olanakları sınırlı olan ve artan yoksulluktan etkilenen kırılgan gruplardaki çocukların okul terki riski daha yüksektir. Derin Yoksulluk Ağı’nın (DYA) gerçekleştirdiği **Pandemi Döneminde Derin Yoksulluk ve Haklara Erişim Araştırması** (2020) kapsamında İstanbul’da derin yoksulluk yaşayan hanelerle yapılan anket çalışmasına göre salgın öncesinde okula giden çocukların %11,3’ünün yeni dönemde okula devam etmeyeceği öngörülüyor. TEDMEM’in **2020 Eğitim Değerlendirme Raporu**’na göre “[o]kulu terk etme riski bulunan öğrenci oranları okul öncesi dönemde %2,8; ilköğretimde %0,27 ortaöğretimde ise %1,48”dir ve “temel eğitim ve ortaöğretimin toplamında yaklaşık 160 bin öğrencinin okulu terk etme riski” vardır (2021, s.7). TEDMEM, kırılgan gruplar arasında “mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, mülteci çocuklar, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, salgın sürecinde ebeveynleri işlerini ve gelirlerini kaybetmiş çocuklar ve sosyal çevresinden baskı görebilecek, özellikle ergenlik çağı kız çocuklara” işaret ediyor (2021, s.56).

ILO ve UNICEF’in (2020) **COVID-19 ve Çocuk İşçiliği: Kriz Zamanı, Harekete Geçme Zamanı** raporuna göre çocuk işçiliğiyle mücadelede son yirmi yılda elde edilen etkinin salgın nedeniyle gerilemesi öngörülüyor ve “yoksullukta %1 puan artış[ın] çocuk işçiliğinde en az %0,7 puan artışa neden olduğu” belirtiliyor (s.8). Rapor, hiçbir sosyal koruması olmayan dünya nüfusunun yaklaşık %55’inin oldukça kırılgan olduğuna ve aşırı yoksulluk içinde olan nüfusun 2020’de 2018’e göre 85-420 milyon kişi artabileceğine de işaret ediyor. Bu durum sonucunda okuldan ayrılmak zorunda bırakılıp çalıştırılan çocukların sayısında önemli bir artış bekleniyor.

Yasal çalışma yaşı içindeki çocuklar çeşitli nedenlerle okuldan ayrılıp sınırlı vasıf ve yetersiz eğitimle işgücü piyasasına girebiliyor. Bu yaşın dışındaki çocuklar ise en kötü biçimlerde ve sömürücü çocuk işçiliğiyle karşı karşıya kalabiliyor.

**Bu risk altındaki çocuklar arasındaki kızlar “tarım, kayıtdışı çalışma ve ev içi hizmette sömürüye karşı [daha] kırılgandır ve daha büyük cinsel ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddet riskleriyle karşı karşıya”dır (ILO ve UNICEF, 2020, s. 11).**

Salgın öncesinde okul terkinin önlenmesi için acil ve bölgelere göre farklılaştırılmış tedbirlere ihtiyaç duyuluyordu. Salgın süreci, okul terki riskinin takibini zorlaştırdı ve bu riskin önlenmesine yönelik ihtiyaç duyulan tedbirlerin aciliyetini güçlendirdi. Başta kırılgan gruplar olmak üzere tüm öğrencilerin özellikle uzaktan ve hibrit eğitim süreçlerinde okula devam durumlarının daha sık periyotlarda izlenmesi, risk altındaki öğrencilerin okuldan kopma riskinin azalması ve önlenmesi için etkin izleme yapılması kritiktir. Ancak, sadece eğitim sistemini hedefleyerek tasarlanan okul terkinin önlenmesine yönelik politika ve müdahale programlarının yetersiz kalma ve kısa dönemli olma riski vardır. Bu riskin azalması için kapsamlı sosyal koruma politikalarının etkinleşmesi, insana yakışır işlerin yaratılması, çalışma idaresinin bakım politikası ve toplumsal cinsiyet temelli güçlendirilmesi, kadın istihdamının sürdürülebilirliğinin sağlanması ve bakım politikaları yoksunluğunun giderilmesi benzeri politika ve uygulamalar da önemlidir.

# ÖĞRENME KAYBI

Uzaktan eğitim sürecinde en çok tartışılan konulardan biri akademik kazanımların ve kayıpların seviyesi oldu. Bu süreçte öğrenme kaybı ve öğrenme yoksulluğu kavramları ön plana çıktı ve çokça tartışıldı. Öğrenme kaybı, eğitim-öğretime ara verilmesi ve/veya kesintiye uğraması durumunda öğrencilerin bilgi, beceri ya da akademik kazanımlarında görülen gerileme olarak ifade ediliyor (EdGlossary, 2013). Öğrenme yoksulluğu ise 10 yaşındaki bir öğrencinin basit bir okuma metnini anlayamaması ve/veya basit bir matematik işlemini gerçekleştirememesi durumu olarak ele alınıyor (Dünya Bankası, 15 Ekim 2019). Öğrenme kaybı kavramının eleştirisinden bahsetmek de önemli olacaktır. Kavramı eleştirenler, çocuklarda öğrenmenin aslında hiçbir zaman durmadığı, dolayısıyla öğrenme kaybindan söz etmenin anlamlı olmadığını belirtiyorlar. Standart testlerle ölçülen bilgilerin edinilmesi gerilese de birçok alanda öğrenme devam ediyor. Ayrıca, öğrenme kaybı kavramı tartışmalarının geniş resmi görmeyi güçleştirdiğinin de altı çiziliyor. Buna göre, salgın koşullarında çocukların akranlarıyla yeterince bir arada olamamaları, içinde buldukları topluluklarla bağlarının kopması, ekranda geçirilen sürenin artması, fiziksel hareketsizliğin getirdiği sorunlar, ruh sağlığının bozulması, ihmal istismara karşı korunmanın zayıflaması, çocukların kendilerinin yönetebildiği alanların azalması benzeri diğer önemli durumlar akademik öğrenme tartışmalarının gölgesinde kalabiliyor (Strauss, 11 Mayıs 2021). Salgın var olan eğitim sisteminin tüm kırılganlığını güçlü bir biçimde göz önüne serdi. Eğitimin yeniden

kurgulanmasında, yaşanan sürecin öğrettiklerinden yararlanılması eğitimi de çocukları da çok daha güçlendirici olabilir.

Okulların kapalı olduğu dönemde çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla beraber okulda olmalarının ve okulun sağladığı diğer hizmetlere erişmelerinin önemi belirginleşti. Hane ortamındaki olanakların sosyal ve ekonomik koşullara göre değişmesi öğrenciler arasında var olan eşitsizlikleri belirginleştirdi ve derinleştirdi. En yoksul sosyoekonomik dilimde yer alan öğrencilerle en varlıklı sosyoekonomik arka plana sahip öğrenciler arasında salgın öncesinde iki yıllık eğitime eşdeğer olan fark, Dünya Bankası'nın salgının etkilerine dair yaptığı değerlendirmeye göre "okulların kapanmasına bağlı olarak yüzde 9 oranında artabil[ir]" (MEB YEĞİTEK, 2020, s. 19).

Türkiye'de salgın döneminin etkilerine yönelik Türkiye'yi temsil eden kapsamlı araştırmalar henüz kamuoyuyla paylaşılmadı. Paylaşılan araştırmalar da ev ortamının ve ebeveyn desteğinin öğrencilerin duygu ve öğrenme durumlarına etkilerine yoğunlaştı. İstanbul'da yürütülen bir araştırmaya göre; sessiz ev ortamına sahip öğrencilerin %38,7'si tüm çevrimiçi derslerde öğrenebildiğini düşünürken hareketli bir ev ortamına sahip öğrencilerde bu oran %21,8'dir. Sakin bir ev ortamına sahip öğrencilerin %8,9'u canlı derslerden öğrenemediğini belirtirken bu oran hareketli ve sesli ortama sahip öğrencilerde %17,8'dir (Orhan, Yılmaz ve Zeren, 2021). Destekleyici aile ortamına sahip öğrencilerin %40,7'si canlı derslerden öğrendiğini düşünürken bu oran ısrarlı

ve takipçi ailelere sahip öğrencilerde %31,4'e, ilgisiz ve engelleyici ailelere sahip olanlarda ise %20,6'ya düşüyor (Orhan, Yılmaz ve Zeren, 2021). Ancak, bu bulgular yorumlanırken çocukların aileden destek görme olanaklarının, aile bireylerinin çalışma koşulları gibi dışsal diğer etmenlerle ilişkili olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet okuluna devam eden çocuklarla yapılan bir araştırmada, 2019 ve 2020 yıllarının sonbahar dönemindeki öğrenme çıktıları karşılaştırıldı. 3. sınıftan 8. sınıfa yaklaşık 4,4 milyon çocuğun öğrenme çıktıları bir önceki yılın çıktılarıyla karşılaştırıldı. Bu çalışmaya göre, okuma alanında salgın öncesi döneme göre önemli bir kayıp görülüyor. Ancak matematik başarısında önemli bir gerileme görülüyor (Kuhfeld vd., 3 Aralık 2020). Benzer şekilde, 2020 yılının sonbahar döneminde ABD'de yürütülen bir diğer araştırma, öğrencilerin matematikte beklenenden ortalama üç ay geride olduklarını gösteriyor (Dorn vd., 8 Aralık 2020). Belçika'da 2015-2020 arasında yapılan ve sınav sonuçlarını inceleyen bir araştırma ise en düşük başarı düzeyinin salgın döneminde sınava giren öğrenci grubunda görüldüğünü gösteriyor. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenci oranının yüksek olduğu okullarda öğrenme kaybının daha ciddi olduğunun altı çiziliyor (Maldonado ve De Witte, 2020). Hollanda'da yürütülen benzer bir araştırma ise 8-11 yaş grubuna uygulanan ulusal sınav sonuçlarına odaklanıyor. 2017-2020 arasında gerçekleşen ulusal sınavları inceleyen araştırmada, salgın koşullarında sınava giren öğrencilerin diğer yıllara kıyasla matematik, heceleme ve okuma alanında 3 yüzde puan daha düşük başarı gösterdiği belirtiliyor. Ailenin eğitim düzeyinin öğrenme kayıplarına olan etkisini de değerlendiren araştırma, daha düşük eğitim geçmişine sahip ailelerde öğrenme kaybının %60 daha fazla olduğu sonucuna ulaşıyor (Engzell, Frey ve Verhagen, 2020).

Okulların kapalı kaldığı süre ile öğrencilerin gelecekteki gelirleri arasındaki ilişkiye bakan araştırmalar da bulunuyor. Bir araştırmaya göre gelecekteki gelirden; düşük gelirli ülkelerde 2.833 ABD doları, orta gelirli ülkelerde 6.777 ABD doları, yüksek gelirli ülkelerde ise 21.158 ABD doları azalma olacağı belirtiliyor (Psacharopoulos vd., 2020). Yapılan bir diğer araştırmada ise salgın dönemi kuşağındaki öğrencilerin ileri düzeylerdeki eğitime ve emek piyasasına önceki kuşaklardan daha az hazır durumda olacağı belirtiliyor (Hanushek ve Woessmann, 2020). Bu araştırmada, oluşan açığın kapatılması için öğrencilerin okula dönmesinin yeterli olmadığı, farkın kapanmasına yönelik ek politika ve uygulamalara ihtiyaç olduğu ifade ediliyor. ABD'de yapılan bir başka çalışma, bir ila iki yıllık öğrenme kaybının kapatılması için uygulanacak bir yıllık yoğun eğitim programının maliyetinin öğrenci başına yaklaşık 2.500 ABD doları olacağını ortaya koyuyor (Dorn vd., 8 Aralık 2020). Bununla birlikte, bu tür araştırmaların sınırlılıkları nedeniyle eğitim ve ekonomi arasında tek boyutlu bir ilişki kurulmasının risklerine de dikkat çekilmelidir. Çocuğun iyi olma hâli, tek başına ekonomik çıktılar ve nicel verilerle değerlendirilemez. Salgın nedeniyle eğitimde oluşan kayıplar çok daha çeşitlidir. Sadece ekonomi ile ilişkili alanlarda oluşacak kayıpların ortaya konması ve telafi edilmesine değil, eğitimin etkilendiği tüm alanlarda durum değerlendirilmesi yapılmasına ve çözüm önerilerinin üretilmesine ihtiyaç vardır.

## ÇOCUĞUN İYİ OLMA HÂLİ

Salgının akademik kazanımların durması ya da gerilemesine olan etkilerinin telafisi önemlidir. Bununla birlikte, telafi planları çocuğun iyi olma hâlini bütünsel bir biçimde gözetmelidir. İyi olma hâli, çocuğun sağlık, maddi durum, ev ve çevre koşulları gibi tüm alanlarda iyi olmasını hedefler; çocuk refahına ve gelişimine bütünsel yaklaşır (Düşkün ve Korlu, 2021). Salgın sürecinde akademik kayıplar ve bu kayıpların gelecekteki işgücü ve gelire etkileri ön planda tutuldu. Çocuğun iyi olma hâlini etkileyen kaygı, stres, çocuk refahı benzeri diğer unsurlar görece geri planda kaldı.

**Okul ortamından fiziksel olarak uzaklaşılmasıyla sınıf içi sosyal öğrenme ve iletişime dayalı akran etkileşimi kayboldu.**

Salgın öncesi dönemde, çocukların ekran başında olması ve teknolojik araçlarla ilişkisine yönelik sınırlar tartışılırken salgınla başlayan uzaktan eğitim sürecinde çocukların tablet ve bilgisayarlar aracılığıyla nasıl daha verimli öğrenebileceğine yoğunlaşıldı. Bu süreçte çocukların ekran başında geçirdiği zaman önemli ölçüde arttı. **Salgın sürecinde öğrenmeyi merkeze alan bir araştırma**, öğrencilerin günlük ortalama çevrimiçi ders saatleriyle duygu

durumları arasındaki ilişkiye yoğunlaşıyor (Orhan, Yılmaz ve Zeren, 2021). Bu araştırmaya göre; günde ortalama 1-2 saat derse giren öğrencilerin aldığı zevk en düşük, sıklık seviyeleri ise en yüksektir. Ders saatleri arttıkça alınan zevk artarken sıklık duygusu önemli oranda azalma gösteriyor. Ancak, ders yükü günde ortalama 5-6 saatten fazla olduğunda öğrencilerin derslerden aldıkları zevk azalmaya ve sıklık duyguları artış göstermeye başlıyor (Orhan, Yılmaz ve Zeren, 2021).

Karantinanın çocukların duygusal, zihinsel, sosyal gelişimini olumsuz etkileyebildiği biliniyor. Bu strese evde yaşanan stres ve korku eklendiğinde karantinanın etkisi derinleşiyor. Yaşanan kaygının süresi uzayınca ise toksik stres oluşabiliyor. Aras Bozkurt (2020), yaşanan travma ve kaygının, salgın nedeniyle yakınlarını kaybeden ya da kaybetme riski taşıyan, medyada ve yakın çevresinde salgın haberlerine sık maruz kalan, kapanma dönemlerinde sevdiklerinden uzak kalan ya da tam tersi şekilde koşulları zor olan bir evde kapalı kalan öğrenciler için beklendik olduğunu belirtiyor. Bu da eğitim süreçlerde telafi planlanırken eğitsel telafinin yanı sıra duyuşsal telafinin de planlanması ihtiyacını ortaya koyuyor. Olumsuz duygular yaşayan ve sosyal-duygusal bakımlardan zorlanan öğrencilerin ve öğretmenlerin desteklenmesi ihtiyacı bakım pedagojisinin (pedagogy of care) eksikliğine ve önemine de işaret ediyor.

**Bakım pedagojisi “eğitimde duyuşsal ve empatik yaklaşımların gerekliliğidir”; “belirsizlik ve kriz zamanında duyuşsal ihtiyaçlar[ın] pedagojik ihtiyaçların da önünde” olduğunun ve öğrencilerin “kriz zamanında ne öğrendiklerini değil ne hissettiklerini hatırlayacaklar[ın]nı” değerlendirilmesini kapsar (Bozkurt, 2020, s. 127).**

AÇEV, kaygının azalmasına yönelik öneriler de içeren **COVID-19 Salgını Döneminde Evde İyi Olma Halini Koruma Rehberi**'nde uzaktan eğitim gören çocukların fiziksel hâllerini ve duygu durumlarını destekleyecek önerilerde bulunuyor (Erdoğan, Kaya ve İrice, 2020). Rehberde; evde zaman geçiren çocuklar için günlük işlerin ve boş zamanların yaratılacağı günlük planlar yaratmak ve bunları uygulamak çocukların belirsizlikten kurtulmalarına yardımcı olabilir (Erdoğan, Kaya ve İrice, 2020).

## ÇOCUK KORUMA SİSTEMİ

Uzaktan eğitim süreci, sağlık ve beslenme programları ve desteklerinden mahrum kalan çocuklar açısından bütünsel gelişimlerinin risk altına girdiği bir dönem olarak değerlendiriliyor. **Dünya Gıda Programı'nın (WFP) yayımladığı rapora göre**, 199 ülke ve bölgeden 370 milyon çocuk COVID-19 nedeniyle okul yemeğinden mahrum kaldı (WFP, 2020). **Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve UNICEF'in (2021) raporuna göre**, 2020'de 160 milyon olan çalışan çocuk sayısının salgın sebebiyle 2022 yılının sonuna kadar 8,9 milyon artacağı öngörülüyor. EİR 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı raporunda beslenmenin önemine değiniliyor. Rapora göre, “2019'da ciddi maddi yoksulluk içindeki çocukların oranı %32,3, yoksul çocukların oranı ise %32,4'tür. 2019'da yoksul çocuk sayısı %1,1 artarak 7.417.000 oldu” (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021, s. 41).

Ücretsiz okul yemeği, koşulları dezavantajlı olan çocukların beslenebilmeleri için oldukça önemlidir. MEB'in **2023 Eğitim Vizyonu**'nda “Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesi sağlanacaktır.” hedefi bulunuyor (2018, s. 87). MEB resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okuyan ve taşınabilir eğitim hizmetinden yararlanan öğrencilere, özel eğitim kurumlarındaki öğrencilere ve parasız yatılı öğrencilere ücretsiz öğle yemeği veriyor (Korlu, Bakioğlu ve Gencer, 2021). 2019-20 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim ve ortaöğretimde toplam 1.146.422 öğrenciye ücretsiz öğle yemeği hizmeti verildi.

“[Ö]zel eğitim kurumlarındaki öğrenciler de eklendiğinde 2019-20’de resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin %8,5’i” ücretsiz öğle yemeğine erişebildi (s.27). Akgül’ün (2020) *Türkiye’de Eğitim Bütçesinin Hesaplanması ve Uygulayıcıların Görüşleri* başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında taşınmalı eğitimde öğle yemeği maliyetinin öğrenci başına 5-6 TL olduğu belirtiliyor. Okulöncesi eğitim, ilkokul ve ortaokuldaki tüm öğrencilere ücretsiz öğle yemeği veren ülkeler arasında Brezilya, Ekvador, El Salvador, Küba bulunuyor. ABD’de COVID-19 salgını nedeniyle 2020-21 eğitim yılı için tüm resmi okullarda tüm öğrencilere ücretsiz öğle yemeği uygulaması başladı ve süresi Haziran 2022’ye kadar uzatıldı.

Okullar çocukların genel sağlık kontrollerinin yapılabilirdiği ve yaygın aşılamanın etkili olduğu kurumlardır. Eskiocak ve Marangoz’un (2019) *Türkiye’de Bağışıklama Hizmetlerinin Durumu* adlı raporunda “Türkiye’de bağışıklama hizmetleri alımına ilişkin kız çocukları, 4’ten fazla çocuğu olanlar, kırdı yaşayanlar, eğitim ve hane halkı refah düzeyi düşük olanlar dezavantajlı durumdadır” ifadesi yer alıyor (s. 69).

Çocuklar salgın sürecinde ev ortamındaki risklere ve tehditlere daha sık maruz kaldılar. UNICEF (20 Mart 2020), bu süreçte “çocuklara yönelik istismar, ihmal, sömürü ve şiddet riski”nin arttığına dair uyarılarda bulundu. İstanbul Emniyet Müdürlüğü verilerine göre, Mart 2020’de İstanbul’da rapor edilen aile içi şiddet vaka sayısı bir önceki yılın aynı dönemine göre %38,2 arttı ve 2.493’e yükseldi (Anadolu Ajansı, 5 Nisan 2020). Bunun yanında okula gitmeyen ve/veya gidemeyen çocuklarda çocuk evliliği, çocuk işçiliği ve çocuk gebelikleri risklerinin artması ve yaşam boyu kazanım potansiyellerinin büyük oranda düşmesi bekleniyor (COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar Webinar Dizisi - 1).

Salgın süreci, okulun çocuk koruma sistemindeki yerini ve önemini belirginleştirdi. Okullar yalnızca akademik ya da sosyalleşmenin alanı değildir, çocuk koruma sisteminin de önemli bir parçasıdır. Okulların öğrencilere sunduğu beslenme, sağlık takibi, ihmal ve istismarın tespit edilmesi ve müdahalesi gibi destek mekanizmaları uzaktan eğitime geçilmesiyle aniden ortadan kalktı. Çocuk koruma sistemini hem okulu hem evi hem de toplumun bütünü düşünerek kurgulamak hayatidir (COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar Webinar Dizisi - 1).

# EĞİTİMİN PAYDAŞLARI

2020’nin Mart ayında neredeyse tüm dünyada okulların kapanması ve evlerin aniden eğitim ortamına dönüşmesiyle öğrenciler, öğretmenler ve veliler uzaktan eğitime, rol ve sorumluluklarının değişmesine uyum sağlamak durumunda kaldılar. ÖRAV’ın *Pandemi Döneminde Gündelik Pratikler, Algı ve Eğitim İhtiyaçları Araştırma Raporu*, salgın sürecinin öğretmen, veli ve

öğrenciler için zorlu geçtiğine işaret ediyor (ÖRAV, 2020). Benzer şekilde Öğretmen Ağ’ının *Eğitimi #YenidenDüşün* (2021) başlıklı raporu da salgının ilk günlerinden itibaren öğretmenlerin rollerinin değiştiğini ve sorumluluklarının dönüştüğünü yansıtıyor; bu bağlamda eğitimin yeniden düşünülmesi gerektiğine dikkat çekiyor.

## ÖĞRENCİLER

Salgın dönemi öğrencilerin sadece akademik bilgi ve becerilerini etkilemedi. Okulların kapanmasıyla oluşan izolasyon, ev içi stres, sağlık kaygıları ve belirsizlikler sosyal ve duygusal durumlarını da olumsuz etkiledi. Bu dönemde çocuklar çok uzun süre ekran karşısında kaldılar. Gelişme ve öğrenme ortamları barındıran okullarından uzaklaşınca evin olanaklarıyla sınırlandılar (AÇEV, 2020).<sup>16</sup> Bu durum haneler arasındaki farklılıkların eğitime doğrudan etkisini artırdı (ÖRAV, 2020). “Her evin sosyoekonomik alt yapısındaki farklılıklara göre, salgının çocuklar üzerinde yarattığı psikolojik, ekonomik ve akademik”, sosyal ve duygusal etkiler de farklılaşıyor (Aktaş Salman, 9 Şubat 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yapılandırılmış sınıf ortamından çıkmaları ve öğrenimlerinde daha fazla sorumluluk almaları gerekti. Öğrencilerin “kopukluk, motivasyonsuzluk ve öğrenmeye ilgisizlik hissettiklerini ortaya koyan pek çok rapor yayımlandı” (Gencer, 2021). TIMSS 2019’un sonuçlarına göre Türkiye’de okula aidiyet “8. sınıf öğrencilerinde 5. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür. Türkiye’de 5. sınıf öğrencilerinin %71’i, 8. sınıf öğrencilerinin de %54’ü okullarına yüksek aidiyet duyuyor” (Düşün ve Korlu, 2021, s. 34). Bu oranlar OECD ortalamasının üzerindedir. Özellikle okula aidiyetleri halihazırda zayıf olan öğrenciler okula geri dönmeme riski altındalar (Dünya Bankası, 2020a).

<sup>16</sup> Yayımlanmamış rapor.

## ÖĞRETMENLER

Öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri, evin fiziki ve teknolojik imkânlarının yanı sıra evde çocuğun önceliklendirilebilmesi, çocuğun kendine ait bir alanı olması, ebeveynlerin ya da bakımverenlerin desteğinin varlığı, velilerin dijital becerileri gibi etkenler doğrultusunda şekillendi. Bu noktada ev içi destek öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli rol oynadı ve destek mekanizmalarına sahip olmayan öğrenciler daha çok zorlandılar. TIMSS 2019 araştırmasında öğrencilerin sosyoekonomik durumu ele alınırken evdeki öğrenme materyalleri, teknolojik donanım ve cihazlar, uygun ders çalışma ortamı ve ailenin eğitim seviyesi ve istihdam durumu hesaba katılıyor. “Türkiye’de 5. sınıflar için çok kaynağı olan çocuklarla az kaynağı olan çocuklar arasındaki ortalama puan farkı matematikte 175, fende ise 153’tir. Bu farklar, karşılaştırılan iki grup arasındaki yeterlilik düzeyi farkının iki basamaktan fazla fark olduğunu gösteriyor” (Düşkün ve Korlu, 2021, s. 19).

**TIMSS 2019 sonuçlarına göre öğrencilerin sosyoekonomik durumu ve ortalama puanı arasında bir ilişki bulunuyor.**

Karantina döneminde okuldan uzaklaşma ile sosyal ve ekonomik çalkalanmalar hane içinde stresi artırmış ve öğrencilerde kaygı ve depresyona sebep olmuş olabilir. Ayrıca, “[u]zaktan eğitim sürecinde derse katılmayan ve kendine öğrenme ortamı inşa edemeyen öğrenciler[in] geride kaldıkları endişesi” ile yüz yüze eğitime başladıkları da değerlendirilmelidir (Binici, 8 Mayıs 2021). Yalova Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nin *Öğrencilerin COVID-19 Pandemisinden Etkilenme Düzeylerinin Araştırılması* çalışmasında 2.754 ortaokul ve lise öğrencisine anket yoluyla erişebildi. Araştırmanın dayanıklılık alt başlığı altındaki bulgular arasında “[ö]ğrencilerin kalabalık

ortamlarda bulunmama çalıştıkları ve toplu taşıma aracı kullanmaktan çekindikleri, kişisel temizlikleri ve el yıkama alışkanlıklarına daha çok önem vererek hastalığı önleme şartı olan maskeyi kullandıkları, bağışıklıklarını güçlendirmek için düzenli ve sağlıklı beslenmeye önem verdikleri, fakat spor aktivitelerini yapamadıkları, hastalığa yakalanmaktan korktukları ve bu nedenle sağlık kuruluşuna gitmekten çekindikleri” yer alıyor. Araştırmanın dayanıklılık alt başlığında yapılan analize göre öğrencilerin %46’sı hastalığa yakalanma, %40’ı sağlığını kaybetme endişesi taşıyor. Hastalık hakkında bilim dışı ifadelerin endişelerini artırabildiği de ifade ediliyor. Ayrıca, ankete yanıt veren öğrencilerin %44’ünün karamsar düşüncelere sahip olduğu, %47’sinin hayatın normale dönmesi için okulların açılmasını istediği paylaşılıyor. Öğretmen Ağ’ının derinlemesine görüşmeler ve anketler sonucunda yaptığı değerlendirmeye göre ise “öğrencilerin okula döndüklerinde bolca oyun oynamaya, eğlenmeye, arkadaşları ve öğretmenleriyle duygusal bağlarını güçlendirmeye ihtiyaç [duydukları]” ortaya konuyor (Yücetaş vd., 2020, s. 12).

Yaşanan durum, psikolojik sağlamlığın öğretim programlarının bir parçası olması ve öğrencilerin ruh sağlığının hem uzaktan hem hibrit hem de yüz yüze eğitim dönemlerinde desteklenmesi gereksinimine işaret ediyor. Salgın sürecinde, tüm öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri yeterince göz önünde bulundurulamadı ve öğrencilere tepkilerini dışavurma olanağı yeterince sağlanamadı. Bu ve benzeri kriz durumlarında psikolog, psikolojik danışman, çocuk ve ergen psikiyatristi gibi ruh sağlığı çalışanları ile sosyal hizmet uzmanlarının sürece etkin katılım olanakları da sınırlı oldu. Salgından etkilenen “bazı çocuklar diğer çocuklara [göre] daha fazla desteğe ihtiyaç duy[du]” (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020, s. 109). UNICEF (15 Nisan 2020) salgının “çocukların ruh sağlığı, sosyal gelişimleri, güvenlikleri, mahremiyetleri, ekonomik güvenlikleri vb. üzerinde derin etkilere sahip” olduğuna işaret ediyor.

Öğretmenler, salgın sürecinden “psikososyal destek ve dijital okuryazarlık ihtiyaçları ile öğrencilere ulaşabilme ve canlı dersleri yürütmede karşılaştıkları zorluklar başta olmak üzere çeşitli açılardan etkilendiler” (Koyuncu ve Düşkün, 2020, s. 10). Bu dönemde hem kendi hayatlarını sürdürmek hem de sorumlu oldukları çocukların eğitim hakkını korumakla yükümlüydüler (COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar Webinar Dizisi - 1).

Öğretmen Ağ’ının uzaktan eğitim sürecini değerlendirdiği ankete göre salgın sürecinde “öğretmenler yalnız olmadıklarını hissetmek ist[ediler]” ve “[m]eslektaş dayanışmasına, dijital okuryazarlık ve dijital araçlara hakimiyet becerilerinin güçlenmesine, meslektaşlarının internet bağlantısı olmayan öğrencilerle iletişim kurmak için geliştirdiği stratejilerin yaygınlaşmasına ihtiyaç duy[dular]” (Arık, 24 Mart 2020). ÖRAV’ın gerçekleştirdiği *Pandemi Döneminde Gündelik Pratikler, Algı ve Eğitim İhtiyaçları Araştırması* da öğretmenlerin öğrencilerine, okula ve meslektaşlarına duyduğu özlemin altını çiziyor. Araştırma, Türkiye’de her 10 öğretmenden 9’unun öğrencilerini özlediğini ve her 10 öğretmenden 8’inin okulu ve meslektaşlarını özlediğini gösteriyor.

Türkiye’de 2019-20 eğitim-öğretim yılında toplam öğretmen sayısı 1.117.686’ydi. Öğretmenlerin 942.936’sı resmi, 174.750’si özel okullarda çalışıyor (Düşkün, 2021). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar ve yasal statülerindeki farklılıklar COVID-19 dönemindeki deneyimlerine de yansdı. *Pandemi Döneminde Gündelik Pratikler, Algı ve Eğitim İhtiyaçları*

*Araştırması* salgın döneminde iş temposunun çok artmasından olumsuz etkilenen öğretmenlerin genellikle özel okulda çalıştığına işaret ediyor. Aynı araştırmanın sonuçlarında “pandemiden/evde karantina sürecinden olumsuz etkilenmeyen ve/veya olumlu etkilenen çoğunluğun” durumu, yaşanan kaybın kısa vadede hissedilmemesi ya da “devlet okullarında çalışan öğretmenlerin görece güvenceli çalışma koşullarına sahip olmaları”yla ilişkilendiriliyor (s.25).

Rezzan Uçar’ın (2021) *Koronavirüs (COVID-19) Salgınında Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Yaşam Kalitelerine İlişkin Görüşleri* makalesinde salgının öğretmenlere olan etkileri arasında psikolojik olanların öne çıktığı görülüyor. Araştırmaya katılanlar “insanlardan uzaklaştıklarını, yalnız hissettiklerini, iletişim yeteneklerini kaybettiklerini sanal iletişime yöneldiklerini, ancak bu iletişimden yüz yüze iletişim kadar keyif alamadıklarını” ve sosyal izolasyondan olumsuz etkilendiklerini belirtiyorlar (s. 477).

Öğretmenler kendilerini etkin birer özne olarak konumlandırabildikleri ölçüde iyi hissediyorlar (COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar Webinar Dizisi - 2). Öğretmen Ağ’ının Burası Tamamen Bizim başlıklı yayınında da “öğretmenin dönüşüm yaratabilmek üzere güçlenmesi ile etkin bir özne olarak konumlanması arasında oldukça sıkı bir ilişki” olduğu belirtiliyor (Ayan, 2020, s. 40). COVID-19 öncesinde öğretmenlerin iyi olma hâllerinin etkilerine yönelik bulgulara TALIS 2018 verilerinden ulaşılabiliyor. TALIS 2018 sonuçlarına göre “Türkiye’deki her 10



## VELİLER

öğretmenlerden 9'u işinden memnun olduğunu ifade ediyor.<sup>17</sup> Öte yandan hem Türkiye'de hem de OECD ülkelerinin genel ortalamasında her 4 öğretmenden sadece 3'ü bir daha karar vermesi gerekirse yine öğretmenlik mesleğini tercih edeceğini belirtiyor. Türkiye'de öğretmenlerin %16,1'i öğretmenlik mesleğini tercih etmekten pişmanlık duyduklarını belirtirken OECD ülkelerinin genel ortalamasında bu oran Türkiye'deki oranın neredeyse yarısıdır” (Koyuncu ve Düşkün, 2020, s. 26). Uçar'ın (2021, s. 478) araştırmasında “[s]algın sürecinden mesleki açıdan olumsuz etkilendiklerini belirten katılımcılar; konsantre olamadıklarını, imkanların kısıtlı olması sebebiyle öğrencilerle etkili iletişim kuramadıklarını, öğrencileri motive etmekte zorlandıklarını, meslekten uzaklaştıklarını” belirtiyor. Öğretmenlerin iyi olma hâlinin ve meslekten memnuniyet durumunun salgın sürecinden nasıl etkilendiğinin ve öğretmenlerin bu zorlu süreçte desteklenme yollarının araştırılmasına devam edilmesi gerekiyor.

**Pandemi Döneminde Gündelik Pratikler, Algı ve Eğitim İhtiyaçları Araştırması** yaz tatilinin bitmesi ve okulların kademeli açılma süreci öncesinde öğretmenlerin “yeni okul dönemi için en öncelik verdikleri alanın, öğrencilerin geçmiş öğrenme kaybını telafi etmek” olduğuna işaret ediyor (ÖRAV, 2020, s.33). Okulların yeniden açılmasına yönelik süreçlerde öğretmenlerin daha önce yüz yüze aldıkları hizmet içi eğitimlerin dijitalleşmesi de önemli bir gereksinimdir. Bu eğitimlerde mesleki gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilere yönelik ihtiyaçlar da değerlendirilmeli, hibrit modeller göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimlerin tasarımında dijital araçların kullanımının fırsat eşitsizliği yaratabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Salgın hanelerde “zincirleme zorluklar” yarattı (Fisher, Lombardi ve Kendall-Taylor, 27 Nisan 2021). Hastalık ve hastalanma korkusu, ekonomik zorluklar, karantinede olma durumunun getirdiği kaygı ve stres haneleri farklı ölçeklerde ve şiddette etkileyerek hayatı zorlaştırdı. Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde ev içi desteğe ihtiyaç duydular, veliler evdeki öğretmenler olmak durumunda kaldı. Bu durum evden çalışan veliler için iş ve ev dengesini kurmakta zorluk yarattı.

**Salgın sürecinde “[u]zaktan çalışmaya geçemeyen ve işe gitmek zorunda kalan ailelerin çocukları ise evde gündelik rutinlerini ve eğitim yaşamlarını kendileri yönetmeye çalıştılar” (ÖRAV, 2020, s. 39).**

Bu durum, “ekonomik istikrarsızlık ve sosyal izolasyonla” birleştiğinde, ailelerin “çocuk bakımı ve iş sorumluluklarını dengelemek için” daha çok zorlanmasına neden olabiliyor ve sonucunda “toksik stresle karakterize edilen ev ortamlarının oluşması[na]” zemin oluşturuyor (AÇEV, 2020).<sup>18</sup> “Hem ücretsiz hem ücretli bakım işlerinin aslan payının kadınların” üzerinde olduğu bilinen bir olgudur (Bakım Kolektifi, 2020, s. 24). McKinsey ve Company'nin COVID-19'un ABD'de çalışan kadınlara etkisine yönelik yaptığı bir **araştırma** salgının oluşturduğu zorluklar nedeniyle her dört kadından birinin işgücünden ayrılması ya da daha düşük bir pozisyona geçmeyi düşündüğünü ortaya koyuyor. **Kadın Emeği ve İstihdamı Girişimi** (KEİG)

de “Türkiye’de yüksek işsizlik oranlarıyla karşı karşıya olan kadınlar[ın] COVID-19 salgını döneminde ve sonrasında düşen emek talebi karşısında erkeklere göre çok daha kırılgan bir konumda” olduğunun altını çiziyor (Erdoğan, t.y.). Özellikle salgının önemli ölçüde etkilediği sektörlerde çalışan kadınlar salgın nedeniyle oluşan ekonomik olumsuzluklardan erkeklere göre daha fazla etkilendiler. Bayar, Günçavdı ve Levent'in (2020) **COVID-19 Salgınının Kadınların Çalışma ve Hane Yaşamı Üzerine Etkileri** raporuna göre “[i]şsiz kalma riski yüksek gruplar arasında bulunan kadınlar, salgının yayılmasını engelleyici tedbirler neticesinde hane içi işler bakımından da en fazla ek yüke maruz kalan kesimi oluştur[uruyor]” (s. 8) ve “[k]adın istihdamının yetersizliği hanelerin yoksulluk riskini artıran bir faktördür” (s. 18).

Okulun velilerle kurduğu ilişki, velilerin “kararlara katılımı, yalnızca akademik başarı açısından değil, öğrencilerin derslere devamı, motivasyonu ve sosyal davranışları açısından da olumlu çıktılar sağlar, bu nedenle sağlıklı okulun göstergelerinden biridir” (Gonzales-DeHaas, Willems ve Holbein, 2005). Velilerin salgın sürecinde çocuklarının eğitimine dair kamuoyuna yansıyan en büyük kaygıları öğrenme kayıpları oldu. Bazı uzmanlar, velilerin çocuklarının eğitim ve öğretimine sadece akademik açıdan bakıp tablonun bütününi kaçırabildiklerini, çocukların iyi olma hâlini hesaba görece az kattıklarını ya da hiç katmadıklarını ifade ediyor (COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar Webinar Dizisi - 1). Salgınla beraber evin eğitim ortamına dönüşmesiyle velilerin çocuklarının eğitimindeki sorumlulukları arttığı ve veli ile okul ilişkisinin “yeni dinamikler ve gerilimler kazandığı söylenmelidir” (Kıyıcı, 2021, s. 23).

<sup>17</sup> Bu oran OECD ortalamasıyla aynıdır.

<sup>18</sup> Yayınlanmamış rapor.

# SONUÇ YERİNE

Bu rapor, TÜSİAD'ın düzenlediği COVID-19 Sürecinde Eğitimde Dönüşüm için Zorluklar ve Fırsatlar başlıklı webinar dizisi temel alınarak hazırlandı. Webinarlar konuşmacı olan uzmanlar webinarların sınırlılığı içerisinde salgının eğitime etkilerine dair önemli gördükleri durumları paylaştılar. Raporun çerçevesi, webinarlara katılan uzmanların ele aldığı konular doğrultusunda oluşturuldu. COVID-19 salgınının son 1,5 yılda eğitime etkileri bu kapsamda değerlendirildi. 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 arasındaki dönemi ele alan rapor, salgın sürecinin eğitime tüm etkilerini ele almayı ya da gerçekleşen tüm çalışmaları paylaşmayı amaçlamıyor. Rapor, salgının eğitime etkisinin farklı boyutlarını, webinarlarda paylaşılan veriler ve araştırmalar çerçevesinde ortaya koymayı; böylece tüm çocukların en temel haklarından biri olan eğitim hakkını her türlü kriz ortamında dahi güvence altında tutabilmek için çözüm arayışına katkı sunmayı amaçlıyor.

Rapor, dört bölümden oluşan bir çerçeve içinde sunuluyor. **Krizler Çağında Eğitim** bölümünde farklı ölçeklerdeki krizlerin eğitime etkilerine dikkat çekiliyor. Bilim insanları, iklim ve biyolojik çeşitlilik krizleri kaynaklı yeni sorunların önümüzdeki dönemde toplumsal hayatı daha çok etkileyeceğini, dünyayı yeni ve zorlu salgınların beklediğini öngörüyor. Krizler nitelikli eğitim hizmetlerinin sunulmasının önünde engeller yaratıyor. COVID-19 salgını nedeniyle 2020 yılında 188 ülkede yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin

eğitimi sekteye uğradı (OECD, 2021b); 100 milyonu aşkın öğretmen ve okul personeli salgın sürecinden etkilendi (UNESCO, 19 Mart 2021). Türkiye, OECD ülkeleri arasında Meksika'dan sonra okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke oldu (UNESCO, t.y.).

Salgının sağlıktan ekonomiye, eğitimden gıdaya birçok alana olumsuz etkisi oldu. Dünya ekonomisi 2020'de %3,3 oranında daraldı (IMF, 2021). Salgının yalnızca ekonomiye etkileri hesaba katıldığında 7,7 milyonu kız öğrenci olmak üzere toplam 16 milyon çocuğun okulu bırakabileceği ya da okula erişemeyebileceği belirtiliyor (UNESCO, 2020a). 140 milyon çocuğun daha çocuk yoksulluğuna maruz kalacağı, çocuk yoksulluğuna maruz kalanların sayısının tüm dünyada toplam 725 milyona çıkacağı öngörülüyor (UNICEF, 2020a). Salgın beşerî sermayeyi de olumsuz etkiliyor. Beşerî sermaye endeksi değerinin yaklaşık %4,5 oranında azalacağı öngörülüyor (TEDMEM, 2021). Türkiye, salgının etkilerinin bertarafı hususunda belirli alanlarda görece hızlı hareket edebilse de bu krize oldukça hazırlıksız yakalandı.

**Eğitimin Durumu** bölümünde salgının erken çocukluk eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki etkileri değerlendirildi; özel önlem gerektiren grupların durumuna ayrıca odaklanıldı. Dijital uçurum ve dönüşüm de bu bölüm kapsamında ele alındı. Çocuğun her yönden gelişimi için büyük önem taşıyan erken çocukluk eğitimine erişimin ve devamın

salgından en yüksek oranda etkilenmesi bekleniyor. Küresel olarak 5 milyonun üzerinde öğrencinin erken çocukluk eğitimi bırakabileceği belirtiliyor (UNESCO, 2020a). Türkiye'de salgın sürecinde en uzun süre açık kalan kademe okulöncesi oldu. Bununla birlikte, salgının bu yaş grubuna olan etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için nicel ve nitel araştırma gereksinimi sürüyor.

İlköğretim kademesinde tüm dünyada yaklaşık 6,5 milyon öğrenci salgın sebebiyle okuldan kopma riski altındadır (UNESCO, 2020a). Çeşitli araştırmalar, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme kayıpları bakımından ciddi risk altında olduklarına işaret ediyor. Ergenlik dönemini kapsayan ortaokul dönemindeki çocukların ise diğer kademelerdeki çocuklara kıyasla okula daha az sosyal beceriyle ve daha fazla sosyo-duygusal destek ihtiyacıyla dönebileceği ifade ediliyor. 8. sınıf öğrencileri sınava salgın koşullarında hazırlanmak durumunda kaldılar ve yüksek stres altındaydılar. Türkiye'de normalleşmenin kademeli olarak başladığı 2 Mart 2021 tarihine kadar 12. sınıflar okula 10 gün; 9. sınıflar ise yalnızca dört gün gitti; 10 ve 11. sınıflar ise okula hiç gitmedi (TEDMEM, 2021).

Salgının, çocukların potansiyel kazançlarını ve ülkelerin rekabet gücünü olumsuz etkileyebileceği birçok araştırmayla ortaya kondu. Bir araştırmaya göre salgın döneminde 4-17 yaş grubunda olan çocukların gelecekteki potansiyel kazançları yıllık %5 azalabilir (Dünya Bankası, 2020c). Salgının bu etkisinin sıklıkla tartışılmasının yanında bakım temelli sosyal politikaların eksikliği güçlü bir biçimde hissedildi.

COVID-19 salgınından en çok etkilenenler salgın öncesinde de eğitime erişimde zorlanan kırılgan gruplardır. MEB'in sağladığı erişim imkânlarına rağmen uzaktan eğitimi etkin izleyemeyen öğrenciler oldu. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik bir araştırma, araştırmanın kapsadığı kırsal alanlardaki öğrencilerin yaklaşık %60'ının uzaktan eğitime erişim için gerekli teknolojik koşullara sahip olmadığını gösteriyor (Ergün ve Arık, 2020). Özel gereksinimli çocukların rutinlerinin bozulması ise çeşitli psikososyal problemlere yol açtı; çocuklar

akranlarına göre daha çok sorun yaşadılar. Gelirleri azalan ya da kesilen mülteci ailelerin çocukları da hane bütçesine ve ev içi emeğe destek vermek durumunda kaldılar; çoğunlukla kayıt dışı istihdamda itildiler. Salgın nedeniyle artan mülteci çocuk işçiliğinin kalıcı hâle gelmesi riski de bulunuyor.

Salgın sürecinde dijital uçurum derinleşti; hanelerin imkânlarının önemi belirginleşti. MEB'in yürüttüğü bir araştırmaya göre, Türkiye'de okul çağındaki çocukların bulunduğu yoksul hanelerde cihazlara ve internete erişim oranı %39'dur (Ergün ve Arık, 2020). Bu oran, çok çocuklu yoksul hanelerde daha düşüktür. İnternete ve cihazlara erişim olsa bile bu, uzaktan eğitim sürecinde paylaşılan içeriklere erişildiği anlamına gelmiyor. Bu dönemde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin bilgi iletişim araçlarına erişimleri ve bu teknolojileri kullanma becerileri de etken oldu. MEB, yerel yönetimler, sivil toplum ve özel sektör dijital araç-gereç teminiyle öğrencilere ve öğretmenlere destek çalışmaları yürüttü. Buna rağmen, internete, bilgisayara, mobil telefonlara, kitaplara erişimi sınırlı olan ya da hiç olmayan öğrenciler oldu.

**Yüz Yüze Eğitime Ara Verilmesinin Oluşturduğu Riskler** bölümünde okul terki, öğrenme kaybı, çocuğun iyi olma hâli ve çocuk koruma sistemi değerlendirildi. Salgın sürecinin okul terki artıracığı öngörülüyor. Uzaktan ve hibrit eğitim için olanakları sınırlı olan ve artan yoksulluktan etkilenen kırılgan gruplardaki çocukların okul terki riski daha yüksektir. İstanbul'da derin yoksulluk yaşayan hanelerle yapılan bir araştırma çocukların %11,3'ünün yeni dönemde okula devam etmeyeceğini öngörüyor (DYA, 2020). TEDMEM'e göre (2021) Türkiye'de yaklaşık 160 bin öğrencinin okulu terk etme riski bulunuyor. 2020'de tüm dünyada 160 milyon olan çocuk işçi sayısının 2022 yılının sonuna kadar 8,9 milyon artacağı öngörülüyor (ILO ve UNICEF, 2021).

Öğrenme kaybı ve öğrenme yoksulluğu salgın sürecinde en çok tartışılan konular arasında üst sıralarda yer aldı. Farklı sosyoekonomik dilimde yer alan öğrenciler arasında salgın öncesinde iki yıllık eğitime eşdeğer olan farkın salgın nedeniyle

%9 oranında artabileceği öngörülüyor (Ergün ve Arık, 2020). Öğrenme kaybının telafisi planlanırken çocukların bu süreçte ekranlarıyla yeterince bir arada olamamaları, topluluklarla bağlarının kopması, ekranda geçirdikleri sürenin artması, fiziksel hareketsizliklerinin getirdiği sorunlar, ruh sağlıklarının bozulması, ihmal istismara karşı korunmalarının zayıflaması, kendilerinin yönetebildiği alanların azalması gibi diğer kritik sorunlar da düşünülmelidir.

Okulların kapalı kaldığı süre ile öğrencilerin gelecekteki gelirleri arasındaki ilişkiye bakan araştırmalar, düşük gelirli ülkelerde gelecekteki gelirden 2.833 ABD doları, orta gelirli ülkelerde 6.777 ABD doları, yüksek gelirli ülkelerde ise 21.158 ABD doları azalma olabileceğine işaret ediyor (Psacharopoulos vd., 2020). Salgın dönemi kuşağındaki öğrencilerin ileri düzeylerdeki eğitime ve emek piyasasına önceki kuşaklardan daha az hazır durumda olacağı da ifade ediliyor. Oluşan açıkların kapatılması için öğrencilerin okula dönmesi ve akademik telafi programları yeterli olmayacaktır. Ek politika ve uygulamalara ihtiyaç duyulacaktır. Hayata geçirilecek politika ve uygulamaların sadece ekonomiyle ilişkili alanlarda oluşacak kayıpların telafi edilmesine değil, sosyal ve duygusal alanlardaki kayıpları da hedeflemesi öneriliyor. Salgının akademik kazanımların durması ya da gerilemesine olan etkilerinin telafisi önemlidir. Telafi planları çocuğun iyi olma hâlini bütünsel bir biçimde gözetmelidir. İyi olma hâli, çocuğun sağlık, maddi durum, ev ve çevre koşulları gibi tüm alanlarda iyi olmasını hedefler; çocuk refahına ve gelişimine bütünsel yaklaşır. Çocuğun iyi olma hâlini etkileyen kaygı, stres, çocuk refahı benzeri diğer unsurlar salgın sürecinde görece geri planda kaldı. Karantinanın çocukların duygusal, zihinsel, sosyal gelişimini olumsuz etkileyebildiği biliniyor. Bu olumsuzluklara evde yaşanan stres ve korku eklendiğinde karantinanın etkisi derinleşiyor. Yaşanan kaygının süresi uzayınca ise toksik stres oluşabiliyor.

Salgın süreci, okulun çocuk koruma sistemindeki yerini ve önemini de belirginleştirdi. Okullar yalnızca akademik ya da sosyalleşmenin alanı değildir, çocuk koruma sisteminin de önemli bir parçasıdır. Okulların öğrencilere sunduğu beslenme, sağlık takibi, ihmal ve istismarın tespit edilmesi ve müdahalesi gibi destek mekanizmaları uzaktan eğitime geçilmesiyle aniden ortadan kalktı. Uzaktan eğitim süreci, sağlık ve beslenme programları ve desteklerinden mahrum kalan çocuklar açısından bütünsel gelişimlerinin risk altına girdiği bir dönem olarak değerlendiriliyor. 199 ülke ve bölgeden 370 milyon çocuk COVID-19 nedeniyle okul yemeğinden mahrum kaldı (Dünya Gıda Programı, 2020). Okullar çocukların genel sağlık kontrollerinin yapılabildiği ve yaygın aşılamanın etkili olduğu kurumlardır. Çocuklar salgın sürecinde ev ortamındaki risklere ve tehditlere de daha sık maruz kaldılar. Mart 2020’de İstanbul’da rapor edilen aile içi şiddet vaka sayısı bir önceki yılın aynı dönemine göre %38,2 arttı (Anadolu Ajansı, 5 Nisan 2020). Okula gitmeyen ve/veya gidemeyen çocuklarda çocuk evliliği, çocuk işçiliği ve çocuk gebelikleri risklerinin artması ve yaşam boyu kazanım potansiyellerinin büyük oranda düşmesi de bekleniyor.

**Eğitimin Paydaşları** bölümünde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin salgın sürecinde karşı karşıya kaldıkları durumlar yer alıyor. Okulların kapanması ve evlerin aniden eğitim ortamına dönüşmesiyle öğrenciler, öğretmenler ve veliler uzaktan eğitime, rol ve sorumluluklarının değişmesine uyum sağlamak durumunda kaldılar. İzolasyon, ev içi stres, sağlık kaygıları, belirsizlikler öğrencilerin sosyal ve duygusal durumlarını olumsuz etkiledi. Okullarından uzaklaşınca evin olanaklarıyla sınırlandılar ve bu durum haneler arasındaki farklılıkların eğitime doğrudan etkisini artırdı. Hane içinde yaşanan olumsuz durumlar öğrencilerin stresini artırmış ve kaygı ve depresyona neden olmuş olabilir. Yalova’da yapılan bir araştırmaya katılan öğrencilerin %46’sının hastalığa yakalanma, %40’ının sağlığını kaybetme endişesi taşıdığı görülüyor.

Aynı araştırmada öğrencilerin %44’ünün karamsar düşüncelere sahip olduğu, %47’sinin hayatın normale dönmesi için okulların açılmasını istediği paylaşılıyor (Yalova Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2021). Salgının öğrencilerin ruh sağlığına derin etkileri olabileceği belirtiliyor.

Öğretmenler de salgın sürecinden çeşitli açılardan etkilendiler. Bu dönemde hem kendi hayatlarını sürdürmek hem de sorumlu oldukları çocukların eğitim hakkını korumakla yükümlüydüler. Meslektaş dayanışmasına ihtiyaç duydular; öğrencilerini, okulu ve meslektaşlarını özlediler. İş temposunun çok artmasından olumsuz etkilendiler. Yapılan araştırmalar salgının öğretmenlere olan etkileri arasında psikolojik olanların öne çıktığına işaret ediyor. Öğretmenler kendilerini etkin bir özne olarak konumlandırabildikleri ölçüde iyi hissediyorlar. Hizmet içi eğitimlerin dijitalleşmesi; bu eğitimlerde mesleki gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilere yönelik ihtiyaçların da değerlendirilmesi öneriliyor.

Salgın evden çalışan veliler için iş ve ev dengesini kurmakta zorluk yarattı. Çalışan kadınlar salgın nedeniyle oluşan ekonomik olumsuzluklardan erkeklere göre daha fazla etkilendiler. Evin eğitim ortamına dönüşmesiyle velilerin çocuklarının eğitimindeki sorumlulukları arttı. Veli ile okul ilişkisi yeni dinamikler ve gerilimler kazandı.

Yapılan projeksiyonlara göre 2030 yılında Türkiye’de 7,6 milyon iş kaybolacak, ancak 8,9 milyon yeni iş yaratılacak (McKinsey ve Company, 2020). Bu süreçte, ne beyaz ne mavi yaka olarak tanımlanabilecek ve dört yıllık üniversite mezuniyeti gerektirmeyen işler doğacağı öngörülüyor. Yükseköğülmenin ve çevrimiçi kişisel eğitim sistemlerinin bu yeni/dönüşen ihtiyaçları karşılaması ve becerileri sıklıkla güncellemesi gerekebilir. Bu bağlamda eğitimi geleceğin çalışma hayatı ve ekonomisi çerçevesinde düşünürken çocuklara

ve gençlere okulöncesinden itibaren sosyal ve duygusal, disiplinlerarası çalışmayı geliştiren STEM+A, dijital ve yabancı dil becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması; gelecekte ortaya çıkması mümkün olan krizlere ve belirsizliklere karşı onların güçlendirilmesi, en az kayıpla ve sürdürülebilir çözüm yollarıyla bu süreçlerden çıkmalarının sağlanması yaşımsal önemde olacaktır.

Sivil toplum, akademi ve iş dünyasından pek çok kurumun görüşüyle şekillenen COVID-19 Etkisinde Türkiye’de Eğitim Raporu’nun belirsizliklerle geçen salgın dönemine ışık tutması ve önümüzdeki eğitim-öğretim süreçlerinin güçlenmesine katkı sunması amaçlanıyor. Raporunda yer verilen bulgular, öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere ilgili tüm paydaşların etkin katılımıyla geliştirilecek araştırma ve politika önerilerinde değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeler sonucunda, ulusal ölçeğin yanı sıra bölgesel, yerel ve hatta okul ölçeğinde planlamalar yapılması; salgının eğitime etkilerinin akademik ve ekonomik kayıpların ötesinde daha bütünsel ele alınması eğitim sisteminin kırılabilirliğinin önüne geçilmesini sağlayabilir. Bilim insanlarının önümüzdeki süreçte salgınların devam edeceği öngörüsü doğrultusunda, önümüzdeki belirsiz ve zorlu süreçler eğitimin tüm paydaşlarının dayanıklılığının güçlenmesiyle aşılabılır.

Yaşanan deneyim eğitim sisteminin, bireyleri ve toplulukları mevcut ve gelecekte oluşabilecek krizlere karşı hazırlamasının ne kadar önemli olduğunu da yansıtıyor. Eğitim, tüm çocukların her koşulda vazgeçilmez hakkıdır ve krizler sırasında ve sonrasında çocukların eğitim hakkı güvence altında olmalıdır.

# KAYNAKÇA

AÇEV (2017). Türkiye’de 0-6 yaş çocuğun durumu. Mayıs 2021, <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2018/01/Tu%CC%88rkiyede-0-6-Yas%CC%A7-C%CC%A7ocug%CC%86un-Durumu.24.10.17.pdf>

AÇEV (2020). COVID-19 görüş belgesi. Yayımlanmamış Rapor.

Akgül, M. (2020). Türkiye’de eğitim bütçesinin hesaplanması ve uygulayıcıların görüşleri. Haziran 2021, <https://dSPACE.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/73253>

Akkan, B. (2020). Kovid-19’un çocuklar üzerinde etkisi ve çocuk odaklı sosyal politikalar. TESEV Değerlendirme Notları. Haziran 2021, [https://www.tesev.org.tr/wp-content/uploads/TESEV\\_Kovid19\\_Cocuklar\\_Uzerinde\\_Etkisi\\_Basak\\_Akkan.pdf](https://www.tesev.org.tr/wp-content/uploads/TESEV_Kovid19_Cocuklar_Uzerinde_Etkisi_Basak_Akkan.pdf)

Aktaş Salman, U. (2020, 24 Nisan). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri - V | Dijital ucurumu öğrenciler anlatıyor. ERG Blog. Mayıs 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkisi-v-dijital-ucurumu-ogrenciler-anlatiyor/>

Aktaş Salman, U. (2021, 9 Şubat). Uzun hikâye | Çocukların gözünden pandemi. ERG Blog. Mayıs 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-cocuklarin-gozunden-pandemi/>

Anadolu Ajansı (2020, 5 Nisan). ‘Koronavirüs’ günlerinde asayiş suçları azaldı aile içi şiddet arttı. Anadolu Ajansı. Mayıs 2021, <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/koronavirus-gunlerinde-asayis-suclari-azaldi-aile-ici-siddet-artti/1793263>

Arik, B. (2020, 24 Mart). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri - II | Uzaktan eğitim nasıl olacak ve bu süreçte neler dikkate alınmalı? ERG Blog. Haziran 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-ii-uzaktan-egitim-nasil-olacak-ve-bu-surecte-neler-dikkate-alinmal/>

Ayan, M. (2020). Burası tamamen bizim: Öğretmenin özne olma hali, mesleki öğrenme toplulukları ve Öğretmen Ağı örneği. Temmuz 2021, [https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/OA\\_Burasi\\_Tamamen\\_Bizim\\_Raporu.pdf](https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/OA_Burasi_Tamamen_Bizim_Raporu.pdf)

Bakım Kolektifi (2020). Bakım manifestosu: Karşılıklı bağımlılık politikası (G. Acar Savran, Çev.) Dipnot.

Bayar, A. A., Günçavdı, Ö. ve Levent, H. (2020). COVID-19 salgının kadınların çalışma ve hane yaşamı üzerine etkileri. İSTANPOL. [https://d4b693e1-c592-4336-bc6a-36c134d6fb5e.filesusr.com/ugd/c80586\\_86b8dec8fdb4de6afbe1bf1136fa068.pdf](https://d4b693e1-c592-4336-bc6a-36c134d6fb5e.filesusr.com/ugd/c80586_86b8dec8fdb4de6afbe1bf1136fa068.pdf)

Binici, S. (2021, 8 Mayıs). Öğretmen gözünden öğrenme kayıpları. ERG Blog. Haziran 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/ogretmen-gozunden-ogrenme-kayiplari/>

Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, Chunling, McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140673616313897>

BM (2019). Human cost of disasters 2000-2019. Haziran 2021, <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210054478/read>

BM (2020). A new era of conflict and violence. Haziran 2021, <https://www.un.org/en/un75/new-era-conflict-and-violence#:~:text=ENTRENCHED%20CONFLICT,criminal%2C%20and%20international%20terrorist%20groups>

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.

Çaykuş, E. T. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 95-113.

Çelik, S. ve Kardaş İşler, N. (2020). Göç mağduru Suriyeli öğrencilerin COVID-19 salgını sürecindeki öğrenme deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 783-800.

Derin Yoksulluk Ağı (2020). Pandemi döneminde derin yoksulluk ve haklara erişim araştırması. Ağustos 2021, <https://tr.boell.org/sites/default/files/2020-11/Pandemi%20d%C3%B6neminde%20derin%20yoksulluk%20ve%20haklara%20eri%C5%9Fim%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1-Yerel%20Y%C3%B6netimlere%20Kriz%20D%C3%B6nemi%20Sosyal%20Destek.pdf>

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. ve Viruleg, E. (2020, 8 Aralık). COVID-19 and learning loss - Disparities grow and students need help. *McKinsey & Company*. Şubat 2021, <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>

Dryden-Peterson, S. (2020, 16 Nisan). Learning and community in a time of crisis. Temmuz 2021, <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/20/04/learning-and-community-time-crisis>

Dünya Bankası (2019, 15 Ekim). Learning poverty. Mayıs 2021, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>

Dünya Bankası (2020a). The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses. Mayıs 2021, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Dünya Bankası (2020b). The human capital index 2020 update. Mayıs 2021, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34432/9781464815522.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Dünya Bankası (2020c). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. Haziran 2021, <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/798061592482682799-0090022020/original/covidandeducationJune17r6.pdf>

Dünya Gıda Programı (2020). State of school feeding worldwide 2020. Haziran 2021, [https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000123923/download/?\\_ga=2.209415953.2023764194.1621630907-85074596.1621630907](https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000123923/download/?_ga=2.209415953.2023764194.1621630907-85074596.1621630907)

Düşkün, Y. (2021). Türkiye’de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Turkiye%E2%80%99de-Ogretmen-Planlamas%C4%B1-ve-Ogretmenin-Mesleki-Guclenmesi-Politika-Onerileri.pdf>

Düşkün, Y. ve Korlu, Ö. (2021). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin çıktıları. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-ciktilari/>

EdGlossary (2013). Learning loss. Haziran 2021, <https://www.edglossary.org/learning-loss/>

Engzell, P., Frey, A. ve Verhagen, M. (2020). Learning inequality during the COVID-19 pandemic. Mimeo, University of Oxford.

Erdinç, S., Kaya, M. U., İrice, U. (2020). COVID-19 salgını döneminde evde iyi olma hâlini koruma rehberi. *Anne Çocuk Eğitim Vakfı*. Haziran 2021, <https://www.acev.org/directory/covid-19-salgini-doneminde-evde-iyi-olma-halini-koruma-rehberi/>

Erdoğan, S. (t.y.). COVID-19 krizi ve kadın istihdamı ve işsizliği. Temmuz 2021, <http://www.keig.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-Krizi-ve-Kad%C4%B1n-%C4%B0stihdam%C4%B1-ve-%C4%B0%C5%9Fsizli%C4%9Fi.pdf>

Ergün, M. ve Arık, B. M. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim. *Eğitim Reformu Girişimi*. Haziran 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>

Eskiocak, M. ve Marangoz, B. (2019). Türkiye'de başışıklama hizmetlerinin durumu. *Türk Tabipleri Birliği*. Haziran 2021, [https://www.ttb.org.tr/kutuphane/turkiyede\\_bagisiklama.pdf](https://www.ttb.org.tr/kutuphane/turkiyede_bagisiklama.pdf)

European Commission (2020). Overview of the impact of coronavirus measures on the marginalised Roma communities in the EU. Haziran 2021, [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/overview\\_of\\_covid19\\_and\\_roma\\_-\\_impact\\_-\\_measures\\_-\\_priorities\\_for\\_funding\\_-\\_23\\_04\\_2020.docx.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/overview_of_covid19_and_roma_-_impact_-_measures_-_priorities_for_funding_-_23_04_2020.docx.pdf)

Eurydice (2021, 14 Nisan). Sweden early childhood education and care. Temmuz 2021, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-80\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-80_en)

Fisher, P., Lombardi, J., ve Kendall-Taylor, N. (2021, 27 Nisan). A year in the life of a pandemic. Haziran 2021, <https://medium.com/rapid-ec-project/a-year-in-the-life-of-a-pandemic-4c8324dda56b>

Fix, B. (2018). The trouble with human capital theory. *Real-World Economics Review*, 86, 15-32.

Gencer, E. G. (2021). *Yönetici özeti: Eğitim izleme raporu 2020*. Yayımlanmamış Rapor.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

Hanushek, E. A., ve Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. *OECD Education Working Papers No. 225*.

Heckman, J., J. (2012). The Heckman equation: Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. Haziran 2021, [https://heckmanequation.org/www/assets/2013/07/F\\_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic\\_052714-3-1.pdf](https://heckmanequation.org/www/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf)

Heckman, J., J. ve Karapakula, G. (2019). The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference. Haziran, 2021. [http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Heckman\\_Karapakula\\_2019\\_perry-late-midlife-design-specific-r2.pdf](http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Heckman_Karapakula_2019_perry-late-midlife-design-specific-r2.pdf)

ILO (2020). COVID-19 impact on child labour and forced labour: The response of the IPEC+ Flagship Programme. Haziran 2021, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@ipecc/documents/publication/wcms\\_745287.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipecc/documents/publication/wcms_745287.pdf)

ILO ve UNICEF (2021). Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward. Haziran 2021, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---ipecc/documents/publication/wcms\\_797515.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_797515.pdf)

IMF (2021). World economic outlook, managing divergent recoveries. Mayıs 2021, <https://www.imf.org/-/media/Files/Publications/WEO/2021/April/English/text.ashx>

İBB (2020, 8 Ekim). İnternet erişiminde en büyük sorun pahalılık. Haziran 2021, <https://www.ibt.istanbul/arsiv/37311/internet-erisiminde-en-buyuk-sorun-pahalilik>

İçişleri Bakanlığı (2020, 4 Nisan). Şehir giriş/çıkış tedbirleri ve yaş sınırlaması. Temmuz 2021, <https://www.icisleri.gov.tr/sehir-giriscikis-tebirleri-ve-yas-sinirlaması>

İçişleri Bakanlığı (2020, 9 Nisan). 81 il valiliğine özel gereksinimi olan çocuk ve gençler genelgesi. Temmuz 2021, <https://www.icisleri.gov.tr/81-il-valiligine-ozel-gereksinimi-olan-cocuk-ve-gencler-genelgesi>

IPBES (2020). IPBES workshop on biodiversity and pandemics: Workshop report. Temmuz 2021, [https://ipbes.net/sites/default/files/2020-12/IPBES%20Workshop%20on%20Biodiversity%20and%20Pandemics%20Report\\_0.pdf](https://ipbes.net/sites/default/files/2020-12/IPBES%20Workshop%20on%20Biodiversity%20and%20Pandemics%20Report_0.pdf)

IPBES (2021). Tackling biodiversity & climate crises together and their combined social impacts. Haziran 2021, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2021/06/tackling-biodiversity-climate-crises-together-and-their-combined-social-impacts/>

Kalkınma Atölyesi (2020). Salgında ötelenenler. Haziran 2021, <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/salginda-otelenenler-raporu.pdf>

Kırkayak Kültür (2020). "Okumuşluk ele geçmez." Türkiye'deki Dom ve Abdal çocukların eğitim durumu: Gaziantep ve Şanlıurfa örnekleri. Haziran 2021, <http://www.kirkayak.org/download/turkiyedeki-dom-ve-abdal-cocuklarin-egitim-durumu-gaziantep-ve-sanliurfa-ornekleri/>

Kıyıcı, G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim ortamları. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari/>

Konak Mülteci Derneği (2021). Mülteci çocukların uzaktan eğitime erişimi. Haziran 2021, [https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2021-03/konak\\_multeci\\_dernegi\\_rapor.pdf](https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2021-03/konak_multeci_dernegi_rapor.pdf)

Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>

Koyuncu, F. ve Düşkün, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğretmenler. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/>

Köse, A. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitim ortamları. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/>

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. ve Lewis, K. (2020, 3 Aralık). How is COVID-19 affecting student learning? Initial findings from fall 2020. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/12/03/how-is-covid-19-affecting-student-learning/>

Malala Fund (2020). Girls' education and COVID-19. Mayıs 2021, [https://downloads.ctfassets.net/0aan-5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d-8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19\\_GirlsEducation\\_corrected\\_071420.pdf](https://downloads.ctfassets.net/0aan-5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d-8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19_GirlsEducation_corrected_071420.pdf)

Maldonado, J. ve De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *Faculty of Economics and Business Research Report Department of Economics*, 17. Haziran 2021, [https://www.researchgate.net/publication/344367883\\_The\\_effect\\_of\\_school\\_closures\\_on\\_standardised\\_student\\_test\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/344367883_The_effect_of_school_closures_on_standardised_student_test_outcomes)

Marginson, S. (2017). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 44(2), 287-301.

McKinsey & Company (2020). İşimizin geleceği: Dijital çağda Türkiye'nin yetenek dönüşümü. Mayıs 2021, [https://www.mckinsey.com/tr/-/media/mckinsey/locations/europe%20and%20middle%20east/turkey/our%20insights/future%20of%20work%20turkey/isimizin-gelecegi-mckinsey-turkiye-raporu\\_ocak-2020.pdf](https://www.mckinsey.com/tr/-/media/mckinsey/locations/europe%20and%20middle%20east/turkey/our%20insights/future%20of%20work%20turkey/isimizin-gelecegi-mckinsey-turkiye-raporu_ocak-2020.pdf)

McKinsey & Company (2021, 8 Mart). Seven charts that show COVID-19's impact on women's employment. Temmuz 2021, <https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/seven-charts-that-show-covid-19s-impact-on-womens-employment#>

MEB (2018). 2023 eğitim vizyonu. Mayıs 2021, [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)

MEB (2019). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim: 2018-2019. Kasım 2020, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/30102730\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2018\\_2019.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf)

MEB (2020). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019-2020. Nisan 2021, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf)

MEB (2020, 25 Aralık). Okullardaki ölçme, değerlendirme ve uygulama süreçleri yeniden düzenlendi. Haziran 2021, <https://www.meb.gov.tr/okullardaki-olcme-degerlendirme-ve-uygulama-surecleri-yeniden-duzenlendi/haber/22236/tr>

MEB (2021, 4 Şubat). İlk ve ortaokullarda yüz yüze eğitimin usul ve esasları. Mayıs 2021, <http://www.meb.gov.tr/ilk-ve-ortaokullarda-yuz-yuze-egitimin-usul-ve-esaslari/haber/22479/tr>

MEB (2021, 27 Şubat). Yüz yüze eğitim ve sınavların yapılmasına illerin salgın koşullarına göre 2 Mart'ta başlanacak. Temmuz 2021, <https://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitim-ve-sinavlarin-yapilmasina-illerin-salgin-kosullarina-gore-2-martta-baslanacak/haber/22641/tr>

MEB (2021, 5 Nisan). 2021 LGS kılavuzu yayımlandı. Ağustos 2021, <https://www.meb.gov.tr/2021-lgs-kilavuzu-yayimlandi/haber/22934/tr>

MEB HBÖGM (2021). Göç ve acil durumlarda eğitim daire başkanlığı. Haziran 2021, [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_05/21110500\\_MayYs2021\\_internet\\_bulteni\\_.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21110500_MayYs2021_internet_bulteni_.pdf)

MEB SGB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Haziran 2021, [http://www.meb.gov.tr/stratejik\\_plan/](http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/)

MEB SGB (2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı performans programı. Mayıs 2021, <https://sgb.meb.gov.tr/www/2021-yili-performans-programi-yayinlanmistir/icerik/406>

MEB YEĞİTEK (2020). Güvenli okullaşma ve uzaktan eğitim projesi: Çevresel ve sosyal yönetim çerçevesi. Kasım 2020, [https://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_10/20202440\\_CYevresel\\_ve\\_Sosyal\\_YoYnetim\\_CYercYevesi\\_19102020.pdf](https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/20202440_CYevresel_ve_Sosyal_YoYnetim_CYercYevesi_19102020.pdf)

MEB YEĞİTEK (2021, 31 Mayıs). Sayılarla uzaktan eğitim. Haziran 2021, <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3225>

Melton, G. B. (2011). Young children's rights. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Haziran 2021, <https://www.child-encyclopedia.com/importance-early-childhood-development/according-experts/young-childrens-rights>

Monbiot, G. (2017). *Out of the wreckage: A new politics for an age of crisis*. Verso Books.

OECD (t.y.). OECD PISA database. Ağustos 2021, <https://www.oecd.org/pisa/data/>

OECD (2014). Education at a glance 2014. Temmuz 2021, <https://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

OECD (2020a). Education at a glance 2020. Haziran 2021, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/enrolment-rates-in-early-childhood-education-and-care-and-primary-education-by-age-2005-2010-and-2018\\_fc036a2d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/enrolment-rates-in-early-childhood-education-and-care-and-primary-education-by-age-2005-2010-and-2018_fc036a2d-en)

OECD (2020b). Digital transformation in the age of COVID-19: Building resilience and bridging divides. Haziran 2021, <https://www.oecd.org/digital/digital-economy-outlook-covid.pdf>

OECD (2020c). Schooling disrupted, schooling rethought, how the COVID-19 pandemic is changing education. Haziran 2021, [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education\\_continuity\\_v3.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf)

OECD (2020d). The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. Temmuz 2021, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/>

OECD (2021a). 21st-century readers, developing literacy skills in a digital world. Haziran 2021, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

OECD (2021b). The state of school education one year into the COVID pandemic. Haziran 2021, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education\\_201dde84-en;jsessionid=X2amVkieZCY2s3AAzQpT8FOg.ip-10-240-5-132](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en;jsessionid=X2amVkieZCY2s3AAzQpT8FOg.ip-10-240-5-132)

Ontario Ministry of Education (2016). The kindergarten program. Mayıs 2021, [https://files.ontario.ca/books/edu\\_the\\_kindergarten\\_program\\_english\\_aoda\\_web\\_oct7.pdf](https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_english_aoda_web_oct7.pdf)

Orhan, F., Yılmaz, M. B. ve Zeren, G. (2021). COVID-19 sürecinde uzaktan öğretim süreci ile ilgili ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin algıları ve duygularına yönelik bir analiz. Haziran 2021, <https://avesis.yildiz.edu.tr/dosya?id=ab2ae9bd-1d01-4a73-9a02-61590a990368>

Öğretmen Ağı (2021). Eğitimi yeniden düşün raporu. Haziran 2021, [https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/ogretmenagi/pages/1707/attachments/original/1619515143/BaglantilarRapor\\_27\\_04\\_21.pdf?1619515143](https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/ogretmenagi/pages/1707/attachments/original/1619515143/BaglantilarRapor_27_04_21.pdf?1619515143)

ÖRAV (2020). Pandemi döneminde gündelik pratikler, algı ve eğitim ihtiyaçları araştırma raporu. Haziran 2021, [https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirme-raporlari/PandemDonemindeGundelikPratikler\\_Algi\\_Egitim\\_%C4%B0htiyaclar%C4%B1\\_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu\\_.pdf](https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirme-raporlari/PandemDonemindeGundelikPratikler_Algi_Egitim_%C4%B0htiyaclar%C4%B1_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu_.pdf)

ÖSYM (2020, 15 Mayıs). YKS, açıkladığımız tarihlerde yapılacak. Ağustos, 2020, <https://www.osym.gov.tr/TR,19345/yks-acikladigimiz-tarihlerde-yapilacak-15052020.html>

Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/54020/722280>

Plan International (2020). Halting lives: The impact of COVID-19 on girls and young. Haziran 2021, <https://plan-international.org/publications/halting-lives-impact-covid-19-girls>

Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A. ve Vegas, E. (2020). Lost wages: The COVID-19 cost of school closures. *World Bank Policy Research Working Papers 9246*. Mayıs 2021, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34387/Lost-Wages-The-COVID-19-Cost-of-School-Closures.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schleicher, A. (2020). The impact of Covid-19 on education: Insights from education at a glance 2020. Temmuz 2021, <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

SGDD (2020). COVID-19'un mülteciler üzerindeki etkisine ilişkin raporlara dayalı sistematik bir derleme. Haziran 2021, [http://sgdd.org.tr/yayinlar/asam\\_academy\\_rapor\\_201008\\_tr\\_c.pdf](http://sgdd.org.tr/yayinlar/asam_academy_rapor_201008_tr_c.pdf)

SRCD (2020). Addressing inequities in education: considerations for LGBTQ+ children and youth in the era of COVID-19. Haziran 2021, <https://www.srcd.org/research/addressing-inequities-education-considerations-lgbtq-children-and-youth-era-covid-19>

Strauss, V. (2021, 11 Mayıs). What we've lost and what we've learned. *The Washington Post*. Haziran 2021, <https://www.washingtonpost.com/education/2021/05/11/whats-weve-lost-and-what-weve-learned/>

Tan, E. (2014). Human capital theory: A holistic criticism. *Review of Educational Research*, 84(3), 411-445.

TCCB SBB (2020). 2021 yılı cumhurbaşkanlığı yıllık programı. Mayıs 2021, [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/11/2021\\_Yili\\_Cumhurbaskanligi\\_Yillik\\_Programi.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/11/2021_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf)

TEDMEM (2021). Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası raporu. Haziran 2021, <https://tedmem.org/download/turkiyenin-telafi-egitimi-yol-haritasi?wpdmdl=3669&refresh=60b09f43991ae1622187843>

TÜİK (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. Haziran 2021, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679#:~:text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%202020%20y%C4%B1l%C4%B1nda,%73%2C3%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BCvetext=Hanelerin%20%90%2C7'sinin,eri%C5%9Fim%20imkân%C4%B1na%20sahip%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6zlendi](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679#:~:text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%202020%20y%C4%B1l%C4%B1nda,%73%2C3%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BCvetext=Hanelerin%20%90%2C7'sinin,eri%C5%9Fim%20imkân%C4%B1na%20sahip%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6zlendi)

TÜSİAD (2020a). COVID-19 sürecinde eğitimde dönüşüm için zorluklar ve fırsatlar webinar dizisi - 1. Mayıs 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=p4wDp3u2JZM&t=3554s>

TÜSİAD (2020b). COVID-19 sürecinde eğitimde dönüşüm için zorluklar ve fırsatlar webinar dizisi - 2. Mayıs 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=2tYhpy9Yow4&t=1699s>

TÜSİAD (2020c). COVID-19 sürecinde eğitimde dönüşüm için zorluklar ve fırsatlar webinar dizisi - 3. Mayıs 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=0f3gYDOshFo>

TÜSİAD, AÇEV ve PwC (2019). İş ve özel yaşam dengesi yolunda çocuk bakım ve eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması. Temmuz 2021, [https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/download/9189\\_6bdf910a-b499a605bccd47d0dc36a287](https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/download/9189_6bdf910a-b499a605bccd47d0dc36a287)

Uçar, R. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında okul yöneticileri ve öğretmenlerinin yaşam kalitelerine ilişkin görüşleri. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(40), 463-486. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1301589>

UNESCO (t.y.). Education: From disruption to recovery. Haziran 2021, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO (2020a). UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper. Haziran 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>

UNESCO (2020b). What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19. Mayıs 2021, [http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final\\_EN.pdf](http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final_EN.pdf)

UNESCO (2021). Lessons on education recovery: Findings from a survey of ministries of education amid the COVID-19 pandemic. Temmuz 2021, [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/lessons\\_on\\_education\\_recovery.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/lessons_on_education_recovery.pdf)

UNESCO (2021, 19 Mart). One year into COVID-19 education disruption: Where do we stand? Mayıs 2021, <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>

UNHCR (2020). Coming together for refugee education. Mayıs 2021, <https://www.unhcr.org/5f4f9a2b4>

UNICEF (t.y.). Extension of conditional cash transfer for education (CCTE) to Syrians and other refugees. Temmuz 2021, <https://www.unicef.org/turkey/media/11826/file>

UNICEF (2018). Guidance on risk-informed programming. Haziran 2021, <https://www.unicef.org/media/57621/file>

UNICEF (2020a). COVID-19 and children. Haziran 2021, <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>

UNICEF (2020b). Building back equal: Girls back to school guide. Haziran 2021, <https://www.unicef.org/media/75471/file/Building-back-equal-Girls-back-to-school-guide-2020.pdf>

UNICEF (2020c). COVID-19: A reason to double down on investments in pre-primary education. Haziran 2021, [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19\\_A\\_reason\\_to\\_double\\_down\\_on\\_investments\\_in\\_pre-primary\\_education.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_A_reason_to_double_down_on_investments_in_pre-primary_education.pdf)

UNICEF (2020, 20 Mart). COVID-19: Getirilen kısıtlamalar giderek artarken çocuklara yönelik istismar, ihmal, sömürü ve şiddet riski de yükseliyor. Haziran 2021, <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/covid-19-getirilen-k%C4%B1s%C4%B1tlamalar-giderek-artarken-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-istismar-ihmal>

UNICEF (2020, 15 Nisan). Politika notu: COVID-19 salgınının çocuklar üzerindeki etkileri. Temmuz 2021, <https://www.unicef.org/turkey/media/9881/file/COVID-19%20D%C3%B6neminin%20%C3%87ocuklar%20%C3%9Czerindeki%20Etkilerine%20%C4%B0li%C5%9Fkin%20Politika%20Notu.pdf>

UNICEF (2021a). COVID-19 and school closures. Haziran 2021, <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/03/COVID19-and-school-closures-report.pdf>

UNICEF (2021b). COVID-19: A threat to progress against child marriage. Mayıs 2021, <https://data.unicef.org/resources/covid-19-a-threat-to-progress-against-child-marriage/>

UNICEF Türkiye (2021). Suriyeli ve diğer mülteciler için Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Programı. Temmuz 2021, <https://www.unicef.org/turkey/media/12586/file>

Yalova Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2021). Öğrencilerin COVID-19 pandemisinden etkilenme düzeyleri araştırması. Ağustos 2021, [https://yalovaram.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/77/01/363601/dosyalar/2021\\_06/04142335\\_OYrencilerin\\_SalgYndan\\_Etkilenme.pdf](https://yalovaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/77/01/363601/dosyalar/2021_06/04142335_OYrencilerin_SalgYndan_Etkilenme.pdf)

Yazcaayır, G. ve Gurgur, H. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1).






Yoder, S. (2020). Middle school is often difficult. Try experiencing it under quarantine. *The Hechinger Report*. <https://hechingerreport.org/middle-school-is-often-difficult-try-experiencing-it-under-quarantine/>

Yücetaş, B., Öztürk, E. C., Yavaş, H., Özaydın, K., Yıldız, M. C., Mert, M. A., Özsağa Güvenç, Ö., Özkan, R., Sönmez, S., Turhan, S. S., Tosuner, S., Gültekin, Y. (2020). Yeni dönemde okula uyum kitapçığı: Öğretmenlere ve öğrencilere yönelik yaratıcı çözümler. Öğretmen Ağı. Temmuz 2021, [https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/OA\\_PDR\\_Rapor.28.08.20.rev1\\_.pdf](https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/OA_PDR_Rapor.28.08.20.rev1_.pdf)

**TUSIAD**

 tusiad  tusiad  tusiad  tusiad1971  tusiad

**ERG** EĞİTİM  
REFORMU  
GİRİŞİMİ

 egitimreformu  egitimreformugirisimi  egitimreformugirisimi  
 egitimreformu  education-reform-initiative