



EĞİTİM ORTAMLARI

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2021



EĞİTİM ORTAMLARI

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2021

ERG HAKKINDA



Eğitim Reformu Girişimi (ERG), çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kâr amacı gütmeyen bir girişimdir. Yapısal dönüşümün ana unsurları, eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır.

2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için iyi bir örnek oluşturur.

ERG, çalışmalarını Eğitim Gözlemevi ve Eğitim Laboratuvarı birimleriyle yürütür ve Öğretmen Ağı'nın yürütücülüğünü üstlenir.

ERG; Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Borusan Kocabıyık Vakfı, Elginkan Vakfı, ENKA Vakfı, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, Tekfen Vakfı, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

KURUMSAL DESTEKÇİLERİMİZ



İÇİNDEKİLER

GRAFİKLER, TABLOLAR VE ŞEKİLLER	4
KISALTMALAR	5
YAZAR HAKKINDA	7
SUNUŞ	8
GİRİŞ	9
KÜRESEL VE BÖLGESEL GÖSTERGELER	12
Salgın Döneminde Türkiye'nin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Takvimi	12
COVID-19 Salgını Döneminde Eğitim Politikaları: Küresel Ölçekte Türkiye'nin Konumu	16
EV, OKUL VE DİJİTAL EĞİTİM ORTAMLARI	18
Eğitim Ortamı Olarak Ev	18
Refah Kaybı ve Yoksulluk	21
Evde Öğretmen-Ebeveyn İlişkileri: Değişen Roller	23
Duygusal ve Sosyal İyi Olma Hâli	25
Dijital Eğitim Ortamları	29
Dijital Eğitim Ortamlarında Potansiyeller ve Zorluklar	29
Siber Zorbalık	32
Üçüncü Öğretmen Olarak Okul	33
Özel Donanımlı Eğitim Ortamları	34
Okul Bahçeleri	36
Sınıf Ortamı	38
Servis Araçları	39
Okulun Kurumsal Ortamına İlişkin Sayısal Veriler	40
Çeşitlilikleri Kabul ve Aidiyet	43
Eğitim Ortamları ve Mekânsal Adalet	44
Kırsalda Eğitim	46
KRİZDEN ÇIKARILACAK DERSLER: EĞİTİM ORTAMLARININ DAYANIKLILIĞI	50
Afetler ve Eğitim Ortamlarının Güvenliği	50
İklim Krizi ve Eğitim Ortamları	52
SONUÇ YERİNE	56
KAYNAKÇA	57

GRAFİKLER, TABLOLAR VE ŞEKİLLER

GRAFİKLER

Grafik 1:	Dünyada COVID-19 salgınının kademelere göre eğitime etkisi, 01.02.2021	16
Grafik 2:	MEB 2021 yılı performans programında tekli eğitim, %	42

TABLolar

Tablo 1:	2020-21 yılı için İstanbul'da servis ücretleri	39
Tablo 2:	MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranları	40
Tablo 3:	MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ikili eğitim	42
Tablo 4:	Köy okullarında kayıtlı öğrencilerin kademeye ve cinsiyete göre dağılımı, 2019-20	47

ŞEKİLLER

Şekil 1:	Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı	10
Şekil 2:	2020-21 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin uzaktan ve yüz yüze eğitim takvimi	12
Şekil 3:	İllere göre risk düzeyleri nedeniyle yüz yüze eğitime devam edemeyen öğrenci sayıları, Mart 2021	13
Şekil 4:	İlköğretim kademesinde farklı risk düzeylerindeki illere göre derslik başına düşen öğrenci sayıları	14
Şekil 5:	Ortaöğretim kademesinde farklı risk düzeylerindeki illere göre derslik başına düşen öğrenci sayıları	15

KISALTMALAR

A.g.e.:	Adı geçen eser
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV:	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AFAD:	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
AKUB:	Arama Kurtarma Birimi
BM ÇHS:	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
CBS:	Coğrafi Bilgi Sistemi
COVID-19:	Yeni Tip Koronavirüs Hastalığı
ÇOKMED:	Çocuk Koruma Merkezlerini Destekleme Derneği
DYA:	Derin Yoksulluk Ağı
EBA:	Eğitim Bilişim Ağı
Eğitim-İş:	Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası
FETEMM:	Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik
GAP:	Güneydoğu Anadolu Projesi
IDMC:	<i>Internal Displacement Monitoring Centre</i> (ülke içinde Yerinden Edilme İzleme Merkezi)
KODA:	Köy Okulları Değişim Ağı
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
ODTÜ:	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD:	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖRGM:	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
PDR:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PISA:	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RAMKEG:	Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi Projesi
t.y.:	Tarih yok
TBA:	Tasarım Beceri Atölyesi
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TCCB:	Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı
TEDEMEM:	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TESEV:	Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı

TRT EBA TV:	Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu
TSE:	Türk Standartları Enstitüsü
TTB:	Türk Tabipleri Birliği
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
SBB:	Strateji ve Bütçe Başkanlığı
SGB:	Strateji Geliştirme Başkanlığı
STK:	Sivil Toplum Kuruluğu
UN CESCR:	<i>United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights</i> (Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi)
UN OHCHR:	<i>United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights</i> (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği)
UNEP:	<i>United Nations Environment Programme</i> (Birleşmiş Milletler Çevre Programı)
UNESCO:	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF:	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
WHO:	<i>World Health Organisation</i> (Dünya Sağlık Örgütü)
vb.:	Ve benzeri
vd.:	Ve diğerleri
YEĞİTEK:	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğu
ZOYOP:	Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesi

YAZAR HAKKINDA

Gizem Kıyğı, şehir plancısı ve kent tarihçisidir. 2012 yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Şehir ve Bölge Planlama Bölümü'nden mezun oldu. Yüksek lisansını 2019 yılında kent tarihi alanında tamamladığı teziyle Boğaziçi Üniversitesi'nden aldı. Çalışmaları kentsel demokrasi, hafıza mekânları, ölüm ve salgın peyzajları ile çocukların mekânsal haklarına odaklanıyor. Gizem Kıyğı, 2012 yılından beri Türkiye'nin emek ve adalet hafızasını tutan İş Cinayetleri Almancağı'nın editörlerindedir. 2016 yılında Bosna Hersek Tarih Müzesi'nde mekânsal hafızanın sergileşme süreçleri ve çocuklara hafıza aktarımı pratikleri üzerine araştırmalar yaptı, projeler üretti. 2019 yılından beri çalışmalarını kurucusu olduğu Şehir Dedektifi bünyesine topladı, çocukların mekânsal haklarına yönelik izleme, araştırma, tasarım araçları ve katılım yöntemleri geliştirmeye devam ediyor. Açık Radyo'da Yerden Yüksek isimli şehircilik programını hazırlayıp sunuyor.

SUNUŞ

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) kurulduğu 2003 yılından bu yana eğitimi izliyor ve 2008'den beri Eğitim İzleme Raporlarını aralıksız olarak her yıl yayımlıyor. Farklı dosyalar halinde hazırladığımız Eğitim İzleme Raporu 2021'de, 2020-21 eğitim-öğretim yılına dair temel göstergeleri, uygulamaları, eğitime yönelik hedeflerin durumunu ve kamu politikalarının bu hedeflerle uyumunu inceliyor; salgının eğitime etkilerini izlemeye ve değerlendirmeye devam ediyoruz.

2020-21 eğitim-öğretim yılı salgın koşulları altında tamamlandı. Bu yılın ikinci dosyası olan Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları'nda, uzaktan eğitiminin gerçekleştiği ev ortamlarını ve dijital mecraları kapsadık ve ortamların eğitime etkisini değerlendirdik.

Çocuk hakları alanında çalışan şehir plancısı ve kent tarihçisi Gizem Kıyıcı tarafından kaleme alınan bu dosyada, eğitim ortamlarında salgın koşullarına bağlı olarak yaşanan mekânsal değişimler ve dönüşümler değerlendirildi. Dosyada, COVID-19 salgınının yanı sıra bir başka önemli kriz olan iklim değişikliği de eğitim ortamları bağlamında ele alındı. Mevcut verilerin yanında henüz eğitim politikalarında yeterince yer bulmayan dolayısıyla yeterli veriye erişilemeyen konu başlıklarına da yer verildi. Eğitim politikalarının afetleri ve iklim krizini dikkate alan bütünlük bir dayanıklılık yaklaşımıyla geliştirilmesine duyulan ihtiyacın altı çizildi.

Dosyanın hazırlık sürecinde bizimle görüş ve önerilerini paylaşan Dr. Ayşen Köse, Prof. Dr. Emel Baştürk, Dr. Esra Ercan, Dr. Gökhan Karaosmanoğlu, Meriç Dönmez, Mine Ekinci, Pınar Gökbayrak ve Seda Akço'ya, deneyimlerini aktaran öğretmenlere ve okul yöneticilerine teşekkürlerimizi sunarız.

Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyasının yaşadığımız krizlere karşı etkili önlemler barındıran politikaların geliştirilmesine ve çocuğun iyi olma hâlini destekleyecek veri temelli yaklaşımların güçlenmesine katkı sağlamasını umuyoruz.

Prof. Dr. Üstün Ergüder

Yönetim Kurulu Başkanı

Eğitim Reformu Girişimi

GİRİŞ

“Ne kadar rahatsız edici olursa olsun, açık konuşmak zorundayız.”

Greta Thunberg

Türkiye COVID-19 salgını mücadelesinde neredeyse bir buçuk seneyi geride bıraktı. Yeni bir yaşam düzenine alışmaya çalışılan bu deneyim içinde, halihazırda endişe duyulan afetlerle yüz yüze gelindi, iklim krizi daha hissedilir oldu. Araştırmalar salgın, afetler ve iklim krizinin öngörülen etkileri ve sonuçlarının birbirinden ayrı süreçler değil, aynı küresel ekolojik yıkımın farklı yansımaları olduğuna işaret ediyor.¹

Gözle görülemeyen, nanometre ölçeğindeki koronavirüsle mücadele, küresel ölçekte paylaşılan bir deneyim oldu. Kamusal mekânlarda vakit geçirilemezken oturulan yerden bir ekranla farklı illere, ülkelere, saatlere erişiliyor. Bu ölçek karmaşasının ortasında eğitimi izlerken eğitim ortamları nasıl konumlandırılmalı? Makro politikalar, okuldan eve ve dijital mecralara dağılmış eğitim ortamlarıyla birlikte nasıl okunmalı? Eğitim ve çocuğun iyi olma hâli nasıl bir “ortam” tanımıyla ele alınmalı? Açık bir paradigma değişiminin tam ortasındayken bu soruların yanıtlarını vermek güç olabilir.

Salgın koşulları, iklim krizinin etkileri ve farklı afetlerle başa çıkabilmek için eğitim ortamlarının coğrafi, fiziki, sosyolojik, ekonomik gerçekliklerini dikkate alan, geçmişten edinilen deneyimleri kapsayarak geleceği planlayan bütünlük bir “dayanıklılık” yaklaşımı önceliklendirilmelidir.

Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası, bu yaklaşımın kurulmasına destek olacak şekilde, okulu içinde bulunduğu çevre ve coğrafyayla ilişkilendirerek ve eğitim ortamlarına yönelik göstergeler çeşitlendirilerek hazırlandı. Raporla bir izleme çalışmasına kaynaklık edecek politikalar verilerle birlikte henüz eğitim politikalarında yer bulmamış, eğitim ortamları bağlamında verisi oluşturulmamış konu başlıkları da ele alınıyor. Bir anlamda nelerin izlenmesi gerektiği de ortaya konuyor. Böylelikle salgın koşullarında tamamlanan 2020-21 eğitim-öğretim yılında, eğitim ortamlarının eğitim sistemi içindeki durumuna bakarken, salgından çıkarılan derslerle, eğitim ortamlarını güçlendirecek yeni izleme başlıklarının tartışmaya açılmasını amaçlıyor.

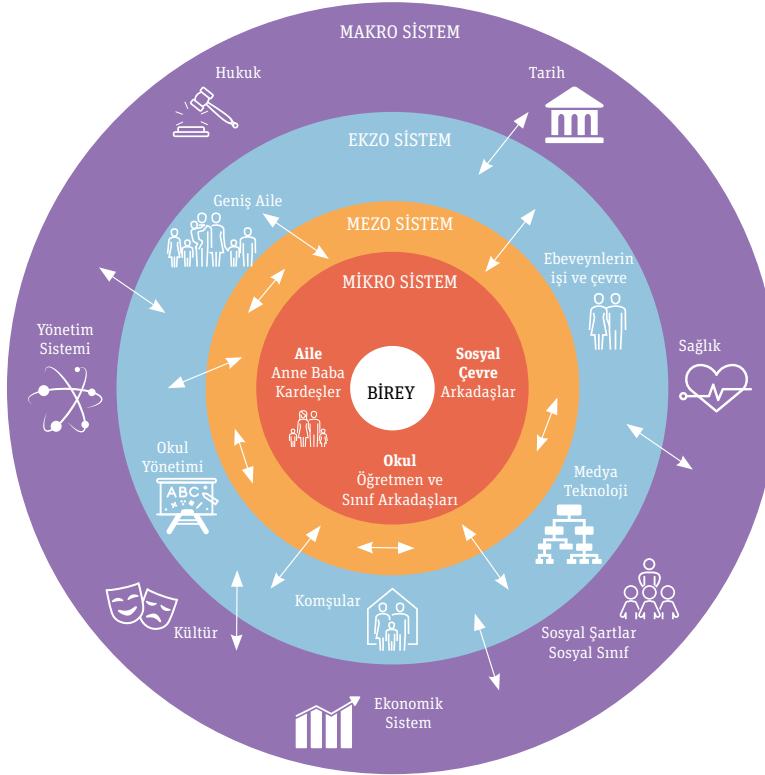
Önceki Eğitim İzleme Raporlarında eğitim ortamları, çoğunlukla, çocuk koruma sisteminin önemli bir bileşeni ve “eğitim politikalarının merkez eksenlerinden biri”² olarak kabul edilen okul bağlamında izleniyordu. Sınıf ve okul ortamındaki fiziksel koşullar, donatı ve tesislerin yanı sıra bu ortamların çocuğun duygusal gelişimine katkısı

1 Şahin ve Erensi, 2020.

2 ERG, 2018, s.85.

ile çocuğu çevreleyen toplulukların iletişimini ve işbirliğini içeren³ Wang ve Degol'ün "okul iklimi" yaklaşımı ise raporların ana çerçevesini oluşturuyordu. Bu yılki rapor ise salgın koşullarının getirdiği mekânsal değişimi ve eğitim ortamına dönüşen ev ile dijital ortamları kapsama gayreti güdüyor. Bu nedenle, eğitim ortamı olarak "okul"a odaklanan okul iklimi yaklaşımını, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde ölçeklendirerek ve mekânsallaştırarak ele alıyor.

ŞEKİL 1: BRONFENBRENNER'İN EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI



Ekolojik Sistemler Kuramı, çocuğu (bireyi) merkeze alan iç içe geçmiş sistemlerden oluşan bir çevre modeli tanımlar ve insan gelişiminin bir çevre içinde gerçekleştiğini belirtir.⁴ Birbirini kapsayan bu sistemler merkezden çepere doğru mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem şeklinde adlandırılır. Mikrosistemler, çocuğun yüz yüze etkileşim kurabildiği aile ortamını, okulu ve mahalle yaşamını kapsayan sistemlerdir. Mikrosistemler arası etkileşimler mezosistemleri oluşturur. Ekzosistemler, çocukların doğrudan ilişkide olmadığı ancak çocuğun yaşamında belirleyici olan kurumsal ve yönetsel sistemler bütünü olarak tanımlanır. Bireylerin içinde yaşadıkları kültürel ve ahlaki değerler ile ekonomik sistemler bütünü ise makrosistemleri oluşturur. Son olarak kronosistemler, zamanın ve çeşitli zamansal kırımların gelişim üzerindeki etkilerini kapsar.⁵ Salgın koşullarında tamamlanan 2020-21 eğitim-öğretim yılında eğitim ortamlarına yönelik gelişmeler, uzaktan eğitiminin gerçekleştiği ev ile dijital ortamları kapsayacak ve çocukların yaşadıkları çevrenin eğitime etkisini ortaya koyacak şekilde Ekolojik Sistemler Kuramı'nda tanımlanan mikrosistemler yaklaşımıyla ele alınıyor.

4 Bronfenbrenner, 1979.

5 A.g.e.; Bronfenbrenner ve Ceci, 1994.

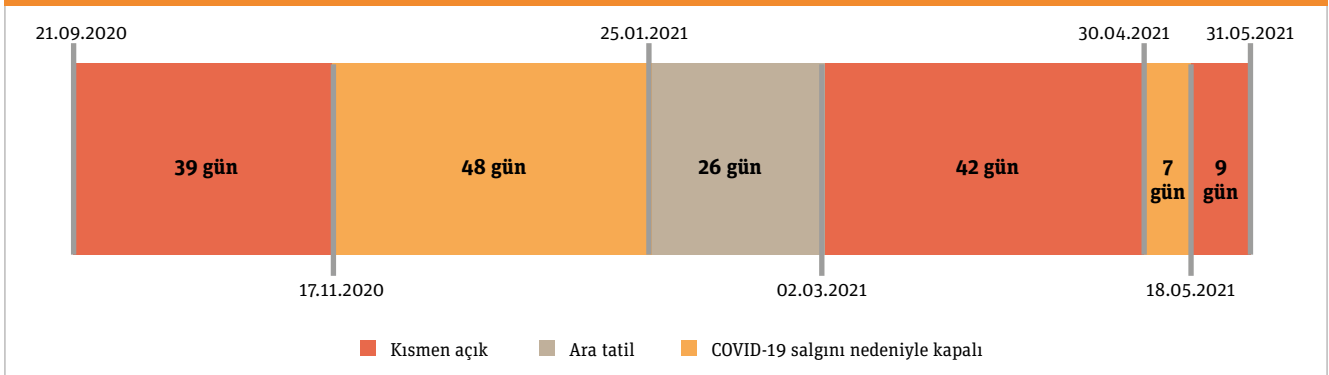
KÜRESEL VE BÖLGESEL GÖSTERGELER

COVID-19 salgını tedbirleri kapsamında dünya genelinde birçok ülke uzaktan eğitime geçti. Türkiye’de uzaktan eğitim 23 Mart 2020’de başladı; 2020-21 eğitim-öğretim yılında uzaktan ve yüz yüze eğitime geçiş ani ve kesintili bir süreç içinde gerçekleşti. Bu geçişlerin yarattığı belirsizlikler kamuoyunda tartışmalara neden oldu.⁶ İnternete erişimdeki bölgesel kapasite farklılıkları, tüm çocukların eğitim süreçlerini uzaktan sürdürmek için gereken teknolojik imkânlara erişememesi ve ders çalışabilecekleri kendilerine ait alanlarının bulunmaması ve oyun ve hareket imkânlarının kısıtlı olması uzaktan eğitimde öne çıkan sorunlar arasındaydı. Bu bölümde, salgın döneminde Türkiye’nin yüz yüze ve uzaktan eğitim takvimi ile küresel ölçekte Türkiye’nin konumu değerlendiriliyor.

SALGIN DÖNEMİNDE TÜRKİYE’NİN UZAKTAN VE YÜZ YÜZE EĞİTİM TAKVİMİ

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verilerine göre 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 tarihleri arasında hafta sonlarını ve tatil günlerini çıkarınca Türkiye’de okullar COVID-19 salgını nedeniyle 130 gün boyunca kapalıydı.⁷ TEDMEM’in hesaplamalarına göre 16 Mart 2020-2 Mart 2021 tarihleri arasında okula gidilmesi gereken gün sayısı 175 idi. Bu dönemde okula 1. sınıflar 15 gün; 2, 3, 4, 8 ve 12. sınıflar 10 gün; 5 ve 9. sınıflar dört gün gitti. 6, 7, 10 ve 11. sınıflar ise hiç okula gitmedi.⁸ Şekil 2’de 2020-21 eğitim-öğretim yılında okulların kapalı ve kısmen kapalı olduğu zaman aralıkları ile ara tatil tarihleri yer alıyor.

ŞEKİL 2: 2020-21 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA TÜRKİYE’NİN UZAKTAN VE YÜZ YÜZE EĞİTİM TAKVİMİ



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

6 Bkz. Korlu vd., 2021.

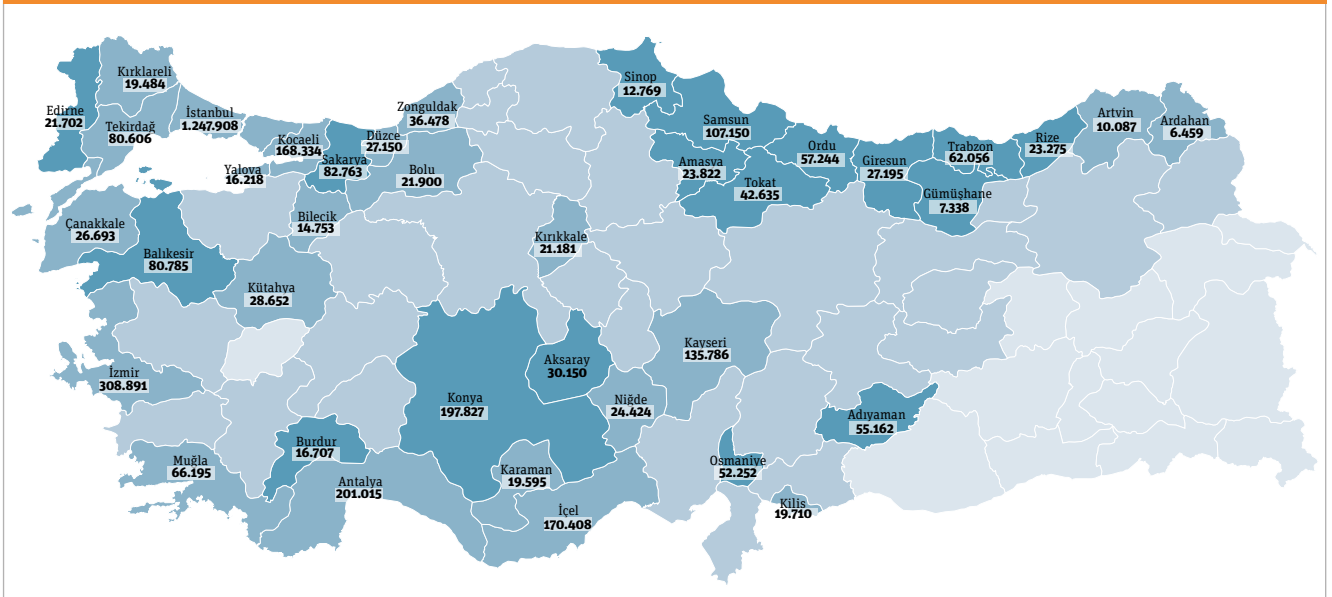
7 UNESCO (t.y.) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

8 Yılmaz vd., 2021.

1 Mart 2021'de normalleşmenin kademeli olarak başlatılacağı ve risk haritasında yer alan dört kategoriye göre planlama yapılacağı duyuruldu.⁹ Sosyal medya üzerinden bir risk haritası yayımlanarak Türkiye'deki bütün illerin risk değerlendirme kriterlerine göre dört kategoriye ayrıldığı belirtildi. Düşük riskli iller mavi, orta risk grubu sarı, yüksek risk grubu turuncu, çok yüksek riskli iller kırmızı olarak kategorilendi. Bu kararlarla Türkiye genelindeki tüm okulöncesi eğitim kurumlarında, ilkokullarda, 8 ve 12. sınıflarda eğitimin başlayacağı belirtildi. Düşük ve orta riskli illerde ilaveten ortaokullar ve liseler dahil diğer kademelerin de yüz yüze eğitime başlaması kararlaştırıldı.¹⁰

Bu kararlarla birlikte, salgın yönetiminde mekânsal analizin Hayat Eve Sığar¹¹ uygulamasından sonra ilk defa yaygın bir şekilde kullanıldığı söylenebilir. Yayılım ve vaka verisinin mekânsallaşması, yani harita temelli analiz, kökleri yüzyıllar öncesine uzanan ve yaygın olarak kullanılan salgın yönetimi yöntemlerinden biridir. Yayılımın kontrol edilebilmesi hastalık riskinin bulunduğu mekânların denetimiyile mümkündür.

ŞEKİL 3: İLLERE GÖRE RİSK DÜZEYLERİ NEDENİYLE YÜZ YÜZE EĞİTİME DEVAM EDEMİYEN ÖĞRENCİ SAYILARI, MART 2021



Kaynak: Mart 2021 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanan risk haritasına göre MEB (2020b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.
Açıklama: İllerin risk durumu koyu maviden (çok yüksek risk) açık maviye (düşük risk) olacak şekilde gösterildi.

↓ XLS ↓ CSV

Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası kapsamında Mart 2021 tarihinde açıklanan ilk risk haritasıyla eğitim ortamlarının temel göstergelerinin karşılaştırıldığı üç adet harita üretildi. Bu haritalardan birincisi risk düzeylerine göre hangi ilde kaç öğrencinin yüz yüze eğitime başlayamadığını gösteriyor. Buna göre, Türkiye genelinde 39 ilde toplamda 3.572.759 öğrencinin kademeli normalleşme döneminde uzaktan eğitime

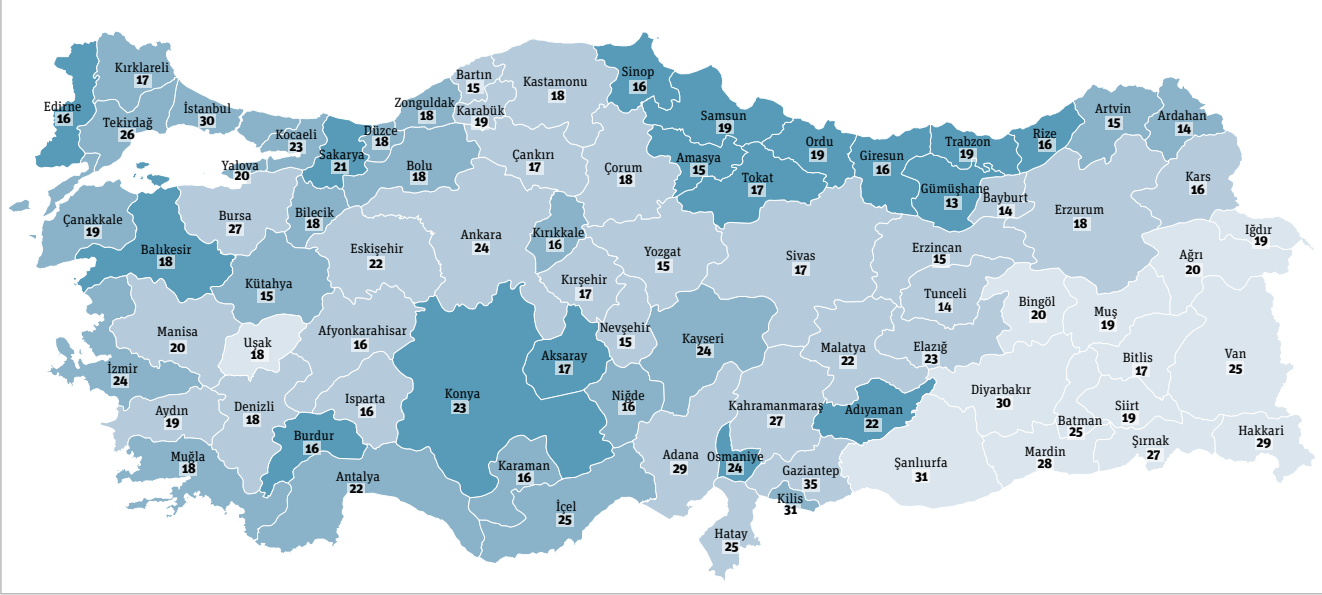
9 MEB, 1 Mart 2021.

10 Sözcü, 2 Mart 2021.

11 Sağlık Bakanlığı COVID-19 salgınıyla mücadele kapsamında Nisan 2020'de Hayat Eve Sığar uygulamasını hayata geçirdi. Uygulama, kişilerin buldukları bölgedeki risk durumuna bakabileceği bir haritayla sağlık takibi yapılmasını sağlıyor.

devam etmesi yönünde karar alındı. Kararın bölgesel kümelenmelerine bakıldığında Doğu Karadeniz, Marmara, Ege ve Akdeniz'de özellikle büyükşehirlerin risk düzeyi ve yüz yüze eğitime devam edemeyen öğrenci sayıları öne çıkıyor. Kademeli normalleşme sürecinin ilk adımının atıldığı bu dönemde illerdeki risk düzeyleri nedeniyle yüz yüze eğitimin ve sosyalleşme imkânlarından mahrum kalan öğrenciler için destekleyici mekanizmalar açıklanmadı. Oysa haritada görüldüğü üzere risk düzeylerindeki farklılık, eğitime erişimde farklı bölgesel eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden oldu.

ŞEKİL 4: İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE FARKLI RİSK DÜZEYLERİNDEKİ İLLERE GÖRE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI



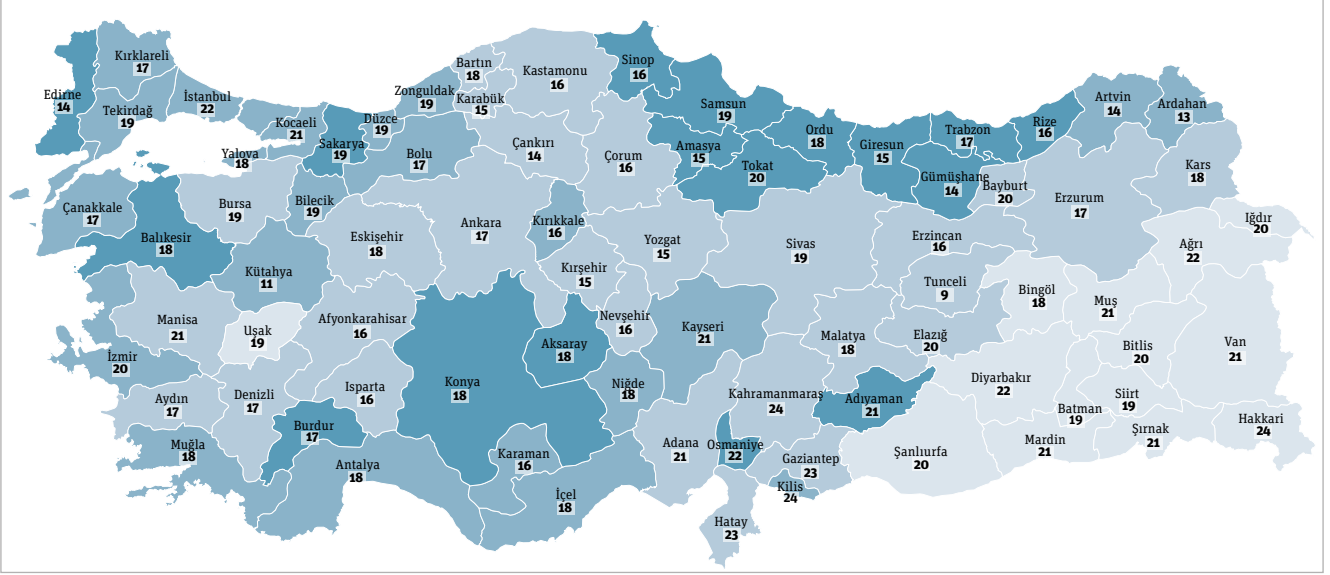
Kaynak: Mart 2021 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanan risk haritasına göre MEB (2020b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı. Açıklama: İllerin risk durumu koyu maviden (çok yüksek risk) açık maviye (düşük risk) olacak şekilde gösterildi.

↓ XLS

↓ CSV

Salgın yönetiminde eğitim ortamlarının verdiği en büyük sınavlardan biri sosyal mesafeyi sağlayabilecek mekânsal kaynakların yoksunluğudur. Mekânsal kaynakların yeterliliği öğrenci başına düşen alan, hijyen malzemeleri ve suya erişim, temiz hava sirkülasyonu gibi farklı göstergelerle okul bazında izlendiğinde, salgın yönetimine ilişkin okulu merkeze alan daha sağlıklı bir veri ve politika oluşturma imkânı tanır. Okul temelli daha kapsamlı verilerin yokluğunda ise sınıf başına düşen öğrenci sayıları il düzeyinde eşitsizliklerin izlenebileceği temel göstergelerden biri olarak kabul edilebilir. Bu kapsamda diğer haritalar risk gruplarıyla kademelere göre sınıf başına düşen öğrenci sayılarının çakıştırılmasıyla oluşturuldu. Risk haritasında düşük riskli olarak görünen Güneydoğu Anadolu Bölgesi, aynı zamanda 2019-20 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu bölgedir. Kahramanmaraş, Gaziantep, Adana, Hatay ve Bursa kademeli normalleşme aşamasında düşük risk grubunda bulunan, ancak ilkokul kademesinde derslik başına düşen öğrenci sayısının 25'in üzerinde olduğu kentlerdir.¹²

ŞEKİL 5: ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE FARKLI RİSK DÜZEYLERİNDEKİ İLLERE GÖRE DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI



Kaynak: Mart 2021 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanan risk haritasına göre MEB (2020b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

Açıklama: İllerin risk durumu koyu maviden (çok yüksek risk) açık maviye (düşük risk) olacak şekilde gösterildi.



Salgın koşullarına yönelik tedbirlerde dersliklerde bulunması gereken öğrenci sayısına ilişkin öneri bulunmuyor. Yine de kalabalık sınıflarda sosyal mesafenin daha zor sağlanabileceği göz önünde bulundurulduğunda, risk düzeyi ve derslik başına düşen öğrenci sayısı çakıştırılmasıyla oluşturulan haritalar önemli bir izlek sunuyor. Kademeli normalleşme kararlarında yüz yüze eğitime geçiş yapacak bölgelerde derslik başına düşen öğrenci sayıları gözetilerek ek düzenlemeler yapılmadı. 2021-22 eğitim-öğretim döneminde verilerin birlikte değerlendirildiği, özellikle aşılama verileriyle yeniden değerlendirilerek oluşturulabilecek haritalar eğitim ortamlarında bölgesel eşitsizliklerin getirdiği zorlukları yönetmede yapıcı bir araç olabilir.

Hayat Eve Sığar uygulamasının sunduğu mekânsal verilerde, okullara yönelik belirleyici bir entegrasyon bulunmuyor. Ayrıca, verilerin tamamen kişiler üzerinden mi yoksa mekânsal değerler de baz alınarak mı oluşturulduğu harita okuma teknikleri açısından açık değildir.¹³ Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası kapsamında hazırlanan haritalar (Şekil 4 ve 5) temel veri çakıştırmalarıyla elde edildi. Birkaç verinin üst üste çakıştırılmasıyla oluşturulabilecek daha ileri düzeyde haritalar salgın yönetiminde daha etkili kararlar alınmasında, eğitim politikaları geliştirilmesinde, farklı ölçeklerde sosyal eşitsizliklerin tespit edilmesinde ve bütçeleme ve tedbir önceliklendirilmesinde kolaylaştırıcı rol oynayacaktır.

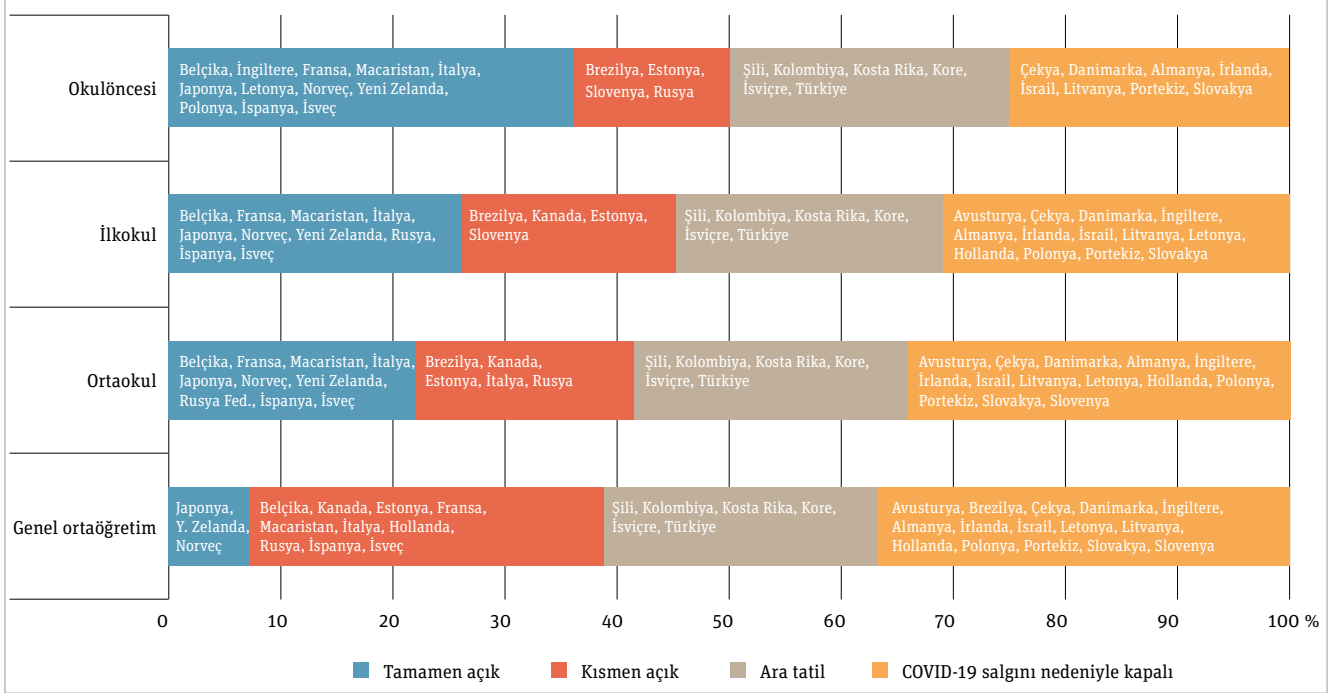
Mart 2021'de ilk haritanın yayımlanmasından kısa bir süre sonra yüz yüze eğitime yeniden ara verildi ve bu kararı takiben her bölgenin yüz yüze eğitime geçişte inisiyatif alacağı bir sisteme geçildi. Bununla birlikte, karar alma kriterlerinin neye göre belirlendiğine ilişkin bir değerlendirme yapılmasına olanak tanıyan, kamuoyuyla paylaşılmış, izlenebilecek bir veri ve/ya parametre seti bulunmuyor.

13 Odman ve Tülek, 2020.

COVID-19 SALGINI DÖNEMİNDE EĞİTİM POLİTİKALARI: KÜRESEL ÖLÇEKTE TÜRKİYE’NİN KONUMU

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyeleri arasında okulları en uzun süre açık tutan ilk beş ülke sırasıyla ABD, Avustralya, İsveç, İzlanda ve Japonya’ydi. Türkiye, 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 döneminde OECD ülkeleri arasında Meksika’dan sonra okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke oldu. Türkiye’yi Polonya, Kolombiya ve İrlanda izledi.¹⁴

GRAFİK 1: DÜNYADA COVID-19 SALGINININ KADEMELERE GÖRE EĞİTİME ETKİSİ, 01.02.2021



Kaynak: OECD, 2021.



Okulları Açılım çalışma grubu tarafından hazırlanan *Pandemi Koşullarında Eğitim Gerçekleri Raporu*’nda yüz yüze eğitime devam eden ülkelerin yetişkinlere, çocuklara ve ortamlara yönelik aldıkları önlemler inceleniyor.¹⁵ Rapora göre, ülkeler tarafından atılan adımlar arasında okulda bulunması zorunlu olmayan yetişkinlerin okula girmesinin engellenmesi, kalabalık okullarda okul çıkışında bekleyen ebeveynlerin birikmemesi adına farklı ders saatleri uygulanması, salgının öğretmenler arasında yaygınlaşmasını önlemek için öğretmenler odasında bulunabilecek öğretmen sayılarının belirlenerek ortamların havalandırılmasının önceliklendirilmesi gibi tedbirler yer aldı. Almanya’da sınıfların ders sırasında her 20 dakikada bir 3-5 dakika süreyle havalandırılması tavsiye edildi. Kalabalık okullarda farklı saatlerde teneffüs uygulaması yapılarak temasın azalması sağlandı. Farklı sınıfların kapalı ortamlarda bir araya gelmesini önlemek için

¹⁴ UNESCO, t.y.

¹⁵ Cesuroğlu ve Kölemen, 2021.

müsamere gibi okul içindeki hareketliliği artıracak toplu etkinlikler engellendi. Sınıfların karantinaya alınmasına yönelik önlemler ülkeden ülkeye farklılık gösterdi. **Bazı ülkelerde** sınıfta bir, bazılarında iki, bazılarında ise üç pozitif vaka olursa sınıftaki diğer öğrenciler karantinaya alındı, bazı ülkelerde ise yalnızca COVID-19 tespit edilen öğrencilere ve ailelerine karantina uygulandı.¹⁶

Salgının yönetiminde okulların eğitim sistemi içindeki özerkliği belirleyici göstergelerden biri oldu. OECD'nin salgın döneminde farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin uyumunu izlediği raporda, incelenen ülkelerin eğitim sistemlerinin neredeyse yarısında okulların öğretim/çalışma düzenlemeleri hakkında karar yetkilerinin bulunduğu belirtiliyor.¹⁷ Bu kararlar, çalışma saatlerinin süresi ve öğretmenlerin öğrencilerin olmadığı durumlarda okulda bulunma zorunlulukları gibi çeşitli unsurlarla ilgilidir.

Türkiye'de eğitime yönelik kararların büyük bir kısmı merkezi yönetim tarafından alınıyor. Okul özerkliğinin öne çıkarılan başlıklar arasında yer aldığı *Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* dosyasında, Türkiye'nin %72,9'la merkezi olarak alınan karar oranının en yüksek olduğu ülkelerden biri olduğu vurgulanıyor.¹⁸ Özellikle COVID-19 salgını sürecinde yerelde alınan kararların "eğitime erişim ve öğrenmenin etkin bir şekilde sürdürülmesinde" önemli bir rol oynadığı ve bu nedenle okul özerkliğinin yeniden gündeme alınmasının anlamlı olduğu ifade ediliyor.¹⁹



Bazı Avrupa Ülkelerinde İlkokullarda Maske, İzolasyon ve Karantina Uygulamaları

<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Bazi-Avrupa-ulkelerinde-ilkokullarda-uygulamalar.pdf>

16 Cesuroğlu ve Kölemen, 2021.

17 OECD, 2021.

18 OECD, 2018.

19 Korlu vd., 2021.

EV, OKUL VE DİJİTAL EĞİTİM ORTAMLARI



ÇOCUĞUN İYİ OLMA HÂLİ

Çocuğun iyi olma hâli, çocuğun yaşam kalitesini, özel iyi olma hâlini ve memnuniyetini ön plana alan ve yapabilirliklerini artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sağlık, maddi durum, eğitim, ev ve çevre koşulları, ilişkiler gibi alanlarda çocuğun iyi olmasını hedefler, çocuğun refahına ve gelişmesine bütünsel olarak yaklaşır.

Kaynak: <https://www.unicef.org/turkey/media/4131/file>

Uzaktan eğitimin başlamasıyla evin ve dijital mecraların eğitim ortamına dönüşme durumu 2020-21 eğitim-öğretim yılında devam etti. Yaşanan süreç, kriz anlarına dayanıklılıkta çocukların bire bir etkileşim içinde olduğu mekânsal çevrenin, kişilerin ve toplulukların niteliklerinin eğitime etkisinin altını çiziyor. Aile, arkadaşlar, öğretmenler, okul, sokak, mahalle ve parklar çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen mikrosistemleri oluşturur. Duygusal, sosyal ve fiziki güvenliği sağlayan mikrosistemler gelişimi olumlu yönde etkileyebileceği gibi, ilişkilerin güvenli kurulmadığı mikrosistemler çocuğu olumsuz da etkileyebilir.²⁰ Bu nedenle, mikrosistemlerin nitelikleri **çocuğun iyi olma hâli**yle doğrudan ilişkilidir. Bu bölümde eğitim ortamı olarak ev, okul ve dijital mecraların eğitime etkisi mikrosistemlerin duygusal, sosyal ve fiziki güvenliği çerçevesinde değerlendiriliyor. Dijital mecralar ve TRT EBA TV ile veliler, öğretmenler ve öğrenciler arası iletişim ve ilişkiler, eğitim ortamları çerçevesinde uzaktan eğitim araçları olarak ele alındığı için bu başlıklar dosya kapsamında mikrosistemler olarak sınıflandırılıyor.

EĞİTİM ORTAMI OLARAK EV

Salgın tedbirleri kapsamında yürürlüğe konan kararlarla 16 Mart 2020'de okulların tatil edilmesini, 23 Mart 2020 itibarıyla uzaktan eğitime geçilmesi izledi.²¹ Sağlık Bakanlığı tarafından 25 Mart 2020'de Hayat Eve Sığar kampanyası başlatıldı.²² Bu tedbirler nedeniyle evlerde geçirilen zamanın artması sağlıklı ve güvenli konutun anlamı ve göstergelerinin önemini öne çıkardı. Salgın koşulları hayatın her alanını derinden etkiledi, var olan kırılma noktaları derinleştirdi ya da yeni kırılma noktalarının oluşmasına neden oldu. Çocuklar da içinde yaşadıkları toplumsal koşulların kırılma noktasına bağlı olarak salgının yarattığı belirsizlikten farklı derecelerde etkilendi. 2020'nin Mart ayında başlayan birinci kapanma döneminde, çocuklar yaklaşık iki ay evde hareket ve sosyalleşme imkânlarından mahrum kaldılar. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) hazırladığı raporda, salgın ve afet durumlarından çocukların yetişkinlerden çok daha fazla etkilendikleri belirtiliyor.²³ Salgın durumlarının afet şeklinde tecrübe edilmesi ve çocukların etkilenme derecesi, mekânsal planlama yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Okullar, evler, oyun alanları ve sokaklar arasındaki ilişkiyi güçlendirebilen bir mekânsal düzenleme anlayışı afet deneyiminin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltan bir rol oynayabilir. Kentsel alanların aktif kullanımına yönelik farklı mekânsal yaklaşımlara ve uygulamalara sahip birçok dünya kentinde COVID-19 salgınının sebep olduğu karantina uygulamaları, sokaklardaki araç trafiğini azaltan etkisiyle değerlendirildi ve

²⁰ Eslek ve Yılmaz Irmak, 2018; Saner, 25 Nisan 2020; Playing Out, t.y.b.

²¹ MEB, 19 Mart 2020.

²² Karadağ, 25 Mart 2020.

²³ WHO, 18 Haziran 2020.

çocukların hareket etmelerini destekleyecek yeni imkânlar yaratıldı.²⁴ Bu uygulamaların salgın sonrasında da yaygınlaşması için politika önerileri ve kampanyalar geliştirilmesi önem taşıyor. Türkiye'de salgın deneyimi mekânsal düzenlemelerin iyileştirici gücüne dair bir farkındalık yaratmış olsa da eğitim ortamları düzeyinde ya da eğitim ortamlarının çevreyle kurduğu ilişkiye yönelik politika ve uygulama örnekleri oluşturulmadı. Bu durum da salgın yönetiminin büyük oranda eve yönelmesine ve çocukların evde daha fazla vakit geçirmek durumunda kalmasına neden oldu.

Salgın sürecinde dünya genelinde evde iyi olma hâlini ve duygusal ve fiziksel güvenliği konu alan bilimsel çalışmalar ve izleme raporları hazırlandı. Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyasında ortamların esenliğinin eğitime etkisi bağlamıyla değerlendirilen bu çalışmalar, salgının sosyal izolasyon, güvencesizlik ve toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri derinleştirdiğini, bireylerin kaygı düzeyini ve ev içi şiddet oranlarını artırdığını ortaya koyuyor.

İyi olma hâli, bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel olarak kendisiyle ve çevresiyle uyumlu bir yaşam sürdürebilmesini ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sağlık, ekonomik durum, eğitim, ev ve çevre koşulları, risk ve güvenlik, katılım ve ilişkiler gibi farklı alanlarda belirlenen temel göstergelerle bireylerin iyi olmasını, böylelikle yapabilirliklerini artırmayı hedefler.²⁵ Eğitim, çocukların bugün ve gelecekteki yaşam kalitelerini ve iyi olma hâllerini belirleyen temel alanlardan biridir.²⁶

Konutların fiziksel kapasitesi, iyi olma hâlini etkileyen önemli faktörlerdendir. Salgın süresince hem çocukların hem yetişkinlerin yaşamında büyük önem taşıyan kamusal mekân kullanımı, açık havada vakit geçirme, sosyal çevreyle yüz yüze paylaşım imkânları azaldığı ya da uzun süreli kısıtlandığı durumlarda ev, kişilerin tüm ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olan biricik mekân hâlini aldı. Birleşmiş Milletler tarafından tanımlanan yaşamaya elverişli ve insan onuruna yakışır konut hakkının yedi temel kriteri bulunuyor:

- Yerinden edilme kaygısı duymadan yaşama,
- Su, kanalizasyon, ısınma, elektrik gibi kentsel altyapı hizmetlerine erişim,
- Ödenebilirlik,
- Farklı gereksinimleri olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılama,
- Mimari olarak sağlıklı ve yeterli yaşama alanı sunma,
- Erişilebilirlik,
- Bulunduğu çevrenin kültürel kimliği ve yaşam biçimiyle uyum.²⁷

24 Playing Out, t.y.a.

25 Erdoğan, 2017.

26 Uyan Semerci ve Erdoğan, 2015.

27 UN CESC, 13 Aralık 1991.

Türkiye genelinde konut stoğunun ne kadarının bu kriterlerle uyumlu olduğu konusunda nitelikli veriye sahip olunmasa da özellikle yapılaşmanın yoğun olduğu büyük kentlerde konutların niteliklerinin karantina süresince yeniden tartışmaya açıldığı biliniyor. Salgın sürecinde balkon gibi hava almaya ya da hareket ihtiyacına karşılık verecek donatıların varlığı,²⁸ internete erişim, güneş ışığı ve temiz hava sirkülasyonu, çocukların ve yetişkinlerin kendilerine ait odalara sahip olmaları, afetlere karşı dayanıklılıkla birlikte hane içindeki barışçıl ve katılımcı ortam bireylerin iyi olma hâline etki eden konut kriterleri olarak öne çıktı.²⁹

Uzaktan eğitim sürecinde aynı odayı, aynı dijital araçları paylaşmak durumunda kalan çocukların eğitime katılımında kesintiler yaşandı. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 sonuçlarında yer verilen “sessiz bir çalışma yerine sahip olan öğrencilere” ilişkin veriler incelendiğinde, Türkiye 77 ülke içinde 49’uncu sırada yer alıyor.³⁰ Eğitime devam gerektiren zamanlarda öğrencilerin ev içi işbölümüne katılımı, çocuğun bireysel alana sahip olmaması, evde çalışan ebeveynlerle uzaktan eğitime devam eden çocukların aynı ortamlarda gündelik yaşamlarının gerektirdiği koşulları devam ettirme çabası gibi durumlar hem çocuk-ebeveyn ilişkisini hem de eğitime katılımın niteliğini farklı kademelerde etkiliyor.

Fiziksel olarak okuldan uzak kalmayı gerektiren salgın ve afet gibi durumlarda, ilgili politikalar, eğitimin devamlılığının sağlanmasının yanı sıra psikososyal desteklere erişim, çocuk koruma, hareket, oyun ve sosyalleşme gibi eğitimin hak temelli diğer nitelikleri de düşünülerek kurgulanmalıdır.

Eğitim ortamlarının okullardan evlere taşınması eğitimcilerin de evdeki yaşamını etkiledi. Eğitim-İş Ankara’nın *Pandemi Süreci - Eğitimin Öğretmen Gözüyle Bir Yıllık Değerlendirmesi* araştırmasına göre, 12 ilden araştırmaya katılan 638 öğretmenin %19,7’sinin evinde derse uygun mekân bulunmuyor, %66,8’i ise salgında ders için yeni teknolojik araç satın aldı.³¹ Bu dosya kapsamında öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde de evde derse uygun mekân bulunmaması, birden fazla eğitimcinin veya okula giden çocukların olduğu evlerde mekân ve teknolojik araçların paylaşılmasına yönelik sıkıntıların yaşandığı öne çıkan konu başlıkları arasındaydı.

28 Çakır, 6 Mayıs 2020.

29 Kıygi, 2020.

30 OECD, 2020.

31 Karabay, 2021.

SALGIN DÖNEMİNDE ŞİDDET VE İSTİSMAR

Salgınlar ve genel olarak afet durumlarında risk altındaki çocukların sosyal desteklere erişememesi ve okul gibi çocuk koruma mekanizmalarıyla işbirliğinin kesilmesi, çocukları ihmal ve istismara açık hâle getiriyor. Ev içindeki şiddet doğrudan çocuğa yönelme bile çocuğun şiddete tanıklık etmesi başlı başına travmatik bir durumdur. Dünya Sağlık Örgütü, 7 Nisan 2020’de yayımladığı *COVID-19 ve Kadına Yönelik Şiddet* politika notunda, salgınlarda kadına yönelik şiddet riskinin arttığı uyarısında bulundu.³²

Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonu Başkanlığı’nın açıklamasına göre, fiziksel şiddet 2020’nin Mart ayında bir önceki yıla kıyasla %80, psikolojik şiddet %93 ve sığınma evi talebi %78 oranında arttı.³³

Sosyo Politik Saha Araştırmaları Merkezi tarafından Nisan 2020’de 28 kentte gerçekleştirilen araştırmaya göre ise araştırmaya katılan 1.873 kadının %69,4’ü karantina süreci içinde ev içi tartışma veya çatışma yaşadıklarını, %39,5’i ise ev içi tartışmalarının karantina öncesine göre daha yoğun olduğunu belirtti. Aynı araştırmada, katılımcıların yarısından fazlasının yaşadığı hanede 0-18 yaş grubu çocuk bulunduğu ve %19,3’ünün salgın sürecinde hanelerinde bulunan çocuğun şiddete maruz kaldığı ifade ediliyor. Katılımcılar, çocukların %12,0’nun dijital şiddete, %7,5’inin fiziksel şiddete, %2,7’sinin ise cinsel şiddete maruz kaldığını belirtiyor.³⁴ Çocuk Koruma Merkezlerini Destekleme Derneği (ÇOKMED) tarafından yayımlanan *Salgın ve Doğal Afetler Sırasında Çocukların Korunması* izleme raporunda, salgın ve doğal afetlerin çocuk koruma mekanizmalarına etkisi ve ortaya çıkardığı risk faktörleri değerlendiriliyor. Raporla, eğitim ortamlarının risk altındaki çocukların tespiti, destek için yönlendirilmesi ve müdahaledeki önemine, okuldan uzak kalan çocukların karşı karşıya kaldıkları risk faktörlerinin tespitine ve çözümüne yönelik veri ve politika eksikliğine dikkat çekiliyor.³⁵

REFAH KAYBI VE YOKSULLUK

Okulun fiziksel ortamı, örgün eğitimin yanı sıra farklı sosyoekonomik koşullara sahip çocuklara temel duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması, oyun, sosyalleşme, hareket ve akranlarıyla iletişime geçebilme imkânı ile çocuk koruma sistemine dahil olabilecekleri bir mekân sağlar.

Salgın döneminde belirli bir süreyi kapsayacak şekilde olsa dahi okula fiziksel erişimin olmaması okulun özellikle sosyal haklara erişimde zorluk yaşayan çocukların hayatındaki öneminin bir kez daha altını çizdi. Okullardaki fiziksel kapasite

32 WHO, 7 Nisan 2020.

33 Yılmaz, 10 Nisan 2020.

34 Sosyo Politik Saha Araştırmaları Merkezi, 2020.

35 Dağlı vd., 2021.

farklılıkları,³⁶ salgından önce de tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli eğitime erişimi önündeki önemli engellerden biriydi. Kapasite farklılıklarının okullar arasında yarattığı uçurum ve öğrencilerin yaşamına etkisi, hanehalkı eğitim harcamaları ve dolayısıyla hanehalkının refah düzeyiyle doğrudan ilişkidir. *Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* dosyasında yer alan verilere göre, en yüksek gelirli yüzde 20'lik kesimin eğitim harcamaları, en düşük gelirli %20,0'lık kesimden yaklaşık 20 kat fazla.³⁷ Hanehalkı bütçesinde eğitim harcamalarının artmasının yanı sıra maddi kaybın getirdiği stres, ev içindeki güvenliği ve esenliği de etkiliyor. COVID-19 salgını yoksulluğun derinleşmesine ve refah kaybına neden oldu.³⁸ Salgın sürecinde derinleşen yoksulluk ve refah kaybı hem çocuklar arasındaki uçurumu derinleştirdi hem de eğitime erişimde kesintiler gibi hak ihlallerine neden oldu.

Salgın sürecinde yoksulluğun ve refah kaybının eğitime etkisini ortaya koyan iki önemli izleme raporu yayımlandı. Bu raporlardan ilki derinleşen yoksulluğa yönelik dayanışma ve izleme faaliyetleri gerçekleştiren Derin Yoksulluk Ağının (DYA) hazırladığı *Salgında Derin Yoksulluk ve Haklara Erişim Araştırması*'dir. Araştırmada DYA'nın İstanbul'da gerçekleştirilen faaliyetlerinden faydalanan kişilerle yapılan görüşmeler sonunda salgının günübirlik ve güvencesiz işlerde çalışan kesimin hayatlarına etkileri ortaya konuyor.

Görüşme gerçekleştirilen hanelerin %57,8'inde çocukların uzaktan eğitimde dersleri takip edemediği belirtiliyor. Devamsızlık sebepleri olarak, teknolojik donatı yetersizliği, internet bağlantısının olmaması, ev içi yetişkin desteğinin eksikliği, bilgi yetersizliği, isteksizlik ve işgücüne katılım öne çıkıyor. Salgın öncesinde okula giden çocuklara ya da onların ebeveynlerine, çocuğun yeni dönemde okula devam edip etmeyeceği sorulduğunda, görüşülen kişilerin %11,3'ünün "hayır" cevabı vermiş olması uzaktan eğitimde yaşanan eşitsizliğin diğer bir göstergesidir.

İstanbul'un Farklı Yerleşimlerinde Çocukların Haklarına Erişimi Araştırması, uzun yıllardır İstanbul'un farklı dezavantajlı bölgelerinde çocuklarla çalışan Başak Kültür Sanat Vakfı, Sulukule Gönüllüleri Derneği, Tarlabası Toplum Merkezi ve Small Projects İstanbul adıyla bilinen Zeytin Ağacı Derneği'nin işbirliği içinde tasarlandı ve Nisan-Temmuz 2020'de yürütüldü. Raporda, araştırma kapsamında görüşme yapılan 85 kişiden 50'sinin hanede işini kaybeden en az bir birey olduğunu söylediği belirtiliyor. Araştırmaya göre hem ebeveynler hem de çocuklar evlerinin küçük ve kalabalık olması ile gelişimlerini destekleyecek donatıların eksikliği nedeniyle salgın sürecinde evde çok sıkıldılar. Teknoloji ve donanım eksikliği eğitime erişim güçlüğü olarak öne çıktı. Araştırmada, çocukların uyku saatlerinin değiştiği, dersleri kaçırdıkları, "uzaktan eğitimi ciddiye almadıkları" veya "tatildeymiş" gibi hissettikleri, ebeveynlerin düzenli takibi sağlayamadığı vurgulanıyor. Aynı çalışmanın Ocak-Nisan 2021'i kapsayan izleme raporunda, 86 çocuğa ve ebeveyne uzaktan eğitim için gerekli ekipmanlara erişimde

36 Aktaş Salman, 28 Mayıs 2019.

37 Korlu vd., 2021.

38 Bayar vd., 2020.

sıkıntı yaşamaları durumunda bu yönde sağlanan desteklerden (ücretsiz tablet dağıtımı, EBA Destek Noktaları'ndan yararlanma vb.) haberdar olup olmadıkları soruldu. Cevaplar hem çocuklar hem de ebeveynlerin neredeyse hiçbirinin EBA Destek Noktaları'nı duymadığını ve bakımverenlerin %37'sinin ücretsiz tablet dağıtımıyla ilgili bilgisinin olmadığını gösterdi.³⁹

Yoksulluk ve refah kaybı, salgının uzun döneme yayılacak etkilerindedir. Salgın sonrası düzenlenecek eğitim politikaları ve programlarının, öncelikle bu etkiler sonucunda eğitimden kopuş yaşayan çocukların takibi ve eğitime geri kazandırılmasını hedeflemesi hayati önemdedir.

Bu kapsamda bir program *MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu'*nda yer alıyor. MEB ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından onaylanan *2018-2020 Çalışma Planı* kapsamında, Okul Dışı Kalmış Çocuklar Çalışması'nın uygulanmaya başlandığı belirtiliyor. Bu çalışmayla Türkiye'deki okul dışı kalmış ve okulu erken bırakma riski taşıyan çocukların farklı ihtiyaçlarına çözüm getirecek müdahale modellerinin geliştirilmesine katkı sunulacağı öngörülmüyor.⁴⁰ *MEB 2021 Yılı Bütçe Raporu'*nda programa ilişkin olarak "Çalışma kapsamında yönetici, veli, öğretmen ve öğrenciler ile görüşmeler yapılması planlanmaktadır." bilgisi paylaşıldı.⁴¹ Bu çalışmanın sonuçlarının ve ortaya çıkan verilerin paylaşılması, eğitim ortamlarının toplumsal dönüşümde yeni rolleri, eğitime erişim, çocukların genel olarak sosyal haklarına erişimi gibi birçok alanda eğitim politikalarının yeniden yapılandırılmasında etkili olabilir.

EVDE ÖĞRETMEN-EBEVEYN İLİŞKİLERİ: DEĞİŞEN ROLLER

Salgınla birlikte evin eğitim ortamına dönüşmesi, ebeveynlerin de eğitim ortamına daha çok dahil olmasına neden oldu. Ebeveyn okul ilişkisi ve ebeveynlerin kararlara katılımı, yalnızca akademik başarı açısından değil, öğrencilerin derslere devamı, motivasyonu ve sosyalleşmesi açısından da olumlu etkilere sahiptir.⁴² Ebeveynlerin okuldaki karar alma süreçlerine etkin katılımı, ebeveyn-okul ilişkisinde ideal durum olarak tanımlanırken,⁴³ salgın sürecinin eğitimin sağlandığı ortamı değiştirmesiyle birlikte bu ilişkinin yeni dinamikler ve gerilimler kazandığı söylenmelidir.

Salgın döneminde evlerindeki çocuklara, yaşlılara, hastalara bakım vermek durumunda kalan öğretmenler, ev içi yüklerinin arttığını, çevrimiçi eğitime cevap verebilmek için esnek çalışma saatlerinin çoğaldığını belirtiyor.⁴⁴ Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinde de eğitimciler salgın süreciyle birlikte hem okuldaki hem evdeki rollerinin değiştiğini, öğrencilerle ve ebeveynlerle ders saatleri dışında iletişim trafiğinin arttığını, öğrencilerin ve ebeveynlerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için geç saatlere kadar sürebilen toplantılara, eğitimlere katıldıklarını belirttiler.

39 Başak Kültür ve Sanat Vakfı vd., 2020.

40 MEB SGB, 2021.

41 MEB, 2019.

42 Wang ve Degol, 2016.

43 Epstein, 2001.

44 Halis, 22 Ocak 2021.

Çocukların ebeveynlerinden bağımsız bir şekilde vakit geçirip bireyleşmelerine katkı sunan okulun ortadan kalkması, ebeveynlerin işe gitme, evden çalışma, hanede birden fazla kişinin bakımını üstlenme gibi farklılaşan koşulları düşünüldüğünde birçok stres unsurunu beraberinde getirebilir.



EBEVEYNLİK STRESİ

Ebeveynlik stresi, bakımveren olmakla ilişkili, çocuk sahibi olmanın gerektirdiği görevlere karşı uyum sağlamaya dönük yaşadıkları fizyolojik ve psikolojik tepkilerden oluşan bir süreç olarak tanımlanıyor. Ebeveynlik stresi, ebeveynliklerine destek olarak onlara uygun kaynaklardan yararlanmada ebeveynleri cesaretlendiren ve enerji veren motivasyonel bir değişken olarak ele alınıyor. Ebeveynlik stresinin nedenlerini ve etkilerini değerlendirmek için iki yaklaşım benimsenmiştir: Bunlardan biri; anne-baba-çocuk ilişkisi ve diğeri ise günlük yaşamda karşı karşıya kalınan zorlanmalardır. Her iki yaklaşım da ebeveynlik stres nedenleri ve etkileri hakkında birbirlerine alternatif ve tamamlayıcı niteliktedir.

Kaynak: Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2017). Ebeveynlik stres ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2(2), 24-38. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/issue-file/6644>

Dünya genelinde yapılan farklı çalışmalar, salgın döneminde ebeveynlik stresinin arttığını, bakım ve gözetim kapasitesinin etkilendiğini ortaya koyuyor.⁴⁵ Alper Bıkmazer ve araştırma ekibinin Nisan 2020'de Türkiye'de 6-18 yaş arası çocuğu bulunan 3.278 ebeveynle görüşerek gerçekleştirdiği saha araştırması sonucunda yayımlanan makalede, ebeveynlerin kendilerinin veya sevdiklerinin enfeksiyon kapması, mali durumlarının geleceği, çocuklarına bakım vermekte zorlanma konularında oldukça fazla endişe duydukları ve belirsizlikle baş etmek için tüm haber kaynaklarını taramaya yöneldikleri ortaya koyuluyor. Araştırmada aynı zamanda salgın sürecinin, özellikle hanede sağlık çalışanı bulunan ebeveynler, anneler, genç ebeveynler, hanede kronik hastalığı olan bir yetişkin bulunan ve kendi ya da çocuğu için psikolojik desteğe ihtiyacı olan ebeveynler için daha yüksek ebeveynlik stresine neden olduğunu belirtiyor.⁴⁶

Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası kapsamında yedi farklı ilden⁴⁷ idarecilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde, ebeveynlerin eğitimde değişen rolleri katılımcıların deneyimlerini paylaştıkları ana konu başlıklarından biri oldu. Katılımcılar okul ve ev ortamlarının bu dönemde çok fazla iç içe geçtiğini ve ebeveynlerin derslere müdahale ettiği durumlar yaşanabildiğini aktardı. Bunun yanı sıra ebeveynlerin eğitim ortamlarına dahil olmasıyla birlikte idarecilere yönelik şikâyet ve taleplerin arttığı da aktarıldı. Yapılan görüşmede idareciler, yeni iletişim yöntemleriyle ebeveynlerle işbirliğini çoğaltacak yollar aradıklarını ifade ettiler. Özel okullarda görev alan idareciler, salgın sürecinde ebeveynlerin de sosyal duygusal desteğe ihtiyaç duyduğunu bu nedenle salgın sürecinde değişen rolleri yeniden tanımlamaya yardımcı olabilmek için ebeveyn-öğrenci-öğretmen işbirliğini güçlendirecek seminerler düzenlediklerini belirttiler. Katılımcılar salgın süresince hızlı değişen kararları uygulamada ve ebeveynlere aktarmakta güçlük çektiklerini, eğitim programlarıyla birlikte endişeleri de yönetmek durumunda kaldıklarını ifade ettiler. Öğretmenler salgın süresince öğrencilerin okul ve ev yaşamı arasındaki sınırların kalktığını, öğrencilerin ev içi yaşamlarına ilişkin daha fazla bilgi edindiklerini, ihtiyaçlarına tanıklık ettiklerini vurguladılar.

Ebeveyn ve öğretmen işbirliği, salgın sürecinde köy okullarında okuyan öğrencilerin eğitime erişiminde ve devamlılığında da kilit rol oynadı. ERG Araştırmacısı Umay Aktaş Salman'ın Köy Okulları Değişim Ağ'ından (KODA) Mine Ekinci'yle gerçekleştirdiği görüşmede, salgın öncesinde ebeveynlerle iyi ilişkilere sahip olan öğretmenlerin salgın sürecinde çocuklara daha kolay erişebildiği belirtiliyor.⁴⁸ Daha önceden ebeveynlerle ilişkileri çok yakın olmayan bazı öğretmenlerin ise salgın sürecinde yakın ilişki kurdukları, yüz yüze eğitim başladığında bu durumun

45 Davidson vd., 2021.

46 Bıkmazer vd., 2020.

47 İstanbul, Muğla, Sakarya, Denizli, Batman, İzmir, Alanya.

48 Aktaş Salman, 5 Temmuz 2020.

okul-ebeveyn işbirliğine olumlu yansıtacağı ifade ediliyor.⁴⁹ Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası kapsamında köy öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşmelerinde de uzaktan eğitim süreci boyunca ebeveynlerle işbirliği öne çıkan konu başlıkları arasında yer aldı.

Öğretmenler, ders materyallerini teknolojik araçlara sahip olmayan öğrencilere ebeveynleri aracılığıyla ulaştırdığını; hanede okuma-yazma bilen ebeveyn olmasının ders takibini kolaylaştırdığını ifade ettiler.

Ebeveyn-öğretmen işbirliği *On Birinci Kalkınma Planı*'nda, “[t]üm paydaşların eğitim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı Okul Gelişim Modeli” oluşturulması hedefinde ve “[ö]ğretmen-veli-okul arasındaki etkileşim ve uyum güçlendirilecektir” alt hedefinde yer buluyor.⁵⁰ Bu noktada, politikaların hayata geçirilmesinde ve salgın gibi kriz dönemlerine uyum süreçlerinde politikaları hayata geçirecek eğitimcilerin iyi olma hâlini gözetten bir yaklaşımın gerekliliği vurgulanmalıdır. Hem ebeveyn-okul işbirliğine yönelik kararların hem de psikososyal destek programlarının hayata geçirilmesinde eğitimciyi değişen kararlarla uygulama güçlükleri arasında yalnız bırakmayacak, meslektaşlar arası dayanışmayı gözetten ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alındığı katılım ve destek mekanizmalarının kurulmasına ihtiyaç duyuluyor.

DUYGUSAL VE SOSYAL İYİ OLMA HÂLİ

Eğitimin en önemli rollerinden biri, bireylerin duygusal ve sosyal iyi olma hâlini desteklemesidir. Okul yalnızca akademik öğrenimin gerçekleştiği bir yer değil, çocukların akranlarıyla sosyalleştikleri, oyun oynadıkları, birbirlerinden öğrendikleri, bireyleşmeyi ve toplumsal yaşamı tecrübe ettikleri bir ortamdır. Okul temelli ruh sağlığı hizmetlerinin, kapsamlı ve farklı gelişimsel özellikleri dikkate alacak şekilde tüm çocuklara ulaştırılması, okuldaki duygusal ve sosyal güvenliğin varlığına işaret eder.⁵¹ Okul temelli ruh sağlığı hizmetleri, çocukların maruz kaldığı ihmal ve istismar durumlarının tespit edilmesi, olası travmaların iyileştirilmesi ya da önlenmesi açısından da hayati önem taşır.

Türkiye’de okulun çocuğun duygusal ve sosyal iyi olma hâlindeki rolü, üst politika metinlerinde psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri kapsamında ele alınan konulardan biridir. *On Birinci Kalkınma Planı*'nda “Çocukların ruhsal ve bedensel gelişimlerini gözetten eğitim ortamları oluşturulacaktır.” hedefinin yanı sıra okullarda PDR hizmetlerini kapsayan “Eğitim ve eğitim dışı sürecin etkin biçimde yürütülebilmesi ve çocukların hazır bulunuşluklarının artırılabilmesi için rehberlik ve danışmanlık sistemi güçlendirilecektir.” hedefi ve bu hedefin dört alt hedefine yer verilmiştir:

- “Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin yapısı ve sunduğu hizmetler yeniden düzenlenecektir.
- Çocukların kendilerini ve meslekleri tanımalarını sağlayacak, kariyer seçim süreçlerini destekleyen kariyer rehberliği sistemi kurulacaktır.

49 Aktaş Salman, 5 Temmuz 2020.

50 TCCB SBB, 2019.

51 Köse, 2020.

- Sosyoekonomik dezavantajlı ve suça sürüklenme riski olan çocuk ve gençler ile ailelerine yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri güçlendirilecektir.
- Öğretmene ve öğrenciye yönelik fiziksel ve duygusal şiddet önlenecek, madde ve teknoloji bağımlılığı ile mücadele edilecek, sağlıklı yaşam kültürü konularında aile farkındalığı artırılacaktır.”⁵²

2023 *Eğitim Vizyonu*'nda, PDR hizmetlerinin eğitim sistemindeki “yeri, yapısı, işlevleri ve mevzuat altyapısı”nın yeniden düzenleneceği belirtiliyor.⁵³ 2023 *Eğitim Vizyonu*'nda ayrıca, psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesine ve “sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin becerilerinin artırılması için sertifikasyona dayalı eğitimler” düzenlenmesine vurgu yapılıyor.⁵⁴ Bu politikanın hayata geçirilmesi, özellikle salgın sürecinin getirdiği ruh sağlığı tehditlerine karşı bireylerin psikolojik dayanıklılığının desteklenmesi açısından büyük önem taşıyor.

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda da “özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin artırılarak öğrencilerin bireysel, ruhsal ve zihinsel gelişimleri”nin⁵⁵ desteklenmesi amacı bulunuyor ve bu amacın altında öğrencilerin “ilgi ve yeteneklerine göre eğitim alabilmelerine imkân sağlayan işlevsel bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik yapılanması” kurulması hedefi yer alıyor. 2020 yılında üst politika metinlerinde belirlenen hedefler doğrultusunda atılan önemli adımlardan biri mevzuatın yeniden yapılandırılması oldu. Bu kapsamda Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, Rehberlik Araştırma Merkezleri Yönergesi ve Rehberlik Hizmetleri Etik Yönergesi hazırlandı.⁵⁶ *MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*'nda, belirlenen hedefleri hayata geçirebilecek uzun vadeli politika belirleme çalışmaları yapıldığı ve çalıştaylar düzenlendiği ifade ediliyor. Ağustos 2020 itibarıyla, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne (ÖRGM) ait politikaları belirlemek amacıyla strateji belgesi ve eylem planı oluşturulması çalışmalarını yürütmek üzere bir komisyon kuruldu.⁵⁷ *MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*'nda danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine yönelik atılan diğer adımlar şu şekilde belirtiliyor:⁵⁸

- “Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin ihtiyaçlara yönelik olarak yeniden yapılandırılması için çalışmalar yapılmıştır. Okulöncesi eğitim ve öğretimin son sınıfına kadar her sınıf düzeyi için sınıf rehberlik programları geliştirilmiş ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.
- Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesi (ZOYOP) ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi Projesi (RAMKEG) yapılmıştır.
- Göç ve benzeri nedenlerle oluşan ihtiyaçları karşılamak üzere rehberlik öğretmenlerine yeni bir rol ve görev yapısı oluşturulması planlanmıştır.”

Okulun duygusal ve sosyal iyi olma hâline katkısı, toplum ruh sağlığı politikalarında da vurgulanan konu başlıklarından biridir. Sağlık Bakanlığı'nın yayımladığı *Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı 2011-2023*'te ruh sağlığı hizmetlerinin koordinasyonunun ve kurumlar

52 TCCB SBB, 2019.

53 MEB, 2018.

54 A.g.e.

55 MEB SGB, 2019.

56 MEB SGB, 2021.

57 A.g.e.

58 A.g.e.

arası işbirliğinin önemine dikkat çekiliyor. *Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı*'nda ayrıca MEB'in "eğitim-öğretim faaliyetleri dışında sağlığın korunması ve psikososyal yönden sağlıklı gelişimin desteklenmesi konusunda yalnız öğrencilere değil, anne-baba, eğitimci ve eğitim yöneticileri gibi okul sistemi içinde yer alan tüm bireylere yönelik faaliyetler yürüttüğü" nün altı çiziliyor.⁵⁹ Türkiye'de ruh sağlığı hizmetlerine erişim ücretlidir ve sosyal sigorta kapsamında değildir. Bu nedenle okulda yürütülen rehberlik hizmetleri pek çok çocuk ve ebeveyn için psikososyal desteğe erişebilmenin tek yoludur.⁶⁰ Okulun toplum ruh sağlığına katkısının önemi afet, göç ya da salgın gibi kriz anlarında daha fazla öne çıkıyor.

2020-21 eğitim-öğretim yılında MEB ÖRGM, psikososyal dayanıklılığa odaklanan bir dizi rehber ve broşür yayımladı, [internet sitesi](#) açtı. Dijital psikososyal destek programlarıyla öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler için içerikler üretiliyor. Sitede cinsel istismar, doğal afet, göç, intihar, ölüm ve yas, terörün yaratabileceği travmalara yönelik kitaplarla birlikte, önleyici müdahaleler ve meslek eğitim merkezleri için psikososyal destek üzerine erişime açık kitaplar bulunuyor. Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler için ayrı ayrı oluşturulan etkinliklerde, interaktif sunumlarla hedef grupların farkındalığı ve başa çıkma mekanizmalarının güçlendirilmesi amaçlanıyor. İnternet sitesinde ayrıca COVID-19 salgını kapsamında alınması gereken önlemler başlığında gençler, çocuklar ve yetişkinlere yönelik psikolojik sağlamlığı korumayı destekleyecek bilgilendirme ve yönergeler içeren dökümanlar bulunuyor.

COVID-19 salgını sosyal bağlantı, istihdam ve eğitime katılım, fiziksel egzersize erişim, günlük rutin, sağlık hizmetlerine erişim gibi koruyucu faktörleri azaltması dolayısıyla ekonomik güvensizlik, işsizlik, korku gibi ruh sağlığına yönelik riskleri artırıyor.⁶¹ Save The Children tarafından salgının etkileri üzerine 46 ülkede yapılmış geniş katılımlı araştırma, arkadaşlarıyla görüşemeyen çocukların %58'inin daha güvensiz, %57'sinin daha mutsuz ve %54'ünün daha endişeli hissettiğini gösteriyor.⁶² OECD'nin yayımladığı *COVID-19 Krizinde Genç Nüfusun Ruh Sağlığını Desteklemek* başlıklı politika notunda, salgının gençlerin ruh sağlığını çarpıcı bir şekilde etkilediği belirtiliyor.⁶³ Politika notunda, her düzeydeki eğitim kurumlarının kapatılmasının, ruh sağlığının korunmasına yardımcı olan günlük rutin ve sosyal etkileşimler de dahil olmak üzere koruyucu faktörlerin zayıflamasına neden olduğu vurgulanıyor. Ayrıca, özellikle yoksullukla baş eden gençlerin okulların kapanmasından daha olumsuz etkilendiği belirtiliyor.⁶⁴ Türkiye, OECD'nin politika notu kapsamında gerçekleştirilmiş araştırmaya katılan ülkeler arasında yer almıyor. Ancak, salgına bağlı hastalanma ve ölüm oranlarına bakıldığında, Türkiye'de önemli büyüklükte bir kesimin sosyal izolasyon, endişe ve yaşla yüzleştiği sonucuna ulaşılabilir.



MEB ÖRGM Psikososyal Dijital Destek Programı

İçeriği görmek için tıklayınız.

59 Sağlık Bakanlığı, 2011.

60 Köse, 2020.

61 OECD, 12 Mayıs 2021b.

62 Save the Children, 2020.

63 OECD, 12 Mayıs 2021a.

64 A.g.e.

*Geleceğe dair yapıcı eğitim politikaları geliştirebilmek, salgının yol açtığı yaraları sarabilmek ve afetlere hazırlıklı olabilmek için eğitimcilerin ve öğrencilerin iyi olma hâllerini temel alan kapsayıcı bir ruh sağlığı izlemesinin yapılması önemlidir. Salgın sonrası süreçte atılacak önemli adımların başında, veri temelli yaklaşım geliştirilmesi, **travmaya duyarlı okul** anlayışının yaygınlaştırılması, eğitim ortamlarının ruh sağlığı ve iyi olma hâline potansiyel katkılarının ortaya konması geliyor.*



TRAVMAYA DUYARLI OKUL

Öğrencilerin ve yetişkinlerin kendilerini güvende hissettikleri, birbirleriyle şefkatli ilişkiler kurdukları, öğrenmenin yanı sıra duygu ve davranışların düzenlenmesinde de birbirlerine destek oldukları bir topluluk ortamıdır. Travmaya duyarlı okul (TDO) modeline göre, öğrencilerin olumsuz davranışları doğrudan ya da dolaylı şekilde fiziksel, duygusal ve sosyal olarak kötü muameleye ve örselenmeye maruz kalmalarının sonucunda gelişir. Dolayısıyla, TDO yaklaşımında davranış problemi olan öğrenciye “Neyin var?” ya da “Senin sorunun ne?” anlayışıyla yaklaşmak yerine “Sana ne oldu?” sorusu temel alınır öğrenci sorunları araştırılır.

Kaynak: Craig, Susan E. (2016). Trauma sensitive schools. Teachers College Basın. ve Alexander, J. (2019). Building trauma-sensitive schools: Your guide to creating safe, supportive learning environments for all students. Paul H. Brookes Publishing Company

MEB'in salgının duygusal ve sosyal iyi olma hâline etkisine yönelik başka bir çalışması da okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini kapsayan *Uzaktan Eğitim Yoluyla Psikososyal Destek Hizmetleri Kapsamında Psikoeğitim Programı* oldu. MEB'in yayımladığı “Psikososyal Destek Programları esas alınarak uzaktan eğitim yoluyla uygulanmak üzere üç öğrenci oturumu şeklinde” hazırlanan program, “COVID-19 salgını sürecinde çocukların ve yetişkinlerin tepkilerini normalleştirmek ve zorlayıcı yaşantıların etkileri konusunda çocukların iletişim becerilerini güçlendirmek amacıyla” oluşturuldu.⁶⁵ Bu programın uygulanma oranına, sürecin değerlendirilmesine, etkilerine ve çocukların psikolojik ve sosyal destek ihtiyacının boyutlarına yönelik politika ve uygulama yapmayı kolaylaştıracak kamuoyuna açılmış kapsamlı bir veri bulunmuyor.

Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası kapsamında öğretmen ve idarecilerle yapılan görüşmelerde, katılımcılar salgın döneminde MEB'in psikososyal destek konusunda yetersiz kaldığını, öğretmenlerin belirsiz bir süreç içerisinde kendilerini yalnız bulduklarını ifade ettiler. Ebeveynlerin duyduğu kaygıya yönelik ek desteklere ihtiyaç duyulduğunu dile getirdiler. Sık değişen yönetsel kararların takibinin ve uygulamaya geçirilmesinin hem öğretmenler hem ebeveynler üzerinde yarattığı baskı ve kaygı da vurgulanan konular arasındaydı. Öğretmenlerin aktarımlarından rehberlik birimleri, öğretmenler ve idarecilerin işbirliği ve ekip çalışması sonucunda hem belirsizliklerin yönetilebildiği hem de okul içinde çocuklara ve ebeveynlere özgü ihtiyaçlar gözetilerek psikososyal destek mekanizmaları yaratılabildiği anlaşılıyor. Öte yandan, öğretmenlerin süreçte tek başına kaldığı durumların da yaşandığı görülüyor. Bu noktada öğretmen hem akademik süreçleri hem sağlıklı iletişimi hem de psikososyal desteği aynı anda yürütmek durumunda kalabiliyor. 2020-21 eğitim-öğretim yılının getirdiği birçok belirsizliğin ardından öğrencilerin ve ebeveynlerin okula dönüşü adaptasyonunda rehberlik birimlerini ve öğretmenleri yine büyük sorumluluklar bekliyor.

DİJİTAL EĞİTİM ORTAMLARI

Türkiye’de salgın döneminde uzaktan eğitim EBA ve TRT EBA TV aracılığıyla sağlandı. İnternete erişiminin sağlandığı durumlarda EBA içinde ve farklı çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla öğretmen ve öğrencilerin bir araya geldiği canlı dersler gerçekleştirilebiliyor. Öte yandan bölgesel altyapı farklılıkları, internet erişiminin olmaması ve teknolojik donanım yetersizliği eğitime erişimin önünde duran en önemli engeller olarak öne çıkıyor. MEB’in yaptığı açıklamaya göre, 1,5 milyonu kırsal alanda olmak üzere 3,5 milyondan fazla öğrencinin internete erişimi bulunmuyor.⁶⁶

MEB’in 24 Ağustos 2020’de açıkladığı sayılara göre COVID-19 salgını dolayısıyla uzaktan eğitime geçişin ilk döneminde 7.383.213 öğrenci, 1.030.516 öğretmen⁶⁷ EBA’dan yararlandı.⁶⁸ Bununla birlikte MEB’in öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerle yaptığı anket sonuçlarında dijital okuryazarlık eksikliği, salgının getirdiği kaygı bozuklukları ve cihaz ve erişim eksikliği uzaktan eğitimde en çok yaşanan sorunlar olarak öne çıktı.⁶⁹

Bu bölümde, dijital ortamların potansiyeli, yaşanan zorluklar ve çocuğun iyi olma hâline etki eden bir tehdit olarak siber zorbalık ele alınıyor.

DİJİTAL EĞİTİM ORTAMLARINDA POTANSİYELLER VE ZORLUKLAR

Dijital mecralar, yeni bir ortam tanımıyla her alanda hayatın içinde yer alıyor. Dünya, ayak sesleri daha önce duyulan ancak görece yeni olan bir dönemin başında duruyor. Dijital dünyanın içine doğan çocukların teknoloji kullanımına bakış açılarını, çocuk ve gençlerin dijital mecralara uyum sağlama hızıyla, ebeveynlerin ve öğretmenlerin uyum sağlama hızları arasındaki farklılıkların çeşitli değişkenlerle ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyuluyor.

MEB tarafından yayımlanan *Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim İzleme ve Değerlendirme Raporu 2020*’de, TRT EBA TV’de yayımlanan ders videolarının, araştırmaya katılan öğrencilerin %82’si, öğretmenlerin ise %83’ü tarafından takip edildiği ifade ediliyor. Çocuğunun ders anlatım videolarını takip ettiğini belirten veli oranı ise %85’tir. “Uzaktan eğitim etkinlikleri yeni eğitim öğretim yılında da devam etmelidir” görüşüne katılan öğrencilerin oranı yalnızca %38’dir. Raporda, ders anlatım videolarıyla ilgili görüşler genel olarak dikkate alındığında, içeriklerin ders özelinde gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu tespiti yapılıyor.⁷⁰

Salgın sürecinde uzaktan eğitimin durumunu inceleyen *Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması* başlıklı bir araştırmada, öğretmenler açısından uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak zaman kaybının olmaması ve çevrimdışı derslere ulaşma olanağının olması gösteriliyor. Olumsuz yönler ise yüz yüze iletişim kuramamak, öğrencilerden dönüş alamamak, uzun hazırlık yapmak zorunda kalmak, istenen yöntem ve tekniği uygulayamamak, hareketsiz kalmak ve diğer dijital ortamlarda oyalanmak şeklinde sıralanıyor. Araştırmada ayrıca öğrenciler için “eğlenceli

66 Özgül, 30 Nisan 2020 ve Nehir, 13 Ağustos 2020’den aktaran Köse, 2020.

67 MEB (2020b) verilerine göre 2019-20 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde toplam 16.658.076 öğrenci bulunuyor. 2019-20 eğitim-öğretim yılında toplam öğretmen sayısı 1.117.686’ydi.

68 MEB, 24 Ağustos 2020.

69 Aktaş Salman, 26 Ağustos 2020.

70 MEB, 2020a.

testler, animasyonlu hikâye ya da senaryoların anlatımı gibi interaktif olmayı destekleyen ortamlara” ihtiyaç duyulduğu belirtiliyor.⁷¹

Nisan 2021’de Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenler, uzaktan eğitime geçildikten sonra başlarda dijital ortamlara uyum sağlamakta zorlandıklarını, meslektaşlarının ve Öğretmen Ağı gibi oluşumların katkısıyla yeni araçları kullanmayı öğrendikten sonra daha kolay adapte olduklarını, meslektaşlarından destek almanın salgın süreciyle başa çıkabilmelerinde etkili olduğunu aktardılar. Öne çıkan dikkat çekici konu başlıklarından bir diğeri ise öğrencilerin ekranlarını kapatmalarına ilişkin nasıl sağlıklı bir tutum geliştirilebileceği sorusuydu. Öğrencilerin ekranlarını kapatması, bir yanıyla yüz yüze etkileşim potansiyelini ortadan kaldırdığı için öğretmenlerin çocuğun öğrenmesini ve derse katılımını takibini güçleştiriyor. Öte yandan, bir takım arka plan uygulamaları olsa da çocukların ev ortamını akranlarıyla ve öğretmeniyle paylaşmaktan ya da kamerada görünmekten endişe duyabileceğini göz önünde bulundurmak gerekiyor. Öğrencilerin ekranlarını kapatma tercihleri ve bu tercihlerin değerlendirilmesi gerekliliği katılım, mahremiyet ve kişisel sınırlara saygı kavramlarının dijital ortamlar çerçevesinde yeniden tanımlanması ihtiyacına işaret ediyor.

Çocuk haklarının dijital ortamda geçerliliğini tanıyan Genel Yorum 25, 4 Şubat 2021 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi tarafından kabul edildi.⁷³

Genel Yorum’da dijital ortamların “kriz zamanları dâhil olmak üzere çocukların yaşamlarının birçok alanında önemli bir yer teşkil” ettiği; “[e]ğitim, kamu hizmeti ve ticaretin giderek dijital teknolojilere dayanması[nın] çocuk haklarının hayata geçirilmesi için yeni fırsatlar ve aynı zamanda riskler” yarattığı vurgulanıyor.⁷³ Komiteye göre dijital teknolojilere erişim çocukların her çeşit “medeni, siyasi, kültürel, ekonomik ve sosyal haklarını gerçekleştirmede yardımcı olabilir.”⁷⁴ Öte yandan, tüm çocukların dijital ortamlara erişimleri mümkün kılınmadığı sürece mevcut eşitsizliklerin artmasının söz konusu olacağı ve yeni eşitsizliklerin ortaya çıkacağı belirtiliyor.

Salgın döneminde internet kullanımı sıklığında %70 artış yaşandı.⁷⁵ Dijital mecraların eğitim ortamlarına dönüşmesinin çocukların haklarının korunması bağlamında ortaya çıkardığı risk unsurlarından biri, uzaktan eğitim boyunca oluşan veri havuzunun korunması ve yönetilmesidir. İngiltere’de bu konuda çalışmalar yapan akademisyenlerin ve sivil toplum örgütlerinin oluşturduğu Dijital Gelecek Komisyonu tarafından, okullarda veri güvenliği yönetişimine yönelik önerileri içeren bir politika metni yayımlandı. Çocukların verilerinin korunmasında ve veri yönetimine dair belirsizliklerin giderilmesinde devletin sorumluluğunu vurgulayan politika metninde; çocukların verilerinin korunmasına yönelik yeni mevzuat ve yönetmeliklerin oluşturulması, veri güvenliğine yönelik ek sistemler kurulması ve dijital okuryazarlığın artırılması gerektiği ifade ediliyor.⁷⁶

71 Alper, 2020.

72 UN CRC, 2 Mart 2021.

73 A.g.e.

74 A.g.e.

75 TRT Haber, 22 Aralık 2020.

76 Dijital Futures Commission, 2021.

Salgınla birlikte dijital mecraların da eğitim ortamına dönüşmesiyle ekran başında geçirilen sürelerde artış yaşandı. Bu konuya ilişkin farklı görüşler arasında ekran süresinden ziyade geçirilen sürenin niteliğini önceleyen tartışmalar mevcuttur.⁷⁷ Öte yandan, çevrimiçi eğitim süresinin yaş gruplarınınca farklılaştığının göz önünde bulundurulması gerekiyor. Uzaktan eğitim süreci boyunca bu kapsamda sağlıklı bir yönerge oluşturulmadığı için hem öğretmenler hem öğrenciler **dijital yorgunluk** yaşadı.

Alanyazında, teknoloji kullanımı için harcanan zamanın potansiyel olarak daha “değerli” faaliyetlerden çocukları uzaklaştırdığı savına sahip araştırmalar bulunuyor.⁷⁸ Öte yandan, ekran süresinin kısaltılmasının çocukları ve gençleri fiziksel aktivitelere katılmaya teşvik edemeyeceğini belirten, ekran temelli hareketsizlik ve boş zamanlardaki fiziksel aktivitenin birbirinden bağımsız olduğunu gösteren çalışmalar da bulunuyor.⁷⁹ Bu noktada, çocuğu çevreleyen mikrosistemlerin, dijital ortamlarda da kucaklayıcı bir çevre kurmak adına önlemler alması ve çocukları hareketliliğe motive edecek destekleyici mekanizmalar yaratması önem kazanıyor.

OECD, *Çocuklar ve Teknoloji Hakkında Ne Biliyoruz?* raporunda, çocuklar için güvenli dijital ortam kullanımında şu önerilere yer veriyor:⁸⁰

Çocuklar teknolojiyi yetişkinlerden daha iyi anlıyor gibi görünse de çocukların teknolojiyi sorumlu ve olumlu bir şekilde nasıl kullanacakları konusunda rehberliğe ihtiyaçları var.

Bu bağlamda, okul politikaları geliştirilirken aşağıdaki mesajların dikkate alınması önemlidir:

- Çevrimiçi güvenliği anlayan ve teknolojiyi kullanabilen yetişkinler çocukların dijital kullanımına rehberlik etmede daha başarılıdır. Bu nedenle, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çevrimiçi güvenlik hakkında bilgilenmeleri ve çocukların çevrimiçi riskleri yönetmelerine nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda tavsiye almaları çok önemlidir.
- Aynaya bir bakın: Öğretmenler ve ebeveynler kendi çevrimiçi davranışlarına ve çevrelerindeki gençler için neyi modellediklerine dikkat etmelidir. Ebeveynler, çocukların hayatlarıyla ilgili görüntülerinin ve haberlerinin izinleri olmadan internette paylaşılmasından mutlu olduklarını asla varsaymamalıdır.
- Çocuklar ve ergenler yalnızca alıcı olmaya değil içerik yaratmaya da teşvik edilmelidir. Çoğu öğrenci interneti hâlâ çevrimiçi videoları izlemek veya müzik dinlemek gibi hazır ve toplu üretilmiş içerikler için kullanıyor.
- İkinci dijital uçurum gerçektir: Daha avantajlı geçmişe sahip öğrenciler daha yüksek dijital becerilere sahip olma eğilimindedir. Bu eşitsizliklerin üstesinden gelmek ve dezavantajlı koşullarda yetişmiş çocukların dijital dünyada başarılı olmak için ihtiyaç duydukları desteği ve rehberliği almalarını sağlamak için özel çaba gösterilmelidir.⁸¹



DİJİTAL YORGUNLUK

Uzaktan çalışmayla ortaya çıkan çevresel taleplerin yol açtığı neredeyse kesintisiz fizyolojik etkinlik, yoğun odaklanma, etkin çalışma ve performans gösterme baskısı, huzursuzluk, kaygı ve rahatlayamama ile ilişkilendirilmiş yorgunluk durumu.

Kaynak: Kumar Sharma, M., Sunil, S., Anand, N., Amushan, S. ve Ganjekar, S. (2021). Webinar fatigue: Fallout of COVID-19. Journal of the Egyptian Public Health Association, 96(9). <https://doi.org/10.1186/s42506-021-00069-y>

77 Yüksel, 24 Nisan 2020.

78 OECD, 2019.

79 A.g.e.

80 A.g.e.

81 OECD'nin yayımladığı bir raporda “eğitimde ikinci dijital uçurum teknolojiye erişimin ötesine geçen bir unsurdur” açıklaması yer alıyor ve “İkinci dijital uçurum bilgisayar kullanma yeterliği ve becerisi olanları olmayanlardan ayırır” bilgisi paylaşılıyor. Kaynak: Trucano, 12 Mart 2020.

SİBER ZORBALIK

Akran zorbalığı “bir öğrencinin tekrarlı olarak diğer öğrenci veya öğrenciler tarafından olumsuz davranışlara maruz kalması” olarak tanımlanır.⁸² Siber zorbalık, dijital teknolojiler kullanılarak sosyal medya, mesajlaşma ve oyun platformları ile cep telefonlarıyla gerçekleştirilen, “[h]edef seçilen kişileri korkutmaya, kızdırmaya ya da utandırmaya yönelik tekrarlanan davranışlardır.”⁸³ UNICEF’in gençlere yönelik yayımladığı siber zorbalık bilgi notunda, siber zorbalığın yüz yüze zorbalıktan farklı olarak dijitalde iz bıraktığı ve bu izlerin istismarın durdurulmasını sağlayacak yararlı ipuçları temin edebileceği belirtiliyor.⁸⁴ Siber zorbalığa konu olabilecek davranışlar dijital mecraların yaygınlığı dolayısıyla çok daha geniş bir kesime yayılma tehlikesi taşıyor, mekândan bağımsız oldukları için de siber zorbalığa maruz kalan kişilerin kendilerini her yerde tehdit altında hissetmesine neden olabiliyor.

Siber zorbalık üst politika metinlerinde ele alınan konulardan biridir. *On Birinci Kalkınma Planı*’nda “öğretmene ve öğrenciye yönelik fiziksel ve duygusal şiddet önlenecek, madde ve teknoloji bağımlılığı ile mücadele edilecek, sağlıklı yaşam kültürü konularında aile farkındalığı artırılacaktır” ifadesi yer alıyor.⁸⁵ “[G]üvenli internet, siber güvenlik, siber zorbalık ve veri güvenliği gibi kavramların izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla erişim ve edinimlerinin” takip edilmesi ve buralarda gereken iyileştirmelerin yapılması *2023 Eğitim Vizyonu*’nda belirlenen hedefler arasındadır.⁸⁶ *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*’nda, siber zorbalığa ilişkin diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla tam işbirliği yapılmasına ihtiyaç duyulduğu vurgulanıyor ve toplumsal farkındalık düzeyinin düşük olduğu belirtiliyor. *MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*’nda ise “Çocuk İhmal ve İstismarı Öğretmen Eğitim İçerikleri” ve aileler için “Siber Zorbalık, Ev Ödevi ve Güvenli İnternet Kullanımı” konularında dijital içerikler hazırlandığı ve EBA’ya yüklendiği belirtiliyor. *MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*’nda, UNESCO tarafından hazırlanan *Dijital Vatandaşlık Eğitimi El Kitabı*’nın Türkçeye çevrildiği, öğretmen ve öğrenci eğitimleri gerçekleştirildiği ifade ediliyor.⁸⁷ İstismar, flört şiddeti ve akran zorbalığı konusunda İstanbul’daki öğretmen, idareci ve ebeveynlerle eğitimler düzenleyen Nirengi Derneği, salgın döneminde internet kullanımındaki artışla birlikte siber zorbalığın artabileceği uyarısında bulundu.⁸⁸

Umay Aktaş Salman tarafından kaleme alınan *Uzun Hikâye: Çevrimiçi Gençler* yazısında, siber zorbalığa ilişkin bütüncül ve kapsamlı politikalara ihtiyaç duyulduğuna ve konu hakkında tüm öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiğine dikkat çekiliyor. Dosyanın ortaya koyduğu önemli konu başlıklarından biri, gençlerin hem siber zorbalığın mağduru hem de uygulayıcısı olabilmesidir. Buradan hareketle, siber zorbalıkla mücadelede destek ve güvenlik mekanizmaları kurulurken çocukların ve gençlerin teknolojiye yaklaşımlarıyla siber zorbalık algısının değerlendirilebileceği izleme çalışmalarının yapılması, psikososyal destek mekanizmalarının tüm çocuklarca erişilebilir olması, dijital ortamlarda da hak sahibi olduğumuzun bilinciyle “dijital yurttaşlık” kavramının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması büyük önem taşıyor. Türkiye’de Temel Eğitim Gençliğinde Siber Zorbalık Konusunda Farkındalık Geliştirmek: Gençlerin Siber Zorbalığı Algılayışı, Yaygınlığı ve Farkındalığa İlişkin Alan Çalışması Projesi’nde siber zorbalığa uğrayan gençlerin bu durumu ebeveynlerine söyleme tercihi %37, öğretmene söyleme

82 Olweus, 1995.

83 UNICEF, t.y.

84 A.g.e.

85 TCCB SBB, 2019.

86 MEB, 2018.

87 MEB SGB, 2021; MEB YEĞİTEK, 2021.

88 Sabancı Vakfı, t.y.

tercihi ise %15 olarak belirtiliyor.⁸⁹ Ebeveynlerin dijital okuryazarlıklarının olmaması ve çevrimiçi ortamlara karşı kısıtlayıcı tutumlar geliştirebilmesi, gençleri yetişkinlerin desteğine başvurmaktan uzaklaştıran etkenler olabilir.

Siber zorbalık yalnızca çocukların ve gençlerin karşılaştığı bir sorun değildir. Öğretmenler de iş yaşamında siber zorbalıkla mücadele etmek durumunda kalabiliyor. *COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerde Siber Zorbalık Algısının Çeşitli Değişkenler ile İncelenmesi* araştırmasında, 700 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgularda şu tespitlere yer veriliyor: “Katılımcıların ‘iş odaklı’ siber zorbalık algılarının COVID-19 salgını öncesi zorbalığa maruz kaldığını söyleyenlerde, uzaktan çalışmaya adapte olamayanlarda, salgın döneminde fiziksel ve psikolojik sorun yaşayanlarda diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.”⁹⁰ Araştırmaya göre “öğretmenlerin bireysel ihtiyaç ve sorunlarının kurumsal olarak gözetilmediği hâllerde siber zorbalık algısı” meydana gelebiliyor. Kişilerin içinden geçtikleri tecrübelerin siber zorbalık olup olmadığını tanımlayabilmeleri ve destek mekanizmalarına başvurabilmeleri için konu hakkında daha fazla farkındalık çalışmasına ihtiyaç duyulduğu, kurumların öğretmenleri de siber zorbalıktan korumak için önlemler alması gerektiği açıktır.

ÜÇÜNCÜ ÖĞRETMEN OLARAK OKUL

Gündelik hayatı, alışkanlıkları ve deneyimleri şekillendiren mekânlar, kişisel ve toplumsal hafızanın çerçevesini oluşturur. Hafıza deneyimleme biçimlerini belirler, hayal gücünü kurar. Mekânsal farkındalık, insanların doğduğu andan itibaren gelişmeye başlayan, çevreyi ve nesnelere boyutlarını algılama, şekil tanımlama, yön bulma ve mekânsal bilgiyi hafızada tutma gibi becerileri içine alan bilişsel bir kavramdır.⁹¹ Mekânsal farkındalığın çocukların gelişiminde, duygudurum düzenlemesinde, dil ve matematik gibi alanlarda etkili olduğuna dair bilimsel araştırmalar bulunuyor.⁹²

Mekânsal farkındalık geliştirilebilir bir beceridir. Çevreyle ilişkilendirme ve oyun çocukların mekânsal farkındalıklarının gelişiminde büyük bir öneme sahiptir.

İtalyan pedagog Loris Malaguzzi, mekânı içinde barındırdığı keşif imkânları ve deneyim yaratma kapasitesi dolayısıyla öğretmen ve aileden sonra “üçüncü bir öğretmen” olarak tanımlar.⁹³ Mekânın öğrenme için taşıdığı potansiyel son yıllarda hem alternatif eğitim pedagojilerinin yaygınlaşması hem de çevreye duyarlılığın artmasıyla önem kazanmaya başladı. Vehbi Koç Vakfı tarafından Türkiye’ye kazandırılan *Üçüncü Öğretmen: Tasarımı Kullanarak Eğitim ve Öğretimi Dönüştürmenin 79 Yolu* kitabında okulun mekânsal kaynaklarının niteliklerinin geliştirilmesine ve okul topluluğunun güçlendirilmesine yarayacak **katılımcı tasarım** önerilerinde bulunuyor. Katılımcı tasarımla geliştirilen eğitim ortamlarında mekân yapma tecrübesi öğrenme aracına dönüşürken günlerinin büyük bir bölümünü geçirdikleri mekâna dair fikirlerini ve emeklerini katmak hem



KATILIMCI TASARIM

Katılımcı tasarım, bir mekânı kullanan ya da kullanacak olan paydaşların ihtiyaçları, kullanım alışkanlıkları ve birlikte yaşam pratikleri doğrultusunda mekânların kurgusunun ve programının belirlenmesi süreçlerine katılımı ile katılımı mümkün kılacak yöntemlerin (sözlü ifade, atölye çalışmaları vb.) bütünüdür.

Kaynak: Hart, R., A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship. Innocenti Essays: 4. UNICEF ICDC.*



Katılımcı Tasarım Önerileri

<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Katilmci-Tasarim.pdf>

89 Baştürk, 2020.

90 Deniz ve İriz, 8-9 Eylül 2020.

91 Literatürde mekânsal düşünme (*spatial thinking*), mekânsal yapabilirlik (*spatial ability*) gibi farklı kullanımları vardır. Bkz. Downs ve Stea, 1973.

92 Levinson, 2003.

93 Cagliari vd., 2016.

öğretmenlerin hem öğrencilerin aidiyetlerini ve okul paydaşları arasındaki işbirliğini güçlendiriyor. Bu bölümde, okulların fiziksel ve kurumsal kapasitesine ilişkin gelişmeler, mekânın üçüncü öğretmen olma potansiyeliyle ele alınıyor.

ÖZEL DONANIMLI EĞİTİM ORTAMLARI

MEB geçtiğimiz dönemlerde okulun üçüncü öğretmen olarak rolünü yaygınlaştıracak iki önemli adım atmıştır. Bunlardan birincisi öğrenimin tüm paydaşlarının “okulu iyileştirme çalışmalarında yer alacağı” Okul Gelişim Modeli’dir. 2023 *Eğitim Vizyonu*’nda model, okul yaşam becerilerlerinin içselleştirildiği bir yaşam alanı olarak tanımlanıyor ve “yeni bir okul anlayışını eğitimle ilgili tüm aktör, STK’lar, eğitim sendikaları vb. kuruluşların işbirliği ile ortaya koyma”nın önceliklendirildiği vurgulanıyor.⁹⁴ Belgede okulların gelişmelerinin “Okul Profili Değerlendirme Modeli” vasıtasıyla izleneceği ve “okulların gelişiminin izlenmesi ve desteklenmesi sürecinde il ve ilçe teşkilatlarının yapısı, rol ve sorumlulukları[nın] yeniden yapılandırılacağı” belirtiliyor.⁹⁵ *MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*’nda ise “okulların içinde buldukları koşul ve öncelikler dâhilinde gelişmelerini sağlayacak bir Okul Gelişim Modeli’nin hayata geçirilmesi, her okulun kendi hazırlayacağı Okul Gelişim Planları’ndaki hedefler doğrultusunda çocukların bireysel, akademik ve sosyal gelişim amaçlarına yönelik etkinliklerin izlenmesi ve desteklenmesi” 2021 için önerileri maddeleri arasında yer alıyor.⁹⁶

Okul Gelişim Modeli Projesinden Beklentiler: Okul Yöneticilerinin Görüşleri başlıklı makale kapsamında Okul Gelişim Modeli’ne yönelik farklı illerden okul idarecileriyle gerçekleştirilen görüşmeler, modelin en çok “okulun bulunduğu çevre, sınıf, laboratuvar gibi fiziki koşullarla” ve hedeflerin belirlenmesiyle ilişkilendirildiğini ortaya koyuyor.⁹⁷ Okul Gelişim Modeli, eğitim ortamlarının parçası olduğu mikrosistemlerin desteklenmesi için çocuk katılımını içeren büyük bir potansiyel taşıyor. Model aynı zamanda eğitim politikalarının hazırlanmasında veriyi baz alan ve katılımcı bir sistemin kurulmasına yardımcı olabilecek bir kapasiteye sahiptir. Öte yandan, modelin yaygın ve sağlıklı bir şekilde hayata geçirilmesi ve okullar arası rekabet perçinlenmeden işbirliğinin güçlendirilmesi, farklı eğitim paydaşlarının modeli içselleştirilmesini ve modelin uygulanmasını teşvik edecek çalışmaların artırılmasını gerektiriyor.

Okulun üçüncü öğretmen olarak rolünü güçlendirecek diğer bir önemli adım okullarda Tasarım Beceri Atölyeleri’nin (TBA) kurulmasıdır. 2023 *Eğitim Vizyonu*’nda, öğrencilerin “ilgi, yetenek ve mizaçlarına yönelik gelişimleri için” TBA’ların tüm okullarda kurulacağı, bu atölyelerde tasarlamanın ve üretmenin önceliklendirileceği ve böylelikle “çocuğun kendisini, meslekleri, çevresini tanımasına” imkân sağlanacağı vurgulanıyor.⁹⁸ *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*’nda da yer alan TBA’lar, “Öğrenciler[in] bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimini önemseyen, bilimsel düşünme, tutum ve değerleri içselleştirebilecekleri bir temel eğitim yapısına geçilerek okullaşma oranı artırılacaktır” hedefine yönelik stratejiler arasında gösteriliyor.⁹⁹ *MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*’nda, ilköğretim kademesinde açılan 5.750 TBA’nın hedeflenen 3.000’in üzerinde olduğu, ortaöğretim kademesinde ise hedeflenen 1.806 atölyeden 1.558’inin hazırlandığı açıklandı.¹⁰⁰

94 MEB, 2018.

95 A.g.e.

96 MEB SGB, 2021.

97 Koç Akran, 2020.

98 MEB, 2018.

99 MEB SGB, 2019.

100 MEB SGB, 2021.

MEB 2021 yılında, TBA'ların hazırlanmasına ve uygulanmasına yardımcı olacak *Tasarım Beceri Atölyesi: Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrenciler için Rehber ve Tasarım Beceri Atölyesi Kurulum Kılavuzu* yayımladı. Ayrıca bu iki rehberin indirilebildiği, kurulan atölyelerden örneklerin paylaşıldığı ve TBA'ların kurulduğu okulları donanımlarıyla birlikte gösteren bir veri haritasını içeren tba.meb.gov.tr sitesi erişime açıldı. Bu sitede yer alan verilere göre Türkiye genelinde 9.457 TBA eğitim ortamlarına kazandırıldı.¹⁰¹

Temel eğitim kurumlarında kurulabilecek “bilim, sanat, kültür, spor ve yaşam becerileri odaklı” Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik (FETEMM), Açık Hava Sporları, Ahşap ve Metal, Drama ve Eleştirel Düşünce, Yaşam Becerileri, Görsel Sanatlar, Müzik, Salon Sporları, Tabiat ve Hayvan Bakım ile Yazılım ve Tasarım Atölyeleri olmak üzere 10 adet Tasarım Beceri Atölyesi alanı belirlendi.¹⁰² Ortaöğretim kademesinde ise bilim, sanat, kültür, spor ve yaşam becerileri Kültür Sanat Atölyesi ve Bilim Atölyesi olmak üzere iki ana başlık altında birleştirildi.¹⁰³ *Tasarım Beceri Atölyesi: Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrenciler için Rehber*'de TBA'ların iç paydaşları olan öğretmenlerin, idarecilerin ve öğrencilerin rollerinde yenilikçilik, işbirliği, üretkenlik, aidiyet ve sosyal-duygusal öğretime önem vermek gibi kavramlar vurgulanıyor.

MEB İnşaat ve Emlak Müdürlüğü tarafından hazırlanan *Tasarım Beceri Atölyesi Kurulum Kılavuzu*'nda atölye kurulumları için örnek mekânsal planlar, işçi sağlığı ve iş güvenliği gözetilecek teknik şartname yer alıyor. TBA'lar için hazırlanan sitede “Sıkça Sorulan Sorular” bölümünde, okullardaki mekânsal kapasite farklılıkları ve yetersizliklerinin TBA'ların kurulmasında yaratabileceği güçlüklerin yer alması dikkat çeken konulardan biridir. Kılavuzda okuldaki kapasite farkları göz önünde bulundurularak öneriler “Köy Okullarında”, “Yeni Okullarda”, “Eski Okullarda” ve “Mekân Bulamayan Okullarda” olmak üzere dört başlık altında sıralanıyor. Köy okullarında mevcut dersliklerin atölye olarak kullanılması, imkânı olmayan köy okullarında ise “mobilya ve donatım alımına gerek olmadan eldeki imkânlarla eğitim mekânları ve açık alanların atölye olarak” düzenlenmesi öneriliyor. Eski okullarda deprem güvenliği önceliklendiriliyor. Mekân bulamayan okullar için koridorların, halihazırda kullanılan laboratuvar, resim, müzik gibi dersliklerin dönüştürülmesi tavsiye ediliyor.

TBA'lara yönelik uygulamalar, çocukların sosyal-duygusal ve yaşamsal becerilerinin gelişmesi, paydaşlar arası işbirliği ve öğrenme alanlarının genişlemesi gibi birçok açıdan potansiyel taşıyor. Öte yandan, TBA'ların uygulama bütçelerinin okulların sorumluluğuna bırakılması okulların finansal imkânları doğrultusunda farklı TBA'lar açabileceği ve okullardaki kapasite farklılıklarının TBA'lar bazında da derinleşebileceği anlamına geliyor. *MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*'nda TBA'lar da dahil olmak üzere birçok uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için finansmanın artırılması gerektiğine dikkat çekiliyor. *Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* dosyasında belirtildiği üzere bu durum kaynakların çeşitlendirilmesi ve MEB bütçesinin artırılması ihtiyacını ortaya koyuyor.

101 MEB TBA, t.y.

102 MEB, 2021.

103 A.g.e.



Yaşayan Okullar Projesi

<http://yasayanokullar.org/>



OYUN HAKKI

Çocuğun iyi olma hâline bütüncül olarak etki eden, beslenme, sağlık, barınma ve eğitim gibi temel ihtiyaçları arasında yer alan, tüm çocukların sahip olduğu ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme'yle de güvence altına alınmış olan çocuk haklarından biri. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme'nin 31. maddesi çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını kapsar. Sözleşme, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanıma, özendirme ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirme, dinlenme, sanatsal ve kültürel etkinlikler konusunda uygun ve eşit fırsatları sağlamaya teşvik etmek gibi devletlerin temel yükümlülüklerini belirtir.

Kaynak: Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Temmuz 2021, <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-%C3%B6zle%C5%9Fme>

YAŞAYAN OKULLAR PROJESİ

MEB 2020 yılında Yaşayan Okullar Projesi'ni hayata geçirdi. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında geliştirilen projeye eğitim kurumlarının mimari yapılarının öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde yapılandırılması amaçlanıyor. Projenin **internet sitesinde** ilk aşamada 15 mimarlık ofisi tarafından hazırlanan 23 projenin bölgesel ve sosyokültürel farklılıklar gözetilerek tasarlandığı ifade ediliyor. Okulların sadece öğrencileriyle değil, çevreleriyle de sosyal etkileşimlerinin güçlendirilmesinin önemsendiği belirtiliyor. Projelerde mimari açıdan farklı malzeme kullanım örnekleri, yenilenebilir enerji ve enerji tasarrufu, fonksiyonel iç ve dış mekân tasarım örnekleri yer aldığı vurgulanıyor. Yaşayan Okullar Projesi, okulların nitelikli mimari tasarımlarla buluşması açısından önemlidir. Buna benzer projelerin fiziksel kapasite sorunları yaşayan okullar kapsamında da gerçekleştirilmesi, okullar arası kapasite farklılıklarını gidermede teşvik edici bir rol üstlenebilir.

OKUL BAHÇELERİ

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (BM ÇHS) 31. maddesi, oyunu çocuğun temel haklarından biri olarak tanımlar.¹⁰⁴ **Oyun hakkı** çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oyun oynama, yaşına uygun eğlence aktivitelerine ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma haklarını içerir. Okul bahçeleri bu hak çerçevesinde eğitim ortamlarının önemli mekânsal kaynaklarından biridir.

Oynama, hareket ve dinlenme mekânlarını içeren okul bahçesi düzenlemeleri, çocukların hem fiziksel hem zihinsel hem de ruhsal gelişiminde destekleyici bir rol üstlenir. Okul bahçelerinin nitelikleri mevcut durumda öğrencilerin ve eğitimcilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan çok uzaktır.

Okul bahçelerine ilişkin en önemli sorun alanlarından biri, yönetmeliklerce belirlenen öğrenci başına düşen metrekare standartlarının hayata geçirilememesidir. Türk Standartları Enstitüsü'nün (TSE) İlköğretim Okulları-Fiziki Yerleşim-Genel Kurallar standardına göre, okul bahçeleri öğrenci başına 5 metrekare kullanım alanı düşecek şekilde planlanmalıdır.¹⁰⁵ 2015 yılında yeni veya onarımı yapılacak eğitim ortamlarının standartlarını düzenleyen *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*, MEB İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı tarafından güncellendi. Güncellenen standartlarda okul bahçesinin, "sert zemin, amfi tiyatro, gezinti yolları, spor sahaları, çevre peyzajı" düşünülecek biçimde öğrenci başına 15 metrekare bahçe alanı planlanacak şekilde

¹⁰⁴ Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

¹⁰⁵ TSE, 2000.

yapılması yer alıyor.¹⁰⁶ Öte yandan 19 Şubat 2020’de yayımlanan yeni bir yönetmelikte, standart okulöncesi eğitim kurumları için öğrenci başına 1,5 metrekare; ilkököl, ortaöğretim okulu ve özel eğitim okulları için öğrenci başına en az 2 metrekare olmak şartıyla en az 500 metrekare bahçe alanı zorunluluğu getiriliyor.¹⁰⁷ *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Ortamları* dosyasında belirtildiği üzere, 2019 yılında yürürlükte olan 18 farklı mevzuat belgesinde okul bahçelerinin düzenlenmesine ilişkin ifadeler yer alıyor.¹⁰⁸ Yönetmelikler arası farklılıklar, uygulamaların ve düzenlemelerin her çocuk için adil bir şekilde planlanmasının önünde engel teşkil ediyor olabilir. Bunun yanı sıra okulun içinde bulunduğu fiziksel çevrenin dokusu, çevredeki yapı yoğunluğu ve özellikle büyük şehirlerde yeterli büyüklükte alanların olmaması okul bahçelerinin metrekare standartlarının hayata geçmesi ya da iyileştirilmesi önündeki büyük engellerdendir. Bu noktada, milli eğitim kademeleri ve yerel yönetimlerin işbirliğiyle okulla ilişkilenebilecek oyun alanları, yeşil alanlar ya da meydanlar gibi kentsel kamusal mekânların eğitim ortamlarıyla birlikte düşünülmesi, hem okul bahçesi ihtiyacını gideren hem de okulun çevreyle ilişkisini güçlendiren bir çözüm olabilir.

Okul bahçelerine ilişkin bir diğer önemli sorun bahçelerin tasarımı ve farklı kullanım alanlarıdır. Farklı illerde yapılan araştırmalarda, okul bahçelerinin beton veya asfalt zeminden oluştuğu, öğretim zamanları dışında otopark olarak kullanıldığı ortaya konuyor.¹⁰⁹ Otopark kullanımından elde edilen gelir okul için bir finansman yaratıyor.¹¹⁰ *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*’nda 2015 sonrası yapılan okul bahçeleri için “Okul bahçelerinin soğuk ve monoton bir görünüşe sahip olmaması için beton ve asfalt yüzeylerden kaçınılmalı, peyzaj projesine uygun olarak, doğa temelli yaklaşımla tasarlanmış geniş çim alanları ve okul bahçesi ihata duvarı boyunca iklim bölgesine uygun ağaçları içeren düzenleme yapılmalıdır” ifadeleri yer alıyor. Okul bahçelerinin yetersiz kalması *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*’nda “Temel eğitimde okulların niteliğini artıracak yenilikçi uygulamalara yer verilecektir” hedefinin altında ortaya konan tespitlerden biridir. Plan, “okul bahçelerinin öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması ve dersler ile ders dışı etkinliklerin kültürel kazanımlarla desteklenmesi”ni ihtiyaç olarak tanımlıyor. *2023 Eğitim Vizyonu*’nda ise “okul bahçelerinin ‘Tasarım-Beceri Atölyeleri’ ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesi” belirlenen hedefler arasında yer alıyor. Öte yandan, *MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*’nda okul bahçelerini içeren bir veri, tespit ya da öneri bulunmuyor. Bu da 2020 yılı bütçesinde okul bahçelerinin düzenlenmesine ilişkin kaynak ayrılmadığı anlamına geliyor. Uzaktan eğitim okul bahçelerinin yeniden ele alınması, iyileştirilmesi ve salgın döneminde çocukların açık alan ihtiyacını karşılayacak şekilde mahalle yaşamıyla ilişkilendirilebilmesi için fırsat olarak değerlendirilebilirdi. Salgın sonrası dönemde, uzun süredir oyun alanlarından mahrum kalan çocuklar için okul bahçesi önemini artıran bir mekânsal kaynak olarak öne çıkıyor.

TBA’lar kapsamında özellikle Tabiat ve Hayvan Bakım Atölyesi ve Açık Hava Spor Atölyesi uygulamaları okul bahçelerinin ekolojik bir yaklaşımla, çocuklarla eğitimcilerin ihtiyacını gözeterek ve katılımcı bir şekilde yeniden tasarlanmasını teşvik edebilir. Okul bahçelerine ilişkin farklı yönetmelikler erişilebilirliğe yönelik standartlar tanımlasa da, yönetmeliklerin çerçevesinin **evrensel tasarım ilkeleri** ve **oyun değeri** gibi ölçülebilir



Evrensel Tasarım İlkeleri

<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Evrensel-Tasarim.pdf>



OYUN DEĞERİ

Oyun değeri, bir ortamın, nesnenin veya ekipmanın çocukların oyun deneyimine kattığı değeri tanımlamak için kullanılır. Yüksek oyun değeri, çocukların birçok farklı şekilde oynayabileceğini, kendi fikirlerini ve eylemlerini genişletebileceğini veya detaylandırabileceğini gösterir. Oyun değeri değerlendirme kriterlerine ilişkin farklı ekoller bulunuyor. Genel çerçevede, oyun değeri fiziksel oyun (zıplama, tırmanma gibi hareketler), duyuşsal oyun (dokunsal, işitsel, görsel ve doğal öğelerle etkileşim) ve sosyal oyun (işbirliği, sosyal etkileşim ve yaratıcı oyun) kategorileriyle değerlendirilir. Oyun değeri kavramı, oyun alanlarının niteliklerinin geliştirilmesinde ölçülebilir kriterler ortaya koyması açısından önemlidir.

Kaynak: HAGS (t.y.). How playground equipment supports play values and inclusive experiences. Temmuz 2021, <https://hags.co.uk/en-gb/designing-inclusive-playgrounds/play-values#13727>

Children Scrapstore (2017, 28 Nisan). How to assess a play space for play value. Temmuz 2021, <https://www.childrenscrapstore.co.uk/blog/2017/04/how-to-assess-play-space-for-play-value.html>

106 MEB İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, 2015.

107 Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 19 Şubat 2020.

108 Erözeren, 2019’dan aktaran Köse, 2020.

109 Özdemir, 2011.

110 Köse ve Şaşmaz, 2014.



SAĞLIK HAKKI

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 24. maddesi çocukların sağlık hakkını hem çocukların her türlü sağlık hizmetine erişimi hem de "çocukların sağlığı için zararlı geleneksel uygulamaların kaldırılması amacıyla uygun ve etkili her türlü önlemi" kapsamında tanımlar. Sağlık hakkı, çocukların yaşadıkları ya da vakit geçirdikleri mekânların çocukların sağlığına zarar vermeyecek bir ortam sunması için devlete sorumluluk yükler.

Kaynak: Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Temmuz 2021, <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

niteliklerle ilişkilendiğini söylemek güçtür. Okul bahçelerinin düzenlenmesinde mevcut ve inşa edilecek okul alanlarının ihtiyaçlarına cevap verebilen, okulun içinde bulunduğu mahalle ya da köy dokusu, nüfus ve bina yoğunluğu gibi koşulların dikkate alındığı, evrensel tasarım ilkelerini gözeten, okul bahçesinin içinde bulunduğu mikrosistemlerle bütüncül bir şekilde değerlendirildiği bir yaklaşımla standartların yeniden ele alınması özellikle salgınla birlikte çoğalan açık alanda vakit geçirme ihtiyacı göz önünde bulundurulacak önceliklendirilmelidir.

SINIF ORTAMI

Okul yaşamı içinde öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok vakit geçirdikleri mekânlar sınıflardır. Sınıfların fiziksel koşulları, düzenin sağlanması ve öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi açısından önemlidir. Sınıfların fiziksel yeterlilikleri, sıra, tahta, dolap gibi donatıların yanı sıra iklimlendirme, havalandırma, aydınlatma ve ses düzeyi gibi temel fiziksel şartların değerlendirilmesini de içerir. Öğrenme ortamının sıcaklığı, nemi, gürültü düzeyi ve hava kalitesi öğrenme üzerinde etkilidir.¹¹¹ Temel fiziksel şartlar aynı zamanda, ortamın sağlık koşullarını da belirler; bu nedenle BM ÇHS'nin tanımladığı "sağlık hakkı"yla doğrudan ilişkilidir.¹¹²

Öğretmen ve öğrenci arasındaki anlatan/dinleyen hiyerarşisini kıran, öğrencilerin birbirlerini görebilmelerini ve hareket edebilmelerini böylelikle derse bedensel, ruhsal ve zihinsel katılımı teşvik eden sınıf tasarımı modelleri yaygınlaşıyor.¹¹⁴

Okulların mekânsal kaynaklarının yetersiz olduğu durumlarda TBA'ların sınıflara entegrasyonunun teşvik edilmesi, modern sınıf tasarımlarının yaygınlaşmasını sağlayabilir.

Salgın sürecinde sınıf ortamlarının nitelikleri sosyal mesafe kurallarıyla birlikte yeniden gündeme geldi. Türkiye'de sınıflardaki sosyal mesafe WHO tavsiyesine uygun şekilde 1 metre olarak belirlendi. Farklı ülkelerde mesafe 1,8 metreyle uygulamaya geçti. Geçmiş salgın deneyimleri kıyaslanarak okullarda uygulanması gereken sosyal mesafe kurallarına öneriler getiren çalışmalar yayımlandı.¹¹⁴ Türkiye'de eğitim mimarisi alanında çalışan PAB Mimarlık ve PABEDU bu çalışmaların yaklaşımlarını derleyerek **mekânsal bir sınıf kullanım önerisi** hazırladı. Bu öneriler arasında derslik başına düşen öğrenci sayısında azalma, hijyen kaynaklarının sınıfın içinde yer alması ve açık sınıflar gibi uygulamalar dikkat çekiyor.¹¹⁵

Türkiye'deki okulların birçoğunun bu uygulamaları hayata geçirebilecek mekânsal kaynakları bulunmuyor. Okulların mekânsal kaynaklarının sosyal mesafe ve hijyen kurallarının uygulanmasına elverişli olmaması, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime geçiş kararlarını etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.



Yeni Normalde Okul Yapıları

<https://www.pabedu.com/yeni-normalde-okul-yapilari>

¹¹⁴ Usher-Pines vd., 2018.

¹¹⁵ pabedu, 2020.

SERVİS ARAÇLARI

Türkiye’de özellikle kentsel alanlarda okullara servis araçlarıyla erişim üzerinde tartışılan bir alandır. Eğitimle entegre ve çocukları gözetken bir toplu ulaşım sisteminin olmaması bu durumun yapısal nedenlerinden biridir. Servis araçlarının kente getirdiği yük, araç yoğunluğunun yarattığı çevre tahribatı ve iklim krizine etkisi çocukların sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkını da içine alan bir kentsel yönetim sorununu beraberinde getiriyor.¹¹⁶

2017-2018 yıllarında servis araçlarının koşulları, çocukların servislerde unutulması ve serviste unutilan bir çocuğun hayatını kaybetmesi sonucunda servis ortamlarının niteliğine ilişkin düzenlemeler yapıldı. 2017’de Okul Servis Araçları Yönetmeliği, 2018’de Okul Servis Araçlarının Çalıştırılmasına İlişkin Usul ve Esaslar yürürlüğe girdi.¹¹⁷ Yönetmeliğin yürürlüğe konulmasının ardından dört yıl geçmesine rağmen, 2020 yılında servis aracında beş yaşında bir çocuğun beş saat boyunca unutulması basına yansdı.¹¹⁸

COVID-19 salgınının Türkiye’de yayılmaya başlamasının hemen ardından MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, valiliklere *Okul Servis Araçlarında Hijyen Uygulaması* yazısı gönderdi. Yazıda, “okul servis araçlarında yeterli miktarda hijyenik temizlik malzemesi bulundurulması ve sıkça dokunulan yüzeylerin temizliğinin ve dezenfeksiyonunun sürekli yapılması, araçlarda sağlığın korunması açısından yeterli havalandırma yapılması, servis şoförü ve rehber personel olarak çalışan kişilerin hijyen şartlarına uygun eldiven ve kişisel koruyucu donanımlar kullanması” istendi.¹¹⁹

Salgın sürecinde, uzaktan eğitim koşullarında servis ücretlerinin ödenip ödenmeyeceğine ilişkin tartışmalar yaşandı.¹²⁰ Ankara, İstanbul ve İzmir Esnaf Odaları uzaktan eğitime geçildiği dönemlerde ebeveynlerden ücret almayacaklarını açıkladı.¹²¹

TABLO 1: 2020-21 YILI İÇİN İSTANBUL’DA SERVİS ÜCRETLERİ

Kilometre aralığı	TL
0-1	243
1-3	266
3-5	289
5-7	300
7-9	317
9-11	367
11-13	422
13-15	444
15-17	478
17-19	506
19-21	539
21-23	561
23-25	583

Kaynak: Cumhuriyet, 6 Mart 2021.

Açıklama: Servis ücretleri illere göre farklılık gösterebiliyor.



116 Şehir Dedektifi, 2020.

117 MEB, 20 Ocak 2018.

118 Haber 3, 12 Ekim 2020.

119 MEB, 16 Mart 2020.

120 Hürriyet, 20 Kasım 2020; Danyıldız, 30 Eylül 2020.

121 Cumhuriyet, 6 Mart 2021.

Öğrencilerin okula gidiş-gelişlerinde kullandıkları servis ve toplu taşıma araçları için ailenin ödediği ücret hanehalkı eğitim harcamalarına dahil ediliyor. Bu harcamalar hanehalkı üzerinde ciddi bir yük oluşturuyor. Ancak, eğitim politikaları içinde servis araçlarının durumuna ve ulaşım ihtiyacının farklı yollarla karşılanmasına yeterince ağırlık verilmiyor.

OKULUN KURUMSAL ORTAMINA İLİŞKİN SAYISAL VERİLER

Eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin temel göstergelerden biri öğrenci başına düşen derslik sayılarıdır. Bu sayının idealde ne olmasına gerektiğine ilişkin standart kalite ölçütleri bulunmuyor.¹²² Öte yandan konu üzerine yapılan araştırmalar derslik başına düşen öğrenci sayısının az olmasının öğrencilerin derse katılımına, özel önlem gereken çocukların sınıfla kaynaşmasına ve sınıf yönetimine olumlu etkileri bulunduğunu ortaya koyuyor.¹²³ Derslik başına düşen öğrenci sayılarının, COVID-19 salgını tedbirlerinin başında gelen sosyal mesafe kuralı düşünüldüğünde önem kazandığı söylenebilir.

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda derslik başına düşen öğrenci sayısı ve ikili eğitim yapan okul oranı göstergelerinde 2015-2018 dönemine göre iyileşme gözlemlendiği belirtilirken göstergelerde bölgeler ve iller arası farklılıkların sorun olduğunun altı çiziliyor. Göstergeleri mekânsallaştırmaya yönelik adım ise şu şekilde ifade ediliyor: "Buradan hareketle ülke genelinde ortalamaya göre değil de belli bir standarda göre izleme yaparak bölgesel farklılıkların etkin izlenmesi için 2019-2023 döneminde 'derslik başına düşen öğrenci' yerine 'öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranı' göstergesi, 'ikili eğitim yapan okul oranı' göstergesi yerine de 'ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranı' göstergesine yer verilmesi uygun görülmüştür."¹²⁴ Bu göstergelerin bölgesel farklılıkları ortaya koyacak şekilde düzenlenmesi yerele özgü veriyle politika geliştirilmesine yönelik yapıcı bir adım olabilir.

TABLO 2: MEB 2019-2023 STRATEJİK PLANI'NDA ÖĞRENCİ SAYISI 30'DAN FAZLA OLAN ŞUBE ORANLARI

	Başlangıç değeri	2019	2020	2021	2022	2023
İlkokulda öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranı (%)	22,45	22	20	18	15	10
Ortaokulda öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranı (%)	30,28	30	28	25	21	15

Kaynak: MEB SGB, 2019.

Açıklama: Verilen sayılardaki yuvarlamalar kaynağında yer aldığı gibidir.



122 Köse, 2020.

123 Karakütük vd., 2014; Coupé vd., 2016; Thng, 2016.

124 MEB SGB, 2019.

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranları 2021 yılı için ilkökul kademesinde %18 olarak belirlendi.¹²⁵

MEB, 2023 yılı için ilkökula başlamadan önce en az bir yıl okulöncesi eğitim alanların oranının %100'e ulaşmasını hedefliyor. Yerel düzeydeki aktörlerle ve öğretmenlerle yeni işbirliği modellerinin oluşturulması, okulöncesi eğitimde nitelikli eğitim ortamlarının yaygınlaşması için önemli bir adımdır. 2019 yılında bu kapsamda önemli bir gelişme yaşandı ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi, Yuvamız İstanbul projesi kapsamında, sosyal olarak dezavantajlı çocukların okulöncesi eğitime erişimini sağlamak için yeni merkezler açtı. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ile Boğaziçi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü işbirliğiyle hayata geçirilen projeye "İstanbul'da yaşayan tüm çocuklara eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması", kadın istihdamının gözetilmesi, aile eğitimine ve gelişimine katkı sunulması ile çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi hedefleniyor.¹²⁶ 2021 yılı itibarıyla İstanbul'un farklı mahallelerinde 31 çocuk etkinlik merkezi bulunuyor.¹²⁷

MEB 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu'nda "şartları elverişsiz olduğu veya nüfusun çok yoğun ancak okulöncesi kurum kapasitesinin yetersiz olduğu yerleşim yerlerinde fiziki kapasitenin artırılması için 'taşınabilir anasınıfı' gibi farklı çözümlere ihtiyaç duyulduğu" belirtiliyor. Bu kapsamda okulöncesi eğitim ortamlarının kapasitesinin artırılması için UNICEF ve MEB işbirliğiyle taşınabilir sınıflar hayata geçirildi.

2019-20 eğitim-öğretim yılında "yabancı uyruklu çocukların yoğun olduğu dezavantajlı yerleşim yerlerinde derslik ihtiyacını karşılamak amacıyla" 76 adet taşınabilir anasınıfı yapıldığı belirtildi. Böylelikle 2018-2020 yıllarında toplam 356 derslik yapıldı ve 17.000 öğrencilik kapasite oluşturuldu.¹²⁹

Okulun kurumsal ortamının niteliğine ilişkin diğer bir önemli gösterge ikili eğitim uygulamalarıdır. İkili eğitim, okul sayılarının yetersizliği nedeniyle ayrı grupların sabah ve öğleden sonra eğitim gördüğü uygulamalardır ve üst politika metinlerinde de sorunsallaştıran alanlardan biridir. *On Birinci Kalkınma Planı*'nda "Kalabalık ve birleştirilmiş sınıf ile ikili eğitim uygulamaları azaltılacak" ifadesi yer alıyor.¹²⁹ MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise "İkili eğitim kapsamındaki okulların sayısı azaltılacak ve yatılılık imkânlarının kalitesi iyileştirilecektir" hedefi bulunuyor.¹³⁰

125 MEB, Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası hazırlandığı sırada derslik başına düşen öğrenci sayılarına ilişkin yeni bir veri yayımlanmadı. Verilerin Eylül 2021'de yayımlanması bekleniyor.

126 Yuvamız İstanbul, t.y.b.

127 Yuvamız İstanbul, t.y.a.

128 MEB SGB, 2021.

129 TCCB SBB, 2019.

130 MEB SGB, 2019, s.67.

TABLO 3: MEB 2019-2023 STRATEJİK PLANI'NDA İKİLİ EĞİTİM

	Başlangıç değeri	2019	2020	2021	2022	2023
Temel eğitimde ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranı (%)	33,83	29	23	16	8	0
Ortaöğretimde ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranı (%)	3,99	3,8	3,5	3	2,5	2

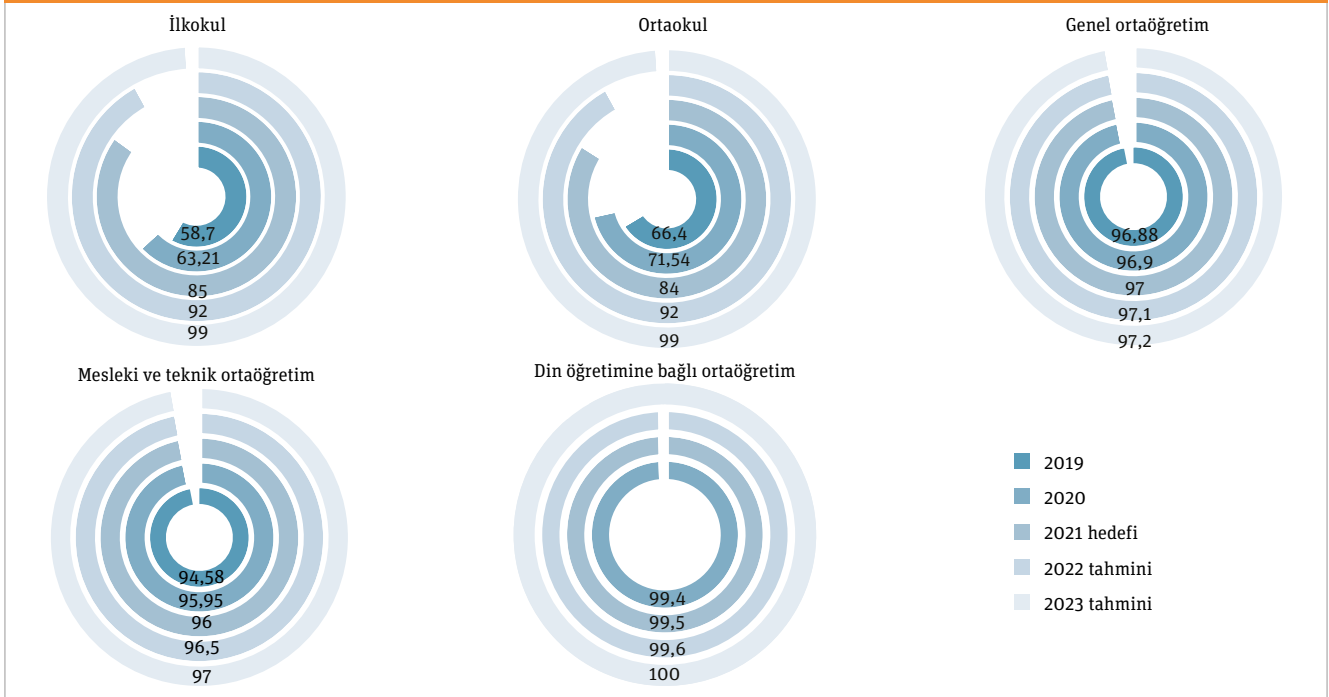
Kaynak: MEB SGB, 2019.

Açıklama: Verilen sayılardaki yuvarlamalar kaynağında yer aldığı gibidir.



MEB 2021 Yılı Performans Programı'nda tekli eğitimde performans göstergeleri oranları, tüm eğitim kademelerine göre yıl sonu tahminleriyle yayımlandı (Grafik 2). Bu göstergelere göre ilkokulda tekli eğitimdeki öğrenci oranı hedefi 2020 için %75,0 iken performans %63,21'le 11,79 yüzde puanla hedeflenenden geride kaldı. Ortaokul kademesi için performans %71,54'le %73,0 hedefine yaklaştı. Genel ortaöğretimde %96,9'luk hedef gerçekleştirildi.

GRAFİK 2: MEB 2021 YILI PERFORMANS PROGRAMI'NDA TEKLİ EĞİTİM, %



Kaynak: MEB SGB, 2020.

Açıklama: Ortaokul kademesi için sunulan veriler Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullara ilişkindir. Din öğretimine bağlı ortaöğretim kademesinde 2019 yılına ilişkin veri bulunmuyor. 2020 yılı verileri yıl sonu tahmini gerçekleştirme oranlarıdır. Sayılardaki yuvarlamalar verinin kaynağında yer aldığı gibidir.



İkili eğitimin hem zaman yönetimi hem de mekânsal kaynakların etkin kullanımını zorlayan birçok olumsuz yönü bulunuyor. Sabah derslerinin çok erken başlaması nedeniyle öğrencilerin uykulu ve kahvaltı yapmadan okula gelmek durumunda kalmaları, öğlenci öğrencilerin ise okul dönüşünde karanlığa kalmaları¹³¹ ve uzak mesafelerde hem sabah hem akşam servis saatleri de göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin iyi olma hâlini gözetecek bir zaman yönetiminden uzak bir tablo ortaya çıkmaktadır. İkili eğitimde sınıfların havalandırmasını, mekânların temizliğini ve düzenini sağlamak ve ders saatinin dışında okulun farklı aktivitelerinden faydalanmak zorlaşıyor.¹³² İkili eğitim, salgın sürecinde COVID-19 salgını tedbirlerinin uygulanmasını güçleştiren etkenlerden biri oldu.

ÇEŞİTLİLİKLERİ KABUL VE AİDİYET

BM ÇHS'nin 2. maddesi çocuklara yönelik ayrımcılık yasağı getirir. Sözleşmeye taraf devletler, sözleşmede yazılı olan hakları “her çocuğa, kendilerinin, ebeveynlerinin veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.”¹³³ Çeşitlilikleri kabul eden okul da etnik köken, dil, din, engellilik durumu, ırk, cinsel kimlik ve cinsel yönelimlerine bakmaksızın tüm paydaşlarını aynı temel prensiplerle değerlendirir.¹³⁴ Eğitim ortamlarının kapsayıcılığıyla tüm okul paydaşlarının okulla aidiyet kurabilmesi arasında güçlü bir bağ vardır. Barışçıl ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı, o ortamı paylaşan herkes için kucaklayıcı, benlik duygusunu zedelemeyen bir alan yaratır; okulun içinde bulunduğu mikrosistemin de barışçıl bir şekilde dönüşmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Ayrımcılık her zaman kendini şiddet ya da dışlanma olarak göstermeyebilir. Acıma ve zayıf gösterme de ayrımcılığın bir parçasıdır. Bunun yanı sıra eğitim ortamlarının mekânsal kurgusu da ayrımcılığın ciddi yansımalarından biridir.

Okul tasarımlarının engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetmemesi, mekânın ayrımcılık ürettiği en belirgin alanların başında geliyor. Engelli Hakları Sözleşmesi, “engellilerin tüm insan hak ve özgürlüklerinden tam ve eşit şekilde yararlanmasını teşvik ve temin etmeyi amaçlar.”¹³⁵ Mekânların erişilebilir bir şekilde tasarlanması, engelli bireylerin eşit bir şekilde toplumsal yaşama katılması için elzemdir. *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*'nda “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri akranlarından soyutlamayan ve birlikte yaşama kültürünü güçlendiren eğitimde adalet temelli yaklaşım modeli geliştirilecektir” hedefi için hazırlanan stratejiler içerisinde “Başta özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kullanımına uygun olmak üzere okul ve kurumların fiziki imkânları iyileştirilecektir” alt hedefi yer alıyor.¹³⁶ Öte yandan, eğitim ortamlarında erişilebilirlik rampa konulmasından öteye geçemiyor. Eğitim ortamlarının genel mekânsal kurgusu farklı engellilik durumundaki öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek ve erişilebilirlik düzeyini eşitleyebilecek evrensel tasarım ilkelerinden yoksun bir şekilde oluşturuluyor.

131 Aktay vd., 2019; ERG ve TEGV, 2016.

132 Öztürk ve Düzovalı, 2011; ERG ve TEGV, 2016.

133 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

134 Wang ve Degol, 2016.

135 Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme.

136 MEB SGB, 2019.

MEB 2009 yılında Fiziksel Engelliler için Okul Binalarında Yapılması Gereken Düzenlemeler Genelgesi yayımladı. Genelgede, giriş ve eşiklerdeki seviye farklılıklarının kaldırılmasından, az gören öğrenciler için ışık yansıtmayan yüzeylerin tercih edilmesine, kabartma yazıların hazırlanmasından, cam yüzeylerin işaretlenmesine kadar kapsamlı yönergeler yer alıyordu. Ancak bu yönergeler yaygın bir şekilde hayata geçirilemedi. Mekânların erişilebilirliğinin sağlanmamasının engelli çocukların yaşamları boyunca sosyal izolasyon yaşamalarına neden olabildiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Cinsel yönelime yönelik ayrımcılık eğitim ortamlarında ciddi sonuçları olan ancak eğitim politikaları alanında yer bulamayan bir diğer ayrımcılık biçimidir. 2021 yılında Kaos GL Derneği, *LGBTİ+ Öğrencileri Aile ve Okul Kısılcasına Karşı Nasıl Korunmalı? Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans, İnterseks, + Öğrenciler ve Aileleriyle Çalışan Eğitimciler için Kılavuz* yayımladı. Kılavuzda, eğitimcilere yol gösterici olabilecek kavramlar sözlüğü, öğrencileri desteklemek için öneriler ve okul ortamında yapılabilecekler aktarılıyor.¹³⁷ Okul içindeki spor alanları, soyunma odaları, tuvaletler gibi donanımların ikili cinsiyet sistemine göre tasarlanması, LGBTİ+ çocukların okulla aidiyet kurmasını zorlaştırabiliyor. İkili cinsiyet sistemine göre tasarlanmış alanlar akran zorbalığının deneyimlendiği mekânlara dönüşebiliyor.¹³⁸ 2021 yılı genelinde diğer toplumsal alanlarda LGBTİ+ bireylere ilişkin nefret söylemlerinin artması, LGBTİ+ öğrencilerin eğitim ortamlarında da ayrımcılığa uğramasına neden olabilir.

Bu dosya kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenlerden bazıları, okulda ayrımcılığa ve akran zorbalığına uğrayan çocukların uzaktan eğitim sürecinde kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade ettiler. Bu durum uzaktan eğitimin olumlu çıktılarında biri olarak değil, ayrımcılığa uğrayan çocukların akademik öğrenmenin çok daha ötesinde imkânlar sunan okuldan uzak kalmayı tercih edecek kadar zarar gördüklerinin göstergesi olarak kabul edilmelidir.

EĞİTİM ORTAMLARI VE MEKÂNSAL ADALET

Mekânsal adalet kavramı, “toplumsal olarak değer verilen kaynakların ve bu kaynakları kullanma fırsatlarının mekânda adil ve eşit dağılımı”nı içerir.¹³⁹ Son yıllarda eğitimin yetişkinlik hayatına ve toplumsal refaha etkisine odaklanan çalışmalar, eğitim ortamlarını içinde buldukları yerleşimlerin sosyoekonomik yapısıyla birlikte değerlendiren bir mekânsal yaklaşımla kurgulanıyor.¹⁴⁰

Farklı coğrafyalara ve eğitim sistemlerine odaklanan çalışmaların ortaya koyduğu birkaç ortak sonuç vardır. Bu sonuçlardan ilki, çocukların eğitim göreceği okulun konut tercihiyle olan ilişkisidir. Eğitim ortamlarının kurumsal niteliği, fiziksel donanımlarının çeşitliliği okul tercihlerini; okulun konuta yakınlığı ise konut tercihlerini etkiliyor. Bu durum bir yandan okullar arası kapasite farklarına dikkat çekerken diğer yandan nitelikli eğitim ortamlarına erişimin ekonomik imkânlarla mümkün olmasıyla yeni sınıfsal ayrımlar yaratıyor.

137 Sertoğlu, 2021.

138 Kıyıcı, 23 Haziran 2021.

139 Soja, 2009.

140 Bayer vd., 2007; Black, 1999; Brooks-Gunn vd., 1993; Laliberte, 2018.

*İstanbul'da konut projeleri ile özel öğretim kurumlarını birlikte değerlendiren haritalama araştırmasında, özel okulların kapalı site kümeleriyle güçlü bir ilişki içinde oldukları ve eğitim ortamlarının niteliklerinin konut pazarında yeni rekabet unsurları yarattığı ortaya konuluyor.*¹⁴²

MEB 2021 Yılı Performans Programı'nda, 2020-21 eğitim-öğretim yılı itibarıyla toplam 14.617 özel okul bulunduğu, özel okul sayılarının toplam okul sayısına oranının %20,2 olduğu ve "son yıllarda özel okullara yönelik teşvik ve dönüşüm programı sayesinde özel okul sayılarında önemli bir artış kaydedildiği" belirtiliyor.¹⁴² Eğitim ortamlarına ilişkin temel göstergelerden biri olan derslik başına düşen öğrenci sayılarında tüm kademelerde özel okullarla devlet okulları arasındaki farklar, eğitim ortamlarını mekânsal adalet çerçevesinde ele almayı anlamlı kılıyor. *Eğitim İzleme Raporu 2017-18'in* Sonsöz bölümünde Doç. Dr. Emre Erdoğan sosyal mekânsal ayrışmanın ötekileştirici etkisini şöyle ifade ediyor: "Apartmanlarımız, okullarımız, parklarımız ve kafelerimizin ayrışması, aynı kentte aynı anda farklı yaşamlar sürdürmemiz; teması azaltan, bireysel düzeyde ötekileştirmeyi ve toplumsal düzeyde kutuplaşmayı artıran bir etken."¹⁴³

Eğitim, farklı sosyoekonomik arka planlardan çocukları eşitleyebilecek sosyal politikaların parçası iken eğitim ortamlarının kapasite farklılıkları sosyal-mekânsal ayrışmaya neden oluyor ve eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştiriyor.

Mekânsal çalışmaların işaret ettiği ikinci önemli sonuç ise çocukların içinde yaşamlarını sürdürdükleri yerleşimlerin sosyoekonomik yapısının haklara erişime etkisidir. Sosyal refah düzeyini arazilerin rayiç bedelleri, hanehalkı geliri ve erişim sağlanan sosyal donatılar gibi farklı niteliklerle ele alarak hazırlanan haritalar üzerinden geliştirilen okumalar, eğitim ve sağlık başta olmak üzere sosyal politikaların oluşturulmasında hem mekân temelli veri sağlıyor hem de farklı politika alanlarının arasındaki doğrudan ilişkiyi ortaya koyarak bütünsel bir yaklaşım geliştiriyor. Bu çalışmalardan Amerika Birleşik Devletleri'nde Harvard Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen *Opportunity Atlas* (İmkân Atlası), çocukların büyüdüğü yerleşime göre gelir durumlarını ortaya koyan mekânsal bir izleme projesidir. Bu izleme çalışmasının sonucunda, eğitime erişim ve devamlılığın farklı gelir grupları arasındaki farkı kapatmadaki olumlu rolü, okulöncesi eğitimin yetişkin hayatına katkısı gibi eğitim politikalarına doğrudan etki eden sonuçlar ortaya konuyor.¹⁴⁴

Türkiye'de de benzer bir çalışma, *Kent95: Veriye Dayalı Politika Aracı Projesi* başlığıyla, Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV) ile Kadir Has Üniversitesi İstanbul Çalışmaları Merkezi işbirliği ve Bernard van Leer Vakfı desteğiyle İstanbul, Gaziantep ve İzmir'de gerçekleştirildi. Bu projede, yaş ve rayiç bedel bilgileri, mahallelerde yaşayan



İmkân Atlası

<https://www.opportunityatlas.org/>



Kent95: Veriye Dayalı Politika Aracı Projesi

<http://harita.kent95.org/>

141 Kıyıcı ve Yazıcı, 18 Mart 2019.

142 MEB SGB, 2020.

143 ERG, 2018.

144 Opportunity Insights, t.y.

çocuk sayısı, eğitim ve park gibi donatılar yer alıyor. Böylelikle çocukların içine doğdukları yerleşimlerin sosyal ve ekonomik yapısı, nüfus yoğunluğuna göre donatıların varlığı ya da kapasitesi tespit edilebiliyor. Eğitim başta olmak üzere sosyal haklara erişimde bölgesel düzeyden mahalle ölçeğine kadar inebilen mekânsal izleme çalışmalarının yapılması, desteklenecek öncelikli alanların tespit edilmesini kolaylaştırırken geliştirilebilecek çözümlerde farklı kamu aktörlerince sorumluluk alınması ve işbirliği potansiyelini ortaya koyması açısından önemlidir.

Her yerleşimin farklı sorunları oluyor. Ancak, yerleşimden yerleşime farklılaşan sorunların nedenlerini anlamayı sağlayacak veriler değerlendirilmeden, kararlar merkezi bir biçimde alınıyor. Bunun sonucunda ise kararların sahada uygulamasında çeşitli zorluklar ortaya çıkıyor.

Veriye dayalı karar mekanizmalarının geliştirilmesi üst politika metinlerinde önceliklendirilen konu başlıklarından biridir. *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*'nda "Yönetim ve öğrenme etkinliklerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla veriye dayalı yönetim yapısına geçilecektir" hedefi bulunuyor.¹⁴⁵ Verilerin mekânsallaştırılarak izlenmesine yönelik alt hedef eğitsel veri ambarının ve Coğrafi Bilgi Sistemi'nin (CBS) kurulmasını kapsıyor. Eğitim ortamlarının mekânsal adalet bağlamıyla ele alınabileceği en önemli gelişmelerden biri de Okul Gelişim Modeli ve Okul Profili Değerlendirme Projesi'dir. Salgın süresince bu çalışmalar sekteye uğrasa da salgından sonra çalışmaların hız kazanması eğitim ortamlarının iyileşmesine önemli ölçüde katkı sunabilir.

Okulların içinde buldukları yerleşimlerle ilişkisini mekânsal adalet bağlamında iki yönlü değerlendirmek mümkündür. Bir yanyla okul, içinde bulunduğu yerleşimin coğrafi ve sosyoekonomik koşulları nedeniyle fiziksel kapasite, güvenlik ve erişim sorunları yaşayıp kırılabilir hale geliyor. Özellikle salgında da deneyimlenen kriz anları, var olan sosyal eşitsizlikleri pekiştirdiğinde bu kırılabilirlik daha belirgin hâle geliyor ve eğitimi kesintiye uğratabiliyor. Diğer yanyla okul, içinde bulunduğu topluluklara katkı sağlayabilecek, sosyoekonomik farkları dönüştürebilecek, kriz anlarında onarıcı rol üstlenebilecek büyük bir potansiyele sahiptir.

Okul, toplumsal eşitsizliklerin mekânsal bir göstergesi olma ve mekânsal adalete katkı koyan, toplumsal dönüşümü besleyen bir merkez olma işlevini aynı anda taşıyor.

KIRSALDA EĞİTİM

Kırsalda eğitim ortamlarının koşulları eğitimde fırsat eşitsizliğinin ana başlıklarından biridir. Kır ve kent arasındaki hizmet ve olanak ayrımı da mekânsal adalet bağlamında değerlendirilebilir. Köylerdeki altyapı sorunları, bölgelere göre eğitim ortamlarına erişimin zorluğu, mekânsal kaynakların yetersizliğinin yanı sıra özellikle mevsimlik tarım işçiliğinin yoğun olduğu bölgelerde eğitime ara verilmesi fırsat eşitsizliğinin yapısal nedenlerini oluşturan faktörler arasında yer alıyor.

145 MEB SGB, 2019.

Tablo 4'te köy okullarına kayıtlı öğrencilerin kademe ve cinsiyete göre dağılım verileri bulunuyor. Tüm kademelerde kız çocukları ile oğlan çocuklarının sayıları arasında ciddi farklar bulunuyor. Kırsal alanda kız çocuklarının eğitime erişememesi hâlâ fırsat eşitsizliklerinin başında geliyor.

TABLO 4: KÖY OKULLARINA KAYITLI ÖĞRENCİLERİN KADEMEYE VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI, 2019-20

	Kurum sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı		
			Kız	Oğlan	Toplam
Okulöncesi	4.855	3.570	49.785	52.088	101.873
İlkokul	5.574	22.918	131.507	139.689	271.196
Ortaokul	2.781	26.375	140.485	144.917	285.402
Ortaöğretim	225	3.767	15.642	18.466	34.108
Toplam	13.435	56.630	337.419	355.160	692.579

Kaynak: MEB, 2020b.

Açıklama: Okulöncesi kurum sayısına anaokullarının yanı sıra bünyesinde anasınıfı olan kurumlar da dahildir. Okulöncesi kademesindeki öğretmen sayısının yanı sıra kadrosu başka okul kademelerinde bulunan 3.866 okulöncesi öğretmeni daha bulunuyor. Bu öğretmenler, kadrolarının bulunduğu okul kademesinde gösterildikleri için okulöncesi kademesindeki sayıya dahil edilmediler.



Türkiye genelinde kırsalda, okulöncesi eğitimde 4.855 okul, 10.1873 öğrenci, 7.436 öğretmen ve 7.472 derslik bulunuyor. İlkokul kademesinde, 5.574 köy okulu, okula devam eden 271.196 öğrenci, 22.918 öğretmen ve 26.270 derslik bulunuyor. Ortaokul kademesinde bu sayı 2.781 okul, 285.402 öğrenci, 26.375 öğretmen, 15.138 derslik şeklindedir. Son olarak ortaöğretim kademesinde ise 225 okul, 34.108 öğrenci, 3.767 öğretmen ve 2.598 derslik kırsalda eğitime dahildir. Ortaöğretim hariç tüm kademelerde Güneydoğu Anadolu en fazla köy okuluna sahip bölgedir. Ortaöğretim kademesinde ise en fazla köy okulu Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunuyor. Güneydoğu Anadolu Bölgesi ayrıca kırsalda eğitimde sorunların en sık gündeme geldiği bölgelerden biridir.¹⁴⁶ Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde öğretmen hareketliliğini inceleyen bir çalışma, Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde öğretmen hareketliliğinin ülkenin batı bölgelerine kıyasla üç kat; Orta Anadolu, Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz bölgelerine kıyasla iki kat fazla olduğunu belirtiyor. Barınma, ulaşım, sosyal faaliyetlere erişim sorunlarının öğretmenlerin hareketliliklerini etkilediği vurgulanıyor. Araştırma ayrıca okullardaki donanım yetersizliğinin öğretmenlerin motivasyonlarını önemli ölçüde olumsuz etkilediğini gösteriyor.¹⁴⁷

Köy okullarına yönelik veriler kırsal mahalleleri içermiyor bu nedenle de kırsalda eğitim ortamlarına ilişkin kapsamlı bir gösterge tanımlanamıyor.

146 Bkz. Düşkün, 2021.

147 GAP ve MEB, 2018.

2012 yılında çıkarılan Büyükşehir Yasası'yla Türkiye'deki köylerin neredeyse yarısının mahalle olması ve kentleşme hızıyla birlikte kırsal alanda yaşayan nüfusun azalması kırsalda eğitimi de etkiledi. Kırsalda eğitim koşullarının eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirebildiği ve çocukların eğitimi terk ederek işgücüne katılmasının önünü açabildiği unutulmamalı ve koşulların iyileştirilmesi önceliklendirilmelidir.

On Birinci Kalkınma Planı'nda "Kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar için koruyucu ve önleyici hizmetlere erişimi artırmaya ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılacaktır." ifadesi yer alıyor.¹⁴⁸ *2023 Eğitim Vizyonu*'nda bulunan kırsalda eğitime ilişkin hedefler şu şekildedir:

- "Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacaktır."
- "Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici müfredatlar oluşturulacaktır."¹⁴⁹

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda belirlenen amaç ve hedeflerde kırsalda eğitim ya da köy okulları ayrıca değerlendirilmiyor.

Kırsal alanlardaki eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapan KODA, 10 Eylül 2020-10 Ocak 2021 tarihleri arasında kırsal alanda yaşayan muhtar, öğretmen ve ebeveynlerden oluşan 2.398 kişilik bir grupta kapsamlı görüşmeler gerçekleştirdi ve görüşmelerden elde edilen çıktıları raporlaştırdı.¹⁵⁰ Araştırma kapsamında görüşülen kişilerin %45,2'si çocukların çevrimiçi eğitime erişemediğini, %48,1'i ise erişebildiğini ifade etti. Raporunda, köylerin %26,5'inde sık sık elektrik kesintisi olduğu vurgulanıyor. Araştırmanın bir bölümü köye diğer bölümü çocuklara odaklanıyor. Salgın döneminin zor geçtiğini belirten köylerde zorluklar %38,4 sağlık, %31,7 eğitim, %23,0 sosyal, %4,6 ekonomik ve %2,3 altyapı sorunları şeklinde sıralanıyor.

Raporun çocuklara odaklanan bölümünde, çocukların %51,6'sının salgın döneminde zorlandıkları ifade ediliyor. Görüşme yapılan kişilerin, salgın dönemi zor geçen köylerdeki çocukların eğitim alamamasını, düzenlerinin bozulmasını, hastalık korkusu ve ebeveyn ilgisizliğini gerekçelendirildiği belirtiliyor. Raporunda ayrıca köydeki öğretmen eksikliği, atamaların yapılmaması, öğretmenlerin motivasyon eksikliği ve atanmış öğretmenlerin göreve başlayamaması ya da veliler ve çocuklarla iletişim kuramamaları gibi durumların da eğitimde aksaklık yaşanmasına sebep olduğuna dikkat çekiliyor. Görüşmecilerin bu dönemde okuldan fiziksel olarak uzak kalan çocukların psikolojik olarak eğitimden uzaklaştığını belirtmesi altı çizilen konular arasındadır.

148 TCCB SBB, 2019.

149 MEB, 2018.

150 KODA, 2021.

Kırsalda eğitimde yaşanan eşitsizlik ve öğretmen-ebeveyn işbirliğinin niteliği bölgelere göre farklılık gösteriyor. Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları dosyası kapsamında köy öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde katılımcılar köy okullarının salgından daha fazla etkilendiğini ifade ettiler.

Köylerde yeterli teknolojik altyapı olmaması, hanelerde herkesin telefona sahip olmaması ve telefona sahip ebeveynin gün içinde çocuklardan uzak olması salgının kırsalda eğitimde yarattığı güçlükler örnekler olarak gösterildi. Katılımcılar arasında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde okuldan fiziksel olarak uzaklaşılmasının çocuk evlilikleri gibi ağır hak ihlallerine zemin hazırladığının altını çizdiler.

Salgın sürecinde köy okullarındaki erişim sorunları da göz önünde bulundurularak Türkiye genelindeki köy okullarının tüm kademelerinde 15 Şubat 2021'de yüz yüze eğitime geçildi.¹⁵¹ Öte yandan, köy okullarının fiziksel kapasite eksikleri okullarda hijyen yönetimini güçleştiriyor. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, salgın öncesinde de var olan köylerde temiz suya erişim sorununun COVID-19 tedbirlerini uygulamayı imkânsız hâle getirdiğini dile getirdi.

KRİZDEN ÇIKARILACAK DERSLER: EĞİTİM ORTAMLARININ DAYANIKLILIĞI

Türkiye coğrafi olarak farklı afet tehditlerini aynı anda bünyesinde barındırıyor. Bu tehditlere iklim değişiminin hızlanmasıyla birlikte karşılaşılabilecek yeni afetler de eklenebilir. Öte yandan, eğitim politikaları afetleri ve iklim krizini içermekten epey uzakta duruyor. Bu durum kriz anlarında eğitim sistemini kırılganlaştırıyor. COVID-19 salgını, Türkiye'nin kriz anlarına hazırlıksızlığının yakıcı tecrübelerinden biri oldu. 30 Ekim 2020'de gerçekleşen İzmir depreminde salgınla büyük deprem afeti birlikte deneyimlendi.

Yerküre hayatta kalmamızı sağlayan en temel eğitim ortamıdır. Afetler, yerküre olmadan hiçbir eğitim ortamının var olmayacağı gerçeğini bir kere daha hatırlattı.

Afet yönetiminde, geçmiş afetlerden çıkarılan dersler yeni afetlere hazırlıkta ve yerleşimlerin ve toplulukların güçlendirilmesinde merkezi bir öneme sahiptir. Fiziksel eğitim ortamlarından hiç beklenmeyen, radikal bir kopuş yaşanan bu dönemden alınan dersleri, iklim krizi gibi eğitim alanında izlenmeyen bir başlığa giriş yaparak değerlendirmek bu nedenle anlamlı ve önemli olacaktır. Bu bölümde, eğitim ortamlarının dayanıklılığı, afetler ve iklim krizine yönelik değerlendirmeler ele alınıyor.

AFETLER VE EĞİTİM ORTAMLARININ GÜVENLİĞİ

2020 yılında eğitim, salgın eşliğinde yıkıcı depremler deneyimledi. 22 Ocak 2020'de Manisa'da, 24 Ocak 2020'de Elazığ'da ve 30 Ekim 2020'de İzmir'de meydana gelen depremler hem okulların fiziksel güvenliğine hem de uzaktan eğitimde evde olan çocukların koruma mekanizmalarına erişimlerine dair yeni tartışmalar başlattı.

30 Ekim 2020'de gerçekleşen İzmir depreminden sonra MEB, eğitim-öğretime kapatılan 50 okulun yıkımının Ağustos-Ekim 2020 arasında gerçekleştirildiğini bildirerek "Aldığımız bu tedbirlere bağlı olarak İzmir'de toplam 2 bin 505 okulumuzdan sadece 139'unda hafif sorunlar bulunuyor. Kamera kayıtları gösteriyor ki deprem anında, okullarda bulunan öğrencilerimiz, öğretmenler ve okul müdürlerimiz eşliğinde güvenli tahliye edilmiş. Öğrencilerimize ve öğretmenlerimize düzenli ve hassasiyetle verdiğimiz deprem eğitimleri, okullarımızda yaptığımız deprem tatbikatları anlamını buldu" açıklamasını yaptı.¹⁵²

Türkiye'de afet güvenliği ana hatlarıyla, yapı güvenliği çerçevesinde ele alınıyor. Okul Tabanlı Afet Programı, afetleri daha kapsamlı ele almak adına MEB'in yürüttüğü en

önemli faaliyetlerden biridir. Programla öğretmenlere afet konusunda çevrimiçi ve yüz yüze eğitimler veriliyor. 2021'in Temmuz ayında okul tabanlı afet eğitime yönelik iki kılavuz kitap yayımlandı. Bu kitaplardan ilki olan *Okul Tabanlı Afet Eğitimi Tüm Kademeler İçin Örnek Ders Planları*, afet hazırlığını deprem tatbikatı uygulamalarının ötesine geçiren bir içerik sunuyor. Kitapta, çocukların afet tecrübesi yaşadığında izlemesi gereken adımlar ve oyunlaştırma içeren etkinlik önerileri yer alıyor. *Okul Tabanlı Afet Eğitimi Tüm Kademeler İçin Materyal Fikirleri* başlıklı ikinci kitap ise eğitimcilere farklı afet biçimlerine ilişkin oyun materyalleri önerileri ve örnekleri sunuyor. Öte yandan, programın ve hazırlanan eğitim materyallerinin işlerliğine yönelik değerlendirmelere ihtiyaç duyuluyor. İzmir depremi, programın işlerliğine yönelik çıktılarının değerlendirildiği bir tecrübeye dönüştürebilirdi. Ancak bu konuda kamuoyuna açık bir değerlendirme yapılmadı. Bunun yanı sıra afet yönetimi okulu ve eğitimcileri yalnız bırakmayarak güçlendirecek kurumsal işbirliklerine muhtaçtır. Bu kapsamda MEB'in yerel yönetimlerle yeni işbirliği modelleri geliştirmesi kapsamlı afet yönetimi bakımından büyük önem taşıyor.



Okul Tabanlı Afet Eğitimi Tüm Kademeler İçin Örnek Ders Planları

<https://cdn.eba.gov.tr/okumalitesi/okul-tabanlı-afet-sari.pdf>



Okul Tabanlı Afet Eğitimi Tüm Kademeler İçin Materyal Fikirleri

<https://cdn.eba.gov.tr/okumalitesi/okul-tabanlı-afet-mavi.pdf>

2021 TÜRKİYE AFET EĞİTİM YILI

2021 yılı İçişleri Bakanlığı tarafından Türkiye Afet Eğitim Yılı ilan edildi. MEB bu kapsamda “eğitim kurumlarında afete hazırlık kültürünün geliştirilmesi, afet ve acil durumlara yönelik gönüllülüğün yaygınlaştırılması ile afet öncesi, sırası ve sonrasında öğrenci ve çalışanlara doğru davranış şekillerinin kazandırılması için çalışmalar” yürütüleceğini açıkladı.¹⁵³ Ayrıca, Elazığ ve İzmir depremlerindeki deneyimlerden faydalanarak her ilde 25 personelden oluşan afet ve acil durumlarda görev alacak Arama ve Kurtarma Birimi (AKUB) kurulacağını ve AKUB ekipleri içinde psikososyal destek veren rehber öğretmenlere de etkin görevler verileceğini duyurdu.¹⁵⁴

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), “Afete Hazır Okul” programı kapsamında yayımladığı *Okul Afet ve Acil Durum Planı*'nda okul afet planlarının yapılmasını öneriyor.¹⁵⁵ Okulun afete hazırlıklı olabilmesi için, okul afet planlarının oluşturulması ve uygulanmasını kapsayan bütünleşik okul ve acil durumu yönetiminin gerekliliğini vurguluyor. “Okullarda Afet ve Acil Durum Yönetimi” kapsamında üç ana faaliyet alanı bulunuyor: “Risk değerlendirme ve planlama (tehlike ve risk analizi, okul ve aile planlaması), fiziksel korunma (zarar azaltma, sağlam ve güvenli okul binaları), müdahale kapasitesini geliştirme (okul tatbikatları, öğrenci teslim prosedürleri). Bir yıllık yapılan Okul Afet Yönetimi altı adımda gerçekleştiriliyor:

1. Okul Afet ve Acil Durum Yönetim Kurulu kurulması veya yetkilendirme yapılması.
2. Güvenlik ve eğitim-öğretimin sürekliliği için risk değerlendirmesi ve eylem planı geliştirilmesi.
3. Fiziksel korunma önlemlerinin alınması.
4. Müdahale kapasitesi ve kaynakların geliştirilmesi.
5. Planın duyurulması ve test edilmesi.
6. Planın uygulanması, değerlendirilmesi ve güncellenmesi için tatbikatlar yapılması.

153 MEB, 23 Mart 2021.

154 A.g.e.

155 AFAD, t.y.

2010-2011 yıllarında Yeni Zelanda'da gerçekleşen depremlerin ardından, okulların afet sonrası toplumsal iyileşmede rolünü inceleyen bir araştırma, okulların süregelen topluluk uyumu ve bağlılığının bir parçası olarak dayanıklılığı inşa etmek ve sürdürmek için yerel toplulukları destekleyen büyük rolleri olduğunu, bu roller sayesinde toplulukların afetlere karşı dayanıklılığının arttığını ortaya koyuyor.¹⁵⁶

Okullar, afet anında eğitimi aşan sorumluluklar üstlenerek çocukların, ailelerin ve toplulukların iyi olma hâlini destekleyebiliyor.

Türkiye'de deprem, afet yönetiminin ana ve en önemli maddelerinden biri olsa da Türkiye'nin afet deneyimi depremle sınırlı değildir. AFAD 2020 Afet İstatistikleri Raporu'na göre, 2019 yılında müdahale edilen durum sayılarında 273 sel/su baskını, 201 yangın, 173 heyelan, 83 fırtına/hortum, dokuz çığ düşmesi, üç deprem görülüyor.¹⁵⁷ Afetlerin çeşidi ve sıklığı bölgelere göre farklılık gösterir, kentlerin ve kırsal alanların afet direnci, direnci etkileyen sosyoekonomik faktörler birbirinden farklıdır. Eğitim ortamlarının ve içinde buldukları mikrosistemlerin, coğrafi koşullar göz önünde bulundurularak afete karşı hazırlanması, afet planlama çalışmalarının iklim krizi risklerini ve önleyici uygulamaları içermesi büyük önem taşıyor.

İKLİM KRİZİ VE EĞİTİM ORTAMLARI

İklim krizi 30 yıldan fazla zamandır dünya gündeminde yer alıyor. Eğitim politikalarının iklim kriziyle ilişkisinin büyük oranda çevre duyarlılığına yönelik içerik üretimiyle sınırlı olması karşısında, geleceğinden endişe duyan bir çocuğun "okulu kıırarak" başlattığı **Fridays for Future** hareketinin kısa sürede küresel ölçekte çocuklar tarafından yaygınca sahiplenilmesi bir yanıyla hazin bir yanıyla umut verici bir durumdur.

İklim krizinin etkileri hem insan hakları hukuku hem de çocuk hakları kapsamında ele alınıyor. İklim değişimi ve iklim krizini tetikleyecek her türlü faaliyet, BM ÇHS'nin çocuğun üstün yararı (Madde 3) ilkesiyle, yaşama katılım (Madde 6), sağlık hakkı (Madde 24) ve yaşam standartlarına erişim (Madde 27) kapsamında hak ihlalleri olarak değerlendiriliyor. Birleşmiş Milletler'in 2018'de yayımladığı *Sağlıklı ve Sürdürülebilir Çevre Hakkı Raporu*'nda, çevre hakkı insan hakları çerçevesinde yeniden tanımlanıyor. Raporda çocuğun üstün yararı ilkesi vurgulanarak, çocukların çevresel zararlara karşı daha kırılgan olduğu, 2015'te yaklaşık 6 milyon olan beş yaş altı çocuk ölümünün, çevresel riskler azaltılarak 1,5 milyondan fazlasının önlenilebileceği ifade ediliyor.¹⁵⁸ Bu veri, çevresel etkilerin büyüklüğünün daha fazla göz ardı edilemeyeceğini ortaya koyuyor.

2020 yılı dünyaya yalnızca COVID-19 salgınını getirmede. Avustralya'daki orman yangınlarında 18 milyon hektarı aşkın orman alanı kül oldu.¹⁵⁹ İklim krizi dolayısıyla deniz seviyelerindeki yükselik, kıyı erozyonu, kuraklık, sel, fırtına gibi afetler artış gösteriyor. İsviçre merkezli Ülke İçinde Yerinden Edilme İzleme Merkezi'nin (IDMC) 2020



Fridays For Future

Ağustos 2018'de 15 yaşındaki Greta Thunberg ve diğer genç aktivistlerin iklim krizi karşısındaki eylemsizliği protesto etmek için üç hafta boyunca her okul günü İsveç parlamentosunun önünde oturmasıyla başlamış, gençlerin yürüttüğü ve liderlik ettiği bir harekettir.

<https://fridaysforfuture.org/>

¹⁵⁶ Mutch, 2018.

¹⁵⁷ AFAD, 2020.

¹⁵⁸ UN OHCHR, 2018.

¹⁵⁹ UNEP, 22 Ocak 2020.

raporunda doğal afetler, kasırga, sel, orman yangınları ve çekirge istilası nedeniyle 145 ülkede 30,7 milyon kişinin yerinden edildiği belirtiliyor.¹⁶⁰

Ümit Şahin ve Sinan Erensü tarafından kaleme alınan *COVID-19 Salgını ve İklim Krizini Birlikte Okumak* başlıklı politika notunda, iki küresel olay arasındaki ilişkiler ve salgın deneyiminden iklim krizine dair çıkarılabilecek sonuçlar tartışılıyor. Politika notunun ortaya koyduğu en çarpıcı tartışmalardan biri, “kağıt üzerinde sınır bilmeyen, insan ve mekân seçmeyen, her ölçekte yıkıcı” iki küresel tehdidin de toplumsal adaletsizlikleri, eşitsizlikleri tetikleme ve hızlandırmasıdır.¹⁶¹ Salgın nedeniyle bir yılı aşkın bir zamandır deneyimlendiği ve bu dosyada da aktarıldığı üzere; kriz anlarında eğitime erişim ve eğitim ortamlarının niteliği sosyoekonomik koşullara göre farklılık gösteriyor. Oysa, tüm çocukların temel haklarından olan eğitime erişim, aynı zamanda sosyal adalete erişim mekanizmalarından biridir. Hâl bu iken, eğitim sistemini iklim kriziyle entegre bir şekilde düşünmek, somut uygulama politikaları oluşturmak, eğitim ortamlarında sosyal ve mekânsal adaleti içeren, kapsayıcı ve bütüncül bir dayanıklılık mekanizması kurmak eğitim politikalarının öncelikli gündem maddelerinden daha ne kadar uzak kalabilir? Bilimsel çalışmalar çok fazla vaktin kalmadığını söylüyor.

Temmuz 2021 yılı itibarıyla, Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre, önceki su/tarım yılına göre¹⁶² %49 oranında bir azalmayla bahar aylarında yeterli ölçüde yağış alamayan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ciddi bir kuraklık yaşanıyor.¹⁶³ Kuraklık seviyesinden endişe duyan uzmanlar Güneydoğu Anadolu'nun acilen afet bölgesi ilan edilmesini istiyor.¹⁶⁴ Kuraklık genel itibarıyla gıda üretimiyle ilişkilendirilse de bu üretime dahil olan toplulukların göç hareketlerine ilişkin kamuoyuna açık bir fizibilite çalışması yapılmadı.

Oysa IDMC'nin verileri de göz önünde bulundurularak iklim krizinin yaratabileceği afetlerin hangi bölgelerde ne şekilde yaşanacağı, eğitim ortamlarını nasıl etkileyeceği, kaç öğrenciyi etkileyeceği, göç edilen coğrafya eğilimleri ve göç edilen yerlerdeki eğitim ortamlarının kapasitesinin göçmenleri taşıma durumuna ilişkin fizibilite çalışmaları yapılması büyük önem taşıyor.

Eğitime yönelik üst politika metinlerinde doğrudan iklim krizine yönelik hedefler yer almıyor, ihtiyaçlar tanımlanmıyor. Üst politika metinlerindeki bu eksiklik COVID-19 salgınıyla da ilişkilendirilebilir. Salgın tüm dünya için öngörülemeyen bir gelişme olabilir ancak iklim krizi ve olası etkileri ve afetler 30 yılı aşkın süredir hem dünya hem Türkiye kamuoyunun gündeminde yer alıyor. Bu nedenle, Türkiye'de eğitimi içeren bütün politika ve kararlarda kriz öngörüsü bulunmalı ve krizlere karşı dayanıklı eğitim ortamları için tedbirler alınmalıdır.

160 IDMC, t.y.

161 Şahin ve Erensü, 2020.

162 “Su yılı” her yıl 1 Ekim'de başlayıp 30 Eylül'de biten dönemi kapsayan hidrolojik terimdir. Bkz. Meteoroloji Mühendisleri Odası, t.y.

163 Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 5 Temmuz 2021.

164 DW Türkçe, 24 Mayıs 2021.

İnsanı merkezine alan bir yaklaşım yerine, doğayı ve yaşama saygıyı merkezine alan bir yaklaşım geliştirilmesi eğitimin yapısal dönüşümü için kilit noktadır. Çevre duyarlılığının geliştirilmesi için müfredatın değişmesi bireysel ve toplumsal dönüşüm için büyük önem taşırsa da eğitimin iklim krizine katkısı ve iklim krizinin sonuçlarına dayanıklılığı, iklim krizinin eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirme ve yeni sorunlar yaratma kapasitesi gibi konulara da aciliyetle eğilinmelidir.

İngiltere, 2009 yılında okullara yönelik bir karbon emisyonu stratejisi yayımladı. Strateji belgesinde eğitim ortamlarının yarattığı karbon salınımlarının %55 enerji kullanımından, %29 malzeme alımından, %16 oranında ise ulaşımdan kaynaklandığı belirtiliyor ve bu oranların azaltılması için stratejiler öneriliyor. Karbon salınımlarının azaltılması için okul bazlı izleme çalışmalarının önemi vurgulanıyor.¹⁶⁵ Ayrıca, 2021 yılında okulların 2030'a kadar sıfır karbon hedefine ulaşmasını amaçlayan bir kampanya başlatıldı. Kampanyaya 26 Temmuz 2021 itibarıyla 405 okul yanıt verdi. Kampanyaya katılan okullara, sıfır karbon hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere yönelik yol haritalarını oluşturmaları için destek veriliyor. Bu süreç okul yönetimi, öğrenci, öğretmen ve veli işbirliğinde yürütülüyor.¹⁶⁶

MEB'in önceliklendirdiği Okul Profili Çalışması, eğitim ortamlarında karbon salımının azaltılmasına ve sürdürülebilirlik eğitime yönelik hedefleri içerecek şekilde düzenlenebilir. Böylece, okulların iklim değişikliğine katkısı tespit edilebilir ve bu katkıyı azaltacak uygulamalar başlatılabilir. Bu yönde bir düzenleme, okul topluluklarının iklim değişikliğiyle mücadeleye katılması bakımından teşvik edici bir model yaratabilir.

Taşınmalı eğitim de iklim değişikliği çerçevesinde yeniden tanımlanmalıdır. COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimle servis kullanımı eğitim ortamlarının gündeminden geçici olarak çıkmış bulunuyor. Yine de servis kullanımının ortaya çıkardığı karbon salımı, araç trafiğinin yarattığı yük ve serviste vakit geçirme süreleri hem çocukların eğitime erişim ve sağlık hakkına hem halk sağlığına etkisi çerçevesinde yeniden değerlendirilmelidir.

165 UK Department for Children, Schools and Families, 2009.

166 Let's Go Zero 2030, ty.

Önleyici ve koruyucu tedbirler kapsamında, eğitim ortamlarının fiziki yapısının oluşturulması, inşaatı, güçlendirilmesi ya da yıkımını içeren faaliyetlere yönelik standartlar ve yönetmeliklerin iklim politikaları çerçevesinde ele alınması önemlidir.

Eğitim kurumları inşaatlarında kullanılan malzemelerin seçimi, inşaat sırasında ortaya çıkan hafriyatın taşınması ve değerlendirilmesi, okul yapılarının inşa edileceği arazilerin yapısı, karbon salınımı, biyoçeşitlilik, hava kirliliği, halk ve çevre sağlığı gibi unsurlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. *On Birinci Kalkınma Planı*'nda yer alan “yeni derslik yapımı planlamasında, derslik inşa edilmesi planlanan yerdeki diğer eğitim binalarının verimli kullanımı dikkate alınacak, atıl vaziyetteki eğitim binalarının kullanımı öncelenecektir” ve “eğitim yapıları teknolojiye ve çevreye uyumlu, güvenli, ekonomik, estetik, erişilebilir, standartları ve kalitesi yüksek bir mimaride tasarlanacaktır” ifadeleri koruyucu önlemlerle ilişkilendirilebilir. Yine de bu hedeflerin iklim değişikliğindeki rolünün tespit edilebilmesi ve azaltılması için iklim krizinin açıkça belirtilmesi yani tanınması ve iklim krizine yönelik izleme programları geliştirilmesi gerekmektedir.

SONUÇ YERİNE

2020-21 eğitim-öğretim yılı anlaşılması ve yönetilmesi gereken birçok belirsizlikle sona erdi. Hem öğrenciler hem eğitimciler hem de ebeveynler için oldukça zorlayıcı bir yıl geride kaldı. COVID-19 salgını, eğitim ortamları bağlamında birçok zorluğu ve öğrenilmesi gereken yeniliği beraberinde getirdi. Bu yeniliklerden en belirgin olanları kuşkusuz evin eğitim ortamı hâline gelmesi ve dijital mecraların eğitim ortamlarına dahil olmasıdır. Eğitim ortamları, sınıftan okula bahçesine, ebeveyn-okul işbirliğinden psikososyal güvenliğe ve daha birçok konuya uzanan, geniş kapsamlı bir kavramdır. Dijital mecraların da bu geniş kapsam içine girmesiyle eğitimin paydaşlarını hem çocuk haklarının yeniden tanımlanması hem de çocukların dijital ortamlarla ilişkilenebilmesine yönelik yeni tartışmalar bekliyor.

Bu dosya, eğitimin gerçekleştiği okuldan mekânsal kopuş yaşandığı bu istisnai eğitim-öğretim yılını mekânsal bir çerçevede ele alıyor. Dijitalleşmeyle birlikte eğitimde mekânsal adalet sorunsalı ortadan kalkmadı, aksine bu konu belki de hiç bu kadar güçlenmemiştir. Çünkü altyapı ve teknoloji donanımlarını sağlayan bir mekânsal kaynak olmadan dijital ortamlara erişim mümkün değil. Kırsal ve kentsel alanlardaki öğrencilerin eğitime erişim sorunlarının derinleşmesi eğitim ortamları ve mekânsal adalet sorunsalının en kristalize olduğu alanlardan biridir. Sorunların çözümü ise eğitim ortamlarındaki mekânsal bakışı okulun fiziksel donanımlarını içeren ancak kesinlikle onunla sınırlı tutmayan, içine kurulduğu çevrenin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşullarını dikkate alan bir yaklaşımla mümkün olabilir.

Türkiye, salgını bir “afet” tecrübesi olarak yaşadı. Bu deneyime farklı afetler eklemelendi. Afet yönetiminde, bir önceki afetten edinilen tecrübelerin, yaratıcı çözümlerle birlikte yönetilemeyen durumlarının da kaydının tutulması ve üzerinde çalışılması önemlidir. Bu deneyimler afet hazırlığını güçlendirir ve gelecek afetlerin hasarı bu şekilde azaltılır. Yerelden merkeze tüm devlet kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin, sorumluluğu ve yükümlülüğü olan herkesin Türkiye’nin bir afet ülkesi olduğunu uygulamalar düzeyinde kabul etmesi bu nedenle çok önemlidir. COVID-19 tecrübesi de Türkiye’ye ve tüm dünyaya hem bir salgın afeti deneyimi sundu hem de yerküreyi bekleyen iklim krizi gibi başka tehditlere karşı ne kadar hazırlıksız olduğunu hatırlattı. Bu nedenle, COVID-19 tecrübesinin eğitim ortamlarına olan etkisinden kapsamlı dersler çıkarılmalı ve eğitimin iklim krizine hazırlanması gerekliliği daha fazla göz ardı edilmemelidir.

2020-21 eğitim öğretim yılında zorlukla birlikte farklı ölçeklerde dayanışmanın ve işbirliğinin önemi de daha belirgin hâle geldi. Okul düzeyinde eğitimciler arası dayanışma pratikleri, ebeveynlerle ilişkilerin yeniden tanımlanması, dijital mecralara uyumu yüksek olan gençlerin ve çocukların yetişkinlere yardımcı olması ve yerel yönetimlerin farklı sivil toplum örgütleri ile sosyal ağlarla geliştirdikleri işbirlikleri okul ikliminin yeni paydaşlar kazanmasını sağladı. Dayanışma pratikleri ve işbirlikleri bu zor dönemin kazanımı olarak değerlendirilmelidir ve güçlendirilmelidir. Bu kazanım aynı zamanda okulun kendi duvarları içinde değil, parçası olduğu mikrosistemlerle birlikte değerlendirildiğinde ne kadar fazla potansiyele sahip olduğunu ortaya koydu. Eğitim ortamlarının geleceğin belirsizliğine sorduğu en önemli sorulardan biri, her türlü zorluk ve kriz anında içinde bulunduğu mikrosistemleri kırılmağa zorlayan bir bileşen mi yoksa güçlendiren ve onaran bir bileşen olarak mı konumlanacağıdır. Eğitim ortamının güçlendirici konumunu desteklemek ise her okulun kendi özgün koşullarını değerlendirmesine imkân sağlayan kamuya açık veri temelli politikalarla mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

AFAD (t.y.). Afete hazır okul. Temmuz 2021, <https://www.afad.gov.tr/afadem/afete-hazir-okul>

AFAD (2020). Afet yönetimi kapsamında 2019 yılına bakış ve doğa kaynaklı olay istatistikleri. Temmuz 2021, https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/e_Kutuphane/Kurumsal-Raporlar/Afet_Istatistikleri_2020_web.pdf

Aktaş Salman, U. (2019, 28 Mayıs). Uzun hikâye | Ayşe ve Elif arasındaki uçurum. *ERG Blog*. Mayıs 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-ayse-ve-elif-arasindaki-ucurum/>

Aktaş Salman, U. (2020, 5 Temmuz). Kırsalda uzaktan eğitim. *ERG Blog*. Temmuz 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/kirsalda-uzaktan-egitim/>

Aktaş Salman, U. (2020, 26 Ağustos). Uzun hikâye | Okula dönüşün zorlu problemleri. *ERG Blog*. Temmuz 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-okula-donusun-zorlu-problemleri/>

Aktay, S., Işık, E. ve Gençsoy, E. (2019). Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi? *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019) Bildiri Kitabı*, 3, 744-754. https://www.researchgate.net/publication/336687365_Tam_Gun_Ogretim_mi_Ikili_Ogretim_mi

Al Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104. https://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt16Sayi3/JKEF_16_3_2015_87-104.pdf

Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1263831>

Başak Kültür ve Sanat Vakfı, Small Projects İstanbul, Sulukule Gönüllüleri Derneği ve Tarlabası Toplum Merkezi (2020). COVID-19 sürecinde İstanbul'un farklı yerleşimlerinde çocukların haklarına erişimi araştırması: Yetişkinler için final raporu. Kasım 2020, <http://covid19cocukhaklariizleme.org/uploads/pdf/c2a2fa80ead952253d7d6d1d51181a87.pdf>

Baştürk, E. (2020). *Çevrimiçi riskler ve siber zorbalık*. Elma Yayınevi.

Bayar, A. A., Günçavdı, Ö. ve Levent, H. (2020). COVID-19 salgınının Türkiye'de gelir dağılımına etkisi ve mevcut politika seçenekleri. İstanbul Politik Araştırmalar Enstitüsü. Temmuz 2021, https://d4b693e1-c592-4336-bc6a-36c134d6fb5e.filesusr.com/ugd/c80586_cca887fc1be94a01a67b5ff59af5b0a5.pdf

Bayer, P., Ferreira, F. ve McMillan, R. (2007). A unified framework for measuring preferences for schools and neighborhoods. *Journal of Political Economy* 115(4), 588-638. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/522381>

Bıkmazer, A., Kadak, M. T., Görmez, V., Doğan, U., Aslankaya, Z. D., Bakır, F., Tarakçıoğlu, M. C., Kaya, İ., Gümüş, Y. Y., Esin, İ. E., Karayağmurlu A., Adak, İ., Yaylacı, F., Güller, B., Tanır, Y., Koyuncu, Z., Serdengeçti, N., Ermiş, Ç., Bilgin Kaçmaz, G., Gülşen, H., Doğru, H., Bayati, M. A., Üstündağ, B., Gökler, E., Özyurt, G., Baykara, B., Ekinci, Ö., Başgöl, Ş. S., Görmez, A., İnal Emiroğlu, N., Türkçapar, H. ve Öztürk, M. (2020). Parental psychological distress associated with COVID-19 outbreak: A large-scale multicenter survey from Turkey. *International Journal of Social Psychiatry*, 1-9. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0020764020970240>

- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Temmuz 2021, <https://www.unicef.org/turkey/cocuk-haklarına-dair-sözleşme>
- Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme. Temmuz 2021, <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarınaİlişkinSözleşme.pdf>
- Black, S. E. (1999). Do better schools matter? Parental valuation of elementary education. *The Quarterly Journal of Economics* 114(2), 577–599. https://econpapers.repec.org/article/oupqjecon/v_3a114_3ay_3a1999_3ai_3a2_3ap_3a577-599..htm
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K. ve Sealant, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology* 99(2), 353–95. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/230268>
- Cagliari, P. Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C. Vecchi, V. ve Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Cesuroğlu, T. ve Kölemen, A. (2021). Pandemi koşullarında eğitim gerçekleri: Türkiye’de okullar neden ve nasıl açılmalı? *Okulları Açalım Çalışma Grubu*. Temmuz 2021, <https://okullariacalim.org/dokuman/pandemi-kosullarında-egitim-gercekleri-raporu.pdf>
- Coupé, T., Olefir, A. ve Alonso, J. D. (2016). Class size, school size and the size of the school network. *Education Economics*, 24(3), 329-351. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1015405>
- Cumhuriyet (2021, 6 Mart). Okul servisi ücretleri belli oldu. Temmuz 2021, <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/okul-servis-ucretleri-belli-oldu-1818610>
- Çakır, M. N. (2020, 6 Mayıs). Balkondan içeriye bakmak: Evlerimiz yaşamaya ne kadar elverişli? *Sivil Sayfalar*. Mayıs 2021, <https://www.sivilsayfalar.org/2020/05/06/balkondan-iceriyeye-bakmak-evlerimiz-yasamaya-ne-kadar-elverisli/>
- Dağlı, E. T., Akço, S. ve Akbulut B. (2021). Salgın ve doğal afetlerde çocukların korunması. ÇOKMED. Temmuz 2021, [http://cokmed.net/ps-sistem/dosyalar/files/Salgın%20ve%20Doğal%20Afetlerde%20Cocukların%20Korunması\(1\).pdf](http://cokmed.net/ps-sistem/dosyalar/files/Salgın%20ve%20Doğal%20Afetlerde%20Cocukların%20Korunması(1).pdf)
- Danyıldız, M. (2020, 30 Eylül). Eğitim online, ücret yüz yüze. *Birgün*. Temmuz 2021, <https://www.birgun.net/haber/egitim-online-ucret-yuz-yuze-317405>
- Davidson, B., Schmidt, E., Mallar, C., Mahmoud, F., Rothenberg, W., Hernandez, J., Berkovits, M., Jent, J., Delamater, A. ve Nalate, R. (2020). Risk and resilience of well-being in caregivers of young children in response to the COVID-19. *Translational Behavioral Medicine*, 11(2), 305-313. <https://academic.oup.com/tbm/article/11/2/305/6001694>
- Deniz, D. ve İriz, M. (2020, Eylül 8-9). *Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerde siber zorbalık algısının çeşitli değişkenler ile incelenmesi*. [Konferans sunumu]. 4th ECLSS International Online Conference on Economics and Social Sciences, Kyrenia, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. <http://eclss.org/publicationsfordoi/prcdng8a8boo8k2020cyprus.pdf>
- Derin Yoksulluk Ağı (2020). Pandemi döneminde derin yoksulluk ve haklara erişim araştırması. Temmuz 2021, <https://tr.boell.org/sites/default/files/2020-11/Pandemi%20d%C3%B6neminde%20derin%20yoksulluk%20ve%20haklara%20eri%C5%9Fim%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1-Yerel%20Y%C3%B6netimlere%20Kriz%20D%C3%B6nemi%20Sosyal%20Destek.pdf>

- Digital Futures Commission (2021). Governance of data for children's learning in UK state schools. Temmuz 2021, <https://digitalfuturescommission.org.uk/wp-content/uploads/2021/06/Governance-of-data-for-children-learning-Final.pdf>
- Downs, R. M. ve Stea, D. (1973). *Image and environment: Cognitive mapping and spatial behavior*. Routledge.
- Düşkün, Y. (2021). Türkiye'de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi: Politika önerileri. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-ogretmen-planlamasi-ve-ogretmenin-mesleki-guclenmesi-politika-onerileri/>
- DW Türkçe (2021, 24 Mayıs). *Türkiye'de gıda arzı tehlikesi | Güneydoğu'da ekinlerin yüzde 80'i kurudu* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5VjvrAtLe9U>
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Erdoğan, E. (2017). Türkiye'de gençlerin iyi olma hali saha araştırması bulguları. *Habitat*. Haziran 2021, <https://habitatdernegi.org/wp-content/uploads/turkiye-de-genclerin-iyi-olma-hali-raporu.pdf>
- ERG (2018). Eğitim izleme raporu 2017-18. Temmuz 2021, <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/>
- ERG ve TEGV (2016). Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu. Temmuz 2020, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG.TEGV_%C3%87GOY.Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu.09.08.16.pdf
- Eslek, D. ve Yılmaz Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deusosbil/issue/39608/297792>
- GAP ve MEB (2018). Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporu. Haziran 2021, <http://www.gap.gov.tr/gap-meb-guneydogu-illeriogretmen-hareketliliği-projesi-sayfa-190.html>
- Gökbayrak, P. (2018, 17 Eylül). Çocuk için "mekanda adalet" sınıfta başlayabilir mi? *beyond.istanbul*. Temmuz 2021, <https://beyond.istanbul/%C3%A7ocuk-i-CC%87%C3%A7in-mekanda-adalet-s%C4%B1n%C4%B1fta-ba%C5%9Fayabilir-mi-5f8fa5211ce5>
- Haber 3 (2020, 12 Ekim). Okul servisinde skandal! 5 yaşındaki çocuk serviste unutuldu! Temmuz 2021, <https://www.haber3.com/guncel/3-sayfa/okul-servisinde-skandal-5-yasindaki-cocuk-serviste-unutuldu-haberi-5557848>
- Halis, M. (2021, 22 Ocak). Pandeminin öğretmenleri: 7-24 çalışmaya zorlanıyoruz, iş yükümüz arttı, ücretimiz azaldı. *Independent Türkçe*. Temmuz 2021, <https://www.indyrturk.com/node/304106/haber/salg%C4%B1n%C3%B6%C4%9Fretmenleri-7-24-%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmaya-zorlan%C4%B1yoruz-i%C5%9F-y%C3%BCk%C3%BCm%C3%BCz-artt%C4%B1-%C3%BCretimiz>
- Hürriyet (2020, 20 Kasım). Servis ücretleri ne olacak? Temmuz 2021, <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/servis-ucretleri-ne-olacak-41667571>
- IDMC (t.y.). 2020 internal displacement. Temmuz 2021, <https://www.internal-displacement.org/database/displacement-data>
- Karabay, B. (2021). Pandemi süreci eğitimin öğretmen gözüyle bir yıllık değerlendirmesi. *Eğitim-İş*. Temmuz 2021, <http://egitimisankara3.org/wp-content/uploads/2021/04/Pandemiyle-1-Yil-ve-Egitim.pdf>
- Karadağ, K. (2020, 25 Mart). Bakan Koca'dan 'hayat eve sigar' paylaşımı. *Anadolu Ajansı*. Temmuz 2021, <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/bakan-kocadan-hayat-eve-sigar-paylasimi/1779699>

- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 204-316. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2345>
- Kıyığı, G. (2020). Çocuklar için sağlıklı ve güvenli konut. B. Bayhan ve C. Yartan (Der.). *Salgın günlerinde konutun anlamı* içinde (s.82-83). <https://drive.google.com/file/d/1Da03euFLxnAD2XlqDzanm80JHPcim10u/view>
- Kıyığı, G. (Host). (2021, 23 Haziran). Onur haftası özel yayını. [Podcast bölümü]. *Yerden Yüksek*. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/5DwAxKtaH7tcFqhM1TGh2I>
- Kıyığı, G. ve Yazıcı, S. (2019, 18 Mart). İstanbul'un dönüşüm coğrafyasında özel okulların rolü. *beyond.istanbul*. Temmuz 2021, <https://beyond.istanbul/i%CC%87stanbulun-d%C3%B6nüşüm-coğrafyasında-özel-okulların-rolü-%C3%BC-8cab1a0a907b>
- Koç Akran, S. (2020). Okul gelişim modeli projesinden beklentiler: Okul yöneticilerinin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1180255>
- KODA (2021). Köy halkının gözünden pandemide köylerin ve köy okullarının durumu. Temmuz 2021, <https://www.kodegisim.org/media/K%C3%B6y-Halk%C4%B1n%C4%B1n-Gözünden-Pandemi-Köylerin-ve-Köy-Okullar%C4%B1n%C4%B1n-Durumu.pdf>
- Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. Haziran 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Köse, A. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitim ortamları. *Eğitim Reformu Girişimi*. Temmuz 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/>
- Köse, A. ve Şaşmaz, A. (2014). İlköğretim kurumlarının mali yönetimi araştırma raporu. *Eğitim Reformu Girişimi*. Temmuz 2021, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_MaliYonetimArastirmaRaporu.pdf
- Laliberte, J. W. (2018). Long-term contextual effects in education: Schools and neighborhoods. *American Economic Association*, 13(2), 336-377. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/pol.20190257>
- Levinson, S. C. (2003). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge.
- Let's Go Zero 2030 (t.y.). Let's go zero 2030 schools. Temmuz 2021, <https://letszero.org/schools/>
- MEB (2018). 2023 eğitim vizyonu. Temmuz 2021, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB (2018, 20 Ocak). Okul servis araçlarına ilişkin usul ve esaslar belirlendi. Temmuz 2021, <https://www.meb.gov.tr/okul-servis-araclarina-iliskin-usul-ve-esaslar-belirlendi/haber/15496/tr>
- MEB (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı bütçe sunuşu. Temmuz 2021, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf
- MEB (2020a). Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim izleme ve değerlendirme raporu 2020. Temmuz 2021, https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/297/original/MEB_rapor.pdf?1613124134
- MEB (2020b). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019-2020. Nisan 2021, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf

- MEB (2020, 16 Mart). Okul servis araçları sürekli dezenfekte edilecek. Temmuz 2021, <https://www.meb.gov.tr/okul-servis-araclari-surekli-dezenfekte-edilecek/haber/20525/tr>
- MEB (2020, 19 Mart). Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. Temmuz 2021, <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- MEB (2020, 24 Ağustos). Uzaktan eğitime bir fikrim var. Temmuz 2021, <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitime-bir-fikrim-var/haber/21488/tr>
- MEB (2020, 1 Kasım). “Okullarımızda yaptığımız deprem tatbikatları anlamını buldu”. Temmuz 2021, <http://www.meb.gov.tr/okullarimizda-yaptigimiz-deprem-tatbikatlari-anlamini-buldu/haber/21901/tr>
- MEB (2021). Tasarım beceri atölyesi: Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için rehber. Temmuz 2021, <https://tba.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/04/TBA-Rehber.pdf>
- MEB (2021, 14 Şubat). 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi uzaktan ve yüz yüze eğitimle başlıyor. Temmuz 2021, <http://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yilinin-ikinci-donemi-uzaktan-ve-yuz-yuze-egitimle-basliyor/haber/22553/tr>
- MEB (2021, 1 Mart). Basın açıklaması - Eğitimde kontrollü normalleşme sürecinde eğitim kurumlarının açılma ve uygulama kriterleri. Haziran 2021, <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi-egitimde-kontrollu-normallesme-surecinde-egitim-kurumlarinin-acilma-ve-uygulama-kriterleri/haber/22651/tr>
- MEB (2021, 23 Mart). Afet ve acil durumlara karşı “MEB AKUB” ekipleri kuruluyor. Temmuz 2021, <http://www.meb.gov.tr/afet-ve-acil-durumlara-karsi-meb-akub-ekipleri-kuruluyor/haber/22860/tr>
- MEB İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı (2015). Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu. Temmuz 2021, http://erbaa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/06090414_2015_egitim_yapilari_asgari_tasarim_standartlari_klavuzu.pdf
- MEB ÖRGM (2020). Psikososyal destek hizmetleri kapsamında psikoeğitim programı okul öncesi - ilkokul salgın hastalık (Covid-19) normalleşme çalışmaları. Temmuz 2020, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/27142025_1_Okul_Oncesi-Ykokul_SalgYn_HastalYk_PsikoeYitim_ProgramY.pdf
- MEB SGB (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Haziran 2021, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf
- MEB SGB (2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı performans programı. Temmuz 2021, <https://sgb.meb.gov.tr/www/2021-yili-performans-programi-yayinlanmistir/icerik/406>
- MEB SGB (2021). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idare faaliyet raporu. Mayıs 2021, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
- MEB TBA (t.y.). Tasarım beceri atölyeleri. Temmuz 2021, <http://tba.meb.gov.tr/index.html>
- MEB YEĞİTEK (2021). 2020 yılı birim faaliyet raporu. Temmuz 2021, https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_06/16175216_Birim_Faaliyet_Raporu-YEYYTEK_2020.pdf
- Meteoroloji Genel Müdürlüğü (2021, 5 Temmuz). Alansal yağış raporu kümülatif. Temmuz 2021, <https://www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/yagis-raporu.aspx?b=k>
- Meteoroloji Mühendisleri Odası (t.y.). Su yılı nedir? Temmuz 2021, <https://www.meteoroloji.org.tr/su-yili-nedir>
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2020, 19 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 31044). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/02/20200219-3.htm>

- Mutch, C. (2018). The role of schools in helping communities copes with earthquake disasters: the case of the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *Earthquake Disasters: Prevention and Reconstruction*, 17(4), 331-351. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17477891.2018.1485547>
- Odman, A. ve Tülek, M. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde sosyomekansal eşitsizlikler ve veri / halk sağlığı ilişkisi. Temmuz 2021, https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part60.pdf
- OECD (2018). Education at glance 2018: OECD indicators. Temmuz 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- OECD (2019). What do we know about children and technology? Temmuz 2021, <https://www.oecd.org/education/ceri/Booklet-21st-century-children.pdf>
- OECD (2020). PISA 2018 results (volume V): Effective policies, successful schools. Temmuz 2021, https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v_ca768d40-en
- OECD (2021). The state of school education: One year into the COVID pandemic. Temmuz 2021, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?expires=1627139547&id=i-d&accname=guest&checksum=B82FBEB69F8FE567664E417F9DC65404>
- OECD (2021a, 12 Mayıs). OECD policy responses to coronavirus (COVID-19) - Supporting young people's mental health through the COVID-19 crisis. Temmuz 2021, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/supporting-young-people-s-mental-health-through-the-covid-19-crisis-84e143e5/>
- OECD (2021b, 12 Mayıs). OECD policy responses to coronavirus (COVID-19) - Tackling the mental health impact of the COVID-19 crisis: An integrated, whole-of-society response. Temmuz 2021, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/tackling-the-mental-health-impact-of-the-covid-19-crisis-an-integrated-whole-of-society-response-Occafa0b/?ga=2.247652930.416353729.1620814785-2066025542.1539248784>
- Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: Basic facts and a school-based intervention programme. *Prospects*, 25, 133-139. <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02334290#citeas>
- Opportunity Insights (t.y.). How can we amplify education as an engine of mobility? Using big data to help children get the most from school. Temmuz 2021, <https://opportunityinsights.org/education/>
- Özdemir, A. (2011). Okul bahçesi peyzaj tasarımı anlayışındaki değişim ve bu değişimin uygulamaya yansımalarının Bartın kenti örneğinde irdelenmesi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 13(19), 41-51. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/297585>
- Öztürk, B. ve Düzovalı, G. (2011). Okullarda hava kirliliği ve sağlık etkileri. *X. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2, 1713-1725. <http://www.mmoteskon.org/wp-content/uploads/teskonkitaplar/teskon2011/teskon2011-Cilt2.pdf>
- pabedu (2020). Yeni normalde okul yapıları nasıl olacak? Hibrit eğitim senaryosunda okul hayatından görünüm ve öneriler. Temmuz 2021, <https://www.pabedu.com/yeni-normalde-okul-yapilari>
- Playing Out (t.y.a). Outdoor play and covid. Temmuz 2021, <https://playingout.net/covid-19/outdoor-play-and-activity/>
- Playing Out (t.y.b). Playing out after lockdown – A resident story. Temmuz 2021, <https://playingout.net/covid-19/play-streets/playing-out-after-lockdown-a-resident-story/>
- Sabancı Vakfı (t.y.). Sabancı Vakfı'nın desteklediği Nirengi Derneği internette geçirilen zamanın arttığı bu dönemde siber zorbalığa karşı uyardı. Temmuz 2021, <https://sabancivakfi.org/tr/genel/sabanci-vakfinin-destekledigi-nirengi-dernegi-internette-gecirilen-zamanin-arttigi-bu-donemde-siber-zorbaliga-karsi-uyardi>

- Sağlık Bakanlığı (2011). Ulusal ruh sağlığı eylem planı (2011-2023). Temmuz 2021, <https://khgmsehirhastaneleridb.saglik.gov.tr/Eklenti/30333/0/ulusal-ruh-sagligi-eylem-planipdf.pdf>
- Saner, E. (2020, 25 Nisan). 'Singing with people connects you': How four UK streets are living with lockdown. *The Guardian*. Temmuz 2021, <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/apr/25/singing-with-people-connects-you-how-four-uk-streets-are-living-with-lockdown>
- Save the Children (2020). The hidden impact of Covid-19 on children: A global research series. Temmuz 2021, <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/hidden-impact-covid-19-children-global-research-series>
- Sertoğlu, E.(2021). LGBTİ+ öğrencileri aile ve okul kısıncasına karşı nasıl korumalı? *Kaos GL*. Temmuz 2021, <https://kaosgldernegi.org/images/library/lgbti-o-g-renciler-web.pdf>
- Soja, E. W. (2009). The city and spatial justice. *Spatial Justice*. Temmuz 2021, <https://www.jssj.org/wp-content/uploads/2012/12/JSSJ1-1en4.pdf>
- Sosyo Politik Saha Araştırmaları Merkezi (2020). COVID-19 karantinasından kadının etkilenimi ile kadın ve çocuğa yönelik şiddete ilişkin Türkiye araştırma raporu. Temmuz 2021, <https://sahamerkezi.org/wp-content/uploads/2020/04/kad%C4%B1n-covid-ek.pdf>
- Sözcü (2021, 2 Mart). Sağlık Bakanlığı risk haritasını açıkladı: İşte normalleşmenin başladığı iller! Haziran 2021, <https://www.sozcu.com.tr/2021/gundem/son-dakika-iste-normallesmenin-basladi-iller-saglik-bakanligi-acikladi-6289320/>
- Şahin, Ü. Ve Erensü, S. (2020). COVID-19 salgını ve iklim krizini birlikte okumak. İstanbul Politikalar Merkezi. Temmuz 2021, <https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20201220-23125968.pdf>
- Şehir Dedektifi (2020). Toplu ulaşımda çocuk: Çocuk odaklı bir toplu ulaşım planlaması için kılavuz ve hak izleme göstergeleri. Temmuz 2021, <https://medium.com/sehir-dedektifi/toplu-ula%C5%9F%C4%B1mda-%C3%A7ocuk-g%C3%B6sterge-seti-yay%C4%B1nda-81ea7c2c8e0f>
- TCCB SBB (2019). On birinci kalkınma planı 2019-2023. Temmuz 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Thng, Y. X. (2016). *The effects of class size on student behavioral outcomes: The role of teacher-student interactions* [Doktora tezi, Harvard Graduate School of Education]. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33797246>
- TRT Haber (2020, 22 Aralık). Salgın döneminde kullanıcılar en fazla zararlı yazılıma maruz kaldı. Haziran 2021, <https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/salgin-doneminde-kullanicilar-en-fazla-zararli-yazilima-maruz-kaldi-540204.html>
- Trucano, M. (2010, 12 Mart). Technology use and educational performance in PISA. *World Bank Blogs*. Temmuz 2021, <https://blogs.worldbank.org/edutech/pisa>
- TSE (2000). İlköğretim okulları - Fiziki yerleşim - Genel kurallar (TS No. 9518). https://intweb.tse.org.tr/Standard/Standard/Standard.aspx?0811180511151_0805110411911010405504710510212008811104311310407308607106710008110111907_2086109085
- TTB (2021, 7 Mayıs). Türk Tabipleri Birliği COVID-19 ve okullar hakkında değerlendirme ve öneriler. Temmuz 2021, https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/ttb_7mayis2021_degerlendirme.pdf
- UK Department for Children, Schools and Families (2009). Climate change and schools: A carbon management strategy for the school sector. Temmuz 2021, https://www.se-2.co.uk/files/se2/casestudies/Carbon%20Management%20Strategy_As%20published.pdf
- UN CESCR (1991, 13 Aralık). General comment no. 4: The right to adequate housing (art. 11 (1) of the covenant). Haziran 2021, <https://www.refworld.org/docid/47a7079a1.html>

UN CRC (2021, 2 Mart). General comment No. 25 on children's rights in relation to the digital environment. Haziran 2021, <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqIkirKQZLK2M58RF%2f5FOvEG%2bcAAx34gC78FwvnmZXG-FUL9nJBDpKR1dfKekJxW2w9nNryRsgArkTJgKelqeZwK9WXzMkZRZd37nLN1bFc2t>

UN OHCHR (2018). Right to a healthy and sustainable environment report. Temmuz 2021, <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Environment/SREnvironment/Pages/HealthySustainable.aspx>

UNEP (2020, 22 Ocak). Ten impacts of the Australian bushfires. Temmuz 2021, <https://www.unep.org/news-and-stories/story/ten-impacts-australian-bushfires>

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

UNICEF (t.y.). Siber zorbalık: Nedir ve nasıl önlenir? Temmuz 2021, <https://www.unicef.org/turkey/siber-zorbalik-nedir-ve-nasil-onlenir>

Uscher-Pines, L., Schwartz, H.L., Ahmed, F., Zheteyeva, Y., Meza, E., Baker, G. ve Uzicanin, A. (2018). School practices to promote social distancing in K-12 schools: Review of influenza pandemic policies and practices. *BMC Public Health*, 18(406). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5302-3>

Uyan Semerci, P. ve Erdoğan, E. (2015). Türkiye'de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi. *UNICEF*. Temmuz 2021, http://cocukisciligineson.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2019/06/Tu%CC%88rkiye%E2%80%99de_C%CC%A7ocuklar%C4%B1n_Go%CC%88zu%CC%88nden_C%CC%A7ocug%C4%B1n_I%CC%87yi_Olma_Hali_Alanlar%C4%B1n%4%B1n_ve_Go%CC%88stergelerinin_Tan%C4%B1mlanmas%C4%B1_ve_Deg%CC%86erlendirilmesi_Rapor.pdf

Wang, M. T. ve Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Education Psychological Review*, 28, 315-352. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9319-1>

WHO (2020, 7 Nisan). COVID-19 and violence against women: What the health sector/system can do? Temmuz 2021, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331699/WHO-SRH-20.04-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

WHO (2020, 18 Haziran). Addressing violence against children, women and older people during the COVID-19 pandemic: Key actions. Temmuz 2021, https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Violence_actions-2020.1

Yılmaz, Ç. (2020, 10 Nisan). 'Salgın döneminde kadına şiddet arttı'. *Milliyet*. Temmuz 2021, <https://www.milliyet.com.tr/gundem/salgin-doneminde-kadina-siddet-artti-6185428>

Yılmaz, G., Demirci Celep, N., Sunar, S., Oğuz Balıktay, S. ve Demirci, S. (2021). Türkiye'nin telafi eğitimi yol haritası. *TEDMEM*. Haziran 2021, <https://tedmem.org/download/turkiyenin-telafi-egitimi-yol-haritasi?wpdmdl=3669&refresh=60b09f43991ae1622187843>

Yuvamız İstanbul (t.y.a). Anasayfa. Temmuz 2021, <https://yuvamiz.ibb.istanbul/Default.aspx>

Yuvamız İstanbul (t.y.b). Felsefemiz. Temmuz 2021, <https://yuvamiz.ibb.istanbul/Felsefemiz.aspx>

Yüksel, S. (2020, 24 Nisan). Pandemi ve çocuklarda ekran süresi. *Dijital Medya ve Çocuk*. Temmuz 2021, <https://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr/2020/04/24/pandemi-ve-cocuklarda-ekran-suresi/>

Yazar

Gizem Kıyıcı

Koordinasyon

Ekin Gamze Gencer

Katkıda Bulunanlar

Burcu Meltem Arık

Ekin Gamze Gencer

Ezgi Tunca

Işık Tüzün

Özgenur Korlu

Umay Aktaş Salman

Yaprak Sarıışık

Yayına Hazırlayanlar

Ekin Gamze Gencer

Ezgi Tunca

Yapım

MYRA

Koordinasyon

Engin Doğan

Yayın Kimliği Tasarımı

Alper San

Sayfa Tasarımı

Gülderen Rençber Erbaş

İstanbul, Ağustos 2021

Bu yayına şu şekilde referans veriniz:

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



ERG EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ | EĞİTİM
GÖZLEMEVİ

Bankalar Cad. Minerva Han
No: 2 Kat: 5 Karaköy 34425 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42

F +90 (212) 292 02 95

www.egitimreformugirisimi.org