

Türkiye'nin Telafi Eğitimi Yol Haritası



| tedmem



tedmem

Türkiye'nin Telafi Eğitimi Yol Haritası

Editör

Dr. Sabiha Sunar

Yazarlar

Gülbahar Yılmaz, Dr. Nilgün Demirci Celep, Dr. Sabiha Sunar,
Dr. Senem Oğuz Balıktay, Dr. Sinem Demirci

Analiz Dizi: 9

Mayıs, 2021

Türkiye'nin Telafi Eğitimi Yol Haritası

Yayıncı: Türk Eğitim Derneği (TED)

Sertifika No: 15859

Adres: Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No: 8, 06640, Çankaya/Ankara

Tel: (+90 312) 939 50 00 / **Faks:** (+90 312) 417 53 65

Web: www.ted.org.tr / **E-posta:** info@ted.org.tr

ISBN: 978-XXX-XXXXX-X-X

Telif Hakkı: Türk Eğitim Derneği, 2021. Türk Eğitim Derneği izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımını yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Önerilen Atıf: TEDMEM. (2021). *Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası* (TEDMEM Analiz Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Editör: Sabiha Sunar

Yazar: Gülbahar Yılmaz, Nilgün Demirci Celep, Sabiha Sunar, Senem Oğuz Balıktay, Sinem Demirci

Dizgi ve Tasarım: Hüseyin Körpeoğlu

Kapak Fotoğraf: freepik.com - Pressfoto

Baskı: XXX Matbaacılık

Sertifika No: 12345

Adres: Çankaya / Ankara

Telefon: (+90 312) 123 45 67 | **Faks:** (+90 312) 123 45 67

Web: www.xxx.com.tr | **E-Posta:** info@xxx.com.tr

Bu rapor, yazarların araştırmaları ve analizleri sonucunda oluşturulmuştur. Türk Eğitim Derneği'nin resmi görüşünü yansıtmaz.

Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu TEDMEM, 2012 yılında eğitim konularıyla ve politikalarıyla ilgilenmek üzere kurulmuştur. TEDMEM'in kuruluş amacı çocuklarımızın mutlu olacağı bir eğitim sistemi inşasına hizmet etmektir. TEDMEM; kanıta dayalı verilerle yenilikçi ve işe yarayan eğitim politikaları geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlamakta ve bu suretle "eğitimin vazgeçilmezliği" algısını toplumda güçlendirmek için çalışmaktadır. Karar alıcılar, yöneticiler, öğretmenler, eğitim kuruluşları, sivil toplum temsilcileri, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasında bir köprü görevi gören TEDMEM; Türk eğitim sisteminin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan yayınlar hazırlamakta ve etkinlikler düzenlemektedir.

www.tedmem.org

SUNUŞ	v
YÖNETİCİ ÖZETİ	ix
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: SALGIN SÜRECİNDE DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN BİR YILI	7
1.1. Dünyada Eğitimde Bir Yıl ve Yaşanan Önemli Gelişmeler	9
1.2. Okulların Yüz Yüze Eğitime Geçiş Süreçleri ile İlgili Gelişmeler	16
1.3. Salgın Sürecinde Türkiye'de Eğitimin Bir Yılı	18
BÖLÜM 2: SALGININ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	23
2.1. Öğretimin Kesintiye Uğraması Sebebiyle Oluşan Öğrenme Kayıpları	25
2.2. Salgının Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkileri	32
2.3. Öğrenme Kayıplarının Uzun Dönemli Olası Ekonomik Etkileri	36
BÖLÜM 3: DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE TELAFİ SÜRECİ	45
3.1. Dünyada Eğitimde Telafi Süreci	47
3.2. Türkiye'de Eğitimde Telafi Süreci	58
BÖLÜM 4: TÜRKİYE'NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI ÖNERİSİ	65
4.1. Temel İlkeler	70
4.2. Temel Gereklilikler	70
4.3. Müdahale Alanları ve Eylem Önerileri	75
KAYNAKÇA	89



SUNUŞ



tedmem

SUNUŞ

Türk Eğitim Derneği, 90 yılı aşkın süredir toplumun ortak paydası olan eğitim alanında gelişmeleri takip ederek, eğitim sistemimizin sorunları ve çözümleri üzerine toplumu bilinçlendirmeyi ve Türk eğitim politikaları oluşturulmasında söz sahibi olmayı amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda düşünce kuruluşumuz TEDMEM, COVID-19 salgınının başladığı günden itibaren ulusal ve uluslararası eğitim gündemini yakından takip etmiş, bu süreçte öğrencilerin okuldan uzakta kalmalarının yol açtığı kayıpların telafisini odağa alan bir rapor hazırlamıştır.

Raporda, ilk olarak eğitim sistemlerinin yaklaşık son bir yıldır salgına yönelik tepkileri ve uygulamaları incelenmiş, ardından salgının çocuklar üzerinde yol açtığı kayıplar akademik, sosyal ve duygusal ve ekonomik olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Dünyada ve Türkiye’de söz konusu kayıpları telafi etmeye yönelik uygulamalara mercek tutulan raporda, son olarak Türkiye’de öğrencilerin kayıplarını telafi etmeye yönelik ihtiyaç bütünsel bir çerçevede ele alınmış ve bu ihtiyaca yönelik müdahale alanları ve eylem planına yer verilmiştir. Sunulan tüm önerilerde eğitim paydaşlarının sağlığı önceliklendirilerek eğitim öğretimin böylesine bir krizde sürdürülebilirliği odağa alınmıştır.

Yoğun ve titiz bir çalışmanın eseri olan bu raporda emeği geçen tüm uzmanlarımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de salgın nedeniyle zor günlerden geçtiğimiz bu dönemde ülkemizdeki tüm çocukların her koşulda daha adil ve nitelikli eğitim fırsatlarına ulaşmasını kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirdiğimiz bu çalışmanın karar alıcılara ve tüm paydaşlara faydalı olmasını umuyoruz.

Türk Eğitim Derneği olarak, bundan sonra da yapacağımız çalışmalarla, çocuklarımızı umut dolu, aydınlık bir geleceğe taşımak için çaba göstermeye devam edeceğiz.

Selçuk PEHLİVANOĐLU
Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı



YÖNETİCİ ÖZETİ



tedmem

YÖNETİCİ ÖZETİ

COVID-19'un küresel salgın olarak ilan edildiği günden bugüne bir yıldan uzun bir süre geçti. Eğitim öğretim süreçleri açısından bakıldığında bu süre Türkiye'de yaklaşık üç eğitim öğretim dönemine denk geliyor. Bugüne kadar eğitim öğretimin sürekliliği ve okulların güvenle açılabilmesi için neler yapılması gerektiği üzerinde durulsa da, eğitim sistemleri artık okuldan uzakta kalınan sürelerde öğrencilerin yaşadıkları kayıpların telafisine yönelik eylemlerin acil müdahale gerektirdiği görüşünde birleşiyor. Nitekim yakın zamanda Dünya Bankası, UNICEF, UNESCO gibi dünyanın önde gelen kuruluşları da salgının öğrencilerde neden olduğu kayıpların telafisi için ülkelere eylem çağrısında bulundu ve çeşitli yayınlar paylaştı.

Türkiye, salgının başladığı Mart 2020'den bu yana okulların en uzun süre kapalı kaldığı OECD ülkelerinden biri oldu. Okulların kapalı kaldığı süre uzadıkça öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal kayıpları sistemin telafi süreçlerini yönetme kapasitesini giderek aşıyor ve bu durumun bir kuşakta kalıcı sosyal, duygusal ve ekonomik kayıplar oluşturmasından endişe ediliyor. Dolayısıyla bu kayıplar telafi edilmeden eğitim öğretime kaldığımız yerden devam etmemiz mümkün gözüküyor.

TEDMEM olarak, söz konusu kayıpların telafisinin önemine dikkat çekmek üzere hazırladığımız bu raporda öncelikle salgının gölgesinde geçen son bir

yılda dünyada ve Türkiye'de eğitim alanında yaşanan önemli gelişmelere yer verdik. Ardından; salgının eğitim öğretim süreçleri kesintiye uğrayan okul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini akademik, sosyal-duygusal ve olası ekonomik kayıplar odağında ele aldık. İzleyen bölümde dünyada ve Türkiye'de söz konusu kayıpların telafisine yönelik mevcut uygulamalara ve planlamalara yer verdik. Son olarak, daha önceki bölümlerde ortaya konan olgu, değerlendirme, görüş ve önerilerden yola çıkarak Türkiye'de telafi sürecinin planlanmasında atılacak adımlara katkı sağlaması amacıyla, temel olarak belirlediğimiz ilkeler ve gereklilikler çerçevesinde altı farklı müdahale alanından yola çıkarak eylem önerilerimizi sunduk.

Telafi eğitimi yol haritası önerilerimizi oluştururken "Eğitimde kayıplarımız var ve bu kayıpları yok sayarak eğitim öğretim süreçlerine devam edemeyiz" ön kabulünden yola çıktık. Dolayısıyla salgın sürecinde hazırladığımız tüm raporlarda odağımızda olan öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin atılan adımlar ile öğrencilerin salgın nedeniyle rutinlerinin bozulması sonucu ortaya çıkan öğrenme kayıpları ve sosyal-duygusal kayıpları "telafi" etmeye yönelik müdahaleleri birbirinden ayrı tuttuk. Yalnızca Türkiye'de değil, diğer ülke örneklerinde de öğrenmenin olağan dışı koşullarda sürdürülmesi için atılan adımların ötesinde, bu olağan dışı koşullar nedeniyle öğrencilerin yaşadıkları kayıpların kabulü ve farkındalığıyla planlanan telafi süreçlerini ele aldık.

SALGIN SÜRECİNDE DÜNYADA EĞİTİMİN BİR YILI

COVID 19'un küresel salgın ilan edilmesinin hemen ardından pek çok ülkede toplumsal tedbirlerle birlikte okullar kapanmış, Nisan 2020 sonundan itibaren ise okulları kısmen veya tamamen açık olan ülke sayısı artmaya başlamıştır. Okulları kısmen veya tamamen açık ülke sayısındaki bu artış, yaz tatilleri dışındaki sürelerde Kasım 2020'ye kadar devam etmiştir. Bu tarihten itibaren ise okulları kısmen veya tamamen açık ülke sayısı yeniden düşüşe geçmiştir. Bu düşüşün olası sebepleri, salgının gidişatındaki iyileşmenin istenen ya da planlanan düzeyde ilerlememesi, COVID-19 virüsü ile ilgili yeni varyasyonların ortaya çıkması ve birçok ülkenin okul takviminde bulunan resmî tatillerin ve yarıyıl tatillerinin sürelerindeki değişiklikler olarak sıralanabilir. Yarıyıl tatillerinin ardından, salgının kontrolü kapsamında ülkelerde yapılan ek düzenlemeler ve kısıtlamalar, aşılamanın başlaması ve okullarda hızlı antijen testlerinin yaygınlaşmasıyla okullarını tamamen veya kısmen açık statüsünde tutan ülkelerin sayısı 2021 yılının Şubat ve Mart aylarında artma eğilimi göstermiştir.

Salgının ilk yılında dünyada COVID-19 salgını sırasında okulların açık/kapalı kalma süreleri ile ilgili yaşanan diğer gelişmeler şöyle özetlenebilir:

- Dünyada 11 ülkede okullar hiç *COVID-19 Nedeniyle Kapalı* statüsüne geçmemiştir. Bu ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Rusya, İsveç, İzlanda, Tacikistan ve Türkmenistan yer almaktadır.
- Dünyada 48 ülkede okullar hiç *Tamamen Açık* statüsüne geçmemiştir. Bu ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, Azerbaycan, Arjantin, Birleşik Arap Emirlikleri, Bosna Hersek, Brezilya, Kanada, Kazakistan, İran ve Türkiye yer almaktadır.
- Türkmenistan'da 39 hafta, Japonya ve İsviçre'de 36 hafta, Fransa'da 29 hafta,

Rusya'da 27 hafta, Danimarka'da 22 hafta, Almanya'da 18 hafta okullar tamamen açık olarak yüz yüze eğitime devam etmiştir.

- Okullarını en uzun süre kapalı tutan ülkeler, salgın öncesinde eğitim performansı en düşük ülkeler olmuştur. Eğitim performansı yüksek olan ülkeler ise okullarını daha uzun süreler açık tutabilmişlerdir.
- OECD ülkeleri arasında Türkiye, salgının ilk yılında okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke olmuştur.
- 16 Mart 2020 tarihinden yerinde karar dönemine geçilen 2 Mart 2021 tarihine kadar, tatiller hariç geçen 175 okul gününde, okulların en fazla açık olduğu sınıf düzeyi olan 1. sınıfta bile öğrenciler sadece 15 okul günü yüz yüze eğitime devam edebilmiştir. Bu süreçte 6, 7, 10 ve 11. sınıflar için okullar hiç yüz yüze eğitime açılmamıştır.

SALGININ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Öğretimin Kesintiye Uğraması Sebebiyle Oluşan Öğrenme Kayıpları

COVID-19 salgını nedeniyle eğitim öğretim süreçlerinin kesintiye uğraması hem birey hem toplum için pek çok kaybı beraberinde getirmektedir. Bu kayıpların başında okulların kapalı olmasının ve uzaktan ya da seyreltilmiş yüz yüze eğitim uygulamalarının yol açtığı öğrenme kayıpları gelmektedir. Öğrenme kayıplarının büyüklüğü ailenin sosyoekonomik düzeyine, uzaktan eğitime erişim durumuna, uzaktan eğitimin niteliğine, aile desteğine ve etkileşim düzeyine göre değişmektedir. COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarını çeşitli değişkenlere göre ölçümleyen gerek projeksiyona dayalı gerekse gerçek zamanlı veriye dayalı araştırmalardan elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- **Amerika Birleşik Devletleri'nde** öğrencilerin 2020-2021 eğitim öğretim yılına, okuma becerilerinde ortalama %30, matematikte ise en az %50 öğrenme kaybıyla başlayacakları öngörülmüştür. **CREDO'nun projeksiyon çalışmasına göre** ise öğrenme kayıpları, eyaletlere göre 8 hafta ile 36 hafta arasında değişen boyutlarda öğrenmeye denk gelecek biçimde farklılaşacaktır.
- **İngiltere'de yapılan bir çalışmaya göre** salgın sürecinde 3. sınıfa devam eden bir öğrencinin, 7 yıl sonra normalde ulaşacağı öğrenme düzeyinden 1,5 yıl daha az öğrenme birikimiyle 10. sınıfa başlayacağı öngörülmüştür.
- **Belçika'da yapılan bir araştırma**, öğrencilerin geçmiş yıllara kıyasla salgın döneminde matematik ve okuma başarılarında düşüş yaşandığını ve düşük sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerde bu kayıpların daha fazla olduğunu göstermektedir.
- **Hollanda'da gerçekleştirilen bir araştırma**, öğrenme kayıplarının daha az eğitilmiş ailelerin çocuklarında diğer gruplara oranla %55 kadar daha yüksek olduğunu göstermektedir.
- **Dünya Bankası'nın verilerine göre** öğrenme kayıplarının yalnızca ulusal düzeyde değil öğrencilerin uluslararası düzeyde katıldığı ölçme ve değerlendirme çalışmalarını da olumsuz etkilemesi beklenmektedir.

Türkiye'de salgın nedeniyle gerçekleşen okul kapanmalarının öğrenme kayıpları üzerindeki etkisinin değerlendirildiği geniş ölçekli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim salgın öncesi dönemde dahi uluslararası araştırmalardan elde edilen veriler temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranlarının azımsanamayacak düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de öğrenme yoksulluğu oranı %21,7 olup bu değer, 10-14 yaş arasındaki her beş çocuktan birinin ilkokulu bitirmiş olmasına rağmen basit bir metni okuyup

anlamaktan uzak olduğunu göstermektedir. COVID-19 kaynaklı okul kapanmaları nedeniyle nitelikli eğitim-öğretim ortamlarından mahrum kalan pek çok çocuğun bu durumdan daha da olumsuz etkilenmesi muhtemeldir.

Salgının Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkileri

Okuldan uzakta kalmak, çocukların okul ortamının sağladığı fiziksel aktivitelerden, zihinsel uyarılardan ve sosyal ilişkilerden de uzak kalmaları anlamına gelmektedir. Bu süreçte okuldan uzakta, evde kapalı kalınan sürenin uzaması, sosyal izolasyon, fiziksel aktivitelerin sınırlanması, akran etkileşiminin azalması, ekrana maruz kalınan sürenin uzaması gibi günlük yaşam biçimlerindeki değişiklikler özellikle okul çağındaki çocukların sosyal, duygusal ve aynı zamanda fiziksel iyi olma halini de olumsuz etkilemektedir. Bu etkilerin boyutu ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi, evdeki kaynaklar, ebeveyn desteği, uzaktan eğitime erişim ve uzaktan eğitimin niteliği gibi değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

Salgının etkisiyle alışıldık yaşam biçimindeki değişiklikler çocuklarda en fazla; sıkıntı ve umutsuzluk, düzensiz yemek yeme, taciz ve aile içi şiddet kaynaklı travmalar, kişiler arası ve çevresel baskı, uyarın yoksunluğu ve duyarsızlığı sorunlarına yol açmıştır. Salgın nedeniyle çocukların karşılaştığı sosyal ve duygusal risklerin yanı sıra azalan fiziksel aktivite ve artan ekran süreleri; kas iskelet sistemi sorunları, kronik göz hastalıkları, çocukluk çağı obezitesi ve uzun vadede kalp hastalıkları, diyabet, kanser gibi kronik hastalıkları artırma riski taşımaktadır.

Okuldan ve sosyal yaşantıdan uzakta, evde kapalı kalan tüm çocuklar için bu sürecin zorlayıcı etkileri olsa da özellikle eğitim ve sosyoekonomik koşullar bakımından dezavantajlı ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için salgının sosyal ve duygusal

etkilerinin daha fazla olması kaçınılmazdır. Ev ortamı stresli, düşük eğitim ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları ile ergenlik dönemindeki çocukların psikolojik sorunlarının artması salgının muhtemel sonuçlarından biridir. Salgın döneminde günlük hayat rutinleri bozulan özel gereksinimli öğrencilerde ise davranış problemlerinin arttığı, bazı becerilerde gerileme olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okuldan uzakta kalması, uzaktan eğitim devam etse dahi öğretmenlerin öğrencilerin iyi olma halini izlemek için daha az fırsata sahip olması anlamına gelmektedir. Okulların kapanmasıyla okulun psikolojik danışma ve rehberlik servisleri aracılığıyla sağladığı tarama, tanılama, erken müdahale ve yerinde danışmanlık hizmetleri kesintiye uğramıştır. Bu süreçte psikolojik desteğe ihtiyacı olan kimi öğrenciler, bu konuda en ulaşılabilir hizmet sağlayıcısı olan okul rehberlik servislerinin hizmetlerinden sınırlı ölçüde fayda sağlayabilmiş ya da rehberlik hizmetlerinden yoksun kalmıştır. Bu durum özellikle dezavantajlı ve risk altındaki çocuklar için tanılama ve erken müdahaleyi güçleştirmektedir.

Bu süreçte yeterli sosyal ve duygusal destek alamayan öğrencilerin, gerekli ve yeterli desteği alabilen akranlarına kıyasla okul terklerinin artması ve uzun vadede ruhsal sorunlar yaşama, uyum ve davranış problemleri ve ikincil bir travma yaşama olasılıkları da daha yüksek olacaktır. Dolayısıyla öğrenciler arası var olan dezavantajların bertaraf edilmesi ve tüm çocukların eşit ve etkin bir biçimde eğitime katılabilmesi ancak öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerinin belirlenmesi ve tüm öğrencilerin iyi olma halini destekleyecek bir telafi mekanizması oluşturulması ile mümkün olabilir.

Öğrenme Kayıplarının Uzun Dönemli Olası Ekonomik Etkileri

Salgın nedeniyle eğitim öğretimin kesintiye uğraması sonucunda oluşan öğrenme kayıpları uzun dönemde çok ciddi ekonomik etkilere sahip olabilmektedir. Bu etkiler;

- beşerî sermaye kayıpları,
- gelecekte daha düşük ücret ve daha düşük istihdam düzeyleri,
- gelecekte daha düşük GSYH ve daha düşük büyüme oranları,
- mevcut toplumsal ve küresel eşitsizliklerin kötüleşmesi

gibi hem öğrencilerin bireysel hayatlarında hem de ülkelerin uzun dönemli büyüme ve gelişmesini sağlayan unsurlar üzerinde kayıplara ve maliyetlere yol açabilmektedir.

Dünya Bankası'nın verilerine göre, okulların kapanması ve okul terkleri nedeniyle eğitim süresi ve öğrenmede yaşanacak kayıpların küresel beşerî sermaye endeks değerini neredeyse %4,5 oranında azaltabileceği öngörülmektedir. Ülkelerin büyük bir çoğunluğu bu oranda bir değişimi geçtiğimiz on yıldan daha uzun bir sürede gerçekleştirebilmiştir. Beşerî sermaye endeks değerlerindeki düşüşlerin ülkelerin uzun dönemde gerçekleştirebileceği üretkenlik, gelir ve büyüme potansiyelinden uzaklaşması anlamına geldiği de dikkate alındığında; COVID-19 sürecinin eğitim ve sağlık üzerindeki olumsuz etkileriyle oluşan öğrenme ve beceri kayıplarının beşerî sermaye ve ülke ekonomileri üzerinde, telafisi çok uzun yıllar alacak bir kayba yol açabileceğini söylemek mümkündür.

COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarının önemli ekonomik etkilerinden bir diğeri, bugün okul çağında olan neslin gelecekte çalışma hayatında elde edeceği gelirlere ve istihdam

imkanlarında kayıplara yol açabilmesidir. Son yıllardaki çalışmalar, dünya ortalamasında ilave bir yıllık eğitim süresinin gelecekte %8-10 arasında daha yüksek bireysel gelirle ilişkili olduğunu göstermektedir. Eğitimin niteliği de aynı zamanda işgücü piyasasında daha yüksek istihdam ve daha düşük işsizlik olasılığı ile ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle COVID-19 sürecinde eğitimin niceliği ve niteliğindeki kayıpların gelecekte istihdam ve bireysel gelirlerde kayıplara neden olacağı öngörülmektedir.

Eğitimin süresi ve niteliğindeki kayıplar aynı zamanda ülkelerin ulusal gelirleriyle ve uzun dönemli büyüme oranlarıyla da ilişkilidir. Bu konu üzerine yapılan bir çalışmada COVID-19 sürecinde okullar bir eğitim öğretim yılının üçte biri kadar kapalı kalırsa öğrencilerdeki bilişsel öğrenme kayıplarının gelecekte ortalama %1,5 daha düşük GSYH'ye yol açacağı tahmin edilmektedir. Okullar bir eğitim öğretim yılı boyunca kapalı kaldığında ise GSYH'deki düşüş %4,3 olarak tahmin edilmektedir. Buna göre, Türkiye'de okulların bir eğitim öğretim yılının üçte ikisinde kapalı kalmasının 80 yıllık maliyeti GSYH'de yaklaşık 3 trilyon \$ kayba karşılık gelmektedir.

Salgın nedeniyle eğitim öğretimin kesintiye uğraması sonucunda oluşan öğrenme kayıplarının önemli ekonomik etkilerinden bir diğeri de mevcut toplumsal ve küresel eşitsizliklerin uzun dönemde derinleşmesine yol açmasıdır. Birçok çalışma, salgın sürecinde dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kayıplarının daha yüksek olduğuna ve öğrenme kayıpları nedeniyle eğitimden beklenen getirilerin gelecekte daha düşük gerçekleşmesi sonucu bugünkü eşitsizliklerin daha da derinleşerek kalıcı bir hale gelebileceğine işaret etmektedir. Öte yandan küresel ölçekte de daha düşük gelirli ülkeler salgınla baş etme ve bu süreçte artan eşitsizlikleri

telafi etme konusunda daha dezavantajlı olduğu için uzun dönemde küresel eşitsizliklerin artması da kaçınılmaz olmaktadır. Eğitimden beklenen getiriler ve öğrenme kayıpları her birey ve her ülke için eşit olmadığından, öğrenme kayıplarının bir yandan gelir eşitsizliklerini artırma diğer yandan ev içinde, eğitimde ve çalışma hayatında var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini derinleştirme riskine dikkat çekilmektedir.

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE TELAFİ SÜRECİ

Dünyada önde gelen uluslararası kuruluşlar salgının neden olduğu kayıpların katlanarak artmasını önlemek; çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve eğitim sistemlerinin eskisinden daha iyi bir şekilde inşa edilmesini sağlamak üzere eğitimde telafi sürecine yönelik çağrılarda ve önerilerde bulunmaktadır.

Pek çok ülkede, salgın nedeniyle öğrenmenin olağan dışı koşullarda sürdürülmesi için atılan adımların ötesinde, öğrencilerin yaşadıkları akademik, sosyal ve duygusal kayıpların kabulü ve farkındalığıyla telafi süreçleri planlanmaya ve uygulanmaya başlamıştır. Ülkelerin telafi süreci planlamaları farklılaşsa da genel olarak;

- yeni oluşan ihtiyaç alanlarını finanse etmek üzere ek bütçeler ayrıldığı,
- telafi süreçlerinde danışma ve karar alma mekanizmalarından sorumlu kurul ve kişilerin tanımlandığı,
- okul takvimlerinde ve ders saatlerinde ek süre oluşturmaya yönelik değişikliklerin yapıldığı,
- program geliştirme çalışmalarındaki sorumluluk alanı açısından merkezi ve yerel otorite dengesinin sağlandığı,

- yoğunlaştırılmış birebir ders uygulamasının özellikle salgından en çok etkilenen öğrenci grupları için telafi sürecinin merkezine yerleştirildiği,
- ölçme-değerlendirme uygulamalarının süreç odaklı sürdürülmesinin benimsendiği

görülmektedir.

Türkiye’de ise telafi sürecine yönelik yapılan düzenlemelerin genel olarak okul takvimi, ders saatleri ve öğretilecek içerik ve kazanımlar odağında olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, yüz yüze eğitim öğretime ara verilen dönemde kaybedilen zamanın telafisi için ilave öğrenme zamanı yaratmaya yönelik yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiş, telafi eğitimi için yaz tatilinin kısaltılması, eğitim öğretim yılının uzatılması gibi ek zaman yaratmaya yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Telafi eğitimlerinin içeriğini düzenlemek amacıyla ise derslerin üst sınıflardaki konu ve kazanımlarına temel teşkil eden kritik konu ve kazanımlar Bakanlık tarafından belirlenerek buna uygun örnek öğretim programları ve bu programlara yönelik

etkinlik örnekleri hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra, ulusal telafi modeli oluşturulmasına yönelik olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre hazırlanacağı belirtilen destekleme eğitimlerinin “Ulusal Destekleme Programı” adı altında yapılandırıldığı paylaşılmış, ancak bu programla ilgili çalışmalar henüz tamamlanmamıştır. Telafi eğitimlerinin içeriği planlanırken öğrenme eksiklikleri ve kayıplarının dikkate alınacağı ifade edilmesine karşın, süreç içinde öğrenme kayıpları ve eksiklikleri hakkında bir yargıya varabilmeyi sağlayacak nitelikte sistematik bir ölçme ve değerlendirme de yapılamamıştır. Türkiye’de salgının başından bu yana telafi eğitime yönelik çeşitli adımlar atılsa da gelinen noktada söz konusu telafi süreci için henüz net bir yol haritası ortaya konulmadığını söylemek mümkündür. Bu süreçte öğrenmenin sürdürülmesine yönelik çabaların yanı sıra, her öğrenci için eşit koşullarda uzaktan eğitime erişim mümkün olmadığından, başta dezavantajlı öğrenciler olmak üzere tüm öğrencileri kapsayacak etkili bir telafi programının bir an önce hayata geçirilmesi gerekmektedir.

TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI ÖNERİSİ

Mart 2020’den itibaren yaşanan olağanüstü koşullar sebebiyle eğitim öğretim süreçlerinin kesintiye uğramasıyla oluşan akademik, sosyal ve duygusal kayıplar ciddi boyutlara ulaşmıştır. Bu kayıplar yalnızca bugünün problemi değildir. Bu kayıpların telafisinin yapılmaması çocuklarımızın ve ülkemizin geleceğine gölge düşürme potansiyeline sahiptir. Özellikle temel becerilerde oluşan eksiklikler ve yetersizliklerin giderilmemesi toplum ve ekonomi için uzun vadede ciddi kayıplara neden olabilir. Bu kayıpları yok sayarak eğitim öğretim süreçlerine devam etmek mümkün değildir. Kayıplar telafi edilmezse;

- Öğrenmenin sürekliliği sağlanamaz ve öğrenme kayıpları artar.
- Öğrenme yoksulluğu artar.
- Öğrencilerin iyi olma hallerinin sağlanması zorlaşır.
- Okul terkleri artar.

- Öğrenciler arasındaki mevcut öğrenme farkları artar.
- Çocuk işçiliği artar.
- Çocuk evlilikleri ve erken yaşta gebelik riski artar.
- Ekonomik kayıplar artar.
- Toplumsal ve küresel eşitsizlikler derinleşir.

Çocuklarımızın okuldan uzakta kalmalarının sonucunda oluşan kayıpların telafi edilebilmesi hepimizin sorumluluğundadır ve çok boyutlu bir planlama gerektirmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, telafi sürecinin planlanmasında atılacak adımlara katkı sağlamak amacıyla hazırladığımız “TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI” önerimiz; “**Temel İlkeler**”, “**Temel Gereklilikler**” ve “**Müdahale Alanları ve Eylem Önerileri**” olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır.

“TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI” önerimizin kavramsal çerçevesi aşağıda özetlenmektedir:

TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI

TEMEL İLKELER

- » Hiçbir öğrenci olması gereken düzeyin gerisinde bırakılmamalıdır.
- » Öğretmenler her koşulda desteklenmelidir.
- » Telafi sürecinin hayata geçirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel çabasına bırakılmamalıdır.
- » Öğrencilerin öğrenmeye etkin bir şekilde katılabilmeleri için sosyal ve duygusal iyi olma halleri önceliklendirilmelidir.
- » Her bir öğrencinin öğrenme kayıpları ve eksikliklerini tespit etmeye kaynaklık edecek geçerli, güvenilir ve aynı zamanda süreç odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.
- » Karar alma süreçlerinde telafi programının genel çerçevesi ve temel prensipleri merkezi düzeyde belirlenmeli; uygulamada okulların ihtiyaçları esas alınmalıdır.
- » Yalnızca geriye dönük ve kayıp odaklı bir planlama değil, mevcut sınıf düzeyi ile uyumlu bir planlama yapılmalıdır.

TEMEL GEREKLİLİKLER

- » Uzaktan eğitim sürecinde oluşan kayıpların telafisi uzaktan eğitimle giderilemez. Çocuklarımızın bir an önce okula dönmesi ve öğrenme kayıplarının telafisi için toplumsal seferberlik başlatılmalıdır.
- » Tüm öğretmenler ivedilikle aşılmalıdır.
- » Okula güvenli geri dönüş ve telafi süreçleri için bütçe planlaması yapılmalıdır.
- » Okullardaki ihtiyaç ve kaynak farklılıkları giderilmelidir.
- » Telafi programının genel çerçevesi ve temel prensipleri merkezi düzeyde belirlenmeli, içeriği ve süresi ise bölgeler, iller ve okulların ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır.
- » Öğrenciler ve öğretmenler salgının neden olduğu kayıplarla başa bırakılmamalı, tüm paydaşların görev ve sorumlulukları tanımlanmalıdır.
- » Okul temelli olarak geliştirilecek odaklı telafi programı için okul süresi dışında ek zaman oluşturulmalıdır.

MÜDAHALE ALANLARI	EYLEM ÖNERİLERİ
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> » Öğrenme kayıpları ve eksikliklerini tespit etmeye kaynaklık edecek geçerli, güvenilir ve aynı zamanda süreç odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. » Öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin belirlenmesi kadar öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimleri de belirlenmeli ve izlenmelidir. » Öğrencilerin öğrenmeye etkin bir şekilde katılabilmeleri için sosyal ve duygusal iyi olma halleri önceliklendirilmelidir.
ÖĞRETİM PROGRAMI	<ul style="list-style-type: none"> » Önceki sınıf düzeylerinin kritik öğrenmelerini de kapsayacak biçimde merkezi düzeyde yeni bir öğretim programı geliştirme çalışması yapılmalıdır. » Yeni öğretim programı çalışmaları kapsamında mevcut öğretim programları çerçeve program anlayışıyla yeniden uyarlanmalı, salgında önemi anlaşılan yaşam becerilerine de yer verilmelidir. » Uzaktan öğrenme sürecinde çoğunlukla kapsam dışı bırakılan uygulamalı dersler, öğrencinin bütüncül gelişimini de destekleyecek biçimde yeni bir anlayışla düzenlenmelidir.
ODAKLI TELAFİ	<ul style="list-style-type: none"> » Uzaktan eğitim sürecinden olumsuz anlamda en çok etkilenen öğrenci grupları için odaklı telafi programları uygulanmalıdır. <ul style="list-style-type: none"> • İlkokul 1. sınıfı uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan öğrenciler • Ortaokul veya lise kademesine geçiş yapan öğrenciler • Lisede alan seçecek öğrenciler • Liseyi uzaktan eğitimle tamamlayıp yükseköğretime geçen öğrenciler • Mesleki ve teknik eğitim öğrencileri » Salgından en çok etkilenen dezavantajlı arka planlara sahip öğrenciler okul düzeyinde tespit edilmeli, bu gruplara yönelik olarak okul temelli telafi programları tasarlanmalıdır. » Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için farklı telafi ve destek süreçleri oluşturulmalıdır.
REHBERLİK ANLAYIŞI	<ul style="list-style-type: none"> » Okul rehberlik servislerinin, salgınla birlikte değişen rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyacını karşılamak üzere yeni koşullara uygun bir rehberlik anlayışı geliştirmesi sağlanmalıdır.
ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ	<ul style="list-style-type: none"> » Yeni oluşan koşullarda eğitim öğretimin etkili biçimde sürdürülebilmesi için öğretmenlere gerekli destek mekanizması sağlanmalıdır. » Öğretmenlerin iyi olma hallerinin sağlanmasına yönelik desteklenmesi gerekmektedir.
GELECEĞE HAZIRLIK	<ul style="list-style-type: none"> » Gelecekte yaşanabilecek olası doğal afet ve salgın gibi durumlarda eğitim öğretimin sürdürülmesi ve öğrenme kayıplarının azaltılması için önceden hazırlanmış eğitimde acil durum eylem planının oluşturulması gerekmektedir.



GİRİŞ



tedmem

GİRİŞ

COVID-19 salgını, dünya çapında olağanüstü değişimlere neden oldu. Her sektör bu değişimden kendi payına düşeni alsa da; okulların yüz yüze eğitime kapanması ve milyarlarca öğrencinin aniden okuldan uzakta kalmasıyla eğitim sistemleri asrın şoku diyebileceğimiz bir süreçten geçti.

COVID-19'un küresel salgın olarak ilan edildiği 11 Mart 2020 tarihinin üzerinden bir yılı aşkın bir süre, Türkiye'de ise yaklaşık üç eğitim öğretim dönemi geçti. Bu süre zarfında, eğitim öğretim süreçlerinin devam edebilmesi ve okulların güvenle açılabilmesi için atılan/atılması gereken adımlar hep gündemde oldu. Ancak dünya gündeminde bir süredir tartışmaların yönü değişti. Salgın sürecinde okulların açık kalmasını politika öncelikleri arasında tutan ve bunu diğer ülkelere kıyasla başarabilen ülkeler dahi öğrencilerinin okuldan uzakta kaldığı haftalarda yaşadıkları kayıpların telafisini planlamaya ve uygulamaya başladı. Dünyanın önde gelen kuruluşları da son bir yılda yaşananların ardından salgının neden olduğu kayıpların katlanarak artmasını önlemek; çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek öğrenme ortamlarına bir an önce tekrar kavuşmalarını sağlamak üzere eğitimde telafi sürecini gündemlerine alarak ülkeleri eyleme geçirecek rapor, misyon ve politika belgeleri hazırladı.

Salgının ilk yılında Türkiye, OECD ülkeleri arasında okullarını en uzun süre kapalı tutan ikinci ülke oldu. 16 Mart 2020'den yerinde karar dönemine geçiş tarihi olan 2 Mart 2021'e kadar, tatiller hariç geçen 175 okul gününde, okulların en fazla açık olduğu sınıf düzeyinde bile öğrenciler sadece 15 okul günü yüz yüze eğitime devam edebildi. Bazı sınıf düzeyleri için yüz yüze eğitim hiç başlatılmadı. Gerçek şu ki çocuklarımız salgın sürecinde okuldan uzakta kaldı. Bu süreçte öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin atılan adımlara rağmen;

- Öğrencilerimizin eşit koşullarda nitelikli uzaktan eğitime erişmeleri mümkün olmamış; eğitim sisteminde var olan eşitsizlikler derinleşmiştir.
- Öğrenme kayıpları ciddi boyutlara ulaşmış, çocuklarımızın sosyal ve duygusal gelişimleri sekteye uğramıştır.
- Okulların yüz yüze eğitime kapalı olduğu dönemde özellikle bazı bölgelerde düzenli takibinin yapılamadığı öğrenciler vardır. Okulun çocukları koruyucu ve gözetici rolü kesintiye uğramıştır.
- Uzaktan eğitim sürecinin nitelik boyutu hiç konuşulmamış; erişilen içeriklerin niteliği ve öğretmenlerin dijital yeterlikleri arka planda kalmıştır.
- Öğrenciler, öğretmenler, veliler uzaktan eğitim sürecinde çok yorulmuş, sürecin bu kadar uzamasıyla devam etme motivasyonlarını kaybetmişlerdir. Öğrencilerin eğitim öğretim süreçleriyle olan ilişkileri hasar görmüştür.
- Salgın öncesinde dahi Türkiye'de hayata etkin katılım için gerekli beceri düzeyinin altında kalan öğrenci oranı azımsanmayacak düzeydedir. Ayrıca 10-14 yaş arasındaki her beş çocuktan biri "öğrenme yoksulu"dur. İlkokulu bitirmiş olmasına rağmen basit bir metni okuyup anlamaktan uzaktır. Bu oranların salgınla birlikte misliyle artmasından endişe edilmektedir.
- Yalnızca ülke içindeki eşitsizlikler değil, ülkeler arası eşitsizlikler de derinleşmiştir. Bu süreçte okullarını en uzun süre kapalı tutan ülkeler, salgın öncesinde eğitim performansı en düşük ülkeler olmuştur. Eğitim performansı yüksek olan ülkeler ise okullarını daha uzun süreler açık tutabilmişlerdir. Eğitim sistemimizin uluslararası rekabet gücü düşmüştür.

Bu kayıplar yalnızca bugünün problemi değildir. Bu kayıpların telafisinin yapılmaması çocuklarımızın ve ülkemizin geleceğine gölge düşürme potansiyeline sahiptir. Özellikle temel becerilerde oluşan eksiklikler ve yetersizliklerin giderilmemesi, toplum ve ekonomi için uzun vadede ciddi kayıplara neden olabilir. Bu kayıpları yok sayarak eğitim öğretim süreçlerine devam etmek mümkün değildir.

Okuldan uzakta kalmanın sonucunda oluşan kayıpların öğrencilerin gelecek öğrenmelerini, okul-öğrenci ilişkisini ve eğitim sistemine duyulan güveni olumsuz etkilememesi için ivedilikle telafi sürecinin planlanmasına ve hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın daha net anlaşılması için öncelikle şu soruları sormak yerinde olacaktır: Yaşadığımız kriz nedeniyle, öğrencilerimizin olmaları gereken düzey ile bugün oldukları düzey arasında nasıl bir fark oluşmuştur? Örneğin Mart 2020’de 1. sınıfta olan bir öğrenci en iyi ihtimalle Eylül 2021’de okula döndüğünde 3. sınıf öğretim programıyla devam edebilecek durumda olacak mıdır?

Çocuklarımızın okuldan uzakta kalmalarının sonucunda oluşan kayıpların telafi edilebilmesi hepimizin sorumluluğundadır ve bu sürecin toplumsal seferberlik düzeyinde ele alınması gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, TEDMEM olarak telafi sürecinin planlanmasında atılacak adımlara katkı sağlamak amacıyla “TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI” önerimizi hazırladık.

Raporun birinci bölümünde salgının ilk yılında dünyada ve Türkiye’de eğitimde yaşanan önemli gelişmeleri ve okulların açık/kapalı kalma sürelerini özetledik. Öğrencilerin okuldan uzakta kalmalarının sonucunda yaşadığı kayıplar ve bu kayıpların muhtemel büyüklükleri hakkında fikir sahibi olabilmek için söz konusu kayıpları ikinci bölümde (1) öğrenme kayıpları, (2) sosyal ve duygusal kayıplar ve (3) olası ekonomik kayıplar olmak üzere üç boyutta ele aldık. Üçüncü bölümde dünya genelinde öne çıkan bazı ülkelerde ve Türkiye’de kayıpların telafisine yönelik yürütülen çalışmalara yer verdik. Son bölümde ele aldığımız “TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI” önerimizi ise

- Eğitim sistemimizin kendine özgü ihtiyaçlarından hareketle eylem önerilerimizin şekillenmesinde hiza taşı olarak aldığımız “Temel İlkeler”,
- Telafi sürecinin etkin ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için önkoşul niteliğinde olan “Temel Gereklilikler” ve
- Türkiye’nin salgın sürecinde öğrenmenin sürdürülmesine yönelik deneyimlerini esas alarak geliştirilen “Müdahale Alanları ve Eylem Önerileri”

olmak üzere üç boyutta açıkladık.

Telafi eğitimi yol haritası önerilerimizi oluştururken “Eğitimde kayıplarımız var ve bu kayıpları yok sayarak eğitim öğretim süreçlerine devam edemeyiz” ön kabulünden yola çıktık. Dolayısıyla salgın sürecinde hazırladığımız tüm raporlarda odağımızda olan öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin atılan adımlar ile öğrencilerin salgın nedeniyle rutinlerinin bozulması sonucu ortaya çıkan öğrenme kayıpları ve sosyal-duygusal kayıpları “telafi” etmeye yönelik müdahaleleri birbirinden ayrı tuttuk. Yalnızca Türkiye’de değil, diğer ülke örneklerinde de öğrenmenin olağan dışı koşullarda sürdürülmesi için atılan adımların ötesinde, bu olağan dışı koşullar nedeniyle öğrencilerin yaşadıkları kayıpların kabulü ve farkındalığıyla planlanan telafi süreçlerini ele aldık.

Öğrencilerin okullarından uzakta kalmalarının olumsuz etkileri yalnızca K-12 düzeyindeki öğrenciler için değil, yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler için de geçerlidir. Ancak, Türkiye’de salgın sürecinde yükseköğretim öğrencilerinin eğitim öğretim süreçlerinin sürdürülebilmesine ilişkin atılan adımlara, öğrencilerin uzaktan eğitime erişimlerine, erişilen içeriklerin niteliğine ve öğrencilerin deneyimlerine ilişkin çıkarım yapmaya ve politika önerisi geliştirmeye yetecek sistem düzeyinde veri ve bilgi bulunmamaktadır. Yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin ülkenin geleceğini şekillendirmede aktif rol oynayacağı düşünüldüğünde bu öğretim kademesindeki öğrenme kayıplarının ve beceri eksikliklerinin giderilmesi de acilen ülke gündemine alınmalıdır.

“TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI” önerimizin, salgının eğitim sistemimizde açtığı yaraların sarılmasına katkı sağlamasını dileriz.



BÖLÜM 1

Salgın Sürecinde Dünyada ve Türkiye’de Eğitimin Bir Yılı (Mart 2020- Mart 2021)



tedmem

COVID-19 salgını sebebiyle Mart 2020'den itibaren birçok ülkede eğitim öğretim süreçleri sekteye uğradı. Okullarda eğitim öğretime ara verilmesinin hemen ardından, ülkeler kendi imkanları dahilinde uzaktan öğrenme yolu ile öğrenmenin sürekliliğini sağlamaya çalıştı. Salgının gidişatına ve ülkelerin okulların açılmasına yönelik politika önceliklerine bağlı olarak ülkelerde okulların kapalı kalma süreleri değişiklik gösterdi.

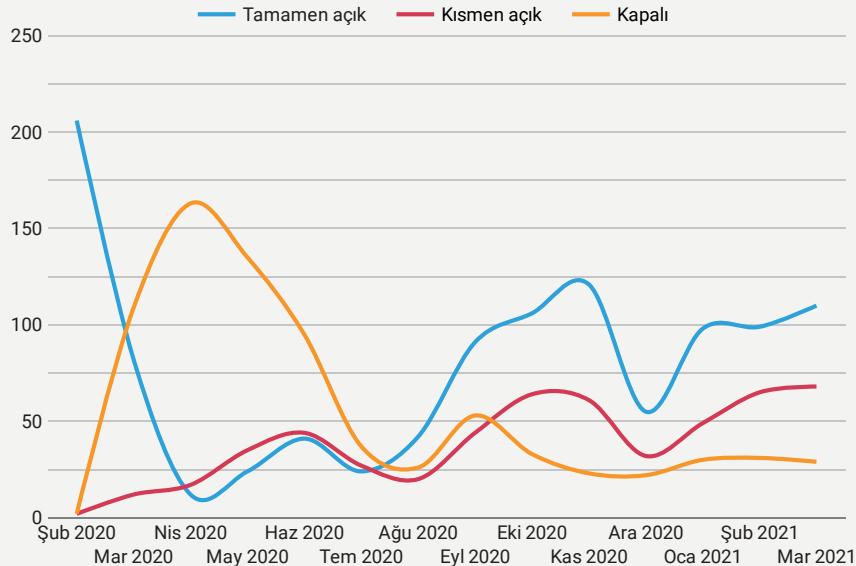
Salgın sürecinde TEDMEM olarak dünyada okulların açık kalma ve kapanma süreçlerini haftalık olarak izleyerek durumu özetleyen çalışmaları kamuoyu ile düzenli olarak paylaştık. Bu bölümde önceki çalışmalarımız ve UNESCO verileri ışığında, dünyada ve Türkiye'de eğitimde bir yıl boyunca okulların durumundaki değişiklikleri derleyerek eğitimde salgının bir yılının resmini ortaya koymayı amaçladık.

1.1. DÜNYADA EĞİTİMDE BİR YIL VE YAŞANAN ÖNEMLİ GELİŞMELER

COVID-19, ilk olarak Çin'de Aralık 2019 sonlarında ortaya çıkmış; 11 Mart 2020 tarihinde ise Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın olarak ilan edilmiştir. 2020 yılının Mart ve Nisan ayları boyunca toplumsal tedbirlerle birlikte okullar da yüz yüze eğitime kapanmıştır. UNESCO (2021a), okulların durumundaki değişiklikleri dört kategoride sınıflandırmaktadır: *tamamen açık*, *kısmen açık*, *ara tatil* ve *COVID-19 sebebiyle kapalı*. Buna göre okulların kapatılması okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerindeki öğrencilerin çoğunu veya tamamını etkilediğinde okullar *tamamen kapalı* olarak kabul edilir. *Kısmen açık* kategorisi, okulların bir ülkenin bazı idari birimlerinde, bazı sınıf seviyeleri için kapalı olduğu veya sınırlı kapasiteyle faaliyet gösterdiği durumları ifade eder. *Tamamen açık* ise derslerin tüm okul çocukları için ve tüm sınıf seviyelerinde yüz yüze verildiği anlamına gelir. Şekil 1.1 bu veriler ışığında, küresel salgının ilk yılında okulların durumunda yaşanan değişiklikleri özetlemektedir.

ŞEKİL 1.1

Küresel Salgının İlk Yılında Okulların Durumu



Okulların durumunda yaşanan değişiklikler üç kategori ile özetlenmiş olup "ara tatil" kategorisi Şekil 1.1'e dahil edilmemiştir.

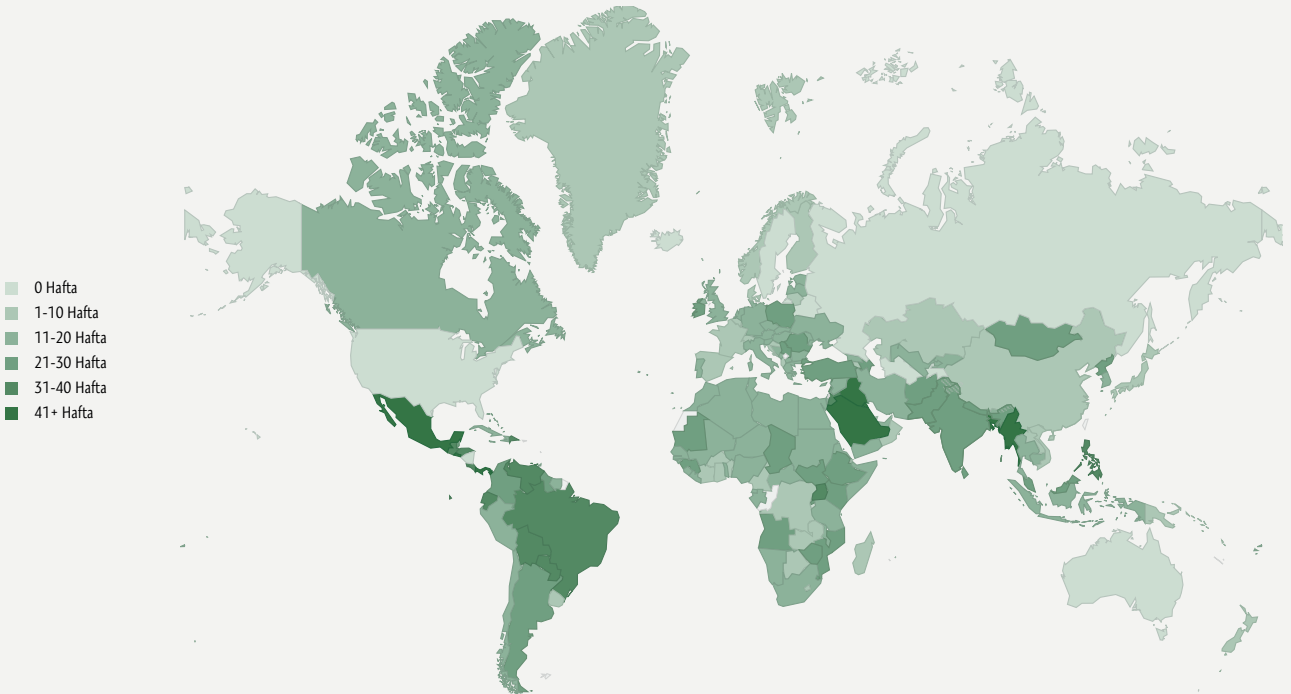
Şekil 1.1'de de görüldüğü üzere, küresel salgın ilan edilmesinin hemen ardından pek çok ülkede okullar kapanmış, Nisan 2020 sonundan itibaren ise okulları kısmen veya tamamen açık olan ülke sayısı artmaya başlamıştır. Okulları kısmen veya tamamen açık ülke sayısındaki bu artış, yaz tatilleri dışındaki sürelerde Kasım 2020'ye kadar devam etmiştir. Bu tarihten itibaren ise okulları kısmen veya tamamen açık ülke sayısı yeniden düşüşe geçmiştir. Bu düşüşün olası sebepleri, salgının gidişatında iyileşmenin istenen ya da planlanan düzeyde ilerlememesi, COVID-19 virüsü ile ilgili yeni varyasyonların ortaya çıkması ve birçok ülkenin okul takviminde bulunan resmî tatillerin ve yarıyıl tatillerinin sürelerindeki değişiklikler olarak sıralanabilir. Yarıyıl tatillerinin ardından, salgının kontrolü kapsamında ülkelerde yapılan ek düzenlemeler ve kısıtlamalar, aşılamanın başlaması ve okullarda hızlı antijen testlerinin yaygınlaşması nedeniyle 2021 yılının Şubat ve Mart aylarında okullarını tamamen veya kısmen açık statüsünde tutan ülkelerin sayısı artma eğilimi göstermiştir.

Dünyada Okulların Kısmen Açık/Kapalı Kalma Süreleri

Bu bölümde, UNESCO'nun dünya genelinde 210 ülke üzerinden paylaştığı, okulların kısmen açık veya COVID-19 sebebiyle kapalı kalma süreleri ile ilgili temel veriler çerçevesinde genel eğilimler özetlenmektedir (UNESCO, 2021a). Dünyada bazı ülkeler, okullarını uzun süre yüz yüze eğitime kapatırken bazıları da olabildiğince kısmen veya tamamen açık olarak tutma eğilimi göstermiştir. Şekil 1.2'deki Dünya haritası üzerinde ülkelerin okullarını COVID-19 nedeniyle tamamen kapalı tuttuğu hafta aralıkları özetlenmektedir.

ŞEKİL 1.2

Okulların COVID-19 Sebebiyle Tamamen Kapalı Olduğu Hafta Aralıkları



UNESCO (2021a) veri setindeki, Mart 2020 - 29 Mart 2021 tarihleri arasındaki hafta sayıları kullanılarak gruplandırma yapılmıştır.

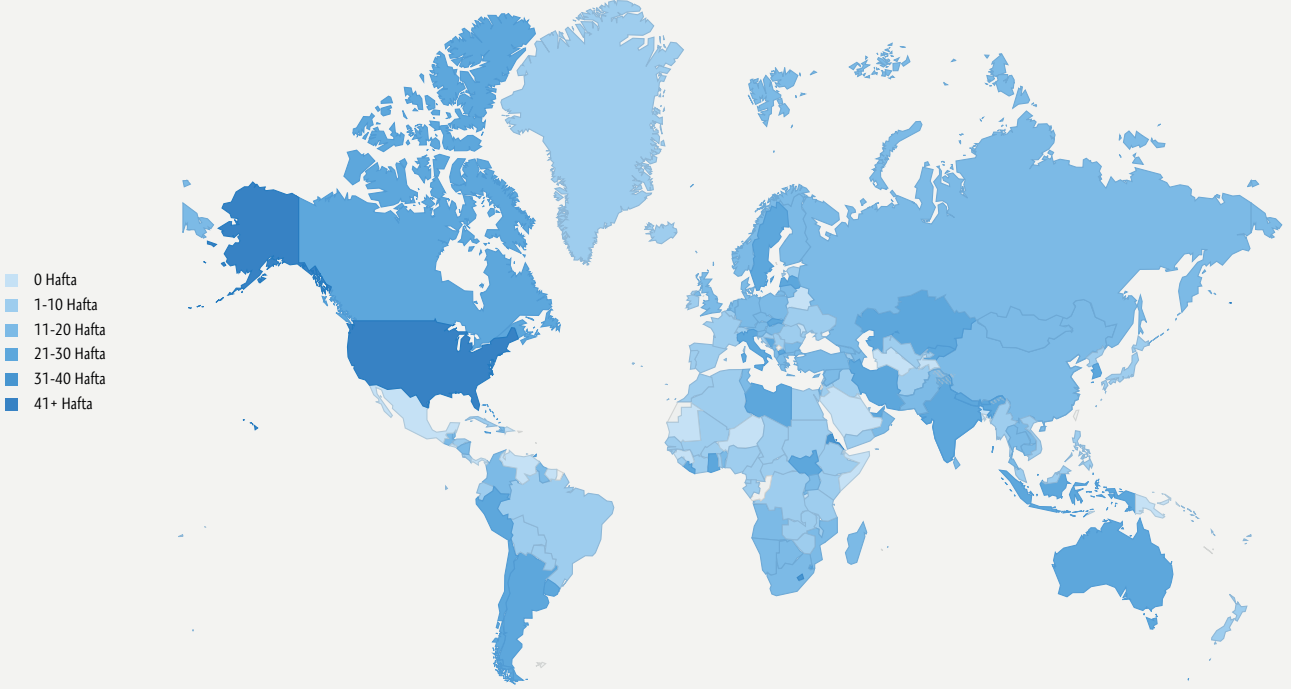
Dünyada 11 ülkede okullar hiç *COVID-19 Nedeniyle Kapalı* statüsüne geçmemiştir. Bu ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Rusya, İsveç, İzlanda, Tacikistan ve Türkmenistan yer almaktadır. Öte yandan okullarda yüz yüze eğitime Fransa'da 6 hafta, Çin'de 9 hafta, Almanya'da 14 hafta, İngiltere'de 16 hafta ve Türkiye'de 26 hafta ara verilmiştir. Irak, Meksika ve Nepal gibi ülkelerde ise okullar 41 haftanın üzerinde kapalı kalmıştır. Şekil 1.2'den yola çıkılarak ülkelerin okullarını tamamen kapalı tuttuğu hafta aralıkları ve ülke örnekleri Tablo 1.1'de özetlenmektedir.

TABLO 1.1**Okulların Tamamen Kapalı Olduğu Hafta Aralıklarının Dağılımı**

Tamamen Kapalı Hafta Sayısı	Ülke Sayısı	Ülke Örnekleri
0 Hafta	12	Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, İsveç, İzlanda, Rusya, Türkmenistan
1-10 Hafta	56	Belçika, Danimarka, Çin, Fransa, Finlandiya, Hırvatistan, İspanya İsviçre, Japonya, Norveç
11-20 Hafta	86	Almanya, Avusturya, Birleşik Arap Emirlikleri, Birleşik Krallık, Bulgaristan, Estonya, Hollanda, İsrail, İtalya, Kanada, Katar, Portekiz, Sudan, Yunanistan
21-30 Hafta	36	Arjantin, Hindistan, İrlanda, Kolombiya, Pakistan, Polonya, Romanya, Türkiye
31-40 Hafta	12	Brezilya, Filipinler, Kosta Rika
41+ Hafta	8	Irak, Kuveyt, Meksika, Suudi Arabistan

Buna karşılık, dünyada 33 ülkede okullar hiç *Kısmen Açık* statüsüne geçmemiştir. Bu ülkeler arasında Kuveyt, Meksika, Suudi Arabistan ve Türkmenistan yer almaktadır. Okullar, Fransa'da 4 hafta, Çin'de 18 hafta, Almanya'da 13 hafta, İngiltere'de 11 hafta ve Türkiye'de 12 hafta kısmen açık olarak eğitim öğretime devam etmiştir. Türkiye'de okullar kısmen açık statüsündeyken çoğunlukla okul öncesi, ilkokullar ve sınav grubu olarak bilinen 8 ve 12. sınıflar haftada iki gün seyreltilmiş olarak okula devam etmişlerdir. Öte yandan, Amerika Birleşik Devletleri okullarını 41 haftanın üzerinde kısmen açık statüsünde tutan tek ülke olmuş ve okullarını hiçbir zaman ülke çapında tamamen COVID-19 sebebiyle kapatmamıştır. Şekil 1.3'te Dünya haritası özetlenmektedir.

Okullarını hiç kısmen açık statüsüne getirmeyen ülkelerden Kuveyt 29 Şubat 2020, Suudi Arabistan 8 Mart 2020, Meksika ise 22 Mart 2020 tarihi itibarıyla yüz yüze eğitime ara vermiş, sonraki bir yıllık süre zarfında okullarını *COVID-19 Nedeniyle Kapalı/Ara Tatil* statüsünde tutmuşlardır. Öte yandan, Türkmenistan'da okullar ara tatillerin dışında yüz yüze eğitime devam etmiştir. Şekil 1.3'ten yola çıkılarak ülkelerin okullarını kısmen açık tuttuğu hafta aralıkları ve ülke örnekleri Tablo 1.2'de özetlenmektedir.

ŞEKİL 1.3**Okulların Kısım Açık Olduğu Hafta Aralıkları**

UNESCO (2021a) veri setindeki, Mart 2020 - 29 Mart 2021 tarihleri arasındaki hafta sayıları kullanılarak gruplandırma yapılmıştır.

TABLO 1.2**Okulların Kısım Açık Olduğu Hafta Aralıklarının Dağılımı**

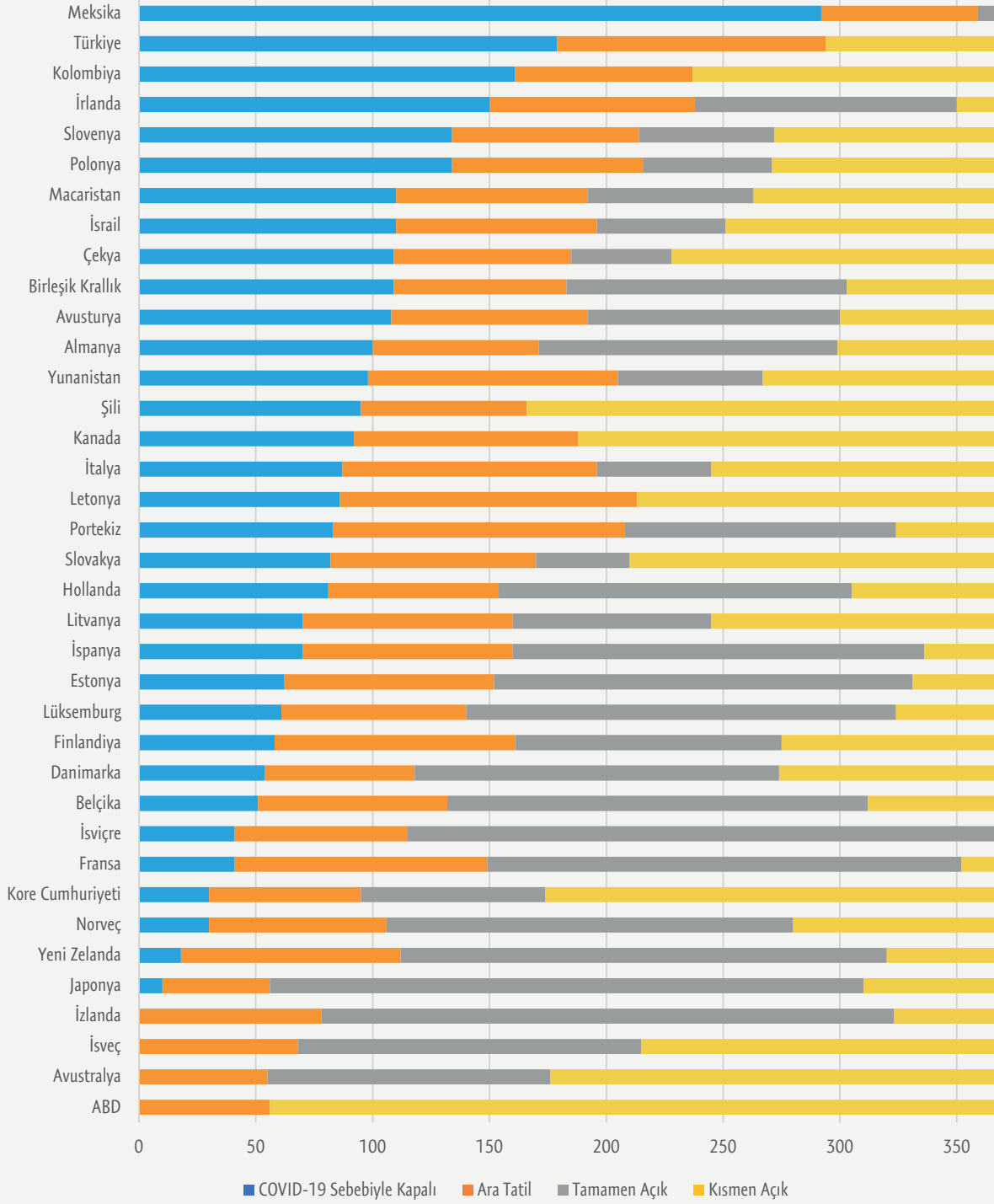
Kısım Açık Hafta Sayısı	Ülke Sayısı	Ülke Örnekleri
0 Hafta	33	Kuveyt, Meksika, Suudi Arabistan, Türkmenistan
1-10 Hafta	85	Belçika, Brezilya, Estonya, Filipinler, Fransa, Hırvatistan, Irak, İrlanda, İspanya, İsviçre, İzlanda, Japonya, Kosta Rika, Portekiz, Romanya, Sudan
11-20 Hafta	58	Almanya, Avusturya, Birleşik Krallık, Bulgaristan, Çin, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İsrail, Kolombiya, Norveç, Pakistan, Polonya, Rusya, Türkiye, Yunanistan
21-30 Hafta	30	Arjantin, Avustralya, Birleşik Arap Emirlikleri, Hindistan, İsveç, İtalya, Kanada, Katar
31-40 Hafta	5	Britanya Virjin Adaları, Filistin
41+ Hafta	1	Amerika Birleşik Devletleri

Bu başlık altındaki tablo ve şekillerde, UNESCO'nun paylaştığı 1 Mart 2020-29 Mart 2021 tarihleri arasındaki veriler özetlenmiştir. Türkiye'de okulların salgın nedeniyle kapandığı 16 Mart 2020'den itibaren ilk bir yılda, dünyada COVID-19 salgını sırasında okulların açık/kapalı kalma süreleri ile ilgili yaşanan diğer gelişmeler şöyle özetlenebilir:

- Dünya'da 48 ülkede okullar hiç *tamamen açık* statüsüne geçmedi. Bu ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, Azerbaycan, Arjantin, Birleşik Arap Emirlikleri, Bosna Hersek, Brezilya, Kanada, Kazakistan, İran ve Türkiye yer almaktadır.
- Türkmenistan'da 39 hafta, Japonya ve İsviçre'de 36 hafta, Fransa'da 29 hafta, Rusya'da 27 hafta, Danimarka'da 22 hafta, Almanya'da 18 hafta okullar *tamamen açık* olarak yüz yüze eğitime devam etmiştir.
- Hindistan ve Angola hiç yarıyıl tatiline girmemiştir.
- OECD ülkeleri arasında Türkiye, okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke olmuştur. Okulların kapalı kaldığı sürelerle göre ülkelerin sıralaması, Şekil 1.4'te gösterilmektedir.

ŞEKİL 1.4

OECD Ülkelerinde Okulların Açık / Kapalı Kalma Süreleri (Gün)- (16 Mart 2020 - 16 Mart 2021)

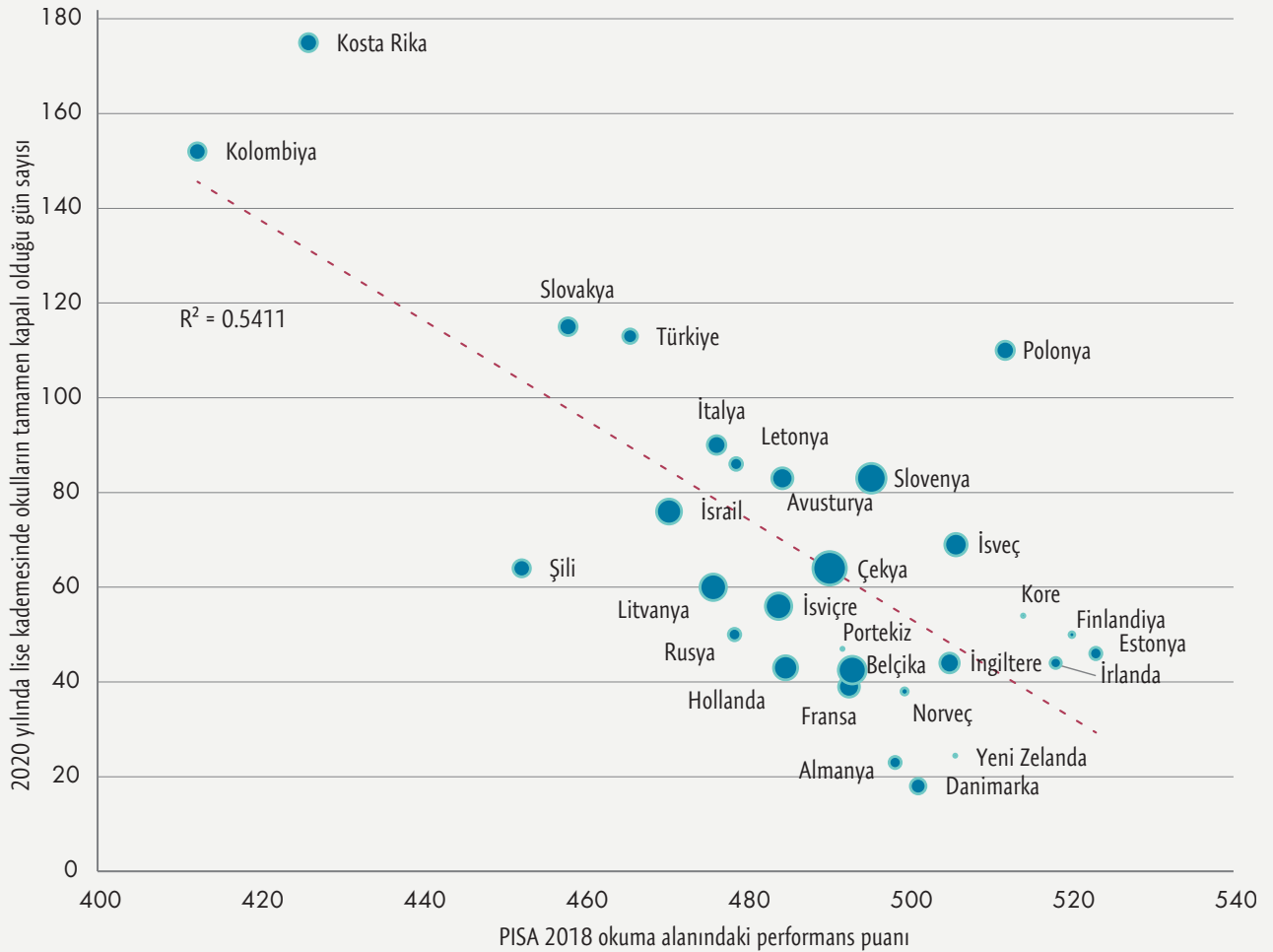


Sıralama, UNESCO verileri üzerinden Türkiye'nin okullarını kapattığı 16 Mart 2020 tarihinden sonraki ilk bir yıl üzerinden hesaplanmıştır. OECD'ye üye 37 ülke arasında Türkiye'nin konumu verilmiş olup Kosta Rika gibi aday ülkeler dahil edilmemiştir.
Kaynak: UNESCO verileri üzerinden hesaplanmıştır.

Ayrıca UNESCO'nun salgının bir yılını değerlendirdiği bu çalışmasındaki verilere göre okullarını en uzun süre kapalı tutan ülkeler, salgından önce gerçekleşen 15 yaş grubundaki öğrencilerin katıldığı PISA 2018 okuma alanındaki performansı en düşük olan ülkelerdir (UNESCO, 2021b). Diğer bir deyişle, PISA 2018'de daha düşük performans gösteren eğitim sistemleri, 2020 yılında COVID-19 kaynaklı olarak okullarını daha uzun süre kapalı tutma eğiliminde olmuştur. Kolombiya, Kosta Rika, Şili, Slovakya ve Türkiye bu ülkelerin başında gelmektedir (Şekil 1.5).

ŞEKİL 1.5

Ülkelerin PISA 2018 Okuma Alanındaki Performansları ve 2020 Yılında Lise Kademesinde Okulların Tamamen Kapalı Olduğu Gün Sayısı



Not: Dairelerin büyüklüğü, pandeminin başlangıcından 31 Aralık 2020'ye kadarki süreçte 1 milyon nüfustaki COVID-19 vaka sayısına karşılık gelmektedir. Dairenin çapı büyüdükçe vaka sayısı da artmaktadır.
Kaynak: UNESCO, 2021b.

1.2. OKULLARIN YÜZ YÜZE EĞİTİME GEÇİŞ SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ GELİŞMELER

Bu bölümde, çeşitli ülkelerde okulların yüz yüze eğitime geçiş süreçlerinde yaşanan gelişmeler ve okulların hangi koşullarda açıldığı özetlenmektedir.

Okullarını Açan Ülkelerde Okullar Hangi Koşullarda Açıldı?

Okulların açık tutulması ile ilgili koşullar ülkelere göre değişkenlik gösterse de birçok ülkede 2020 yılının sonlarına doğru yerel enfeksiyon oranına bağlı olarak yerinde karar alma süreci uygulanmaya başlanmıştır. Yüz yüze eğitime açılan okullarda ise Amerikan Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezi (CDC, 2021) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2021) gibi kuruluşların önerileri doğrultusunda maske kullanımı, sosyal mesafe kuralının uygulanması, seyreltilmiş sınıflarda eğitim, okullarda gerekli hijyen kurallarının sağlanması ve sınıfların havalandırılması gibi birtakım düzenlemeler uygulanmaktadır.

Almanya, Danimarka, Fransa, İngiltere ve İtalya'nın da aralarında bulunduğu bazı ülkelerde Eylül 2021'den itibaren okullar toplumsal öncelik olarak COVID-19 kısıtlamalarının dışında tutulmuş ve yüz yüze eğitime olabildiğince devam edilmiştir. Okullar açık olsa da okullardaki önlemler sıkılaştırılmıştır. Özellikle bebek ve çocuk bakım evleri, okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, son sınıfa giden öğrenciler, aileleri kritik sektörlerde çalışan öğrenciler ve dezavantajlı durumda olan öğrenciler için okullar açık tutulmaya çalışılmıştır. Bulaş riskinin çok yüksek düzeylere çıktığı zamanlarda okullar kapansa bile kısıtlamalar gevşetileceği zaman ilk önce bu öğrenciler için yüz yüze eğitime başlanmıştır. Şubat 2021'den itibaren başlayan bahar döneminde Almanya, Danimarka, İsveç, İtalya ve Yunanistan gibi birçok ülkede okullar yerel enfeksiyon oranına bağlı olarak olabildiğince yüz yüze eğitime devam etmiştir. Okullar yüz yüze eğitime tekrar açılırken kreşlere, ilkokullara ve son sınıf öğrencilerine öncelik verilmiştir. Örneğin, Mart 2021'den itibaren Avusturya ve Fransa gibi bazı ülkelerde ilkokul öğrencileri okula tam zamanlı devam ederken daha üst kademeler gruplar halinde dönüşümlü olarak gitmiştir. Öğretmenlerin aşılama süreçleri ve hızlı antijen testlerinin okullarda uygulanmaya başlanması da yüz yüze eğitime devam etme süreçlerine katkıda bulunmuştur.

Öğretmenlerin Aşılama Süreçleri ve Yüz Yüze Eğitim

27 Mart 2021 tarihinde UNESCO (2021c), COVID-19 aşılama uygulamasında öğretmenlere öncelik verilmesi hususunda tüm ülkelere çağrıda bulundu. Eğitimin güvenli bir şekilde devam edebilmesi ve okulların açık kalması için ulusal COVID-19 aşısı uygulama planlarında öğretmenlere öncelik verilmesi gerektiğini savunan UNESCO, 149 ülkeden yalnızca 17'sinin (ör. Rusya, Çin, Belarus, Uganda) aşılama uygulamasının ilk aşamasında öğretmenlere öncelik verdiğini, 20 ülkenin (ör. Almanya, ABD, Azerbaycan, Türkiye, İspanya) aşılamanın ikinci aşaması için öncelik grubu olarak öğretmenleri içerdiğini, 56 ülkenin ise (ör. Avustralya, Birleşik Krallık, Fransa, Kanada, Yunanistan) ulusal aşı uygulama planlarında öğretmenlere öncelik vermediğini belirtti. Yakın zamanda The Economist Intelligence Unit (EIU, 2021) tarafından yapılan bir araştırmada ise 85'ten fazla yoksul ülkenin 2023'ten önce COVID-19 aşılama yaygın erişime sahip olmayacağı tahmin ediliyor.

Öğretmenlerin aşılmasında gelinen noktada bazı ülke örneklerinde süreçler aşağıdaki gibidir (TEDMEM, 2021a):

- Amerika Birleşik Devletleri'nde tüm okul öncesi ve ortaöğretim öğretmenlerine ve çocuk bakımı çalışanlarına ilk aşılarını Mart ayı sonuna kadar yaptırma hedefi doğrultusunda, tüm eyaletlerden aşılama çabalarında öğretmenlere öncelik vermeleri istendi.
- Birleşik Krallık'ta vatandaşlar, öğretmenlere ve okul/çocuk bakımı personeline öncelik verilmesi için bir dilekçe kampanyası başlatarak Parlamento'ya isteklerini ilettiler. Dilekçe sayısı Mart 2021 sonu itibarıyla 500 bini geçti.
- Fransa, Ağustos 2021 sonuna kadar öğretmenler dahil tüm vatandaşlarını aşılayacağını duyurdu.

Türkiye'de ise 14 Nisan 2021 tarihinde yapılan açıklamada ilköğretim ve okul öncesi kurumlarda görevli olan öğretmenlerin, psikolojik danışmanların, okul yöneticilerinin ve okul çalışanlarının aşı randevusu alabileceği belirtildi ve bu tarihe kadar 425.430 eğitim çalışanının aşı randevusuna dahil edildiği bilgisi paylaşıldı (MEB, 2021a). 15 Mayıs 2021 tarihinde yapılan açıklamada ise toplam 499 bin personele aşı randevusu açıldığı, böylece öğretmen ve okul çalışanı sayısının yüzde 40'ına ulaşıldığı ifade edildi.

Hızlı Antijen Testleri ve Okulların Açılmasına Etkisi

Hızlı antijen testleri, bazı ülkelerde okullarda yüz yüze eğitime yeniden başlamayı kolaylaştırmak için kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, İngiltere ve ABD'nin bazı eyaletlerinde gönüllü test programları sunulurken Avusturya ve ABD'nin diğer eyaletlerinde bu testler yüz yüze eğitime katılım için zorunlu tutulmaktadır. 15 dakika içinde sonuç veren bu testler evde yapılabileceği gibi okullarda bulunan istasyonlarda da yapılabilmektedir. Aşağıda, antijen testlerinin eğitim öğretim süreçlerinin devam edebilmesi için uygulandığı bazı ülke örnekleri verilmektedir (TEDMEM, 2021a).

- Avusturya'da ilköğretim 4. sınıfa kadar olan sınıf düzeyleri beş gün okula gidiyor ve öğrencilere haftada iki kez hızlı sonuç veren antijen testleri yapılıyor. Okullarda hızlı test istasyonları kuruldu ve testlerin dersler başlamadan önce yapılması kararlaştırıldı. Test yaptıran öğrenciler yüz yüze eğitime katılırken, test yaptırmak istemeyen öğrenciler ise evde çalışma kapsamında ödev olarak devam ediyor. Beşinci sınıf seviyesinden itibaren ortaokullar, meslek okulları ve liseler dönüşümlü gruplar halinde yüz yüze eğitime devam ediyor. Hızlı antijen testleri ise haftada sadece bir kere olmak üzere her gruba uygulanıyor.
- İngiltere'deki öğrencilerin, okulun ilk iki haftasında üç kez COVID-19 testi olacağı, sonrasında ise her hafta evde uygulamaları için 30 dakika içinde sonuç veren hızlı testlerden iki adet verileceği duyuruldu. Hızlı testler gönüllülük esasına dayanmakta ve evde yapılan testlerde sonuç pozitif çıkarsa doğrulamak için yerel bir merkezde ikinci bir test daha yapılmaktadır. Ek olarak tüm ilköğretim ve ortaokul personeline ayrıca haftada iki kez hızlı testler sunulmaktadır. Ebeveynler ve bakıcılar da haftada iki kez test alma hakkına sahiptir.
- Almanya'da Nisan ayından itibaren okullarda, kreşlerde ve şirketlerde hızlı testlerin kullanımının yaygınlaşacağı belirtildi. Ek olarak, tüm vatandaşlara haftada bir kere yapılacak olan testlerin ücretsiz olacağı duyuruldu.

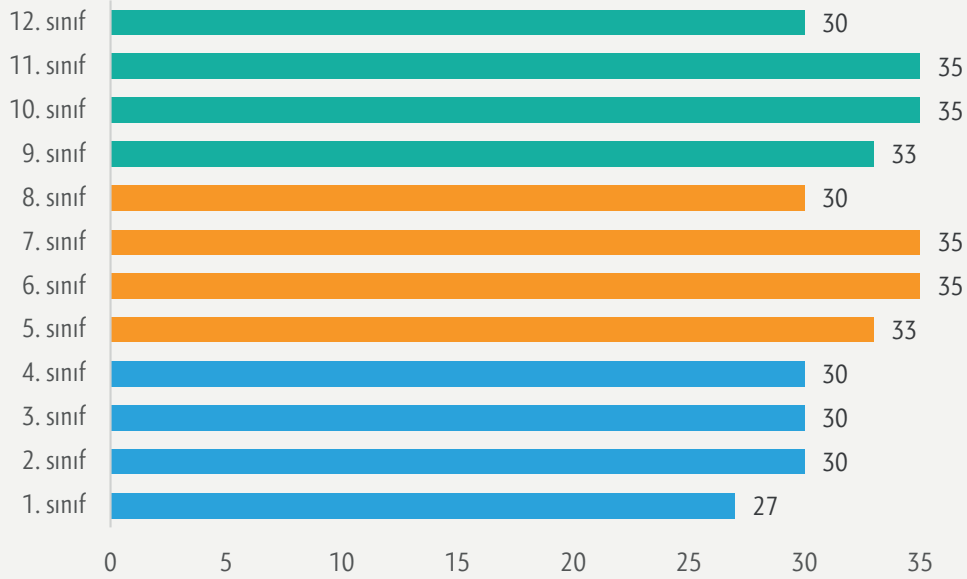
- Amerika Birleşik Devletleri’nde farklı eyaletlerde farklı şekillerde hızlı antijen testi protokolleri güz döneminden bu yana aşamalı olarak artarak uygulanıyor. Eyaletler ve bölgeler, okullarda COVID-19 testlerini desteklemek için, test malzemeleri satın almak ve ek personel istihdam etmek de dahil olmak üzere federal fonlardan yararlandı. Ek olarak, ABD Sağlık Bakanlığı, ilk ve ortaöğretim okullarında ve diğer ortamlarda dağıtılmak üzere eyaletlere milyonlarca hızlı antijen testi tahsis etti. Amerikan Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezi ise K-12 okullarında COVID-19 testi için uygulama konuları hakkında rehber yayımlandı.

1.3. SALGIN SÜRECİNDE TÜRKİYE’DE EĞİTİMİN BİR YILI

COVID-19 salgınının kitlesel olarak yayılma hızının artmasıyla birlikte Mart 2020’den itibaren pek çok ülke, okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar tüm eğitim kurumlarını kapatma kararı almak zorunda kaldı. Türkiye’de ise bu süreçte 16 Mart 2020’de başlayacak olan ikinci eğitim öğretim dönemi, Nisan ayında yapılması planlanan ara tatilin öne çekilmesiyle 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitimle başladı. Bu dönemde yalnızca okul öncesi öğrencileri, 1 Haziran-19 Haziran 2020 tarihleri arasında yüz yüze eğitime kısa süreliğine de olsa dönüş yapabildi.

Türkiye, 2020-2021 eğitim öğretim yılına 31 Ağustos 2020 itibarıyla tüm sınıf düzeylerinde uzaktan eğitim yoluyla başladı. 21 Eylül 2020 itibarıyla ise okul öncesi ve 1. sınıflar, yüz yüze eğitim almak üzere okullarına döndü. Bu dönüş, yeni normal eğitim öğretim koşulları kapsamında ilk hafta bir gün, diğer haftalarda ikişer gün yüz yüze eğitim yapılacak şekilde düzenlendi. 12 Ekim 2020’de ilkökul 2, 3, 4. sınıflar ile sınav grupları olarak adlandırılan 8 ve 12. sınıflar da haftada iki gün olmak üzere yüz yüze eğitime başladı. Bu tarihte köy okullarında da tüm kademelerde yüz yüze eğitime geçiş yapıldı. 2 Kasım 2020 itibarıyla 5 ve 9. sınıf öğrencilerinin de yüz yüze eğitim süreci başladı. Ancak iki hafta sonrasında girilen ara tatilin ardından sömestr tatilinin başladığı 22 Ocak 2021’e kadar tüm kademelerde ve bölgelerde yüz yüze eğitime ara verilerek tekrar uzaktan eğitime geçiş yapıldı.

Türkiye’de salgın sürecinde 16 Mart 2020’den “kontrollü normalleşme” kapsamında yerinde karar dönemine geçilen 2 Mart 2021’e kadar olan dönemde, tatiller çıkarıldığında 16 Mart-19 Haziran 2020 (13 hafta), 31 Ağustos 2020-22 Ocak 2021 (20 hafta) ve 15 Şubat-2 Mart 2021 (2 hafta) tarihleri arasında olmak üzere toplam 35 eğitim öğretim haftası bulunmaktadır. Bu süre içinde okulların kapalı kaldığı süreler öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Şekil 1.6’da gösterilmiştir. Buna göre yüz yüze eğitime en uzun süre devam edebilen 1. sınıflar dahi 8 hafta okula gidebilmişlerdir.

ŞEKİL 1.6**Salgının İlk Yılında Türkiye'de Sınıf Düzeylerine Göre Okulların Kapalı Kaldığı Hafta Sayıları (Eğitim öğretim zamanı içindeki 35 hafta üzerinden)**

16 Mart 2020-2 Mart 2021 tarihleri arasında 35 haftalık örgün eğitim süresi dahilinde okulların kapalı olduğu zaman aralığı haftalık olarak hesaplandı. Sekizinci ve 12. sınıfların ulusal sınavlara hazırlık amacıyla destekleme ve kurs adı altında okula devam ettikleri yüz yüze eğitim süresi bu hesaplama dahil edilmedi. Okulların yüz yüze eğitime açıldığı kademelerde haftada 2 gün yüz yüze eğitime devam edilmiş olsa da teknik olarak okullar açık olduğu için bu hesaplamada bir hafta açık olarak düzenlendi. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının açık/kapalı olduğu süreler, özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında farklı uygulamalar yürütülmesi nedeniyle bu hesaplama dahil edilmedi.

Bununla birlikte öğrenciler okula gidebildikleri haftalarda haftanın tamamında değil, belirli günlerde okula gidebildikleri için okul günü üzerinden bir hesaplama yapılması, öğrencilerin ne kadar süre yüz yüze eğitim alabildiğini görebilmek açısından daha açıklayıcı olabilir. Buna göre öğrencilerin 16 Mart 2020-2 Mart 2021 tarihleri arasında normal şartlar altında okula gitmesi gereken gün sayıları ile bu süreçte okula gidebildikleri gün sayıları sınıf düzeyine göre Tablo 1.3'te gösterilmektedir. Bu durumda, 16 Mart 2020'den yerinde karar dönemine geçiş tarihi olan 2 Mart 2021'e kadar, tatiller hariç geçen 175 okul gününde, okulların en fazla açık olduğu sınıf düzeyi olan 1. sınıfta bile öğrenciler sadece 15 okul günü yüz yüze eğitime devam edebilmiştir. Bu süreçte 6, 7, 10 ve 11. sınıflar için okullar hiç yüz yüze eğitime açılmamıştır.

TABLO 1.3

Türkiye’de Salgının İlk Yılında Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okula Gittikleri Gün Sayıları

	2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı		2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı				16 Mart 2020 - 2 Mart 2021 Okula gidilmesi gereken toplam gün sayısı	16 Mart 2020 - 2 Mart 2021 Okula gidilen toplam gün sayısı
	16 Mart - 19 Haziran 2020 (13 Hafta)		31 Ağustos 2020- 22 Ocak 2021 (20 Hafta)		15 Şubat - 2 Mart 2021 (2 Hafta)			
	Normal şartlardaki okul günü sayısı	Okula gidilen gün sayısı	Normal şartlardaki okul günü sayısı	Okula gidilen gün sayısı	Normal şartlardaki okul günü sayısı	Okula gidilen gün sayısı		
1. sınıf	65	0	100	15	10	0	175	15
2. sınıf	65	0	100	10	10	0	175	10
3. sınıf	65	0	100	10	10	0	175	10
4. sınıf	65	0	100	10	10	0	175	10
5. sınıf	65	0	100	4	10	0	175	4
6. sınıf	65	0	100	0	10	0	175	0
7. sınıf	65	0	100	0	10	0	175	0
8. sınıf	65	0	100	10	10	0	175	10
9. sınıf	65	0	100	4	10	0	175	4
10. sınıf	65	0	100	0	10	0	175	0
11. sınıf	65	0	100	0	10	0	175	0
12. sınıf	65	0	100	10	10	0	175	10

Türkiye’de 15 Şubat 2021 tarihinde köy okulları yüz yüze eğitime, diğer kademeler ise uzaktan eğitime başladı. 2 Mart 2021 tarihinden itibaren “kontrollü normalleşme” (MEB, 2021b) kapsamında yerinde karar dönemine geçilmesiyle birlikte ise “düşük” ve “orta” riskli olarak tanımlanan illerde tüm okul öncesi eğitim kurumları (tam zamanlı), ilkokullar (seyreltilmiş sınıflarda haftada 2 gün), ortaokul 5, 6, 7. sınıflar (seyreltilmiş gruplar halinde haftada 2 gün), ortaokul 8. sınıflar (seyreltilmiş gruplar halinde haftada 12-22 saat), lise hazırlık, 9, 10, 11. sınıflar (seyreltilmiş gruplar halinde haftada 2 gün) ve 12. sınıflar (seyreltilmiş gruplar halinde haftada 16-24 saat olacak şekilde) yüz yüze eğitim öğretime başladı. “Yüksek” ve “çok yüksek” riskli olarak tanımlanan illerde ise okul öncesi eğitim kurumları tam zamanlı, ilkokullar (seyreltilmiş gruplar halinde haftada 2 gün), 8. sınıflar (seyreltilmiş gruplar halinde haftada 12-22 saat), 12. sınıflar (seyreltilmiş gruplar halinde haftada 16-24 saat) yüz yüze eğitim öğretime başladı. Böylece bazı illerde 6, 7, 10, ve 11. sınıflar yaklaşık bir yıl aradan sonra ilk kez okullarına kavuştu. “Yüksek” ve “çok yüksek” riskli illerde sadece liselerdeki sınavların yüz yüze yapılacağı belirtildi. Bu tarihten sonra Nisan ayının sonunda alınan yeni tedbirlere kadarki süreçte okulların açık/kapalı olması konusundaki kararlar valiliklerin il hıfzısıhha kurullarıyla beraber yaptığı değerlendirmelere göre alındı.



BÖLÜM 2

Salgının Çocuklar Üzerindeki Etkileri



tedmem

COVID-19 nedeniyle eğitim öğretim süreçlerinin kesintiye uğraması hem birey hem toplum hem de ekonomi için pek çok kaybı beraberinde getirmektedir. Çocuklarımızın okuldan uzakta kalmalarının sonucunda yaşadığı kayıplar ve bu kayıpların muhtemel büyüklükleri hakkında fikir sahibi olmak, bu kayıpların telafi edilebilmesi için elzemdir. Bu bölümde söz konusu kayıplar; (1) öğrenme kayıpları, (2) sosyal ve duygusal kayıplar ve (3) olası ekonomik kayıplar olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

2.1. ÖĞRETİMİN KESİNTİYE UĞRAMASI SEBEBİYLE OLUŞAN ÖĞRENME KAYIPLARI

COVID-19 salgını nedeniyle okulların kapalı olmasının ve uzaktan ya da seyreltilmiş yüz yüze eğitim uygulamalarının yol açtığı öğrenme kayıplarının büyüklüğü, telafi süreçlerinin acilen hayata geçirilmesi konusunda en çok dikkat çekilen unsur olmuştur. Birçok çalışma, salgın sürecinde öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıplarını farklı yöntemlerle tahmin ederek veya gerçek zamanlı verilerle ölçerek ciddi boyutlara ulaştığını ortaya koymuştur.

COVID-19 süreci, öğrenme kaybı tanımının kapsamını genişletmiştir.

Salgın öncesinde öğrenme kaybı terimi, yaz tatillerinde eğitim olanaklarından uzak kalınması nedeniyle özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarının daha fazla deneyimlediği, ilgili sınıf düzeyinde öğrenilen bilgilerin bir kısmının tatil bitiminde hatırlanmaması ya da unutulması şeklinde karşılaşılan, öğrenilenleri yitirme durumu anlamında kullanılmaktaydı. İçinde bulunduğumuz salgın koşullarında ise bu terimin kapsamı genişledi ve öğrenilenlerin unutulması dahil okula fiziksel

olarak devam edememe nedeniyle gerçekleşen; uzaktan eğitime erişim, eğitimin niteliği gibi yan sorunlardan da kaynaklanan eksik ve yanlış öğrenmeler de öğrenme kaybı şemsiye teriminin altında sınıflandırılmaya başlandı.

COVID-19 sürecindeki öğrenme deneyimleriyle ilgili kayıpları anlamada, insan beyninin çalışma prensipleri bize önemli ipuçları sunmaktadır. İnsan beyni, erken çocukluk döneminde daha çok duygusal algıya yönelik korteks alanında, ergenlik döneminde ise bilişsel fonksiyonlarda ve duygu düzenleme becerilerinin kontrol edildiği korteks alanında sinaptik bağlarını azaltma eğilimindedir (Huttenlocher ve Dabholkar, 1997; Tierney ve Nelson, 2009). “Kullan ya da at” prensibiyle çalışan beyin, doğal yapısı gereği yeni ve karmaşık öğrenmelerin önünü açmak için kullanılmayan ve işe yaramayan bilgilerden kurtulmak istemektedir. Bu durum, beyin gelişiminde doğal ve olağan bir süreçtir.

Öğrenmeyi destekleyen zengin bir çevre, beyinde oluşan sinaptik bağları kuvvetlendirerek öğrenilenlerin unutulması ve kayıpların yaşanma olasılığını azaltma gücüne sahiptir. Öte yandan, pekiştirilmeyen öğrenmeler ise yavaş yavaş unutulmaya yüz tutar. COVID-19 salgını nedeniyle özellikle tekrar etme, bütüncül ve anlamlı öğrenme gibi fırsatların azalmasıyla çocuklar ve gençler, öğrendikleri bilgileri pekiştirme ve yenilerini öğrenme fırsatlarına her zaman sahip olamadı. Bu sebeple, öğrenmeyi okulda yüz yüze gerçekleştirilememenin öğrenciler açısından oluşturduğu olası temel iki etkiden söz edilebilir: (1) Öğrencilerin öğrenmesi gereken şeyleri öğrenememesi ve (2) önceden öğrenilenlerin bir kısmını unutulması (Azevedo, Hasan, Goldemberg, Iqbal ve Geven, 2020). Bu iki durumu da nitelemek için öğrenme kaybı terimi kullanılmaktadır.

COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarının ölçümü, projeksiyonlara ya da gerçek zamanlı verilere dayanan yöntemlerle yapılmıştır.

Okul kapanmalarının başladığı salgının ilk aylarından itibaren COVID-19 kaynaklı öğrenme kayıplarını odağa alan pek çok araştırma yapıldı. Öğrenme kayıplarının büyüklüğünü inceleyen çalışmaların yöntemsel olarak iki eğilime sahip olduğu görülüyor.

Bunlardan ilki projeksiyona, diğer bir deyişle tahminlere dayalı çalışmalardır. Bu gruptaki araştırmalar, dünya genelinde önceden yaşanan kriz durumlarından elde edilen verilere ya da geçmiş yıllara ait ulusal/bölgesel sınav sonuçlarına göre yeni kriz durumunda oluşacak öğrenme kayıplarının büyüklüğünü kestirmeye yönelik projeksiyon temelli ilerlemektedir. Bu tür projeksiyon çalışmaları, yaşanan sorunların etkisini anlamak, politika yapıcıları duruma özgü çözümler üretmeye teşvik etmek ve farklı araştırmacıların sorunları çözmek üzere adım atmasını sağlamak gibi hedefler için kullanıldığında özellikle acil ve bilinmeyen durumlarda değerli bir veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Bailey, Duncan, Murnane ve Yeung, 2021).

İkinci grupta yer alan çalışmalar ise COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarını gerçek zamanlı veriye dayalı olarak ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır. Bu grupta, salgının ilerlemesiyle özellikle yaz tatili sonrasındaki süreçte, öğrenme kayıplarının boyutunu belirleme üzerine kurgulanan araştırmalar yer almakta, bu araştırmalardaki eğilim ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda elde edilen verilerin salgın öncesi sınav sonuçlarıyla karşılaştırılmasıyla oluşan gerçek zamanlı veri toplama sürecine dayanmaktadır. Bu çalışmaların sayısında özellikle 2020 yılının sonunda önemli oranda artış yaşanmıştır.

Projeksiyonlara dayalı olarak yapılan çalışmalar, COVID-19 sürecinde okul kapanmalarının önemli ölçüde öğrenme kaybına yol açacağına işaret etmektedir.

Araştırmalar, günümüze kadar çeşitli nedenlerle gerçekleşen kısa ya da uzun vadeli okul kapanmalarının öğrenme kaybına yol açtığını göstermektedir. Öğretmen grevleri, Almanların savaş sonrası kısa eğitim öğretim yılı uygulaması, devamsızlık, olumsuz hava koşulları, salgın hastalıklar, deprem gibi doğal afetler ve yaz tatili gibi eğitimi kesintiye uğratan durumlarla karşı karşıya kalan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar, okula gidememenin çocuklar ve yetişkinlerin yaşamı üzerinde kısa ve uzun vadeli olumsuz etkilere neden olduğu sonucuna ulaşmıştır (Andrabi, Daniels ve Das, 2020; Ceyhan ve Ceyhan, 2007; Hanushek ve Woessmann, 2020; Slade, Piper, Kaunda, King ve İbrahim, 2017).

Örneğin, Pakistan'da 2005 yılında dünyada yaşanan en yıkıcı depremlerden biri olarak kabul edilen 7,6 büyüklüğündeki felakette bölgedeki okullar dahil yaşama ve sosyal alanların büyük çoğunluğu birkaç dakika içinde yok olmuştu. Keşmir depremi olarak adlandırılan bu felaket nedeniyle bölgede 14 hafta boyunca okullar kapalı kaldı. Etkilenen bölgenin 10 kilometrelik sınırı içinde bulunan öğrencilerden 4 yıl sonra toplanan veriler, öğrencilerin öğrenme açısından olması gerekenden 1,5 yıl daha geride olduğunu ve bölgeden 40 km daha uzakta yaşayan öğrencilerden daha düşük performans (0,24 standart sapma) gösterdiğini açığa çıkardı (Andrabi, Daniels ve Das, 2020). ***Araştırmada felaket nedeniyle öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamalarının yanı sıra okula döndükten sonra her geçen yıl daha az öğrendikleri de belirlendi.*** Bunun nedeninin, herhangi bir telafi ve program uyarlama çalışması yapılmamasından kaynaklanan öğrenme eksiklikleri nedeniyle öğrencilerin her yıl daha az içerik öğrenerek okul yaşamlarına devam etmesi olabileceği düşünülüyor. Şunu çok

iyi biliyoruz ki öğrenmenin hiyerarşik yapısı gereği halihazırda bilinenler, bir sonraki ve daha karmaşık öğrenmelere zemin oluşturması bakımından elzemdir. Ancak yeni ve daha karmaşık öğrenmeye bilişsel ve duyuşsal olarak hazır olan bireyin öğrenme yolculuğu, bilinenler üzerine inşa edilerek bütüncül ve kümülatif bir şekilde devam edebilir. Bu zincirde bir halka koşturduğunda, öğrenmede sürekliliği sağlamak mümkün olmayabileceği gibi sonrasında oluşacak öğrenmeler de nitelikli ve istenen düzeyde gerçekleşmeyebilir.

Dünya Bankası COVID-19 salgını nedeniyle eğitim öğretim süreçlerinin kesintiye uğramasından kaynaklı olarak öğrencilerin 3,6 ile 10,8 aylık süreye denk gelen boyutta öğrenme kaybı yaşayacağını tahmin etmiştir. Dünya Bankası'nın Haziran 2020'de paylaştığı ilk projeksiyon çalışmalarından biri olan rapor kapsamında öğrenme kayıpları açısından küresel düzeyde yaşanabilecek iyimser (3 ay), orta düzeyli (5 ay) ve kötümser (7 ay) olmak üzere okulların kapalı kalma sürelerine göre üç senaryo oluşturulmuştur (Azevedo vd., 2020). Bu projeksiyonda, COVID-19 salgını nedeniyle öğrencilerin 0,3 ile 0,9 yıla denk gelen boyutta öğrenme kaybı yaşayacağı ve bunun da zorunlu eğitim çağındaki çocukların aldığı temel eğitim süresinin 7,9 yıldan 7-7,6 yıla düşmesi anlamına geleceği vurgulanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin 2020-2021 eğitim öğretim yılına, okuma becerilerinde ortalama %30, matematikte ise en az %50 öğrenme kaybıyla başlayacakları öngörülmüştür. Amerika Birleşik Devletleri'nde 3-8. sınıf arasındaki 5 milyon öğrencinin önceki yıllardaki sınav sonuçları kullanılarak gerçekleştirilen projeksiyon çalışmasında, salgının ilk aylarındaki okul kapanmalarının 2020-2021 eğitim öğretim yılına başlarken neler getirebileceğine yönelik belirlemeler yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin 3 ay (12 hafta) okula gitmediği sürede okuma

becerilerinde ortalama %30, matematikte ise en az %50 öğrenme kaybı yaşayarak 2020-2021 eğitim öğretim yılına başlayacakları öngörülmüştür (Kuhfeld ve Tarasawa, 2020). Okulların kapalı kaldığı sürenin Eylül 2020'den bu yana daha da arttığı düşünüldüğünde öğrenme kayıplarının daha fazla olacağı tahmin edilmektedir.

Stanford Üniversitesi'ne bağlı bir merkez olan CREDO'nun projeksiyon çalışmasına göre öğrenme kayıpları, 57-232 gün hafta arasında değişen boyutlarda öğrenmeye denk gelecek biçimde eyaletlere göre farklılaşacaktır. CREDO (2020) tarafından yürütülen bu çalışmada, öğrencilerin eyalet genelinde girdikleri sınav sonuçlarından hareketle oluşturulan simülasyon aracılığıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılında salgından kaynaklı matematik ve okuma alanlarında yaşanan öğrenme kayıplarına yönelik bir projeksiyon yapılmıştır. Eyalet bazında yapılan incelemelerde okuma alanında öğrenme kaybını 0,316 standart sapmalı bir oranla en çok yaşayacak yer Güney Karolina'dır. Bu öğrenme kaybı, öğrenmeye ayrılan süre açısından hesaplandığında 183 okul gününe denk gelmektedir. Okuma alanında en az öğrenme kaybı yaşaması tahmin edilen eyalet ise 0,097 standart sapma ile Kuzey Karolina'dır. Buradaki öğrenme kaybı ise 57 okul gününe eşit olarak hesaplanmıştır. Aynı hesaplamalar matematikteki kayıplar için de geçerlidir ve en çok öğrenme kaybının Illinois eyaletinde 0,4 standart sapma oranında yaşanması tahmin edilmektedir. Bu kayıp, 232 okul gününe denk gelmekte, kabaca bir yıldan fazla öğrenme kaybının gerçekleşeceğine işaret etmektedir. Matematik alanında en az kayıp yaşaması tahmin edilen eyalet ise 0,235 standart sapma ile Wisconsin'dir. Buradaki öğrenme kayıplarının ise 136 okul gününe denk geleceği tahmin edilmektedir. CREDO'nun hesaplamalarına göre 0,31 standart sapma neredeyse bir yıllık öğrenmeye karşılık gelen 180 okul gününe eşittir.

İngiltere'yi kapsayan başka bir çalışmada öğrenme kayıpları için herhangi bir telafi programı uygulanmazsa erken yıllardaki öğrencilerin ileride daha fazla öğrenme kaybı yaşayacağı tahmin edilmektedir. İngiltere'de salgın sürecinde 3. sınıfa devam eden bir öğrencinin, 7 yıl sonra normalde ulaşacağı öğrenme düzeyinden 1,5 yıl daha az öğrenme birikimiyle 10. sınıfa başlayacağı öngörülmüştür (Kaffenberger, 2021). Aynı çalışmada ilkokul öğrencilerinin kayıplarının ortaokul öğrencilerine göre daha fazla olacağı da belirtilmektedir. Örneğin, yılın üçte biri kadar kısmında okula devam edemeyen ve bugün ilkokul düzeyinde olan bir öğrenci 10. sınıfa geldiğinde 1,5 yıllık bir öğrenme kaybı yaşarken, bugün aynı koşullar altında 6. sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin 10. sınıfa geldiğinde 6 aylık bir öğrenme kaybı yaşayacağı hesaplanmıştır.

Bazı diğer araştırmalarda da okulların kapalı kalma sürelerinin artmasıyla birlikte, öğrenme kayıplarının yalnızca ulusal düzeyde değil öğrencilerin uluslararası düzeyde katıldığı ölçme ve değerlendirme çalışmalarını da olumsuz etkileyeceğine yönelik kestirimler yapılmaktadır. Dünya Bankası (Azevedo vd., 2020), okulların kapalı kalma sürelerine göre oluşturduğu senaryolarda bir sonraki PISA döngüsündeki öğrenci başarısının 7-27 puan arasında (%1-6) düşmesini beklemektedir. PISA'da öğrenci başarısında ortalama 16 puanlık bir düşüş, yaklaşık 6 aylık bir öğrenme sürecine karşılık gelmektedir. Bu konudaki bir başka çalışmada ise telafi programı olmadan ve herhangi bir program düzenlemesi yapılmadan öğrencilerin eksik öğrenmelerle ilerleyen sınıf düzeylerine geçmeleri halinde öğrenme düzeylerinin gittikçe azalacağı varsayılmaktadır. Bu varsayım doğrultusunda ilkokul çocuklarının 10. sınıfa geldiklerinde girecekleri PISA sınavlarında salgın olmaksızın ulaşabileceklerinden 38 puan daha düşük bir başarı elde edeceği öngörülmektedir (Kaffenberger, 2021).

Gerçek zamanlı verilere dayanan çalışmalar COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarının ciddi boyutlarda olduğunu, bu kayıpların ülke ve öğrenci düzeyinde farklılaştığını göstermektedir.

Öğrenme kayıplarının boyutunu belirlemek üzere projeksiyondan ziyade salgın öncesinde ve salgın başladıktan sonraki sürede ölçümlenen sınav sonuçlarını karşılaştırarak mevcut durumu gerçek zamanlı veriler üzerinden ortaya koyan uluslararası çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların farklı coğrafyalardaki eğitim sistemlerinde ve salgın sürecinde birbirinden farklı öğrenme deneyimine sahip öğrenci grupları üzerinde yapılması her bir örnek durumun kendi koşulları içinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu sınırlılığa rağmen ölçümlenmeler, öğrencilerin COVID-19 kaynaklı öğrenme kaybı yaşadığı ve öğrenme kayıplarının büyüklüğünün sosyoekonomik düzeye göre değiştiği konusunda ortaklaşmaktadır. Tablo 2.1, gerçek zamanlı veriye dayalı olarak farklı ülkelerde yaşanan öğrenme kayıplarının büyüklüğüne ilişkin bilgileri özetlemektedir.

Belçika'da yapılan bir araştırmada son beş yılın ilkokul bitiminde yapılan standart sınav sonuçları ile 2020 yılına ait sınav sonuçlarının karşılaştırılmasıyla mevcut durum değerlendirilmiş ve COVID-19 sürecinde oluşan öğrenme kayıplarına işaret eden somut verilere ulaşılmıştır (Maldonado ve De Witte, 2020). Buna göre, **geçmiş yıllara kıyasla matematik başarısında 0,19 standart sapma, ülkenin resmi dili olan Felemenkçede ise 0,29 standart sapma düzeyinde bir düşüş yaşanmıştır**¹. Ayrıca, başarı düzeyinde

¹ Öğrencilerin başarısında standart sapma düzeyindeki değişikliklerin tam olarak ne anlama geldiği, bu konuda yapılan çalışmaların bulgularından yararlanılarak daha iyi anlaşılabilir. Buna göre bulgular, öğrenci başarısında çok küçük standart sapma düzeyindeki değişikliklerin bile gelecekteki istihdam olasılığı ve bireysel gelirlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, sınav sonuçlarında 0,2 standart sapma düzeyinde bir düşüşün bireyin ileride istihdam edilebilirliğinde %0,86 oranında azalma ile ilişkili olduğu (Currie ve Thomas, 2001); 0,2 standart sapma düzeyinde bir başarı puanı artışının ise bireyin yıllık gelirinde %2,6 oranında bir artış ile ilişkili olduğu (Chetty, Friedman ve Rockoff, 2014) bilinmektedir (Maldonado ve De Witte, 2020).

TABLO 2.1**Gerçek Zamanlı Veriler Üzerinden Çeşitli Ülkelerde Yaşanan Öğrenme Kayıplarının Büyüklüğü**

Ülke	Araştırmada ele alınan okulların kapalı kalma süresi	Kademe / Sınıf düzeyi	Ders	Öğrenme kaybının büyüklüğü
Belçika	3 ay	İlkokul	Matematik	0,19 Standart sapma
			Felemenkçe	0,29 Standart sapma
Hollanda	8 hafta	İlkokul	Matematik Okuma-Heceleme	0,08 Standart sapma
Amerika Birleşik Devletleri	Eyaletlere göre değişiyor.	İlkokul	Okuma	Okuma becerisi açısından 2. sınıfa geride başlayanların oranı %19'dan %25'e yükseldi. 1,5 aylık öğrenme kaybı
			Matematik	3 aylık öğrenme kaybı
		İlkokul-Ortaokul	Matematik	5-10 yüzde puan aralığında değişen oranlarda geçen yıllara göre daha düşük performans
Avustralya / New South Wales Eyaleti	8-10 hafta	3. sınıf	Matematik	Alt sosyoekonomik grupta 2 aylık öğrenme kaybı
			Okuma	3-4 aylık öğrenme kaybı
		5. sınıf	Okuma	2-3 aylık öğrenme kaybı
			Matematik	
9. sınıf	Matematik	2-3 aylık öğrenme kaybı		

Kaynak: CARB, 2020; Dorn, Hancock, Sarakatsannis ve Viruleg, 2020a; Engzell, Frey ve Verhagen, 2020; Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek ve Lewis, 2020; Maldonado ve De Witte, 2020; NSW, 2020

yaşanan bu düşüş sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir. **Düşük sosyoekonomik arka planlara sahip öğrencilerin öğrenme kaybı daha fazladır.** Öğrencilerin matematik ve dil başarılarındaki bu düşüş, önemli bir öğrenme kaybının yaşandığına ve okulların kapalı kaldığı süre arttıkça bu kayıpların da fazlalaşacağına işaret etmektedir.

Gerçek zamanlı veriye dayalı bir başka kapsamlı çalışma Hollanda'da gerçekleştirilmiştir. Hollanda, sadece 8 hafta ile salgının ilk döneminde okul kapanmalarının en az yaşandığı ve teknolojik altyapısı en güçlü ülkelerden biridir. Ülke genelinde 7-11 yaş arasındaki yaklaşık 350.000 ilkökul öğrencisinin verilerinin incelendiği araştırmada

(Engzell, Frey ve Verhagen, 2020), okullar kapanmadan hemen önce ve hemen sonra yapılan ulusal sınav sonuçları ile geçmiş 3 yıldaki sınav sonuçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler, salgın döneminde okula gidilememesinden kaynaklanan %3 birimlik ya da 0,08 standart sapma oranında bir öğrenme kaybı yaşandığını göstermiştir. **Öğrenme kayıplarının daha az eğitilmiş ailelerin çocuklarında diğer gruplara oranla %55 kadar daha yüksek olduğu görülmüştür.** Ortalama öğrenme kaybı, bir okul yılının 5'te birine eşittir ki bu da Hollanda'da salgının ilk döneminde okulların kapalı kaldığı süre olan 8 haftaya denk gelmektedir. **Dolayısıyla, bu araştırmada öğrencilerin okulların kapalı olduğu 8 haftalık süre boyunca aldıkları**

uzaktan eğitimin öğrenme açısından “neredeyse hiç” ilerleme yaratmadığı gibi ilginç bir sonuca ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışmada uzaktan öğrenme imkanları açısından daha az hazırlıklı olan ülkelerde öğrenme kayıplarının çok daha fazla olabileceği belirtilmiştir.

ABD üzerine yapılan bir çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılı başında uygulanan bir sınavla ülke genelinde 900 okulda öğrencilerin öğrenme kayıpları tespit edilmiştir (CARB, 2020). Bu yılki sonuçlar, önceki yıllarla karşılaştırıldığında; Eylül 2020’de daha fazla öğrencinin yeni başladığı sınıf düzeyine hazırbulunuşluğunun daha düşük olduğu tespit edilmiştir. İlkokul 2. ve 4. sınıflardaki öğrencilerin diğerlerine göre daha az hazırbulunuşluğa sahip olmalarının yanı sıra öğrencilerin matematik dersine hazır olma durumları da okuma becerisinden daha düşük düzeydedir. Normal zamanda 2. sınıf öğrencilerinin %19’u okuma becerisi açısından iki sınıf geriden başlarken, salgın nedeniyle geriden gelen öğrencilerin oranı %25’e çıkmıştır. Matematikte ise normal zamanda öğrencilerin %20’si geriden başlarken güz dönemi başında bu oran %30’a yükselmiştir. **Bu çalışma, COVID-19 nedeniyle gerçekleşen okul kapanmalarının öğrencilerin bir sonraki sınıf düzeyine hazır olma durumlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir.** Öğrenciler, eğitimlerine kaldıkları yerden, herhangi bir sınıf kaybı yaşamadan başladığında oluşabilecek öğrenme sorunlarına yönelik dikkat çeken bu çalışmadan hareketle öğretim programlarında düzenleme yapılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

2020 güz döneminde Amerika’da 3-8. sınıf arasındaki 4,4 milyon öğrenci üzerinde yapılan bir değerlendirme çalışmasında; öğrenciler önceki yıla kıyasla okumada neredeyse aynı puanlara sahipken matematikte 5-10 yüzde puan arasında değişen oranlarda daha düşük performans göstermiştir

(Kuhfeld vd., 2020). Aynı çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kazançlarının olduğu ancak matematikte bu oranın daha düşük seyrettiği görülmüştür. Bununla birlikte bu çalışmada oldukça yoksul olan öğrencilerin çalışmada yeterince yer almaması nedeniyle öğrenme kayıplarının normal koşullarda daha fazla farklılaşabileceği de vurgulanmaktadır. Amerika’da yürütülen bir başka çalışmada da öğrencilerin bahar döneminde okula devam edememesinden kaynaklanan öğrenme kaybı incelenmiştir. **Eylül 2020’de ilkokul düzeyindeki öğrenciler için oluşan öğrenme kaybının matematikte 3 aylık bir öğrenmeye, okumada ise 1,5 aylık bir öğrenmeye eşit olduğu belirlenmiştir** (Dorn vd., 2020a).

Avustralya’nın New South Wales (NSW) eyaletinde salgın nedeniyle 8-10 hafta süreyle yaşanan okul kapanmasının etkilerini araştırmak üzere öğrencilerin 2019-2020 sınav sonuçlarının karşılaştırıldığı bir başka çalışmada da ilginç bulgular yer almaktadır (Gore, Fray, Miller, Harris ve Taggart, 2020). Çalışmada, 2020 yılında öğrencilerin en az 2019’da olduğu kadar öğrenme gerçekleştirdikleri ancak dezavantajlı öğrenciler için bu durumun farklılaştığı belirlenmiştir. Örneğin alt sosyoekonomik grupta yer alan 3. sınıf öğrencilerinin matematikte 2 aylık öğrenme kaybı bulunurken, orta sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerde 2 aylık ek öğrenmeler gerçekleşmiştir. Öte yandan, aynı eyaletteki Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü ve bölgedeki okulların %83’ündeki 3, 5 ve 9. sınıf öğrencilerinin katıldığı başka bir çalışmanın verileri ise erken yıllardaki öğrencilerin daha fazla öğrenme kaybı yaşadığına yönelik bulgular içermektedir (NSW, 2020). **Üçüncü sınıf öğrencilerinin okumada 3-4 ay, 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve matematik becerilerinde 2-3 ay, 9. sınıf öğrencilerinin matematik becerilerinde ise 2-3 aylık öğrenmeye eş değer öğrenme kaybı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.**

Türkiye’de salgın nedeniyle gerçekleşen okul kapanmalarının öğrenme kayıpları üzerindeki etkisinin etrafıca değerlendirildiği bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye açısından düşünüldüğünde salgının başladığı Mart 2020’de 1. sınıfa devam eden bir öğrenci, bu yıl 2. sınıfı uzaktan okuyor ve önümüzdeki Eylül ayında ise 3. sınıfa başlayacaktır. Dolayısıyla, öğrencilerin neredeyse 2 yıl uzaktan eğitime ya da hibrit eğitime devam etmiş olarak bir sonraki sınıf düzeyine geçmesi beklenmektedir. Öğrencilerin bu süreçte hiç öğrenilemeyenler, eksik öğrenilenler, unutulmuşlar, kavram yanılgıları gibi bilişsel durumların yanı sıra; gelişimi sekteye uğrayan psikomotor ve duyuşsal becerilerle bir sonraki düzeyin daha karmaşık, daha üst düzey öğrenmelerine devam etmelerinin beklenmesi pek çok olumsuz sonuç doğurabilir.

Türkiye’de okulların farklı sınıf düzeylerinde açılmasıyla öğrencilerin bir kısmı okul düzeyinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılabilirken bir kısmı bu süreçlere dahil olamadı. Ancak kendi koşullarımızdaki değişim ve dönüşümleri göz önünde bulundurarak diğer ülkelerdeki örnek durumları incelediğimizde Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki çocukların COVID-19 kaynaklı öğrenme kayıpları açısından ne durumda olduğuna yönelik çıkarımlar yapmamız ve bu durumun olası etkilerini öngörmemiz biraz da olsa mümkün olabilmektedir. Bu aşamada, okulların en erken ve tamamen ne zaman açılacağını bilemesek de telafiyi içerecek yeni planlamalar yapılmasının önünde hiçbir engel bulunmamaktadır. Hatta uluslararası çalışmalar telafi programlarını geliştirmek için okulların tamamen açılmasını beklemenin zaman kaybı olabileceğine ve bu süreçte öğrenme kayıplarının da artacağına yönelik ipuçları sunmaktadır.

Sonuç olarak;

Burada yer verilen çalışmalara ait bulgulara göre öğrenme kayıplarının büyüklüğü, ailenin sosyoekonomik düzeyine, uzaktan eğitime erişim durumuna, uzaktan eğitimin niteliğine, aile desteğine ve etkileşim düzeyine göre değişmektedir (Dorn vd., 2020b). Farklı araştırmalar (Allensworth ve Schwartz, 2020; Borman, 2020; Lynch ve Hill, 2020) da yeterince uzaktan eğitim desteği alamayarak öğrenmeleri kesintiye uğrayan dezavantajlı öğrencilerin daha fazla öğrenme kaybı yaşayacağını belirtmektedir. Kısacası, öğrencilerin uzaktan eğitime erişmesi kadar dijital ortamda karşılaştığı öğrenmenin niteliği ve ev ortamında da bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini bütüncül biçimde destekleyecek kişilerin ve ortamın olması bu sürecin önemli belirleyicileri arasında sayılmaktadır.

Gerek projeksiyon gerekse gerçek zamanlı veriye dayalı araştırmalarda dikkat çeken önemli bir durum, öğrenme kayıplarının temel beceriler nezdinde -anadil (okuma, yazma, heceleme) ve matematikte- ölçümlenmesidir. UNICEF, okuma ve matematik becerilerinin çocukların yeterliklerini geliştirme, sonraki öğrenileceklere sağlam bir zemin hazırlama ve yaşam boyu öğrenme fırsatı yaratma konularında kritik derecede önemli olması nedeniyle temel becerilerin korunması ve önceliklendirilmesinin okul kapanmalarının potansiyel olumsuz sonuçlarını azaltmada kilit rol üstlendiğini vurgulamaktadır (Alban Conto, Akseer, Dreesen, Kamei, Mizunoya ve Rigole, 2020). UNESCO (2021d) da özellikle okuma ve sayısal becerilerle ilgili temel alanlarda daha fazla öğrenme kaybı olması nedeniyle en acil telafi ihtiyacı olan grubun erken sınıf düzeylerindeki çocuklar olduğuna dikkat çekmektedir.

Türkiye’de temel yeterlik düzeyinin altında olan öğrenci oranı halihazırda azımsanamayacak

düzyededir. Türkiye'deki öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarında yeterlik düzeylerinin değerlendirildiği son uluslararası çalışmalar olan TIMSS 2019 ve PISA 2018 sonuçları, uluslararası ortalamayla kıyaslandığında temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranlarının önceki yıllara göre azalma gösterse de hala oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Karip, 2020; TEDMEM, 2021b). Okullaşma ve okuma becerilerinin durumuna göre hesaplanan öğrenme yoksulluğu oranının da %21,7 olduğu ülkemizde 10-14 yaş arasındaki her beş çocuktan biri öğrenmede sorunlar yaşarken (Çelikdemir, 2020) COVID-19 nedeniyle gerçekleşen okul kapanmaları sonucunda nitelikli eğitim öğretim ortamlarından mahrum kalan pek çok çocuğun bu durumdan daha da olumsuz etkilendiğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Öyle ki Dünya Bankası salgın sonrasında herhangi bir telafi olmaması ya da düşük nitelikte telafi programları uygulanması durumunda dünya genelinde ilkökuller çağındaki çocuklar arasında %53 olan mevcut öğrenme yoksulluğu oranının %63'e çıkacağını tahmin etmektedir (World Bank, 2020a). Bu nedenle, temel yeterlik düzeyinin altında olan ve öğrenme yoksulluğuna sahip olan öğrenci oranlarını azaltma hedefiyle öğrencilerin özellikle okuma, yazma ve matematik gibi temel alanlardaki öğrenme kayıplarının ihtiyatla belirlenmesi ve eksikliklerin nitelikli bir şekilde telafi edilmesi eskisinden daha iyi eğitim sistemleri inşa etmede önemli bir misyon olacaktır.

2.2. SALGININ ÇOCUKLARIN SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE ETKİLERİ

COVID-19 salgını ile bireysel ve toplumsal günlük yaşam biçimleri değişikliğe uğrarken, özellikle uzun süre okuldan uzakta kalan çocuklar, COVID-19'un getirdiği değişiklikleri anlamak, özümsemek ve uyum sağlamak için daha fazla zorlukla başa çıkmak zorunda kalmıştır. Bu süreçte okul

çağındaki çocuklar için eğitim öğretim süreçlerinin sekteye uğraması daha çok öğrenme kayıpları ve eksiklikleri üzerinden konuşulsa da salgının çocuklar ve gençlerin sosyal ve duygusal iyi olma hali üzerinde de derin etkileri olması kaçınılmazdır. Öyle ki UNICEF İcra Direktörü Henrietta Fore, salgın nedeniyle artan sosyal ve duygusal gelişim sorunlarını "gölge pandemi" olarak adlandırmıştır (WP, 2021). Söz konusu gelişim sorunları tüm çocukları etkilemekle birlikte, ailesinin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi gibi koşullar bakımından dezavantajlı olanlar için etkilerin daha fazla olacağı tahmin edilmektedir (Moroni, Nicoletti ve Tominey, 2020). Bu başlık altında COVID-19 salgını sürecinde okulların kapanmasının çocuklar ve gençler üzerindeki sosyal ve duygusal etkileri odağa alınmaktadır.

Okulların uzun süre kapalı kalması okul çağındaki çocukların sosyal ve duygusal gelişimini ve iyi olma halini olumsuz etkilemektedir.

Çocuğun iyi olma hali; bilişsel becerilerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerin dengeli bir biçimde gelişiminin bütüncül olarak ele alınmasını kapsar. Okullar yalnızca bilişsel becerilerin değil aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine de katkı sağlayarak, çocuğun iyi olma halini olumlu yönde destekler (OECD, 2018). Salgın nedeniyle okulların kapanması çocukların okul ortamının sağladığı fiziksel aktivitelerden, zihinsel uyarılardan ve sosyal ilişkilerden de uzak kalmaları anlamına gelmektedir. Bu süreçte okuldan uzakta, evde kapalı kalınan sürelerin uzaması, sosyal izolasyon, fiziksel aktivitelerin sınırlandırılması, akran etkileşiminin azalması, ekrana maruz kalınan sürelerin uzaması gibi günlük yaşam biçimlerindeki değişiklikler özellikle okul çağındaki çocukların sosyal, duygusal ve aynı zamanda fiziksel iyi olma halini de olumsuz etkilemektedir (TEDMEM, 2021c).

Okulların kapanmasıyla çocukların bir gün içinde yaptığı eğitimsel etkinliklerin yanı sıra yeme-içme, uyuma, dinlenme, sosyalleşme, iletişim kurma ve spor yapma gibi tüm yaşamsal rutinleri yeniden kurgulanmak zorunda kalmıştır. Bu tür gündelik değişiklikleri düzenlemek yetişkinler için bile zorlayıcı iken çocukların düzenli ve dengeli bir yaşam biçimi oluşturması çok daha zorlayıcı olmuştur. Okulların kapalı kalması ve evde kalma sürelerinin artışıyla birlikte salgın içinde bir başka risk ve tehdit alanı oluşturan bu durum, çocukların deneyimlediği sosyal ve duygusal krizleri de artırmıştır. Yaşam biçimindeki değişiklikler nedeniyle çocuklar en fazla; sıkıntı ve umutsuzluk, düzensiz yemek yeme, taciz ve aile içi şiddet kaynaklı travmalar, kişiler arası ve çevresel baskı, uyaran yoksunluğu ve duyarsızlığı sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştır (de Figueiredo vd., 2021). Nitekim bazı araştırmalar, okulların kapanması nedeniyle daha fazla öğrencinin psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Jones, 2020).

Salgınla birlikte çocukların günlük rutinlerinin keskin bir şekilde değişmesi, kendileri ve ailelerinin sağlığıyla ilgili endişe duymaları stres ve kaygı düzeylerini olumsuz etkilemiştir. Normal koşullarda çocukların yaşadığı stres, etraflarındaki yetişkinlerin desteğiyle azaltılabilir ve ortadan kaldırılabılır. Ancak çocuklardaki stres durumu uzun süreli bir hale gelmiş, normalden çok fazla boyutlara ulaşmışsa ve çocukların çevrelerinde onları destekleyecek anne-baba, aile üyeleri, öğretmen gibi yetişkinler ya da uygun bir ev ortamı bulunmuyorsa bu stresle birlikte salgılanan hormonlar, uzun dönemde çocukların beyin gelişimine ve ruhsal sağlıklarına kalıcı zararlar verebilir (NSCDC, 2005). Öte yandan, salgının bireysel ve toplumsal yan etkilerinden biri olarak düşünebileceğimiz kriz durumlarında yaşanan yoğun stresin, fiziksel ve ruhsal iyi olma hali üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra ileride öğrenme ve davranış bozukluklarına da neden

olabileceği tahmin edilmektedir (Shonkoff vd., 2012).

Okuldan uzakta kalmak, her yaş grubunda farklı bilişsel ve psikolojik etkilere neden olmaktadır.

İlk çocukluk çağının sonuna kadarki dönem; bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi için kritik öneme sahiptir. Bu dönemde eğitim öğretimi kesintiye uğrayan çocuklar için bilişsel ve sosyal gelişim açısından daha büyük kayıplar olması söz konusudur. Özellikle öğrenme ve gelişmenin en yoğun olduğu 10 yaş sonuna kadar okula ara verilmesi bilişsel ve sosyal gelişim açısından telafisi zor sonuçlara yol açabilir. Beynin kapasitesi ve davranışlardaki gelişim, çocuğun deneyimlerine ve çevreyle etkileşimine bağlı olduğundan bu süreçte çocukların okul dışında kalmalarının nörolojik gelişimsel sorunlara yol açması yüksek olasılıktır (Wall, Litjens ve Taguma, 2015).

Sosyal izolasyon nedeniyle çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı, yetişkinlere kıyasla daha olumsuz etkilenmektedir (Loades vd., 2020). Evde kapalı kalma, akran etkileşiminin azalması, uzun süre ekrana maruz kalma gibi nedenlerle kısa vadeli depresyon, anksiyete, obsesif kompulsif bozukluk ve takıntılar, uyku bozuklukları gibi psikolojik sorunların yanı sıra; uzun vadede travma sonrası stres bozukluğu, teknoloji bağımlılığı, sosyal fobi ya da okul fobisi görülme oranlarının artacağı tahmin edilmektedir (Fegert, Vitiello, Plener ve Clemens, 2020).

Dezavantajlı çocuklar için salgının sosyal ve duygusal etkileri daha fazladır.

Okuldan ve sosyal yaşantıdan uzakta, evde kapalı kalan tüm çocuklar için bu sürecin zorlayıcı etkileri olsa da evlerinde yeterli alan, fiziksel ve zihinsel uyaran, ilgi ve meraklarını canlı tutacak materyal, destekleyici ebeveyn, güvenli ve sevgi yoğun bir

ortam olmayan çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar için bu etkilerin çok daha büyük olacağı söylenebilir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen ve uzaktan eğitime erişimde kısıtlı kaynaklara sahip çocuklar için bireysel çabayla kapatılması zor olan bilgi ve beceri açığının yanı sıra, öğrenmeye olan ilgi ve okul aidiyeti gibi konularda önemli bir yordayıcı olan sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi açısından da eşitsizliğin derinleşmesi muhtemeldir.

Salgının etkilediği bir diğer risk grubundaki öğrenciler özel gereksinimli öğrencilerdir. Salgın döneminde günlük hayat rutinleri bozulan özel gereksinimli öğrencilerde davranış problemlerinin arttığı, bazı becerilerde unutma, bazı becerilerde ise gerileme olduğu görülmüştür (Kızılkaya ve Bakiler, 2020). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna (DEHB) sahip okul çağı çocukları üzerine yapılan bir araştırma, salgın döneminde evde kalma ve okulların kapanmasıyla birlikte çocukların bazı davranışlarının olumsuz etkilendiğini belirlemiştir (Zhang vd., 2020). Örneğin, çocukların yeme ve uyuma alışkanlıklarında iyileşme görülse de öfkelenme sıklığı, dikkati koruma, yönerge dinleme, rutini takip etme gibi davranışları açısından durumlarının kötüleştiği tespit edilmiştir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgili yapılan bir başka çalışmada ise çocukların ve gençlerin normal koşullarda terapi hizmetleri aldıkları kişilerle ve diğer insanlarla fiziksel etkileşim içinde olmayı istedikleri ve zihinsel olarak içinde oldukları süreçlerle baş etmekte zorlandıkları belirlenmiştir (Pellicano vd., 2021). Uzaktan eğitim sürecinde ise özel gereksinimli çocukların en sık karşılaştığı sorunlar arasında; ekrana odaklanamama, eğitim zamanına uyamama, dikkatlerinin çabuk dağılması yer almıştır (Şenol ve Can Yaşar, 2020).

Salgının muhtemel sonuçlarından biri olarak da ev ortamı stresli olan çocuklarda psikolojik sorunların artması gösterilmektedir. Bu sorunlar, özellikle daha düşük sosyal ve duygusal becerilere sahip olma eğilimi gösteren düşük eğitim düzeyindeki

ve gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları ile ergenlik dönemindeki çocuklar için daha belirgin olarak ortaya çıkabilir (Moroni, Nicoletti ve Tominey, 2020). Ebeveyn ve çocuk etkileşiminde ev içi stresi artıran, çocuklar için zorlayıcı olan ve sosyal-duygusal gelişimlerinde eşitsizliği büyüten üç temel neden; *annenin zihinsel sağlığının iyi olmaması, ebeveynlerin çocuklarına yeterli zaman ayırmaması ve sert ebeveyn davranışları* olarak ele alınmaktadır. Bu koşullardaki çocuklar risk altındaki çocuklar olarak ifade edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü, güvenli bir ev ve aile ortamına sahip olmayan çocuklar için evde kalmanın, çocukların koruma gerektiren olaylara daha fazla maruz kalmaları konusunda daha fazla risk oluşturabileceğine ve aile içi şiddete tanık olmalarına sebep olabileceğine dikkat çekmektedir (WHO, 2020). Ayrıca salgın sürecinde ebeveynin stresini çocuğa yansıtmasının çocuğun duygusal ve zihinsel sağlığını olumsuz etkilemesi, ebeveyn-çocuk bağına zarar vermesi ve uzun vadeli davranış sorunlarına yol açarak istismar veya ihmal riski altındaki çocuklar için ciddi etkiler yaratmasından endişe edilmektedir (Garfield ve Chidambaram, 2020).

Okulların uzun süre kapalı kalması toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bugüne kadar kaydedilen ilerlemeyi de tehdit etmektedir. Bu süreçte pek çok kız çocuğu şiddet, sömürü, ergen hamileliği ya da zorla evlendirilme gibi sorunlarla başa çıkmak zorunda kalmıştır. COVID-19 salgını sürecinde eğitim öğretimin kesintiye uğraması nedeniyle dünya genelinde 11 milyon kız çocuğunun okula dönememesi ve eğitimden kopmasından endişe edilmektedir (UNESCO, 2021b).

Okuldan uzak kalmak, pek çok çocuk için okul yoluyla sağlanan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden de uzak kalmak anlamına gelmektedir.

Pek çok çocuk ve ailesi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine okul aracılığıyla

erişebilmektedir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri çocuğun akademik gelişiminin yanı sıra kişisel, sosyal ve duygusal gelişimine destek sağlayan, gerektiğinde bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmeti veren profesyonel bir yardım hizmetidir. ABD’de yapılan bir araştırma salgın öncesinde sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen her üç öğrenciden birinin okul ortamında psikolojik destek hizmetlerinden faydalandığını göstermektedir. Öte yandan otizm spektrum bozukluğu olan 3-17 yaş arasındaki çocukların yaklaşık %10’una ilk olarak okul rehberlik servisleri tarafından teşhis konulduğu ortaya konmuştur (Garfield ve Chidambaram, 2020). Okulların kapanmasıyla okulun psikolojik danışma ve rehberlik servisleri aracılığıyla sağladığı tarama, tanılama, erken müdahale ve yerinde danışmanlık hizmetleri kesintiye uğramıştır. Bu süreçte psikolojik desteğe ihtiyacı olan kimi öğrenciler, bu konuda en ulaşılabilir hizmet sağlayıcısı olan okul rehberlik servislerinin hizmetlerinden sınırlı ölçüde fayda sağlayabilmiş ya da rehberlik hizmetlerinden yoksun kalmıştır (Jones, 2020). Bu durumun, öğrencilerin psikolojik sorunlarının tespit edilmesini engellemesi ve var olan sorunların derinleşmesine neden olmasından endişe edilmektedir (Garfield ve Chidambaram, 2020).

Sosyal izolasyon ve yetersiz hareket çocukların fiziksel sağlığını da tehdit etmektedir.

Salgının çocuklar ve gençler için yarattığı sosyal ve duygusal risklerin yanı sıra bir başka risk ise uzun süre yeterli hareket edemeyen çocukların kas iskelet sistemi gelişiminin olumsuz etkilenmesidir. Ekran başında hareketsiz geçen süre, boyun ve sırt rahatsızlıklarına sebep olabilmektedir. Ekran sürelerindeki artışa bağlı hareketsizlik ve kötü beslenme alışkanlıkları nedeniyle çocukluk çağı obezitesinde ciddi bir artış olması beklenmektedir. Çocuklukta sağlıksız kilo alımı uzun vadeli

bir endişe kaynağıdır; çünkü birçok çalışma, çocuklukta yaşanan obezitenin yetişkinlikte daha yüksek kilo ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Rundle vd., 2020). Bu durumun uzun vadede kalp hastalıkları, diyabet, kanser gibi kronik hastalık riskini artırma olasılığından endişe edilmektedir (An, 2020; Pietrobello vd., 2020). Ayrıca dışarıda geçirilen zamanın azalması ve ekran başında geçirilen sürelerin artması ile çocuklarda miyop gibi kronik göz hastalıklarının artmasından da endişe edilmektedir (Wang vd., 2021).

Sonuç olarak;

Salgın nedeniyle okulların kapalı olması öğrenme kayıpları ve ekonomik kayıpların ötesinde çocukların ve gençlerin sosyal ve duygusal gelişimi ile bütünsel iyi olma halini olumsuz etkilemektedir. Bu etkilerin boyutu ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi, evdeki kaynaklar, ebeveyn desteği, uzaktan eğitime erişim ve uzaktan eğitimin niteliği gibi değişkenlere göre farklılaşmaktadır. Özellikle eğitim ve sosyoekonomik koşullar bakımından dezavantajlı ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için salgının sosyal ve duygusal etkilerinin daha fazla olması kaçınılmazdır (TEDMEM, 2020).

Salgın öncesi gerçekleştirilen PISA 2018 araştırması öğrencilerin iyi olma haline ilişkin veriler ortaya koymaktadır. Buna göre Türkiye’de araştırmaya katılan öğrencilerin %44’ü yaşamından memnun olduğunu belirtirken OECD ülkelerinde bu oran %67’dir. Başka bir ifadeyle salgından bağımsız olarak uluslararası ortalamaya kıyasla Türkiye’deki öğrencilerin yaşam memnuniyeti daha düşüktür (OECD, 2019). Buna salgının yarattığı koşullar da eklendiğinde öğrencilerin iyi olma halini sağlamaya yönelik eylemlerin acil müdahale alanlarından biri olması gerektiği açıktır.

Bununla birlikte bazı çalışmalar kapsamında, öğrencilerin iyi olma hallerini yordayan değişkenlere ilişkin Türkiye’ye ait verilere dayanarak bazı önemli çıkarımlar yapılabilir. Örneğin, Türkiye’de 30-44

yaş arası nüfusun kadınlarda %47'sinin, erkeklerde ise %37,08'inin ortaokul ve altında eğitim düzeyine sahip olduğu² dikkate alındığında, tahmini olarak okul öncesi ve ilkökul çağında çocuğu olan nüfusun yaklaşık yarısının eğitim düzeyinin kritik yaş dönemindeki çocuklara evde destek sağlamak için yeterli olmayacağı söylenebilir. Benzer şekilde, TIMSS 2019 araştırması da Türkiye'de öğrenmeyi destekleyen ev ortamına ilişkin bazı sınırlılıkları ortaya koymaktadır. Buna göre, evdeki öğrenme ve eğitim kaynaklarına ilişkin veriler Türkiye'deki öğrenciler açısından evdeki kaynakların (%8) uluslararası ortalamaya (%26) kıyasla büyük ölçüde sınırlı kaldığını göstermektedir (TEDMEM, 2021c). PISA 2018 araştırmasının sonuçları da benzer şekilde Türkiye'deki öğrencilerin öğrenmeyi destekleyen ev ortamına ilişkin yetersizlikleri olduğunu göstermektedir. Buna göre, Türkiye'de evinde internet bağlantısı bulunmayan öğrenci oranı %24,1, okul çalışmaları için kullanabileceği bir bilgisayar olmayan öğrenci oranı ise %33,3'tür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin %13'ünün evlerinde ders çalışmak için sessiz bir alan yoktur (TEDMEM, 2020).

TÜİK verileri ise Türkiye'de göreceli yoksulluk oranının %14,4 olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2020a). Salgın nedeniyle var olan bu dezavantajların artması ve eşitsizliklerin derinleşmesinden endişe edilmektedir (UNESCO, 2020a). Öyle ki UNICEF dünya genelinde salgın nedeniyle yoksul hanelerde yaşayan çocukların sayısının %15 artarak 672 milyona ulaşabileceğine dikkat çekmektedir. Artan yoksulluk; sağlık ve eğitim hizmetlerine erişimi güçleştirmesinin yanı sıra okul ve öğretmen gözetiminden uzakta olan öğrenciler için erken yaşta evlilik, şiddet, sömürü ve istismara maruz kalma riski anlamına gelmektedir (UNICEF, 2020a). Bu süreçte yeterli sosyal ve duygusal destek alamayan öğrencilerin, gerekli

ve yeterli desteği alabilen akranlarına kıyasla okul terklerinin artması ve uzun vadede ruhsal sorunlar yaşama, uyum ve davranış problemleri ve ikincil bir travma yaşama olasılıkları da daha yüksek olacaktır (Çaykuş ve Çaykuş, 2020). Dolayısıyla öğrenciler arası var olan dezavantajların bertaraf edilmesi, tüm çocukların eşit ve etkin bir biçimde eğitime katılabilmesi, ancak dezavantajlı öğrencilerden başlamak üzere sosyal ve duygusal gereksinimlerin belirlenmesi ve bu gereksinimleri karşılayarak tüm öğrencilerin iyi olma halini destekleyecek bir telafi mekanizması oluşturulması ile mümkün olabilir.

2.3. ÖĞRENME KAYIPLARININ UZUN DÖNEMLİ OLASI EKONOMİK ETKİLERİ

Öğrenme kayıpları, öğrencilerin yalnızca eğitim öğretim hayatlarında yaşadıkları geçici bir kayba değil, aynı zamanda tüm hayatlarını ve uzun dönemde ekonomilerin büyüme ve gelişmesini sağlayan unsurları kalıcı bir şekilde etkileyen çok daha büyük kayıplara yol açabilmektedir. Bu nedenle birçok çalışma, COVID-19 sürecinde eğitim öğretimin kesintiye uğramasıyla oluşan öğrenme kayıplarının uzun dönemli olası ekonomik maliyetlerine dikkat çekmektedir. Bu başlık altında çeşitli araştırmalar ışığında öğrenme kayıplarının bireysel ve toplumsal açıdan olası ekonomik etkileri ele alınmaktadır.

Öğrenme kayıpları beşerî sermaye kayıplarına yol açmaktadır.

Öğrenme kayıplarının ekonomiler üzerindeki en önemli etkilerinden biri; insanların sağlıklı bir yaşam boyunca eğitim, öğrenme ve tecrübe ile kazandıkları bilgi, beceri ve üretken kapasitelerini ifade eden beşerî sermayede kayıplara yol açabilmesidir (World Bank, 2020b). COVID-19 küresel salgınının en fazla etkilediği iki alan olan sağlık ve eğitim, beşerî sermayenin iki temel bileşenini oluşturmaktadır. Salgın, dünya genelinde milyonlarca insanın hayatını kaybetmesine neden

² TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri veri tabanı ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçları, 2007-2020 kullanılarak hesaplanmıştır.

olurken milyonlarca insanın da virüs nedeniyle hastalanmasına yol açmıştır. İnsanların hayatlarına mal olan ve hem fiziksel hem ruhsal sağlıklarına doğrudan etkisi olan bu salgın; aynı zamanda okulların kapanması, karantinalar ve kısıtlamalar sebebiyle başta küçük çocuklar olmak üzere öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini ve bilişsel öğrenme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Bu süreçte oluşan öğrenme ve beceri kayıpları; bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler açısından birbiriyle ilişkili ve çok boyutlu etkilerle beşerî sermaye kayıplarına yol açmaktadır (Corral ve Gatti, 2020).

Dünya Bankası'nın beşerî sermaye stoku ve birikiminde uluslararası ölçü birimi olarak kullandığı Beşerî Sermaye Endeksi'nin (Human Capital Index - HCI), 2020 yılında güncellenen raporunda, COVID-19 küresel salgınının beşerî sermaye üzerindeki etkisinin ekonomiler açısından yıkıcı boyutlara ulaşabileceğine işaret edilmektedir. ***Raporda HCI değerlerinin yükseltilebilmesinin on yıllar alabildiği belirtilmekte; bu sebeple küresel salgının sağlık ve eğitimde yol açtığı kesintilerden kaynaklanan beşerî sermaye kayıplarının, ülkelerin üretkenlik ve büyüme eğilimlerini on yıllar boyunca etkileyebileceğine dikkat çekilmektedir.***

COVID-19 sürecinde özellikle küçük yaşta çocuklar, hanelerde yaşanan gelir kayıpları nedeniyle beslenme, bakım gibi temel ihtiyaçlarının karşılanamaması riskiyle karşı karşıya kalmakta ve bu süreçte çocuk ölümleri artabilmekte, büyüme geriliği ortaya çıkabilmektedir. Çocuk sağlığı, Beşerî Sermaye Endeksi'nin sağlık bileşenlerinden birini oluşturmakta ve endeks değerine doğrudan etki etmektedir. Öte yandan çocuk sağlığı, çocukların gelecekte ne kadar süre eğitime devam edeceğini ve öğrenme süreçlerini de etkilemekte, bu sebeple diğer bileşen olan eğitim kanalıyla da HCI değerini etkilemektedir.

Raporda COVID-19 salgınının çocuk sağlığına olumsuz etkisi sebebiyle küresel HCI değerinde

neredeyse %0,5 oranında düşüş olabileceği tahmin edilmektedir. Okul çağındaki öğrenciler açısından bakıldığında ise okulların kapanması ve okul terkleri nedeniyle eğitim süresi ve öğrenmede yaşanacak kayıpların küresel HCI değerini neredeyse %4,5 oranında azaltabileceği öngörülmektedir. Bu oranlar küçük gibi görünse de ülkelerin büyük bir çoğunluğu Beşerî Sermaye Endeks değerinde bu oranda bir artışı geçtiğimiz on yıldan daha uzun bir sürede gerçekleştirebilmiştir (World Bank, 2020b). HCI değerlerindeki düşüşlerin ülkelerin uzun dönemde gerçekleştirebileceği üretkenlik, gelir ve büyüme potansiyelinden uzaklaşması anlamına geldiği de dikkate alındığında; COVID-19 sürecinin eğitim ve sağlık üzerindeki olumsuz etkileriyle oluşan öğrenme ve beceri kayıplarının beşerî sermaye ve ülke ekonomileri üzerinde, telafisi çok uzun yıllar alacak bir kayba yol açabileceğini söylemek mümkün olmaktadır.

Öğrenme kayıpları gelecekte daha düşük ücret ve daha düşük istihdam düzeylerine yol açmaktadır.

COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarının önemli ekonomik etkilerinden biri, bugün okul çağındaki neslin gelecekte çalışma hayatında elde edeceği gelirlerde ve istihdam imkanlarında kayıplara yol açabilmesidir. Salgın sürecinde okulların kapanması ve okul terkleri nedeniyle oluşan öğrenme ve beceri kayıpları, öğrencilerin aldığı eğitimin süresinde ve kazandırdığı beceriler bakımından eğitimin niteliğinde kayıplar olması anlamına gelmektedir. Eğitimin niceliği ve niteliğindeki kayıplar ise gelecekte daha düşük bireysel gelirlerle ve daha düşük istihdam oranlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Son yıllardaki çalışmalar, dünya ortalamasında ilave bir yıllık eğitim süresinin gelecekte %8-10 arasında daha yüksek bireysel gelirle ilişkili olduğunu göstermektedir (Montenegro ve Patrinos, 2014; Psacharopoulos ve Patrinos,

2018). Eğitimle kazanılan beceriler aynı zamanda işgücü piyasasında daha yüksek istihdam ve daha düşük işsizlik olasılığı ile de ilişkilendirilmektedir (Woessmann, 2016). OECD'nin Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı'nın (PIAAC) sonuçlarına ait verileri kullanan bir çalışma, sayısal becerilerin bir yeterlik düzeyi daha yüksek olmasının, ortalama %8 daha yüksek istihdam olasılığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Hampf, Wiederhold ve Woessmann, 2017).

Bu verilerden hareketle COVID-19 sürecinde eğitimin niceliği ve niteliğindeki kayıpların gelecekte istihdam ve bireysel gelirlerde kayıplara neden olacağı öngörülmektedir. Örneğin bir çalışmada, ilave bir yıllık eğitimin gelecekte ortalama %10 daha yüksek bireysel gelirle ilişkili olduğu kabul edildiğinde, ABD'de okulların dört ay kapalı kalması sonucu her bir öğrencinin gelecekteki çalışma hayatında her yıl 1.337\$ daha az gelir elde edeceği tahmin edilmektedir. Bir öğrencinin çalışma hayatındaki toplam bireysel gelir kaybı ise 33.464\$ olmaktadır. Bu kayıp ABD'deki tüm öğrenci nüfusu için hesaplandığında eğitim süresindeki dört aylık kesintinin gelecekte yol açacağı toplam bireysel gelir kaybı 2,5 trilyon \$ olmaktadır. Bu kayıp, ABD'nin yıllık GSYH'sinin %12,7'sine denk gelmektedir (Psacharopoulos, Patrinos, Collis ve Vegas, 2020).

Dünya genelinde her ilave eğitim yılının gelecekteki yıllık bireysel gelire ortalama %8 oranında ilave yaptığı kabul edildiğinde ise okulların dört ay kapalı kalması, dünya öğrenci nüfusunun gelecekteki bireysel gelirlerinde toplamda 11 trilyon \$'a yaklaşan bir kayba yol açabilmektedir (Psacharopoulos, Collis, Patrinos ve Vegas, 2020). Bu kayıp, cari yıla ait toplam dünya GSYH'sinin %18'ine karşılık gelmektedir. Okulların dört ay kapalı kalmasının öğrenciler açısından gelecekte yaratacağı bireysel gelir kayıpları, farklı gelir düzeylerine sahip ülke grupları için ayrı ayrı hesaplandığında bu kayıplar,

yüksek gelirli ülkeler grubunun cari yıla ait toplam GSYH'sinin %9'una, orta gelirli ülkeler grubunun toplam GSYH'sinin %22'sine, düşük gelirli ülkeler grubunun toplam GSYH'sinin ise %61'ine karşılık gelmektedir.

İngiltere için yapılan başka bir çalışmada işgücü anketlerindeki veriler kullanılarak zorunlu eğitimden sonra ilave bir yıllık eğitimin istihdamda olma olasılığı ve yıllık bireysel gelirlerle ne ölçüde ilişkili olduğu hesaplanmakta ve bu hesaplama ile COVID-19 dönemindeki eğitim kesintisinin gelecekte gelir ve istihdamda yaratacağı kayıplar tahmin edilmektedir (Halterbeck, Conlon, Patrignani ve Pritchard, 2020). Eğitimin yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik duruma göre farklılaşan etkilerini ele alan çalışmanın bulguları, İngiltere'de zorunlu eğitimden sonra ilave bir yıllık eğitimin bireysel gelirden %9,4'e, istihdam olasılığında ise 6,9 yüzde puana ulaşan artışlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu verilerden yola çıkan çalışmada okulların 71 gün (bir okul yılının %37'si) kadar kapalı kalmasının yol açacağı istihdam kayıplarına uyarlanmış gelir kayıplarının daha düşük sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerde daha yüksek olacağı ve bu öğrencilerin yıllık brüt gelirlerindeki kayıpların 14.600£ ile 22.500£ arasında değişen miktarlara ulaşabileceği tahmin edilmektedir.

Dünya genelinde ilave bir yıllık temel eğitimin gelecekte %8 daha yüksek bireysel gelirle ilişkili olduğu kabulünden yola çıkan başka bir çalışma okulların kapalı kaldığı süre uzadıkça okul terklerinin ve öğrenme kayıplarının artma eğilimine ve öğrencilerin bu süreçte temel becerilerindeki kayıplara işaret etmektedir (Azevedo vd., 2020). Okulların 7 ay süre ile kapalı kalması ve telafi programlarının etkinliğinin düşük olması durumunda öğrenmeye uyarlanmış eğitim süresi 7,9 yıldan 7 yıla düşmekte, 0,9 yıllık bir öğrenme kaybı oluşmaktadır. Bunun sonucunda, ortalama bir öğrencinin gelecekteki yıllık geliri her yıl 1408\$

daha düşük olmakta, bu düşüş gelecekte beklenen yıllık bireysel gelirden %8 oranında bir kayıp anlamına gelmektedir.

Türkiye’de COVID-19 sürecinde eğitim öğretimdeki kesintiler ve okul terkleri nedeniyle öğrenme ve beceri kayıplarının uzun dönemde bireysel gelir üzerindeki olası etkilerine ilişkin bir çalışma bulunmamakla beraber diğer çalışmalardan hareketle basit çıkarımlar yapılabilir. Türkiye’de ilave bir yıllık eğitimin işgücü piyasasında elde edilen bireysel gelirle ilişkisini araştıran yakın zamanlı bir çalışma Hane Halkı İşgücü Anketleri verilerinden yola çıkarak Türkiye’de ilave bir yıllık eğitimin ortalama %8,8 daha yüksek bireysel gelirle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Patrinos, Psacharopoulos ve Tansel, 2019). ***Bu durumda Türkiye’de eğitimde bir yıllık bir kesintinin gelecekte ortalama %8,8 daha düşük bireysel gelirle ilişkili olacağı gibi kabaca bir tahmin yapılabilir.***

Öğrenme kayıpları gelecekte daha düşük GSYH ve daha düşük büyüme oranlarına yol açmaktadır.

Eğitim ve öğrenmeyle kazanılan beceriler yalnızca beşerî sermaye ile değil aynı zamanda ülkelerin ulusal gelirleriyle ve uzun dönemli büyüme oranlarıyla da ilişkilidir. Daha önceki bulgular, öğrenmeyle kazanılan bilişsel becerilerin yüksekliği (örneğin yüksek PISA performansları) ile ülkelerin daha yüksek ekonomik performansa sahip olması arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulardan yola çıkan bir çalışma, COVID-19 sürecinde öğrencilerdeki bilişsel öğrenme kayıplarının gelecekte ne kadar GSYH kaybına yol açabileceğini hesaplamaktadır. Buna göre okullar bir eğitim yılının üçte biri kadar kapalı kalırsa bu sürede yaşanacak öğrenme kayıplarının gelecekte beklenen GSYH'nin ortalama %1,5 daha düşük olmasına yol açacağı tahmin edilmektedir

(Hanushek ve Woessmann, 2020). Okulların bir eğitim yılının yarısı kadar kapalı kalması durumunda uzun dönemde beklenen GSYH ortalama %2,2 daha düşük olmakta, okullar bir eğitim yılı boyunca kapalı kaldığında ise GSYH'deki düşüş %4,3 olarak tahmin edilmektedir. Bu hesaplama G-20 ülkelerine ayrı ayrı uygulandığında elde edilen sonuçlar, okulların eğitim yılının üçte ikisinde kapalı kalmasının uzun dönemli ekonomik maliyetini, ülkelerin GSYH kayıpları üzerinden daha net bir biçimde göstermektedir. Sunulan bu sonuçlardan Türkiye'yi ele aldığımızda, okulların bir eğitim yılının üçte ikisinde kapalı kalmasının 80 yıllık maliyeti GSYH'de yaklaşık 3 trilyon \$ kayba karşılık gelmektedir.

Bunun yanı sıra öğrenme ve beceri kayıpları, beşerî sermaye oluşumu ve birikimi kanalıyla da ekonomilerin büyüme oranları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Dünya Bankası'nın Beşerî Sermaye Endeksi'ni oluşturmak için de kullanılan uyumlaştırılmış öğrenme çıktıları veri setini, beşerî sermayenin öğrenme süreciyle ilişkili bir ölçüsü olarak kullanan bir çalışma, ülkelerde beşerî sermaye oluşumunu eğitimin niteliği ile ilişkilendirmektedir (Angrist, Djankov, Goldberg ve Patrinos, 2021). Uyumlaştırılmış öğrenme çıktıları veri seti, dünya genelinde uygulanan uluslararası test sonuçlarının uyumlaştırılmasıyla bir karşılaştırma yapılabilmesine izin vermekte ve bu veri setini kullanan çalışma; matematik, fen bilimleri, okuma gibi alanlarda eğitimin kazandırdığı temel bilişsel beceri düzeyini beşerî sermaye düzeyi ile ilişkilendirmektedir. Bu çerçevede çalışmada, öğrenme ile ilişkilendirilen beşerî sermayede %1'lik bir değişimin yıllık iktisadi büyüme oranlarında %7,2'lik bir değişimle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Öğrenme ile iktisadi büyüme arasında bulunan bu güçlü ilişki, COVID-19 sürecinde oluşan öğrenme ve beceri kayıplarının iktisadi büyüme üzerindeki olası olumsuz etkileri için önemli bir fikir vermektedir.

COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarının toplumsal ve küresel ölçekte eşitsiz dağılımı, uzun dönemde mevcut eşitsizliklerin derinleşmesine yol açmaktadır.

Salgın sürecinde uzaktan eğitime geçiş, öğrenme ve eğitim kaynaklarına erişimde sosyoekonomik koşulların belirleyiciliğini artırmakta; öğrenme ve beceri kazanımları arasındaki mevcut farkların açılmasına yol açmaktadır. Bu süreçte farklı gelir düzeyindeki ülkeler ve farklı toplumsal sınıflarda öğrenme ve beceri kayıplarının boyutu da farklılaşmakta hem ülkelerin kendi içindeki hem de ülkeler arasındaki eşitsizlikler artmaktadır.

Birçok çalışma, salgın sürecinde dezavantajlı öğrencilerin öğrenme kayıplarının daha yüksek olduğuna ve öğrenme kayıpları nedeniyle eğitimden beklenen getirilerin gelecekte daha düşük gerçekleşmesi sonucu bugünkü eşitsizliklerin daha da derinleşerek kalıcı bir hale gelebileceğine işaret etmektedir. Öte yandan küresel ölçekte, daha düşük gelirli ülkeler salgınla baş etme ve bu süreçte artan eşitsizlikleri telafi etme konusunda daha dezavantajlı olduğu için uzun dönemde küresel eşitsizliklerin artması da kaçınılmaz olmaktadır (Hill ve Narayan, 2021).

Salgın sürecinde oluşan öğrenme ve beceri kayıplarının boyutu, nitelikli eğitime erişim bağlamında öğrencilerin doğrudan sosyoekonomik koşullarıyla ilişkilenebilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinin ev ortamında gerçekleşme derecesi; evde internet bağlantısı, bilgisayar, çalışmaya uygun bir alan olması gibi ev ortamının özelliklerinden öğrenmeye destek olacak ders araçlarının veya eksiklikleri telafi edecek ek derslerin alınmasına kadar birçok faktörü belirleyen sosyoekonomik koşullara bağlıdır. Yüksek gelir grubunda bulunan öğrencilerin çoğunlukta olduğu okulların uzaktan eğitim sürecinde sunduğu imkanlar da daha fazla olmakta ve öğrencilerin evde eğitim ve öğrenme

etkinliklerine ayırdıkları süreler de buna paralel bir biçimde daha yüksek olmaktadır (Andrew, Cattan, Costa-Dias, Farquharson, Kraftman vd., 2020). Bu nedenle, düşük gelir gruplarında bulunan ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin salgın sürecinde öğrenme ve beceri kayıpları daha fazla olmakta ve mevcut öğrenme eşitsizlikleri bu süreçte derinleşmektedir.

Belçika'da ilköğretimin son yılında yapılan standartlaştırılmış test sonuçlarından yola çıkarak COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarını araştıran bir çalışma, önceki yıllara kıyasla salgın sürecinde önemli ölçüde öğrenme kaybı oluştuğunu, bunun da ötesinde öğrenciler ve okullar arasında sosyoekonomik arka plana bağlı olarak öğrenme eşitsizliklerinin arttığını göstermektedir. Buna göre dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda daha fazla öğrenme kaybı yaşandığı ve okullar arasındaki eşitsizliklerin matematikte %7, Felemenkçede ise %18 arttığı görülmektedir (Maldonado ve De Witte, 2020).

ABD'deki K-12 öğrencilerini kapsayan bir çalışmada ise COVID-19 sürecinde uzaktan eğitimin öğrenme kayıplarını azaltmada etkili olabileceği; ancak uzaktan eğitime erişimin düşük düzeyde olması, uzaktan öğrenmenin düşük verimliliği ve okul terk oranlarının yüksekliği nedeniyle öğrenme kayıplarının dezavantajlı öğrencilerde daha yüksek olacağı vurgulanmaktadır. Çalışmada yapılan tahminlere göre siyah ve Latin kökenli Amerikalı öğrenciler ve düşük gelir grubunda olan öğrenciler açısından öğrenme kayıpları diğer öğrencilere kıyasla iki kat daha fazla olabilmektedir. Bu süreçteki eşitsizliklerin mevcut öğrenme açıklığını %15-20 oranında artırabileceği öngörülmektedir. Bu durum öğrencilerin gelecekteki bireysel gelir kayıplarına da yansımaktadır. Çalışmada siyah ve Latin kökenli Amerikalı öğrencilerin gelecekte çalışma hayatında elde edeceği yıllık gelirlerindeki kayıpların iki kat daha fazla olabileceği tahmin edilmekte ve bu nedenle mevcut eşitsizliklerin

uzun dönemde kötüleşebileceğine dikkat çekilmektedir (Dorn vd., 2020b).

Başka bir çalışma Birleşik Krallık'ta ebeveynlere uygulanan anket verilerini kullanmakta ve COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin ev ortamı ve ailelerinin sosyoekonomik durumuna göre derslere ayırdıkları sürelerin farklılaştığını göstermektedir. Çalışmanın bulgularına göre sosyoekonomik açıdan daha avantajlı olan öğrenciler derslere ve okul ödevlerine daha fazla süre ayırmaktadır. Daha önceki bulgular, öğrencilerin derslere ayırdıkları süre ile sınav sonuçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışmada bu bulgulardan hareketle derslere ayrılan ilave bir saatin sınav sonuçlarında yaklaşık 0,06 oranında bir standart sapmalık artışla ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Bu kabul doğrultusunda öğrencilerin derslere ayırdıkları sürelerin azalmasına bağlı olarak öğrenme kayıpları hesaplanmaktadır. Buna göre ilköğretim düzeyinde sosyoekonomik açıdan en avantajlı grupta yer alan öğrencilerin öğrenme kaybı 0,24, en dezavantajlı öğrencilerin ise 0,31 oranında bir standart sapmaya eşdeğer olmakta; ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme kaybı en avantajlı öğrencilerde 0,14, en dezavantajlı öğrencilerde ise 0,28 oranında bir standart sapmaya eşdeğer olmaktadır (Pensiero, Kelly ve Bokhove, 2020).

Sekiz farklı ülkede öğretmenlere uygulanan anket sonuçları da sosyoekonomik koşullara göre farklılaşan öğrenme kayıpları üzerine benzer bulgular sunmaktadır. ABD, Almanya, Avusturya, Birleşik Krallık, Çin, Fransa, Kanada ve Japonya'yı kapsayan çalışmada öğretmenlerden 2020 yılının Mart ve Temmuz ayları arasındaki uzaktan eğitim sürecini değerlendirmesi istenmiştir. Öğrenme kayıplarıyla ilgili olarak öğrencilerinin %80'inden fazlasının yoksulluk sınırının altında olduğu okullardaki öğretmenler, bu süreçte ortalama 2,5 aylık öğrenme kaybı olduğunu belirtirken;

öğrencilerinin %80'inden fazlasının yoksulluk sınırının üstünde olduğu okullardaki öğretmenler, ortalama 1,6 aylık öğrenme kaybı olduğunu belirtmektedir (Chen, Dorn, Sarakatsannis ve Wiesinger, 2021). Çalışmada ayrıca küresel ölçekteki eşitsizliklere de dikkat çekilmekte, salgın sürecinde okulların kapalı kaldığı sürelerin vaka sayılarıyla olduğu kadar ülkelerin kişi başına düşen GSYH seviyeleriyle de ilişkili olduğu gösterilmektedir. **Buna göre, dünya genelinde düşük ve orta gelirli ülkelerde okulların kapalı kaldığı süreler ortalama olarak daha yüksektir. Bu ülkelerde etkili ve yaygın bir uzaktan eğitimin ve telafi süreçlerinin uygulanması için gerekli kaynaklar da daha yetersiz olduğundan öğrenciler daha büyük öğrenme kayıpları yaşayabilmektedir.** OECD'nin 2021 yılı Mart ayında yayımladığı raporda da eğitime ilişkin başarının genel olarak daha düşük olduğu ülkelerin COVID-19 sürecinde okullarını daha uzun süre tam kapalı tuttuğu ortaya konmakta ve bu süreçte ülkelerdeki eğitim eşitsizliklerinin yanı sıra ülkeler arasındaki başarı açığının da artacağına dikkat çekilmektedir (OECD, 2021).

Düşük ve orta gelirli ülkelerde eğitimdeki kesintiler, okul terkleri ve öğrenme kayıplarının daha yüksek olması, bu ülkelerdeki öğrencilerin uzun dönemde eğitimin bireysel getirilerinden daha az yararlanması anlamına gelirken aynı zamanda telafi süreci için gerekli kaynakların yetersizliği özellikle uzun dönemde toplumsal ve küresel ölçekte gelir eşitsizliklerini de derinleştirmektedir. **Salgın sürecinde öğrenme kayıpları nedeniyle eğitimden beklenen getirilerin gelecekte gerçekleşmemesi riski, özellikle kadınlarda daha yüksektir.** Dünya genelinde son 20 yılda kız çocuklarının okullaşma oranı artış gösterse de bugün hala okul dışında kalan kız çocuklarının sayısı küresel olarak erkek çocuklarına kıyasla daha yüksektir (UNESCO, 2019). Toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler eğitim alanında da kız çocukları ve kadınların engellerle karşılaşmasına neden olmakta ve

COVID-19 süreci daha fazla kız çocuğunun eğitimden kopma riskini artırarak bu eşitsizliklerin derinleşmesine yol açmaktadır (UNICEF, 2020b).

Salgın nedeniyle karantinalar ve kısıtlamalar, öğrencilerin evde öğrenme sürecini önemli kılmakta ve ev içinde toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü, kız ve erkek çocuklarının evde öğrenme sürecini farklılaştırmaktadır. Ebola salgınının gösterdiği gibi, salgın süreci kız çocukları ve kadınların ev ve bakım işleri yükünü artırmakta, artan iş yükleri okula devam eden kız çocuklarının evde öğrenme sürecini erkek çocuklarına kıyasla daha sınırlı bir hale getirmekte, bu nedenle okul terkleri ve öğrenme kayıpları kız çocukları açısından daha fazla olabilmektedir (UNESCO, 2020b). Bu süreç, yalnızca kız çocuklarının gelecekteki imkanlarını değil aynı zamanda kadınların bugünkü çalışma hayatını da etkilemektedir. Dünya genelinde yapılan zaman kullanım anketleri, kadınların erkeklerden ortalama üç kat daha fazla süre ev içi ücretsiz bakım işleriyle uğraştığını göstermektedir. Bu süre, evde çocukların olması halinde önemli ölçüde artmakta ve ev içi ücretsiz bakım işlerinin yükü kadınların işgücü piyasasına katılımı ve ücretli işlerde çalışma koşullarını etkilemektedir (ILO, 2018). Salgın sürecinde evde özellikle küçük yaşlardaki çocukların öğrenme ve bakım ihtiyaçları ile evde yaşlı ve hastaların bakımı, kadınların ev ve bakım işleri yükünü önemli ölçüde artırmaktadır (World Bank, 2020c). Bu bağlamda COVID-19 süreciyle ilgili olarak ILO (2020); işgücü piyasası göstergelerinin özellikle kadınlar açısından olumsuz etkilendiğine, artan ev ve bakım işleri yükü nedeniyle kadınların işten çıkarılma, gelir kaybı yaşama ve gelecekte işgücüne geri dönmelerinin zorluğu açısından daha yüksek risk altında olduğuna ve işgücü piyasasında var olan cinsiyete dayalı eşitsizliklerin COVID-19 sürecinde arttığına dikkat çekmektedir.

Bunun da ötesinde, salgın sürecinde sosyal izolasyonla ev ortamına kapanılması, en başta kız

çocukları ve kadınlara yönelik olarak aile içi şiddet ve çocuk istismarı riskini artırmaktadır (UNICEF, 2020c; UNESCO, 2020b). Ebola salgını üzerine Sierra Leone Cumhuriyeti'ni kapsayan bir çalışma, okullarda eğitime ara verilmesi sonucunda ergenlik dönemindeki gebeliğin keskin bir biçimde arttığını ve salgın sonrasındaki dönemde kız çocuklarının okula kayıtlarının 17 yüzde puan düştüğünü göstermektedir (Bandiera, Buehren, Goldstein, Rasul ve Smurra, 2020). COVID-19 küresel salgın süreci de çocuk istismarı, erken yaşta gebelik ve çocuk evliliklerini artırma tehlikesi taşımaktadır. Bu risklerle birlikte küresel salgın sürecinde 11 milyon kız çocuğunun okula dönmeyebileceği, kalıcı olarak eğitimden kopabileceği tahmin edilmektedir (UNESCO, 2020c).

Eğitimin gelecekte beklenen bireysel gelire katkısının dünya genelinde erkeklere kıyasla kadınlarda daha yüksek olduğu bilinmektedir. Dünya genelinde, kadınlar ilave bir yıl daha eğitim aldığı çalışmada çalışma hayatında aldıkları ücret ortalama %12 artabilmektedir. Bu oran erkekler için ortalama %10'dur. Yükseköğretim düzeyinde ilave bir yıllık eğitimin bireysel getirisi ise kadınlar için %17 gibi yüksek bir orana sahip olabilmektedir. Bu oran erkekler için %15'tir. Bu nedenle kız çocuklarının ve kadınların eğitimden kopması eğitimin potansiyel getirisinin gerçekleşmemesi ve bireysel gelir açısından sağladığı avantajın tersine dönmesi anlamına gelmektedir. COVID-19 sürecinde eğitimin kesintiye uğraması ve okul terkleri nedeniyle oluşan öğrenme kayıpları kız çocukları ve kadınlar açısından bu anlamda ilave "gizli" gelecek maliyetleri de taşımaktadır (Kattan, Montenegro ve Patrinos, 2021). Bu süreçte kız çocukları için artan okul terkleri ve daha fazla öğrenme kaybı riski, öğrenme kayıplarının gelir eşitsizliğini artırmasının yanı sıra ev içinde, eğitimde ve çalışma hayatında var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin de derinleşmesi anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak;

Salgın nedeniyle eğitim öğretimin kesintiye uğraması sonucunda oluşan öğrenme kayıplarının uzun dönemde çok ciddi ekonomik etkilere sahip olabileceği görülmektedir. Öğrenme kayıplarının boyutu, uzun dönemde ekonomi üzerindeki olası olumsuz etkilerinin boyutunu da belirlemektedir. Türkiye, bu süreçte okullarını en uzun süre kapalı tutan ülkelerden biri olmasının yanı sıra uzaktan öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin sosyoekonomik arka plan ve ev ortamı açısından gerekli koşullara sahip olması konusunda da önemli eksiklikleri barındırmaktadır. TÜİK tarafından hazırlanan "Çocuk İstatistikleri"nin "yoksulluk" göstergesine ait 2019 yılı verilerine göre Türkiye'de ciddi maddi yoksunluk içinde olan çocukların oranı %32,3'tür (TÜİK, 2019a). Türkiye'deki çocukların neredeyse üçte birinin ciddi maddi yoksunluk içinde olması, çocuk işçiliğinin de temel sebeplerinden birini oluşturmaktadır. 2019 yılına ait "Çocuk İşgücü Anketi" sonuçlarına göre Türkiye'de bir ekonomik faaliyette çalışan 5-17 yaş grubundaki çocukların %36'sının çalışma sebebi hane halkının ekonomik faaliyetine yardımcı olmaktır. 5-17 yaş grubunda çalışan çocukların aynı yaş grubundaki çocuklar içinde payını gösteren çocuk istihdam oranı %4,4 olarak açıklanmıştır (TÜİK, 2019b). Bunun yanı sıra 2020 yılına ait verilere göre 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranının %16,2 (TÜİK, 2020b) gibi yüksek bir orana sahip olması da Türkiye'de çocuk işçiliğinin önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Sosyoekonomik arka planla bağlantılı olarak; uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli unsurlardan biri uygun ev ortamıdır. "Çocuk İstatistikleri"nin "konut özellikleri" göstergesine ait 2016 yılı verilerine göre 0-17 yaş arasında çocuk bulunan haneler içinde çocuklara ait bir odası olmayan hanelerin oranı %46,7'dir (TÜİK, 2016). "Çocuk İstatistikleri"nin "bilgi teknolojileri kullanımı" göstergesine ait 2015 yılı verilerine göre ise dizüstü ve tablet gibi taşınabilir bilgisayara sahip

olan 10-17 yaş grubundaki çocukların oranı %27,4'tür (TÜİK, 2015). Bilgi teknolojileri kullanımı konusunda TÜİK'in daha güncel olarak açıkladığı veriler hane kapsamındadır ve 2020 yılına ait verilere göre dizüstü ve tablet gibi taşınabilir bilgisayar bulunan hane oranı %45,1'dir (TÜİK, 2020c). Bu veriler, salgın sürecinde geride bıraktığımız bir yılın neredeyse tamamında eğitim öğretimin uzaktan sürdürüldüğü Türkiye'de; öğrenmenin evde gerçekleşmesi için gerekli sosyoekonomik arka plan ve uygun ev ortamı açısından öğrencilerin yeterli koşullara sahip olma durumlarına ilişkin soru işaretleri oluşturmakta, bu nedenle Türkiye'de öğrenme kayıplarının ciddi boyutlara ulaşabileceğini göstermektedir. Türkiye aynı zamanda beşerî sermaye birikimi ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularında gelişmeye ihtiyacı olan bir ülkedir. Dünya Bankası'nın Beşerî Sermaye Endeksi raporuna göre Türkiye'nin HCI endeks değerinin 10 yıl içinde 0,63'ten 0,65'e çıktığı ve 2020 yılında 0,65 endeks değeri ile 174 ülke arasında 48. sırada yer aldığı görülmektedir (World Bank, 2020b). Dünya Ekonomik Forumu tarafından hazırlanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporu'nun sağlık, eğitim, ekonomi ve politika alanlarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda 2021 yılı Mart ayında açıklanan sonuçlarına göre ise Türkiye 156 ülke arasında 133. sırada yer almaktadır (WEF, 2021). Türkiye'nin beşerî sermaye birikimi ve özellikle de toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konularında öğrenme kayıplarının uzun dönemli olumsuz etkilerini bertaraf edecek bir altyapısı olmadığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin sosyoekonomik koşullar ve öğrenmeyi destekleyecek ev ortamındaki yetersizlikler nedeniyle yaşayabileceği öğrenme kayıplarının ciddi boyutu da göz önünde bulundurulduğunda, salgın sürecindeki öğrenme kayıplarının uzun dönemli olası ekonomik maliyetlerinin ve mevcut eşitsizlikleri artırmasının önüne geçmek adına öğrenme kayıplarının telafi edilmesi en acil öncelik olarak karşımıza çıkmaktadır.



BÖLÜM 3

Dünyada ve Türkiye’de Eğitimde Telafi Süreci



tedmem 

Mart 2020'den bu yana salgın nedeniyle neredeyse tüm dünyada okullar bir açılıp bir kapanırken okulların kapalı kaldığı süreler ülkeden ülkeye değişiklik göstermiştir. Bu süreçte kimi ülkeler okulların açık kalmasını toplumsal öncelik olarak belirlemiş; Danimarka, Almanya, Yeni Zelanda, Norveç ve Fransa gibi ülkeler, okulların en uzun süre yüz yüze eğitim için açık olduğu ülkeler olmuştur. Türkiye ise salgın riski gerekçesiyle okulların en uzun süre kapalı kaldığı OECD ülkelerinden biri olmuştur.

Salgının kısa vadede bitmeyeceği gerçeğiyle yüzleşen tüm eğitim sistemleri için öğrencilerin okuldan uzakta kaldıkları süreler öğrenme kayıpları ve eksiklikleri açısından endişe verici hale gelmiştir. Ülkelerin kendi imkanları dahilinde öğrenmenin sürdürülmesine yönelik çabalarının yanı sıra özellikle dezavantajlı öğrenciler için giderek artan öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin telafisi için de eyleme geçilmesi zorunlu ve acil bir mesele haline gelmiştir. Dünya genelinde okulların kapalı kaldığı süreler ülkeden ülkeye değişiklik gösterirken bu süreçte ülkelerin öğrenme kayıpları ve eksikliklerine yönelik yürüttükleri telafi süreçleri de ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Bu bölümde dünya genelinde öne çıkan bazı ülkelerde ve Türkiye'de öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin telafisine yönelik yürütülen çalışmalara yer verilmektedir.

Salgın sürecinde dünyada ve Türkiye'de öğrenmenin sürdürülmesi için çeşitli uygulamalar hayata geçirilmiş, öğrenci ve öğretmenlere destekler sağlanmıştır. Ancak raporun tümünde olduğu gibi bu bölümde de öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin atılan adımlar ile öğrencilerin salgın nedeniyle rutinlerinin bozulması sonucu ortaya çıkan öğrenme kayıpları ve sosyal-duygusal kayıpları "telafi" etmeye yönelik müdahaleler birbirinden ayrı tutulmuştur. Dolayısıyla yalnızca Türkiye'de değil, diğer ülke örneklerinde de öğrenmenin olağan dışı koşullarda sürdürülmesi

için atılan adımların ötesinde, bu olağan dışı koşullar nedeniyle öğrencilerin yaşadıkları kayıpların kabulü ve farkındalığıyla planlanan telafi süreçleri odağa alınmıştır. Salgının dinamik seyri nedeniyle ülkelerin salgın tedbirleri zamanla değişiklik gösterdiğinden telafi eğitimleri için yapılan planlamalar ve yürütülen çalışmalar süreç içinde değişiklik gösterebilmektedir. Bu sebeple, aşağıdaki bölümlerde ele alınan farklı ülkelere ait uygulama örnekleri ve planlamaların, raporun yayım tarihi itibarıyla geçerli olduğu hatırd tutulmalıdır.

3.1. DÜNYADA EĞİTİMDE TELAFİ SÜRECİ

Dünyanın önde gelen kuruluşları, son bir yılda yaşananların ardından salgının neden olduğu kayıpların katlanarak artmasını önlemek, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek öğrenme ortamlarına bir an önce tekrar kavuşmalarını sağlamak üzere eğitimde telafi sürecini gündemlerine alarak ülkeleri eyleme geçirecek rapor, misyon ve politika belgeleri hazırlamışlardır. Ülkelerin eğitim sistemlerinin eskisinden daha çok güçlenerek yeniden ayağa kalkmasını sağlamada kilit rol oynayacak eylemleri içermesi bakımından yol gösterici özelliği taşıyan bu dokümanların başında UNESCO, UNICEF ve Dünya Bankası'nın 2021 yılı için eğitimi güçlendirmek üzere hazırladığı ortak misyon belgesinde öncelikli üç çağrı maddesi, OECD ve Education International'ın eğitimde etkili ve eşitleyici telafi süreci için 10 ilke, Learning Policy Institute tarafından çeşitli akademisyenlerin iş birliğinde hazırlanan okulların yeniden açılmasında 10 politika önerisi yer almaktadır. Bu metinlerde, telafi süreci ve okula dönüş için öne çıkan öncelikli temel ilkeler şunlardır (Darling-Hammond, Schachner ve Edgerton, 2020; Darling-Hammond, 2021; Giannini, Jenkins, Saavedra, 2021; OECD-Education International, 2021; UNESCO, 2020d):

- **Tüm çocukların güvenli ve destekleyici öğrenme fırsatı sağlayan okullara geri dönmesi sağlanmalıdır.** Okullar mümkün olduğu kadar, güvenli bir şekilde açık tutulmalı; öğrencilerin ihtiyaç duyduğu öğrenme, sağlık ve sosyal-duygusal gereksinimler okul tarafından karşılanmalıdır.
- **Öğrenme kayıpları telafi edilmelidir.** Tüm çocuklar öğrenme kayıplarını gidermek üzere yeterli desteği almalı; tüm okullar, öğrenme kayıplarını telafi etmek ve çocukların iyi olma halini sağlamak üzere kapsamlı bir destek sunmalıdır.
- **Öğrencilere sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak kapsamlı destekler sunulmalıdır.** Salgının uzun vadeli öğrenme ve öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkisini bertaraf etmek amacıyla sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okul yaşamının ve okul programlarının doğal bir parçası haline getirilmeli, salgının travma etkisini göz ardı etmeyen, destekleyici sınıf ortamları oluşturulmalıdır.
- **Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı ve yeni oluşan ihtiyaçları karşılamaya yönelik yeterli ve daha eşitlikçi finansman oluşturulmalıdır.** Dijital uçurumu kapatmak üzere tüm öğrencilerin erişebileceği, öğretmenler ve eğitim paydaşlarıyla ortak çalışarak güçlü uzaktan dijital öğrenme altyapısı oluşturulmalıdır. Eğitimde telafi süreci kapsamında materyal, altyapı, insan kaynakları ve öğretim programları için finansal kaynak ayrılmalıdır.
- **Uzaktan eğitim ve hibrit öğrenme fırsatları güçlendirilmelidir.** Öğrenmenin kesintisiz sürdürülmesi için nitelikli uzaktan ve hibrit öğrenme modelleri geliştirilmeli, eğitimcilerin eğitimi ve materyal temini yapılmalıdır.
- **Okula dönüşte öğrencilerin öğrenme ve sosyal-duygusal gelişim ihtiyaçları, tanılayıcı ve biçimlendirici ölçme yaklaşımlarıyla tespit edilmelidir.** Öğrencilerin öğrenme ve sosyal-duygusal açıdan ne tür ihtiyaçları olduğunu ölçmek için gerekli tanılayıcı ölçme araçları temin edilmeli, öğrenciler çok sayıda sınav yüküne maruz bırakılmamalıdır. Öğrencilerin öğrenmesini izleyecek ve destekleyecek biçimde daha özgün, biçimlendirici ve tutarlı bir ölçme-değerlendirme anlayışına geçilmelidir.
- **Sınıf tekrarı ve öğrenmenin yavaşlatılması gibi seçenekler uygulanmamalı, öğrenme hızlandırılmalıdır.** Öğrencilere düzeylerinin altında telafi programı uygulanmamalı, öğrenme sürecini yavaşlatan ve öğrencinin başarı beklentisini düşüren sınıf tekrarı gibi uygulamalar tercih edilmemelidir. Biçimlendirici ölçme sonuçlarına göre bireyselleştirilmiş öğretim ve hızlanma stratejileri gibi öğrencilerin daha yüksek düzeyde performans göstermelerini sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir.
- **Öğretmenler, mesleki anlamda eğitimin yeni normal sürecine hazırlanmalı ve güçlendirilmelidir.** Tüm öğretmenler, öğrenme kayıplarını giderme, dijital teknolojiyi ve sosyal duygusal öğrenmeyi öğretimlerinin bir parçası haline getirme, biçimlendirici ölçme becerileri gibi yeni oluşan ihtiyaç alanlarında mesleki anlamda güçlendirilmelidir. Öğretmen eksiği bulunan bölgelere öğretmen yetiştirmek için teşvik ve destek mekanizmaları geliştirilmelidir.
- **Özgün ve kültüre duyarlı öğrenme ön plana çıkarılmalıdır.** Öğrenciler, günlük yaşamlarında karşılık bulabileceği gerçek yaşam durumları ve anlamlı öğrenme fırsatları

ile buluşturulmalıdır. Proje tabanlı, problem çözme ve performans odaklı öğrenme ve ölçme stratejileri ile öğrenci çalışmalarının sunulabileceği etkinlikler düzenlenmelidir.

- **Çocukların anne-babaları, öğretmenleri ve okullarıyla kurdukları sosyal ilişki bağını güçlendirmek üzere okul yapısı yeniden kurgulanmalıdır.** Okul-aile bağlantısını kurmada yeni stratejiler geliştirilmeli, öğrenciler ayrımcılık ve dışlamaya maruz bırakılmadan kapsayıcılık prensibi doğrultusunda öğrenmelerini güvenli bir ortamda sürdürebilmelidir.
- **Öğrenme zamanı genişletilmelidir.** Özel eğitim öğrencileri, salgından en çok etkilenen dezavantajlı arka plana sahip öğrenciler, düşük gelir grubundaki ailelerin çocukları, salgında eğitimden kopan öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin öğrenme fırsatları ve zamanları artırılmalıdır. Birebir ders uygulaması, gerek 2021 yazında gerekse ilerleyen yıllarda düzenlenecek yaz okulları ve okul sonrası telafi dersleri aracılığıyla öğrenciler arasındaki öğrenme farkı kapatılmalıdır. Erken çocukluk eğitimine erişim sağlanmalı ve eğitimin süresi uzatılmalıdır.
- **Öğrencilerin dış ortamlarda oyun, egzersiz, sanat uygulamaları ve iş birliğine dayalı etkinlikler aracılığıyla öğrenme ve beyin gelişimleri desteklenmelidir.** Yaz okulu gibi ek zamanlarda yapılacak telafi programları, yalnızca geride kalan öğrencilere akademik destek sağlamak üzere değil, oyun ve sosyal etkinlikleri de kapsayan bir program dahilinde sunulmalıdır. Yaz okullarındaki telafi programı küçük gruplar halinde, bireyselleştirilmiş, ihtiyaca yönelik olarak geliştirilmiş ve sosyal etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak uygulanmalıdır. Özgün olmayan öğrenme deneyimleri, bu tür programlara ailelerin

ve çocukların katılmaya istekli olmamasına neden olabilir.

- **Normale dönmek için öğrenme ve gelişim alanında mevcut bilgi birikiminden temellenen eğitimin yeni normalini inşa etmek gerekir.**

Dünyada Eğitimde Telafi Süreci ile İlgili Uygulamalar

Bu bölümde, çeşitli ülkelerin (ABD, İngiltere, İskoçya, İtalya vd.) öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin telafisine yönelik aldığı önlemler ve planlamaları ele alınmaktadır. İncelenen ülkelerde telafi planlamalarının (1) ek bütçe/kaynak ayrılması (2) karar modelleri (3) okul takvimi ve ders saatlerinin düzenlenmesi (4) program geliştirme çalışmaları (5) yoğunlaştırılmış birebir ders uygulaması ve (6) ölçme-değerlendirme çalışmaları çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda, aşağıda bazı ülkelerin telafi sürecine yönelik yürüttükleri uygulama örneklerine yer verilmektedir.

Telafi süreçleri için ek bütçe/kaynak ayrılması

Ulusal ve uluslararası eğitim hedeflerini gerçekleştirmek üzere pek çok ülke, ulusal öncelikleri kapsamında eğitimdeki plan ve projelerine her koşulda bütçe ayırmaktadır. COVID-19 salgınıyla birlikte oluşan yeni normal süreçte de bu durum değişmemekte; hatta yeni oluşan sorunları gidermede daha fazla kaynak ihtiyacı doğmaktadır. Telafi süreci için gerekli eğitim bütçesinin ayrılması öğrenme kayıplarının ve öğrencilerde sosyal-duygusal açıdan oluşan sorunların giderilmesinde atılacak her adım için önkoşul niteliğindedir.

COVID-19 salgını nedeniyle gerçekleşen öğrenme kayıplarını ve sosyal duygusal gelişim sorunlarını gidermek amacıyla bazı gelişmiş ülkeler ek kaynak

oluşturmuştur. Çocukların kendi potansiyellerini gerçekleştirmede hak ettikleri öğrenme fırsatlarını oluşturmayı amaçlayan İngiltere, telafi projelerini desteklemek üzere gerek duyuldukça ek bütçe oluşturmaktadır. İngiltere'de okula dönüşte akademik başarıda oluşan farkları telafi etmek ve COVID-19 salgını sürecinde çocuklarda oluşan sosyal ve duygusal sorunların giderilmesini sağlamak amacıyla Ocak ayında duyurulan 300 milyon sterlinlik telafi projeleri bütçesine ek olarak Şubat ayında 400 milyon sterlinlik başka bir bütçe daha açıklanmıştır (BBC, 2021a, 2021b; NTP, 2021). İngiltere Başbakanı Boris Johnson, geniş kapsamlı telafi destek fonu sayesinde öğretmenlere öğrencilerini destekleme konusunda ihtiyaç duyacağı araç, gereç ve kaynaklar sağlanacağını; böylece çocukların kendi potansiyellerini gerçekleştirmek için hak ettikleri öğrenme fırsatlarını oluşturacaklarını ifade etmiştir (UKGOV, 2021). Toplamda 700 milyon sterlinlik bu telafi bütçe paketi kapsamında faaliyet alanları şu şekilde belirtilmiştir:

- Yaz okulu, kulüp ve etkinlikleri desteklemek için kamudaki ilköğretim ve ortaokullara tek sefere mahsus olmak üzere 302 milyon sterlin telafi primi olarak ayrılmıştır. 200 milyon sterlin ise ortaöğretim kademesinde oluşturulacak yüz yüze yaz okulunu desteklemede kullanılabilir.
- Kapsamlı ve ulusal düzeyde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile 16-19 yaş arasındaki gençlere yüz yüze, birebir ya da küçük gruplar halinde ders imkânı oluşturması beklenen Ulusal Birebir Ders Programı için 200 milyon sterlinlik bir bütçe ayrılmıştır.
- Erken çocuklukta dil gelişimini desteklemek için 18 milyon sterlinlik bütçe ayrılmıştır.
- Okullara, telafi programlarını düzenlemek üzere iyileştirme ödeneği sağlanacak, bu bütçe kapsamında her ilköğretim kurumuna

yaklaşık 6 bin sterlinlik, her ortaöğretim kurumuna ek olarak 22 bin sterlinlik bütçe tahsis edilecektir. Bu bütçenin nasıl kullanılacağı okul yöneticilerinin yetkisine bırakılacaktır. Okul yöneticileri, okullarında oluşan ihtiyaç alanına göre bu bütçeyi kullanabilecektir.

Amerika Birleşik Devletleri, okulları yeniden açmak, dezavantajlı öğrenci gruplarını akademik, sosyal ve duygusal alanlarda desteklemek amacıyla Amerika Kurtarma Planı'nda eğitime önemli bir bütçe aktarımı yapmıştır. ABD Eğitim Bakanlığı, en az K-8 düzeyinde okulları tekrar açabilmek için Amerika Kurtarma Planı adı verdikleri yeni bütçe paketini Mart ayında açıklamıştır (USDOE, 2021a). Bu plana göre ek kaynak aktarımının kullanım alanları şu şekildedir:

- K-12 düzeyindeki okulları açmaya hazırlamak, okula dönüşteki ihtiyaçları karşılamak, salgın koşullarında uygun sağlık koşullarını ve test mekanizmalarını desteklemek üzere acil durum yardımı kapsamında 122 milyar dolarlık bir bütçe ayrılacaktır.
- Öğretmen ve gerekli destek personeli, öğrenme kaybını gidermek amacıyla ek olarak istihdam edilebilecektir.
- Veri temelli müdahale programlarını uygulama stratejileri, öğrencilerin sosyal, duygusal, ruh sağlığına yönelik ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilecektir.
- Yaz okulu, okul sonrası ve diğer ek müdahale programlarının finansal ihtiyaçları bu bütçeden karşılanabilecektir.
- Öğrencilerin internete erişebilmelerini sağlamak üzere kablosuz ağ noktaları oluşturmak, öğrencilere teknolojik cihaz sağlamak ve öğretmenleri teknolojinin etkili kullanımını konusunda desteklemek amacıyla bu fon kullanılabilir.

Bunun yanı sıra eyalet yönetimleri de COVID-19 kaynaklı okullarda yüz yüze öğrenmenin sekteye uğradığı durumlarda geliştirilecek yeni çözümlere kendi bütçelerinden önemli bir miktar ayırmıştır. Örneğin, Kaliforniya eyaleti (OG, 2021), çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla 2 milyar dolarlık bütçe ayırmıştır. Bu kapsamda eyalet genelinde özellikle en küçük yaştan başlayarak okula dönüşü hızlandırmak ve desteklemek amaçlanmıştır. 4,6 milyar dolarlık kaynak aktarımıyla ise okul sonrası ve yaz okulu kurslarıyla telafi yapılması, 4-5 yaş için yüksek nitelikli okul öncesine geçiş programlarının yaygınlaştırılması ve yoğunlaştırılmış birebir ders uygulamasına yönelik bir program geliştirilmesi planlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin salgın nedeniyle travma sonrası oluşan ruhsal sağlık sorunlarına yönelik ihtiyaçlarının karşılanması için yürütülecek projelere ek 400 milyon dolarlık bütçe tahsis edilmiştir. Tüm telafi çalışmalarının merkezinde düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar, gençler, evsiz öğrenciler ve salgının çok hasar verdiği kişiler yer almaktadır.

İskoçya da öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek telafi projeleri için ek kaynak ayırmıştır (SG, 2020a). Gençlerin güvenlerini yeniden inşa etmeye yönelik etkinlikler de bu bütçe kapsamında gerçekleştirilmesi hedeflenen projelerden biri olmuştur. İskoçya'da öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri için telafi süreci, uzaktan eğitimin iyileştirilmesi ve sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi için girişimlere ayrılan kaynak aktarımına ilişkin ayrıntılar ise şu şekildedir:

- 80 milyon sterlinlik bir kaynak yeni eğitim personeli alımına ayrılmıştır. Bu kapsamda 1400 öğretmen ve 200 destek personeli istihdam edilmiştir. Okulların kapalı olması nedeniyle oluşan öğrenme açığını gidermek amacıyla öğrencilere birebir ya da grupla öğretim yoluyla ek dersler yapılması sırasında

oluşacak kaynak ihtiyacı bu bütçeden sağlanacaktır.

- Kış tatili sırasında öğrencilerin okul yemeği uygulamasına devam edebilmesi için 10 milyon sterlin ayrılmıştır.
- Uzaktan erişim desteği olmayan dezavantajlı gruptaki öğrencilere bilgisayar gibi teknik araç desteği sunmak üzere 30 milyon sterlin kaynak ayrılmıştır.
- Gençlerin beceri ve güvenlerini yeniden inşa etmelerini sağlamak amacıyla gençlik çalışmaları ve etkinliklerinde kullanılmak üzere Gençlik Çalışmaları için Eğitimde Telafi Fonu olarak 3 milyon sterlin ayrılmıştır.

Telafi süreçlerinin planlanmasında karar modelleri

Telafi süreçlerinin planlanması aşamasında ülkeler farklı karar modelleri benimsemişlerdir. Bu karar modellerinden bir tanesi çeşitli eğitim paydaşlarının bir araya gelerek fikir ve görüşlerini paylaştığı danışma platformları olmuştur. Sağlık bilim kurullarının işleyişinde olduğu gibi bu platformlarda eğitimle ilgili karar ve uygulamaları gözden geçirme, mevcut koşullar altında alternatif öneriler geliştirme ve COVID-19 salgını süreci boyunca yaşanan belirsizlikleri giderebilmek amacıyla eğitim politikası kararlarına rehber olmak üzere alanında uzman kişiler sistematik olarak bir araya getirilmektedir. Uzman danışma grupları, salgın sürecindeki eğitim pratiklerinin yol haritasını belirlemek üzere ortak akla ve kanıta dayalı öngörüler doğrultusunda hareket etmeye çabalamaktadır.

İskoçya'da salgının ilk aylarında *Eğitimde Telafi Danışma Grubu* (COVID-19 Education Recovery Group) oluşturulmuştur (SG, 2021). Bu grup aracılığıyla hükümet, İskoç eğitim sisteminin temel paydaşları ve karar alıcılarını bir araya getirerek etkili bir iş birliği içinde telafi süreçlerini desteklemeyi

amaçlamıştır. İskoç hükümeti, Eğitimde Telafi Danışma Grubuyla birlikte ilk iş olarak okulların yeniden açılmasına yönelik stratejik çerçeveyi yayımlamış, telafi sürecine yön verecek ilk adımları salgının ilk aylarında atmıştır. İlk toplantısını 24 Nisan 2020 tarihinde gerçekleştiren grup, 21 üyeden oluşmakta ve 7-10 günde bir düzenli olarak toplanmaktadır. Toplantıların gündem maddeleri, toplantı tutanakları, alınan kararlar ve danışma grubu tarafından yayımlanan tüm belgeler hükümetin internet sitesinde kamuoyu ile eksiksiz ve açık bir biçimde paylaşılmaktadır. İskoçya'da okullar düzeyinde ayrıca öğretmen ve diğer eğitim personellerinin zihinsel sağlık ve iyi olma hallerini desteklemek üzere alan uzmanlarından oluşan bir çalışma grubu daha oluşturulmuştur. Bu grup, herkesin erişimine açık bir şekilde okul personeline sosyal-duygusal iyi olma hali eğitimi vermesinin yanı sıra öğrenciler ve ailelerini desteklemek ve ihtiyaçlarını tespit etmek için okullarla yakın iş birliği içinde çalışmaktadır (SG, 2020a).

İngiltere hükümeti tarafından eğitimde telafi sürecini yönetmek üzere sorumlu lider olarak Kevan Collins atanmıştır. Ülkenin önde gelen eğitimcilerinden biri olan Collins'in görevi, COVID-19 kaynaklı öğrenme kayıplarını telafi etmek üzere öğretim programlarının içeriğini ve okullardaki öğretim süresini olabildiğince hızlı ve kapsayıcı bir biçimde ele alarak öğretme-öğrenme süreçlerini yeniden düzenlemek olarak tanımlanmıştır (CYPNOW, 2021). Collins'in doğrudan Eğitim Bakanı'na ve başbakana bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmesi; aileler, öğretmenler ve okullarla yakın iş birliği içinde bu süreci yönetmesi beklenmektedir.

ABD'nin Mart ayında açıkladığı programa göre okulların açılma stratejilerini belirlemek üzere 24 Mart'ta Okulları Güvenle Açmaya Yönelik Ulusal Zirve çevrim içi olarak yapılmış; zirveye ABD Başkanı Joe Biden, ABD Başkan Yardımcısı Kamala Harris, Eğitim Bakanı Miguel Cardona,

Amerikan Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezi Müdürü, okul bölgelerinden temsilciler, akademisyenler ve öğrenciler katılarak okula geri dönüşün nasıl gerçekleşmesi gerektiği üzerine görüşlerini paylaşmışlardır (USDOE, 2021a). Bu zirvede öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını eşitlik odağında giderebilmek üzere stratejiler ve dezavantajlı gruptaki öğrencilere ve salgından en çok etkilenen öğrencilere yönelik özellikle yaz tatilinde sürdürülecek öğrenme fırsatları paylaşılmıştır.

Okul takvimi ve ders saatlerinin düzenlenmesi

Aralarında ABD, İngiltere, Brezilya, Letonya ve Portekiz'in de bulunduğu pek çok ülke okul takvimlerini yeniden gözden geçirerek tatilleri azaltma, okul günü sayısını önümüzdeki yıllar için artırma, daha uzun okul günü uygulaması gibi okulda geçirilecek öğrenme zamanını yeniden düzenleme üzerine tartışma ve planlamalar yapmaktadır (OECD, 2021; OG, 2021; The Guardian, 2021). Özellikle dezavantajlı gruplarda oluşan öğrenme kayıplarını telafi etmek amacıyla tatil günlerinde ek dersler yapılması planlanmaktadır (Maldonado ve De Witte, 2020). Bu tür ek düzenlemeler sonucunda yapılacak derslerin etkili olması için kritik öğrenmeleri içermesi, kültüre duyarlı olması ve küçük gruplar halinde sunulması önerilmektedir (Dorn vd., 2020a).

ABD'nin New York eyaletinde, öğrenme eksiklikleri ve özel gereksinimleri olan öğrenciler için 2020 yılının Temmuz ve Ağustos ayında yaz okulu programı uygulanmıştır (NYCDOE, 2020). Bu program, yüz yüze değil çevrim içi ortamda sürdürülmüş; akademik derslerin yanı sıra öğrencilere sanal olarak alan gezisini ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek günlük etkinlikleri de içermiştir. Yaz okuluna katılacak öğrenciler arasında, bir sonraki sınıf düzeyine

geçemeyen öğrenciler, bir sonraki sınıf düzeyine geçmiş olsa dahi öğretmenleri tarafından ek akademik desteğe ihtiyacı olduğu belirtilen ve derslerini tamamlayamayan öğrenciler yer alabilmiştir. 2021 yaz dönemi için ise planlanan uygulama Eğitim Bakanlığı tarafından Nisan ayında açıklanmıştır. Buna göre ABD'de Eğitim Bakanlığı, bölge, eyalet ve yerel düzeydeki paydaşların iş birliği ile oluşturulan Yaz Dönemi Öğrenme ve Geliştirmeye Yönelik Ulusal İş Birliği programı çerçevesinde başta salgından en fazla etkilenen dezavantajlı öğrenciler olmak üzere olabildiğinde öğrenciyi kapsayacak şekilde öğrenme kayıplarının telafisi için destek sağlanan 46 eyalette yaz dönemi eğitim programının uygulanacağı duyurulmuştur. Yaz dönemi eğitiminde yürütülecek faaliyetlerde spor ve sanat programlarından bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik programlarına uzanan, bunların yanı sıra kariyer ve iş temelli öğrenme hizmetlerinin sağlanabileceği faaliyetlere yer verilmiştir (USDOE, 2021b).

Hollanda'da öğrenme kayıplarının telafi edilmesi için farklı yöntemler ve programlara yer verilmiştir. 2020 yılının Mayıs ayında Hollanda Eğitim Bakanlığı, okullara dört farklı telafi programı önererek bu programların uygulanması için okulların fon desteğine başvurabilecekleri çağrısını yapmıştır. Buna göre Hollanda'da okullar; yaz okulu, normal okul günü boyunca ek destek, okul gününün uzatılması ve okul sonrası programlarının uygulanması için fon desteği alabilecektir. Telafi programları için diğer seçenekler arasında ise birebir ders uygulaması, öğretim niteliğinin geliştirilmesi ve okul yılının uzatılması gibi uygulamalar bulunmaktadır (Ehren ve Turkeli, 2020).

Temel olarak, telafi için ek zaman oluşturma çabalarının yanı sıra 2021 yılına ait yaz tatilinin kısaltılması yönünde de bir eğilim bulunmaktadır. İngiliz hükümeti de okul takviminde düzenlemeye gitme ve yaz sömestrinde okula gidilen süreyi

iki hafta kadar uzatarak yaz tatilini kısaltma seçeneğini tartışmaktadır (The Guardian, 2021). Özellikle dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukla 6 haftalık uzun yaz tatillerinin ardından en çok öğrenme kaybı yaşayarak okula dönen grup olması, bu kararın alınmasındaki temel gerekçelerden biri olarak sunulmaktadır.

Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaya göre okul takviminde yapılan değişiklik kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılının 2 Temmuz tarihine kadar devam etmesi planlanmıştır (MEB, 2021c). Ancak bu planlamanın ardından Türkiye'de salgın nedeniyle yüz yüze eğitime yeniden ara verilmiştir. Okulların kapalı kaldığı süreler uzadıkça öğrenme kayıplarının telafisi için daha çok zamana ihtiyaç duyulacağı ve salgın sürecinde Türkiye'nin okullarını en uzun süre kapalı tutan ülkelerden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenme kayıplarının telafi edilmesi için öğrenme zamanının yeniden gözden geçirilmesinin yanı sıra alternatif uygulamaları da içeren ve yalnızca yaz dönemi ile sınırlandırılmayan bir telafi programının acilen planlanması ve hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Program geliştirme çalışmaları

Salgınla birlikte öğrenme zamanlarında kısıtlamaya gidilmesi nedeniyle bazı ülkelerde uzaktan ya da yüz yüze eğitim ortamlarında öğretilecek içerik ve kazanımlarla ilgili birtakım değişiklikler yapıldı. Ülke uygulamaları program geliştirme süreçlerinde birbirinden oldukça farklılaştı. Örneğin; Şili, İrlanda, İsrail, Rusya, İspanya, Slovakya, Türkiye gibi ülkeler öğretim programlarında belli becerileri öncelikli hale getirmeyi tercih ederken Macaristan, Fransa, Norveç, İsviçre, Hollanda gibi bazı ülkelerde böyle bir düzenleme yapılmadı (OECD, 2021). **Önceliklendirme çalışması yapan ülkelerin çoğunda okulların kapalı kaldığı gün sayısının daha fazla olması dikkat çekmektedir. Bu nedenle ülkelerin bu yönde izlediği politikaların, okulların kapalı kalma**

süresiyle ilişkili olabileceğini ve okulların kapalı kaldığı gün sayısı fazla olan ülkelerde daha fazla uyarılma ve önceliklendirme ihtiyacının doğmuş olabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır.

Bazı ülkelerde program içerikleri ve kazanımların kritik boyutları merkezi olarak belirlenmiştir. Salgın sürecinde okullardaki program geliştirme çalışmalarını bu çerçevede yönlendiren ülkelerin başında İskoçya gelmektedir. İskoçya, mevcut çerçeve eğitim programının bağlı olduğu temelleri ve ana kritik noktalarını merkeze alarak öğrenci odaklı eğitim anlayışına devam etme prensibiyle COVID-19 kaynaklı, eğitimde telafi süreci kapsamında program geliştirme çalışmalarını başlatmıştır (SG, 2020b). İskoçya'da uygulanan eğitim programının önemli özelliklerinden birisi de programın esneklik barındıran bir yapıda olması ve böylece öğrenme ortamına, öğrenci özelliklerine, içinde bulunulan topluluğa ve duruma göre uyarlanabilir olmasıdır. İskoç hükümeti, bu yapıda bir eğitim programına sahip olmalarının telafi süreci açısından önemli bir avantaj sağladığını belirtmektedir. Telafi sürecinin yerel düzlemde uygulandığı İskoçya'da, program geliştirme süreci, çocuğun ve ailelerin yereldeki mevcut durumu dikkate alınarak Erken Öğrenme ve Çocuk Bakımı (ELC) veren kurumlar, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları tarafından yürütülmektedir (SG, 2020b). İskoçya'da merkezi olarak kritik becerilerin ve telafi programlarının ilkelerinin belirlenmesinin ardından öğrenme kayıplarını gidermek üzere program geliştirme sorumluluğu okullara bırakılmıştır.

İskoçya'da ayrıca *Eğitimde Telafi Grubu* oluşturularak, okullarda telafi kapsamında yapılacak program geliştirme süreçlerinin yürütülmesine yönelik tavsiye niteliğinde bir dizi karar geliştirildi (SG, 2020b). Çocukların ve gençlerin fiziksel, zihinsel ve duygusal iyi olma hallerini önceliklendirmek ve onlara kapsamlı, anlamlı bir eğitim programı sunmak için açık bir

hedefe sahip olmanın birinci ilke olarak yer aldığı kararlardan bazıları şu şekildedir:

- Öğrencilerin öğrenmeye etkin bir şekilde katılabilmemesinin temelinde sağlık olarak ve ruhsal açıdan iyi olmanın yer aldığı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerin fiziksel olarak etkin olmasını sağlayacak dış mekân etkinlikleri kapsamında doğayla ilgili öğrenmelerin de önünü açacak fırsatlar yaratılmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarını sağlayacak; iyi olma halleri, okulların kapalı kaldığı süredeki deneyimleri ve zorlandıkları durumlarla ilgili öğrencileri destekleyecek bir yetişkinle düzenli olarak konuşmaları sağlanmalıdır.
- Öğretim programının tüm alanlarda bütüncül, disiplinlerarası, derinlikli ve anlamlı bir şekilde işlenmesini sağlamak için adımlar atılmalıdır. Öğretim programlarının odağı, okuma-yazma, matematik, sağlık ve iyi olma hali üzerinde tutulmalıdır.
- Tartışma, yazma, yansıtıcı düşünme, gözlem yapma gibi pratik odaklı etkinlikler aracılığıyla çeşitli öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı bir öğrenme süreci içinde öğrenciler desteklenmelidir.
- Öğretim programını öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayacak şekilde uygulamak, dezavantajlı arka planlardan gelen öğrencilerin öğrenme kayıplarını gidermek için onlara yeterli destek sunulmalıdır.
- Öğrencilerin uzaktan öğrenme süreci gibi gelecekte oluşabilecek farklı, belirsiz durumlara en iyi şekilde hazırlayacak becerileri geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Ailelerle ve öğrencilerle iş birliği içinde öğrencilerin öğrenme süreci yakından takip edilmelidir.

ABD'nin Illinois eyaletinde ise telafi aşamasının üstünkörü geçirilecek bir süreç olmadığı ve öğrencilerin derin ve anlamlı öğrenme fırsatlarıyla buluşturulması gerekçeleriyle eğitimcilerden oluşan bir grup tarafından Öncelikli Öğrenme Standartları (Illinois Priority Learning Standards) tanımlanmıştır (ISBE, 2020). Illinois Eyalet Standartları arasından derinlemesine öğrenme fırsatları yaratacak ve öğrenme sürecini zenginleştirecek öncelikli ve kapsayıcı standartlar, büyük bir özenli çalışma sonucunda belirlenmiştir. Illinois Eğitim Bakanlığı'nda kurulan ekibin Öncelikli Öğrenme Standartları seçiminde kullandıkları ölçütler şunlardan oluşmaktadır:

- Tüm öğrenciler için en temel ve en gerekli bilgi, beceri ve yeterlikleri kapsayanlar.
- Sonraki sınıf düzeylerinde süreklilik arz edecek bir öğrenme başarısı açısından en çok önem arz edenler.
- Disiplinlerarası ve/veya proje tabanlı öğrenmeye en çok uyanlar.
- İlgili sınıf düzeyinde ya da eğitim kademesini başarılı bir şekilde tamamlamaları için öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve eğilimleri tanımlayanlar.

Ülke örneklerinden görüldüğü üzere telafi programlarının temel ilkelerinin ve öncelikli öğrenme standartlarının belirlenmesi, öğretim programlarının kayıpları gidermeye yönelik yeniden uyarlanmasında atılan ilk adım olmuş; bunu takip eden süreçte telafi programı geliştirme sorumluluğu okullara bırakılmıştır.

Yoğunlaştırılmış birebir ders uygulaması

Salgınla birlikte öğrenciler gerek uzaktan eğitim sürecinde gerekse yüz yüze eğitime geçilen kısıtlı sürelerde edindikleri bilgi ve beceriler bakımından birbirinden oldukça farklı düzeylere erişmiştir. Sınıf içindeki öğrenci özelliklerinin giderek daha

heterojen olması, öğrenme kayıplarının telafisinde yoğunlaştırılmış ders uygulamasının özellikle geride kalan öğrencilere yönelik olarak birebir ya da küçük bir grupla sunulması fikrini gündeme getirmiştir. Bu kapsamda İngiltere'de Haziran 2020'de COVID-19 kaynaklı okul kapanmalarından en çok etkilenen dezavantajlı öğrencilere destek olmayı amaçlayan *Ulusal Birebir Ders Programı* projesi hayata geçirilmiştir (The National Tutoring Programme-NTP). Uzun vadeli bir telafi olarak planlanan proje kapsamında *Akademik Mentörler* devlet okullarında istihdam edilebilmekte; okullar *Birebir Ders Ortaklarından* (Tuition Partners) ek hizmet olarak öğrencilerine telafi amaçlı ek ders imkânı sunabilmektedir (NTP, 2021). Toplam 15 ders saatinden oluşan programın masrafının %75'i devlet tarafından karşılanırken %25'i okul bütçesinden sağlanmaktadır. Program kapsamında birebir ya da grupla öğretim stratejileri doğrultusunda yapılacak derslerle öğrencilerin akademik ilerlemesinin hızlandırılması ve dezavantajlı gruplarda oluşan kayıpların telafi edilmesi amaçlanmaktadır. Program Kasım 2020'den bu yana devam etmektedir. Birebir ders ortakları ve akademik mentörler olmak üzere iki temel bileşen etrafında şekillenen programdan faydalanacak okullarda izlenecek yol şöyledir:

Birebir Ders Ortakları

- Bu programa katılan okullar, Birebir Ders Ortakları aracılığıyla NTP kapsamında geliştirilen yeni bir ders programı imkânı sunan nitelikli ve deneyimli kurumlara ulaşmaktadır. Bu kurumlar kalite, iş güvencesi ve değerlendirme açısından belli standartları yakalamış ve devlet tarafından onaylanmıştır.
- NTP kapsamında Birebir Ders Ortaklarının geliştirdiği ders programları, çevrim içi, yüz yüze ya da hibrit olarak uygulanabilir. Bunun yanı sıra tek kişi ya da küçük grupla eğitim imkânı da sunulabilir. Bu

yöntem ve tekniklerin seçimi, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda okullar tarafından yapılmaktadır.

- Okullar, öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda NTP resmi internet sitesinde yer alan arama motorunu kullanarak istenilen ders, sınıf düzeyi, eğitimci özellikleri gibi kriterlere göre okulun bulunduğu bölgeye en yakın Birebir Ders Ortaklarına ulaşabilir. Ölçme-değerlendirme sisteminin nasıl olduğu, program ücreti ve derslerin nasıl planlanacağına yönelik bilgiler de internet sitesinde yer almaktadır.
- Birebir Ders Ortağı, okullar tarafından yönlendirilen öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyini ölçtükten sonra öğrenci ya da öğrenci grubuna özgü bir ders programı geliştirerek öğrenme kayıplarının telafisine en uygun koşulları sunarak programa başlamaktadır.

Akademik Mentörler

- Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve telafi süreçlerini yürütmek amacıyla okullar NTP kapsamında ayrılan bütçeden sözleşmeye dayalı olarak Akademik Mentör istihdam edebilmektedir.
- Akademik Mentörlerin temel görevi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yüksek nitelikli birebir ders vermektir.
- Güvenilir ve özlük haklarının korunduğu bir istihdam sürecine sahip olan bu sistemde sözleşmeler yıllık olarak yapılmakta ve bu kapsamda görev alacak eğitimcilere yıllık 19.000 sterlin maaş ödenmektedir.
- Bu programa özellikle yeni mezunlar ya da kariyerlerinde değişiklik yapmak isteyenler teşvik edilmektedir.

- Akademik Mentörler; İngilizce, edebiyat, matematik, modern yabancı diller, fen bilimleri ve ilköğretim (okuma ve yazma) alanlarında istihdam edilebilmektedir.
- Program ayrıca yeni istihdam edilecek bu sözleşmeli öğretmenlere, yoğunlaştırılmış öğretmen eğitimi imkânı da sunmaktadır.

Bu telafi programı sayesinde İngiltere'de devlet okulları, yerel düzeyde kendi öğrenci gruplarının özellik ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu iki bileşeni organize etmede; özellikle dezavantajlı ve telafiye en çok ihtiyacı olan öğrencilerde oluşan öğrenme kaybını telafi etmede somut adımlar atabilmektedir.

İtalya, 2020 yılının Mart ayından yaz aylarına kadar eğitim öğretim yılının neredeyse üçte biri kadar süre kapalı kalmıştır. Bu süreçte oluşabilecek öğrenme kayıplarını en aza indirmek amacıyla 76 okulda *Çevrim İçi Birebir Ders Programı* (Tutoring Online Program) uygulanmış ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, dil engelleri olan, öğrenme zorluğu yaşayan ve uzaktan eğitimde geride kalan öğrencilere destek sağlanmıştır (Carlana ve La Ferrara, 2021). Çevrim İçi Birebir Ders Programı; 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden ortaokul öğrencilerine haftada 3-6 saat kadar süren ve öğretmen olarak gönüllü üniversite öğrencilerinin görev aldığı normal okul programına ek bir uygulamadır. Çevrim İçi Birebir Ders Programı okulların kapalı kaldığı ve sokağa çıkma yasağının uygulandığı günlerde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu derslerde, birebir, çevrim içi ortamda ve ücretsiz olarak yürütülmüştür. Programa katılacak öğrenciler, okul müdürleri tarafından belirlenmiştir. Programda öğretmenlik yapacak üniversite öğrencilerine ise pedagoji uzmanları tarafından eğitim ve destek verilmiştir. Program tamamlandığında öğrencilerden, velilerden ve öğretmenlerden elde edilen verilerin sonuçları şu şekildedir:

- Birebir dersler sayesinde öğrencilerin akademik performansları artış (0,26 standart sapma) gösterdi.
- Öğrencilerin sosyal duygusal gelişimi, eğitimle ilgili beklentileri ve psikolojik iyi olma halleri de olumlu anlamda gelişti.
- Programın özellikle, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler üzerindeki etkisi daha fazla oldu. Psikolojik iyi olma anlamında göçmen çocuklar üzerinde daha fazla gelişim sağlandı.

Ölçme ve değerlendirme

COVID-19 ile birlikte yaşanan öğrenme krizinde öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıplarının hangi boyutta olduğunu belirlemenin yanı sıra ölçme ve değerlendirmenin uzun vadeli olarak planlanması ve öğrencilerin gelişim ve öğrenme durumlarına ilişkin süreçlerinin de sık sık takip edilmesi olası öğrenme kayıplarını tanılama ve müdahale etmede etkili olma potansiyeli taşımaktadır. 2005 yılında yaşanan Pakistan depremiyle ilgili araştırma bulguları (Andrabi, Daniels ve Das, 2020) da bu argümanı doğrular niteliktedir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin okula dönüşte öğrenme kayıplarının hemen tespit edilemeyebileceği, asıl yaşanan kayıpların zaman içinde ortaya çıkabileceği konusuna dikkat çekmektedir. Buna dayalı olarak, okula dönüşte çocukların düzeylerini tespit etmek amacıyla sınav yaparak telafi için gerekli ölçme sürecinin tamamlandığını düşünmek eksik ve hatalı olacaktır.

İskoçya Glasgow'da salgın sürecindeki öğrenmelerin süreç odaklı değerlendirildiği bir yaklaşım izlenmiştir. Telafi programının bir parçası olarak salgın sürecindeki öğrenmelerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirilmesi amacıyla bir program oluşturulmuştur. Bu program, öğrenme kayıplarının standart testler aracılığıyla değil; iyi

planlanmış öğrenme etkinlikleriyle belirlenmesini ön plana çıkarmıştır (SG, 2020a). Özellikle dış ortamlarda öğrenme, disiplinlerarası öğrenme gibi yaklaşımların telafide önemli bir rol oynaması amaçlanmıştır. Telafi programının odaklandığı üç ana boyut; *bütüncül değerlendirme, bağlantı kurma ve farklılaştırılmış yaklaşımlar* olmuştur. Çerçevesi çizilen bu program kapsamında öğretmenlerden beklenen; okuma, yazma ve STEM etkinlikleri ile dış ortamlarda yapılandırılacak öğrenme sürecini bütünleştirmek olarak ifade edilmiştir. Kısacası merkezi olarak belirlenen telafi programının çerçevesi ve kapsamına bağlı olmak koşuluyla sınıf düzeyinde ölçme-değerlendirme ve program geliştirme sürecinden sorumlu kişi öğretmen olarak tanımlanmıştır. Bu girişimin sonucunda, öğretmenlerin çabaları sayesinde öğrenme kayıplarını tespit etme, onları gidermeye yarayacak etkinlikler geliştirme, uygulama ve telafi sürecini öğretim programının tüm alanlarında ilerletme hedefinde başarıya ulaşılmıştır. Böylece, telafi programları planlanırken amaçlandığı gibi öğrencilerin olumlu bir iklim içinde okula uyum göstermeleri sağlanabilmektedir.

Öğrenmenin mevcut durumunun standart testlerle federal düzeyde belirlendiği bir ülke olan ABD'de ise düzey belirleyici (summative) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda tüm eyaletlerdeki 3-8. sınıf öğrencileri ile 10 ve 12. sınıf öğrencilerine yılda bir kez olmak üzere merkezi sınavlar yapılmaktadır. Salgının ilk yılı olan 2020'de bu sınavlar, federal hükümet tarafından iptal edilmişti. Eğitimde yaşanan kayıpları ve öğrenmenin mevcut durumunu tespit ederek politikaları belirlemede karar vermeye rehberlik etmesi için 2021 eğitim öğretim yılı sonundaki sınavların ise yapılmasına karar verildi (NAED, 2021). Telafi dahil salgın sürecindeki öğrenmenin mevcut durumunu belirlemede önemli bir veri kaynağı sayılan bu standart sınavların adil, geçerli

ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesine yönelik Ulusal Eğitim Akademisi'nin (NAED, 2021) hazırladığı rapordaki önerilerden bazıları şu şekildedir:

- COVID-19 sürecinde düzey belirleyici ölçme araçları sonucunda elde edilen veriler, öğrenme bağlamı ve süreçleri göz önünde bulundurularak yorumlanmalı ve bu doğrultuda adil biçimde değerlendirilmelidir.
- Okullara göre değişen oranlarda öğretim programlarındaki bazı içerikler öğretilmediği gibi sonraki sınıf düzeylerinde öğrenilmek üzere erteleme, içerikleri önceliklendirme gibi uygulamalar da yapılmıştır. Ulusal düzeydeki ölçme uygulamasında okullar arası bu tür öğrenme farklılıklarının oluştuğunun göz ardı edilmemesi önemlidir.
- Öğretme-öğrenme süreçlerinin yüz yüze, çevrim içi veya hibrit olma durumlarının da okuldan okula farklılaşması, öğretime ayrılan sürenin değişmesi gibi pek çok eşit olmayan durum öğrenmenin niteliğini de etkilemiştir. Ulusal ölçme ve değerlendirme çalışmasında bu çeşitlilikler de dikkate alınmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirmede adil bir dengenin kurulması için sınıf düzeyinde biçimlendirici süreç değerlendirme etkinlikleri yapılmalıdır. Biçimlendirici değerlendirmenin öğretim pratiklerini şekillendirmesi; düzey belirleyici değerlendirmelerin ise eyalet genelinde başarı durumunu izlemek üzere kullanılması faydalı olacaktır.

Sonuç olarak;

Dünya genelinde COVID-19 kaynaklı okul kapanmalarının çocuklar üzerindeki etkisini gidermeye yönelik, eğitimde telafi süreçlerini düzenlemede yardımcı olacak uygulamalar yapılmaktadır. Bunların başında telafi süreçlerinde yeni oluşan ihtiyaç alanlarını finanse etmek

üzere ek kaynak ayrıldığı, telafi süreçlerinde danışma ve karar alma mekanizmalarından sorumlu kurul ve kişilerin tanımlandığı ya da fikir yürütme amaçlı geniş katılımlı toplantıların düzenlendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra okul takvimlerinde ve ders saatlerinde değişikliklerin yapıldığı, program geliştirme çalışmalarındaki sorumluluk alanı açısından merkezi ve yerel otorite dengesinin sağlandığı, yoğunlaştırılmış birebir ders uygulamasının özellikle İngiltere'de salgından en çok etkilenen öğrenci grupları için eğitimde telafi sürecinin merkezine yerleştirildiği ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının süreç odaklı olarak sürdürülmesinin önerildiği örnekler bulunmaktadır.

3.2. TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE TELAFİ SÜRECİ

Türkiye'de COVID-19 küresel salgını nedeniyle 12 Mart 2020 tarihinde tüm kademelerde yüz yüze eğitime ara verilmiş; 23 Mart 2020 itibarıyla EBA TV aracılığıyla uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitimin başladığı ilk günden bu yana bir yıldan fazla bir süre geçmiştir. Bu süreçte kademeli olarak yüz yüze eğitime geçilse de salgının gidişatına bağlı olarak zaman zaman tüm kademelerde yalnızca uzaktan eğitime devam edilebilmiştir. Salgının başladığı Mart 2020 tarihinden itibaren okuldan uzakta geçen bu süreler için telafi eğitimi desteği sunulacağı Bakanlık tarafından çeşitli zamanlarda ifade edilmiştir. Bugüne kadar Bakanlık tarafından telafi sürecine yönelik yapılan düzenlemelerin genel olarak okul takvimi ve ders saatlerinin düzenlenmesi ve öğretilecek içerik ve kazanımların düzenlenmesi odağında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yakın gelecekte öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış öğrenme eksiklikleri ve kayıplarını destekleme ve telafiye yönelik *Ulusal Destekleme Programı'nın* açıklanması beklenmektedir. Bu kapsamda aşağıda Türkiye'de salgın nedeniyle eğitim öğretim süreçlerinin sekteye uğramasından kaynaklanan öğrenme eksiklikleri ve kayıplarının telafisine

ilişkin çalışmaların ayrıntılarına yer verilmektedir. Bakanlık tarafından salgın süresince öğrenmenin sürdürülmesine yönelik yürütülen çalışmalar *COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* raporumuzda ayrıca ele alınmış olup, burada öğrenme eksiklikleri ve kayıplarının telafisi odağındaki çalışmalara yer verilmektedir.

Okul takvimi ve ders saatlerinin düzenlenmesi

Salgın nedeniyle yüz yüze eğitime ara verildiği ilk dönemden itibaren Bakanlık tarafından yapılan pek çok açıklama ile, yüz yüze işlenemeyen derslerin ve öğrencilerin bir üst sınıftaki hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyebilecek öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için telafi eğitimleri planlandığı ifade edilmiştir. Bakanlık tarafından yüz yüze eğitim öğretime ara verilen dönemde kaybedilen zamanın telafisi için ilave öğrenme zamanı yaratmaya yönelik yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilköğretim ve ortaöğretimde *yaz tatilinde telafi eğitimi yapılabilmesi ve gerektiğinde hafta sonu telafi eğitimi yapılabilmesine* yönelik şu düzenlemeler gerçekleştirilmiştir:

- 17 Nisan 2020 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan *Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* ile üniversitelerde, ilköğretim ve ortaöğretimde yaz tatilinde telafi eğitimi yapılabilmesi için düzenleme yapılmıştır.
- 8 Mayıs 2020 tarihinde *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde* yapılan değişiklik ile yüz yüze işlenemeyen derslere ait telafi eğitimlerinin hafta sonu da yapılabilmesine ilişkin düzenleme gerçekleştirilmiştir.
- Aynı tarihli değişiklikle *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde* de telafi eğitimine ilişkin işleyiş düzenlenmiştir.

Okul takviminin düzenlenmesi yoluyla da telafi eğitimleri için ek zaman oluşturmaya yönelik adımlar atılmıştır. Bu kapsamda, telafi eğitimlerinin 21 Eylül 2020 tarihinde başlayacak yeni eğitim öğretim yılından üç hafta önce başlamasına karar verilmiştir. Bakanlık tarafından, özel okullardaki telafi eğitimlerinin 15 Ağustos 2020'den itibaren başlayabileceği ve en az üç hafta süreceği açıklanmıştır (MEB, 2020a). Resmî okullardaki telafi eğitimlerinin ise 31 Ağustos 2020 tarihinden itibaren başlayacağı, üç hafta süreceği ve eğitim öğretim yılının başlaması ile destekleme ve yetiştirme kursları aracılığıyla yıl boyu devam edeceği bilgisi paylaşılmıştır. Telafi eğitimleri zorunlu tutulmamış, yıl boyunca öğrencilerin eksikliklerinin tespit edilerek telafi eğitimlerinin devam edeceği belirtilmiştir (MEB, 2020b). Ancak, salgın nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilmesi öngörülen telafi eğitimleri yüz yüze gerçekleştirilememiş, 31 Ağustos – 18 Eylül 2020 tarihleri arasında uzaktan eğitim yoluyla başlatılabilmektedir.

Telafi eğitimi için ek zaman yaratmaya yönelik çalışmalar zaman içinde devam etmiş, bu süreçte Türkiye'de yaz tatili süresinin kısaltılması gündeme gelmiştir. Bakanlık tarafından Mart 2021 tarihinde yapılan açıklamada salgının seyrine bağlı olarak, 2020-2021 eğitim öğretim yılının iki hafta uzatılarak, belirlenen takvimden iki hafta sonra, 2 Temmuz 2021 tarihinde sonlandırılacağı belirtilmiştir (MEB, 2021c).

Öğretilecek içerik ve kazanımları düzenlemeye yönelik çalışmalar

Telafi eğitimlerinin içeriğini düzenlemek amacıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılının hemen öncesinde Bakanlık tarafından kritik konu ve kazanımları içeren programlar ve örnek etkinlikler paylaşılmıştır. 31 Ağustos-18 Eylül 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen telafi eğitimleri için 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci dönemine ait

derslerin üst sınıflardaki konu ve kazanımlarına temel teşkil eden kritik konu ve kazanımlar Bakanlık tarafından belirlenerek buna uygun örnek öğretim programları ve bu programlara yönelik etkinlik örnekleri hazırlanmıştır (MEB, 2020c).

Bakanlık tarafından belirlenen kritik konu ve kazanımları içeren ders videoları EBA TV kanalları aracılığı ile yayımlanmıştır. Ayrıca, EBA üzerinden sunulan altyapı ile canlı dersler yapılmıştır (MEB, 2020d). Kritik konu ve kazanımların yer aldığı haftalık canlı ders programına göre, 8. sınıf ve 12. sınıf öğrencileri için haftada 27 saat canlı ders yapılmıştır. Haftalık canlı ders saati toplamı 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri için 8 saat, 5, 6 ve 7. sınıflar için 18 saat, 9, 10 ve 11. sınıflar için 20 saat olarak planlanmıştır (MEB, 2020e).

Telafi eğitimlerinin içeriği planlanırken öğrenme eksiklikleri ve kayıplarının dikkate alınacağı ifade edilmesine karşın, süreç içinde öğrenme kayıpları ve eksiklikleri hakkında bir yargıya varabilmeyi sağlayacak nitelikte sistematik bir ölçme ve değerlendirme yapılamamıştır. Bakanlık tarafından uzaktan öğrenme sürecinde öğrencilerin kazanımları ve öğrenme kayıplarının değerlendirilmesi için 1-7 Temmuz 2020 tarihlerinde “Çevrim içi Kazanım Değerlendirme Uygulaması” gerçekleştirilse de uygulamanın; (1) teknolojik araçlara ve internete erişimi olan öğrencilere uygulanabilmesi (2) her öğrencinin yalnızca rastgele atanan bir ders üzerinden değerlendirilmesi ve (3) ilkökul öğrencileri ve sınav grubu öğrencilerinin uygulamanın kapsamı dışında kalması sınırlılıklarına sahip olması nedeniyle öğrenme kayıpları ve eksiklikleri ile ilgili sistematik bir veri elde edilememiştir. Öte yandan, kimi kademelerde dönem sınavlarının yapılamaması, öğrencilerin bir dönem sınavı ile bir üst sınıfa geçmiş sayılmaları öğrencilerin öğrenme kayıpları ve eksiklerini tespit etmeyi zorlaştırmıştır.

Ulusal Destekleme Programı ve telafi sürecine ilişkin güncel gelişmeler

Telafi eğitimlerinin içeriğine ilişkin yapılan ilk açıklamalarda okulların kapalı kaldığı süreçte yaşanan öğrenme eksiklikleri ve kayıplarının dikkate alınacağı ve farklı öğrenci grupları, sınıf düzeyleri ve yerleşim yerlerinin özelliklerine göre farklı programlar uygulanabileceği belirtilmiştir. Bu kapsamda belirli aralıklarla il milli eğitim müdürleriyle değerlendirmeler yapıldığı ve illere yönelik saha izlenimleri alındığı ifade edilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda illere özel taslak telafi modelleri oluşturulacağı ve nihai olarak ulusal bir telafi modeli geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2020f). Ulusal telafi modeli oluşturulmasına yönelik Şubat 2021’de yapılan açıklamada ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre hazırlanacak destekleme eğitimlerinin “Ulusal Destekleme Programı” adı altında yapılandırıldığı ve yakın zamanda detaylarının açıklanacağı paylaşılmıştır (MEB, 2021d).

Mart 2021’de Millî Eğitim Bakanı tarafından Türkiye’de telafi eğitimi sürecinin işleyişine ilişkin bazı ayrıntıları da içeren bir açıklama yapılmıştır. Açıklamada telafi eğitimine yönelik öne çıkanlar şöyledir:

- Öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve kayıplarına yönelik destekleme ve telafi; destekleme ve yetiştirme kursları aracılığıyla süreç boyunca yapılmıştır.
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları yakından takip edilmekte ve eksiği olan öğrenciler belirlenerek öğretmenler tarafından bu öğrencilere özel dersler verilmektedir.
- Yaz döneminde kritik gruplar için özel kamplar düzenlenmesi planlanmaktadır.
- Yakın zamanda, her bir sınıf düzeyi için bir önceki sınıfın kritik kazanımlarına göre

yapılandırılmış ders kitapları öğrenciler ve öğretmenlerle paylaşılacaktır (AA, 2021).

Nisan 2021'de Millî Eğitim Bakanı tarafından telafi eğitimleri ve Ulusal Destekleme Programı'na yönelik güncel gelişmelerin yer aldığı daha detaylı bir açıklama yapılmıştır. Açıklamada şu noktaların altı çizilmiştir:

- 31 Ağustos 2020 tarihinden bu yana açık olan destekleme ve yetiştirme kursları aracılığıyla özellikle sınavlara hazırlanan 8. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin öğrenme eksikliklerini tamamlamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca EBA TV yayınları, canlı dersler, Akademik Destek Sistemi'ndeki (ADES) video kütüphanesi gibi yollarla öğrenciler birden fazla öğretmenden ders alarak eksikliklerini telafi etme fırsatına sahiptir.
- İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) aracılığıyla, özellikle risk gruplarından başlanarak öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve bu eksikliklerin tamamlanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.
- EBA'da yer alan çeşitli içerikler; videolar, animasyon, simülasyonlar da tamamlayıcı ve destekleyici çalışmaların bir parçasıdır.
- Bir önceki sınıfın kritik kazanımlarına yönelik çalışmaları da içeren tamamlayıcı çalışma kitapları hazırlanmıştır.
- Ulusal Destekleme Programı akademik kazanımların yanı sıra sosyal ve duygusal gelişime yönelik kazanımları da içermektedir.
- Sosyal ve duygusal desteklerle ilgili geliştirilen uygulama, kitap, video gibi çeşitli kaynakların öğretmenler aracılığıyla yaygınlaştırılması sağlanacaktır.
- Ulusal Destekleme Programı'nın pilot çalışmaları devam etmektedir. Programın; TV programları, özel kamplar, kurslar ve açık okul

kampanyalarıyla yaz dönemini de kapsamı planlanmaktadır.

- Eylül 2021'den itibaren iki yıllık akademik, sosyal ve duygusal destek takvimi hazırlanmıştır. Bu sürece yönelik öğretmen eğitimleri hala devam etmektedir.
- Yaz boyunca kamplar, kurslar, EBA TV yayınları ve EBA platformundaki içerikler aracılığıyla öğrencileri desteklemeye yönelik çalışmalar devam edecektir.
- Okullar açıldığında öğretmenlere, okula uyum başta olmak üzere öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesine yönelik aşamalı olarak destek paketleri sunulacaktır.
- Eğitim öğretim yılının iki hafta daha uzatılarak 2 Temmuz 2021'de sona ermesi kararlaştırılmıştır (TRT, 2021).

Sonuç olarak;

Türkiye'de salgının başından bu yana telafi eğitimine yönelik çeşitli adımlar atılsa da gelinen noktada söz konusu telafi süreci için henüz net bir yol haritası ortaya konulmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu süreçte Bakanlık tarafından telafi eğitimlerine yönelik yasal zemin hazırlanarak eğitimde telafi sürecinin yıl boyu devam etmesi kararlaştırılmış, sene boyunca telafi sürecinin destekleme yetiştirme kursları aracılığıyla gerçekleştirildiği sıklıkla dile getirilmiştir. Her ne kadar salgın sürecinde destekleme ve yetiştirme kurslarının yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerinin devamına öncelik verilse de daha çok sınav grubu öğrencilerinin (8. sınıf ve 12. sınıf) bu kurslara katılmasına yönelik düzenlemeler gerçekleştirildiği görülmektedir. Öte yandan, kritik konu ve kazanımların yer aldığı programlar ve etkinlikler yoluyla önceki öğrenmelere yönelik eksikliklerin telafisi için somut adımlar atılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerden öğrencilerin kazanımları edinme

düzeylerini tayin ederek, programları ve etkinlikleri sınıf içi pratiklere uyarlaması beklenmiştir (MEB, 2020d). Ancak, kimi sınıflarda dönem sınavlarının yapılamamış olması, öğrencilerin öğrenme düzeyini tespit etmeye yönelik kriterlerin net olarak belirlenmemiş olması, dahası öğrenme kayıpları ve eksikliklerine yönelik sistematik bir ölçme-değerlendirme yapılamamış olması bu kayıpların tespiti ve izlenmesini güçleştirmenin yanı sıra telafi sürecine yönelik atılacak adımlar için de sınırlayıcı bir etken olmaktadır.

Türkiye salgının başladığı Mart 2020'den bu yana okulların en uzun süre kapalı kaldığı OECD ülkelerinden biri olmuştur. Bu süreçte öğrenmenin

sürdürülmesine yönelik çabalara karşın, her öğrenci için eşit koşullarda uzaktan eğitime erişim mümkün olmadığından, özellikle dezavantajlı öğrenciler aleyhine öğrenme farkının giderek artmasından endişe edilmektedir. Okulların kapalı kaldığı sürelerin uzunluğu da dikkate alındığında sınıf içinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin daha da farklılaşacağını söylemek mümkündür. Bu fark hem öğrenme kayıpları hem de salgının getirdiği zorluklarla başa çıkmaya çalışmanın yol açtığı sosyal ve duygusal kayıplar boyutunda açılmaktadır. Söz konusu farklılıkların giderek açılmasını engellemek için genel olarak telafi sürecine yönelik öneriler bu raporun 4. bölümünde ele alınmaktadır.



BÖLÜM 4

Türkiye'nin Telafi Eğitimi Yol Haritası Önerisi



tedmem 

Mart 2020'den itibaren yaşanan olağanüstü koşullar sebebiyle eğitim öğretim süreçlerinin kesintiye uğramasıyla oluşan akademik, sosyal ve duygusal kayıplar ciddi boyutlara ulaşmıştır. Bu kayıplar yalnızca bugünün problemi değildir. Bu kayıpların telafisinin yapılmaması çocuklarımızın ve ülkemizin geleceğine gölge düşürme potansiyeline sahiptir. Özellikle temel becerilerde oluşan eksiklikler ve yetersizliklerin giderilmemesi toplum ve ekonomi için uzun vadede ciddi kayıplara neden olabilir. Bu kayıpları yok sayarak eğitim öğretim süreçlerine devam etmek mümkün değildir.

Kayıplar telafi edilmezse;

- **Öğrenmenin sürekliliği sağlanamaz ve öğrenme kayıpları artar.** Öğrenme süreci bütüncül ve kümülatif bir şekilde ilerlediği için öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin telafi edilmemesi, öğrencilerin daha yeni ve daha karmaşık öğrenmeyi gerçekleştirememesine neden olur.
- **Öğrenme yoksulluğu artar.** Dünya Bankası salgın sonrasında herhangi bir telafi olmaması ya da düşük nitelikte telafi programları uygulanması durumunda öğrenme yoksulluğu oranının 10 yüzde puan artacağına dikkat çekmektedir.
- **Öğrencilerin iyi olma hallerinin sağlanması zorlaşır.** Başta özel gereksinimli çocuklar ve dezavantajlı öğrenciler olmak üzere çocukların sosyal, duygusal, psikolojik açıdan iyi olma hallerini destekleyici bir telafi programının olmaması, uzun vadede ruhsal sorunlar yaşama, uyum ve davranış problemleri gibi sorunların olasılıklarını artırmaktadır.
- **Okul terkleri artar.** Etkili bir telafi programı uygulanmaması durumunda, salgın sürecinde uzaktan eğitime erişimi olmayan ve bu süreçte okuldan kopan öğrencilerin salgın sonrası okullara dönmeme riski artmaktadır.
- **Öğrenciler arasındaki mevcut öğrenme farkları artar.** Uzaktan eğitime erişimde her öğrenci eşit koşullara sahip olmadığından mevcut öğrenme farkları salgın sürecinde dezavantajlı öğrenciler aleyhine giderek açılmaktadır. Başta dezavantajlı öğrencilere yönelik öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin telafi edilmesini sağlayacak bir uygulama olmaması, öğrenme farklarının daha fazla açılmasına neden olur.
- **Çocuk işçiliği artar.** Öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin telafi edilmemesi, öğrencilerin okuldan tamamen kopmasına neden olarak mevcut kriz ortamındaki çocuk işçiliği riskini daha fazla artırmaktadır.
- **Çocuk evlilikleri ve erken yaşta gebelik riski artar.** Okula gitmek ve eğitime devam etmek çocuk evlilikleri ve erken yaşta gebelik riski karşısında çocukları koruyan en önemli unsurlardandır. Öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin telafi edilmemesi öğrencilerin okuldan ve eğitimden kopma risklerini artırmaktadır. UNICEF (2021), dünya genelinde 10 milyon kız çocuğunun daha salgın sürecinde okula gitmemesi ve eğitimden kopmasıyla bağlantılı olarak evlilik ve gebelik riski altında olduğuna dikkat çekmektedir.
- **Ekonomik kayıplar artar.** Öğrenme kayıpları arttıkça bu kayıpların uzun dönemde ekonomi üzerindeki olası olumsuz etkileri de artmaktadır. Telafi programının uygulanmaması, daha fazla öğrenme kaybına yol açtığı gibi aynı zamanda uzun dönemde beşerî sermaye birikimi, işgücü piyasası olanakları ve iktisadi büyüme üzerindeki olumsuz etkilerinin de daha büyük olmasına neden olur.
- **Toplumsal ve küresel eşitsizlikler derinleşir.** Öğrenme kayıpları ve eksiklikleri her ülke ve her öğrenci için eşit bir şekilde ortaya çıkmadığından öğrenme kayıplarının telafi edilmemesi, ülkelerin kendi içindeki mevcut gelir ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yanı sıra ülkeler arasındaki eşitsizliklerin de derinleşmesine neden olur.

Çocuklarımızın okuldan uzakta kalmalarının sonucunda oluşan kayıpların telafi edilebilmesi hepimizin sorumluluğundadır ve çok boyutlu bir planlama gerektirmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, telafi sürecinin planlanmasında atılacak adımlara katkı sağlamak amacıyla hazırladığımız “TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI” önerimiz;

- Eğitim sistemimizin kendine özgü ihtiyaçlarından hareketle eylem önerilerimizin şekillenmesinde hiza taşı olarak aldığımız “Temel İlkeler”,
- Telafi sürecinin etkin ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için önkoşul niteliğinde olan “Temel Gereklilikler” ve
- Türkiye’nin salgın sürecinde öğrenmenin sürdürülmesine yönelik deneyimlerini esas alarak geliştirilen “Müdahale Alanları ve Eylem Önerileri”

olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

“TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI” önerimizin kavramsal çerçevesi aşağıda özetlenmektedir:

TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI

TEMEL İLKELER	TEMEL GEREKLİLİKLER
<ul style="list-style-type: none">» Hiçbir öğrenci olması gereken düzeyin gerisinde bırakılmamalıdır.» Öğretmenler her koşulda desteklenmelidir.» Telafi sürecinin hayata geçirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel çabasına bırakılmamalıdır.» Öğrencilerin öğrenmeye etkin bir şekilde katılabilmeleri için sosyal ve duygusal iyi olma halleri önceliklendirilmelidir.» Her bir öğrencinin öğrenme kayıpları ve eksikliklerini tespit etmeye kaynaklık edecek geçerli, güvenilir ve aynı zamanda süreç odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.» Karar alma süreçlerinde telafi programının genel çerçevesi ve temel prensipleri merkezi düzeyde belirlenmeli; uygulamada okulların ihtiyaçları esas alınmalıdır.» Yalnızca geriye dönük ve kayıp odaklı bir planlama değil, mevcut sınıf düzeyi ile uyumlu bir planlama yapılmalıdır.	<ul style="list-style-type: none">» Uzaktan eğitim sürecinde oluşan kayıpların telafisi uzaktan eğitimle giderilemez. Çocuklarımızın bir an önce okula dönmesi ve öğrenme kayıplarının telafisi için toplumsal seferberlik başlatılmalıdır.» Tüm öğretmenler ivedilikle aşılanmalıdır.» Okula güvenli geri dönüş ve telafi süreçleri için bütçe planlaması yapılmalıdır.» Okullardaki ihtiyaç ve kaynak farklılıkları giderilmelidir.» Telafi programının genel çerçevesi ve temel prensipleri merkezi düzeyde belirlenmeli, içeriği ve süresi ise bölgeler, iller ve okulların ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır.» Öğrenciler ve öğretmenler salgının neden olduğu kayıplarla baş başa bırakılmamalı, tüm paydaşların görev ve sorumlulukları tanımlanmalıdır.» Okul temelli olarak geliştirilecek odaklı telafi programı için okul süresi dışında ek zaman oluşturulmalıdır.

MÜDAHALE ALANLARI	EYLEM ÖNERİLERİ
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	<ul style="list-style-type: none"> » Öğrenme kayıpları ve eksikliklerini tespit etmeye kaynaklık edecek geçerli, güvenilir ve aynı zamanda süreç odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. » Öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin belirlenmesi kadar öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimleri de belirlenmeli ve izlenmelidir. » Öğrencilerin öğrenmeye etkin bir şekilde katılabilmeleri için sosyal ve duygusal iyi olma halleri önceliklendirilmelidir.
ÖĞRETİM PROGRAMI	<ul style="list-style-type: none"> » Önceki sınıf düzeylerinin kritik öğrenmelerini de kapsayacak biçimde merkezi düzeyde yeni bir öğretim programı geliştirme çalışması yapılmalıdır. » Yeni öğretim programı çalışmaları kapsamında mevcut öğretim programları çerçeve program anlayışıyla yeniden uyarlanmalı, salgında önemi anlaşılan yaşam becerilerine de yer verilmelidir. » Uzaktan öğrenme sürecinde çoğunlukla kapsam dışı bırakılan uygulamalı dersler, öğrencinin bütüncül gelişimini de destekleyecek biçimde yeni bir anlayışla düzenlenmelidir.
ODAKLI TELAFİ	<ul style="list-style-type: none"> » Uzaktan eğitim sürecinden olumsuz anlamda en çok etkilenen öğrenci grupları için odaklı telafi programları uygulanmalıdır. <ul style="list-style-type: none"> • İlkokul 1. sınıfı uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan öğrenciler • Ortaokul veya lise kademesine geçiş yapan öğrenciler • Lisede alan seçecek öğrenciler • Liseyi uzaktan eğitimle tamamlayıp yükseköğretime geçen öğrenciler • Mesleki ve teknik eğitim öğrencileri » Salgından en çok etkilenen dezavantajlı arka planlara sahip öğrenciler okul düzeyinde tespit edilmeli, bu gruplara yönelik olarak okul temelli telafi programları tasarlanmalıdır. » Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için farklı telafi ve destek süreçleri oluşturulmalıdır.
REHBERLİK ANLAYIŞI	<ul style="list-style-type: none"> » Okul rehberlik servislerinin, salgınla birlikte değişen rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyacını karşılamak üzere yeni koşullara uygun bir rehberlik anlayışı geliştirmesi sağlanmalıdır.
ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ	<ul style="list-style-type: none"> » Yeni oluşan koşullarda eğitim öğretimin etkili biçimde sürdürülebilmesi için öğretmenlere gerekli destek mekanizması sağlanmalıdır. » Öğretmenlerin iyi olma hallerinin sağlanmasına yönelik desteklenmesi gerekmektedir.
GELECEĞE HAZIRLIK	<ul style="list-style-type: none"> » Gelecekte yaşanabilecek olası doğal afet ve salgın gibi durumlarda eğitim öğretimin sürdürülmesi ve öğrenme kayıplarının azaltılması için önceden hazırlanmış eğitimde acil durum eylem planının oluşturulması gerekmektedir.

4.1. TEMEL İLKELER

Eğitim sistemimizde salgın öncesinde de var olan problemler ve eşitsizlikler salgının beraberinde getirdiği olağanüstü koşullarla birlikte daha da görünür olmuştur. Bu problemlerin ve eşitsizliklerin derinleşmesini önlemek amacıyla hazırladığımız “TÜRKİYE’NİN TELAFİ EĞİTİMİ YOL HARİTASI” öneri metninde geliştirdiğimiz tüm eylem önerilerinde eğitim sistemimizin kendine özgü problemleri ve ihtiyaçlarından yola çıkmış, aşağıdaki temel ilkeler esas alınmıştır:

- Hiçbir öğrenci olması gereken düzeyin gerisinde bırakılmamalıdır.
- Öğretmenler her koşulda desteklenmelidir.
- Telafi sürecinin hayata geçirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel çabasına bırakılmamalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmeye etkin bir şekilde katılabilmeleri için sosyal ve duygusal iyi olma halleri önceliklendirilmelidir.
- Her bir öğrencinin öğrenme kayıpları ve eksikliklerini tespit etmeye kaynaklık edecek geçerli, güvenilir ve aynı zamanda süreç odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.
- Karar alma süreçlerinde telafi programının genel çerçevesi ve temel prensipleri merkezi düzeyde belirlenmeli; uygulamada okulların ihtiyaçları esas alınmalıdır.
- Yalnızca geriye dönük ve kayıp odaklı bir planlama değil, mevcut sınıf düzeyi ile uyumlu bir planlama yapılmalıdır.

4.2. TEMEL GEREKLİLİKLER

Çocuklarımızın bir an önce okula dönmesi ve öğrenme kayıplarının telafisi için toplumsal seferberlik başlatılmalıdır.

Türkiye, OECD ülkeleri içinde okullarını en uzun süre kapalı tutan ülkelerden biri olmuştur. 16 Mart 2020’den yerinde karar dönemine geçiş tarihi olan 2 Mart 2021’e kadar, ara tatiller hariç geçen 175 okul gününde, okulların en fazla açık olduğu sınıf düzeyinde bile öğrenciler sadece 15 okul günü yüz yüze eğitime devam edebilmiştir. Bu süreçte öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin atılan adımlara rağmen öğrencilerimizin eşit koşullarda nitelikli uzaktan eğitime erişmeleri mümkün olmamış; eğitim sisteminde var olan eşitsizlikler derinleşmiştir. Dolayısıyla öğrenme kayıpları ve sosyal-duygusal kayıplar ciddi boyutlara ulaşmıştır. Bu kayıpları yok sayarak eğitim öğretim süreçlerine devam etmek mümkün değildir.

Şüphesiz ki **uzaktan eğitim sürecinde oluşan kayıpların telafisi uzaktan eğitimle giderilemez.** Öğrencilerin sınıflarına, arkadaşlarına, öğretmenlerine kavuşması etkili bir telafi süreci başlatılmasının ilk şartıdır. Salgının çocuklar üzerindeki etkisinin azaltılması ve bu sürecin katlanarak daha büyük öğrenme kayıpları, sosyal-duygusal kayıplar ve ekonomik kayıplara sebebiyet vermemesi için tüm okulların kademe ve sınıf düzeyi gözetilmeksizin tam zamanlı olarak yüz yüze eğitime açılması toplumsal öncelik haline getirilmelidir. Ancak, okulların açılması eğitim öğretim süreçlerinin olması gerektiği gibi kesintisiz ilerlemesi ve daha fazla öğrenme kaybı yaşanmasının önlenmesi anlamına gelse de; söz konusu kayıplarla eğitime kaldığımız yerden devam edilebileceği anlamına gelmemektedir.

Okuldan uzakta kalmanın sonucunda oluşan kayıpların öğrencilerin gelecek öğrenmelerini, okul-öğrenci ilişkisini ve eğitim sistemine duyulan güveni olumsuz etkilememesi için ivedilikle telafi sürecinin planlanmasına ve hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın daha net anlaşılması için öncelikle şu soruyu sormak yerinde olacaktır: Yaşadığımız kriz nedeniyle, öğrencilerimizin olmaları gereken düzey ile bugün oldukları düzey arasında nasıl bir fark oluşmuştur? Bu farkın öğrenciden öğrenciye değişen büyüklüğü telafi sürecinin planlanmasında kilit bir rol oynayacaktır.

Çocuklarımızın öğrenme kayıplarının ve eğitim öğretim süreçleriyle hasar görmüş ilişkilerinin geleceğine gölge düşürmemesini sağlamak hepimizin sorumluluğudur. Bunun bilinciyle salgının eğitim öğretim süreçlerinde açtığı yaraları sarabilmek ve bu kayıpların telafisini yapabilmek için toplumsal seferberlik başlatılmalıdır.

Tüm öğretmenler ivedilikle aşılmalıdır.

Okulların yüz yüze eğitime açılabilmesi, öğretmenler başta olmak üzere okuldaki tüm personelin sağlıkla ilgili endişelerini bertaraf etmek üzere öncelikli olarak aşılmasını gerektirmektedir. Her ne kadar okullardaki vaka sayıları toplumdaki genel durumdan farklılaşmasa ve okullar bulaşın arttığı başlıca mekanlar olarak ön plana çıkmasa da; hem öğretmenlerin kendileri ve ailelerinin sağlığıyla ilgili endişelerini gidermek hem de çocuklar ve okul personeli için daha güvenli bir eğitim öğretim ortamı yaratmak için tüm kademelerdeki öğretmenlerin aşılması tamamlanmalıdır.

Okula güvenli geri dönüş ve telafi süreçleri için bütçe planlaması yapılmalıdır.

Okulların güvenle yüz yüze eğitime başlayabilmesi için temizlik, mesafe, havalandırma gibi şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. K-12 düzeyindeki okulların güvenle açılabilmesinin maliyeti öğrenci başına 55 dolar (*sadece gerekli malzemeler ve sarf malzemelerinin temin edildiği durumlarda*) ile 442 dolar (*ilave personel istihdamı dahil tüm ihtiyaçların giderildiği durumlarda*) olarak hesaplanmıştır (Rice, Miller, Coronado ve Meltzer, 2020). Çok temel bir hesaplamayla Türkiye'de tüm öğrencilerin güvenle okullarına dönebilmeleri için yalnızca gereken malzemelerin temin edilebilmesi durumunda dahi MEB 2021 yılı bütçesinin %5,6'sı kadar ilave bir finansman ihtiyacı doğmaktadır. Ayrıca okuldan uzakta kalmanın sonucunda oluşan öğrenme kayıpları ve sosyal-duygusal kayıpların belirlenmesi, telafi sürecinin planlanması ve uygulanması, öğretmenlerin telafi sürecinde desteklenmesi, okullar arasındaki ihtiyaç ve kaynak eşitsizliklerinin giderilmesi de ilave maliyetler oluşturmaktadır.

Okuldan uzakta kalmanın dezavantajlarını dikkate alan ve eğitimi salgın sürecinde dahi ulusal öncelik olarak gören pek çok ülke, öncelikle tüm öğrencilerin okullarına güvenle dönebilmesi için, sonrasında ise salgının sebep olduğu kayıpları gidermeye yönelik telafi programlarının devreye alınabilmesi için ek bütçeler açıklamışlardır. Örneğin İngiltere, telafi projelerini desteklemek üzere gerek duyuldukça ek bütçe oluşturmaktadır. İngiltere'de okula dönüşte öğrenciler arasında oluşan akademik başarı farklarını telafi etmek ve sosyal-duygusal sorunların giderilmesini sağlamak amacıyla Ocak 2021'de 300 milyon sterlin, Şubat 2021'de ise 400 milyon sterlin telafi projelerine

ayrılmıştır. Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri de okulları yeniden açmak, dezavantajlı öğrenci gruplarını akademik, sosyal ve duygusal alanlarda desteklemek amacıyla Amerika Kurtarma Planı'nda eğitime önemli bir bütçe aktarımı yapmıştır. ABD Eğitim Bakanlığı, bu kapsamda yürütülecek programlar için daha önceki destek paketlerine ek olarak Mart 2021'de 122 milyar dolarlık bir bütçe daha açıklamıştır. Bunun yanı sıra eyalet yönetimleri de COVID-19 kaynaklı okul öğrenmelerinin sekteye uğradığı durumlarda geliştirilecek yeni çözümlere kendi bütçelerinden kaynak aktarımları gerçekleştirmişlerdir.

Türkiye'de okulların güvenle açılabilmesi ve telafi süreçlerinin uygulanabilmesi için gerekli finansal kaynağın miktarı ve bu kaynağın nasıl karşılanacağına ilişkin resmî yetkililer veya kurumlarca kamuoyuyla paylaşılan bir bilgi henüz mevcut değildir. Okulları güvenle açmanın ve salgının neden olduğu kayıpları gidermenin gerektirdiği finansman ihtiyacı "okulların bir şekilde halledebileceği" bir sorun değildir (TEDMEM, 2020). Ülke olarak olağanüstü koşulların eğitim öğretim süreçlerinde yol açtığı aksaklıkları giderebilmenin yolu gerçekçi bir finansman planlamasından geçmektedir.

Okullardaki ihtiyaç ve kaynak farklılıkları giderilmelidir.

Okulların telafi süreci için hazır olma durumları mevcut eksiklikleri ve sahip oldukları kaynaklar bakımından farklılık göstermektedir. Bazı okullar telafi sürecine teknolojik altyapı, personel sayısı, fiziksel koşullar, sağlık ve hijyen önlemlerinin alınması gibi konular açısından tamamen hazırlanmış bazı okullar bu sürecin gerektirdiği koşullara sahip olmayabilir. Özellikle köy okulları ve dezavantajlı bölgelerdeki okullarda öğrencilerin okula ulaşımının sağlanması gibi en temel ihtiyaçların karşılanmasında dahi zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle okulların finansal

açıdan desteklenmesi süreci okullardaki ihtiyaç ve kaynak farklılıklarını gidermeye, hiçbir okulun geride kalmamasını ve tüm okulların belirli standartlara kavuşmasını sağlamaya yönelik olarak düzenlenmelidir.

Türkiye'de büyük ölçüde uzaktan eğitimle geçen süreçte, devam eden salgın koşullarında yüz yüze eğitimi sağlayacak uygun okul ortamı oluşturmak için Bakanlık tarafından önemli adımlar (Okulum Temiz Belgesi, hijyen desteği paketi, uluslararası iş birlikleri vb.) atılsa da, sistem düzeyinde okula güvenli geri dönüş ve kayıpların telafi edilmesi daha fazlasını gerektirmektedir. Salgın koşullarında eğitim öğretimin okullarda nitelikli bir şekilde sürdürülmesi, telafi sürecinin planlı bir şekilde hayata geçirilmesi ve tüm okulların bu sürece hazır hale getirilmesi için bütçe planlaması yapılması ve okul temelinde bir düzenleme ile okulların finansal açıdan desteklenmesi önem taşımaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıpları da okuldan okula farklılaştığı için telafi süreçlerinin gerektirdiği ek destek mekanizmalarının okul temelli ilerlemesi gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle her okulun telafi sürecine yönelik eksiklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesine ve finansal desteğin okul temelli kullanımına yönelik düzenleme yapılmasına ihtiyaç vardır.

Telafi programının genel çerçevesi ve temel prensipleri merkezi düzeyde belirlenmeli; içeriği ve süresi ise bölgeler, iller ve okulların ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır.

Telafi sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğrencilerin normal şartlarda olması gereken düzey ile bugün oldukları düzey arasındaki farkın doğru belirlenebilmesine bağlıdır. Bunun için de merkezi olarak karar verilmesi gerekenlerin başında öncelikle her sınıf düzeyi ve her ders özelinde kritik kazanımların ve becerilerin ne

olduğunun tanımlanması, her bir öğrencinin bu kazanımların neresinde olduğunun belirlenebilmesi için gereken ölçme-değerlendirme araçları, öğretim programının kritik kazanımlar üzerinden çerçevesinin çizilmesi, öğretmenlere ölçme-değerlendirme ve telafi programının uygulanması sürecinde yol gösterecek kaynakların hazırlanması gelmektedir.

Merkezi olarak karar verilmesi ve uygulanması gerekenler şunlardır:

- Her sınıf düzeyi ve her ders özelinde kritik kazanımlar ve becerilerin ne olduğunun tanımlanması,
- Her bir öğrencinin bu kazanımların neresinde olduğunun belirlenebilmesi için gereken ölçme-değerlendirme araçları,
- Öğretim programlarının öncelikli kritik kazanımlar üzerinden çerçevesinin çizilmesi,
- Öğretmenlere ölçme-değerlendirme ve telafi programının uygulanması sürecinde yol gösterecek kaynakların hazırlanması.

Öğrencilerin normal şartlarda olması gereken düzey ile bugün oldukları düzey arasındaki farkın büyüklüğü ise öğrenciden öğrenciye değişecektir. Bazı illerde ve okullarda dezavantajlı öğrencilerin yoğunluğuna bağlı olarak daha yoğun bir telafi eğitimi ihtiyacı doğacaktır. Dolayısıyla öğretim programlarının çerçevesi çizildikten sonra telafi programları okul düzeyinde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Okullar telafi süreçlerinin yerel ihtiyaçlara göre uyarlanması konusunda şu hususları dikkate almalıdır:

- Her bir öğrencinin akademik, sosyal-duygusal ve fiziksel olarak son bir yılda geçirdiği süreçler objektif biçimde değerlendirilmelidir.
- Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi, ebeveyn desteği, evdeki öğrenme ortamı, uzaktan eğitime erişim durumları, öğrenme kaybı, sosyal-duygusal sorunlar, okul terki, okul

reddi gibi konularda ayrıntılı bilgileri içeren sınıf risk haritaları oluşturulmalıdır.

- Uzaktan eğitime erişebilen ve erişemeyen öğrenciler arasındaki farklar kanıta dayalı olarak tespit edilmelidir.
- Öğrenme kaybının büyüklüğüne ve öğrencilerin sosyal-duygusal iyi olma durumlarına göre telafi için gereken süre hesaplanmalı ve bu ek sürenin oluşturulması için alternatifler planlanmalıdır.

Ancak, salgından en olumsuz etkilenen öğrencilerin bulunduğu okulların, bu kayıpların telafi edilmesi konusunda da yetersiz kalma potansiyeli en yüksek olan okullar arasında olması muhtemeldir. Dolayısıyla bu illerin yöneticileriyle ve okul müdürleriyle ihtiyaçlarının analizi ve telafi eğitimi programının koordinasyonu konusunda iş birliği yapılması ve Bakanlık tarafından sunulan desteklerin bölge ihtiyaçlarıyla uyumlu olarak yapılandırılması sağlanmalıdır.

Öğrenciler ve öğretmenler salgının neden olduğu kayıplarla baş başa bırakılmamalı, tüm paydaşların görev ve sorumlulukları tanımlanmalıdır.

Öğrencilerin salgın sürecinde öğrenmeleri gereken şeyleri öğrenememesi ve önceden öğrenilenlerin bir kısmını unutmaları yalnızca bugünü ilgilendiren bir sorun değildir. Öğrenme kayıpları telafi edilmediğinde öğrenciler her yıl daha az şey öğrenerek okul yaşamına devam edeceklerdir. Öğrenmenin bütüncül ve kümülatif doğası gereği halihazırda bilinenler, bir sonraki ve daha karmaşık öğrenmelere zemin oluşturması bakımından elzemdir. Bu zincirde bir halka koştığında, öğrenmede sürekliliği sağlamak mümkün olmayabileceği gibi sonrasında oluşacak öğrenmeler de nitelikli ve istenen düzeyde gerçekleşmeyebilir. Ayrıca salgın nedeniyle okuldan uzakta kalınan sürelerin uzaması; sosyal

izolasyon, fiziksel aktivitelerin sınırlandırılması, ekran etkileşiminin azalması, ekrana maruz kalınan sürelerin uzaması gibi günlük yaşam biçimlerindeki farklılıklar özellikle okul çağındaki çocukların sosyal, duygusal ve aynı zamanda fiziksel iyi olma halini de olumsuz etkilemektedir. Çocukların gelişimlerinde sekteye uğrayan bu süreçler ve kayıplar, yalnızca çocukların ve öğretmenlerin birlikte çözebileceği sınırı ne yazık ki çoktan geride bırakmıştır.

Bununla birlikte salgının neden olduğu bu kayıpların telafi edilmesi süreci öğretmenler ve okul yöneticileri için yeni sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri öğrencilerin telafi ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaç doğrultusunda telafi programını uyarlamak ve öğrencileri telafi sürecine hazırlamaktan, bu sürecin etkililiğini değerlendirip revize etmeye kadar uzanan bir dizi yeni durumla başa çıkmak zorunda kalacaklardır. Bu noktada öğrencilerle en yakın teması kuran kişiler olarak öğretmenlerin ve onları doğru yönlendirmekle yükümlü olan okul yöneticilerinin sistem tarafından sürekli olarak desteklenmesi kritik öneme sahiptir. Söz konusu destek mekanizmasının etkili olabilmesi için, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve her düzeyde paydaşın telafi sürecindeki sorumlulukları ve Bakanlık merkez teşkilatıyla iletişim kanalları net bir şekilde tanımlanmalıdır.

Son bir yılda oluşan kayıpların giderilmesi ve öğretim programlarının yeni oluşan normal süreç kapsamında uyarlanması gibi konularda olabildiğince hızlı ve kapsayıcı bir biçimde koordinasyon çalışmalarını başlatmak üzere, Bakanlık bünyesinde özel bir ihtisas kurulu oluşturulmalıdır. Bu kurul üyeleri, önümüzdeki süreçte telafiyi içeren eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezi düzeyde çerçevesini oluşturma ve yerel düzeyde alınacak kararları izleyip değerlendirme olmak üzere temel olarak iki görevi üstlenmelidir.

Söz konusu kurulun gerçekleştireceği tüm toplantılar, kararlar ve izlenecek yol haritası kamuoyu ile şeffaf biçimde düzenli olarak paylaşılmalıdır. Bu kapsamda işlev gösteren bir kurulun varlığı kamuoyunda alınan kararlara ilişkin güven oluşması için önemli görülmektedir.

Okul temelli olarak geliştirilecek odaklı telafi programı için okul süresi dışında bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak ek zaman oluşturulmalıdır.

Öğrencilerimizin olmaları gereken düzey ile bugün oldukları düzey arasında oluşan farkın büyüklüğü telafi için gereken sürenin belirlenmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu farkın öğrenciden öğrenciye değişen büyüklüğü okul temelli telafi planlaması yapılmasını gerektirmektedir. Ancak yalnızca geriye dönük ve kayıp odaklı bir planlama yaparak öğrenme sürecinin yavaşlatılması yerine eş zamanlı olarak sınıf düzeyiyle uyumlu bir planlama yapmak gerekmektedir. Bu da öğretime ayrılan sürenin artırılması anlamına gelmektedir. Bu noktada uluslararası örneklerde öğretim yılının uzatılması, yaz okulu uygulaması, okul saatlerinin artırılması, hafta sonu programları, okul sonrası kurslar gibi seçeneklerin tartışıldığı bilinmektedir.

Okulların kapalı kaldığı sürenin uzunluğu öğrenme kayıplarında yaşanan artışla doğrudan ilişkilidir. Salgın sürecinde Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında okullarını en uzun süre kapalı tutan ülkelere biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme kayıplarının telafi edilmesinde ihtiyaç duyulan ek zaman için pek çok ülkeden farklı bir noktada olduğumuzu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrenme kayıpları giderilene ve öğrencilerin sosyal-duygusal iyi olma halleri sağlanana kadar mümkün olan her zaman aralığı eğitim öğretim süreçleri için kullanılmalıdır. Dolayısıyla bölgesel şartlar, okullar

arası farklılıklar ve okulların imkanları dikkate alınarak okulda geçirilen sürelerin artırılmasına yönelik alternatiflerin geliştirilmesi gerekmektedir. Okullar, öğrencilerinin kayıplarının büyüklüğü ve imkanları dahilinde bu alternatifler üzerinden süreyi planlamalı; telafi sürecinin etkililiği ve sonuçları ise merkezi düzeyde izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Telafi için okullarda geçirilen süreyi artırmaya yönelik ihtiyaç temelli zaman planlamaları için alternatifler şöyle sıralanabilir:

■ Yaz okulu uygulaması

Öğrenme kayıplarının giderilmesi ve öğrencilerin eğitim öğretimle hasar gören ilişkilerinin tamir edilmesi için gereken sürenin sağlanması konusunda iyi bir alternatif olsa da ülkemiz için sistem düzeyinde bir alternatif olmaktan uzaktır. Zira mevsim şartları dolayısıyla bazı bölgelerde Nisan-Mayıs ayları sonrasında eğitim öğretim süreçlerinde verimin düştüğü bilinmektedir. Ancak, bölgesel koşulların uygun olduğu durumlarda yaz tatilinin bir bölümünün kayıpların telafisi için kullanılması seçeneği değerlendirilebilir.

■ Eğitim öğretim yılının erken başlatılması

Şartların elverdiği bölgelerde eğitim öğretim yılının erken başlaması, dönem arası tatillerinin bir kısmının öğretim için kullanılması seçenekleri değerlendirilebilir.

■ Haftalık okul günü sayısının artırılması

Cumartesi günlerinin de eğitim öğretim için kullanılması seçeneği değerlendirilebilir.

■ İYEP ve DYK'ların telafi süreçleri için kullanılması

Mevcut düzen içinde ilkokullarda Yetiştirme Programı ve Destekleme ve Yetiştirme Kursları da telafiyi kapsayacak biçimde yeniden ele alınabilir.

■ Seçmeli derslerin telafi süreci için uyarlanması

Okul düzeyinde telafi ihtiyacı doğrultusunda seçmeli derslerin bir bölümü, temel dersler ve becerilerin telafisine hizmet edecek şekilde gözden geçirilebilir.

Kayıpların telafi edilmesi için ek zaman oluşturmaya yönelik okulların hangi alternatifi değerlendirdiğinden bağımsız olarak; telafi programlarının temel ilke ve bileşenleri daha önce de belirtildiği üzere merkezi olarak belirlenmeli, program değerlendirme çalışmaları sürekli olarak program geliştirmeyi içerecek biçimde kanıta dayalı olarak sürdürülmeli, programın etkililiği ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ölçme araçlarıyla değerlendirilmelidir.

4.3. MÜDAHALE ALANLARI VE EYLEM ÖNERİLERİ

Ülke çapında etkili bir telafi programının hayata geçirilmesi için “Ölçme-Değerlendirme Süreçleri, Öğretim Programları, Odaklı Telafi, Rehberlik Anlayışı, Öğretmenlerin Desteklenmesi, Geleceğe Hazırlık” bileşenlerine yönelik eylem önerilerine bu bölümde yer verilmiştir.

4.3.1 Ölçme-değerlendirme süreçleri

Öğrenme kayıpları ve eksikliklerini tespit etmeye kaynaklık edecek geçerli, güvenilir ve aynı zamanda süreç odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.

Salgınla birlikte yaşanan öğrenme krizinde öğrencilerin öğrenme kayıplarının ve eksikliklerinin boyutları hakkında bilgi sahibi olabilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme değerlendirme yapılması gerekmektedir. Türkiye’de 2020 yılının Mart ayından bu yana kimi sınıflar kısmi olarak okula giderken, kimi sınıflar yaklaşık bir yıl

süresince okula hiç gitmemiştir. Yüz yüze eğitime ara verilen bu dönemlerde uzaktan eğitim ile bir ölçüde öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin azaltılması sağlansa da uzaktan eğitimin doğası gereği sınırlılıkları, eğitim öğretim sürelerinin görece kısılması ve erişim sorunları gibi nedenler öğrenme kayıpları ve eksikliklerine ve öğrenciler arası öğrenme düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, kimi sınıflarda dönem sınavlarının yapılamamış olması, buna karşılık öğrenme düzeyini ölçme ve değerlendirmeye kaynaklık edecek kriterlerin net olarak belirlenmemiş olması, salgın öncesi performanslarına göre ara sınıfların bir üst sınıfa geçmiş sayılması, son sınıf öğrencilerinin mezun kabul edilmesi gibi uygulamalar öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin tespitini zorlaştırmaktadır. Giderek artan öğrenme açığının önüne geçebilmek için öncelikle ve mümkün olduğunca erken aşamada, tüm kademelerde öğrenme kayıpları ve eksikliklerini belirlemek üzere tanılayıcı bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilmesi, bu doğrultuda telafi eğitimlerinin içeriği, yöntemi ve süresinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenme kayıplarını belirlemek üzere tanılayıcı olması kadar, ilerleme düzeyini belirlemeye yönelik süreç odaklı ölçmeyi de içermesi önemlidir (CREDO, 2020). Yürütülecek telafi eğitimleri süresince nasıl bir ilerleme sağlandığı sistematik olarak geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçülmeli ve takip edilmelidir. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan süreç odaklı yöntem ve teknikler, COVID-19 kaynaklı öğrenme eksikliklerini tespit etme ve gidermede önemli bir veri kaynağı olarak kabul edilmektedir (Wagner ve Hollie, 2020). Bu durum, uzaktan eğitimin devam ettiği bugünlerde öğretmenler açısından da bir sorumluluk doğurmaktadır. Bu sorumluluk, öğrencinin derslere katılıp katılmadığının, ödevleri yapıp yapmadığının sayısal biçimde

takip edilmesinin çok daha ötesinde öğrenme eksikliklerinin ve kayıplarının tespiti amacıyla etkin ve nitelikli gözlem yapmak, öğrencinin öğrenip öğrenmediğinin ve ne kadar öğrendiğinin ipuçlarını takip ederek kanıt toplamayı içermelidir. Öğretmenin sınıf içi gözleminden başlamak üzere öğrencilerin gelişim ve öğrenme durumlarına ilişkin süreçlerin her aşamada takip edilmesi ve ölçme ve değerlendirmenin çok daha uzun vadeli olarak planlanması olası öğrenme kayıpları ve eksikliklerini tanılama ve müdahale etmeyi kolaylaştıracaktır.

Ayrıca salgın koşulları nedeniyle yeterli düzeyde gerçekleştirilemeyen ölçme ve değerlendirme çalışmaları neticesinde karne notları yüksek olan ancak öğrenme kaybı yaşayan ve desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ve bu süreçleri koordine etmede kilit rolü olan velilere telafi eğitiminin önemine ilişkin yapılacak bilgilendirmeler de kritik önem taşımaktadır.

Öğrenme kayıpları ve eksikliklerinin belirlenmesi kadar öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimleri de belirlenmeli ve izlenmelidir.

Salgın nedeniyle okulların kapanması, eğitim öğretimin sekteye uğraması kadar okul ortamının öğrencilere sağladığı fiziksel aktivitelerin, zihinsel uyarıların ve sosyal ilişkilerin de sekteye uğramasına yol açmıştır. Bu durum, okul çağındaki çocukların sosyal ve duygusal iyi olma halini de olumsuz etkilemektedir. Çocuğun iyi olma halinin bilişsel, sosyal ve duygusal olarak bir bütün olduğu göz önünde bulundurulduğunda ölçme ve değerlendirmenin bilişsel becerileri ölçmede güçlü ve sürdürülebilir olması kadar sosyal ve duygusal açıdan gereksinimlerin belirlenmesi ve izlenmesinde de önemli bir role sahip olduğu açıktır. Bu nedenle öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da ölçülmesi ve geçirilen travmatik

durumu iyileştirmeye ve öğrencilerin iyi oluşlarını desteklemeye yönelik adım atılarak öğrenme açısından nasıl ilerleneceğinin belirlenmesi gerekmektedir (Darling-Hammond, 2021). Sosyal-duygusal becerilerin etkili biçimde ölçülmesi için:

- Artan sosyal-duygusal ihtiyaçları belirlemek üzere ailelerle etkileşime girilerek aileler çocuklarının gereksinimlerini paylaşmaya teşvik edilebilir. Bunun için düzenli veli-öğretmen görüşmeleri yapılabilir.
- Bireysel ve grup oturumları aracılığıyla öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını paylaşabilecekleri, COVID-19'un zorlukları üzerine konuşabilecekleri, iletişime açık bir platform oluşturulabilir.
- Çocuklar okula döndüğünde davranışlarını gözlemleyerek sosyal ve duygusal gelişim ihtiyaçları tespit edilebilir. Öğrencilerin teneffüs aralarındaki sosyal etkileşimleri sırasında gözlem yapılabilir; çocukların dijital araçları kullanımı ile ilgili davranışları gözlemlenebilir (UNESCO, 2020e).

Öğrencilerin öğrenmeye etkin bir şekilde katılabilmeleri için sosyal ve duygusal iyi olma halleri önceliklendirilmelidir.

Nasıl bir ders/konuya ait kritik kazanımlar ve beceriler edinilmeden sonraki öğrenmeler gerçekleştirilemiyorsa, çocuğun sosyal ve duygusal iyi olma hali sağlanmadan öğrenmeye etkin bir şekilde katılması da mümkün değildir. Bu konuda Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlık, güvenli ve işlevsel bir öğrenme ortamı gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasının üst düzey öğrenme için gerekli önkoşullar olduğu hakkında genel bir çerçeve sağlamaktadır. Bu nedenle, telafi programı planlanırken akademik kazanımlar kadar farklı alanlarda bütüncül gelişimi önceleyen

fiziksel etkinlik, sosyal-duygusal gelişim üzerine odaklanacak takım çalışmalarına yönelik fırsatların da yaratılması önemlidir. Nitekim yakın zamanda Bakanlık tarafından "Ulusal Destekleme Programı"nda akademik desteklerin yanı sıra sosyal ve duygusal desteklerin de yer alacağı açıklanmıştır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal iyi olma hallerini desteklemeye yönelik eylemlerin kâğıt üstünde kalmaması için ilk aşama, öğrencilerin bireysel sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının belirlenmesi olmalıdır. Telafi eğitimleri planlanırken başlangıçta öğrencilerin "öğrenmeye hazır olma" durumlarının değerlendirilmesi ve sosyal-duygusal iyi olma halinin net bir görünümünün elde edilmesi sağlanmalıdır. Bu noktada, öğrencilerin sosyal-duygusal olarak zorlandıkları durumları, yaşadıkları deneyimleri paylaşmalarını ve öğrenmeye odaklanmalarını sağlamak üzere düzenli olarak sınıf öğretmeni/rehber öğretmenle iletişim halinde olmaları önem taşımaktadır. Öğrenme kayıplarının okul terkleri gibi daha büyük problemlere sebep olmaması için; özellikle mülteci çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, salgın nedeniyle ailesi gelir kaybı yaşayan çocuklar, ergenlik çağı kız çocukları gibi risk grubunda yer alan çocukların öğretmenler ve okulların rehberlik birimleri tarafından aktif olarak izlenerek tespitinin yapılması ve gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir.

Ayrıca telafi programları, yalnızca geride kalan öğrencilere akademik destek sağlamak üzere değil, oyun ve sosyal etkinlikleri de kapsayan bir program dahilinde sunulmalıdır. Dış ortamlarda oyun, egzersiz, sanat uygulamaları ve iş birliğine dayalı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme ve beyin gelişimleri desteklenmelidir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini artırmaya yönelik olarak da ek zamanlar oluşturulmalıdır. Bunun için teneffüs sürelerinin uzatılması seçeneği değerlendirilebilir.

4.3.2 Öğretim programları

Önceki sınıf düzeylerinin kritik öğrenmelerini de kapsayacak biçimde merkezi düzeyde yeni bir öğretim programı geliştirme çalışması yapılmalıdır.

Telafi süreci boyunca mevcut sınıf düzeyinin öğrenmelerine geçmeden önce, salgın sürecinde öğrenilemeyen ve önkoşul öğrenmeler olmaları nedeniyle sonraki öğrenmelerin temelini oluşturan içerik, kazanım ve becerilerden başlayarak mevcut sınıfın öğrenmelerine uzanacak biçimde kademeli bir öğretim programı düzenlemesi yapılmalıdır. Kazanımlara tayin edilen süre, kazanımların kapsamı ve derinliği bu doğrultuda program geliştirme uzmanlarınca her sınıf düzeyi için yeniden düzenlenmelidir. Öğrenme kayıplarını görece daha az yaşayan öğrencilere önceki sınıf düzeylerinin tekrarını yapıyormuş gibi hissettirmeden farklılaştırılmış öğretim kapsamında geliştirilecek farklı düzeylere uygun etkinliklerle kapsayıcı ve sarmal bir program geliştirme süreci izlenmelidir.

Uzaktan öğrenme sürecinin kritik öğrenmelerini içerecek şekilde merkezi olarak geliştirilen öğretim programının, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda yapılacak uyarılama çalışması ise bölge, il ve okul bazında öğrenme açığının büyüklüğüne göre farklılık göstermelidir.

Bununla birlikte, yazılı olarak geliştirilen öğretim programları, etkinlikler, ders kitapları ve öğretim materyallerinin uygulamaya nasıl geçirildiği de bu aşamada oldukça önemlidir. Ancak, kritik kazanım ve beceriler üzerinden materyallerin hazırlanmış olması tek başına yeterli değildir. Öğretim materyallerinin nasıl uygulandığı, uygulama aşamasında kullanılan yöntem ve tekniklerin amaca uygunluğu ve öğrencilerin öğrenme kayıplarını

telafi etmedeki gücü, bir program değerlendirme anlayışı çerçevesinde sistematik ve objektif olarak süreklilik arz edecek biçimde değerlendirilmelidir. Ayrıca, yeni geliştirilecek öğretim programlarının ve ilgili materyallerin sınıf içinde uygulanmasından sorumlu olan öğretmenler için ihtiyaca yönelik öğretmen eğitimleri tasarlanmalıdır.

Yeni öğretim programı çalışmaları kapsamında mevcut öğretim programları çerçeve program anlayışıyla yeniden uyarlanmalı, salgında önemi anlaşılan yaşam becerilerine de yer verilmelidir.

Normal süreçlerdeki öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yüz yüze eğitim ortamlarında ve çoğunlukla yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleriyle uygulanmak üzere geliştirilmiş olan ulusal öğretim programları, son bir yıldır sınırlı oranda yüz yüze, ancak büyük oranda uzaktan uygulanmıştır. Bu aşamada, salgınla birlikte değişen ve dönüşen öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda daha kapsayıcı, uzaktan ve yüz yüze eğitim ortamlarına göre dönüştürülebilecek, daha esnek yapıda ve telafi odağında yereldeki program geliştirme süreçlerinin çerçevesini çizebilecek niteliklere sahip öğretim programları oluşturulmalıdır. Öğretim programlarının esnek yapıda olduğu İskoçya gibi ülkelerde, programın esnek oluşunun telafi süreci açısından önemli bir avantaj sağladığı belirtilmektedir. Öğretim programlarının esnekliği barındıran bir yapıda olması, öğrenme ortamına, öğrenci özelliklerine, içinde bulunulan topluluğa ve duruma göre uyarlanabilir olmasına imkân sağlamaktadır.

Salgın sürecinde bu amaç dahilinde öğretim programlarına ilişkin yapılan tek düzenleme, Ağustos-Eylül aylarında toplamda üç hafta süren ve Bakanlık tarafından yayımlanan 2019-2020

eğitim öğretim yılının ikinci dönemine ait derslere yönelik kritik konu ve kazanımlar ile etkinlik örnekleri uygulamasıdır. Bu çalışma doğrultusunda okulların telafi programını tasarlama istenmiştir. Kritik kazanımların üç haftalık telafi sürecinde öğretmenlerin sınıf uygulamalarına nasıl yansıdığına, kritik kazanım ve etkinlik önerilerinin öğretmenler için yararlı olup olmadığına ve nihayetinde bu programın öğrenci başarısı üzerindeki telafi edici etkisine ilişkin kamuoyu ile paylaşılan bir değerlendirme bulunmamaktadır.

Eylül ayında tamamlanan telafi programının ardından öğretim programları, uzaktan eğitim koşulları için herhangi bir uyarılma çalışması yapılmadan kaldığı yerden devam etmiştir. Uzaktan eğitimdeki ders süresinin görece daha az olması ve bu sürenin çoğunlukla temel derslere ayrılması, yaşanan bağlantı sorunları, öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öğrenme hızları, öğrenci özelliklerinin farklı oluşu gibi pek çok etmen nedeniyle ilgili konu ve kazanımların ele alınma süresi değişiklik göstermiştir. Bu durumun sonucu olarak Eylül ayı ile başlayan 2020-2021 eğitim öğretim yılı boyunca öğrenmenin sürdürülmesi için mücadele eden öğretmenler öğretim programını yetiştirme kaygısı gibi ciddi bir sorunla da başa kalmıştır. Bu sorunları bertaraf etmek ve bundan sonraki süreçlerde öğretimin ve okul zamanının kısıtlılığında kaynaklanan yoğun öğretim programlarını yetiştirme ve öğrenme kaygısını gidermek üzere öğretim programları geçici süreliğine değil; her zaman öncelikli, kritik ve çocuklar için gerçek yaşamda karşılığı olan anlamlı öğrenmeleri kapsayacak biçimde sadeleştirilmelidir. “Yeni normal” sürecin yeni öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili önerilerden başlıcaları şunlardır:

- Öğretim programları merkezi düzeyde yeniden ele alınarak yeni normal zamanda

değişen koşullar ve öğrenci özelliklerine göre gereksinim duyulan temel bilgi, beceri ve yetkinlikleri kapsayacak biçimde sadeleştirilmelidir.

- Yeni öğretim programlarının temel çekirdeği her koşulda vazgeçilmez bilgi, beceri ve yetkinlikler merkezinde şekillenmelidir.
- Öğrenciler için günlük yaşamda karşılığı olan, bütünlük öğretim programı anlayışıyla geliştirilmeli, anlamlı öğrenme etkinliklerini içermelidir.
- Yeni öğretim programları salgın sürecinde önemi daha çok anlaşılan bağımsız çalışma, sorumluluk alma, öz düzenleme, etkili iletişim gibi yaşam becerilerini kapsamalıdır.
- Yeni öğretim programları ileride oluşabilecek bilinmeyen durum ve koşullara göre uyarlanabilecek derecede esnek olmalıdır.

Uzaktan öğrenme sürecinde çoğunlukla kapsam dışı bırakılan uygulamalı dersler, öğrencinin bütüncül gelişimini de destekleyecek biçimde yeni bir anlayışla düzenlenmelidir.

Uzaktan eğitim sürecinde müzik, resim, teknoloji ve tasarım gibi uygulamalı dersler birçok kademede ön planda olmamış veya öğrenci katılımı beklenenden az düzeyde olmuştur. Salgın sonrasında yapılacak olan telafi eğitimlerinde sanat ve spor başta olmak üzere uygulamalı eğitimler, bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı için salgın sürecinde yaşanan sorunları da çözmeye imkân tanıyacak biçimde bütüncül olarak yeniden tasarlanmalıdır. Uygulamalı derslerin içeriği, öğrencilerin okula uyum, sosyalleşme ve duygusal gelişimlerini destekleme gibi hususlar göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır.

4.3.3 Odaklı telafi

Uzaktan eğitim sürecinden olumsuz anlamda en çok etkilenen öğrenci grupları için odaklı telafi programları uygulanmalıdır.

COVID-19 salgını süresince farklı eğitim kademelerinde farklı öğrenme kayıpları oluşmuştur. Ancak salgın döneminde kritik gelişim evresinde olan; okula yeni başlayan; ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçen; uzaktan eğitim sürecinde mezun olan, alan tercihi yapması gereken, meslek liselerine devam eden öğrenciler için gelişimlerini, uyum süreçlerini ve ihtiyaçlarını da dikkate alan daha odaklı telafi programlarına ihtiyaç duyulmaktadır:

- **İlkokul 1. sınıfı uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan öğrencilerin** okuma-yazma ve diğer temel becerileri desteklenmelidir. İlkokul düzeyinde elde edilen temel beceriler, daha sonraki öğrenmeler için ön koşul ve zemin olarak kritik bir öneme sahiptir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkokul 1. sınıf kademesinde olup uzaktan öğretime geçen öğrenciler, 2021-2022 güz döneminde ilkokul 3. sınıfa başlayacaklardır. Benzer şekilde, 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkokula başlayan öğrenciler de önümüzdeki dönem ilkokul 2. sınıfa geçiş yapacaklardır. Henüz temel okuma yazma eğitimlerinin başlangıcında olan bu öğrencilerin uzun süre uzaktan öğretim yoluyla okuma yazma ve diğer temel becerileri kazanmaya çalışmaları sonucu oluşan öğrenme kayıpları, daha üst kademelerdeki öğrencilere göre daha fazla olmakla birlikte (TEDMEM 2020) onların gelecekteki okul başarılarına, okul ve öğrenme ile ilgili tutumlarına, öz yeterlik inançlarına, motivasyonlarına ve hatta meslek seçimlerine etki edecek düzeydedir. Bu nedenle, özellikle ilkokulun ilk iki yılını uzaktan eğitim ile tamamlayan öğrencilerin

öğrenme kayıp ve eksikliklerinin telafisi, süre sınırlamasından bağımsız olarak üst sınıfların eğitim öğretim planlaması ile bütünleştirilerek planlanmalıdır. Bu telafi programının temel olarak öğrenme zincirinde ve hiyerarşisinde kesintiler/kopukluklar olmamasını temin edecek şekilde tasarlanması ve daha önceki kazanımlar edinilmeden, eksik veya kayıp bilgi ve beceriler telafi edilmeden daha sonraki kazanım ve öğrenmelere geçilmemesi ayrı bir önem taşımaktadır. Özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan aksaklıkları ve ekran karşısında olmanın sınırlılıklarını da gidermeye yönelik ek çalışmalar yapılmalıdır.

- **Ortaokul veya lise kademesine geçiş yapan öğrencilerin** okula ve öğretmenlere uyum süreci desteklenmeli, öğretmenler bir önceki sınıf düzeyinin kazanımları hakkında bilgilendirilmedir. Bu süreçte kademeler arası geçiş yapan öğrenciler salgının getirdiği sınırlılıklara ek olarak yeni kademeye geçişte bir uyum süreci yaşamaktadır ve alışma döneminde ek desteğe ihtiyaç duyabilirler. Örneğin uzaktan eğitim sürecinde 5. sınıfa geçen öğrenciler yeni sınıf arkadaşlarıyla, önceki yıllardan farklı olarak branş dersleriyle ve çok sayıda dersin öğretmeniyle ekran karşısında tanışabilmişlerdir. Dokuzuncu sınıfa geçen öğrenciler de tamamen aynı olmasa da benzer bir süreçten geçmişlerdir. Dolayısıyla özellikle bu sınıflarda görev yapan branş öğretmenleri salgın sonrası yüz yüze eğitime başlayacak olan yeni öğrencileri ile bir uyum süreci tecrübe edeceklerdir. Bu kapsamda, farklı bir kademedeki bir önceki sınıf düzeyinin kazanımları hakkında öğretmenleri bilgilendirmek, yeni oluşturulacak telafi programının kapsamı, uygulanması ve ölçme-değerlendirme hususları hakkında hizmetiçi eğitimler düzenlemek ve çevrim içi platformlarda bilgilendirici içerikler ve

interaktif uygulamalar hazırlamak telafi programının etkili uygulanmasına katkı sağlayabilir.

- **Lisede alan seçecek öğrencilerin** ek desteğe ihtiyacı vardır. Mart 2020'de uzaktan eğitime geçen 9. sınıf öğrencileri Eylül 2021'de ileriki mesleklerini seçmeleri hususunda ilk adım olan alan seçimini yapacaktır. Toplamda üç akademik döneminin büyük bir kısmını uzaktan öğretimle geçirdikleri bu süreçte yaşadıkları öğrenme kayıpları ve sosyal-duygusal gelişim sorunları, ileride seçecekleri meslekle ilgili tercihlerini etkileme potansiyeline sahiptir. Öte yandan, uzaktan eğitimin getirdiği sınırlılıklar, uygun bir ölçme-değerlendirme mekanizmasının uygulanamaması ve öğrencilerin sahip olduğu dezavantajlı durumlar, öğrencilerin farklı alanlara yönelik ilgi ve akademik başarılarını fark etmelerini gölgeleyebilir. Bazı öğrenciler uzaktan eğitim şartlarında verilen yüksek notlar sebebiyle alan seçiminde kararsızlık yaşayabilir ve normalde ilgisinin veya akademik yeterliliğinin bulunmadığı bir alanı seçebilir. Ya da ilgisinin ve akademik yeterliliğinin yüksek olduğu alanda salgın süresince yaşadığı aksaklıklar, uzaktan eğitim materyallerine erişmekte yaşadığı güçlükler ve sosyal-duygusal gelişimindeki problemler sebebiyle normalde gösterebileceği performansı gösteremeyebilir ve bu durum öğrencilerin öz yeterlik inançlarını düşürebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin alan seçimi ile ilgili branş öğretmenleri, veli, öğrenci ve rehberlik servisi ortak çalışmalı ve öğrencilerin geçmiş dönemlerdeki ilgi ve başarı düzeyleri de göz önünde bulundurularak ilgi ve yeteneklerine yönelik alan seçimi yapmaları hususunda ek destek sağlanmalıdır.
- **Liseyi uzaktan eğitimle tamamlayıp yükseköğretime geçen öğrencilerin** mesleki gelişimlerinin olumsuz etkilenmemesi adına ek desteğe ihtiyaç vardır. Liseyi COVID-19 salgını

döneminde tamamlayıp yükseköğretime kayıt yaptıran öğrencilerin öğrenme kayıplarının telafi edilmesi diğer kademelere göre daha karmaşık olmakla birlikte bu kayıpların telafisi yapılmazsa öğrencilerin istenilen mesleki becerileri geliştirememesi ve bunun sonucunda okul terki riskinin artması veya düşük ücret ve daha düşük istihdam düzeylerine yol açmasına sebep olabilir. Dolayısıyla öncelikli olarak, salgın sürecinde ekonomik, sosyal, psikolojik sorun yaşayan öğrencilerin kayıt yaptırmama/yenilememe riski odağa alınmalı ve üniversiteler özelinde takip mekanizmaları oluşturulmalıdır (TEDMEM, 2020). Yükseköğretime geçiş yapan öğrencilerin bir önceki kademe de yaşadığı öğrenme kayıplarını belirleme ve telafi sürecini yönetmeye ilişkin üniversitelerde destek merkezleri kurulmalı, yönergeler hazırlanmalı ve paylaşılmalıdır. Ek olarak, yükseköğretimde görev yapan akademisyenlerin bir önceki kademenin kazanımlarına ve yaşanabilecek muhtemel öğrenme kayıplarına ilişkin bilgilendirilmesi gerekmektedir.

- **Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin** yaşadığı kayıplar, mesleki ve teknik eğitimin uygulamalı doğası gereği genel eğitimdeki akranlarından farklı olabilir. Öte yandan, farklı meslek gruplarındaki öğrencilerin kayıpları da birbirinden farklı olacağından bu öğrencilerin öğrenme ve beceri kayıplarının belirlenmesi, farklı seçeneklere imkân tanıyacak şekilde tasarlanmalıdır. Uygulama eğitimlerini bitirmeden bir üst sınıfa geçmiş veya mezun olan öğrenciler, gelecekte beceri eksikliğine sahip bireyler olarak istihdam edilme potansiyeline sahiptir. Bu sebeple, mesleki ve teknik eğitimde yaşanan bilgi ve beceri kayıpları, ülke ekonomisi için uzun vadede ek kayıplara sebep olabilir. Dolayısıyla, etkili bir telafi programının planlanması için, özellikle okul terki riski bulunan

öğrencilerin belirlenmesi, uzaktan öğrenme platformlarından faydalanan öğrenci sayıları, salgın ile mücadele kapsamında malzeme üretim faaliyetleri kapsamının dışındaki işletmelerde beceri eğitimlerini sürdüremeyen çırak/stajyer öğrenci sayıları ve etkilenme düzeyleri gibi soruların yanıtları başlangıç noktası olarak kritik öneme sahiptir (TEDMEM, 2021c). Ek olarak, öğrencilerin içinde bulunduğu salgın koşulları, ekonomik kayıpların getirdiği dezavantajlar ve sosyal-duygusal kayıpların belirlenmesi ve desteklenmesi en az öğrenme kayıplarının telafisi kadar önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, işletmelerdeki eğitimlerin ve ailelerin bu sürece dahil edilmesi, bilgilendirilmesi ve bu paydaşların yaşadığı sorun alanlarının belirlenmesi de etkili bir telafi eğitimi sürecinin yapıtaşlarından biri olacaktır. Gerçekleştirilemeyen uygulama eğitimleri dolayısıyla eksik kalan becerilerin telafisi için de ek süre oluşturulmalı ve planlama yapılmalıdır.

Salgından en çok etkilenen dezavantajlı arka planlara sahip öğrenciler okul düzeyinde tespit edilmeli, bu gruplara yönelik olarak okul temelli telafi programları tasarlanmalıdır.

Salgından en çok etkilenen dezavantajlı arka plana sahip öğrenciler için de ek planlamalar yapmak gerekmektedir. Mülteci statüsündeki çocuklar, yoksulluk sınırında yaşayanlar, uzaktan erişime ulaşacak dijital araçlara sahip olmayan, çok kardeşli çocuklar, bölgesel olarak dezavantajlı konumda olan öğrenciler, çocuk işçiliğinin artış göstermesiyle okulu terk ederek çalışmaya başlayan öğrenciler bu grupta yer alanlardan sadece birkaçıdır. UNESCO, Birleşmiş Milletler gibi kuruluşlar tarafından yapılan projeksiyonlar dünya genelinde pek çok öğrencinin salgın sonrası okullara dönmeme riski olduğunu göstermektedir. UNESCO'nun hesaplamalarına göre COVID-19 salgını nedeniyle

dünya genelinde 11 milyon kız çocuğu eğitimden kopma riski ile karşı karşıyadır. Birleşmiş Milletler'e ait veriler ise okulu terk etme riski bulunan öğrenci oranlarının okul öncesi dönemde %2,8; ilköğretimde %0,27 ortaöğretimde ise %1,48 olduğunu göstermektedir. Bu oranlardan yola çıkılarak, Türkiye'de temel eğitim ve ortaöğretimde yaklaşık 160 bin öğrencinin okulu terk etme riski bulunduğu söylenebilir. Bu durum, salgın dolayısıyla okul terki riski bulunan öğrencilere özel stratejilerin üretilmesi gerektiğini göstermektedir.

Risk grubunda yer alan çocuklar için atılması gereken öncelikli adım okula geri dönmelerinin sağlanması olmalıdır. Bunun için söz konusu çocukların öğretmenler ve okulların rehberlik birimleri tarafından aktif olarak izlenerek tespitinin yapılması gerekmektedir. Okul terki riski taşıyan çocuklar ve aileleri ile iletişimin sürdürülmesi, gerekli hallerde rehberlik araştırma merkezleri, sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakfı gibi diğer kurumlarla da iş birliği yapılarak önleyici tedbirlerin alınması okul terklerinin önlenmesinde etkili olabilir (TEDMEM, 2021c).

Bununla birlikte risk grubundaki öğrenciler için az sayıda öğrenci gruplarından oluşacak biçimde ihtiyaca yönelik okul temelli telafi programları ya da okul temelli birebir ders imkanları oluşturulmalı, eşitsizlikleri giderici yönde farklılaştırılmış öğretim çalışmaları düzenlenmelidir. Bu kapsamdaki öğrencilerin yoğun telafi ihtiyaçlarını gidermeye ve ilerleme düzeylerin takibinin yapılmasına yönelik olarak okullar ve öğretmenler desteklenmelidir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için farklı telafi ve destek süreçleri oluşturulmalıdır.

Okulların kapalı olmasının öğrenciler üzerinde birçok açıdan olumsuz etkileri olduğu ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin COVID-19 salgını döneminde derinden etkilenen risk

gruplarından biri olarak yer aldığı birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Örneğin, salgın sürecinde günlük rutinleri bozulan bu öğrencilerde davranış problemlerinin arttığı, yüz yüze eğitim süresince kazandıkları bazı becerilerde ise gerileme veya unutmaların gerçekleştiği saptanmıştır (Kızılkaya ve Bakiler, 2020; Zhang vd., 2020). Özel eğitim öğrencilerinin büyük bir kısmının fiziksel etkileşimle gelişimlerinin ilerlediği ve uzaktan eğitimin bu gelişimleri sekteye uğrattığı göz önünde bulundurulduğunda bu öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıpları ve sosyal ve duygusal kayıpların telafi ve destek süreçlerinin kapsamlı bir şekilde oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

COVID-19 salgını süresince Millî Eğitim Bakanlığı ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, özel eğitim öğrencileri ve aileleri için hem profesyonel destek hem de uzaktan öğrenme hususunda ihtiyaçlarını gözeterek çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, EBA TV içerikleri, ücretsiz mobil uygulama ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bilgilendirme Hattı bu süreçte öğrenciler ve aileleri için hizmete sunulmuştur (TEDMEM, 2021c). Ek olarak, salgının ilk yılında yüz yüze eğitime devam eden kademelerde bulunan kaynaştırma öğrencileri ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bulunan öğrenciler zaman zaman yüz yüze eğitime devam etme imkânı bulmuştur. Ancak, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi özelliklere sahip çocukların bir kısmı da örgün eğitimlerini özel bir destek olmadan sürdürmeye çalışmıştır. Ek olarak, uzaktan öğrenme uygulamalarının etkililiğinin ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde özel eğitim ihtiyacı olan çocukların gelişimlerinde ailelerin bilinç düzeyleri ve destekleyici gelişim ortamı oluşturabilme imkânları bu süreçte önemli bir rol oynamıştır. Dolayısıyla, yüz yüze eğitimlerinde dahi önemli sınırlılıklar bulunan özel eğitim öğrencilerinin salgının ilk yılında gördükleri eğitimin bu derece farklılaşması

onların gelişiminde de ekranlar arasında birtakım farklılıklar yaratacağı çıkarımında bulunulabilir. Hatta, sahip oldukları mevcut dezavantajlardan ötürü özel ve profesyonel destek olmaksızın öğrenme sürecinden daha hızlı kopabilecek olan özel eğitim öğrencilerinin salgın sonrası okul terki riskinin de diğer gruplara oranla yüksek olacağı düşünüldüğünde, yapılacak telafi programından evvel bu öğrencilerin öncelikle takibinin titizlikle yapılması ve okula geri dönüşlerinin sağlanması gerekmektedir.

Yukarıda bahsedilen sınırlılıklar ve riskler göz önünde bulundurulduğunda, yüz yüze eğitimin başladığı dönemde tüm özel eğitim öğrencilerinin bireysel destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duyacağı sonucuna varılabilir. Bu kapsamda yapılacak olan telafi programının, okul, öğretmen ve aile iş birliğinde planlanması, kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenle birebir eğitim ve gelişim etkinlikleri yaptığı saatlerin telafi sürecinde artırılması, çocuğun gelişimine yönelik konularda okul, aile, öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi gerekmektedir (TEDMEM, 2020). Ek olarak, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların ihtiyaçları doğrultusunda doğru yaklaşım ve gelişim desteği konularında ebeveynlere rehberlik sağlanması da öncelikli ele alınmalıdır. Öte yandan, birleştirilmiş özel eğitim sınıfları için farklı bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Salgın süresince birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin bir kısmı yüz yüze eğitim alma şansı bulurken diğer kısım uzaktan eğitim almıştır. Yüz yüze eğitime tekrar dönüş yapıldığında bu öğrenciler arasındaki farklılıkların artacağı göz önünde bulundurularak bir telafi süreci planlanmalıdır. Ancak, mevcut özel eğitim öğretmenlerinin sayısı henüz böyle bir düzenleme için yeterli olmayabilir. Dolayısıyla, planlanacak olan telafi programı kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin sayısının artırılması telafinin niteliğini güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. Bunun dışında, telafi programı kapsamında özel eğitim öğrencileri

ve aileleri için hem gelişim takibine yönelik yol göstermesi hem de salgın süresince yaşanan problemlerin çözümüne destek olması amacıyla okulların rehberlik servisleri, psikologlar, konuşma terapistleri, sosyal pedagoglar ve öğretmenlerin iş birliğinde bir telafi ve destek süreci tasarlanabilir. Bu kapsamda ayrılması gereken bütçenin, özel eğitim ihtiyacı olan hassas grupların öğrenme kayıplarının sonradan telafisinden daha fazla olmayacağı söylenebilir.

4.3.4 Rehberlik anlayışı

Okul rehberlik servislerinin, salgınla birlikte değişen rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyacını karşılamak üzere yeni koşullara uygun bir rehberlik anlayışı geliştirmesi sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okuldan uzakta kalması, uzaktan eğitim devam etse dahi öğretmenlerin öğrencilerin iyi olma halini izlemek için daha az fırsata sahip olması anlamına gelmektedir. Okulların kapanmasıyla öğrencilerin psikolojik, sosyal, duygusal ve akademik sorunlarını paylaşabileceği ve destek alabileceği en ulaşılabilir ve ücretsiz hizmet sağlayıcısı olan okul rehberlik servislerinin bu işlevi kısmen kesintiye uğramıştır. Bu durum özellikle dezavantajlı ve risk altındaki çocuklar için tanılama ve erken müdahaleyi güçleştirmektedir. Özellikle köy okulları gibi psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin bulunmadığı okullarda sosyal-duygusal desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ulaşmak ve destek sağlamak için başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, okul yönetimi ve RAM’larla iş birliği içinde hareket edilmesi önemlidir. Bu noktada öğrenciyle ilk teması gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin rehberlik konusundaki yeterliklerinin artırılması, ayrıca okul rehberlik servislerinin işleyişinin daha etkin olabilmesi için rehber öğretmen/psikolojik danışmanların hizmet içi eğitimler yoluyla mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi, okullardaki rehber öğretmen/psikolojik danışman sayısının artırılması

gibi çözümler değerlendirilebilir. Bununla birlikte RAM’ların, yönlendirme, destekleme ve sunulan hizmetleri izleme ve değerlendirme kapasitelerinin geliştirilerek, okullardaki rehberlik süreçlerinin yürütülmesinde daha etkin rol üstlenmesi sağlanabilir.

Salgınla birlikte öğrencilerin ekran başında geçirdikleri sürelerin artması, ekran bağımlılığı, siber zorbalık, fiziksel hareketsizliğe bağlı çeşitli sağlık sorunları gibi yeni sorun alanlarını da beraberinde getirmiştir. Okuldan uzakta geçirilen sürelerin artmasıyla birlikte uzaktan eğitimde devam-devamsızlık, ölçme-değerlendirme gibi öğretme-öğrenme faaliyetlerini düzenlemeye yarayan önemli bileşenlerin de devre dışı bırakılması öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin salgınla birlikte oluşan bu yeni sorun alanlarıyla proaktif bir biçimde baş edecek ve öğrencilerin iyi olma halini önceleyecek biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğrencilerin iyi olma halinin yanı sıra çocukların ihtiyaçları doğrultusunda doğru yaklaşım ve gelişim desteği için ebeveynlere rehberlik sağlanması da ayrıca önem taşımaktadır.

4.3.5 Öğretmenlerin desteklenmesi

Yeni oluşan koşullarda eğitim öğretimin etkili biçimde sürdürülebilmesi için öğretmenlere gerekli destek mekanizması sağlanmalıdır.

Okullara dönüldüğünde öğretmenler daha önce hiç olmadığı kadar farklı bilgi ve kazanımlara sahip öğrencilerle öğretimi sürdürmek durumundadır. Öğrenciler arasında var olan öğrenme farkları; uzaktan eğitime erişim açısından sosyoekonomik koşullar, ev ortamı, kardeş sayısı, internet bağlantısı, yaşanan bölgenin koşulları gibi farklılıklar nedeniyle daha fazla açılmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitime hiçbir erişimi

olmayan, uzaktan öğrenmenin tamamen dışında kalan öğrencilerin de olduğu sınıflarda öğretimi sürdürme görevini üstlenmektedir. **Öğrencilerin bu süreçteki farklılaşan deneyimlerinden hareketle, sınıfların önemli bir bölümü eskisinden farklı olarak neredeyse köy okullarındaki gibi birleştirilmiş sınıf özellikleri taşıma noktasına gelmiş olabilir.** Bu süreçte öğretmenlerin bir yandan farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik öğretim süreçlerini izlemek ve önceki eğitim öğretim yılına ait öğrenme eksikliklerini tamamlamak, diğer yandan yeni yılın öğretim programının öğrenilmesini ve öğrencilerin iyi olma hallerini sağlamak konusunda pedagojik desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duymaları muhtemeldir. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu bölgelerde, okullarda ve sınıflarda öğrenme sürecinin yürütülmesi konusunda öğretmenlere daha fazla esneklik verilmeli ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destek sağlanmalıdır.

Buna ilişkin olarak telafi programının uygulanmasına yönelik öğretmenlere yol gösterici, her sınıf seviyesine özgü izlenmesi gereken yola dair temel ilkeleri ve olası problem alanlarına ilişkin çözüm önerilerini içeren çeşitli kaynakların geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenler öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal açıdan gereksinimlerinin belirlenmesi, bu gereksinimlerin süreç içinde izlenmesi, değerlendirilmesi ve eksikliklerin tamamlanmasında nasıl bir yol izlenebileceğine ilişkin bilgilendirilmelidir. Her öğretmenin yeni oluşan koşullarda eğitim-öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesi, telafi programının uygulanması ve öğrencilerin sosyal duygusal iyi olma hallerinin sağlanması konularında hazır olması sağlanmalıdır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu süreçte bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçları belirlenmeli, öğretmen eğitimleri veriye dayalı ve okul temelli olarak planlanmalıdır. Öğretmenlerin yeni oluşan koşullarda

öğrencileri akademik, sosyal ve duygusal açıdan desteklemesi yeni bilgi, beceri ve yeterlikleri gerektirebilmektedir. Öğretmenler akademik, sosyal ve duygusal açıdan farklılaşan gereksinimleri olan öğrencilerle farklılaştırılmış bir öğretim sürecinin yürütülmesinde sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğrenciler ve ebeveynlerle iletişim gibi konularda sorun çözümüne odaklanan eğitimlerle desteklenmelidir. Öğrencilerde olduğu gibi her öğretmenin ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yerel düzeyde farklılaşan mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve taleplerini iletebilecekleri etkili bir kanal oluşturulmalı, öğretmen eğitimleri merkezi olarak belirlenmiş konular üzerine değil okul temelli ve veriye dayalı olarak planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Öğretmenlerin iyi olma hallerinin sağlanmasına yönelik desteklenmesi gerekmektedir.

Küresel salgınla oluşan yeni koşullarda eğitim öğretimin etkili bir şekilde sürdürülmesi öğretmenlerin iyi olma hallerinden bağımsız düşünülemez. Kriz ortamında öğrencilerin desteklenmesi ve uzaktan eğitim sürecinin yürütülmesi öğretmenlerin olağanüstü çabası ve özverisiyle gerçekleşebilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin fazla çalışma, ilave stresle baş etme, hızlı değişikliklere uyum sağlama, iş-yaşam dengesinin bozulması ve mesleki tatminlerinin azalması gibi zorluklarla karşılaşma durumu göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle öğrenme kayıplarının telafisi, öğrencilerin iyi olma hallerinin sağlanması ve daha iyi bir öğrenme sürecinin inşasında öncelikli hedeflerden biri de öğretmenlerin iyi olma hallerinin sağlanması olmalıdır. Bu hedefin gerçekleştirilmesine yönelik olarak;

- İçinden geçtiğimiz olağanüstü koşullardan öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak nasıl etkilendiği belirlenmeli, öğretmenlerin sosyal ve duygusal açıdan desteklenmesi için iyi

olma hallerini önceleyen psikososyal destek mekanizmaları geliştirilmelidir.

- Öğretmenlerin fiziksel ve ruhsal sağlığının süreç boyunca takip edilmesi ve eğitim çalışanlarının psikososyal eğitimlerle desteklenmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki yıpranma durumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalı, belirlenen ihtiyaçlara göre öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini artıracak düzenlemeler hayata geçirilmelidir.
- Telafi programlarının planlanmasında öğretmenlerin ders saatlerinin adil ve motivasyonu düşürmeyecek şekilde düzenlenmesine önem verilmelidir.
- Öğretmenlerin bu süreçte okul yöneticileri, ebeveynler ve tüm eğitim paydaşları tarafından iş birliği içinde desteklenmesi sağlanmalıdır.

4.3.6 Geleceğe hazırlık

Gelecekte yaşanabilecek olası doğal afet ve salgın gibi durumlarda eğitim öğretimin sürdürülmesi ve öğrenme kayıplarının azaltılması için önceden hazırlanmış eğitimde acil durum eylem planının oluşturulması gerekmektedir.

Olağanüstü hava koşulları, doğal afet, salgın veya güvenlik sorunlarının yaşandığı bölgelerdeki okulların tüm kademelerinin plansız olarak kapalı olduğu zamanlarda öğrencilerin yaşadığı öğrenme kayıpları ve sosyal-duygusal kayıplar birçok araştırmada rapor edilmektedir (ör: Marcotte ve Hemelt, 2008; Moroni vd., 2020; World Bank, 2020d). Yaşanılan bu olağanüstü koşulların dışında, öğrencilerin yaz tatili döneminde yaşadıkları öğrenme kayıpları çalışmaları da çeşitli değişkenler üzerinden yürütülerek bu kayıpların potansiyel etkilerini anlama ve gerekli tedbirlerin alınması

kapsamında yol göstermektedir (ör: Atteberry ve McEachin, 2016; Cooper, Nye, Charlton, Lindsay ve Greathouse, 1996; Downey, von Hippel ve Broh., 2004; Gershenson, 2013). Eğitim öğretime planlı/plansız verilen aranın sebep olduğu olası etkilerin konuşulduğu bu literatüre, COVID-19 salgını süresince eşzamanlı veriler veya projeksiyonlar üzerinden yapılan bilimsel çalışmalar, etkili bir uzaktan öğrenme ortamı sağlansa bile, öğrenme kayıplarının oluşacağını gösteren bulguları eklemiştir. Geçmişte ve günümüzde yaşadığımız bu olağanüstü durumların gelecekte de yaşanma olasılığı düşünüldüğünde, eğitimde acil durum eylem planlarının oluşturulması bu tip durumlarda eğitim öğretimin sürdürülmesini sağlamak ve öğrenme kayıplarını en aza indirmek adına atılacak adımlardan biri olarak düşünülebilir. Bu noktada Dünya Bankası finansmanı ile gerçekleştirilmesi planlanan Türkiye Güvenli Okullaşma ve Uzaktan Eğitim Projesi salgının beraberinde getirdiği zorlayıcı şartlardan daha güçlü bir dijital eğitim sistemiyle çıkmak ve öğrencilere bundan sonraki süreçte daha nitelikli dijital içerikler sunabilmek adına önemli görülmektedir. Ancak, eğitimde acil durum eylem planları sistemin tüm bileşenlerinin gözden geçirilmesini gerektirmektedir. COVID-19 salgınında da tecrübe edildiği üzere, yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildiği durumlarda planlanan öğretim programını yetiştirmekte birtakım aksaklıklar oluşmaktadır. Bu nedenle, oluşturulacak olan eğitimde acil durum eylem planlarında öğretim programları sadeleşmeli ve öğrencilerin dönem sonunda kazanması hedeflenen kritik kazanımlar belirlenmelidir. UNESCO (2020f), bu tip durumlarda paydaşlarla beraber okul kapanışlarının olası süresinin incelenmesini, yapılacak olan uzaktan eğitim programının yeni bilgiler öğretmeye mi yoksa öğrencilerin önceki derslerle ilgili bilgilerini geliştirmeye mi odaklanacağına karar verilmesi için tartışmalar düzenlenmesini önermektedir. Ek olarak, uzaktan eğitim süresince akademik

öğrenme hedeflerine dengesiz vurgudan kaçınmak için uzaktan eğitim programlarının hedeflerinin ulusal öğretim programının tüm temel yönleri ve daha geniş eğitim hedefleri etrafında tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada, ilgili literatürden faydalanılarak tüm paydaşların iş birliği içinde çalışması, eğitimde acil durum eylem planlarının hazırlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Son söz;

COVID-19 salgını boyunca ülke olarak deneyimlediğimiz eğitim yolculuğu, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düşünmeye, yeniden kurgulamaya, yeni mekanizmalar, finansal kaynaklar ve aktörler geliştirmeye ihtiyacımız olduğunu açık biçimde gözler önüne serdi. Şimdi ise dünyada eğitim paydaşlarının çoğu, salgın sırasında oluşan eğitim yaralarını iyileştirmenin yanı sıra salgın sonrasında daha güçlü eğitim sistemlerine sahip olmak amacıyla eğitimdeki kemikleşmiş sorunlarla baş edebilecek, beklenmedik kriz durumlarına karşı dayanıklı ve esnek öğretme-öğrenme çözümleri geliştirmek için çabalamaktadır.

UNESCO (2021d) tarafından da belirtildiği üzere, salgın öncesine kadar eğitimde gereksinim duyduğu iyileştirmeleri yaşama geçirmede başarısız olmuş ülkeler için salgınla birlikte gelen “yeni normal” süreç, geçmiş yanlışları telafi etmenin yanında Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası tarafından ortaya atılan “eskisinden daha iyisini inşa etme” fikrini hayata geçirmek için de önemli bir fırsat sunmaktadır. Eğitim sistemlerini yeniden kurgulamaya zorlayan COVID-19 salgını her şeyi altüst eden bir kriz olarak düşünmek kadar bu krizi eğitimde ihtiyaç duyulan değişimleri tetikleyecek bir fırsata dönüştürmek ve eğitimdeki açıkları bu ivmeyle kapatabilmek de artık mümkün görünmektedir.

Bu felsefeden yola çıkarak bizler de önümüzdeki süreçte eğitim yaralarını iyileştirmek üzere telafi edici adımları sağlam biçimde planlamak zorunda olmamız nedeniyle bu raporda somut ve uygulanabilir çözüm önerileri sunduk. Ulaştığımız nokta, salgınla dönüşen mevcut pozisyonumuzu ve salgının kısa vadede görebildiğimiz öncül çıktılarını eğitim paydaşları olarak etrafıca ve gerçekçi bir biçimde analiz etmeye hiç olmadığı kadar ihtiyacımız olduğunu bir kez daha gösterdi. Elimizdeki çıktılardan uzun vadede karşılaşacağımız zorluklar hakkında bizlere sunduğu göstergeleri de iyi değerlendirerek bu raporda önerdiğimiz üzere Türkiye’de eğitimde telafi sürecini planlamaya ve uygulamaya hiç vakit kaybetmeden bir an önce başlamak zorundayız.

Daha önce “*hayatta olan her eğitimcinin bugüne kadar gördüğü en zorlu eğitim öğretim yılı*” olacağını öngördüğümüz (TEDMEM, 2020), salgının gölgesinde geçen bir yılın ardından salgın sürecinde öğrendiklerimizi hatırlayarak eğitimde ihtiyaç duyulan dönüşümleri tetikleyecek adımlar atmamız. Çocuklarımızın okuldan uzakta kalmalarının sonucunda oluşan kayıplarla geçen, okulun dönüştürücü ve koruyucu rolünün gerçekleştirilemediği bir yılın ardından yaşadıklarımızın birikimli olarak geleceğe taşınmasını önleyebilmek, hepimizin sorumluluğunda olan ve ivedilikle çözüme kavuşturulması gereken bir durum olarak önümüzde durmaktadır. Çocuklarımızın bugününü ve geleceğini kurtarmak için salgınla birlikte değişen ve dönüşen eğitim ihtiyaçlarımızı giderme planını toplumsal seferberlik düzeyinde ele almak zorunda olduğumuzu bir kez daha belirtmek isteriz.



KAYNAKÇA



tedmem

KAYNAKÇA

- AA. (2021). Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Öğrencilerimizi 2 Temmuz'a kadar okulda tutmakla ilgili çalışmalar var. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-ogrencilerimizi-2-temmuza-kadar-okulda-tutmakla-ilgili-calismalar-var/2169015> adresinden erişildi.
- Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S. ve Rigole, A. (2020). COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss (Vol. 13). Innocenti Working Papers. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Effects_of_School_Closures_on_Foundational_Skills_and_Promising_Practices_for_Monitoring_and_Mitigating_Learning_Loss.pdf adresinden erişildi.
- Allensworth, E. ve Schwartz, N. (2020). School practices to address student learning loss. EdResearch for Recovery Reports, Brief No. 1. https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/EdResearch_for_Recovery_Brief_1.pdf adresinden erişildi.
- An, R. (2020). Projecting the impact of the coronavirus disease-2019 pandemic on childhood obesity in the United States: A microsimulation model, *Journal of Sport and Health Science*, 9(4), 2020, 302-312. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.05.006>.
- Andrabi, T., Daniels, B. ve Das, J. (2020). Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005. <https://riseprogramme.org/publications/human-capital-accumulation-and-disasters-evidence-pakistan-earthquake-2005> adresinden erişildi.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. ve Sevilla, A. (2020). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. https://www.ifs.org.uk/uploads/Edited_Final-BN288%20Learning%20during%20the%20lockdown.pdf adresinden erişildi.
- Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, P. K. ve Patrinos, H. A. (2021). Measuring human capital using global learning data. <https://www.nature.com/articles/s41586-021-03323-7.pdf> adresinden erişildi.
- Atteberry, A. ve McEachin, A. (2016). School's out: Summer learning loss across grade levels and school contexts in the United States today. In Alexander, K., Pitcock, S., ve Boulay, M. (Eds). *Summer learning and summer learning loss*, pp35-54. New York: Teachers College Press.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. ve Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. The World Bank. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-9284> adresinden erişildi.
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J. ve Yeung, N. A. (2021). Achievement gaps in the wake of COVID-19. EdWorkingPaper No.21-346. <https://www.edworkingpapers.com/ai21-346> adresinden erişildi.
- Bandiera, O., Buehren, N., Goldstein, M., Rasul, I. ve Smurra, A. (2020) Do school closures during an epidemic have persistent effects? Evidence from Sierra Leone in the time of Ebola. https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/working-paper_720_School-Closures-During-Epidemic_Sierra-Leone_July2020.pdf adresinden erişildi.

- BBC. (2021a). Summer catch-up schools planned for pupils in England. <https://www.bbc.com/news/education-56175893> adresinden erişildi.
- BBC. (2021b). Heads warn against grinding out hours in summer catch up. <https://www.bbc.com/news/education-55995939> adresinden erişildi.
- Borman, G.D. (2020). What can be done to address learning losses due to school closures? University of Southern California The Answer Lab, Brief No 8. <https://theanswerlab.rossier.usc.edu/wp-content/uploads/2020/06/Answer-Lab-COVID-19-Slide-202006-Final-1.pdf> adresinden erişildi.
- CARB. (2020). Understanding student needs: Early results from fall assessments. <https://www.curriculumassociates.com/-/media/mainsite/files/i-ready/iready-diagnostic-results-understanding-student-needs-paper-2020.pdf> adresinden erişildi.
- Carlana, M. ve La Ferrara, E. (2021). Apart but connected: Online tutoring and student outcomes during the COVID-19 pandemic. Harvard Kennedy School Research Working Paper Series RWP21-001. <https://www.hks.harvard.edu/publications/apart-connected-online-tutoring-and-student-outcomes-during-covid-19-pandemic#citation> adresinden erişildi.
- CDC. (2021). Operational strategy for K-12 schools through phased prevention. 12 Nisan 2021 tarihinde <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/operation-strategy.html> adresinden erişildi.
- Ceyhan, E. ve Ceyhan, A. A. (2007). Earthquake survivors' quality of life and academic achievement six years after the earthquakes in Marmara, Turkey. *Disasters*, 31(4), 516-529. doi: 10.1111/j.1467-7717.2007.01023.x.
- Chen, L., Dorn, E., Sarakatsannis, J ve Wiesinger, A. (2021). Teacher survey: learning loss is global and significant. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant> adresinden erişildi.
- Chetty, R., Friedman, J. N. ve Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633–2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. ve Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268. doi:10.3102/00346543066003227.
- Corral, P. ve Gatti, R. (2020). Accumulation interrupted: COVID-19 and human capital among the young. *COVID-19 in Developing Economies*, 286-302. https://www.researchgate.net/profile/Rohit-Ticku/publication/342407894_Conflict_in_times_of_COVID-19/links/5f0796394585155050988bcf/Conflict-in-times-of-COVID-19.pdf#page=287 adresinden erişildi.
- CREDO. (2020). Estimates of learning loss in the 2019-2020 school year. The center for research on education outcomes. Stanford University. <https://credo.stanford.edu/publications/estimates-learning-loss-2019-2020-school-year> adresinden erişildi.

- Currie, J. ve Thomas, D. (2001). Early test scores, school quality and SES: Longrun effects on wage and employment outcomes. *Research in Labor Economics*, 20, 103–132. [https://doi.org/10.1016/S0147-9121\(01\)20039-9](https://doi.org/10.1016/S0147-9121(01)20039-9).
- CYPNOW. (2021). Children and young yeople now. Sir Kevan Collins names as education recovery tsar. <https://www.cypnow.co.uk/news/article/sir-kevan-collins-named-as-education-recovery-tsar> adresinden erişildi.
- Çaykuş, E. 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*, 7(5), 95-113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/738573> adresinden erişildi.
- Çelikdemir, K. (2020). Öğrenme yoksulluğu. TEDMEM değerlendirme yazısı. <https://tedmem.org/download/ogrenme-yoksullugu?wpdmdl=3374&refresh=6073f9b2eb1191618213298> adresinden erişildi.
- Darling-Hammond, L. (2021). Accelerating learning as we build back better. <https://www.forbes.com/sites/lindadarlinghammond/2021/04/05/accelerating-learning-as-we-build-back-better/> adresinden erişildi.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. ve Edgerton, A.K. (2020). Restarting and reinventing school. Learning in the time of COVID and beyond. <https://restart-reinvent.learningpolicyinstitute.org> adresinden erişildi.
- de Figueiredo, C. S., Sandre, P. C., Portugal, L. C. L., M'azala-de-Oliveira, T., da Silva Chagas, L., Raony, 'I., vd. (2021). COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110171>.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. ve Viruleg, E. (2020a). COVID-19 and learning loss-disparities grow and students need help. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help> adresinden erişildi.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. ve Viruleg, E. (2020b). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime> adresinden erişildi.
- Downey, D. B., von Hippel, P. T. ve Broh, B. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69(5), 613–635. doi:10.1177/000312240406900501.
- Ehren, M. ve Turkeli, R. (2020). How to repair learning loss from school closures during COVID-19 pandemic: which interventions and programmes are effective? <https://www.researchinstitutelearn.nl/en/professionals-en/how-to-repair-learning-loss-from-school-closures-during-covid-19-pandemic-which-interventions-and-programmes-are-effective/> adresinden erişildi.

- EIU. (2021). More than 85 poor countries will not have widespread access to coronavirus vaccines before 2023. 31 Mart 2021 tarihinde <https://www.eiu.com/n/85-poor-countries-will-not-have-access-to-coronavirus-vaccines/> adresinden erişildi.
- Engzell, P., Frey, A. ve Verhagen, M. D. (2020). Learning inequality during the COVID-19 pandemic. SocArxiv. <https://ideas.repec.org/p/osf/socarx/ve4z7.html> adresinden erişildi.
- Fegert J. M., Vitiello B., Plener PL. ve Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14 (20). <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>.
- Garfield, R. ve Chidambaram, P. (2020). Children's health and well being during the coronavirus pandemic. <https://www.kff.org/coronavirus-covid-19/issue-brief/childrens-health-and-well-being-during-the-coronavirus-pandemic/> adresinden erişildi.
- Gershenson, S. (2013). Do summer time-use gaps vary by socioeconomic status? *American Educational Research Journal*, 50(6), 1219-1248. Gershenson, Seth, Do Summer Time-Use Gaps Vary by Socioeconomic Status?. *American Educational Research Journal*, 50(6),1219–1248. <https://ssrn.com/abstract=2387594> adresinden erişildi.
- Giannini, S., Jenkins, R. ve Saavedra, J. (2021). Mission: Recovering education in 2021. <https://blogs.worldbank.org/education/mission-recovering-education-2021> adresinden erişildi.
- Gore, J., Fray, L., Miller, D., Harris, J. ve Taggart, W. (2020). Evaluating the impact of COVID-19 on NSW schools: 2020 Report to the NSW Department of Education. Teachers and teaching research centre. University of Newcastle. https://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/704924/Evaluating-the-impact-of-COVID-19-on-NSW-schools.pdf adresinden erişildi.
- Halterbeck, M., Conlon, G., Patrignani, P. ve Pritchard, A. (2020). Lost learning, lost earnings. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/10/Lost-Learning-Lost-Earnings-1.pdf> adresinden erişildi.
- Hampf, F., Wiederhold, S. ve Woessmann, L. (2017). Skills, earnings, and employment: exploring causality in the estimation of returns to skills. <https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40536-017-0045-7.pdf> adresinden erişildi.
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. OECD Education Working Papers, No. 225, OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf> adresinden erişildi.
- Hill, R. ve Narayan, A. (2021). What COVID-19 can mean for long-term inequality in developing countries. <https://blogs.worldbank.org/voices/what-covid-19-can-mean-long-term-inequality-developing-countries> adresinden erişildi.
- Huttenlocher, P. R. ve Dabholkar, A. S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 387(2), 167-178. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1096-9861\(19971020\)387:2<167::aid-cne1>3.0.co;2-z](https://doi.org/10.1002/(sici)1096-9861(19971020)387:2<167::aid-cne1>3.0.co;2-z).

- ILO. (2018). Care work and care jobs for the future of decent work. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633135.pdf adresinden erişildi.
- ILO. (2020). A gender-responsive employment recovery: building back fairer. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_751785.pdf adresinden erişildi.
- ISBE. (2020). Illinois State Board of Education. Illinois priority learning standards. <https://www.isbe.net/Documents/Illinois-Priority-Learning-Standards-2020-21.pdf> adresinden erişildi.
- Jones, C. (2020). Student anxiety, depression increasing during school closures, survey finds. <https://edsources.org/2020/student-anxiety-depression-increasing-during-school-closures-survey-finds/631224> adresinden erişildi.
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>.
- Karip, E. (2020). PISA'da okuma performansı ve öğrencilerin okul yaşamı. TEDMEM değerlendirme yazısı. <https://tedmem.org/download/pisada-okuma-performansi-ogrencilerin-okul-yasami?wpdmdl=3246&refresh=60740023b0eb71618214947> adresinden erişildi.
- Kattan, R. B., Montenegro, C. E. ve Patrinos, H. A. (2021). Realizing the returns to schooling: How COVID-19 and school closures are threatening women's economic future. <https://blogs.worldbank.org/education/realizing-returns-schooling-how-covid-19-and-school-closures-are-threatening-womens> adresinden erişildi.
- Kızılkaya, S. ve Bakiler, O. (2020). Okulların kapanması en çok özel gereksinimli öğrencileri etkiledi. <https://www.amerikaninsesi.com/a/okullarin-kapanmasi-en-cok-ozel-gereksinimli-ogrencileri-etkiledi/5614209.html> adresinden erişildi.
- Kuhfeld, M. ve Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. Brief. NWEA. <https://www.nwea.org/research/publication/the-covid-19-slide-what-summer-learning-loss-can-tell-us-about-the-potential-impact-of-school-closures-on-student-academic-achievement/> adresinden erişildi.
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. ve Lewis, K. (2020). Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. NWEA. <https://www.nwea.org/research/publication/learning-during-covid-19-initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth/> adresinden erişildi.
- Loades M. E., Chatburn E., Higson-Sweeney N., Reynolds S., Shafran R., Brigden A., vd. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 59(11):1218-1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>.
- Lynch, K. ve Hill, H. (2020). Broad-based academic supports for all students. EdResearch for Recovery Reports, Brief No. 6. https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/EdResearch_for_Recovery_Brief_6.pdf adresinden erişildi.

- Maldonado, J. ve De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test. FEB Research Report Department of Economics. <https://lirias.kuleuven.be/3189074?limo=0> adresinden erişildi.
- Marcotte, D. ve Hemelt, S. (2008). Unscheduled school closings and student performance. *Education Finance and Policy*,3(3), 316-338. <https://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/edfp.2008.3.3.316>adresinden erişildi.
- MEB. (2020a). Özel okullarda telafi eğitimi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/01160020_7291101_Ozel_Okullar_Telafi_egitimi.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2020b). Resmî eğitim ve öğretim kurumları için yüz yüze telafi, tamamlama ve uyum eğitimi 31 Ağustos'ta başlayacak. <http://www.meb.gov.tr/resm-egitim-ve-ogretim-kurumlari-icin-yuz-yuze-telafi-tamamlama-ve-uyum-egitimi-31-agustosta-baslayacak/haber/21055/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2020c). Öğretim programlarının "kritik konu ve kazanımlar"ı ile bunlara ilişkin etkinlik örnekleri hazırlanarak yayımlandı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarinin-kritik-konu-ve-kazanimlari-ile-bunlara-iliskin-etkinlik-ornekleri-hazirlanarak-yayimlandi/icerik/389> adresinden erişildi.
- MEB. (2020d). 18 Eylül'e kadar sürecek uzaktan eğitim döneminin yol haritası. <http://uzaktanegitim.meb.gov.tr/www/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitim-doneminin-yol-haritasi/icerik/1> adresinden erişildi.
- MEB. (2020e). EBA canlı ders programı. <http://uzaktanegitim.meb.gov.tr/www/eba-canli-ders-programi/icerik/42> adresinden erişildi.
- MEB. (2020f). Telafi eğitimlerinde illerin özel durumunu dikkate alan ulusal model hazırlanıyor. <http://www.meb.gov.tr/telafi-egitimlerinde-illerin-ozel-durumunu-dikkate-alan-ulusal-model-hazirlaniyor/haber/20807/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2021a). Bakan Selçuk: 425 bin 430 çalışma arkadaşımız aşı randevusuna dahil edilmiştir. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-425-bin-430-calisma-arkadasimiz-asi-randevusuna-dahil-edilmistir/haber/23004/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2021b). Eğitimde kontrollü normalleşme sürecinde eğitim kurumlarının açılma ve uygulama kriterleri. 1 Mart 2021. <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi-egitimde-kontrollu-normallesme-surecinde-egitim-kurumlarinin-acilma-ve-uygulama-kriterleri/haber/22651/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2021c). Bakan Selçuk: Eğitim öğretim yılı 2 Temmuz'da tamamlanacak. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-egitim-ogretim-yili-2-temmuzda-tamamlanacak/haber/22727/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2021d). "Ulusal destekleme programı" başlıyor. <http://www.meb.gov.tr/ulusal-destekleme-programi-basliyor/haber/22518/tr> adresinden erişildi.
- Montenegro, C. E. ve Patrinos, H. A. (2014). Comparable estimates of returns to schooling around the world. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20340/WPS7020.pdf> adresinden erişildi.

- Moroni, G., Nicoletti, C. ve Tominey E. (2020). Children's socio-emotional skills and the home environment during the COVID-19 crisis. <https://voxeu.org/article/children-s-socio-emotional-skills-and-home-environment-during-covid-19-crisis> adresinden erişildi.
- NAED. (2021). National academy of education. Educational assessments in the COVID-19 era and beyond. <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2021/02/Educational-Assessments-in-the-COVID-19-Era-and-Beyond.pdf> adresinden erişildi.
- NSCDC. (National Scientific Council on the Developing Child) (2005). Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain: Working Paper 3. https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2005/05/Stress_Disrupts_Architecture_Developing_Brain-1.pdf adresinden erişildi.
- NSW. (2020). Check-in assessments-Years 3, 5 and 9. <https://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/Check-in-assessment-AA.pdf> adresinden erişildi.
- NTP. (2021). National Tutoring Programme. <https://nationaltutoring.org.uk/> adresinden erişildi.
- NYCDOE. (2020). New York City Department of Education. Summer school 2020. <https://www.schools.nyc.gov/enrollment/summer-school-2020> adresinden erişildi.
- OECD. (2018). Good vibrations: Students' well-being. <http://www.oecd.org/education/cei/Spotlight-14-Good-Vibrations-Students'-Well-being.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2019). PISA results from PISA 2018. Turkey country note. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf adresinden erişildi.
- OECD. (2021). The state of school education: One year into the COVID pandemic. <https://doi.org/10.1787/201d84-en> adresinden erişildi.
- OECD-Education International. (2021), Principles for an effective and equitable educational recovery, Education International, Brussels. <https://www.ei-ie.org/en/item/24825:ei-and-oecd-launch-principles-for-effective-and-equitable-educational-recovery> adresinden erişildi.
- OG. (2021). Office of Governor, California. Governor Newsom proposes 2021-2022 state budget. <https://www.gov.ca.gov/2021/01/08/governor-newsom-proposes-2021-22-state-budget/> adresinden erişildi.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 13-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1265175> adresinden erişildi.
- Patrinos, H. A., Psacharopoulos, G. ve Tansel, A. (2019). Returns to investment in education: the case of Turkey. https://www.researchgate.net/publication/332609898>Returns_to_Investment_in_Education_The_Case_of_Turkey adresinden erişildi.
- Pellicano, E., Brett, S., den Houting, J., Heyworth, M., Magiati, I., Steward, R., Urbanowicz, A., ve Stears, M. (2021). COVID-19, Social isolation and the mental health of autistic people and their families: A qualitative study. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3749228#references-widget adresinden erişildi.

- Pensiero, N., Kelly, A. ve Bokhove, C. (2020). Learning inequalities during the Covid-19 pandemic: how families cope with home-schooling. https://www.researchgate.net/publication/343205196_Learning_inequalities_during_the_Covid-19_pandemic_how_families_cope_with_home-schooling adresinden erişildi.
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T., vd. (2020) Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A longitudinal study. <https://doi.org/10.1002/oby.22861>.
- Psacharopoulos G. ve Patrinos H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature". Policy Research Working Paper 8402, World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29672/WPS8402.pdf> adresinden erişildi.
- Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. ve Vegas, E. (2020). Lost wages: the COVID-19 cost of school closures. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34387/Lost-Wages-The-COVID-19-Cost-of-School-Closures.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Psacharopoulos, G., Patrinos, H., Collis, V. ve Vegas, E. (2020). The COVID-19 cost of school closures. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/04/29/the-covid-19-cost-of-school-closures/> adresinden erişildi.
- Rice, K. L., Miller, G. F., Coronado, F. ve Meltzer, M. I. (2020). Estimated resource costs for implementation of CDC's recommended COVID-19 mitigation strategies in pre-kindergarten through grade 12 public schools — United States, 2020–21 school year. *Morbidity and Mortality Weekly Report*. 69:1917-1921. [http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6950e1external icon](http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6950e1external%20icon).
- Rundle, A. G., Factor-Litvak, P., Suglia, S. F., Susser, E. S., Kezios, K. L., Lovasi, G. S. vd. (2020). Tracking of obesity in childhood into adulthood: Effects on body mass index and fat mass index at age 50. *Child Obesity*. 16 (3). <http://doi.org/10.1089/chi.2019.0185>.
- SG. (2020a). Scottish Government. Achieving Excellence and equity: 2021 national improvement framework and improvement plan. <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/strategy-plan/2020/12/2021-national-improvement-framework-improvement-plan/documents/achieving-excellence-equity-2021-national-improvement-framework-improvement-plan/achieving-excellence-equity-2021-national-improvement-framework-improvement-plan/govscot%3Adocument/achieving-excellence-equity-2021-national-improvement-framework-improvement-plan.pdf> adresinden erişildi.
- SG. (2020b). Scottish Government. Coronavirus (COVID-19): Curriculum for excellence in the recovery phase. <https://www.gov.scot/publications/coronavirus-covid-19-curriculum-for-excellence-in-the-recovery-phase/> adresinden erişildi.
- SG. (2021). Scottish Government. COVID-19 education recovery group. <https://www.gov.scot/groups/covid-19-education-recovery-group/> adresinden erişildi.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., vd. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232-246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.

- Slade, T. S., Piper, B., Kaunda, Z., King, S. ve Ibrahim, H. (2017). Is 'summer' reading loss universal? Using ongoing literacy assessment in Malawi to estimate the loss from grade-transition breaks. *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 461-485. <https://doi.org/10.1177/1745499917740657>.
- Şenol, B.F. ve Can Yaşar, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, salgın sürecinde Türkiye'de ve dünyada eğitim, 439-458. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2021a). COVID-19 ve dünyada okulların durumu. 31 Mart 2021 tarihinde <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-ve-dunyada-okullarin-durumu> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2021b). Türkiye'nin TIMSS 2019 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler. (TEDMEM Analiz Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/download/turkiyenin-timss-2019-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler?wpdmdl=3606&refresh=6073fb9e614781618213790> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2021c). 2020 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- The Guardian. (2021). Schools minister refuses to rule out longer school days in England. <https://www.theguardian.com/education/2021/feb/09/schools-minister-refuses-rule-out-longer-school-days-england> adresinden erişildi.
- Tierney, A. L. ve Nelson, C. A. 3rd. (2009). Brain development and the role of experience in the early years. *Zero Three*, 30(2), 9-13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3722610/> adresinden erişildi.
- TRT. (2021). Bakan Selçuk: Okullar 2 Temmuz'a kadar açık olacak. <https://www.trthaber.com/haber/gundem/bakan-selcuk-okullar-2-temmuza-kadar-acik-olacak-576633.html> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2015). Çocuk istatistikleri - Bilişim teknolojileri kullanımı. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1110 adresinden erişildi.
- TÜİK. (2016). Çocuk İstatistikleri - konut özellikleri. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1110 adresinden erişildi.
- TÜİK. (2019a). Çocuk istatistikleri - Yoksulluk. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1110 adresinden erişildi.
- TÜİK. (2019b). Çocuk işgücü anketi sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2020a). Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2019. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2019-33820> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2020b). İstatistiklerle çocuk. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=37228> adresinden erişildi.

- TÜİK. (2020c). İstatistiklerle Aile. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=37251> adresinden erişildi.
- UKGOV. (2021). New education recovery package for children and young people. <https://www.gov.uk/government/news/new-education-recovery-package-for-children-and-young-people> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2019). New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020a). School reopening: Ensuring learning community. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373610>.
- UNESCO. (2020b). Addressing the gender dimensions of COVID-related school closures. <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/13946/373379eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020c). Keeping girls in the picture. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/girlseducation> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020d). Covid-19 response-remediation. Helping students catch up on lost learning, with a focus on closing equity gaps. Global Education Coalition. https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/About%20Us/COVID%20Response%20Center/Overview/COVID-19%20Education%20Response%20Toolkit/202010_UNESCO-McKinsey%20Response%20Toolkit_Remediation_VF.pdf adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020e). Promoting psycho-social support of learners during the COVID-19 outbreak. <https://en.unesco.org/news/resources-parents-and-teachers-motivating-supporting-children-during-remote-learning> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020f). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305/PDF/373305eng.pdf.multi> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2021a). Education: From Disruption to Recovery. 12 Nisan 2021 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2021b). One year into COVID-19 education disruption: Where do we stand? <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2021c). Where are teachers being prioritized in COVID-19 vaccination efforts? 31 Mart 2021 tarihinde <https://en.unesco.org/news/where-are-teachers-being-prioritized-covid-19-vaccination-efforts> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2021d). Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on the early grades. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/covid-19_interruptions_to_learning_-_final.pdf adresinden erişildi.

- UNICEF. (2020a). COVID-19 salgını nedeniyle, yoksul hanelerde yaşayan çocukların sayısı yıl sonuna kadar 86 milyon artabilir. <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/covid-19-salg%C4%B1n%C4%B1-nedeniyle-yoksul-hanelerde-ya%C5%9Fayan-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-say%C4%B1s%C4%B1-y%C4%B1l-sonuna-adresinden-erişildi>.
- UNICEF. (2020b). Gender equality and COVID-19. <https://data.unicef.org/topic/gender/covid-19/> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2020c). The Alliance for child protection in humanitarian action, end violence against children, UNICEF, WHO, COVID-19: protecting children from violence, abuse and neglect in the home. <https://www.unicef.org/media/68711/file/COVID-19-Protecting-children-from-violence-abuse-and-neglect-in-home-2020.pdf> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2021). COVID-19: A threat to progress against child marriage. <https://data.unicef.org/resources/covid-19-a-threat-to-progress-against-child-marriage/> adresinden erişildi.
- USDOE. (2021a). Department of education announces American rescue plan funds for all 50 states, Puerto Rico, and the District of Columbia to help schools reopen. <https://www.ed.gov/news/press-releases/department-education-announces-american-rescue-plan-funds-all-50-states-puerto-rico-and-district-columbia-help-schools-reopen> adresinden erişildi.
- USDOE. (2021b). U.S. department of education launches national summer learning & enrichment collaborative to help students most impacted by the pandemic. <https://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-launches-national-summer-learning-enrichment-collaborative-help-students-most-impacted-pandemic> adresinden erişildi.
- Wagner, E. ve Hollie, W. (2020). Save our education: Protect every child's right to learn in the COVID-19 response and recovery. Save the children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/save-our-education-protect-every-childs-right-learn-covid-19-response-and-recovery> adresinden erişildi.
- Wall, S., Litjens I. ve Taguma, M. (2015). Early childhood education and care pedagogy review, England, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf> adresinden erişildi.
- Wang J., Li Y., Musch DC., vd. (2021). Progression of myopia in school-aged children after COVID-19 home confinement. *JAMA Ophthalmol*, 139(3): 293–300. <https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2020.6239>.
- WEF. (2021). Global gender gap report: insight report march 2021. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf adresinden erişildi.
- WHO. (2020). Mental health and psychological resilience during the COVID-19 pandemic. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic> adresinden erişildi.
- WHO. (2021). Ensuring safe schooling during COVID-19. 12 Nisan 2021 tarihinde <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2021/4/ensuring-safe-schooling-during-covid-19> adresinden erişildi.

- Woessmann, L. (2016). The economic case for education. *Education Economics*, 24 (1), 3-32, doi: 10.1080/09645292.2015.1059801. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09645292.2015.1059801?casa_token=_IH3BoNfRpgAAAAA:iwM_YaFOhm6JXEOR7cA92vxZzWyjlay_EkFfKFvYWLwal-Rc9_n8RX1rXWop6SVzKrl5bYPJ5nIN adresinden erişildi.
- World Bank. (2020a). Learning poverty in the time of COVID-19: A crisis within a crisis. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/163871606851736436/pdf/Learning-Poverty-in-the-Time-of-COVID-19-A-Crisis-Within-a-Crisis.pdf> adresinden erişildi.
- World Bank. (2020b). The human capital index 2020 update: human capital in the time of COVID-19. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432> adresinden erişildi.
- World Bank. (2020c). Gender dimensions of the COVID-19 pandemic. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/618731587147227244/pdf/Gender-Dimensions-of-the-COVID-19-Pandemic.pdf> adresinden erişildi.
- World Bank. (2020d). Guidance note: Remote learning & COVID-19. <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf> adresinden erişildi.
- WP. (The Washington Post) (2021). A conversation with UNICEF executive director Henrietta Fore. <https://www.washingtonpost.com/washington-post-live/2021/03/31/transcript-conversation-with-unicef-executive-director-henrietta-fore/> adresinden erişildi.
- Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., Cao, X., Xia, W., Wang, Y. ve Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian J. Psychiatr.* 51, 102077. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>.