

COVID-19 PANDEMİSİ VE DERİNLEŞEN EĞİTİM EŞİTSİZLİKLERİ

Dr. Ahmet Yıldız*, **Dr. Ruken Akar Vural****

* Doçent, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

** Profesör, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı

Özet

Bireyler iktisadi ve kültürel sermayeye hangi oranda ve hangi düzeyde sahipse ona uygun bir toplumsal tabakada konumlanmaktadır ki bu tabaka yaşam boyunca sahip olacakları olanakları da büyük ölçüde belirlemektedir. Bu tabaka ve eşitsiz yapı, eğitim kurumları aracılığıyla değişebilir görünse de son yıllarda eğitim kurumları bireyin bulunduğu sınıf ve tabakadaki yerini okullar aracılığıyla meşrulaştırmakta ve yeniden üretmektedir. Bu yazıda, neoliberal politikalar sonucunda giderek derinleşen eğitim eşitsizliğinin, yaşanan pandemi sürecinde nasıl bir hal aldığı, incelenen ulusal ve uluslararası raporlar temelinde betimlenmiştir. Sonuç olarak, sınıf ve toplumsal tabakalar arası eğitim eşitsizliğinin giderek derinleştiğini görünür hale getiren pandemi dönemi sonrası, tüm ülkelerde eğitim kurumlarının işlevlerinin gözden geçirilmesi, özellikle hassas/kırılgan ve dezavantajlı öğrenenleri kapsayıcı nitelikli, kamusal, eşit ve ücretsiz eğitim olanaklarının işe koşulması önerilmektedir.

Giriş

COVID-19 salgını, 190'dan fazla ülkede ve tüm kıtalarda yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkileyen, tarihteki en büyük eğitim kesintisine yol açtı. Salgın, örgün eğitimden yaygın eğitime; okul öncesi eğitimden yükseköğretime; mesleki teknik eğitim kurumlarından üniversitelere değin tüm dünyadaki öğrenciler ve öğretmenler üzerinde neredeyse evrensel bir etkiye sahipti. Bu yazıda da pandeminin eğitim alanındaki etkileri eşitsizlik bağlamında ele alınmıştır.

Eğitimsel eşitsizlik kavramını çerçevelemek için toplumsal tabakalar ve sınıf kavramından başlamak gerekir. Toplumsal tabakalar açısından eğitim kurumlarına bakıldığı zaman Bowles ve Gintis (1976), Bourdieu ve Passeron (2000), Bernstein (1975, akt. Gidens, 2005), Illich (1973) ve Willis'in

(1977) çalışmaları dikkati çekmektedir. Bowles ve Gintis (1976), okulların toplumdaki işbölümünü devam ettirdiklerini savunmuşlardır. Bourdieu (2000), Bowles ve Gintis (1976) gibi eğitim sistemine “toplumsal sınıfların yeniden üretimi” çerçevesinde bakmaktadır. Bourdieu (2000) “Eğitim, Toplum ve Kültürde Yeniden Üretim” çalışmasında eğitimsel eşitsizlikleri irdelemiştir. Bireyler iktisadi ve kültürel sermayeye hangi oranda ve hangi düzeyde sahipse ona uygun bir tabakada yer almaktadırlar. Bu tabaka ve eşitsiz yapı, eğitim kurumları yoluyla da meşrulaştırılmaktadır. Willis (1977) çalışmasında, işçi sınıfından gelen çocukların okullarda dayatılan kültüre karşı çıktıkları ve onu benimsemekte direnç gösterdiklerini, alternatif bir alt kültür yarattıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular “yeniden üretim” kuramcılarının okullarda verilen orta sınıf kültürünün hiçbir direnç görmeden işçi sınıfından gelen öğrenciler tarafından benimsendiği yargısına ters düşmektedir. Bununla birlikte Willis (1977), alt sınıftan gelen çocukların sosyal hareketlilik gösterme şansının da zayıf olduğunu belirtmektedir.

Okulsuz toplumu savunan Illich (1973), okulun açık ve örtük eğitim programları yoluyla çocukları muhafaza altında tutma, mesleki rol dağılımını sağlama, hakim bilgi beceri ve değerleri aktarma görevini işlediğini ifade etmektedir. Dolaylı olarak okul, bireylerin eşitsizliğini yeniden üretmektedir. Bu da Bourdieu'nun kavramları ile “Okul tarafından sağlanan kültürel aktarımın etkinliği, doğrudan aileden miras alınan kültürel sermayenin hacmine bağlıdır.” Sözüne karşılık gelmektedir. Ailelerinin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eğitimden yararlanma olanakları daha da artmaktadır.

Bowles ve Gintis, okulların işyerlerine hazırlık olarak işlev görmesini sınıf çatışması açısından yorumlayarak, eğitimin üretim araçlarını ellerinde bulduran sınıfın çıkarına hizmet ettiğini göz önüne sererler. Okulun örgütlenmesi ve içeriği de öğrencilerin sınıfsal yapısına göre değişir. Seçkin konumlara gelecek öğrencilerin yetiştiği okullarda esneklik ve yaratıcılık hâkimdir. Geleceğin emekçileri olacak çocukların gittiği okullarda ise uyum, itaat, disiplin, otoriteye saygı, düzenli ve dakik olma gibi değerler içselleştirilir. **(Gök, 1999)** Onlara göre modern kapitalist toplumlarda eğitim sisteminin, sınıf yapısını ve toplumsal eşitsizliği meşrulaştırması ve yeniden üretmesi temelde iki biçimde gerçekleşir. Birincisi, ekonomik başarının birincil olarak beceri, uygun nitelik ve eğitime sahip olmakla gerçekleşebileceği düşüncesi yaygınlaştırılarak; ikincisi de, kapitalist ekonomiye uygun inançlar, fikirler, nitelikler ve kapasitelerle genç insanları yabancılaşmış işe ve sınıf egemenliği dünyasındaki yerlerine hazırlayarak. **(Blackledge ve Hunt, 1991)**

Eleştirel yaklaşımı savunan çoğu düşünür ana akım eğitim uygulamalarını öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve kişisel arka planlarını dikkate almaması ve ‘herkes için geçerli bir model’ anlayışıyla önceden belirlenmiş eğitim programlarını dayattığı için eleştirmektedir. Başka bir deyişle, onlara göre ana akım programlar, öncelikle insanları marjinalleştiren politik, toplumsal ve ekonomik faktörleri ihmal ettiği için tartışma götürmektedir. Onlara göre bu programlarda, öğrencilerin kendi hayatlarının dönüşümündeki rolleri tanınmamakta, öğrenciler öğretmenin bilgisinin pasif bir alıcısı olarak görül-

Okulsuz toplumu savunan Illich, okulun açık ve örtük eğitim programları yoluyla çocukları muhafaza altında tutma, mesleki rol dağılımını sağlama, hakim bilgi beceri ve değerleri aktarma görevini işlediğini ifade etmektedir. Dolaylı olarak okul, bireylerin eşitsizliğini yeniden üretmektedir. Bu da Bourdieu'nun kavramları ile “Okul tarafından sağlanan kültürel aktarımın etkinliği, doğrudan aileden miras alınan kültürel sermayenin hacmine bağlıdır” sözüne karşılık gelmektedir. Ailelerinin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eğitimden yararlanma olanakları daha da artmaktadır.

mektedir. Bu anlamda eleştirel eğitimciler, yetişkin eğitimi programlarının katılımcı odaklı ve toplumsal açıdan güçlendirici bir yaklaşımla eleştirel pedagojiyi yansıtmaması gerektiğine inanmaktadır ki güncel eğitim programlarının da bu eksende gözden geçirilmesi önemli bir gereksinimdir.

Pandemi Döneminde Eğitimde Küresel Eşitsizlik

Pandemiden önce dünya, temel bir insan hakkı olarak eğitimi sağlamada zaten büyük zorluklarla karşı karşıyaydı. Çoğu ülkede zorunlu temel eğitim uygulamalarına rağmen, olağanüstü sayıda çocuk - 250 milyondan fazla - okula gitmiyordu¹⁷¹ ve yaklaşık 800 milyon yetişkin okuma yazma bilmiyordu.¹⁷² Dahası, okula devam edenler için bile öğrenme her zaman gerçekleşmiyordu; öyle ki, dünya çapında ilkokul çağındaki çocukların yaklaşık 387 milyonunun veya yüzde 56'sının temel okuma becerilerinden yoksun olduğu tahmin ediliyordu.¹⁷³

Pandemiden sonra eğitimdeki bu olumsuz tablonun daha da kötüleştiği görülüyor. Pandemi krizinden özellikle toplumların kırılgan nüfus gruplarının daha fazla etkilendiğini ve pandeminin mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirdiğini de söylemek gerekir. Özellikle merkez kapitalist ülkeler ile çevre ülkeler arasındaki eğitim eşitsizliği çarpıcıdır. Örneğin pandemi kaynaklı okul kapanışları ülkelerin gelişim düzeyine göre çarpıcı bir şekilde değişmektedir: 2020'nin ikinci çeyreğinde, insani gelişmenin düşük olduğu ülkelerde ilköğretimdeki çocukların yüzde 86'sı okula gitmezken insani gelişmenin yüksek olduğu ülkelerde bu oran yalnızca yüzde 20'dir.

COVID-19 krizinin eğitim üzerindeki tam etkisini henüz ölçememiş olsak da, milyonlarca öğrencinin eğitim kurumlarına geri dönmeme riski altında olduğu açıktır. Bu duruma yol açan etmenler şu şekilde sınıflandırılmaktadır:¹⁷⁴ a) mali kısıtlamalar ve işe başlama baskısı, b) ev işleri, c) çocuk bakımı, özellikle ebeveynler ya da bakıcılar hasta olduğunda veya öldüğünde, d) erken ve zorla evlilik ve / veya kızların özellikle savunmasız olduğu erken ve istenmeyen gebelik e) virüsün yeniden ortaya çıkma korkusu. Ek olarak, okulların kapalı olduğu dönemde ortaya çıkan öğrenme kayıpları ve öğrenme boşlukları, dezavantajlı öğrencilerin eğitimden uzaklaşmasına neden olabilir. Dahası, uzaktan öğrenmenin etkili olmadığı yerlerde, öğrenciler okullar yeniden açıldıktan sonra bile eğitime ilgisiz kalabilirler. Nitekim kronikleşen akademik başarısızlık ve ulusal merkezi sınavlarda hedeflenen başarı puanlarını elde edememek öğrenciyi sistemin dışına itmekte ve okul bırakma eylemine dönüşebilmektedir.

180 ülke ve bölgeyi kapsayan UNESCO projeksiyonları, 2020 yılında yaklaşık 24 milyon öğrencinin (okul öncesinden yükseköğretime kadar okullar, üniversiteler veya diğer eğitim kurumları dahil olmak üzere eğitim kurumla-

Pandemi krizinden özellikle toplumların kırılgan nüfus gruplarının daha fazla etkilendiğini ve pandeminin mevcut eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirdiğini de söylemek gerekir. Özellikle merkez kapitalist ülkeler ile çevre ülkeler arasındaki eğitim eşitsizliği çarpıcıdır.

¹⁷¹ 2018'de 258 milyon, UNESCO Institute for Statistics (UIS), "Out-of-School Children and Youth", Erişim: <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>.

¹⁷² Son verilere göre 773 milyon: <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy>.

¹⁷³ UIS 2017 Fact Sheet, : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>.

¹⁷⁴ UNESCO COVID-19 Education Response. How many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper 30 July 2020.

rına geri dönmeme riski altında olacağını tahmin etmektedir. Bunların 10,9 milyonu ilk ve orta öğretim düzeyinde; 11,2 milyonu kızlar ve genç kadınlar olup, bunların 5,2 milyonu ilk ve ortaokul öğrencileridir. Kayıta tahmini yüzde 3,5 düşüşle ve 7,9 milyon daha az öğrenciyle sonuçlanan yükseköğretim en çok etkilenen eğitimidir. Bunu, 5 milyon çocuğa karşılık gelen kayıtlarda tahmini yüzde 2,8'lik düşüşle okul öncesi eğitim izliyor. İlk ve orta öğretimin nispeten daha az etkilenmesi muhtemeldir. Okula dönmeme riski taşıyan öğrencilerin en büyük payı Güney ve Batı Asya (5,9 milyon) ve Sahra altı Afrika'da (5,3 milyon) bulunmaktadır. Küresel olarak üniversite düzeyinde, erkeklerin okula dönmeme riski kızlardan daha büyüktür, ancak ilk ve orta öğretimde kızlar daha fazla risk altındadır. Güney ve Batı Asya'da okul öncesi eğitimdeki kızların (%3,41) etkilenme olasılığı erkeklerden (%3,15) daha fazladır. Sahra altı Afrika'da, tüm eğitim seviyelerinde kız çocuklarının daha yüksek bir yüzdesinin, erkeklere (%1,90) kıyasla etkilenmesi olasıdır (%1,99). Buna ek olarak, Sahra altı Afrika'da, okul öncesi eğitim en çok etkilenecek ve hem erkek hem de kız çocukları için kayıtların yüzde 7,9 düşmesi bekleniyor. Yoksulluk ve marjinalleşme içinde yaşayan öğrenciler ile göç ve çatışma altındaki öğrenciler en fazla olumsuz etkilenenler olmaktadır.



Pandemi Döneminde Türkiye'de Eğitim Eşitsizlikleri

Küresel pandemi krizinin eğitim üzerindeki etkileri ülkemizde de doğrudan hissedildi. Eğitim sisteminin pandemi öncesinde de halihazırda bir kriz içinde bulunduğunu belirtmek gerekir. AKP iktidarda kaldığı yaklaşık yirmi yıl boyunca neo-liberal ve neo-muhafazakâr kuşatmanın altında eğitim sistemi kronikleşmiş sınıf, ırk ve cinsiyet ayrımcılığı yanında hızla piyasalaşmıştır ve dincileşmiştir. **(Uysal ve Yıldız, 2014)** Yeni sağın son temsilcisi İslamcı muhafazakârların eğitim alanına ve okullara ideolojik müdahalesi önceki dönemlere göre nitel bir sıçrama göstererek siyasal bir saldırı boyutu kazanmıştır. **(Sayılan ve Türkmen, 2013)**

Eğitim hakkının evrensel bir insan hakkı olarak değerlendirilmesi, ülkenin tüm çocuklarına nitelikli parasız eğitimin sağlanması bağlamında Türkiye'de

pandemi öncesinde eğitimin durumu düşünüldüğünde eğitim alanının bir sorun olmaktan çıkmış bir krize dönüşmüş olduğu söylenebilir. Nitekim son yirmi yılın eğitim sistemi sistematik olarak laik/seküler, aydınlanmacı birey yetiştirmeye karşı dindar ve piyasacı nesil yetiştirme yaklaşımıyla alt üst edilmiştir. Eğitim ile ülkenin kalkınması arasındaki bağ tamamen terk edilmiş; çağdaş ve nitelikli insan gücü yetiştirmek yerine itaatkâr ve dindar nesil yetiştirme hedefi seçilmiştir. Devletin anayasal olarak eğitim hakkını sağlama yükümlülüğü yerine getirilmemiş, parasız ve nitelikli eğitimi ve devlet okullarını güçsüzleştirici politika ısrarla sürdürülmüştür. Aynı zamanda bütçeden eğitime ayrılan pay yıllar itibarıyla sürekli azaltılmış, ailelerin eğitime katkısı ise artırılmıştır. İktidar bu yolla açık ve örtük biçimde eğitimi ticarileştirmiştir. Sonuçta da ülkede kamusal eğitim çökertilmiştir. Nitelikli ve çağdaş eğitim giderek yüksek gelirli kesimin ayrıcalığı haline gelmiştir. Eğitimin dinselleştirilmesi ve niteliğini kaybetmesi nedeniyle ülkemizde özel okullarının oranı yüzde 25'e gelmiş ve eğitimde eşitsizlik artmıştır. Eğitim programlarına yönelik ideolojik müdahale ise çağdaş ve bilimsel eğitimi ortadan kaldıracak düzeye gelmiştir. Nitekim uluslararası standart sınavlara da yansıdığı biçimiyle öğrenci başarısı düşmüş, eğitimdeki nitelik kaybı açıkça görünür hale gelmiştir. Dahası gelir düzeyi düşük ailelerin eğitim harcamaları arttıkça kısıntı gıda ve sağlık giderlerinden yapılmaktadır. Yani eğitimin sınıfsal karakteri giderek belirginlik kazanmakta, halk sınıflarının nitelikli eğitime erişim olanakları giderek kaybolmaktadır. Kamu okullarında velilerin gelir düzeyi okullardaki eğitim kalitesini etkilemekte, özellikle yoksul mahallelerin çocukları kaderlerine terk edilmektedir. Adeta eğitim yoluyla toplumsal ayrışma sağlanmaktadır.

Eğitim sisteminin yıllardır çözüm bekleyen sorunları arasında yer alan ikili öğretim, nitelsiz eğitimin sunumu, eğitimi özelleştirme adımları, kalabalık sınıflar, karma eğitim karşıtı uygulamalar, taşınmalı eğitim, fiziki altyapısı yetersiz okullar, okullarda öğrenciler arasında ve öğretmenlere yönelik şiddet, öğrencilerin MEB eliyle cemaat ve vakıfların siyasal istismarına açık hale getirilmesi, sözleşmeli-ücretli öğretmenlik uygulaması, norm kadro ve tayinlerde yaşanan sorunlar, ataması yapılmayan öğretmenler, eğitim kadrolarında liyakatı dışlayan atamalar ve üniversitelerin durumu ortada bir sorun olarak dururken, iktidarın eğitim politikaları bu sorunları çözmek bir yana sorunun kaynağını oluşturmaktadır.

Kısacası pandemi öncesinde ülkede süregelen bir eğitim krizi söz konusudur. Pandemi süreciyle birlikte ise bu kriz hızla derinleşmiştir. Pandemi koşullarında okulların kapalı kalmasının neden olduğu kayıplar bireylerin ve toplumun geleceğini etkileyecek nitelik ve boyut almıştır. Bu kayıplar şöyle özetlenebilir:¹⁷⁵

¹⁷⁵ TEDMEM. 2019. COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Öneriler. Erişim: <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri?wpdmdl=3411&refresh=5f572800ee3741599547392>

- Öğrencilerde telafi edilmesi oldukça güç öğrenme kayıpları ve eksikleri oluşması ve okulların kapalı olduğu süre uzadıkça kayıpların artması.
- Öğrenme kayıplarının dezavantajlı öğrencilerde daha fazla olması.
- Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin olumsuz etkilenmesi.
- Beslenme ve davranış sorunlarının oluşması.
- Öğrencilerin fiziksel olarak hareketsiz kalmaları sebebiyle orta ve uzun vadede sağlık sorunları ortaya çıkması.
- Temel becerilerde oluşan eksikliklerin ekonomik etkisi.

Tahmin edileceği üzere, eğitimin krizinden toplumun en kırılgan unsurları daha fazla etkilenmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de pandemi döneminde eğitim eşitsizliklerini şu başlıklarda ele almak mümkün:

Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Dijital Yarılmanın Sınıfsallığı: Pandemi sürecinde eğitimde teknoloji kullanımı artmıştır. Teknolojilerin toplumların yaşamlarını giderek daha fazla etkilemesi sonucu eğitime olan talep artmış ve eğitim daha önce hiçbir çağda olmadığı ölçüde önem kazanmıştır. Eğitimin ve teknolojinin öneminin artmasıyla birlikte bu bilgi ve teknolojiye ulaşabilenler ve ulaşamayanlar arasında “dijital” bir bölünme ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemlerinde gözlemlenen teknoloji vurgusu ve eğitimin yeni tanımlamalarının son dönemde yaşanan neo-liberal politikalarla birlikte gündeme gelmesi rastlantı değildir. Bu süreç yeni liberal politikaların küreselleşmesi ile teknolojik araçların ve ürünlerin bütün resmi eğitim kurumlarına taşınması, reklamları ve baskısı yoğunlaşmıştır.

Esasen eğitimde teknoloji kullanımı sosyal adalet ve eşitlik çerçevesinde dezavantajlı kesimlerin eğitime erişimini kolaylaştırabilir, yetişkinlere yaşam boyu öğrenme olanakları sunabilir, pedagojik bir yaklaşımla dersin tasarımına doğru bir şekilde entegre edildiğinde, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanma becerileri geliştirildiğinde öğrenmeyi güçlendirebilir. Bu anlamda eğitimde teknoloji kullanımı bir amaç değil öğrenmeyi destekleyen bir araçtır. Öte yandan teknoloji kullanımının amaç haline getirilmesi öğrenme süreçlerinde teknolojinin varlığının öğrenmenin teminatı olarak görülmesi ve eğitimde piyasalaşmaya uygun bir zemin hazırlaması gibi tehlikeleri de içinde barındırır. Öyle ki teknolojiye eşit erişim söz konusu olmadığında “dijital yarılma” olarak ifade edilen teknoloji kullananlar ve kullanamayanlar arasındaki eşitsizliği artırabilir. Nitekim pandemi süreciyle birlikte Türkiye’de öğrencilerin uzaktan eğitime erişimiyle ilgili veriler uzaktan öğretim araçlarının etkililiği ile birlikte değerlendirildiğinde ciddi sınırlılıklar olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yüzde 60’ı bu süreçte EBA’ya giriş dahi yapmamıştır. Bu öğrencilerin öğrenmelerini nasıl sürdürdüğü, EBA TV’ye erişimlerinin olup olmadığı, EBA TV üzerinden sunulan içeriklerin farklı sınıf seviyelerinde öğrenmeyi ne ölçüde destekleyebildiği, öğrenciler tarafından ne ölçüde izlendiği, ebeveynlerin çocuklarına ne kadar öğrenme desteği sağlayabildiği bilinmemektedir.¹⁷⁶

Eğitimin ve teknolojinin öneminin artmasıyla birlikte bu bilgi ve teknolojiye ulaşabilenler ve ulaşamayanlar arasında “dijital” bir bölünme ortaya çıkmıştır.

¹⁷⁶ TEDMEM. 2019. COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Uzaktan eğitim sürecinde ağırlıklı olarak aygın bir erişim olanağı sunan EBA TV kullanılmıştır. Televizyonla uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşiminin olmadığı, öğrencinin tepkilerinin izlenmesinin ve dönüt sağlanmasının mümkün olmadığı, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmadığı dikkate alındığında, TV yayınlarının özellikle akademik başarı düzeyi düşük, kendi kendine öğrenme becerileri yeterince gelişmemiş, öz-düzenleme becerileri ve bilişsel farkındalık düzeyleri görece düşük öğrencilerin öğrenmesinde ciddi boyutta yetersiz kalması muhtemeldir.¹⁷⁷ Kısacası pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamaları öğrenmede fırsat eşitliğine zarar vermiş dijital yarılmayı derinleştirmiştir. Unutulmamalı ki, teknolojinin kendisi tek başına ne demokratik ve eşitlikçi bir toplumu kurmaya ne de eğitimde eşitliği sağlamaya ve eğitimi geliştirmeye yeterlidir. Yeni iletişim teknolojilerinin büyük bir eğitimsel potansiyel taşıdığı kuşku götürmez. Ancak bu iletişim teknolojilerinin yalnızca varoluşları gereği eğitimdeki tüm olumsuzlukları kaldıracağı yönündeki beklenti gerçekçi değildir. Bu anlamda sorun eğitimde teknoloji kullanımının iyi ya da kötü olması değildir. Teknolojiye hayran olmak ya da düşman olmak da değildir. Sorun bu teknolojinin nasıl kullanılacağıdır. **(Kellner, 2002)** Demokratik ve özgür bir toplumu inşa etmek için geliştirilen eğitimsel olanaklar için mi, yoksa küresel eşitsizlikleri artıran bir eğitim için mi kullanılacağıdır. Bu da özünde politik bir sorundur ve toplumsal mücadele ile belirlenir.

Pandemi koşullarında eğitime erişim ve devamlarının sağlanmasında en temel sorun, kırılğan nüfusu oluşturan ailelerin, içinde buldukları ekonomik koşullardır. Ailelerin yoksunluk koşulları eğitimsel sorunların kaynağını oluşturmaktadır. Bu koşulların çözümüne yönelik daha etkili sosyal politikalar geliştirilmediği sürece arzu edilen sonuçların alınamayacağı açıktır. Aynı zamanda mevcut “fırsat eşitliği” politikası da sorunun çözümünü kolaylaştırmamaktadır. Çünkü eğitimi bir yurttaşlık hakkı olarak tanımlayan ve erişimi tüm sosyal gruplara açan bu türden uygulamalar, dezavantajlı/eşitsiz koşullarda yaşayanların durumunu gözetmemektedir. Bu nedenle bu tür sosyal gruplara yönelik fırsat eşitliğini, fırsat önceliği ya da telafi edici yaklaşımlarla sürdürme gerekliliği açıktır. Temel eğitim hizmeti, velilerin ya da çocukların istedikleri takdirde yararlanacakları bir olanak olmanın ötesinde yasal bir zorunluluktur. Bu nedenle temel eğitime dönük hizmetler su, kanalizasyon gibi altyapı hizmetlerinden farklılık taşır. Dolayısıyla yetkililer hizmeti sunmak kadar, hizmetten yararlanılmasını sağlama konusunda da sorumluluk taşımaktadırlar. Yaygın bir olgu olarak karşımıza çıkan çocuk işçiliği ve eğitimi etkileyen diğer olumsuz koşullar verili bir durum olsa da, çocukların eğitim hakkının ihlal edilmesinin önüne geçilmesinde yetkililerin önemli rolü bulunmaktadır.

Pandemi sürecinde Ulusal Sınav Merkezli Eğitim Yapısı ve Akademik Başarının Sınıf Tabanlı Gelişimi: Uzaktan eğitim ya da öğretim kanalıyla evde eğitim süreci, her bir öğrenen için yeni gereksinimler yaratmıştır. Bunlar, sessiz, dikkati dağıtacak minimum uyarının olduğu bireysel bir öğrenme mekanı, yüksek hızlı bir internet bağlantısı, diğerleri ile paylaşmaya gereksi-

Televizyonla uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşiminin olmadığı, öğrencinin tepkilerinin izlenmesinin ve dönüt sağlanmasının mümkün olmadığı, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmadığı dikkate alındığında, TV yayınlarının özellikle akademik başarı düzeyi düşük, kendi kendine öğrenme becerileri yeterince gelişmemiş, öz-düzenleme becerileri ve bilişsel farkındalık düzeyleri görece düşük öğrencilerin öğrenmesinde ciddi boyutta yetersiz kalması muhtemeldir.

¹⁷⁷ AGE.

nim duyulmayan bireysel ekipmanlar (bilgisayar, kulaklık, kamera vb), ebeveyn süpervizyonu ve rehberliği olarak kategorize edilebilir. Elbette ki öğrenenin bireysel farklılıkları bir yana dursun, bu temel gereksinimlere sahip olup olmama bu dönemde ülkeler arası ve her ülke içinde de sınıflar arası erişim farklılıklarının temel belirleyicisi olmuştur. 2020 Küresel Eğitimi İzleme Raporu, pandemi döneminin eğitimde eşitsizliği derinleştirdiğini, dünya ülkelerinin yüzde 40'ının hassas ve risk altındaki öğrenenleri kapsayan bir eğitim sistemi dizayn edemediğini ifade etmektedir. Eğitim sistemlerinin farklı öğrenme gereksinimleri gösteren tüm öğrenenleri kapsayıcı bir yapı olarak işlev görmesi temelde bir yurttaş hakkıdır. Bu hakkın her öğrenen için eşit ve ulaşılabilir biçimde kriz dönemlerinde de sürdürülmesi gerekmektedir. Özellikle kademeler arası geçişi düzenleyen merkezi sınavların bulunduğu (8. Sınıf ve 12. Sınıf gibi) ülkelerde okul eğitiminin kesintiye uğramaması ve öğretim programlarının sürdürülmesi akademik başarı ve eğitim kurumları arasında geçiş açısından oldukça önemlidir. Örneğin **Carlston ve arkadaşları (2015)** İsveç'te gerçekleştirdikleri ve farklı sürelerde bir öğretim kurumuna devam etmenin, öğrencilerin test başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmada, sadece 10 gün fazladan eğitim kurumuna devam etmenin sınava giren öğrenciler arasında yüzde 1'lik bir standart sapma farkı yarattığını ortaya koymuşlardır. Türkiye açısından bakıldığında sınıfsal farklılıkların akademik başarı ve kurumlararası geçişi nasıl yordadığı oldukça açıktır.

PISA 2006 sonuçları üzerinden **Dinçer ve Uysal-Kolaşın (2009)** tarafından gerçekleştirilen analizler, ebeveynlerin eğitim ve istihdam durumunun PISA kapsamında gerçekleştirilen okuma, fen ve matematik testleri sonuçları üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Babası en az lise mezunu olan çocukların, PISA sonuçları 6 ila 13 puan daha yüksektir. Ebeveynlerin istihdam durumunun, çocuğun başarısında ebeveynlerin eğitim durumuna göre daha büyük etki yarattığı söylenebilir. Babası çalışmakta olan çocuklar, 10 ila 14 puan daha fazla almaktadır. Annenin eğitim durumu anlamlı etki yaratmasa da istihdam durumu, en az babanın istihdam durumu kadar etkili görünmektedir. İstihdamın ebeveyn eğitim düzeyinden daha etkili olması, hane gelirinin önemli bir belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Evinde bilgisayar olan çocukların test sonuçları 11 ila 17 puan daha yüksektir. Hanede bilgisayar bulundurmanın önemli bir etkiye sahip olması, eğitimde başarıda sosyoekonomik durumun belirleyiciliğini göstermektedir. PISA testi sonuçlarında bölgeler arası farklarla ilgili veriler incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin diğer bölgelerden keskin bir biçimde ayrıldığı gözlemlenmektedir. İstatistiksel analizler Güneydoğu Anadolu'da bulunan bir öğrencinin Marmara'da bulunan bir öğrenciye göre 26 ila 33 puan düşük aldığını göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2020 örgün eğitim istatistikleri ise lise okullaşma oranlarında önemli bir düşüşün olduğuna işaret etmektedir. Bu durum özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da pandemi döneminde sistemden görünür bir kopuş olduğu biçimde açıklanabilir. Öyle ki Doğu Anadolu'da ortaokuldaki yüzde 94,82 okullaşma oranı lisede yüzde 73,86'ya düşmüştür. Güneydoğu Anadolu'da ise ortaokulda yüzde 94,96 okullaşma oranı,

Ebeveynlerin eğitim ve istihdam durumunun PISA kapsamında gerçekleştirilen okuma, fen ve matematik testleri sonuçları üzerinde belirleyici olduğu

lisede yüzde 71,74'e gerilemiştir. Lise okullaşma oranı Batı Marmara için yüzde 87,58, Doğu Marmara için ise yüzde 90,82 biçimindedir. Öyleyse pandemi dönemi lise okullaşma oranları açısından ülkenin doğusu ve batısı arasındaki makasın açılmasına da neden olmuştur. Salgının kapattığı okulların bazı kız çocukları için ve gelir getirici bir işte çalışmak zorunda olan yoksul gençler için tekrar açılmayacağını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak; toplumsal sınıf değişkeninin öğrenen başarısı ve kademeler arası geçişte en belirgin yordayıcı olduğu Türkiye Eğitim Sistemi'nde pandemi sürecinin derinleştirdiği bazı eğitimbilimsel sonuçlar şu şekilde sıralanabilir;

- İnternet erişimi olmayan, bilgisayar, laptop hatta televizyonu olmayan dar gelirli hane çocukları ve gençleri uzaktan eğitimden yeterince yararlanamamıştır. Özellikle kademeler-arası geçişi sağlayan ulusal merkezi sınavlara girmesi gereken aşamada bulunan öğrenciler (8. Ve 12. Sınıf) açısından bu erişim eşitsizliği daha yoğun yaşanmıştır. Ailesi çalışmaya devam etmek durumunda olan öğrenciler de EBA TV üzerinden sunulan dersleri takip etmekte sorun yaşamıştır.
- EBA TV üzerinden sunulan içerikleri kendi olanakları ile takip eden öğrencilere evde kullanabilmeleri için destekleyici yazılı materyaller sağlanmadığından, kamu okullarına devam eden çocuklar arasında da (okuma kitapları, çalışma yaprakları, test kitapları vb.) Eşitsizlik daha belirgin hale gelmiştir.
- Özelde anne eğitim düzeyi, genelde ise anne-baba ya da çocuğa bakım veren kişilerin eğitim düzeyi pandemi döneminde yetişkin rehberliğine gereksinim duyan çocuklar arasında önemli bir eşitsizlik yaratmıştır. Ebeveyn ya da çocuğa bakım veren yetişkinlerin eğitim düzeyi yükseldikçe evde öğrenme sürecinin olanakları ve niteliği de artmaktadır.
- Özel eğitime gereksinim duyan, pandemi dönemi öncesinde de evde eğitim alan kronik hasta çocuklar, pandemi döneminde eğitim olanaklarına yeterince erişememiştir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, göçmen, mevsimlik işçi ve sığınmacı ailelerin çocukları uzaktan eğitimden eşit yararlanamamıştır.
- Uzaktan eğitimde kullanılan öğretim programları, ders içerikleri, derslerin anlatım hızı ve öğretimsel materyaller belli düzeyde hazır-bulunurluk, dil yeterliği, özdüzenleme, bilişsel farkındalık, öğrenen otonomisi ve psiko-motor yeterlik ve becerilere sahip olduğu varsayılan hedef kitle için uygundur. Bu nedenle giriş özellikleri açısından akademik, sosyal, duygusal yetersizliğe sahip öğrenenlerin eğitime erişiminde yoğun bir eşitsizlik yaşanmıştır. Öğrenenin bireysel ve kültürel farklılıklarının dikkate alınması için gerekli önlemler alınmamıştır.
- Özel okullar uzaktan eğitim portalleri temin ederek on-line öğretime olabildiğince erken başlamış ve sanat eğitimi ve okul psikolojik danışma ve mesleki rehberlik hizmetlerini de kapsayan görece çok boyutlu eğitim- öğretim programları işe koşmuşken, kamu okulları bu fırsatı yeterince sağlayamamıştır. Özellikle çocuğun bilişsel, duygusal

ve psiko-motor gelişimi açısından kritik öneme sahip okul öncesi dönem yoksul çocukların pandemi döneminde sistemin büyük oranda dışında kaldığı gözlenmiştir.

- Pandemi sürecinde hassas, kırılabilir ya da dezavantajlı olarak tanımlayabileceğimiz öğrenen gruplarının (kronik kasta, bir/birden fazla engel ya da yetersizliğe sahip, anadili Türkçe olmayan, göçmen, sığınmacı, yoksul, çalışan vd.) Eğitim sisteminden kopuşu pandemi süreci sonrasında da okullaşma oranında düşüşün gözlenmesine neden olacaktır.

Kaynaklar

- UNESCO, AUGUST 2020. Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Erişim: <https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sq-policy-brief-covid-19-and-education-august-2020.pdf>. Erişim tarihi, 05.09.2020.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2000). Reproduction in education, society and culture. (İngilizceye çev; R. Nice). Sage Publication, London.
- Bowles, S., & Herbert G. 1976. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, New York: Basic Books. Ottaway, A. K. C. (2010). Education and Society, Routledge.
- Carlsson, M., Dahl, B., Öckert, B. & Rooth, D. (2015), "The Effect of Schooling on Cognitive Skills", Review of Economics and Statistics, 97(3): 533-547.
- Dinçer, M. A. & Uysal-Kolaşın, G. (2009). Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri, Eğitim Reformu Girişimi.
- Gidens, A. (2005). Sosyoloji, (Haz. Cemal Güzel). Ayraç Yayınevi.
- Gök, F. (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet, Fatma Gök (Editör). 75 Yılda Eğitim. İstanbul. Tarih Vakfı Yayınları, ss. 1-8.
- Illich, I. (1975) Okulsuz Toplum, çev. Mehmet Özay (2017), Şule Yayınları, İstanbul.
- Kellner, D. (2002). Technological revolution, multiple literacies, and the restructuring of education, in Ilana Snyder (Ed.) Silicon Literacies, pp. 154-169. London and New York: Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim http://sqb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396. Erişim tarihi: 04.09.2020.
- Sayılan, F. & Türkmen, N. (2013). "Austerity Capitalism and Education in Turkey," Immiseration Capitalism and Education: Austerity, Resistance and Revolt. Ed. Dave Hill. The Institute for Education Study Policies. UK. 2013: 72-91.
- Tedmem, (2019). COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri?Wpdmdl=3411&refresh=5f572800ee3741599547392>. Erişim tarihi, 06.09.2020.
- Uysal, M. & Yıldız, A. (2014). Sunuş. Eleştirel Eğitim Yazıları. Edit: Meral Uysal-Ahmet Yıldız. Siyasal Yayınevi: 9-16.
- Willis, P. (1977). Learning to Labor, New York: Columbia University Press.