

# COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNİN EĞİTİM VE EĞİTİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Azmi TÜRKAN



# COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNİN EĞİTİM VE EĞİTİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI

## EDİTÖRLER

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ  
Dr. Öğr. Üyesi Azmi TÜRKAN

## YAZARLAR

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ  
Doç. Dr. Abdullah ÇETİN  
Doç. Dr. Serkan ÜNSAL  
Dr. Öğr. Üyesi Azmi TÜRKAN  
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÇETİN  
Dr. Aslı AŞÇIOĞLU ÖNAL  
Dr. Davut NACAR  
Dr. Hatice LEBLEBİCİ  
Arş. Gör. Ebru GÜÇ  
Arş. Gör. Elif Gülçin ÇELİK ATEŞ  
Arş. Gör. Esmâ DAŞCI  
Öğretmen Mustafa GÜL



Copyright © 2022 by iksad publishing house  
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social

Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: [iksadyayinevi@gmail.com](mailto:iksadyayinevi@gmail.com)

[www.iksadyayinevi.com](http://www.iksadyayinevi.com)

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2022©

**ISBN: 978-625-8405-24-8**

Cover Design: İbrahim KAYA

January / 2022

Ankara / Turkey

Size = 16 x 24 cm

## **İÇİNDEKİLER**

### **EDİTÖRDEN**

#### **ÖNSÖZ**

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Azmi TÜRKAN.....1

### **BÖLÜM 1**

#### **TEMEL KAVRAMLAR**

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Azmi TÜRKAN.....3

### **BÖLÜM 2**

#### **OLAĞANÜSTÜ DÖNEMLERİN EĞİTİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI (Salgınlar, Savaşlar ve Doğal Afetler)**

Dr. Hatice LEBLEBİCİ.....27

### **BÖLÜM 3**

#### **PANDEMİ SÜRECİNİN PSİKOLOJİK YANSIMALARI**

Dr. Aslı AŞÇIOĞLU ÖNAL

Arş. Gör. Ebru GÜÇ

Arş. Gör. Elif Gülçin ÇELİK ATEŞ

Arş. Gör. Esmâ DAŞCI.....77

### **BÖLÜM 4**

#### **PANDEMİ SÜRECİNDE ÖĞRETMEN**

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Dr. Davut NACAR.....131

### **BÖLÜM 5**

#### **PANDEMİ SÜRECİNDE VELİ VE ÖĞRENCİ**

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN.....161

### **BÖLÜM 6**

#### **PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL YÖNETİMİ**

Dr. Davut NACAR

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL.....185

## **BÖLÜM 7**

### **PANDEMİ SÜRECİNDE DÜŞÜNME VE DÜŞÜNME BECERİLERİ**

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ

Öğretmen Mustafa GÜL.....213

## **BÖLÜM 8**

### **PANDEMİ SÜRECİNDE TEKNOLOJİNİN EĞİTİME ENTEGRASYONU**

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÇETİN.....239

“Eğitim, refah anında bir süs, felaket sırasında bir sığınaktır.”

**Aristoteles**

## **Önsöz**

Eğitim, insanlık tarihiyle birlikte başlayan ve her dönemde önemini yitirmeden devam ettiren dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ve eğitim programları farklı dönemlerde insanlığın içerisinde geçtiği sürece göre kendisini şekillendirmekte ve sürekli kendini yenilemektedir. Bu kitapta olağanüstü bir dönem olarak bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemi sürecinin eğitim ve eğitim programlarına yansımaları incelenmeye çalışılmıştır.

Kitabın birinci bölümünde pandemi süreciyle birlikte eğitimde önem kazanan ve yaygın olarak kullanılan temel kavramlara yer verilmiştir. İkinci bölümde salgın, savaş, doğal afetler gibi farklı olağanüstü dönemlerin eğitim programlarına yansımaları tarihsel bir çerçevede irdelenirken, üçüncü bölümde pandemi sürecinin psikolojik yansımalarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, öğretmenler, beşinci bölümde, öğrenci ile veliler altıncı bölümde ise okulların yönetimleri yani idareciler pandemi sürecindeki konumları açısından ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Kitabın yedinci bölümünde, pandemi sürecinin düşünme ve düşünme becerilerine yansımaları ile sekizinci bölümde sürece teknolojinin entegre edilmesi konularına yer verilmiştir.

Sonuç olarak bu kitap, genelde farklı olağanüstü dönemlerde özelde ise pandemi sürecinde eğitim sistemini oluşturan temel unsurlar yani öğretmen, öğrenci, veli, idareciler ile fiziki ortam ve teknolojiler açısından irdelenmiş kavramsal, tarihsel, düşünsel ve psikolojik yansımaları incelenerek eğitim programları üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Özet olarak bu kitapla, olağanüstü koşulların eğitim sürecini nasıl etkilediği, nasıl şekillendirdiği hususunda bütünsel bir perspektif sunulmakta, okuyucuların sürece yönelik bir anlam ağı oluşturulabilmeleri için katkı sağlanmaya çalışılmaktadır

**Nadir ÇELİKÖZ**

**Azmi TÜRKAN**

## BÖLÜM 1

### TEMEL KAVRAMLAR

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ<sup>1</sup>

Dr. Öğretim Üyesi Azmi TÜRKAN<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Prof.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ncelikoz@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3826-0070>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, azmi-turkan@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-5122>





## **Giriş:**

Eğitim, insanlık tarihiyle birlikte başlayan ve her dönemde önemini yitirmeden devam ettiren, sürekli değişimi, gelişimi içerisinde barındıran dinamik bir süreci ifade etmektedir. Eğitim bir sistem olarak incelendiğinde, formal ve informal olmak üzere bir birini tamamlayan iki temel yapıdan oluştuğu söylenebilir. Eğitime, tarihsel bir süreç açısından bakıldığında başlangıçta informal olan eğitimin giderek formal bir hale dönüştüğü, eğitim formalleştikçe de, planlı etkinliklerin ve istenen davranışların kazandırılma düzeyinin arttığı gözlenmektedir. Bununla birlikte informal eğitimin öneminin, değerinin kesinlikle azalmadığının da ifade edilmesi gerekmektedir. Çünkü tarihin hiçbir döneminde “zaman” kavramının kapsamında bir değişiklik olmamıştır. Yani, gün 24 saat, yıl 365 gündür ve eğitim yaşam boyudur. Dolayısıyla kazanılacak bilgiler, beceriler çok fazladır ve hem gün içerisinde hem yıl içerisinde hem de ömür içerisinde formal ya da informal yollarla bu bilgiler, tutumlar, beceriler her hal ve kârda kazanılmak durumundadır. Bu yüzden önemli olan, gerek formal ve gerekse informal eğitimin birbirinin eksikliklerini giderecek, birbirini tamamlayacak şekilde ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmesidir. Eğitimin dinamik bir yapı olması, eğitim sisteminin de bu dinamizme paralel olarak ve karşılaşılan durum ve sorunlara yanıt verecek şekilde hızlı kararlarla sürekli olarak düzenlenmesini, geliştirilmesini, aksayan yönlerin değiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu değişiklikler kimi zaman isteyerek ortaya çıkarken kimi zaman da istenmemesine rağmen zorunlu olarak ortaya çıkmaktadır. Salgın gibi bazı durumlar bu değişikliklerin zorunlu olarak ortaya çıktığı dönemlere örnek olarak

gösterilebilir. Bu zorunlu değişiklikler beraberinde yeni bazı kavramları getirmiş veya var olan bazı kavramların içerdiği uygulamaların daha fazla ön plana çıkmasına ya da mevcut bazı kavramların anlamlarını genişletilerek revize edilmesine neden olmuştur. Bu nedenle bu bölüm kapsamında Covid-19 döneminde eğitim sisteminde yer alan ve sık karşılaşılan uygulamalarla ilgili bazı temel kavramlara yere verilmiştir.

### **Eğitim Nedir?**

İnsanlık, tarih boyunca farklı dönemlerde birçok faktörün etkisiyle önemli kırılmalar yaşamıştır. Savaş, göç, sel, deprem, salgın hastalıklar gibi olağanüstü unsurlar yüzünden insanlar olağan yaşamlarının dışına çıkmak zorunda kalmışlardır. Bu olağanüstü süreçler insanlığın ekonomik, sosyal, kültürel, politik, teknolojik, güvenlik, beslenme vb. birçok açıdan etkilenmesine neden olmuştur. Bu etkinin görüldüğü alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitimin odağı insandır. İnsan ise anlaşılması güç, karmaşık bir varlıktır. Bu yüzden odağını oluşturduğu eğitimi de karmaşık hale getirmekte, herkes tarafından kolayca anlaşılamayan, üzerinde kolayca uzlaşılamayan bir şekle dönüştürmektedir. Bununla birlikte herkesi bir yönüyle ilgilendiren bir konu olması nedeniyle de herkesin her dönemde tanımlamaya çalıştığı, üzerinde fikir beyan ettiği, görüş bildirdiği bir alan olmuştur eğitim. Bu bağlamla beraber değerlendirildiğinde, alan yazında yer alan eğitim tanımlarının oldukça farklılık gösterdiği söylenebilir. Bulunulan çağa/döneme göre, tanımı yapanların meslek gruplarına göre ya da eğitim sistemindeki konumuna/sistemde yer alışı (öğretmen, veli, uzman, idareci, bakan vb.) bi-

çimine göre eğitimin tanımı farklılaşmaktadır. Örneğin orta çağda yapılan bir eğitim tanımında *dinin etkisini* kolaylıkla görmek mümkündür. Ya da mesleki açıdan bir *psikolog* eğitimi tanımlarken daha çok bireyin *kendisini gerçekleştirme* sürecini merkeze alırken, bir *sosyolog* bireyin *sosyalleştirilme* sürecini bir *antropolog*, *kültürün aktarılma* sürecini ön plana çıkararak eğitimi tanımlamaktadır. *Pedagoglar* yani eğitim bilimciler ise eğitime daha çok *davranış değiştirme* açısından yaklaşmaktadırlar. Örneğin Varış (1987) eğitimi, genel anlamda *bireyin davranışlarındaki yaşam boyunca meydana gelen değişim durumu* olarak tanımlamaktadır. Eğitimin tanımlarında hatta ve ayrıca eğitim bilimcilerin uzmanlık alanının, benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının ya da temele alınan felsefi yaklaşımların da etkisi bulunmaktadır. Sönmez (2015) farklı felsefi yaklaşımlara göre eğitimin farklı tanımlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- İdealizme göre eğitim; ideal olana erişme sürecinde insanlığın gösterdiği çaba,
- Realizme göre eğitim; toplumların kültürel miraslarının kuşaktan kuşağa aktarılma süreci,
- Natüralizme göre eğitim; bireyin doğaya uygun ve doğa ile uyum gösterme sürecine katkıda bulunma durumudur.

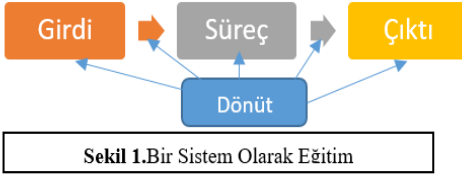
Sonuç olarak eğitimle ilgili yapılan tanımlar çok çeşitlilik gösterse de, Türkiye’de en çok kabul edilen ve yaygın olarak kullanılan tanımın Ertürk (1972)’ün tanımı olduğu söylenebilir. Ertürk eğitimi “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak ve istendik yönde kalıcı izli değişiklik oluşturma süreci*” olarak tanımlamaktadır. Ertürk

(1972)'ün bu tanımında planlı etkinlikler yoluyla istendik davranışların kazandırılmasına vurgu yapılması, daha çok eğitimin formal yönünü öne çıkaran bir tanımlama yapıldığı anlamına gelmektedir. Özetlenecek olursa eğitimle ilgili yapılan tüm tanımlamaların yapıldığı zamana, tanımı yapanın mesleğine, eğitim sistemindeki konumuna, temele aldığı düşüncesine, geçmiş yaşantısına ve olaylara bakış açısına göre değiştiği bu yuzdende literatürde yer alan eğitim tanımlarının çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

### **Bir Sistem Olarak Eğitim**

Eğitim ile ilgili yapılan tanımlamalar irdelendiğinde ön plana çıkan özelliklerden birisinin süreç kavramı olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim bir süreç olarak incelendiğinde de, eğitimin devamlılık gösteren ve belirli bir sistem dahilinde işleyen, yani bir birinden farklı unsurların bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek oluşturduğu bir bütün olduğu görülmektedir. Sistem duruma göre bünyesinde girdi, işlem, çıktı ve dönüt gibi unsurları ya hep birlikte ya da yalnızca bir kaçını bulundurabilmektedir. Bu öğelerin bulunma ya da yeterli düzeyde bulunmama durumlarına göre kapalı, yarı açık ve açık sistem olacak şekilde farklı türleri karşımıza çıkmaktadır. Bir sistem eğer yeterli düzeyde girdi veya çıktıya ve bunun sonucunda dönüt ögesine sahip değilse bu tür sistemlere kapalı sistem denmektedir. Eğer sistemi oluşturan öğelerden dönüt yeterli düzeyde veya düzenli değilse bu sistem yarı açık sistem olarak tanımlanmaktadır. En çok istenen sistem türü ve gelişime en çok açık olan sistem olan açık sistem; girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğelerinden oluşmaktadır. Bu tür sistemlerde sağlıklı bir şekilde gelişim göstererek

ilerleme kat edilebilir. Girdi kavramı, sistemin sahip olduğu amaca ulaşabilmek için gerekli ve ihtiyaç duyulan gereksinimlerin tümünü ifade etmektedir. İşlem ise amaçlar doğrultusunda girdilerin istenilen çıktılara evrildiği süreç anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile ham verilerin işlendiği aşama olarak tanımlanabilir. Çıktı, girdilerin amaçlar doğrultusunda belirli işlem basamağından geçerek son halinin verildiği aşama olarak ifade edilir. Bir diğer ifadeyle ham verilerin işlenerek aldığı en son şekildir. Dönüt ise sistemin her aşamasında sistemin verimli bir şekilde işleyebilmesi için düzeltme ve güncellemeleri ifade etmektedir (Sönmez, 2015).



edir (Sönmez, 2015).

Eğitimi bir sistem olarak düşündüğümüzde verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için açık bir sisteme sahip

olması gerekmektedir. Temel unsuru insan olan eğitimin açık bir sistem olması için girdi, işlem, çıktı ve dönütler sürecinin verimli bir şekilde işlenmesi önemli görülmektedir. En önemli girdisi insan olan bu süreç sonucunda istenilen yönde farklılık yaratma amacı güdülmektedir. Bu amacın gerçekleşme sürecinde; öğrenme, öğretme, öğretim ve okul gibi kavramlar sıklıkla karşımıza çıkan unsurlardır.

### - Öğrenme-Öğretme-Öğretim ve Okul

Eğitim, bir bütün olarak düşünüldüğünde birçok süreci kapsamaktadır. Eğitim sürecinde bir değişimin meydana geleceği yapılan tüm tanımlarda belirtilmektedir. Bu değişimin hangi yolla ve nasıl gerçekleşeceği öğrenme, öğretme ve öğretim süreçlerini kapsamaktadır. Eğitim süreci

öğrenme, öğretme ve öğretim süreçlerini içerisinde barındırdığından dolayı daha kapsamlı ve genel bir kavramdır.

*Öğrenme:* En genel anlamda öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bireylerde oluşan kalıcı izli, istendik davranış değişiklikleridir. Bacanlı (2002) bir davranışın öğrenme sayılabilmesi için aşağıda verilen şu özelliklere bakılması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Davranışın oluşmasında yaşantı ve tekrarın izleri var mıdır?
- Davranışta herhangi bir yönde değişiklik var mıdır?
- Davranıştaki değişiklik kalıcı mıdır?

Bu durumlara bakılarak bir eylemin öğrenme olup olmadığına karar verilebilir. Öğrenmeler birçok özellik açısından farklı şekillerde ele alınabilir. Gürkan (2006) öğrenmeyi; bireylerin kendi kendilerine yaptığı ya da çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkma durumuna göre kendiliğinden öğrenme ve belirli bir kişi veya öge aracılığıyla sağlanan yönlendirilmiş öğrenme olarak ikiye ayırmaktadır.

*Öğretme:* Öğrenme kavramının ayrılmaz bir parçası olan öğretme, öğrenme durumunun gerçekleşmesini sağlayan birey ile değişikliğin sağlanacağı durum arasındaki araç olarak tanımlanabilmektedir. Bireydeki değişimi sağlayan temel unsur bireydeki değişikliği sağlayacak kaynak, öğrenmesine etki edebilecek etkinlik, çevredeki değişiklik, personel, materyal, araç gereç gibi durumların hepsini kapsayan bütün olarak tanımlanmaktadır (Oral ve Yazar, 2020).

**Öğretim:** Bireyin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin tamamını kapsayan bir bütün olarak tanımlanmaktadır. Bireyin doğumundan ölümüne kadar olan sürecin planlı ve programlı olarak okulda gerçekleştiği kısmı



Şekil 2.Eğitim-Öğretim-Okul

öğretim olarak tanımlanmaktadır (Oral ve Yazar, 2020). Benzer şekilde Erden (1998) okullarda kontrollü bir şekilde gerçekleşen örgütlü etkinlikleri öğretim olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile öğrenme ve öğretme süreçlerini içinde barındıran okul-

larda gerçekleşen planlı programlı etkinliklerdir.

Eğitim ve öğretim kavramları birçok açıdan birbirleriyle ilişkidir. Bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisi kavramların kimi zaman aynı anlamda veya bezer anlamda kullanılmasına neden olmaktadır. Ancak kavramların birbirinden ayıran bazı özellikleri vardır. Aşağıda bu kavramları birbirinden ayıran bazı özelliklere ve bu kavramların ortak özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Eğitim ve öğretim karşılaştırılması

Eğitim	Öğretim
Zaman ve mekân açısından kapsamı geniştir.	Zaman ve mekân açısından kapsamın belirli sınırları vardır.
Sürekli ve birçok boyutu vardır.	Belirli bir plan ve program dahilinde güdümlü olarak gerçekleşir.



Her türlü yaşantı ürünüdür.	Öğretmen, öğrenci ve veli beklentisi dahilinde ortaya çıkan etkileşim önemlidir.
Öğrenmelerin eğitsel olmasına gerek yoktur.	Öğrenmelerin belirli bir eğitsel tarafının olması gerekmektedir.
<b>Ortak Yönler</b>	
Toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına göre şekillenebilir.	
Toplumsal, ulusal veya uluslararası özellikler taşıyabilir.	
Araştırma konuları belirli özellikler açısından benzerlik gösterir.	

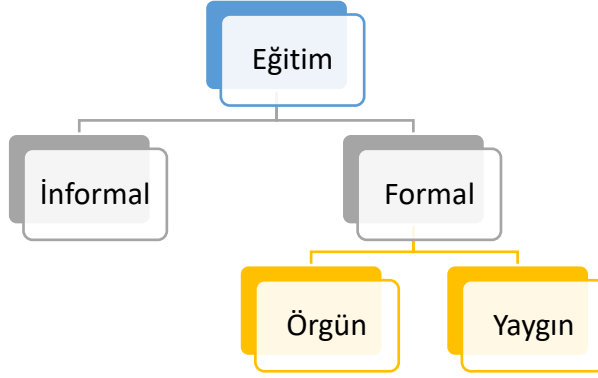
*Kaynak: Oral ve Yazar (2020).*

*Okul:* Eğitim ve öğretim kavramları incelendiğinde bu kavramların birbirinden farklı yönlerinin yanı sıra ortak yönlerinin de olduğu görülmektedir. Peki, eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olan okul kavramı bu kavramların neresinde bulunmaktadır?

Okul belirlenen amaçlara ulaşmak için tasarlanmış veya hazırlanan merkezler olarak belirtilebilir. Okul; “*Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021 a). Her ne kadar okul kavramı denilince akla okulu oluşturan öğrenci, öğretmen, idari ve yardımcı personel gelse de aslında bireylerin akıllarında beliren ilk husus olarak sınıflardan oluşan mekanlar belirlemektedir. Bunun temel gerekçesi eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerlerin sınıf olmasıdır. Sınıf ve okul kavramı teknolojinin gelişmesi ile fiziki mekân kavramının dışına evrilmektedir.

### **Eğitimin Türleri**

Eğitim sistemsal bir bütünlük içinde ele alındığında en genel anlamda; informal ve formal olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Şekil 3’te eğitim türlerine yer verilmektedir.



**Şekil 3.** Eğitim Türleri

Şekil 3 incelendiğinde eğitimin; formal ve informal olmak üzere iki farklı başlık altında incelendiği, formal eğitimin ise örgün ve yaygın olmak üzere iki alt başlıktan oluştuğu görülmektedir. Aşağıda bu kavramlara ilişkin bilgilere yer verilecektir.

### ***İnformal Eğitim***

Süreç içerisinde kendiliğinden gelişerek, herhangi bir kasıt olmaksızın gelişigüzel gelişen eğitime informal eğitim denmektedir. Yaşamın doğal gelişiminde bireylerin karşılıklı etkileşimi sonucu farkında olmadan öğrenmeler gerçekleştirilmesi olarak düşünülebilir. Bireylerin birbirleriyle kurdukları diyaloglarda karşılıklı olarak birbirlerine eğitsel anlamda tesir edebilmektedir. Bireylerin iletişimlerinde ortaya çıkan gizil öğrenmeler herhangi bir resmi prosedür dahilinde gerçekleşmeyen istenilen davranışlarla beraber kimi zaman istenmeyen plansız davranışları beraberinde getirebilmektedir. Bu tür durumlar informal eğitim olarak tanımlanabilmektedir (Yeşilyurt, 2021).

### ***Formal Eğitim***

Belirli bir amaç doğrultusunda, planlı ve programlı bir şekilde önceden tasarlanarak resmi bir karşılığı olan eğitim faaliyetleri formal eğitim olarak tanımlanır. Formal eğitimin belirli düzeyde bir resmi niteliğinin olması bu eğitimin başarılı bir şekilde tamamlanması sonucunda eğitimi tamamlayan bireylere sertifika veya diploma gibi yeterlik belgeleri verilmektedir. Formal eğitim süreci kasıtlı, istendik, bilinçli ve kontrollü ortamlarda gerçekleşmektedir (Yeşilyurt, 2021). Formal eğitim iki başlık altında toplanmaktadır. Bu iki başlık örgün eğitim ve yaygın eğitimden oluşmaktadır.

### **Örgün Eğitim**

Örgün eğitim, belirli yaş aralığına göre sınıflandırılmış bireylerin bir arada bulunarak, belirli amaçlara ulaşmak için okul gibi yapılarda planlı bir şekilde almış oldukları eğitimlere denmektedir. Örgün eğitimin kapsamı okul öncesinden başlar, yükseköğretime kadar devam eder (MEB, 2018). Örgün eğitimde bir düzen, planlılık ve birbirini takip eden süreç vardır. Örgün eğitimi oluşturan kademeler; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretimdir. Bu kademeler arasında hiyerarşik bir yapı mevcuttur.

### **Yaygın Eğitim**

Milli eğitim amaçlarının uygun bir şekilde (MEB, 2018), örgün eğitimden beslenen veya örgün eğitimi besleyen (Taşpınar, 2014) örgün eğitim ile yürütülen veya örgün eğitimden bağımsız bir şekilde yürütülen

faaliyetlerin bütünü kapsayan etkinlikler yaygın eğitim olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel olarak yaşanan aksaklıkların giderilmesi, gelişen teknolojik ve bilimsel alanlara uyum sağlanması, ahlaki ve değerler açısından bireylerde farkındalık oluşturmak veya kazandırmak yaygın eğitimin amaçları arasındadır. Ayrıca bireylerin bir arada bulunma durumlarını kolaylaştıran imkanların sunulması, mesleki gelişime katkı sağlanması, herhangi bir mesleki alanda çalışan bireylere mesleki eğitim sağlanması yaygın eğitimin diğer amaçları arasında gösterilebilir (MEB, 2018). Belirli bir yaş aralığının olmaması, nispeten uzun bir süre içerisinde gerçekleştirilmemiş, maliyetinin düşük olması yaygın eğitimi örgün eğitimle kıyaslayınca daha cazip hale getirmektedir (Taşpınar, 2014). Halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, özel mesleki ve teknik kurslar şeklinde farklılık gösterebilmektedir.

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen eğitim farklı durumlardan etkilenebilmektedir. Bu kitap kapsamında eğitimin Covid-19 salgınından etkilenme durumları ve bu salgının beraberinde ön plana çıkan bazı kavramlara yakından bakmakta fayda olduğu düşünülmektedir.

## **Salgın**

Çok kısa zaman dilimi içerisinde canlılar arasında baş gösteren ve bu canlılar arasında oluşan bulaşıcı salgın denmektedir (TDK, 2021b). Yani bulaşıcı bir hastalığın bir yörede, bir ülkede veya bütün dünyada aniden ortaya çıkması ve süratle yayılarak çok sayıda kişiyi hastalandırmasıdır. Hacımustafaoğlu ve Önürmen (2018) salgında bir hastalığın belirli bir bölgede belirli bir zaman dilimi içerisinde belirli bir mevsimde normal

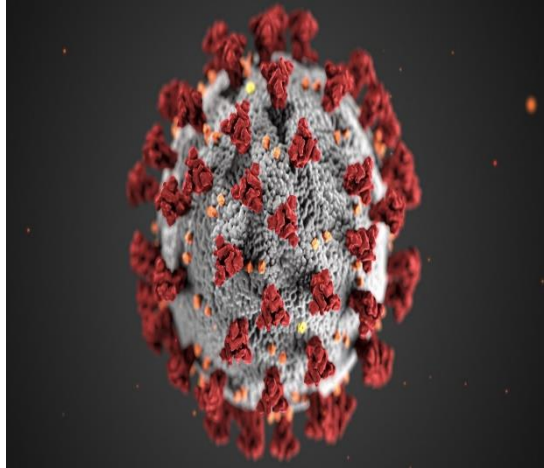
seyrinden belirgin bir şekilde farklılık gösterdiği bir durumu vurgulamaktadır. Salgınlar kontrol altına alınmaması durumunda baş gösterdiği bölgenin dışına taşabilmektedir.

## **Pandemi**

Pandemi köken olarak eski Yunancada tüm (pan) ve insan (demos) anlamı gelen kelimelerin birleşmesiyle oluşan bir kavramdır (Tekin, 2021). Kavramın kelime kökeninden anlaşılacağı gibi pandemi süreci tüm insanlığı etkileyebilecek niteliktedir. Bir pandemi sürecinin ortaya çıkması için Dünya Sağlık Örgütüne (WHO) göre, bulaşın daha önce görünmemiş olması, görünen bulaşın bireyler arasında hızlı yayılıp tehlikeli sonuçlarının olması ve süreklilik arz etmesi gerekmektedir (Tekin, 2021).

## **Covid-19**

Covid-19 kavramı WHO tarafından; “Co” Korona anlamına, “Vi” virüs ve “D” hastalık anlamına gelen kelimelerin kısaltılmış hali olarak tanımlanmaktadır (Deli, 2021). Covid-19, 2019 yılında Çin’de başlayıp dünyayı uzun süre pandemi olarak et-



**Şekil 4.** Covid-19

kisi altına almış salgın bir hastalıktır. Bu sürecin sosyal, ekonomik, sosyolojik birçok yansıması olduğu gibi eğitime de birçok açıdan yansımaları olmuştur.

### **Covid 19 Pandemi Süreci ve Eğitim**

Covid-19 pandemi sürecinin eğitim üzerinde çok çeşitli etkileri olmuştur. Bu kitap Covid-19 pandemisinin eğitime yansımalarını; tarihsel, teknolojik, psikolojik, düşünme becerileri, öğretmen, veli ve öğrenci açılarından detaylı bir şekilde irdelemeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda kitabın ilerleyen bölümlerinde Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

### **Uzaktan Eğitim**

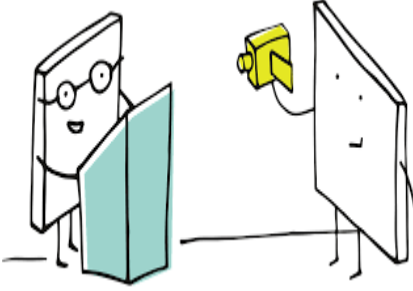
Literatürde uzaktan eğitim ile ilgili tanımlar incelendiğinde farklı birçok tanımlamaya rastlanabilmektedir. Bu tanımlamalar öncelikle basılı materyallerle ilgili olup süreç içerisinde teknolojik gelişmeleri göz önünde bulunduracak şekilde farklılaşmıştır. Basılı materyalleri temele alarak yapılan ilk tanımlamalar herhangi bir mekânsal bağ bulunmadan öğretici ve öğrencinin bir arada bulunmasına gerek duyulmadan yazılı materyallerle yürütülen eğitim faaliyetlerine uzaktan eğitim denmekteydi (Kaya, 2002). Bu tanımın yanı sıra uzaktan eğitim ile ilgili yapılan genel bir tanım şu unsurlar mutlaka bulunmaktadır:

- Geleneksel eğitim faaliyetlerinden farklı olarak öğretici ve öğrencinin mekânsal olarak aynı ortamda bulunmaması,
- Belirli bir plana bağlı olması,

- Öğretim ve sosyalleşme amacıyla öğretmen ve öğrencileri bir araya getirmek için webinar yani seminer veya toplantı yapma imkânı,
- Öğretmen ve öğrenenler arasındaki çift yönlü iletişimin sağlanmasında basılı ve elektronik medyadan yararlanılması,
- Sanayileşmiş bir eğitim biçiminde katılımdır (Keegen, 1980).

Bununla birlikte teknolojiadaki değişme ve gelişmelerin uzaktan eğitimin tanımına da yansıdığı söylenebilir. Saykılı (2018) tarafından son yıllarda yapılmış bir tanıma göre: “Uzaktan eğitim; fiziksel olarak ayrı ortamlarda yer alan öğrenci, öğretmen ve eğitim kaynakları arasında etkileşime izin veren iki ya da çok yönlü medya kanallarıyla yapılandırılan öğrenme etkinliklerinin kolaylaştırıcılarını bir araya getiren eğitim biçimidir.” Bu tanımda uzaktan eğitimde öğrenci ve öğrenme faaliyetini kolaylaştıran medya kanallarının fiziksel ayrılığına dikkat çekilmiştir. Tanıma göre, uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrenciler daha fazla öğrenme sorumluluğu almakta, öğrenenlere kasıtlı ve yapılandırılmış eğitim etkinlikleri sunulmakta ve öğrenenle öğrenme kaynakları arasındaki etkileşime sosyal medya, tartışma forumları vb. çok yönlü iletişim kaynakları aracılık etmektedir. Genel kabul gören tanıma göre uzaktan eğitim; öğrenme grubu üyelerinin fiziki olarak ayrıldığı ve öğrenenler, kaynaklar ve öğretmenleri birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum temelli, bir örgün eğitim (Simonson, Smaldino –Zvacek ve Smaldino, 2019) ifade etmektedir.

## Acil Uzaktan Eğitim



Şekil 5. Acil Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim normal akışında devam eden durumlarda eğitimin farklı materyallerle ve farklı zaman kavramları içerisinde olağan bir eğitim anlayışına sahiptir. Ancak Covid-19 sürecinde olağan dışı bir gelişme neticesinde ortaya çıkan

ve aceleyle bireylerin en temel haklarından biri olan eğitim haklarının elinden alınmaması için gerçekleşen uzaktan eğitim faaliyetinin ancak acil uzaktan eğitim olarak tanımlanabileceği belirtilmektedir (Bozkurt, 2020). Benzer şekilde Sezgin (2021) acil uzaktan eğitimi, öğretimin paydaşlarından öğrenci ve öğretmen ile ders içeriklerinin teknoloji ile hızlı bir şekilde edinilmesi ile gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Acil uzaktan eğitime yönelik yapılan bir diğer tanımlama ise, bireylerin herhangi bir olağan dışı durumdan dolayı eğitim sistemine erişememe durumunda bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel olarak desteklenmesi için sağlanan eğitim öğretim faaliyetleri şeklindedir (Nicolai ve Triplehorn, 2003). Uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim kavramları çeşitli yönleriyle birbirinden ayrılabilir. Bunlar (Bozkurt, 2020; Sezgin, 2021);



- Uzaktan eğitim belirli bir sistem dahilinde planlı ve programlı bir bütünü temsil ederken acil uzaktan eğitim ise bazı zorunlu durumlardan dolayı ortaya çıkan aksaklığın giderilmesine yönelik bir faaliyettir.
- Uzaktan eğitim uzun süreli sürdürülebilir bir eğitim-öğretim faaliyeti iken acil uzaktan eğitim bir kriz durumunda ortaya çıkmış geçici çözüm olarak değerlendirilebilir.
- Uzaktan eğitim faaliyetleri bir tercih sonucu gerçekleşirken acil uzaktan eğitim faaliyetleri bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.
- Uzaktan eğitim etkileşim veya psikoloji ile ilgili bir uzaklığı belirtirken acil uzaktan eğitim fiziksel bir ayrılığı belirtmektedir.

## **E-Öğrenme**

Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin internet teknolojileri aracılığıyla bu faaliyeti gerçekleştirecek bireylerin eş zamanlı veya eş zamansız gerçekleştirildiği etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 2011). E-öğrenme ile ilgili yapılan başka bir tanımda ise, bilgisayar üzerinden herhangi iki ağ arasında gerçekleştirilen web tabanlı eğitim olarak tanımlanmaktadır (Aytaç, 2000). E-öğrenme ile gerçekleştirilen faaliyetler senkron veya asenkron olarak gerçekleşebilmektedir.

### **Senkron (Eş zamanlı) Öğrenme**

Senkron öğrenme, öğretim faaliyetleri öğretici ve öğrenenin benzer zaman dilimleri içerisinde farklı ortamlarda belirli bir ağ üzerinden ortak bir platformda bularak gerçekleştirdikleri eğitim öğretim faaliyetleri

olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim ve öğretim faaliyeti geleneksel anlamda gerçekleşen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gelişen teknolojiye uyarlanmış hali olarak tanımlanmaktadır (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). Öğrenme mekândan bağımsız ancak zamana bağımlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Yorgancı (2015) ise senkron öğrenmeyi iki taraflı iletişimin sağlandığı mekândan bağımsız gerçekleşen eğitim olarak tanımlamaktadır.

### **Asenkron (Eş zamansız) Öğrenme**

Asenkron öğrenme, öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği tarafların aynı zaman dilimi içinde öğrenme ortamlarında bulunmadığı öğrenenlerin istedikleri zaman sürece dahil oldukları eğitim öğretim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). Yine Yorgancı (2015)'da benzer şekilde öğretim dokümanlarının belirli bir platformda paylaşıldığı, iletişimin çok kısıtlı olduğu eğitim olarak tanımlanmaktadır. Asenkron eğitim zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde gerçekleşebilmekte, bu süreç içerisinde öğrenen istediği zaman dilimi veya farklı zaman dilimleri içerisinde istediği ortamda eğitim öğretim faaliyetine katılım gösterip süreci tamamlamaktadır.

### **Harmanlanmış (Karma) Öğrenme**

Teknolojik gelişmeler ile öğrenmenin yüz yüze öğrenme ortamları ve elektronik öğrenme ortamlarının birlikte sunulmasıyla öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesi karma öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Şahin İpek vd., 2020; Kerres ve Witt 2003). Harmanlanmış öğrenme ortamları ile yüz yüze eğitim ortamlarının getirmiş olduğu sınırlılıklar elektronik

öğrenme ortamları, elektronik öğrenme ortamlarının getirmiş olduğu sınırlılıklar ise yüz yüze eğitim ortamları ile giderilmektedir. Bu iki öğrenme ortamlarının tercih edilmesi yerine birbirini destekler nitelikte işe koşulması ön plandadır.

## **Dijital Dönüşüm**

Bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklar ve değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda daha etkin/daha verimli hizmet üretmek ve müşteri ya da bireylerin memnuniyetini sağlayabilmek için hizmet ya da ürün oluşturmaya dayalı bir işi oluşturan tüm aşamaların/tüm iş basamaklarının teknolojiyle bütünleştirilerek sanal dünyaya taşınması sürecidir. Bir diğer ifadeyle dijital dönüşüm var olan fiziki düzenin tamamının tümüyle dijital ortama entegre edilme sürecidir. Yapay zeka, nesnelerin interneti, büyük veri, bulut bilişim, artırılmış gerçeklik, dijital medya, 3B yazıcılar ve mobil iletişim gibi tüm unsurlar dijital dönüşüm teknolojileri içerisinde yer almaktadır. Dijital dönüşüm hem devlet hem birey hem de özel sektörle ilgili tüm alanları içermekte ve sağlık, kamu hizmetleri, ticaret, eğitim, adalet vb. tüm sektörleri kapsamaktadır.

## **Özet**

Bu bölüm kapsamında eğitimin farklı bakış açılarına göre tanımının nasıl yapıldığı, bir sistem olarak ele alındığında eğitimin unsurlarının neler olduğuna değinilmiştir. Eğitim, insanlık tarihiyle birlikte başlayan ve her dönemde önemini yitirmeden devam ettiren, sürekli değişimi, gelişimi içerisinde barındıran dinamik bir süreci ifade etmektedir. Eğitim bir sistem olarak incelendiğinde, formal ve informal olmak üzere

bir birini tamamlayan iki temel yapıdan oluştuğu söylenebilir. Formal ve informal eğitim türlerinin neler olduğu incelenmiştir. Ayrıca salgın gibi bazı durumlarda bu değişiklikler zorunlu olarak ortaya çıkmıştır. Bu zorunlu değişiklikler beraberinde bazı kavramları getirmiş veya var olan bazı kavramların daha sık kullanılmasını sağlamıştır. Covid-19 sürecinde eğitim alanında sık karşılaşılan salgın, pandemi, uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim, e-öğrenme, senkron-asenkron öğrenme ve harmanlanmış öğrenme gibi kavramlar irdelenmiştir.

### **Değerlendirme soruları:**

1. Covid-19 pandemisi ile birlikte ön plana çıkan eğitimde dijitalleşme ile geleneksel eğitimi karşılaştırınız.
2. Eğitimde dijital dönüşümün her öğrenciye ulaşmadığı durumları düşünerek eğitimde fırsat eşitsizliği açısından değerlendiriniz.
3. Covid-19 pandemisi ve acil uzaktan eğitim süreçlerini değerlendirdiğinizde, acil planlamalar için yapılan bu eğitimlerin kalıcı öğrenmelere etkisini tartışınız.
4. Eğitimde acil uzaktan eğitim süreçlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışınız.

## KAYNAKÇA

- Aytaç, T. (2000), “Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-Öğrenme”, *Bilim ve Akıl Aydın-  
lığında Eğitim Dergisi*, [http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi35/ay-  
tac.htm](http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi35/ay-<br/>tac.htm).
- Bacanlı, H., (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dün-  
yada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradig-  
ması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Deli, S. (2021), *Fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinin ve  
pandemi sonrası sürece ilişkin önerilerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış  
Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri  
Enstitüsü.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Garrison, D. R. (2011). *e-Learning in the 21st Century: A Framework for Research  
and Practice*. New York: Taylor&Francis.
- Gürkan, T. (2006). Öğretmenlik mesleği ile ilgili temel kavramlar. *Öğretmenlik mes-  
leğine giriş içinde*, 1-14. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları
- Hacımustafaoğlu, M. & Önürmen, Ö. (2018), Enfeksiyon hastalıkları pratiğinde salg-  
ın tanımlanması. *Çocuk Enfeksiyon Dergisi*, 12(4) 172-173.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., & Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı  
(senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bili-  
şim*, 10-12.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keegan, D. (1980). On the Nature of Distance Education. *Zentrales Institut für Fern-  
studienforschung*, 33, 1-40. Retrieved from [https://ub-deposit.fernuni-ha-  
gen.de/receive/mir\\_mods\\_00000239](https://ub-deposit.fernuni-ha-<br/>gen.de/receive/mir_mods_00000239)
- Kerres, M. ve Witt, C. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended  
Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, Vol 28, Nos.2-3. Carfax  
Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB, (2018). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-  
2018. *Ankara: Milli Eğitim Basım Evi*.
- Nicolai, S.,&Triplehorn, C. (2003). *The role of education in protecting children in  
con-flict*. Overseas Development Institute.
- Oral, B., & Yazar, T. (2020). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. *Pegem  
Yayıncılık*.
- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and fu-  
ture directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*,  
5(1), 2-17.
- Sezgin, S. (2021), Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorun-  
lar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1),  
273-296.

- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. 7th Edition. IAP.
- Sönmez, V. (2015). Öğretmen elkitabı(18.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin İpek, D., Çetinkaya Aydın, G., Çelikdemir, K., Demirci Celep, N., & Sunar, S. (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri.(Ed.) Emin Karip, Analiz Dizisi: 7, Ağustos 2020, Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Taşpınar, M. (2014). *Eğitim Bilimine giriş (Öğretmenlik Mesleği)*. 6.Baskı. Edge Akademi Yayınları, Ankara.
- TDK. (2021a), Okul, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 02.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- TDK. (2021b), Salgın, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 02.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Tekin, A. (2021). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve ekonomik sonuçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 330-355.
- Variş, F. (1987). Eğitime Giriş. *Eskişehir: AÖF Yayınları*.
- Yeşilyurt, E. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara, Vize-tek Yayınları
- Yorgancı, S. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420

## ŞEKİLLER WEB KAYNAKÇASI

- Şekil 2.** [schhttps://www.piqsels.com/tr/public-domain-photo-fekxd](https://www.piqsels.com/tr/public-domain-photo-fekxd)  
Erişim tarihi: 16.11.2021.
- Şekil 4.** <https://pxhere.com/tr/photo/1608796>  
Erişim tarihi: 16.12.2021
- Şekil 5.** <https://pixabay.com/tr/vectors/piksel-h%C3%BCreleri-video-kayd%C4%B1-kay%C4%B1t-3976292/> Erişim tarihi: 16.12.2021.

## YAZARLARIN ÖZGEÇMİŞİ

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ

Nadir Çeliköz Çorum'da doğdu. *Lisans eğitimini* Gazi Üniversitesinde (EPÖ), *Y Lisans Eğitimini* Ankara Üniversitesinde (EPÖ) ve *Doktora Eğitimini* ise Hacettepe Üniversitesinde (EPÖ) tamamladı. 1992 yılında Ankara Üniversitesinde Yüksek Lisansa başlarken, aynı yıl Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde de Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Gazi Üniversitesinde yakla-

şık on yıl araştırma görevliliği ve beş yıllık öğretim görevliliği deneyimlerinden sonra 2005 yılında, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesine Yardımcı Doçent olarak atandı. Selçuk Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı, Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalı Başkanlığı, Dekan Yardımcılığı, Enstitü Müdür Yardımcılığı, Ölçme-Değerlendirme Fakülte Kurulu Başkanlığı, Öğretmenlik Uygulaması Fakülte Koordinatörlüğü gibi görevlerde bulundu. 2012 Yılında Doçent, 2017 yılında Profesör olan Çeliköz, 2013 yılından itibaren YTÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EPÖ Anabilim Dalında çalışmaktadır. Ulusal ve uluslararası indekslerde taranan çok sayıda eseri (kitap, makale, bildiri) bulunan Çeliköz, 2015 yılından beri "*Ülkemizin en başarılı 2000 bilim insanı listesinde*" de yer almaktadır.

### ***İletişim***

*e-mail*: ncelikoz@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Azmi TÜRKAN

İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Diyarbakır'da tamamlayan Dr. Öğr. Üyesi Azmi TÜRKAN, 2011 yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinden lisans derecesiyle mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında başladığı yüksek lisans öğrenimini 2014 yılında tamamladı. Dr. Türkan aynı yıl Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında başladığı doktora öğrenimini 2019 yılında tamamladı. Akademik meslek hayatına 2011 yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Arş. Gör. olarak başlayan Azmi Türkan, 2012-2013 yılları arasında Gaziantep Üniversitesinde, 2015-2018 yılları arasında Yıldız Teknik Üniversitesinde Arş. Gör. olarak görevini sürdürmüştür. 2021 yılı itibariyle Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doktor Öğretim Üyesi unvanıyla öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir. Uluslararası ve ulusal birçok dergide makaleleri yayımlanan Azmi TÜRKAN, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; öğretmen eğitimi; gölge eğitimi gibi birçok alanda çalışmalar yürütmektedir.

### ***İletişim***

*e-mail*: azmiturkan@gmail.com

**BÖLÜM 2**  
**OLAĞANÜSTÜ DÖNEMLERİN EĞİTİM PROGRAMLARINA**  
**YANSIMALARI**  
**(Salgınlar, Savaşlar ve Doğal Afetler)**

Dr. Hatice LEBLEBİCİ<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dr. Hatice Leblebici, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0002-1813-7107, leblebi-  
cih@gmail.com





## GİRİŞ

İnsanlık, tarih boyunca pek çok salgın hastalıkla karşı karşıya kalmıştır. Bu salgın hastalıklar sosyal, ekonomik ve siyasi sonuçlar doğurmuştur. Bugün 21. yüzyıl şartlarına bakıldığında büyük bir salgın hastalıkla karşılaşmamız fikri sadece filmlere konu olabilecek basitlikte kalabilirdi. Oysaki 2020 yılının hemen başlarında ortaya çıkan COVID-19'un dönüştüğü pandemi, geçmişten aldığımız ya da alamadığımız dersleri uygarlığa hatırlatır nitelikte. Bu bölümde, sadece salgın hastalıkların eğitime ve eğitim programlarına yansımalarından bahsetmek elbette mümkün olabilirdi. Fakat salgın hastalıkların savaşlar ve doğal afetler aracılığıyla da yayılmasının doğrudan ilişkisini ve bu alana yaptığı etkiyi daha detaylı incelememize imkân sunacağı düşünülerek bu bölüm yazılmıştır. Birinci kısımda tarihteki büyük salgın hastalıkların (COVID-19, İspanyol gribi, veba) nasıl ortaya çıktığı ve küresel boyutta eğitimi nasıl etkilediği ortaya konulmuştur. İkinci kısımda ise olağanüstü durumlardan biri olan ve eğitime etkileri uzun yıllar süren özellikle 1. ve 2. Dünya Savaşları'nda eğitim ve yarattığı değişimlerden bahsedilmiştir. Üçüncü kısımda ise eğitime doğrudan etki eden diğer bir olağanüstü durum olan doğal afetler konusu ele alınmıştır. Doğal afetlerin eğitim ile ilişkisi ve eğitim programları üzerinde yaptığı değişimler ile ilgili konulara değinilmiştir. Avustralya'da orman yangınları, Japonya'da depremler, tsunamiler ve nükleer sızıntı, Amerika Birleşik Devletleri'nde Katrina Kasırgası, Türkiye'de depremler ve sellerin eğitimi nasıl etkilediğine değinilmiştir.

## 1. SALGIN HASTALIKLAR

Salgın hastalıklar tarih boyunca sadece hastalığa yakalanan kişileri değil, toplumları geniş ölçekte ekonomik, sosyo-kültürel ve psikolojik açıdan etkilemiştir. Günümüzde bir salgının pandemiye dönüşmesinde geçmişteki pandemi dönemlerine göre insanların daha kolay etkileşime geçmesi ve seyahat imkanlarına daha rahat erişebilmesi söylenebilir. Salgın hastalık, doğrudan ya da dolaylı yollarla enfeksiyon etkeninin bir canlıya geçmesi ve bulaşıcı hastalığa dönüşerek çok sayıda canlıya yayılması olarak tanımlanmaktadır (Yurdakul, 2015). Tarihsel süreç açısından değerlendirildiğinde “Pandemi” sözcüğü eski Yunanca’da geçmektedir. Anlamı ise (pan:tüm ve demos: halk) bir kıtayı hatta dünya üzerindeki tüm halkları etkileyen salgın hastalıklara verilen genel addır.

Salgınları tetikleyen birçok farklı etmen vardır. Örneğin savaşlar ya da nüfus artışı salgınları başlatabilir. Küresel ısınma, depremler, çevre kirliliği, kıtlık gibi pek çok doğa olayı da yine mikro-organizmaları harekete geçirerek salgın hastalıkların ortaya çıkmasına neden olabilir (Sherman, 2016). Tarihte salgın hastalıkların savaştaki cepheleri, imparatorlukları, insanların hayatlarını ve bu doğrultuda tıp, ekonomi, psikoloji, eğitim gibi alanları da değiştirdiğini söylemek mümkündür (Sherman, 2016; Nikiforuk, 2018). Özellikle tıp alanında salgın hastalıklar; aşıların bulunmasını, hijyen önlemlerinin alınmasını, ilaç tedavilerinin geliştirilmesini ve hemşirelikte ilerlemeyi sağlamıştır (Parıldar, 2020). Ancak eğitim alanında yaşanan aksamalar kuşakları olumsuz etkilemiştir (Genevieve, 2020). Tarihte veba, kolera, çiçek,

sıtma, tüberküloz, grip gibi bulaşıcı hastalıkların pandemiye sebep olduğu bilinmektedir. Günümüzde ise COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı), SARS Salgını (Severe Acute Respiratory Syndrome-Şiddetli Akut Solunum Yolu Sendromu), MERS Salgını (Middle East Respiratory Syndrome-Orta Doğu Solunum Yolu Sendromu) halen etkisini gösteren salgınlar olarak yer almaktadır. Bu bölümde tarihte meydana gelen salgın hastalıkların eğitim üzerindeki etkileri ve buna bağlı olarak eğitim programlarındaki değişimlerden bahsedilecektir.

### **1.1. COVID-19 Pandemisi ve Eğitim**

COVID-19 pandemisi henüz sürecin içerisinde olduğumuz bir salgın olması sebebiyle dünyada ve ülkemizde getireceği uzun vadeli sonuçların net olarak görülemediği bir salgın hastalıktır. Ocak 2022 itibarıyla Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)nün açıkladığı vaka sayısı 364.191.494, ölen kişi sayısı -her geçen gün artsa da- Ocak 2022 itibarıyla 5.631.457 olarak rapor edilmiştir. Salgından en çok etkilenen ülkeler; Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya, Hindistan ve Meksika'dır (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2022). Türkiye'de ilk vaka 9 Mart 2020'de Sağlık Bakanlığı tarafından rapor edilmiştir. Ocak 2022 sonu itibarıyla 11.249.216 onaylanmış COVID-19 vakası ve 86.661 ölüm vardır. 25 Ocak 2022 tarihi itibarıyla toplam 140.743.552 doz aşı uygulanmıştır (DSÖ, 2022).

COVID-19 pandemisi, okul ve üniversitelerin kapatılmasına ve eğitime ara verilmesine neden olmuştur. Eğitim kurumlarının kapatılmasındaki temel amaç bulaş riskini azaltmaktır. Fakat alınan kararlar

doğrultusunda, Eylül 2020 itibarıyla yaklaşık 1.077 milyar öğrencinin eğitime erişemediği belirtilmiştir (UNESCO, 2020a).

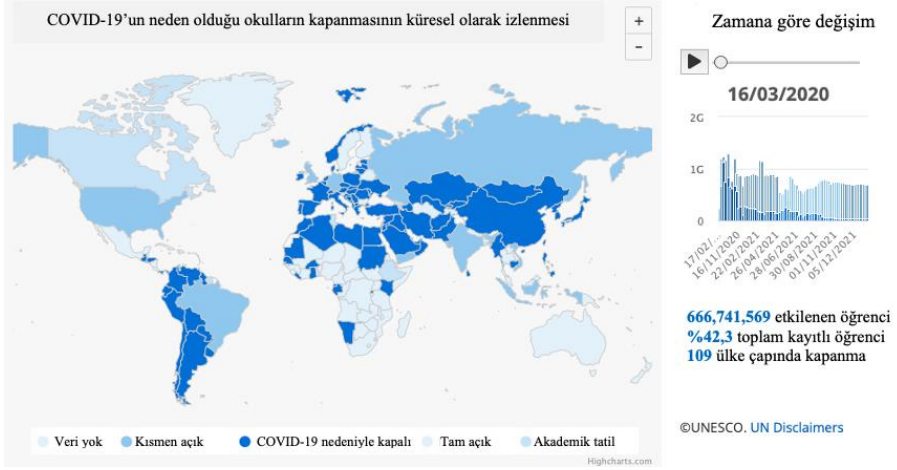
Aşağıda yer verilen şekiller okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise üstü eğitim seviyelerine kayıtlı öğrencilerin sayısına karşılık gelmektedir. Kayıt rakamları, en son UNESCO İstatistik Enstitüsü verilerine dayanmaktadır. Şekil 1, 2, 3 ve 4'te COVID-19'un küresel olarak izlenmesi, okulların kapatılma ve açılma süreçlerini göstermektedir. Bu izleme raporlarında veri elde edilemeyen, kısmen açık kalan, COVID-19 sebebiyle kapalı olan, tam açık olan ve akademik tatilde bulunan okulların ülkelere göre tarihsel izlemesi internet sitesinden aktarılmaktadır. Birleşmiş Milletler (BM), küresel eğitimi koordine etmek ve yönetmekle UNESCO ile birlikte süreci izleyerek eğitim kurumlarının kapanma ve bu kapanma sonrası yaşanan durumlarını izlemektedir. Ülkelerin uyguladığı eğitim politikaları ve ortaya çıkan sonuçlarla ilgili raporlar yayınlamaktadır.

Web sitesinde yer alan etkileşimli haritalarda okulların kapanma zamanları, ne kadar kapalı kaldıkları, eğitim düzeyi ve etkilenen öğrenci sayısı izlenebilmektedir. Aylık olarak güncellenen harita Şubat 2020'nin ortasından bu yana kapanmaların gelişimini göstermektedir. Etkileşimli haritaya göre her ülke bir renk ve belirlenen gruplardan birine göre kategorize edilmiştir.

- *COVID-19 nedeniyle kapalı:* Okul öncesi ve lise seviyesinde kadar kayıtlı öğrenci nüfusunun çoğunu ya da tamamını (en az %80'ini) etkileyen eğitim kurumlarının hükümet tarafından zorunlu olarak kapatılması. Bu durumda çoğu ülke eğitimin

sürekliliğini sağlamak için uzaktan öğrenme stratejilerini uygulamaktadır.

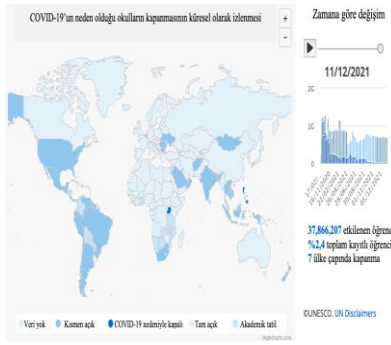
- *Akademik tatil:* Ülke genelindeki çoğu okul, en az bir haftalık sürelerle planlanmış akademik tatillerdedir. Bu süre boyunca tüm çalışmalar askıya alınır.
- *Tamamen açık:* Okulların çoğunluğu için (en az %80), okullarda güvenlik ve hijyen sağlamaya yönelik tedbirlerin bağlamdan bağlama ve/veya eğitim düzeyine göre önemli ölçüde değiştiği dikkate alınarak, dersler yapılmaktadır.
- *Kısmen açık:* Okullar (a) yalnızca belirli alanlarda açık/kapalı ve/veya (b) yalnızca bazı sınıf seviyeleri/yaş grupları için açık/kapalı ve/veya (c) açık, ancak yüz yüze ders süresi azaltılarak, uzaktan eğitimle birleştirilir (karma yaklaşım). Ayrıca, ulusal hükümetlerin diğer idari birimlere (ör. bölge, belediye veya bireysel okullar) yeniden açılma kararlarını ertelediği ve çeşitli yeniden açma yöntemlerinin kullanıldığı ülkeleri de içerir (UNESCO, 2020b).



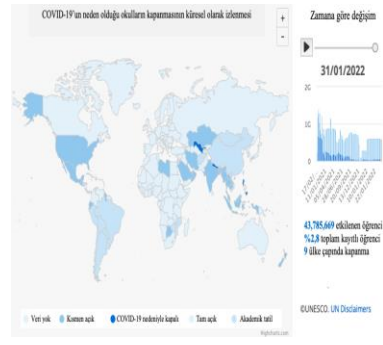
Şekil 1. COVID-19'un Küresel Çapta 16/03/2020 Tarihli Okulların Kapatılmasına Etkisi (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>)

Şekil 1'de 16 Mart 2020 tarihinde COVID-19 salgınının pandemi ilan edilmesi ve küresel olarak alınan tedbirler kapsamında okulların kapatılmasının etkileri görülmektedir. Eğitim kurumlarının kapatılmasından etkilenen öğrenci sayısı ile COVID-19 nedeniyle kapalı olarak sınıflandırılan ülkelerde etkilenen öğrenci sayısı, UNESCO İstatistik Enstitüsü Veri tabanında bildirildiği üzere okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde ulusal kayıt rakamlarının toplamıdır. Kayıt rakamları, 2000-2021 yılları arasında rapor edilen mevcut en son kayıt rakamlarına dayanmaktadır. Etkilenen öğrencilerin rapor edilen sayısı, yerel kapanışlardan etkilenen veya kısmi yeniden açılışların devam ettiği ülkelerdeki öğrencileri hesaba katmaz.

16 Mart 2020 günü Türkiye’de ilkökul, ortaokul ve lise eğitimine bir hafta, üniversite eğitimine ise üç hafta ara verileceği açıklanmıştır. Bu sebeple kitabın bu bölümünde bu tarihle ilgili veriye yer verilmiştir. Şekil 1’de 109 ülkede eğitim kurumlarının kapatılmasından etkilenen öğrenci sayısı 666,741,569 olarak belirtilmiştir. Şekil 2’de 11 Aralık 2021 tarihine gelindiğinde ise bu sayının 37,866,207 ile yedi ülkeye gerilediği görülmektedir. 31 Ocak 2022 tarihinde ise vakaların artması sonrasında Şekil 3’te görüldüğü üzere 43,785,669 ve dokuz ülkede okulların kapatılması ile yeniden artışa geçtiği söylenebilir.



Şekil 2. COVID-19'un Küresel Çapta 11/12/2021 Tarihli Okulların Kapatılmasına Etkisi



Şekil 3. COVID-19'un Küresel Çapta 31/01/2022 Tarihli Okulların Kapatılmasına Etkisi

Şekil 4’te okulların kapatıldığı toplam süreler görülmektedir. Türkiye 16 Mart 2020 tarihinden bugüne kadar toplam 49 hafta okulları kapatmıştır.





Şekil 4. COVID-19 Pandemi Sürecinde Ülkelerin Okullarını Kapalı Tuttuğu Toplam Süre

İlkokuldan üniversiteye kadar uzanan eğitimin kesintiye uğraması, beraberinde pek çok fırsat eşitsizliğini getirse de, UNESCO ülkelere uzaktan eğitim yoluyla eğitimlere devam edilmesi hakkında tavsiyelerde bulunmuştur. Okulların kapatılması; öğrenme başarısı, aile içi sorunlar, eğitimde fırsat eşitsizliği gibi pek çok soruna sebep olmaktadır. UNESCO, 29 Mart 2021’de eğitimin karşı karşıya olduğu riskleri ve alınabilecek önlemleri belirlemek üzere bakanlar toplantısı düzenlemiştir. “COVID-19 ile bir yıl: Kuşaklar boyu sürececek bir felaketi önlemek için eğitimin iyileştirilmesine öncelik verilmesi” başlıklı çevrimiçi toplantıda özellikle üç ana tema üzerinde oturumlar gerçekleştirilmiştir. “Okulların açık tutulması, öğretmenlerin desteklenmesi, güvenli bir öğrenme ortamı için alınabilecek önlemler; öğrenme kayıplarını telafi edebilmek için yapılması gerekenler; COVID-19 pandemisinin eğitimi nasıl etkilediği ve eğitimin geleceği ve eğitimde dijital dönüşümler” toplantının ana başlıklarıdır (UNESCO, 2021). Toplantıda UNESCO tarafından yapılan bir

araştırmada, 100 milyon çocuk ve gencin COVID-19 nedeniyle okuma becerilerinde gerileme beklendiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin süreçten duygusal ve psikolojik düzeyde de olumsuz etkilendikleri; bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerinin okulda gibi hissedebilmeleri için yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirdiklerinden bahsedilmiştir.

“Özellikle pandemi, çocuklar ve gençler arasında artan kaygı ve zihinsel sağlık sorunlarına yol açtı ve okul yemekleri de dahil olmak üzere okul sağlığı hizmetlerine erişimi kesintiye uğrattı. Çocuklara yönelik şiddetin arttığına dair kanıtlar var. İnternette ise daha fazla zaman harcıyorlar. Bu bağlamda, okulların mümkün olduğu kadar açık kalmasını ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin refahının yüksek önceliğe sahip olmasını sağlamamız önemlidir.” (Dünya Sağlık Örgütü'nden Dr. Anshu Banerjee, UNESCO, 2021).

Pandemi sürecinde UNECSO (2021), toplantısında katılımcı ülkelerin eğitim ile ilgili aldığı politika önlemlerinden de bahsedilmektedir. Buna göre Romanya, telafi sınıflarının sayısını artırırken, diğer taraftan da duygusal yönden öğrencileri desteklemiştir. Kanada ise çevrimiçi uygulamaların kullanımına ve çevrimiçi uygulamalara yatırım yapmıştır. Bu uygulamalar sayesinde telafi derslerinin sayısını artırmıştır. Laos Demokratik Halk Cumhuriyeti, akademik takvim ve eğitim programlarında uyarlamalar yapmış, öğretim ve öğrenim sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duydukları materyalleri evlerine dağıtarak uzak bölgelerde eğitime ulaşamayacak çocuklar için eğitimde eşitlik sağlamaya çalışmıştır. Maldivler, özel eğitime gereksinim duyan

öğrencilere yönelik programlar düzenlemiş ve akademik takvimlerini yeniden revize ederek altı ay uzatmıştır.

Hükümetlerin COVID-19 pandemisinin etkilediği eğitim alanında uyguladığı bazı kararların yanında, önlem olarak geliştirdiği ve hedefledikleri politikalara da toplantıda yer verilmiştir. Buna göre: Kanada, Romanya, Portekiz, İtalya ve Çin eğitim yatırımlarını iki katına çıkarmayı böylece okul bırakma oranlarını azaltmayı hedeflemektedir. Malta daha iyi bir dijital sistem kurarak eğitimde dijitalleşmeyi amaçlamakta; bu doğrultuda dijital cihazların ücretsiz dağıtılmasını önermektedir. İran, uzaktan eğitime erişemeyen öğrenciler ve mülteci öğrenciler için basılı materyaller ve öğretim içerikleri hazırlayarak eğitimde eşitsizlikleri ortadan kaldırmanın hedeflenmesi üzerinde durmuştur. Ülkelerin temel politika çıkarımları hakkında yorum yapılacak olursa; 2020'de ve takip eden dönemlerde okulların kapanmasının onlarca yıllık öğrenim kazanımlarını tersine çevirdiği/çevireceği ve bölgesel işbirliği yoluyla eğitime yatırım yapmanın hayati önem taşıdığı belirtilmektedir. Öğrencilerde özellikle aritmetik ve okuryazarlıktaki potansiyel öğrenme kayıplarını değerlendirmek için tanı testlerinin uygulanarak öğrenme sonuçlarının izlenmesi önemlidir. Eğitim programlarında ise içeriğin değişmesi, hatta ilerleyen dönemler için eğitimde dijitalleşmeye öncelik verilmesi gerektiği söylenebilir (UNESCO, 2021).

Türkiye ise 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın görülmesinden sonra, dünyada meydana gelen gelişmelere paralel olarak, 17 Mart 2020-Nisan 2020 sonuna kadar okulları kapatmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı

(MEB) tarafından, Sağlık Bakanlığı Bilim Kurulu'nun tavsiyeleri doğrultusunda yüz yüze eğitime ara verilerek, uzaktan eğitime geçilmesi kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı dijital bir eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın tüm ülkede her eve ulaşabilmesini sağlamak için Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile birlikte ortak yayın yapabilecekleri bir altyapı hayata geçirmişlerdir. Mesleki Teknik Eğitim (MTEK) okullarında ise pandemi süresince halkın acil ihtiyaçlarını sağlamaya yönelik (maske, dezenfektan, siperlik, tek kullanımlık önlük ve tulum vb.) üretime geçilmiştir. Ayrıca ev ortamında, eğitimin olumsuz yönde psikolojik etkiye sebep olmasından dolayı MEB tarafından psikososyal desteğin sağlandığı yardım hattı da sisteme kazandırılmıştır (Özer, 2020).

Pandemi sürecinde, ilkokuldan yükseköğretime kadar olan bütün kademelerde uzaktan eğitime geçilmesi beraberinde birçok zorluğa sebep olmuştur. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), ilk vakaların tespit edilmesinin ardından üniversitelerde eğitime üç hafta ara verilmesini uygun görmüş sonrasında ise, 19 Mart 2020 tarihli resmi yazı ile, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasını belirtmiştir. Özellikle yükseköğretimde tıp eğitimi gibi uygulamaya yönelik eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla senkron ya da asenkron olarak yapılması öğrenciler ve öğretim üyelerinin sürekli kullandıkları metotlar arasında olmamasından dolayı bir adaptasyon sürecine girilmesine sebep olmuştur. Üniversiteler uzaktan eğitim altyapılarını güçlendirerek ve hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere kılavuzlar hazırlayarak, süreci daha rahat geçirmelerini

sağlamaya çalışmıştır. Fakat uygulamalı bölümlerin uzaktan eğitimle ilgili beraberinde getirdiği sorunlar süreç içerisinde araştırmalarla ortaya konmuştur. Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi araştırmalarında, COVID-19 pandemi sürecinde yaşadıkları eğitim deneyimlerinde pratik eğitimin ve ölçme-değerlendirmenin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda uygulamalı bölümlerde eğitimin mutlaka yüz yüze yapılması gerektiğine; tıp eğitimi uzmanlarının olağanüstü durumlar için ihtiyaç planlamalarına ve acil çözüm önerilerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Öztürk ve ark., 2021; Toprak ve ark., 2021).

## 1.2. Veba Salgını ve Eğitim

İnsanlık tarihinin en önemli salgın hastalıklarından biri olan veba 541, 1347 ve 1894 yıllarında ortaya çıkmış ve büyük ölümlerle sonuçlanmıştır. Bu üç salgının da yayılma şekillerinin coğrafi yollarla olduğu ifade edilmektedir. M.S. 160 yılında görülen veba salgını Hun İmparatorluğunu büyük ölçüde etkileyerek yıkılmasına sebep olmuştur. M.S. 165-180 yılları ise Roma İmparatorluğu'nda milyonlarca insanın ölümüne sebep olmuştur (Akbaba ve Ötegen, 2015). 541 yılındaki Justinian Vebası Orta Afrika'da başlamış, oradan Mısır ve Akdeniz'e yayılmıştır. 1347 Kara Ölümü ise Asya'da ortaya çıkmış ve Kırım'a, ardından da Avrupa ve Rusya'ya yayılmıştır. 1894'teki üçüncü salgın ise, Çin'in Yunnan kentinde ortaya çıkmış; Hong Kong ve Hindistan'a, ardından da dünyanın geri kalanına yayılmıştır (Achtman ve ark., 1999).

541-544 Justinian Vebası o zamanlar Bizans İmparatorluğu'nun Roma imparatoru olan I. Justinian'ın adını taşımaktaydı çünkü Bizans İmparatorluğu bu salgından sonra gerek ekonomik gerek sosyal gerekse dini açıdan etkilenmiş ve zayıflamaya başlamıştır. Bu nedenle imparatorun adı bu salgının adı verilerek tarihe geçmiştir. Salgın, Afrika'da Etiyopya'da ortaya çıkmış ve 540 yılında Mısır'a yayılmıştır. Daha sonra batıda İskenderiye'ye, doğuda Gazze, Kudüs ve Antakya'yı da etkisi altına almıştır. Buradan deniz ticareti yoluyla gemilerle Akdeniz'in iki yakasına taşınmış ve buradan 541 yılında Konstantinopolis'e (İstanbul) yayılmıştır. 542 yılında İstanbul'da günde yaklaşık 5.000 kişi ölmekteydi. Takip eden üç yıl içerisinde salgın İtalya, Güney Fransa, Danimarka, İrlanda, Afrika, Orta Doğu ve Asya'ya yayıldı. 542-546 yılları arasında Asya, Afrika ve Avrupa'da görülen salgının yaklaşık olarak 100 milyon insanın ölümüyle sonuçlandığı tahmin edilmektedir (DSÖ, 2011; Morongy, 2007).

1347-1352'de Avrupa'da görülen diğer büyük veba salgınına Kara Ölüm denmekteydi. Enfekte olan kişilerde, derinin yüzeyinin altında biriken kanın kuruyarak siyah renk alması sebebiyle vebanın bu adla anıldığı düşünülmektedir. 1330 yılından itibaren başlayan iklim değişikliği sonrasında kuraklık meydana gelmiş ve büyük kemirgen ölümlerine sebep olmuştur. Kemirgenlerin yok olmasıyla birlikte rüzgarların burada oluşan bakteri ve pireleri Moğol yerleşim yerlerine taşınması salgının yayılma yollarından biri olmuştur. Ticaret yoluyla Asya'dan Avrupa'ya taşınan hastalık Avrupa'da nüfusun üçte birinin yok olmasına sebep olmuştur (Nikiforuk, 2018). Ortaçağı etkisi altına

alan bu veba salgınının çok önemli iki etkisi olmuştur. Biri feodalizmin yıkılması, diğeri ise insanların bu hastalığın tanrı tarafından bir ceza olarak gönderildiğini düşünmeleri sebebiyle dine daha çok yönelmeleridir (Sherman, 2016).

Bu dönemde Avrupa'da eğitimle ilgili ilk karantina İngiltere'de uygulanmıştır. Oxford Üniversitesi, öğrencilerinin ve çalışanlarının çoğunu kampüsten uzağa göndererek önlem almıştır. Bu önlemin amacı öğrenci ve öğretmenleri hastalıktan korumak ve daha fazla yayılmasını önlemektir. Sonraki birkaç yüzyıl boyunca vebalar Avrupa'yı kasıp kavurmaya devam etmiştir. Yüksek öğretim kurumları, öğrencileri ve personeli bu ölümcül salgınlardan korumak için kırsal kesimden uzaklara taşıyarak önlemleri artırmışlardır.

İngiltere'nin son büyük veba salgını 1665-1666 yıllarındaydı. Bu salgında insanlar evlerine hapsedildi, kapıları haçla boyandı. Salgın, yalnızca Londra'da haftada 7.000 kişinin öldüğü Eylül 1665'te zirveye ulaştı. 1665 ile 1666 arasında Londra nüfusunun beşte biri, yani yaklaşık 100.000 kişi öldü (Ziegler, 1969/2009). 1666'daki Büyük Londra Yangını ardından ahşap ve sazdan evlerin tuğla ve kiremitle yeniden inşası, farelerin normal yaşam alanlarını bozdu ve sayılarında azalmaya yol açtı. Bu durum, salgının sona ermesine katkıda bulunan bir faktör olarak düşünülebilir (Porter, 2000). Fakat salgın döneminde bir haftada 7.000'den fazla Londralı hayatını kaybetmişti. Buna karşılık, Kral II. Charles vebanın yayılmasını durdurmak için yeni kurallar koydu. Halka açık toplantılar ve cenaze törenleri yasaklandı. Yabancılar sağlık belgesi sunmadıkça hiçbir kasabaya giremezlerdi.

Kasabalara, enfekte olanları barındırmak için uzak yerlerde karantina evleri oluşturmaları emredildi. Bununla birlikte The National Archives kayıtlarına bakıldığında, kurallar arasında eğitim alanında ya da okulların kapatılmasıyla ilgili bir karara rastlanmamıştır.

Ülke genelinde ise, üniversiteler veba nedeniyle kapatıldı. Cambridge Üniversitesi'nde, Isaac Newton bu dönemde belki de verilecek örnekler arasında en ilgi çeken hikayelerden birini oluşturmaktadır. O sıralarda genç bir öğrenci olan Newton, veba sebebiyle üniversiteyi geride bırakarak, kırsal bölgeye çekilmiştir. Newton'un Cambridge'den uzakta geçirdiği yıl daha sonra onun "harikalar yılı" olarak tanındı. Newton, kaçmadan önce Cambridge pazarından aldığı bir cam prizmayı kullanarak optikleri araştırdı. Karantina yılı boyunca Newton ayrıca, yerçekimi ve hareket yasaları üzerine de teoriler geliştirdi. Veba tehdidi devam etse de, Newton vebanın, kariyerinin en verimli dönemlerinden birine sebep olduğunu belirterek kırsalda kaldığı zamanları verimli geçirdiğini ifade etmiştir. Newton, veba bittiğinde, Cambridge'e dönmüş ve iki yıl sonra matematik profesörü olmuştur (Genevieve, 2020).

Osmanlı devletinde 1812-1819 yılları arasında görülen son büyük veba salgını 16. ve 19. yüzyıllarda da görülmüş yüzbinlerce kişinin ölümü ile sonuçlanmıştır. Karantina ile ilgili limana gelen gemilerin bekletilmesi, sokakların temizlenmesi gibi önlemler alınmış olsa da hastalıktan ölen kişilerin yardım amaçlı kıyafetlerinin yoksullara verilmesi; kedilerin hastalığı yaydığı gerekçesiyle sokaklardan toplatılması, farelerin giderek çoğalmasına sebep olmuştur. Bu dönemde okullarla ilgili



detaylı bilgiye ulaşılamasa da Sıbyan mekteplerin hastalıktan kurtulmak için haftada iki gün dua etmesi zorunluluğundan eğitime devam edildiği yorumu yapılabilir (Turna, 2011).

1898-1918 yıllarında yaklaşık 12,5 milyon kişinin ölümüyle sonuçlandığı düşünülen 3. veba salgını ortaya çıkmıştır. Salgının 1855'te Çin'den başlayarak yayıldığı ve Hong Kong üzerinden deniz ticareti yoluyla Bombay'e kadar ulaştığı düşünülmektedir. Akut bulaşıcı bir hastalık türü olan veba günümüzde Güney ve Kuzey Amerika, Afrika ve Orta Asya'nın yerli kemirgen popülasyonlarında görülmekte ve biyoterörizm sınıflandırmasında yer almaktadır. (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2012; Frith, 2012). Veba salgını toplumların sosyal ve ekonomik yapısını geri döndürülemez oranda etkilemiştir. Fakat eğitime etkileri ile ilgili karantina önlemleri dışında herhangi bir kaynağa erişilememiştir. Bunun nedeni eğitimin modern dönemdeki şekliyle topluluklar halinde ve düzenli olarak sürdürülmemesiydi.

### **1.3. İspanyol Gribi Salgını**

İnfluenza virüsü yani grip salgınları da tarihte pandemiye sebep olan, salgınlar arasında yer almıştır. A, B ve C tipleri bulunan influenzadan A ve B tipleri her yıl salgınlara neden olabilirken, A tipinin pandemiye yol açabileceği bilinmektedir. Evrimsel açıdan mutasyona uğrayarak çeşitli dönemlerde nüksedebilen bu salgınlara 1500'lü yıllardan itibaren rastlamak mümkündür. En önemli pandemiler 1889 Rus ve 1918 İspanyol gripleridir (Parıldar, 2020; Sherman, 2016).

1918-1920 yılları arasında H1N1 virüsü sebebiyle ortaya çıkan İspanyol gribinin nereden yayıldığı bilinmemektedir. Fakat özellikle içinde bulunulan 1. Dünya Savaşı sebebiyle yeryüzünde en çok yayılan salgınlardan birisi olarak tarihe geçmiştir. İlk zamanlarda hayvanlardan insanlara geçtiği düşünülse de zamanla hava yoluyla bulaşan bir hastalık olduğu anlaşılınca karantina ve maske gibi önlemler alınmaya ve toplum bilgilendirilmeye başlanmıştır. Özellikle savaş döneminde olunması sebebiyle askeri hareketlilik bu hastalığın yayılmasında başrole sahiptir. Peki neden İspanyol Gribi adı ile anılmaktadır? İspanyol gribinin ilk olarak Mart 1918’de Camp Funston askeri üssünde kaydedildiği, buradan da Amerikan askerleri aracılığıyla Amerika Birleşik Devletleri ve ardından Avrupa’ya yayıldığı düşünülmektedir. Fakat 1. Dünya Savaşı’na katılmayan İspanya’da diğer ülkelerde olduğu gibi basına sansür uygulanmadığı için İspanya gazeteleri salgını haber yapmış ve bu sebeple de salgına İspanyol Gribi adı verilmiştir. Osmanlı Devleti de dahil olmak üzere pek çok ülkede etkisini gösteren salgın, her yaştan insanı etkileyerek kitlesel ölümlere sebep olmuştur.

Salgının daha fazla yayılmasını önlemek için sanayi devletlerinde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Limanlar karantinaya alınmış; toplu taşıma, yolcular ve bagajlar dezenfekte edilmiş; kamu binaları -okullar ve sinemalar, nadiren kiliseler- kapatılmış; yerel yasalar insanlara maske takmalarını ve bir araya gelmekten kaçınmalarını söylemiş; birçok insan dini ritüellere ve patentli ilaçlara başvurmuştu. Ancak tüm önlemler yetersiz kalmıştı. Hastane koşulları, doktorların ameliyathaneleri ve klinikler hastaların ağırlığı altında ezilmişti.

Uyulabilirse, muhtemelen hastalar için en iyi tavsiye, vücut ısısını düşürmek, yatak istirahati ve etkili hemşirelik bakımı için aspirin kullanımıydı. Dünya çapında, ağırlıklı olarak köylü ve yoksul olan küresel bir nüfusta enfekte olanların büyük çoğunluğu bu tür bilgidен yoksundu (Killingray ve Phillips, 2003)

Dünya çapında 20-40 milyon insanı öldürdüğü tahmin edilen İspanyol gribi, 1918 sonbaharında Amerika Birleşik Devletleri'ni vurdu. Kolejler ve üniversiteler, enfeksiyonun yayılmasını önlemeye yönelik tıbbi olmayan uygulamaları hayata geçirdi. Stanford Üniversitesi, öğrencilerin ve personelin her zaman maske takmasını zorunlu kıldı ve hasta olanları karantinaya aldı. Montana Üniversitesi gibi birçok kolej dışarıda ders veriyordu, Kuzey Carolina'daki Elon Koleji ise enfekte öğrencilerini spor salonuna taşıdı, hastalananları izole etmek ve onlara bakmak için bir revire dönüştürüldü. Üniversite öğrencileri de başkalarına bakmak için gönüllü oldu. Philadelphia'daki Kadın Tıp Koleji, gençleri, yaşlı hastalara bakılan hastanelere gönderdi. Pennsylvania Sosyal Hizmetler Okulu'ndaki öğrenciler, hemşirelerin yardımcısı olarak gönüllü oldular. Smith Koleji pandemi nedeniyle kapatıldığında, öğrenciler kendilerine "çiftçiler" adını verdiler. Yetiştirdikleri patatesleri kazdıkları ve mahsul topladıkları tarlalara giderek yiyecek kıtlığını önlemeye çalıştılar. Montana Üniversitesi'ndeki İspanyol gribi salgını sırasında dersler açık havada yapıldı. (Blanchfield, 2011; Genevieve, 2020).



Şekil 5. Dışarıda yapılan fizik dersi, Montana Üniversitesi, Missoula, 1919 (National Archives)

Günümüzde ise geçmişte salgın hastalıkların sonuçlarından ders alınması gerektiğinden hareketler Hawai Üniversitesi mevcut COVID-19 pandemisi doğrultusunda öğrencilerini bilgilendirmek için tarihte pandemilerin ele alındığı bir dizi okuma dersleri düzenlemiştir. İlk okuma olarak John M. Barry tarafından yazılan *The Great Influenza*'yı (2004) seçmişlerdir. Kitap, Amerika'daki 1918 grip salgınının ve tıp biliminin gelişimi üzerindeki etkisinin tarihsel sürecini anlatmaktadır.

Üniversite direktörü Kyle Van Duser, özellikle üniversitede ilk yılı olan öğrencilerin çevrimiçi ders formatında zorlandıklarını fark ettiklerini ve lisans deneyimini zenginleştirmek için öğrencilerin kendi aralarında tartışabilecekleri ve öğrenci ile fakülte arasında paylaşımı arttırmak için okuma etkinliğinin en iyi çözüm olabileceğini düşündüklerini aktarmıştır. Metin, içeriği ile öğrencilerin tarihteki zorlu pandemi sürecini anlamaları, düzenlenen sanal soru-cevap oturumları ise akranlarıyla ilişki kurma ve sınıf dışı aktivitelere katılımlarını artırma amacı taşımaktadır. Etkinlik, fakültede kısa zamanda etkisini olumlu yönde göstermiş ve farklı okuma metinleriyle devam etmiştir (University of Hawai'i News, 2020).



Şekil 6. Don Hoover ve Joe Sistrunk of Starke, Florida, 1918 İspanyol gribi salgını sırasında okula gitmeye hazır (Florida Memory/State Archives of Florida)



Şekil 7. 1917 veya 1918'de Plainfield, New Jersey'de beşinci sınıflar bir Kızıl Haç projesi için örgü örüyor (Crowley Kütüphanesi Arşivi)

Salgının, okulları karantinaya alma ya da kapatma ve okullarda hijyen eğitimlerinin verilmeye başlanması gibi eğitime etkileri olduğu söylenebilir. Avrupa'da savaşın olması eğitimlerle ilgili detaylı bilgiye erişilmesine engel olsa da, Amerika Birleşik Devletleri gibi savaştan uzakta olan ülkelerde ilk defa bir salgında okulların kapatılması ile ilgili kayıtlara rastlanılmaktadır. Okulların kapanmasıyla ilgili 2009 tarihli bir literatür incelemesi, pandemi döneminde okulları kapatmanın vakalarda %15'e varan bir azalmaya katkıda bulunabileceğini öne sürmüştür. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1918 sonbaharında, Boston, Denver, Kansas City, Philadelphia, Portland gibi şehirlerde İspanyol gribine önlem olarak birçok K-12 okulu -okul öncesinden lise son sınıfa kadar olan dönemi anlatmak için Amerikan Eğitim

Sistemi’nde kullanılan kısaltmadır- 15 haftaya kadar kapanmıştır (Stern, Cetron ve Markel; 2009). Ancak, İspanyol gribi sırasında tüm büyük Amerika Birleşik Devletleri (ABD) şehirleri okulları kapatmadı. En büyük şehirlerinden ikisi, New York ve Chicago, devlet okullarını açık tuttu. “Okul tabipleri, sınıfları ve öğrencileri dikkatle denetlemekle ve bazen hizmetleri evlere kadar genişletmekle görevlendirildi. Bununla birlikte, bu şehirlerdeki birçok derslik, yüksek devamsızlık oranları nedeniyle boş kaldı. Chicago’da bu oranlar 1918 Ekimi’nin ortalarında %30 civarındaydı ve ayın sonunda neredeyse %50’ye yükselmişti (Stern, Cetron ve Markel; 2009).

İlginç bir şekilde, Los Angeles şehri K-12 okullarını kapatırken, yüz yüze eğitim yerine posta yoluyla eğitim yazışmalarını uygulamak için devrim niteliğinde bir karar aldı. Bu öğrenme formatı, günümüzün e-öğrenme platformlarının öncüsü olarak görülebilir. Lise öğrencileri için ödevleri evde tamamlayabilmeleri için posta yoluyla ev ödevi modülleri oluşturuldu. Ayrıca, bu zorunlu tatil sırasında devlet, öğretmen kursları açtı ve yaklaşık 1500 öğretmen konu alanı bilgilerini ve pedagojik becerilerini geliştirmek için dersler aldı (Stern, Cetron ve Markel; 2009).

Günümüzün COVID-19 dünyasında, okulların kapatılması 1918’deki kadar tartışmalıdır ve kuşkusuz, uzaktan eğitim tüm öğrenciler için ideal bir öğrenme şekli değildir. Ancak artık sanal ortamda öğrenmeyi mümkün kılacak teknolojik alt yapı ve araçlar gün geçtikçe ilerlemekte ve eğitim alanı bu yönde dizayn edilmektedir.

## 2. SAVAŞ DÖNEMLERİ:

Savaşların etkileri sadece siyasi, ekonomik, askeri ve sosyal alanlarla sınırlı kalmamıştır. Tarihte eğitim üzerinde de büyük etkilere sebep olan büyük savaşların meydana geldiği bilinmektedir. Özellikle 1. ve 2. Dünya Savaşları'nda büyük kayıplar veren ülkelerin eğitim sistemlerinin de büyük ölçüde etkilendiği ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Salgın hastalıklar gibi savaşlar da olağanüstü durumlar arasında yer almakta ve böyle durumlarda eğitim sistemleri, okullar, eğitimciler ve öğrenciler etkilenmektedir. Ayrıca savaşların salgın hastalıkların yayılmasında büyük rol oynaması da bu bölümün savaşlarla ilişkilendirilmesinin sebeplerindendir. Bu bölümde tarihte meydana gelen savaşlardan eğitim programlarının nasıl etkilendiği ile ilgili kısa bilgilere yer verirken bir yandan da salgın hastalıklarda alınan önlemlerle büyük benzerlik gösteren ve 2. Dünya Savaşı sırasında meydana gelen hava taarruzları ve zehirli gazlara karşı oluşabilecek tehlikelerle ilgili Türkiye'de pasif korunmadan ve eğitime etkilerinden bahsedilecektir.

### 2.1. Birinci Dünya Savaşı ve Eğitim

1. Dünya Savaşı'na katılan ülkelerin hemen hemen hepsinde eğitim faaliyetleri durmuş, gençler, okul çağındaki öğrenciler ve öğretmenler savaş sebebiyle cepheye çağırılmıştır. Okul binaları ise öğretmen ve öğrenci yetersizliğinden dolayı yaralıların tedavi edildiği hastanelere dönüştürülmüştür (Erdemir, 2009). Osmanlı Devleti döneminde Balkan Savaşları ile başlayan süreçte özellikle Osmanlı gençlerini, gerek bedensel gerekse psikolojik anlamda savaşa hazırlamak gerekliliği

ortaya çıkmış ve bu doğrultuda eğitimde vatanseverliğin ve milli iradenin kavratılabileceği milliyetçi bir yaklaşıma gidilmiştir. Bununla birlikte askerliğe hazırlık amacıyla beden eğitimi ve doğada yaşam sürdürebilme becerilerini arttırmak için izcilik önemli görülmüş ve bu yönde çocuk ve gençlere eğitimler vermeye başlanmıştır. Özellikle izcilik, 1916 yılında çıkan geçici kanunla 12-17 yaş grubu erkek çocukların mutlaka eğitimini alması gereken bir üyelik sistemine bağlanmıştı (Çolak 2008; Yalman, 1930/2018; Yamak Ateş, 2012). Çanakkale Savaşları'nda ve diğer cephelerde ise çok fazla şehit verilmiş çocuk ve gençler bulunmaktadır. Bu dönemde lise, üniversite ve medreseler mezun verememiş ve eğitim faaliyetleri durmuştur. Millî Mücadele döneminde genç nüfustan verilen kayıpların ülkenin sosyal, siyasal ve pek çok alanını olumsuz etkilediği söylenebilir (Mert, 2002; Şahin, 2012).

1. Dünya Savaşı sırasında özellikle İstanbul dışındaki illerde okullar işgal edilmiş, askeri amaca hizmet edecek binalara çevrilmiştir. Erkek öğretmen ve öğrencilerin sayılarında da azalma olması sebebiyle eğitim faaliyetleri azalmış hatta durma noktasına gelmiştir. Kadın öğretmenlerin dönem şartları sebebiyle atanmaması, görevde olan öğretmenlerin de İstanbul dışına savaş sebebiyle atanmak istememeleri; İstanbul ve diğer iller arasında bir eğitim eşitsizliğine sebep olmuştur. İstanbul, alt yapısında pek çok hastane, kışla vb. binaya sahip bir şehir olduğu için okulların dönüştürülmesine rastlanmamıştır (Yalman, 2018).



Birinci Dünya Savaşı sırasında üniversiteler ve diğer okullarda eğitim durma noktasında iken kız öğrenciler için açılmış olan okulların (özel kurslar, normal okul ve liseler) kalabalık olduğu belirtilmektedir. Özellikle İstanbul'da öğretmenlerden askere alınma yaşı gelenlerin dışında kalan öğretmenlerin görevlerine devam ettikleri, öğretmen okulunda okuyan öğrenci ve öğretmenlerin ise askere alınmadığı bilinmektedir. 1912 ve 1918 yıllarında savaşın şiddetini giderek artırması, eğitimin de büyük ölçüde aksamasına sebep olmuştur. 1. Dünya Savaşı'nda Almanya'nın yer aldığı ittifak devletleri arasında yer alan Osmanlı Devleti'nde o dönem itilaf devletleri (İngiltere, Rusya, Fransa ve İtalya) okulları kapatılmış, yerine Almanya'dan eğitimciler getirilerek Osmanlı Devleti'nin eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Ergün, 1992; Akyüz, 2011). Hatta İstanbul Üniversitesi'ne Alman akademisyenler getirilmiştir. Akademik kadrolarında profesörlerin bulunduğu üniversiteler, öğrencilerin olmamasına rağmen çalışmalarına devam etmiştir. Yurtdışından gelen profesörlerin, sanat, hukuk ve bilim alanlarında kütüphaneler kurdukları, halka konferanslar vererek eğitime destek oldukları, üniversitelerde bilimsel yayınlar yaparak dergi yayınladıkları ve Türkçe dilinde yaptıkları reform çalışmaları eğitime ilgili önemli gelişmelerdendir (Yalman, 2018). 1. Dünya Savaşı sonrası ülkenin nitelikli eğitim almış insan gücüne ihtiyacı olması sebebiyle Almanya'ya çok sayıda öğrenci de gönderilmiştir. Hükümet bu öğrencilerin gerekli eğitimi aldıktan sonra Türkiye'ye dönüp ülkesine hizmet etmesini oldukça önemsemiştir. Eğitimin yaygınlaştırılması için 1915 yılında Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti kurulmuştur. Cemiyet özellikle halkı eğitmek için program

yapılandırmış ve uygulamaya geçirmiştir. Özellikle Türk milliyetçiliği ile ilgili dergi, kitap çıkartmak, konferanslar vermek, Anadolu’da Türk kültürünü korumak ve okuma-yazma bilmeyenlere kurslar düzenlemek gibi faaliyetler düzenlenmiştir (Gündüz ve Bardak, 2010).

## **2.2. İkinci Dünya Savaşı ve Eğitim**

Harap, Amerika Birleşik Devletleri’nin Tennessee eyaletinde 1948 yılında kaleme aldığı makalesinde, 2. Dünya Savaşı sırasında Pearl Harbor Saldırısı ve sonrasında savaşın müfredatı etkilerinden bahsetmiştir. Savaşların, acil durum ihtiyaçları oluşturması sebebiyle özellikle pek çok müfredat değişikliğine sebep olduğunu; savaş yıllarında ve sonrasında yapılan önemli noktalara vurgu yaparak belirtmiştir. Buna göre; demokrasi eğitimi nitelikli vatandaşların yetiştirilmesi için eğitim programlarına eklenmelidir. Matematik ve bilim gündelik hayat pratiklerinde yer almadığı için savaş cephelerinde de birçok soruna neden olmuştur. Bu sebeple bu alanlar eğitim programlarında günlük hayatla ilişkilendirilerek yeniden düzenlenmelidir. Harap araştırmasında ayrıca mesleki eğitim, sanat eğitimi, yabancı dil ile savaş sonrası yaşanan ekonomik zorluklarla mücadele için ev ekonomisi derslerinin geliştirilmesi önerilerinde de bulunmuştur (Harap, 1948).

2. Dünya Savaşı’ndan sonra Batı Almanya’nın yeniden inşası sırasında, eğitim sistemi, Nazilerden arındırma (denazifikasyon) nedeniyle hızlı değişiklikler yaşadı. Müttefik işgali altında, Almanya ve Avusturya halklarına uygulanan Nazi etkisi (nasyonel sosyalizm) toplumun her alanında ortadan kaldırılmak isteniyordu. Denazifikasyonun ilk

aşamaları, kitlesel bir kaos ortamında gerçekleşti; savaş sırasında birçok Alman okulu yıkılmıştı. Naziler tarafından onaylanan ders kitaplarının savaş sonrası dönemde kullanılması kabul edilemezdi ve Nazi Partisine ait olmayan öğretmenler çok azdı. Bu sayısız zorluğa rağmen, Batı Almanya okulları toparlandı ve 2. Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda gelişmeye başladı. Öğretmen eğitimi iyileştirildi ve Alman öğrencilerin eğitimini iyileştirmek için birçok yeni müfredat biçimi tanıtıldı (Beckert, 2016).

1945 yılında Amerika Birleşik Devletleri, Japonya'da Hiroşima ve Nagasaki'ye attığı atom bombası saldırıları ile tarihe geçen nükleer bir hava saldırısı düzenlemiştir. Bu saldırı sonucunda çok sayıda ölüm gerçekleşmiş ve etkileri uzun yıllar sürmüştür. "Postdam Deklarasyonu"nu imzalayan Japonya teslim olarak Amerikalı eğitimcilerin reformları ile karşı karşıya kalmıştır. Latin alfabesinin kabulü ve eğitim programlarının değiştirilmesi gibi değişiklikler önerilmiş ve kanunlaştırılmıştır. 1952 yılında barış sözleşmesi sonrasına kadar bu durum devam etmişse de Japonya yeniden bu uygulamaları kaldırmaya çalışmıştır (Kobayashi ve Aytaç, 2019).

2. Dünya Savaşı sırasında ekonomik olarak etkilenen ülkelerde, öğrenciler ve öğretmenler tarla ve bahçe işlerinde, fabrikalarda üretimde ya da haberleşme hizmetlerine yardım etmişlerdir. Bazı okullar toplumu kalkındırma görevi üstelenerek çeşitli fabrikalara dönüştürülmüştür. İzlenilen eğitim programının ise sosyal sorunları ele alan ve yerel kaynakların kullanımıyla ilgili olarak düzenlendiğinden bahsedilmektedir. Sosyal eğitim alanında ırkçılık karşıtı ve demokratik

eğitim düzenlemelerine gidildiği de görülmektedir. Özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan kitlesel ölümlerden sonra ülkelerde insan hakları ve demokrasi eğitimleri ile ilgili çalışmalar yapıldığı ve bu yönde ülkelerin vatandaşlarını eğitmeleri gerekliliği üzerine Birleşmiş Milletler tarafından 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ile çağrı yapıldığı bilinmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin 1923 yılında kuruluşundan itibaren eğitimde büyük reform hareketleri ile çağdaşlaşma dönemine girilmişti. Eğitim seferberliği adı altında devrimler gerçekleşmiş ülkede okur-yazar oranının arttırılması, okullaşma gibi pek çok yenilik uygulamaya geçirilmiştir. Bu yenileşme hareketlerinden biri olan Köy Enstitüleri, 2. Dünya Savaşı sırasında ve ülke şartları zor haldeyken kurulmuştur (Sakaoğlu, 2003; Tekeli,1983).

Savaş gibi olağanüstü durumların eğitim programlarında değişikliğe ya da yeni içerikler eklenmesine ihtiyaç duyulan dönemler olduğu önemli bir noktadır. Çünkü halkı bilgilendirmenin en hızlı gerçekleştiği yerlerden biri eğitim kurumlarıdır. 2. Dünya Savaşı öncesinde hava saldırıları ve zehirli gazlar ile ilgili içerik eğitim-öğretim programlarına eklenmiştir. Okullarda 1929 yılında başlayan eğitim, yükseköğretimde, tıp fakültelerinde ve kimya bölümü öğrencilerine uygulamalı dersler kategorisinde verilmeye başlanmıştır (Arslantürk, 2005). Zehirli gazlarla ilgili içeriğe ilerleyen dönemlerde eğitim programlarında yer verilmeye devam edilmiştir. 1935 yılında zehirli gazlar dersi eğitim programı tekrar gözden geçirilmiş ve ilgili basılı materyaller okullara ulaştırılmıştır. 1936 yılında ise okulların tamamında gaz ve gazdan

korunma konferansları verilmiştir. 1938 yılında ise derslerde kullanılabilmesi için gaz ve gazdan korunma malzemeleri gönderilmiştir (Kocacık ve Dölen, 2020).

2. Dünya Savaşı sırasında hava taarruzlarına karşı okullarda pasif korunma ünitesine yer verilmiştir. Havacılık hakkında ders materyalleri, afişler, gaz maskeleri, dergiler kullanılmış, hayat bilgisi, Türkçe, resim-iş, aritmetik, jimnastik ve müzik derslerinde disiplinlerarası bir uygulamaya gidilmiştir. Hayat bilgisi derslerinde hava hücumlarından korunma, sığınaklara saklanma, uyulması gereken kurallar, ihtiyaç halinde yetebilmesi için malzemelerin gerektiği kadar kullanılması, Türk ordusunun ve Türk gençliğinin vatanseverliği konuları üzerinde durulurken; Türkçe derslerinde bu konularla ilgili kompozisyon yazmak, şiir ezberlemek gibi etkinlikler yaptırılıyordu. Resim-iş derslerinde pasif korunma ile ilgili afişler ve resimler yaptırılıyor, aritmetik derslerinde ise sığınakların kişi sayısını hesaplama ve uçakların uçuş hızı ve zamanı hesaplama gibi dört işlem problemleri çözdürülüyordu. Jimnastik derslerinde olası ihtiyaç durumlarında hastaların taşınması ve ilk yardım gibi etkinliklere yer verilirken; müzik derslerinde havacılık ile ilgili içeriklere yer veriliyordu (Boykot, 2011).

1. Dünya Savaşı sırasında kullanılan zehirli gazlar, insanlık için felaketlere sebep olmuştur. Bu sebeple 2. Dünya Savaşı sırasında kullanılmamış olması belki de savaşın karanlığındaki küçük bir tesellidir. Zehirli gazların insanlar üzerinde yaptığı etkiler sadece travma olarak kalmamış çevreyi ve gelecek nesilleri de birçok açıdan

etkilemiştir. Bu sebeple 1. Dünya Savaşı sırasında yaşanan olumsuz gelişmelerden dolayı bütün ülkelerde zehirli gazlara karşı pasif korunma adeta günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Türkiye’de 2. Dünya Savaşı sırasında zehirli gazlarla ilgili bir durum sıcak savaşa girilmediği için gerçekleştirilmemiştir fakat Türk halkının sosyal hayatı yapılan karartmalar ve tatbikatlarla oldukça kısıtlanmıştır.



Şekil 8. 29 Ekim 1939 tarihli Son Posta Gazetesi Arşivi, sayfa 10



Şekil 9. 7 Ekim 1939 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 2



Şekil 10. 6 Şubat 1939 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 9



Şekil 11. 25 Nisan 1933 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 1



Şekil 12. 1 Ocak 1940 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 5



Şekil 13. 1 Ocak 1940 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 5

Savaşların da tıpkı salgın hastalıklar gibi olağanüstü durumlardan sayılması ve bu dönemlerde yaşanan eğitim kayıplarının da nesilleri

etkilediği söylenebilir. Bu etkiler sadece savaşların olduğu ülkelerdeki bireylerin eğitim kayıpları olarak düşünülmemelidir. Aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik anlamda da derin izler bırakabilen ve uzun yıllar etkisini sürdüren durumlardır.

### **3. DOĞAL AFETLER**

Küresel ısınma sonrası, eğitimin doğal afetler ve toplumu hazırlama yönündeki etkileri incelenmeye başlamıştır. “Eğitim, doğal afetlere karşı insanları hazırlamada, doğal afetin etkilerini iyileştirme ve süreci rahat geçirmelerinde etkili olabilir mi?” veya “Eğitim, küresel ısınma gibi doğal afetlerdeki insan sorumluluğuna odaklanarak insanların daha dikkatli olmalarına yardımcı olabilir mi?”

Avustralya, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye dahil olmak üzere birçok farklı ülkede yürütülen araştırmalarda, eğitimin doğal afetlerdeki rolünün ele alındığı söylenebilir. Eğitim ve doğal afetler arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalar; doğal afetleri hafifletmek, müdahale etmek ve potansiyel olarak önlemek için ya da insan davranışlarıyla doğal afetlerin ne ölçüde bağlantılı olduğunu ve eğitimin bunları nasıl etkileyebileceğini de göz önünde bulundurmaktadır (Sözcü, 2020). Avustralya’da orman yangınları, Japonya’da depremler, tsunamiler ve nükleer sızıntı, Amerika Birleşik Devletleri’nde Katrina Kasırgası, Türkiye’de depremler ve seller eğitimi etkileyerek öne çıkan doğal afetlerdendir.

Orman yangınları Avustralya’da görülen doğal afetlerdendir. 2019-2020 yılları arasında başlayan ve birçok bölgeyi etkisi altına alan büyük



orman yangını büyük can ve mal kayıplarına neden olmuştur. Küresel ısınma sonucu artan sıcaklık ve kuraklığında etkisi ile çıktığı düşünülen yangınlar ülkenin büyük bir bölümüne yayılmış, dünya basımında da geniş yankı bulmuştur. 1939 yılında korkunç Kara Cuma yangınlarını yaşayan Avustralya’da yapılan araştırmalarda ortaya çıkan en önemli sonuç hem örgün hem de yaygın eğitime verilmesi gereken önemdir. 2019-2020 yılında çıkan büyük yangında ve sonrasında okullarda orman yangınları ve doğal afetlerle ilgili eğitimler verilmeye başlanmıştır. Ayrıca sadece okullarla sınırlı kalınmamış bu noktada kamuoyu, gerek medya aracılığıyla, gerekse eğitimlerle bilgilendirilmeye çalışılmaktadır. Yakın tarihli yangından sonra hükümet tarafından kurulan komisyon yangında etkilenen okullara danışmanlık yapmıştır. Bununla birlikte komisyon gündeminde şu sorulara cevap aramaya çalışmıştır: Orman yangınına önleme, hazırlık, müdahale ve kurtarma sırasında hem örgün hem de yaygın eğitim için nasıl düzenlemeler yapılmalıdır? Eğitimde nasıl yaklaşımlar uygundur? Hem ilkokullarda hem de ortaokullarda çocuklara ne gibi roller verilebilir? Orman yangınları ve doğal afetlerle ilgili eğitimlere hangi yaşta başlanılmalıdır? Müfredatta ne gibi değişiklikler yapılmalı? Öğretmenleri bu konuda nasıl eğitebiliriz? Bununla birlikte orman yangınlarında aktif görev alan profesyoneller (polisler, sağlık uzmanları, gönüllüler) nasıl eğitilmelidir? gibi toplumu ilgilendiren hem okul ve mesleki eğitimler hem de eğitim programları ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle çocuklarla çalışırken aile-çocuk ve okul üçgeninde günlük yaşamla ilişkilendirilmiş çalışmalar yapılmaktadır. Okullara yönelik orman yangını ve acil durumlarla ilgili

Avustralya Orman Yangınları ve Acil Durum Komisyonu (AFAC) tarafından hazırlanan materyallerle teori ve uygulamaya yönelik aynı zamanda pedagojik ve ruhsal açıdan çocukların eğitimi konusunda içerikler üretilmiştir (Finnis ve diğerleri, 2010; Ronan ve diğerleri, 2008).

Japonya’da ise yaşanan yakın tarihli en büyük deprem ve tsunami felaketi 11 Mart 2011 tarihinde yaşandı. Japonya’da tarihte yaşanan en büyük afet olarak kayda geçen deprem “Büyük Doğu Japonya Depremi” olarak isimlendirildi. Depremin sonrasında tetiklenen tsunami sebebiyle yüksekliği 37,9 metreye varan dalgalarla bölge felaketten çok fazla kayıp vererek etkilendi. Can kayıplarının yanı sıra, konut ve gıda sıkıntısıyla birlikte tsunami sonrasında Fukuşima Nükleer Elektrik Santrali’nde nükleer sızıntılar meydana gelmiştir. Japonya’da 2011 depreminden önce de birçok doğal afet meydana gelmiştir. Bu nedenle eğitim yönetimi de buna çeşitli şekillerde yanıt vermiştir. 1995 Büyük Hanshin-Awaji Depremi’nin ardından, Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı doğal afetler ve afet önleme eğitimi konusunda ek materyaller üretmiş, afetten etkilenen bölgelerde öğretmenlerin hem ruhsal hem de teorik eğitimlerine önem vermişlerdir. Japonya’da sürekli meydana gelen depremlerle ilgili deneyimler özellikle sonraki nesillere aktarılması konusunda kıymetli görülmüş ve her yaşanan doğal afet eğitim sistemine dahil edilmiştir. Japonya’da örgün eğitimde doğal afetleri ele almak için iki ayrı yaklaşım kullanılmaktadır. Birincisi, doğal peyzajın oluşumu, doğal afetlerin nedenleri ve doğal afetlerin insanlar üzerindeki etkileri ile

ilgilenen özellikle sosyal bilgiler ve bilim olmak üzere belirli konu alanlarında öğrenmedir. İkincisi, afet tatbikatları ve afet için el kitaplarının oluşturulması gibi okul dışı öğretim faaliyetleridir. Bu faaliyetlerde can kurtarma, tahliye eğitimi, doğal afet sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler üzerinde durulmaktadır. Ayrıca Fukuşima nükleer felaketinden sonra özellikle çevre bilinci, çevre kirliliği ve çevreyi koruma Japon eğitim müfredatında önemle üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Bu sebeple Japonya'daki ortaokullarda çevre eğitimi zorunlu hale getirilmiştir (Fujioka ve Sakakibara, 2018).

29 Ağustos 2005 tarihinde ise Amerika Birleşik Devletleri en kötü çevre felaketlerinden birini yaşadı. Katrina Kasırgası adıyla anılan fırtına Louisiana'nın güney kıyılarını ve ardından Mississippi, Alabama ve Florida Körfez Devletleri boyunca yıkıma sebep oldu. Günümüzde bu felaket hala bu bölgelerin geniş altyapılarını etkilemektedir. Kasırga eğitim sistemini de olumsuz yönde etkilemiş, özellikle kasırga sonrası yapılan araştırmalarda okul bırakma, travma sonrası stres bozukluğu, yerinden edilme, ders başarısında düşme gibi psikolojik etkilerin artması dikkat çekmiştir. Özellikle kasırga sonrası okul ve evlerin yüksek düzeyde tahrip olması ile binlerce çocuğun eğitimden haftalarca hatta yıllarca mahrum kaldığı ve okula devam edemediği belirtilmektedir. (Fothergill ve Peek, 2015). Weems ve ark. (2009), Ağustos 2005'teki Katrina Kasırgası'ndan sonra New Orleans, Louisiana, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik performansı üzerindeki olumsuz etkileri

vurgulamaktadır (Fothergill ve Peek, 2015; Vail, 2006). Selvidge (2008), bir öğretmenin, bu doğal afetten sonra okulunun 'yeniden doğuşunu' ve toplumda nasıl dengeleyici bir güç olduğunu ifade etmiştir. Katrina Kasırgası sonrasında New Orleans eğitim sistemi hem kısa hem de uzun vadede etkilenmiştir. 120 okul binasının neredeyse tamamına yakını kullanılamaz hale gelmiş tüm öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler tahliyeye zorlanmıştır. Öğretmen maaşlarının ödemesi durdurulmuş, bu sebeple öğretmenler farklı eyaletlere gitmek zorunda kalmıştır. Eğitime başlanacak tarihin ve okulların onarılmasının ne zaman tamamlanacağı belirlenemediği için öğrencilerin kaydı şehir dışındaki başka okullara yapılmıştır. Dini eğitim veren bazı Katolik okul öğrencileri toplanan yardımlarla diğer şehirlerde okullar kurulmuş ve öğrencilerin %79'u eğitimlerine geri dönebilmiştir. Aileler ise New Orleans'a geri dönerek çocuklarını hem olumsuz psikolojik etkilerden korumak hem de küf, rutubet ve kötü fiziki şartlara maruz bırakmak istemiyorlardı. 2006 yılında sözleşmeli charter okulları K-12 düzeyinde açılmıştır. Bu okulların açılmasındaki amaç şehrin yeniden yapılanma sürecinde öğrencilerin geri dönmesi ve okul sürecine onları yeniden kazandırmak olmuştur (Turner ve Zedlewski, 2006).

Katrina Kasırgası'nın üzerinden on beş yıl geçmesine rağmen kasırganın eğitim üzerindeki etkileri devam etmektedir. Kasırgadan sonra okula devam eden ya da okula geri dönen öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Geri dönen öğrencilerde de kasırğa ile ilgili travmaların devam ettiği gözlenmiştir. Okullara geri dönen öğrencilerin eğitim kayıpları ile ilgili tanı testleri okullar tarafından uygulanmış; en çok da

matematik ve okuma becerilerinde gerileme olduğu tespit edilmiştir. Bireysel öğretimle geri kalan öğrencilerin kayıpları telafi edilmeye çalışılsa da bunu her okulun uygulamadığı görülmüştür. Burada yapılan testlerde ilkokul öğrencilerinin yaşlarına göre değil, hazırbulunuşluk düzeyine göre sınıflara yerleştirildiği belirtilmiştir. Lise öğrencileri ise telafi derslerinde hızlı bir ilerleme kaydedilmediği için bir süre sonra normal sınıflara yerleştirilmiş ve sarmal bir öğrenme modeline geçilmiştir (Hill, 2020).

Türkiye önemli fay hatları üzerinde bulunması sebebiyle depremlerle ilgili büyük hasarlara yol açan afetlerle karşı karşıya kalmıştır. Bunlardan en önemlileri 1939 yılında yaşanan Erzincan ve 17 Ağustos 1999 tarihinde meydana gelen Marmara Depremi'dir. Kasırga, sel ve orman yangınları gibi pek çok afette olduğu gibi depremlerde de en çok etkilenen çocuklar ve bununla ilişkili olarak eğitim sistemleridir. Depremden sonra okulların hasar tespit çalışmalarının yapılmasının yanı sıra ulaşım, materyal, fiziksel ihtiyaçların karşılanması ve depremden etkilenen çocukların yaşadıkları güvende olmama duygusu nedeniyle bir süre okullara devam sağlanamadığı ya da ilgili afet bölgesinde okulların kapatılması söz konusu olmaktadır (Öztürk, 2013). Marmara Depremi sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF ortak çalışma yürüterek eğitimler vermiştir. Bu eğitimler öğrenci, öğretmen ve verilere yönelik olarak hazırlanmış ve odağında travma sonrası kaygı ve stres bozukluklarının giderilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (MEB-UNICEF, 2001). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından deprem ile ilgili içeriğe ilkokul ve ortaokul düzeyinde

coğrafya ve fizik gibi derslerde yer verilmektedir. Afetler ve risk yönetimi konusunda da öğretmenlere eğitimler verilerek kılavuz kitaplar hazırlanmıştır (UNESCO, UNICEF, 2012). Türkiye’de eğitim programları incelendiğinde afet eğitimi konusunda bir bütünlük sağlanamadığı ortaya çıkmaktadır. Afetleri her açıdan ele alarak uluslararası ölçüde taşımak, gerek afetlere karşı hazırlıklı olmak gerekse pedagojik alanda öğrencileri destekleyerek günlük yaşam becerileri ile bütünleştirilmiş bir programın ortaya konulması, olası felaketlerin toplumsal yıkımlarının önüne geçmeye yardımcı olacaktır (İnal, Kaya ve Altıntaş, 2018).

## ÖZET

Yakın tarihli COVID-19 Pandemisi, sanki bütün dünyaya geçmişte insanlığın yaşadığı salgın hastalıklar, savaşlar ve doğal afetlerle ilgili deneyimlerini tekrar hatırlatmak istiyordu. Aslında insanoğlu toplumsal, ekonomik ve siyasal değişimlere sebep olan bu deneyimlerden daha önce geçmişti. Şimdi çağımız bilim ve teknoloji çağıydı ama yine de bir köklü değişime doğru sürükleniyorduk. Değişim sırasında, özellikle pandemi çağında tarih, felsefe ve sosyal bilimlerin büyük acil durumlara karşı özellikle eğitim alanında bizlere sunabileceği öneriler neler olabilir? Geçmişte yaşanan salgın hastalıklar, doğal afetler ve savaş gibi olağanüstü durumlarda bilimsel çalışmalar yapmak ve geçmişten ders çıkarmaya çalışmak, toplumu gelecek yıllara hazırlamak için yeterli olur mu? Veba ya da İspanyol gribi gibi salgın hastalıklar imparatorlukların çökmesine, feodalizmin bitmesine sebep olabiliyorken sadece tıbbi açıdan gelişmeleri takip

ederek hükümetlerin aldığı önlemlerle yetinmek mi? Yoksa eğitim programlarını bu olağanüstü koşullara göre geçmişte ve günümüzde deneyimlediklerimizden yola çıkarak revize etmek mi? Çağın getireceklerine göre insan yetiştirmemizi toplumsal ve etik açıdan daha makul kılacaktır?

Salgın hastalıkların çoğu geçmişte iklim değişikliği sebebiyle ortaya çıkmıştır fakat bunu tanrının cezası olarak adlandırmak ya da iklim değişikliğinin buna sebep olduğunu siyasi bazı amaçlarla inkâr etmek günümüzde de süregelen ve bilime karşı güvensizliğin olduğu bir karanlığa insanlığı sürüklemektedir. Bu durumda aşı karşıtlığı ya da salgın hastalıkları biyolojik savaş olarak adlandırmak aslında yetişen eğitilmiş insanlar arasında da sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu duruma karşı geleceğin bilim insanlarını ve genel kamuoyunu, yalnızca kanıta dayalı akıl yürütme ve eleştirel düşünme ile değil, aynı zamanda eylem odaklı ve sosyal olarak sorumlu vatandaşlar olarak eğitmek için ihtiyaç vardır.

Küresel bir sorun haline gelen ve bütün ülkelerin ortak sorunu haline gelen eğitim sistemlerinde eğitim programlarının, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının bilimsel düşünme odağında düzenlenmesi ve uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Mevcut durumda bir yandan çevrimiçi öğrenme ortamlarına erişemeyen, eğitimde fırsat eşitsizliğine maruz kalan öğrenciler, bir yanda da uygulamalı derslere katılamayan ya da ölçme ve değerlendirmenin güvenilir yapılamadığı bir sistemler bütünüyle karşı

karşıyayız. COVID-19 pandemisi potansiyel olarak uzun bir süre devam edebilir ve çağdaş bilim ve toplum üzerindeki etkisinin uzun süre hissedilmesi muhtemeldir. Bu sebeple vatandaşların pandemiye anlamaları, hem de fiziksel ve ruhsal açıdan nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu sadece içinde bulunduğumuz mevcut durum için değil, insanlığın karşılaşılabileceği olağanüstü durumlara karşıda önlem olarak alınmalıdır. Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde belirlenen hedefleri küresel çapta gerçekleştirmek için bütün ülkelerin ortak çabasına ihtiyaç duyulmaktadır.

## **DEĞERLENDİRME SORULARI**

- (1) Salgın hastalıkların eğitim üzerindeki etkilerini tarihsel süreçlere dayanarak tartışınız.
- (2) Savaşlar ve salgın hastalıkların yarattığı eğitimde fırsat eşitsizliğini nasıl ilişkilendirebilirsiniz?
- (3) 2. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkan “Pasif Koruma” önlemleri ile COVID-19 pandemi sürecinde alınan önlemleri karşılaştırınız.
- (4) Doğal afetlerin sonrası ortaya çıkan ilgili afetten korunma eğitimleri incelendiğinde COVID-19 pandemisi ile ilgili nasıl bir eğitim içeriği oluşturulmalıdır? Tartışınız.



## KAYNAKÇA

- Achtman M., Zurth K., Morelli G., Torrea G., Guiyoule A. ve Carniel E. (1999). *Yersinia pestis*, the cause of plague, is a recently emerged clone of *Yersinia pseudotuberculosis*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 96 (24), 14043- 14048. <http://www.pnas.org/content/96/24/14043.full.pdf>
- Akbaba M. ve Ötegen V. R. (2015). Salgınlar ve erken uyarı-cevap sistemleri. *Türkiye Klinikleri J Public Health-Special Topics*, 1(3), 93-8. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-salginlar-ve-erken-uyari-cevap-sistemleri-74203.html>
- Akyüz, Y. (2011). Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2011. Pegem Akademi.
- Arslantürk, H. (2005). *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de sivil savunmanın tarihi gelişimi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Beckert, H. (2016). *The effects of denazification on education in West Germany* [Honors thesis, Murray State University Honors College]. <https://digitalcommons.murraystate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1015&context=scholarsweek>
- Blanchfield, D. S. (2011). Flu pandemic in *Environmental Encyclopedia*, Detroit, MI: Gale, available: <https://link.stage.ggtest.com/apps/doc/CV2644150555/SCIC?u=omni&sid=bookmark-SCIC&xid=97e72dcc>[accessed 17 Dec 2021].
- Boykot, S. (2011). Türkiye’de 1939-1945 yıllarında tarih öğretim programları ve tarih ders kitaplarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 157-181. [https://www.academia.edu/31981566/tarih\\_ogretim\\_programlari\\_pdf](https://www.academia.edu/31981566/tarih_ogretim_programlari_pdf)
- Centers for Disease Control and Prevention, [CDC]. (2012). Emergency Preparedness and Response: Bioterrorism – Agents/Diseases. Available at : <http://emergency.cdc.gov/agent/agentlist-category.asp>, adresinden 8 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Çolak, İ. (2008). *Okuldan Çanakkale’ye*. Nesil Yayınları.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2011). WHO. Plague Manual: Epidemiology, Distribution, Surveillance and Control. WHO/CDS/CSR/EDC/99.2. <http://www.who.int/>

- csr/resources/publications/plague/whocdscsredc992a.pdf adresinden 12 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2022). WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. <https://covid19.who.int> adresinden 31 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Erdemir, L. (2009). *Çanakkale Savaşı Siyasi, Askeri ve Sosyal Yönleri*. Gökkuşbuca Yayınları.
- Ergün, M. (1992, Ocak). Birinci Dünya Savaşı Sırasında Türk-Alman Eğitim İlişkileri, OTAM Ocak 1992. Sayı 3 s. 193-210.
- Finnis, K. K., Johnston, D. M., Ronan, K. R. ve White, J. D. (2010). Hazard perceptions and preparedness of Taranaki youth. *Disaster Prevention and Management, 19(2)*, 175-184. <https://doi.org/10.1108/09653561011037986>
- Frith, J.(2012). The history of plague - Part 1. The three great pandemics. *J. Mil Veterans Health, 20(2)*, 11 <https://jmvh.org/article/the-history-of-plague-part-1-the-three-great-pandemics/>
- Fothergill, A. ve Peek, L. (2015). *Children of Katrina*. University of Texas Press. ISBN: 978-1-4773-0546-1
- Fujioka, T. ve Sakakibara, Y. (2018). School education for disaster risk reduction in Japan after the 2011 Great East Japan Earthquake and Tsunami (GEJET). *Terrae Didactica, 14(3)*, 313–319. <https://doi.org/10.20396/td.v14i3.8653531>
- Gündüz, M. ve Bardak, M. (2010). Eğitimde millîlik ve milli talim ve terbiye cemiyeti mecmuası üzerine bir inceleme . *Education Sciences, 5(4)*, 1932-1954. <https://dergipark.org.tr/pub/nwsaedu/issue/19822/212252>
- Genevieve, C. (2020, April 6). *Higher Education and Pandemics: A History of Universities and Viral Outbreaks,* [Best Colleges website]. <https://www.bestcolleges.com/blog/higher-education-and-pandemics/>
- Harap, H. (1948). Impact of the war on the curriculum. *The High School Journal, 31(1)*, 4-17. <https://www.jstor.org/stable/40367636>
- Hill, P. (2020, 20 Nisan). What Post-Katrina New Orleans can teach schools about addressing COVID learning losses. *Center on Reinventing Public*

*Education*. <https://crpe.org/what-post-katrina-new-orleans-can-teach-schools-about-addressing-covid-learning-losses/>

- İnal, E., Kaya, E. ve Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye’de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 114-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/41724/463823>
- Killingray, D. ve Phillips, H. (Eds.). (2003). *The spanish influenza pandemic of 1918-1919: New perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203468371>
- Kobayashi, T. ve Aytaç, K. (2019). Japon eğitim sistemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 91-98. doi: 10.1501/Egifak\_0000001089
- Kocacık, E. T. ve Dölen, E. (2020). İki Dünya Savaşı arasında Türkiye’de zehirli gazlardan korunma kursları ve yasal düzenlemeler. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 21(1), 1-56. Doi: 10.26650/oba.669431.
- MEB/ UNICEF. (2001). Psikososyal okul projesi. Türkiye, travma sonrası normal tepkiler, Psikoeğitim uygulama el kitabı, Ankara.
- Mert, H. (2002). Çanakkale Savaşları’nın askerî, siyasî ve sosyal sonuçları”, *Türkler*, C. XIII., Yeni Türkiye Yayınları. 368-376.
- Morony, M. G. (2007). “For whom does the writer write ?” The first bubonic plague pandemic according to syriac sources. In L. K. Little (Ed.), *Plague and the end of antiquity: The pandemic of 541-750* (Reprint, pp. 59-86). Cambridge University Press.
- Nikiforuk A. (2018). *Mahşerin dördüncü atlısı, salgın ve bulaşıcı hastalıklar tarihi*. (S. Erkanlı, Çev.). İletişim Yayınları ( Orijinal eserin basım tarihi 1993, 7. Baskı).
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280

- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7789/101849>
- Öztürk, Ş., Ünver Dogan, N., Ak, A., Fazlıoğulları, Z. ve Göktaş, S. (2021). Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin COVID-19 pandemi sürecinde eğitim deneyimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(60-1), 21-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1198837>
- Parıldar, H. (2020). Tarihte bulaşıcı hastalık salgınları. *İzmir Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30(Ek sayı), 19 - 26. <http://doi.org/10.5222/terh.2020.93764>
- Porter, S. (2000). *The great plague*. Sutton Publishing.
- Ronan, K. R., Crellin, K., Johnston, D. M., Finnis, K., Paton, D. ve Becker, J. (2008). Promoting child and family resilience to disasters: Effects, Interventions, and prevention effectiveness. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 332–353. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.1.0332>
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Selvidge, E. (2008). The rebirth of Montessori: rebuilding a public charter Montessori School in post-Katrina New Orleans. *Montessori Life*, 20(4), 38–43. <https://eric.ed.gov/?q=Montessori&ff1=souMontessori+Life%3a+A+Publication+of+the+American+Montessori+Society&ff2=eduElementary+Secondary+Education&id=EJ819580>
- Sherman, I. W. (2016). *Dünyamızı değiştiren on iki hastalık*. (E. Tümbay, M. Anğ Küçüker, Çev.). İş Bankası Kültür Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 2007).
- Sözcü, U. (2020). Disaster education in Turkey: Trends in theses and articles between 2003 and 2020. *Journal of Pedagogical Research*, 4 (3), 418-441. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020465083>
- Stern, A. M., Cetron, M. S. ve Markel, H. (2009). Closing the Schools: Lessons from the 1918–19 U.S. Influenza Pandemic, *Health Affairs* 28, Supplement 1. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.28.6.w1066>

- Şahin, C. (2012). Çanakkale Savaşları'nın eğitim ve öğretim üzerindeki etkisi: Karesi İdâdîsi ve Sultânîsi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 7-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11411/136268>
- Tekeli, İ. (1983). *Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze eğitim kurumlarının gelişimi, Cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi, cilt: 3*, İletişim Yayınları.
- The National Archives. Orders for the prevention of the plague 1666 (SP29/155 f102) <https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/great-plague/source-2/> adresinden 2 Eylül 2020 tarihinde alınmıştır.
- Toprak, U., Alataş, İ. Ö., Can, C., Arslantaş, D., Kılıç, F. S., İlhan, H., Harmancı, K. ve Yelken, B. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde tıp eğitimi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi uygulamaları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 20(60-1), 41-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ted/article/788311>
- Turna, N. (2011). İstanbul'un veba ile imtihanı: 1811- 1812 veba salgını bağlamında toplum ve ekonomi . *Studies of The Ottoman Domain (Osmanlı Hakimiyet Sahası Çalışmaları)*, 1(1), 1-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ohsc/issue/11010/131721>
- Turner, M. A. ve Zedlewski, S. R. (2006). After Katrina rebuilding opportunity and equity into the new New Orleans. *The Urban Institute*. <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/50701/311406-After-Katrina.PDF>
- UNESCO (2021). One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe 24 Mart 2021 Paris. <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-prioritizing-education-recovery-avoid-generational-catastrophe> adresinden 28 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization (UNESCO) and United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2012). Disaster risk reduction in school curricula: case studies from thirty countries. (Authors: David Selbyand, Fumiyo Kagawa). pp:10-209.ISBN 978-92-3-001087- 4.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2020a). "290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response". <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-COVID-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes> adresinden 28 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2020b). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#duration-school-closures> adresinden 28 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2020c). Teacher task force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis.. <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-COVID-19-crisis> adresinden 28 Ağustos 2021 tarihinde alınmıştır.
- University of Hawaii News. (2020, 11 Ağustos) "The Great Influenza" kicks off reading pilot at UH Manoa. <https://www.hawaii.edu/news/2020/08/11/pilot-common-read-program/> adresinden 18 Aralık 2021 tarihinde alınmıştır.
- Vail, K. (2006). Rebuilding New Orleans schools after Katrina. *Education Digest*, 71(9), 36–39. <https://eric.ed.gov/?q=Rebuilding+New+Orleans+Schools+after+Katrina.+&id=EJ741087>
- Weems, C.F., Taylor, L., Costa, N. M., Marks, A. B., Romano, D. M., Verrett, S. L. ve Brown, D. M. (2009). Effect of a school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to Hurricane Katrina. *Journal of Applied Development Psychology*, 30(3), 218–226. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.11.005>
- Yalman, A. E. (2018). *Turkey in the World War I* [Birinci Dünya Savaşı'nda Türkiye]. (B. Keşoğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (1930).
- Yamak Ateş, S. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek - II. Meşrutiyet Dönemi'nde beden terbiyesi, askerî talim ve paramiliter gençlik örgütleri*, İletişim Yayınları.
- Yurdakul, E. S. (2015). Tarihte önemli bulaşıcı hastalık salgınları. *Türkiye Klinikleri J Public Health-Special Topics*, 1(3), 1-6.

Ziegler, P. (2009). *The black death*. HarperCollins Publishers (Orijinal eserin basım tarihi 1969).

## ŞEKİLLERİN WEB KAYNAKÇASI

Şekil 1. COVID-19'un Küresel Çapta 16/03/2020 Tarihli Okulların Kapatılmasına Etkisi

Şekil 2. COVID-19'un Küresel Çapta 11/12/2021 Tarihli Okulların Kapatılmasına Etkisi

Şekil 3. COVID-19'un Küresel Çapta 31/01/2022 Tarihli Okulların Kapatılmasına Etkisi

Şekil 4. COVID-19 Pandemi Sürecinde Ülkelerin Okullarını Kapalı Tuttuğu Toplam Süre <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

Şekil 5. Dışarıda yapılan fizik dersi, Montana Üniversitesi, Missoula, 1919 (National Archives) <https://www.hawaii.edu/news/2020/08/11/pilot-common-read-program/> University of Hawai News “The Great Influenza” kicks off reading pilot at UH Manoa. Erişim tarihi 18.12.2021

Şekil 6. Don Hoover ve Joe Sistrunk of Starke, Florida, 1918 İspanyol gribi salgını sırasında okula gitmeye hazır (Florida Memory/State Archives of Florida) <https://www.floridamemory.com/items/show/8937>

Şekil 7. 1917 veya 1918'de Plainfield, New Jersey'de beşinci sınıflar bir Kızıl Haç projesi için örgü örüyor (Crowley Kütüphanesi Arşivi) <https://fox40.com/news/national-and-world-news/heres-what-happened-when-students-went-to-school-during-the-1918-pandemic/>

Şekil 8. 29 Ekim 1939 tarihli Son Posta Gazetesi Arşivi, sayfa 10. [https://www.gastearsivi.com/gazete/son\\_posta/1939-10-29/10](https://www.gastearsivi.com/gazete/son_posta/1939-10-29/10)

Şekil 9. 7 Ekim 1939 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 2 <https://www.gastearsivi.com/gazete/vakit/1939-10-07/2>

Şekil 10. 6 Şubat 1939 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 9 <https://www.gastearsivi.com/gazete/vakit/1939-02-06/9>

Şekil 11. 25 Nisan 1933 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 1 <https://www.gastearsivi.com/gazete/vakit/1933-04-25/1>

Şekil 12. 1 Ocak 1940 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 5 <https://www.gastearsivi.com/gazete/vakit/1940-01-01/5>

Şekil 13. 1 Ocak 1940 tarihli Vakit Gazetesi Arşivi, sayfa 5 <https://www.gastearsivi.com/gazete/vakit/1940-01-01/5>

## **Yazarın Özgeçmişi**

### **Dr. Hatice LEBLEBİCİ**

Dr. Hatice Leblebici lisans eğitimini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında, yüksek lisans eğitimini ise Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında tamamlamıştır. 2006-2013 yılları arasında zihin engelliler sınıf öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği görevleri yapmıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programı doktora programından 2020 yılında “Öğretmen Adaylarına Yönelik İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesi: Sınıf Öğretmenliği Üzerine Bir Uygulama” başlıklı tez çalışması ile mezun olmuştur. Yazar, eğitim fakültelerinde insan hakları ve demokrasi eğitimi, vatandaşlık ve küresel değerler, kapsayıcı eğitim, karakter ve değerler eğitimi, öğretim ilke ve yöntemleri derslerini vermeye devam etmektedir.





## BÖLÜM 3

### PANDEMİ SÜRECİNİN PSİKOLOJİK YANSIMALARI

Dr. Aslı AŞÇIOĞLU ÖNAL<sup>1</sup>

Arş. Gör. Ebru GÜÇ<sup>2</sup>

Arş. Gör. Elif Gülçin ÇELİK ATEŞ<sup>3</sup>

Arş. Gör. Esmâ DAŞCI<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> ORCID No: 0000-0002-1701-5423, asli.ascioglu@gmail.com

<sup>2</sup>Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Siirt, Türkiye. ORCID No: 0000-0001-7396-9566, ebru.guc@siirt.edu.tr

<sup>3</sup>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Ankara, Türkiye, ORCID No: 0000-0002-8843-6292, elfglcn.celik@gmail.com

<sup>4</sup>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Ankara, Türkiye, Orcid ID: 0000-0003-2961-5976, dasciesma@gmail.com



## Giriş

Koronavirüs ilk kez 2019 yılının Aralık ayı sonlarında sebebi bilinmeyen solunum yolu rahatsızlığı olarak ortaya çıkmıştır. Başlarda epidemik bir yayılım gösteren hastalık, hızla yayılması ve ciddi etkileri olması nedeniyle 11 Mart 2020 yılında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilerek kontrol altına alınması tüm ülkelerin ana gündemi haline gelmiştir (Bağ ve Sade, 2020).

Covid-19 salgınını durdurabilmek için dünya genelinde karantina gibi ciddi sosyal sınırlamaları içeren yeni uygulamalar getirilmiş (Frank ve Grady, 2020), bu uygulamalar, sokağa çıkma yasağı, zorunlu olmayan iş yerlerinin kapatılması, çalışma saatlerinin azaltılması ya da iş yaşamının evden sürdürülmesi, kamusal ve kamusal olmayan toplantıların yasaklanması, okulların kapatılması, ev halkı dışında kişilerle temasın yasaklanması gibi önlemleri içermiştir. Başlangıçta çok katı biçimde uygulanan bu önlemler, aşının bulunması ve salgından etkilenen insan sayısının azalmasıyla birlikte esnetilmiştir. Yapılan düzenlemeler, yeni normal kavramını hatta yeni normalin de normal kavramını beraberinde getirmiştir.

Yeni normal kapsamında alınan önlemler, başlangıçta bireyin yaşamını güvence altına almaya yönelik iken kısıtlamalarla birlikte ortaya çıkan yeni durum psikolojik alanda ikinci bir pandemiye hayatımıza sokmuştur (Vos, 2021). Yapılan araştırmalar da sokağa çıkma yasaklarının yetişkinlerin (Brooks ve ark., 2020) ve çocukların (Zhang ve ark., 2020; Wang ve ark., 2020) sosyal ve duygusal iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Benzer biçimde Golberstein

ve ark. (2019), pandeminin, halk sağlığı krizi, sosyal izolasyon ve ekonomik çöküşün benzersiz bir kombinasyonu olması nedeniyle var olan ruh sağlığı problemlerini daha da kötüleştirebileceğini belirtmiştir. Tüm dünyanın karşı karşıya kaldığı bu tehdit yaşamın pek çok alanında etkisini göstermiştir.

Pandeminin travmatik ve öngörülemez koşulları kaçınılmaz biçimde eğitim-öğretim süreçlerine de yansımıştır. Salgın süreci eğitim alanında pek çok yenilik ve değişikliğin yanı sıra belirsizlik ve karmaşayı da beraberinde getirmiştir. Özellikle okulların kapatılması eğitim-öğretim süreçlerinde köklü değişiklik ve düzenlemeler yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu süreçte okulların kapanmasıyla birlikte yalnızca okulun sağladığı olanaklardan yoksun kalma değil; ev içi rollerin ve olanakların farklılaşması da öğrenciler arasında bir eşitsizlik durumunu ortaya koyar niteliktedir. Öğrencilerin dijital araçlar yardımıyla dersleri takip edebilmesi, kendine ait bir odasının, çalışma masasının ve dijital araçlarının olup olmaması ev içi fiziksel olanaklara ve dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinden yararlanmaya ilişkin dezavantajları akla getirmektedir.

Okul sadece öğrenmenin gerçekleştiği bir kurum değildir. Bireyin zihinsel, sosyal, duygusal gelişimini kolaylaştırır. Kimlik gelişimine (Lannegrand-Willems ve Bosma, 2006), bir başka ifadeyle bireyin kim olacağını, nasıl bir yaşamı olacağını belirlemesine katkı sağlar. Ayrıca sosyal eşitsizlikleri gidererek bireyin ailesinin imkanları doğrultusunda elde edemeyeceği fırsatlardan yararlanmasına olanak tanır. Özetle, kişinin bir bütün olarak ihtiyaçlarını karşılar ve gelişimine

hizmet eder. Öte yandan pandemi nedeniyle okulların kapanması; çocuklar arasında yetersiz beslenmeye neden olmakta, aile içi şiddete maruz kalma riskini artırmakta, öğrencilerin kaygı ve streslerini artırmakta ve hayati önem taşıyan aile ve bakım hizmetlerine erişimi güçleştirmektedir (OECD, 2020). Bununla birlikte okulların kapatılması öğrenciler gibi, öğrenme süreçlerine katılan öğretmen ve aileleri de etkilemiştir (Hodges ve ark., 2021). Salgın sürecinde izlenen politikalar kuşkusuz hem öğrenci hem öğretmen hem de aileler açısından pek çok zorluklarla karşı karşıya kalınmasına neden olmuştur. Ayrıca salgın sürecinin bireylerin hem kişisel hem de sosyal yaşamına getirdiği sınırlılıklar, karmaşık psikolojik sonuçları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda bu bölümde eğitim süreçleri dikkate alınarak salgının bireyler üzerindeki psikolojik etkileri öğrenci, öğretmen ve anne babalar açısından ele alınacaktır.

### **Covid-19 Pandemi Sürecinin Öğrenciler Üzerindeki Psikolojik Yansımaları**

Covid-19'un psikolojik etkilerini anlayabilmek için öğrencinin ihtiyaçlarının ve içinde bulunduğu gelişimsel dönemin özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu şekilde içinde bulunduğu koşullar ve bağlam açısından öğrencinin durumu daha doğru bir şekilde anlaşılabilir ve pandeminin neden olduğu ya da olabileceği eğitsel ve psikolojik doğurgularla ilgili değerlendirmeler yapılabilir. Bu nedenle bu başlık altında öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları kapsamında pandeminin etkilerine yer verilecektir.



### Okul Öncesi Dönemdeki Öğrenciler Üzerine Etkisi

Okul öncesi dönem, 3-6 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk, bedensel-devinimsel, bilişsel-dil alanında ve sosyal-duygusal açılardan diğer dönemlere oranla çok daha hızlı gelişim göstermektedir. Gelişimin gerçekleşmesinde çevreyle kurulan etkileşim kritik bir öneme sahiptir.

Gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde çevreyle kurulan etkileşim üzerinden öğrenilen deneyimlerin, bilişsel, duygusal ve psikososyal beceri gelişimi için oldukça önemli olduğunu, yaşam boyu davranış ve başarı için temel oluşturduğunu ortaya koymuştur (Allen ve Kelley, 2015). Bununla birlikte, beyin gelişiminin devam ettiği ve olumsuz çevre koşullarına daha duyarlı olunan erken çocukluk döneminde, özellikle riskli durumlara (pandemi, doğal afetler vb.) maruz kalan çocuklar için hem ani hem de uzun

vadeli olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı açıkça gösterilmiştir (Shonkoff ve Garner, 2012). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, sosyal izolasyona yönelik alınan önlemlerle bireyin yaşam alanını sınırlandıran pandemi, okul öncesi dönemde gelişimsel açıdan engelleyici bir rol oynamaktadır.

Pandemi koşullarından olumsuz etkilenen gelişim alanlarından biri bedensel ve devinsel gelişimdir. Okul öncesi dönem, temel hareketler dönemi olarak adlandırılmakta, hareket ve becerilerin büyük bir bölümü okul öncesi dönemde kazanılmaktadır (Bilgin, 2012). Çocuk bedensel ve devinsel gelişim düzeyine bağlı olarak yürür, koşar, sıçrar, çok fazla döküp saçmadan kendi yemeğini yiyebilir, çoğu giysilerini giyip çıkarabilir, kendi başına banyo yapmaya başlayabilir, kalem kullanma becerisi gelişebilir ve bununla bağlantılı olarak çizgi çizebilir, boyama yapabilir, geometrik şekilleri çizebilir. Bu dönemde hareket özgürlüğünün sağlanması gelişimsel açıdan oldukça önemlidir (Cüceloğlu, 2004). Öte yandan pandemi döneminde çocuğun evde kalması ve ev ortamında sağlanan koşulların yetersizliği durumunda belirtilen alanlardaki gelişim sekteye uğrayabilir. Bu durum ise öz-bakım becerilerinde, özerk kişilik gelişiminde, ilkokula hazırlayıcı becerilerin kazanılamaması biçiminde görülebilir. Bahsedilen alanlarda karşılaşılan sorunlar yoğun yetersizlik ve değersizlik duygularının gelişimine neden olabilir. Bu durum ise belirtilen duygular çerçevesinde yaşamsal deneyimlerin anlamlandırılması biçiminde varlığını gösterebilir ve bireyin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkileyebilir.



Okul öncesi dönem, bilişsel açısından da kritik bir önem taşımaktadır. Dikkat, tepki kontrolü, görsel-motor koordinasyon ve bellek gibi bilgiyi işlemeleyi sağlayan önemli bilişsel beceriler bu dönemde kazanılmaktadır (Johnson ve de Haan, 2015). Bu beceriler ilerleyen dönem okul yaşantısında akademik başarının belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Aram ve Nation, 1980; Welsh ve ark., 2010). Öte yandan bilişsel beceriler yetersiz beslenme, bulaşıcı bir hastalığa maruz kalma, zengin uyarıcı çevrenin yoksunluğu ve annenin stres ve depresyonu gibi faktörlerden de olumsuz etkilenmektedir (Black ve ark., 2017; Nelson ve Durnam, 2020). Bu faktörler dikkate alındığında pandemi döneminin de bilişsel gelişimi olumsuz etkileyen faktörleri beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Pandemi, artan işsizlik nedeniyle okul öncesi dönemdeki pek çok çocuğun yeterli beslenmesini engelleyebilmekte, bulaşan ve genellikle ölümlü sonuçlanan hastalık sonucunda çocuğun aile üyelerinin kaybını deneyimlemesine neden olabilmekte ve artan sorumlulukları nedeniyle annenin stres ve depresyonuna daha yoğun biçimde maruz kalması söz konusudur. Yine bu dönem dil gelişimi açısından da oldukça kritik bir dönemdir. Kelimelerin ifade edilmeye başlanması bu dönemin özellikleri arasındadır. Bu alanda yaşanan gerilemeler, duygusal ve davranışsal alanlarda sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar, alıcı, ifade edici ve pragmatik dil becerilerinden düşük puan alan (Gremillion ve Martel, 2014); yürütücü işlev ölçümlerinde düşük performans sergileyen (Esp ve ark., 2011) çocukların yetişkin yaşamında davranışsal problemler yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca bilişsel gelişim ve dil gelişimi de bedensel ve devinsel gelişim gibi çocuğun çevreyle

etkileşiminin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir. Bu bağlamda bu etkileşim, bilişsel ve dil gelişiminin de temelini oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2004). Dolayısıyla pandemi dönemi bahsedilen gelişim alanında da yetersizliklerin yaşanmasına zemin oluşturmaktadır.

Pandemi döneminde hareket alanı gibi çocuğun etkileşim alanı da kısıtlanmıştır. Oysa okul öncesi dönemde sosyo-duygusal alandaki gelişimi sağlayan temel noktalardan biri başkalarıyla kurulan etkileşimlerdir. Okul öncesi dönem boyunca öz-farkındalık, öz-düzenleme, duygusal farkındalık, tanımlama ve açıklama, perspektif alma, yeterlik ya da yetersizlik algısı ve benlik algısı gibi önemli sosyo-duygusal beceriler gelişmektedir. Bu gelişimin kolaylaştırıcılarından biri öğretmenle kurulan iletişimidir. Bu iletişimin niteliği, öz-düzenleme, problem çözme ve empati kurma becerilerinin de gelişimini sağlamaktadır (Goulet ve Schroeder, 1998). Bahsedilen bu beceriler, çocuğun hem akademik gelişimine katkı sağlamakta hem de dil kazanımı, daha olumlu sosyal etkileşimler, yüksek düzeyde sosyal yeterlik ve düşük düzeyde davranış problemlerinin görülmesine kaynaklık etmektedir (Anders ve ark., 2012; Downer ve ark., 2010; Mashburn ve ark., 2008). Dolayısıyla ilerleyen dönemlerde akademik ve ilişkisel bağlamda çocuğun gelişimini desteklemektedir. Öte yandan pandemi ile birlikte, okul öncesi dönemde öğretmenlerle kurulan ilişkilerin oldukça sınırlı düzeyde kaldığı, çevrim içi ortamda bu etkileşimin anababalar desteğiyle gerçekleşmesi nedeniyle kesintiye uğradığı, okul ortamında ise alınan önlemler nedeniyle yeterli temasın sağlanamadığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu durum özellikle ilkokula uyum ve başka-

larıyla ilişki kurma süreçlerinde yaşanan problemlerle daha görünür hale gelebilmektedir.

Sosyo-duygusal gelişimi etkileyen bir başka faktör akranlarla kurulan etkileşimdir. Akranlarla kurulan ilişkiler sosyal ve psikolojik gelişimi önemli düzeyde etkilemektedir (Jaspers ve ark., 2012). Akranlar, sosyal yeterlik düzeyinin artmasına, bilişsel ve duygusal kaynakların problem çözmede kullanımına da yardımcı olmaktadır (Hartup, 1983,1985, akt: Meyer ve ark., 2006). Çocuklar bu dönemde özellikle oyun yoluyla akranlarıyla iletişim kurmaktadırlar. Oynanan oyunlar yoluyla çocuk yaşamdaki rollerini, karşılaştığı problemlerle baş etme biçimini ve diğerleriyle nasıl iletişim kuracağı gibi yaşamdaki temel davranış kalıplarını öğrenmektedir. Öte yandan bu etkileşimin engellenmesi sosyal uyum problemlerini beraberinde getirebilmektedir. Bununla birlikte akranlarla iletişimin azalması ekran başında geçirilen zamanın artmasına da neden olabilmekte ve ekran bağımlılığı sorununu gündeme getirmektedir. Bununla birlikte ekranda geçirilen sürenin artması çocukların siber zorbalığa maruz kalması durumunu da arttırabilmektedir.

Sosyo-duygusal gelişimin bir diğer kolaylaştırıcısı da anne-baba ya da bakım verenlerle kurulan ilişkidir. Bakım verenle kurulan olumlu ilişki sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemekte ve akranlarla kurulan ilişkilerde de belirleyici bir rol oynamaktadır (Fraley ve ark., 2013; Godoy ve ark., 2019; Raikes ve Thompson, 2008). Öte yandan aile ile kurulan ilişki, pek çok kötü çocukluk deneyimine kaynaklık edebilir. Kötü çocukluk deneyimleri;

fiziksel, cinsel ve duygusal istimarını; ihmali; şiddete ve suça maruz kalmayı; madde kötüye kullanımı ve ev halkında görülen ruhsal sağlık problemlerine maruz kalmayı ve ekonomik olarak zor durumda olmayı içermektedir (Felitti ve ark., 1998). Bu yaşantılara maruz kalmak çocuğun nörobiyolojik süreçlerde, fizyolojik tepki vermede, duygu tanıma ve duygu düzenlemede, bağlanma ilişkilerinde, kendilik sistemi geliştirmede, temsil süreçlerinde, sosyal bilgi işlemede, akran ilişkilerinde, okul işleyişinde ve romantik ilişkilerde tipik olmayan özellikler göstermesine neden olabilmektedir (Cicchetti ve Valentino, 2006; akt. Cicchetti, 2010). Anababanın çocuğa yönelik tutumları da pek çok davranış sorununun temelini oluşturmaktadır. Örneğin, anababanın reddedici bir tutumla çocuğa yaklaşması, çocuğun sosyal dünyanın düşmancıl ve hoşgörüsüz bir yer olduğu inancı geliştirmesine neden olmakta, bu durum da onun akranlarına yönelik motivasyon ve davranışlarını dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Schneider ve ark., 2001). Özetle, anababanın çocukla kurduğu iletişimin niteliği çocuğun hem kendisi hem de diğerleriyle iletişiminin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda pandemi sürecinde günün büyük bir bölümünü ya da tamamını aynı ortamda geçiren anababanın davranışları, çocuğun sosyo-duygusal gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir.

### **İlköğretim Düzeyindeki Öğrenciler Üzerine Etkisi**

5-12 yaş aralığındaki çocuklar okul çağı çocuğu olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde de pek çok alanda bireyin gelişimi söz konusudur; ancak bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim ön plandadır. Bu alanlardaki gelişimin en temel kolaylaştırıcısı okuldur. Bronfenbron-

ner'in ekolojik sistemler teorisine göre çocuğun gelişimi, yakında bulunan aile ve okul ortamlarından kültürel değerlere, yasalara ve geleneklere doğru genişleyen çevrenin çeşitli düzeylerinden etkilenen karmaşık bir ilişkiler sistemidir. Bu çok katmanlı çevre beş farklı sistemden oluşmaktadır: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem. Bu sistemler içinde en etkili düzeyin çocuğun en yakınında bulunan aile ve okul gibi bileşenlerden oluşan mikrosistem olduğu ifade edilmektedir (Guy Evans, 2020). Bu nedenle pandemi döneminin, çocuğa etkileri okul ve aile bileşenleri ile kurulan iletişimin niteliği açısından değerlendirilecektir.

Covid-19 pandemisi süresince, virüsün yayılımını kontrol altına almak için okulların geçici olarak kapatılması kararı alınmıştır. Bu karar dünya genelinde farklı okul kademelerinden 37 milyonun üzerinde öğrenciyi etkilemiştir (UNESCO, 2021). Okul, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen temel bir kaynak olmakla birlikte bu kaynaktan uzak kalmak yaşamsal açıdan pek çok sınırlamayı da beraberinde getirmektedir. Bu sınırlılıkların ilki, çocuğun öğrenme ortamından uzak kalmasıdır. Pandemi sürecinde değişime uğrayan ev içi ortamlar ve öğrenme ortamları yalnızca öğrencilerin psikolojik sağlıkları ve işlevsellikleri üzerinde etkili olmamış; tüm kademelerdeki öğrencilerin akademik başarı ve akademik uyumlarını da doğrudan etkilemiştir. Okulda belli bir ders saatinde öğretmen ve akranlarla kurulan etkileşim yoluyla uygun koşullarda gerçekleştirilen eğitim, çevrim içi ortamda bozucu etmenlerin sürece dahil olması nedeniyle tam olarak gerçekleştirilememektedir. Bu bozucu etmenlerden biri, çocuğun aile-

sinin bulunduğu sosyo-ekonomik düzeydir. Ailenin çevrimiçi ortamın gerektirdiği bilgisayar, internet ya da televizyon gibi teknik alt yapıya sahip olmaması ya da evde birden çok çocuk varsa bu imkanların yetersiz kalması gibi durumlar eğitimin sürekliliği açısından engelleyici koşullar olarak görülmektedir. Mevcut koşullar ise çocuğun eğitim-öğretim sürecinin dışında kalmasına ya da devamsızlık yapmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda öğrenme kaybı kavramı karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme kaybı, öğrenciler okuldan uzak kaldıktan (yaz tatili vb.) sonra yeniden okula döndüklerinde son öğrendikleri bilgi ve becerilerin gerilemesi durumudur. Yapılan araştırmalar, öğrenme kayıplarının ilerleyen dönemlerde akademik başarısızlıklara ve hatta okulun bırakılmasına dolayısıyla da insan sermayesindeki düşüşe bağlı olarak ekonomik gerilemeye neden olacağını göstermektedir. Öte yandan sosyo-ekonomik düzey gibi öğrenme kaybına neden olan başka faktörler de vardır. Bu faktörlerden bir diğeri, motivasyon eksikliğidir. Motivasyon, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli aktörlerden biridir.



Martin (2014), motivasyonu, öğrencilerin okulda öğrenmeye, etkili bir şekilde çalışmaya ve başarmaya olan isteği, enerjisi, düşüncesi ve dürtüsü olarak tanımlamış ve katılımı da bu istek, enerji, düşünce ve dürtüyü yansıtan davranış olarak kavramsallaştırmıştır. Motivasyon ve katılım tekerleği olarak isimlendirdiği bir mekanizma geliştirmiştir. Bu mekanizmaya göre itici (güçlendirici) düşünceler; okula değer verme, öğrenmeye odaklanma ve öz-inanç; itici davranışlar, azim, planlama ve görev yönetimidir. Motivasyonu ve katılım düzeyini düşmesine neden olan elementler ise kaygı, başarısızlıktan kaçınma, belirsizliği kontrol (mufflers); motivasyon ve katılım düzeyinin daha fazla düşmesine neden olan elementler ise katılmama ve kendini sabote etme (guzzlers) dir. Motivasyon ve katılım mekanizması incelendiğinde, özellikle öğretmen, akran ve aile faktörlerinin okula yönelik tutumlarının gelişiminde önemli olduğu ilkökul çocuklarında, motivasyon ve katılımın olumlu ve olumsuz yöndeki belirleyicileri için baş aktör konumunda olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu aktörlerle kurulan ilişkilerin niteliği, çocuğun okul yaşamını ve nihayetinde geleceğini de etkileyecektir.

Okuldan uzak kalması ile birlikte çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen bozucu etmenlerden bir diğeri öğretmenlerle yeterince ilişki kurulamamasıdır. Oysa öğretmenlerle kurulan ilişkinin niteliği, çocuğun öğrenme aktivitelerine katılımı, akademik başarısı ve davranış problemleri gösterme durumu gibi okula uyumunu belirleyen temel bileşenlerden biridir (Lei ve ark., 2016; Hamre ve Pianta, 2001; Roorda ve ark., 2017). Öğretmenlerin bildirimine dayalı ölçümler üç

tür öğretmen-öğrenci ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır: tartışma, yakınlık ve bağlılık (Pianta, 1994). Birch ve Ladd (1997, 1998), tartışma ve bağlılık türünde kurulan ilişkilerin okuldan kaçmayı, sosyal çekilmeyi ve akranlara yönelik saldırgan davranışları arttırırken, okulu sevme, öz-yönetim ve sınıf içi dayanışmanın azalmasına neden olmaktadır. Öte yandan öğretmen-öğrenci arasındaki yakın ilişki okula uyumu kolaylaştırmaktadır. Pandemi dönemine odaklandığımızda öğretmenlerle kurulan ilişkinin yaygın olarak tartışma ve bağımlılık temelli olacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin çevrim içi öğretim ortamına yönelik pedagojik yetersizliklerinin ön planda olduğu bu dönemde öğrencileri ile yakın ilişki kurmakta zorlanacakları açıktır. Bu durumla bağlantılı olarak, ilerleyen dönemlerde akademik ve davranışsal problemlerin görülme sıklığının artacağı düşünülmektedir.

İlkokul çağında akranlarla kurulan ilişki de gelişimsel açıdan oldukça önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar sosyal olarak kabul edilen çocukların prososyal ve sosyal davranışları daha çok sergilerken, akranları tarafından reddedilen çocukların uyum, öz-güven ve sosyal olma gibi alanlarda sorun yaşadıklarını, daha saldırgan ve içe kapanık davranışlar sergileme eğiliminde olduklarını göstermiştir (Asher ve McDonald, 2009; Card ve Little, 2006). Akranlarla kurulan olumlu ilişkiler öğrenme motivasyonunu ve akademik başarıyı arttırırken (Wentzel, 2017), tersi yönde kurulan ilişkiler olumsuz benlik algısı, kaygı, utanç, depresyon ya da düşük öz-saygı gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen duyguların artmasına neden olmaktadır (Crick ve Ladd,



1993; Rubin ve ark., 2006). Bu etkiler dikkate alındığında, okulların kapanması, izolasyon ve kısıtlamalar nedeniyle çocukların arkadaş ortamından uzak kalmasının, diğer çocuklarla sosyalleşme ve etkileşim gerçekleştirememesine yol açarak çocukları duygusal ve zihinsel olarak etkilediğini (Özer ve ark., 2020) ve akranlarla kurulan olumlu ilişkilerin sınırlandırılmasının çocukların akademik ve sosyal olarak olumsuz etkilenmesine yol açabileceğini söylemek mümkündür. Tüm bu dezavantajlı koşulların etkisiyle özellikle kişilik gelişimi açısından, içe kapanık, öz-güveni düşük, iletişim becerileri zayıf, saldırgan bireylerin yetişmesi söz konusu olabilir. Öte yandan sosyal yaşam kurallarına uyum problemi yaşayan, dürtüsel kişilerin gelişimi de söz konusu olabilir. Bu özelliklerle bağlantılı olarak, yalnızlık, çaresizlik, değersizlik ve yetersizlik duygularının yoğun olarak yaşanmasına bağlı olarak depresif duygu durumu yaygın olarak görülebilir. Bununla birlikte öfke kontrol problemi yaşayan, empati kurma becerisi düşük bireylerin gelişimi ile birlikte narsistik kişilik bozukluğu gibi başka diğer psikolojik problemlerin varlığı dikkat çekici hale gelebilir.

İlköğretim dönemindeki öğrenciler söz konusu olduğunda çocuğun gelişimini çok yönlü etkileyen bir diğer faktör ailedir. Çocuğun fiziksel özellikleri, kişiliği ve ruhsal sağlığı gibi durumların belirleyicisi büyük oranda ailenin ekonomik, ruhsal ve ilişkisel dinamiklerinden etkilenmektedir. Pandemiyle birlikte tüm bu dinamiklerde majör değişikliklerin ortaya çıkması kaçınılmaz hale gelmiştir. Pandeminin ekonomik sonuçlarıyla birlikte aile ekonomisinde yaşanan sıkıntılar aile içi sorunlara dönüşmekte; bu durum hem anababa-çocuk ilişkisini hem

de çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerini etkilemektedir. Bu süreçte çocuklar üzerinde etkili olabilecek bir diğer faktör de ailenin ruhsal ve ilişkisel dinamikleridir. Söz konusu dinamiklerle birlikte ailenin deneyimlediği stres kaynakları ailedeki ilişkinin niteliğini belirleyebilmektedir. Yoğun stres altındaki bakım vericiler, çocuklarla kurdukları ilişkide katı ve zorlayıcı anababalık yaklaşımlarını benimsemektedirler (Prime ve ark., 2020). Bu yaklaşımlar ise çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesini engelleyebilmekte, öz güvenini zedeleyebilmektedir. Pandemi süreciyle ilişkilendirilebilecek tüm bu durumlar çocuğun ruhsal sağlığını olumsuz etkileyebilmektedirler.

Çocuğun ruh sağlığı üzerinde önemli bir etken olduğu düşünülen pandemi sürecinde anababalık konusu ve rollerine bir sonraki bölümde detaylı biçimde yer verilmiştir.

### **Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrenciler Üzerine Etkisi**

Çocukluğun son, yetişkinlik çağının ise ilk evresi olarak tanımlanan, bireyin farklı rolleri keşfederek sınıdığı ve deneyimlediği bir ara evre (Cloutier ve Onur, 1994) olarak anlamlandırılan dönem, gelişimin en hızlı yaşandığı dönemlerden birisi olan ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin içinde bulunduğu ergenlik dönemidir. Fizyolojik ve psikososyal bir kabuk değiştirme (Yakut, 2020) olarak görülen ve toplumsal etkilerin birey için çok önem taşıdığı (Parlaz ve ark., 2012) bu dönemde bireyler karşıt duyguları aynı anda yaşayabilmekte, bunun yanı sıra stres, kaygı, depresyon gibi psikososyal problemlerle yüzleşebilmektedir. Bu çerçevede ergenlik döneminin çeşitli psikopatolojik riskler barındıran son derece kırılgan bir dönem (Yakut, 2020) oldu-

ğunu söylemek mümkündür. Psikolojik sağlık açısından değerlendirildiğinde son derece önemli bir dönem olarak görülen ergenlik döneminde Covid-19 pandemisinin olumsuz ve kısıtlayıcı sonuçlarıyla karşı karşıya kalan bireylerin bu süreçteki deneyimlerine odaklanmak gerekmektedir. Tüm bu nedenlerle bireysel, toplumsal ve küresel boyutlu travmatik bir süreç olarak tanımlanabilecek pandemi sürecinin ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Ergenlik dönemindeki bireylerin pandemi sürecinin psikolojik sonuçlarından yoğun biçimde etkilendiklerini söylemek mümkündür. Artan ekran maruziyeti, sosyal uyaran eksikliği, örgün eğitimden yoksun kalma gibi nedenlerle ortaya çıkan akademik işlevsellik sorunları ve psikolojik iyilik halinin kaybı gibi durumlar bu psikolojik sonuçlara örnek verilebilir (Alşen Güney ve Bağ, 2021). Bunun yanı sıra; pandemiyle birlikte bu yaş dönemindeki bireylerin yaşamlarını doğrudan etkileyen kısıtlamalar ve sıkı izolasyon tedbirlerinin bu dönemdeki öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerini artırdığı (Erden, 2021; Yakşi ve ark., 2021), anksiyete düzeylerini ve geleceğe dair beklentilerini olumsuz etkilediği (Kaplan ve ark., 2021), uyku düzeninde bozulmalar ve akıllı telefon bağımlılığı (Sülün ve ark., 2021) gibi yaşananlar deneyimlemelerine neden olduğu göze çarpmaktadır.

Pandemi sürecinde öğrenciler için risk yaratan faktörlerden biri de fiziksel sağlıkla ilişkili durumlardır. Büyüme ve gelişme sürecinin çok yönlü ve hızlı olduğu ergenlik dönemindeki bireyler yetişkinlere benzer şekilde çeşitli sağlık sorunları ile karşı karşıya kalmışlardır. Kro-

nik bir hastalığa sahip olmanın Covid-19 sürecindeki risk düzeyiyle (Özceylan ve ark., 2020), fiziksel olarak aktif olmanın ise psikolojik sağlamlık düzeyleri ile (Demir ve Çiftçi, 2020) yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Bu süreçte özellikle anabalarla ilişkili faktörlerin gençlerin psikolojik durumu üzerindeki etkileri göz önüne alındığında; pandemi sürecine yönelik erken ruh sağlığı müdahalelerinin planlanması ve uygulanmasında ailenin sürece dahil edilmesi önemli görülmektedir (Yakşı ve ark., 2021). Bu amaçla, özellikle ev içi egzersiz programlarının düzenlenmesi, ekran başında geçen sürenin kısıtlanması, aile bireyleri ile iletişimin iyileştirilmesi gibi önlemlerin önleyici bir işlev göreceğini söylemek mümkündür.

### **Yükseköğretim Düzeyindeki Öğrenciler Üzerine Etkisi**



Yükseköğretim düzeyinde eğitimlerine devam ettikleri öngörülen 18-29 yaş arasındaki bireyler yaşamlarının “beliren yetişkinlik” şeklinde

adlandırılan (Arnett, 2007) bir dönemde bulunan bireylerdir. Diğerleriyle ilişkilerin önem kazandığı bu dönemdeki bireylerin, çocukluk-ergenlik özellikleri ve alışkanlıklarını geride bırakmaya başladıkları; yetişkin rollerini ise henüz tam olarak üstlenmedikleri ve bir geçiş sürecinde oldukları söylenebilir (Atak, 2011). Bu dönem aynı zamanda yeni akademik, kişisel ve sosyal yaşantıların deneyimlendiği, olasılıkla yaşanılan şehirden ve aileden uzak kalınan üniversite yaşamını ve meslek edinme, iş bulma, evlilik gibi karar verilmemiş pek çok seçeneği barındırmaktadır ve geleceğe ilişkin çok az şeyin netleştiği bir dönemdir. Arnett (2000)'e göre, bu dönemde birey; kendine odaklanmakta, kendini arada hissetmekte, kimliğini keşfetmeyi sürdürmekte, olasılıkları deneyimlemekte ve değişiklikler yaşamaktadır. Belirsizlik yaşama ile ilgili unsurların en yoğun olarak deneyimlendiği bu süreçte Covid-19 pandemisi gibi bireysel ve toplumsal çok sayıda belirsizlik içeren bir durumla karşılaşmış olmak bu dönemdeki bireyler için oldukça zorlayıcı olmuştur.

Dünya genelinde 1,5 milyardan fazla genç, Covid-19 pandemisi nedeniyle okul ve üniversite kapanışlarından etkilenmiştir (UNESCO, 2021) Bu süreçte tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşa bağlı izolasyon kararları uygulamaya konmuş; bu uygulamalar kapsamında 65 yaş üstü ve 20 yaş altındaki bireyler sokağa çıkma kısıtlamalarından en uzun süreli olarak etkilenen grup olmuştur. Söz konusu kısıtlamaların yanı sıra yükseköğretim kurumları da uzaktan eğitim kararı almış ve bunun sonucunda yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler uzun süreli fiziksel ve sosyal izolasyona maruz kalmışlardır. Pandemi

sürecinde üniversite öğrencilerinin karşı karşıya kaldığı bu çoklu izolasyon süreçleri öğrencilerde artan depresyon (Mechili ve ark., 2020; , kaygı (Akman ve ark., 2020; Emre ve Sarı, 2021) ve stres düzeyleri ile yeme bozukluğu (Flaudias ve ark., 2020) ve uyku bozukluğu (Selen ve ark., 2020) gibi sonuçlara yol açmıştır.

Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin yalnızca psikolojik ve psikososyal değil fiziksel zorlanma ve dönüşümler de deneyimlediklerini söylemek mümkündür. Pandemi sürecinde birçok şehirde uygulamaya konulan sokağa çıkma kısıtlamaları öğrencilerin fiziksel hareketlilik içeren alışkanlıklarında da köklü ve çok boyutlu değişimlere neden olmuştur (Koca, ve Fazlıoğulları, 2021). Uzun süreli ve aralıklı şekilde uygulanan bu kısıtlamalar üniversite öğrencilerinin ev içi izolasyona maruz kalmalarına; bu nedenle de fiziksel aktivite düzeylerinde önemli oranda azalmaya yol açmıştır.

### **Anababalar, Öğretmenler, Psikolojik Danışmanlar**

Gelişimsel-ekolojik perspektiften bakıldığında; çocuk ve gençlerin koronavirüs salgını gibi kriz yaşantılarından etkilenme düzeylerinde ve kriz yaşantılarına verdikleri tepkilerde çevrenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin eğitim ortamındaki psikolojik süreçleri, aynı sosyal bağlam içerisinde yer alan diğerlerinin psikolojik süreçleriyle birlikte ele alındığında daha iyi anlaşılabilir. Bu kapsamda bu kısımda öğrencilerin sosyal ekolojik bağlamlarının temel bileşenleri olan anababalar, öğretmenler ve psikolojik danışmanların Covid-19 sürecini psikolojik olarak nasıl deneyimlemiş olabilecekleri, ilgili alan yazın ışığında derlenerek sunulmuştur.

## **Covid-19 Pandemi Sürecinde Anababalar**

Covid-19'un Mart 2020 tarihinden itibaren Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak tanımlanmasının (11 Mart 2020, WHO) ardından tüm dünyada hükümetler, sosyal izolasyonu sağlamak amacıyla sıkı önlemler ve kararlar almaya başlamıştır. Sosyal etkileşimi en aza indirerek Covid-19'un yayılmasını önlemeye çalışan ülkelerden biri de Türkiye'dir. Bu kapsamda sosyal izolasyon ve mesafeye ilişkin pek çok düzenleme yapılmış hatta tam kapanmaya gitme kararı alınmıştır. Tam kapanma kararıyla çalışma ve eğitim alanındaki işler ev ortamına taşınmış, sosyal yaşantı tam anlamıyla durmuştur. Tüm bu süreçler bireylerin özellikle ailelerin günlük yaşamında dramatik değişikliklere neden olmuştur. Bir diğer deyişle, bireyler sosyal, çalışma ve aile, okul gibi yaşam alanlarının hepsini aynı ortamda sürdürmeye başlamıştır. Aile üyeleri, daha önce belki de hiç deneyimlemedikleri kadar uzun süre aynı çatı altında zaman geçirmeye başlamışlardır. Covid-19'un ekonomik kayıp, koronavirüsle ilişkili yoğun kaygılar ve evde kalma zorunluluğu gibi beklenmedik zorlukları nedeniyle ailelerin günlük rutinleri keskin bir biçimde değişmiştir.

Kimi aileler için sosyal izolasyon süreci birlikte zaman geçirmek için bulunmaz bir fırsat olmuştur. Pandemi öncesinde aile üyelerinin birbirlerine ayıramadıkları zamanı telafi etmelerine olanak sağlamıştır. Aile üyeleriyle keyifli uzun zamanlar geçirmek, zor koşullar altında birbirlerine destek olmak ve birbirleriyle daha fazla yakınlık kurmak, pandemi koşullarında aile üyelerinin iyilik haline katkı sunan önemli bir destek mekanizması haline gelmiştir. Aile desteği bir anlamda aile

üyelerinin pandemi sürecinde deneyimledikleri zorlukların önünde tampon görevi görerek koruyucu bir faktöre de dönüşmüştür (Gayatri ve Irawaty, 2021; Özyürek ve Çetinkaya, 2021). Pandeminin olağan-dışı koşullarına uyum sağlamada aile desteğinin koruyucu işleviyle aile üyeleri günlük yaşamlarındaki değişikliklere daha kolay uyum sağlayabilmiştir (Spinelli ve ark., 2020). Örneğin çocukların çevrimiçi öğrenme ortamlarına, anababaların uzaktan çalışmayla birlikte ev içinde artan ve değişen sorumluluklarına daha kolay biçimde uyum sağlamaları çok daha olasıdır.

Öte yandan sosyal izolasyonun süregelen hale gelmesi ve pandeminin ne zaman sonlanacağına ilişkin belirsizliklerin uzun süre devam etmesi ya da ekonomik zorlanmalar gibi koşulların ağırlığı zaman içerisinde aile üyelerinin psikolojik iyi oluşu için olumsuz bir faktöre dönüşmeye başlamıştır (Adams ve ark., 2021). Hatta kimi aileler için salgınla birlikte gelen beklenmedik değişiklikler ve uzun sosyal izolasyon süreçleri, pandeminin en başından itibaren olumsuz aile içi ilişki dinamikleri ve aile üyelerinin psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyen önemli bir stres kaynağı olmuştur. Küresel salgın sürecinin insanlarda yaratmış olduğu yoğun kaygı ve korkunun yanı sıra uzun süreler aynı çatı altında yaşam alanını paylaşmak, aile üyelerinin daha fazla gerginlik, sinirlilik hali yaşamalarına; aile içi çatışma ve şiddetin artmasına da zemin oluşturmuştur (Gadermann ve ark., 2021). Pandemi sürecinde psikolojik zorlanmaların deneyimlendiği aile ortamında aile üyelerinin, pandemi koşullarındaki değişen düzene uyum sağlamaları da zorlaşabilmektedir. Söz konusu bu zorlanma ise aile üyelerinin duygu



durumlarına dolayısıyla aile içi ilişkilere yansımaktadır. Bu süreçte anababaların pek çoğu klinik düzeyde sayılabilecek depresyon, kaygı ya da stres gibi ruh sağlığı sorunları deneyimlemişlerdir (Feinberg ve ark., 2021; Günlü ve ark., 2021; Lee ve ark., 2021). Bunun da ötesinde çocuk sahibi olan yetişkinlerin çocuk sahibi olmayanlara göre alkol gibi maddeleri çok daha fazla kötüye kullanmaları, intihar düşüncesi ve duygularını deneyimlemeleri ya da aile içi fiziksel ve duygusal şiddete maruz kalmaya ilişkin stres yaşamaları da olası görünmektedir (Gadernann ve ark., 2021).

Gelişimsel-ekolojik perspektiften bakıldığında anababaların pandemi sürecinde ruh sağlıklarındaki ve çocuklarına yönelik yaklaşımlarındaki olumsuz değişimlerin çocuk ve gençlerin eğitim süreçlerine olumsuz olarak yansması da kaçınılmazdır (Murray, 2006; Mutumba ve Harper, 2015). Tam kapanma kararının ardından eğitimin çevrimiçi ortamda yürütülmeye başlamasıyla ev ve aile ortamı, çocukların öğrenme ortamının psikososyal boyutunun en büyük parçasını da oluşturmaya başlamıştır. Bu süreçte çocukların eğitiminde anne ve babalar Covid-19 pandemisi öncesine göre çok daha fazla rol ve sorumluluk almak durumunda kalmışlardır. Anababaların çocuklarının öğrenme sürecine öncekine göre çok daha yoğun ve doğrudan katılımı, göz önünde bulundurulması gereken çok daha farklı sosyal ve psikolojik faktörleri de beraberinde getirmiştir. Bu süreçte elbette aile içi dinamikler, anababaların çocuklarına yönelik tutumları ve anne baba rollerine ilişkin deneyimledikleri yeterlik ve stres duyguları da çocukların öğrenme süreçlerini etkileyen önemli psikososyal faktörler olmaya

başlamıştır (Brown ve ark., 2020; Keleşoğlu ve Karduz, 2020; Marchetti ve ark., 2020). Bu nedenle çocuk ve gençlerin sosyal ekolojik bağlamlarının önemli bileşenlerinden biri olan anababaların pandemi sürecinde yaşadıkları stres ve tükenmişlikle ilişkili olumsuz duygu durumlarına katkı sunan psikososyal koşulların neler olduğunu ortaya koymak kritik önem taşımaktadır.

Pandemi sürecinde aileler, bir yandan enerjilerini iş kaybı, ekonomik güvensizlik, fiziksel ve ruhsal zorlanmalarla ilişkili stresle baş etmeye ayırırken bir yandan da ev içindeki eş ve anababalık rollerinin gerekliliklerini karşılamayla karşı karşıya kalmışlardır. Bunun da ötesinde pandemi özellikle anne babalar, anababalığın normal koşullar altındaki gerekliliğinin yanı sıra pandemi koşullarının gerektirdiği yeni görevleri de deneyimlemek durumunda kalmışlardır. Pandemi süreciyle birlikte anababalık sorumluluklarındaki artış anababaların deneyimledikleri stresin en önemli kaynaklarından biri haline gelmiştir. Her şeyden önce artan belirsizlik ve günlük yaşamdaki değişiklikler karşısında anababalar kendi olumsuz duygularını düzenlemekle uğraşırken çocuklarının da deneyimledikleri olumsuz duygularını düzenleyebilmeleri için onlara destek olmak durumunda kalmışlardır (Adams ve ark., 2021; Günlü ve ark., 2021). Üstelik sınırlı sosyalleşme ve fiziksel hareketin sınırlandığı bir ortamda, çocukların yaşadıkları duygu durumu ve davranış sorunlarından kaynaklanan krizleri yönetmek anababaların çok güçlük yaşamalarına neden olmuştur (Gadermann ve ark., 2021). Bunun da ötesinde anababaların çocuklara yönelik aşırı tepkileri ve stresin düzeyi arttıkça çocukların da stres düzeyi aynı ölçüde

artarak daha fazla içselleştirme (kaygı ve depresyon) ve davranış bozukluğu sergileme olasılıkları da artmaktadır (Achterberg ve ark., 2021; Okatan ve Tagayi 2021). Anababa ve çocuk ilişkisindeki bu karşılıklı tepkisellik ise pandemi sürecinde çok daha yoğun çatışma ve krizlerin yaşanmasına neden olarak belki de pandeminin aileler üzerindeki psikolojik etkilerini çok daha fazla derinleştirmiştir.

Bununla birlikte anababaların çocukların çevrimiçi eğitim süreçlerine çok daha aktif ve yoğun katılımları da anababaların duygusal ve fiziksel yükünü artıran önemli faktörlerden biri olmuştur. Anababalar bu süreçte çocukların devamlılığını takip eden, derslerini takip etmeleri konusunda destekleyici olan ve derslerde katılımlarını artırmak amaçlı onları gözetimde tutan bir rol de üstlenmişlerdir. Bir anlamda bu süreçte anababalar çocukların eğitimlerinden sorumlu olan ikinci bir öğretmen rolünü üstlenmişlerdir. Anababalar çevrimiçi ortamda mesai kavramının belirsizleştiği bir çalışma temposunu deneyimlerken çocuklarının eğitimlerine destek olmak için daha fazla zaman ayırmaları ve daha fazla çaba göstermeleri gerekmiştir. Bunun yanı sıra çocuklarının çevrimiçi eğitim öğretim süreçleri için gerekli olan teknik donanımlara ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları nedeniyle de kimi zaman kendilerini yetersiz ve stres altında hissetmişlerdir.

Çocuk ve gençlerin pek çoğu çevrimiçi eğitim-öğretim sürecine uyum sağlamakta zorlanmaları nedeniyle öğrenme kayıpları yaşamışlardır (UNICEF, 2021). Bu süreçte kimi anababalar, çocukların öğrenme kayıplarını telafi etmeleri amacıyla fazladan çaba göstermeleri gerektiğini hissetmişlerdir. Anababaların çocuklarının eğitim sürecindeki

kayıplarına ilişkin yaşadıkları kaygılar nedeniyle onlara destek olmak amacıyla kendi akademik bilgi ve becerilerini yeniden hatırlamak konusunda da kendilerini sorumlu dolayısıyla da yetersiz hissetmişlerdir (Midcalf ve Boatwright, 2021). Her ne kadar anababalar uzaktan eğitim sürecini olabildiğince destekleseler de çoğu anababa uzaktan eğitim sürecinin iyi yönetilemediğini, bir biçimde çocukların okuldan ve akademik süreçlerden kopuş yaşadıklarını düşünmektedirler (Erol ve Erol, 2020).

Pandemi sürecinde çocukların hareket düzeyindeki azalma ve ekran karşısında geçirdikleri sürelerin artmasıyla birlikte fiziksel sağlıkları da olumsuz yönde etkilenmeye başlamıştır. Bu süreçte çocuk ve gençlerin pek çoğu beden duruş bozuklukları, göz bozuklukları, beslenme ve uyku bozuklukları gibi sağlık sorunlarını çok daha fazla yaşamışlardır (UNICEF, 2021). Pandemi sürecinde çocukların yaşamış oldukları akademik motivasyonsuzluk ya da ekran bağımlılığı gibi psikolojik sorunların yanı sıra fiziksel sağlıklarının da gittikçe kötüye gitmesi anababaların zihinlerini meşgul ederek stres ve kaygılarını artıran önemli faktörlerden biri olmuştur (Erol ve Erol, 2020). Bunun da ötesinde anababalar çocuklarının yaşam becerilerinde geri kaldıklarını, psikolojik ve akademik yılmazlıklarının da pandemi sürecinde zayıfladığı düşüncesiyle çocuklarının gelecekları için yoğun bir kaygı da yaşamaktadırlar. Pandemi sürecinde çocuk ve gençlerin karşı karşıya kaldıkları tüm bu riskler karşısında anababaların, yaşadıkları yoğun kaygı ister istemez onların çocuklarına daha koruyucu, müdahaleci

yaklaşmaları, daha saldırgan, eleştirel ya da suçlayıcı bir yaklaşımla daha fazla psikolojik kontrol davranışı sergilemeleri oldukça olasıdır.

Pandemi sürecinin uzamasıyla birlikte anababaların yukarıda belirtilen nedenlerle yaşamış oldukları, yoğun stres ve kaygının da süregelen hale gelmesine ve kimi anababaların tüm fiziksel, psikolojik ve sosyal kaynaklarının tükenmesiyle yoğun tükenmişlik duygularıyla karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur (Grifithh, 2020). Anababaların yaşamış olduğu tükenmişlik hissini pandemi sürecinde çocuklarını ihmal etmeye, bunun da ötesinde çocuklarını istismar etmeye kadar varan sonuçları olmuştur (WHO, 2020). Pandemiyle birlikte aile üyeleriyle bir arada kalmak durumunda olan çocuk, fiziksel, duygusal ya da cinsel olarak istismar edilebilmekte, aileye ekonomik katkı sunabilmek için iş yaşamına katılabilmekte, ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması ya da görmezden gelinmesine bağlı olarak ihmal edilebilmektedir. Çocuk istismarının uzun vadeli etkileri düşünüldüğünde ise pandeminin aile üyeleri ve çocuklar üzerindeki etkisinin gittikçe derinleşmesinin ne yazık ki kaçınılmaz olduğu açıktır. Kısıtlama döneminden sonraki yeni normalleşme süreçleriyle eğitimin yeniden yüz yüze sürdürülmesi kararının az da olsa pandeminin aileler üzerindeki etkisini görece azalttığı tespit edilmiştir.

Eğitim süreçlerinin yeniden yüz yüze sürdürülmeye başlaması anne babaların fiziksel ve psikolojik yükünü kısmen azaltmış gibi görünmektedir. Yine de anababalar çocuklarının pandemi koşullarında okula uyum sağlamada yaşayacakları günlük ya da koronavirüs bulaşma riski gibi nedenlerle sonraki dönemlerde de belirli düzeyde kaygı ve

stres yaşamaya devam etmişlerdir. Söz konusu risk faktörleri nedeniyle okula dönüş konusunda başlangıçta kimi anababalar kafa karışıklığı yaşamıştır. Ancak yüz yüze eğitimin çocuklara sağlayacağı sosyal, akademik ve psikolojik kazanımlar nedeniyle anababaların çoğu şimdilik okula dönüşü ılımlı yaklaşmışlardır.

Pandemi süreçleri sona erse de pandeminin özellikle günlük yaşamdaki psikolojik yansımaları belli bir süre etkisini korumaya devam etmektedir. Kimi travmatik etkiler bireylerin yaşamında ömür boyu etkisini de sürdürecektir. Toplumun en savunmasız ve risk altında olan grupları olarak bu süreci deneyimleyen çocuk ve gençlerin bu süreçten nasıl etkilendikleri ise belki de hiç beklenmedik bir biçimde gelecek zamanlarda ortaya çıkacaktır. Öyle ya da böyle her geçen gün gittikçe öngörülemeyen ve ani felaketlerle karşı karşıya kalma olasılığımız artıyor gibi görünmektedir. Bu nedenle savunmasız ve risk altında olan çocuk ve gençlerin bu süreci olabildiğince az zararlarla atlatabilmeleri ve hazırlıklı olabilmeleri için çocukları geleceğe hazırlayan kurumlar olan aile ve okul gibi sosyal ekolojik bağlamların güçlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Covid-19 Pandemi Sürecinin Öğretmenler Üzerindeki Psikolojik Yansımaları**

Çağın getirdiği değişiklikler nedeniyle öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman artmaktadır. Bu durum; okulları, öğrencilerin içinde yer aldıkları ekosistemin önemli bir ögesi haline getirmekte ve okullar, öğrencilerin ruh sağlığını hem mezo hem mikro sistemsel düzeyde etkilemektedir (Murray, 2006).

Küresel salgın, okulların ikliminde köklü ve beklenmedik değişimler yaratmıştır. Pandemi boyunca sürekli değişim gösteren bu yeni iklime uyum süreci, yalnızca öğrencileri ve ailelerini etkilememiştir. Okul sisteminin önemli paydaşlarından olan öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve tüm diğer okul personeli de sürecin psikolojik etkilerini çok yönlü deneyimlemişlerdir. Öğretmenler bir yandan kişisel ya da ailevi boyutta sürece uyum sağlamaya çalışırken, aynı zamanda mesleki rol ve sorumluluklarıyla ilgili zorlu yaşantılarla karşı karşıya kalmışlardır. Küresel salgın sürecinin öğretmenlerin mesleki iyi oluşları üzerindeki etkileri aşağıda detaylandırılmıştır.

### **Kriz zamanlarında çalışmak ve iş stresi**

Koronavirüs pandemi süreci, okulları ve okul çalışanlarını evrensel bir kriz durumuyla karşı karşıya bırakmıştır. Salgın hastalık gibi stresli yaşam olayları, yaşamın pek çok alanına olduğu gibi bireylerin iş dünyasına da yansımıştır. Bhagat (1983), stresli yaşam olaylarının çalışanların mesleki rollerini nasıl etkilediğini ele aldığı modelde, bu tür deneyimlerin çalışanların iş performansını, iş doyumunu ve işe uyumunu etkilediğine dikkat çekmiştir. Öğretmenler, toplumsal kriz olarak tanımlanabilecek bu dönemin zor koşulları altında, mesleki rol ve görevlerini olabildiğince etkili biçimde sürdürme sorumluluğuyla karşı karşıya kalmışlardır. Ancak eğitim-öğretim hizmetlerinin nasıl sürdürüleceğine yönelik belirsizlik, uzaktan eğitim ya da hibrit eğitim gibi yeni eğitim öğretim uygulamalarına hızlı geçiş, eğitimcilerde kafa karışıklığına neden olmuştur. Mesleki görev ve beklentilerle ilgili

karmaşa ve belirsizlik ortamı, eğitimcilerin kaygı ve stres düzeyini arttırmıştır (UNESCO, 2020).

Öğretmenlerin pandemi sürecinin baskısı altında mesleki rolleriyle bağlantılı olarak hissettikleri stres, alanyazında mesleki stres (occupational stres) ya da iş stresi (work stres) olarak tanımlanmaktadır. İş stresi, çalışanların bilgi ve beceri düzeylerine uygun olmayan ve başa çıkmakta zorlandıkları talepler ya da baskılar karşısında verdikleri duygusal bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Leka ve ark., 2003). Kronik hale gelen iş stresi; çalışanların kendilerini sürekli üzgün ve öfkeli hissetmelerine, rahatlama ya da odaklanmada zorlanmalarına, mantıklı olarak düşünüp karar vermede sorun yaşamalarına, yorgun, depresif ya da kaygılı hissetmelerine, uyku problemleri yaşamalarına ya da çeşitli bedensel sağlık sorunlarıyla karşılaşmalarına neden olabilmektedir. İş stresi, pek çok farklı koşul altında ortaya çıkmaktadır. Ancak özellikle çalışanların yaptıkları iş üzerinde yeterince kontrolleri olmadığını hissettikleri, işverenlerden ve çalışma arkadaşlarından yeterli destek alamadıkları ya da işle ilgili talep ve baskılarla nasıl başa çıkacaklarını bilemedikleri zamanlarda daha yoğun hissedilmektedir (Leka ve ark., 2003). İş stresinin, uzayarak kronik hale gelmesi mesleki tükenmişliğe yol açmaktadır. Mesleki tükenmişlik, işyerindeki kronik stresörlere yanıt olarak ortaya çıkan psikolojik bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. Mesleki tükenmişlik yaşayan çalışanlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma, işten kopma ve mesleki yetersizlik gibi duyguları sürekli olarak hissetmeye başlamaktadırlar (Maslach ve ark., 2001). Koronavirüs pandemi sürecinin doğası göz önünde bulundurul-



duğunda, öğretmenlerin stres ya da tükenmişlik gibi duygular yaşamaları olası görünmektedir. Küresel salgın, pek çok stres faktörünü öğretmenlerin iş ortamlarına taşımıştır. Bu durum kaçınılmaz bir şekilde öğretmenlerin işleriyle ilgili hissettikleri stres düzeyini arttırmış (Baker ve ark., 2021; Kim ve Asbury, 2020) ve onları çeşitli psikolojik zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır.

### **Öğretmenlerin Pandemi Sürecindeki İş Stresi Kaynakları**

İşin içeriği, iş yükü, çalışma saatleri, işyerindeki süreçlere katılım, yapılan işin kontrol edilebilirliği, işyerindeki kariyer gelişim olanakları, ücret, kurumdaki roller, kişilerarası ilişkiler, kurum kültürü, iş ile ev yaşamı arasındaki denge gibi alanlarda ortaya çıkan sorunlar, çalışanların iş stresini arttıran temel unsurlar olarak kabul edilmektedir (Leka ve ark., 2003). Koronavirüs pandemi süreci, öğretmenleri çok yönlü stres kaynaklarıyla karşı karşıya bırakmıştır. Öğretmenlerin iş yapıları, çalışma bağlamları ve alışkanlıkları değişmek zorunda kalmıştır. Özellikle belirgin olmayan iş rolleri, iş yapısının ve çalışma koşullarının organizasyonunda ortaya çıkan sorunlar, yapılan işle ilgili yeterli becerilere sahip olmama, iş ortamı, çalışma düzeni ya da çalışma yöntemleri üzerindeki kontrolün azalması öğretmenlerin başlıca stres kaynaklarını oluşturmuştur. Öğretmenler bunların yanı sıra izole edilmiş, sosyalliğin sınırlandığı bir alanda uzun süre tek başlarına çalışmak zorunda kalmışlardır ve bu durum, işyerindeki iletişim ve etkileşim ağlarını zayıflatmıştır. Bazı öğretmenler, evden çalışma sürecinde işle ev arasındaki dengenin kurulmasında sorunlar yaşamış ve tüm bu deneyimler, öğretmenlerin meslekleriyle bağlantılı psikolojik zor-

luklar hissetmelerine neden olmuştur. Öğretmenlerin pandemi sürecindeki iş stresi kaynakları, iki temel başlık altında toplanmış ve aşağıda detaylandırılmıştır.

### **Çevrimiçi Eğitim-Öğretim Ortamına Uyum Sağlamada Yaşanan Zorluklar**

Çevrimiçi eğitime geçiş sürecine uyum sağlamada yaşanan zorluklar, öğretmenlerin iş stresini arttıran temel kaynaklardan biri olmuştur (Baker ve ark., 2021; Demir ve Özdaş, 2020). Konuyla ilgili yapılan çalışmalar, öğretmenlerin büyük bölümünün koronavirüs pandemi sürecinde çevrimiçi eğitim sistemlerinin kullanımıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarına inandıklarını ortaya koymuştur (Arslan ve Şumuer, 2020; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Teknoloji kullanımında kendini yetkin hissetme, eğitim öğretim hizmetlerinin yeni sisteme göre planlanmasında yaşanan zorluklar, koronavirüs salgın sürecinde öğretmenlerin iş stresini arttıran temel faktörler olmuştur.

Çevrimiçi eğitim ortamının getirdiği etkileşim ve iletişim sorunları, öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen diğer sorun alanlarıdır (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Demir ve Özdaş, 2020). Öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki etkileşim eksikliği, bağlantı ve erişim sorunları, çevrimiçi sınıf yönetiminde ya da sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde ortaya çıkan problemler, ölçme değerlendirme ve öğrenci gelişiminin izlenmesindeki zorluklar, öğretmenlerin mesleki rolleriyle ilgili kaygılarının artmasına neden olmuştur (Arslan ve Şumuer, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Eşici ve ark., 2021).

Pandemi sürecinin getirdiği değişiklikler, öğretmenlerin öğretim hizmetlerinin yanı sıra bazı ek roller ve görevler üstlenmelerini gerektirmiştir. Öğretmenler öğretene öğretme rolünden çıkarak öğrenen öğretmene, öğretim koçu gibi yeni roller üstlendiklerini dile getirmişlerdir (Akkaş-Baysal ve Ocak, 2020). Öğretmenlerin, öğrencilerin çevrimiçi eğitim sürecine uyumunu ve motivasyonunu arttırmak amacıyla destekleyici ek etkinlikler ve çalışmalar yapmaları gerekmiştir (Çakın ve Külekçi, 2020). Bazı öğretmenler ise öğrencilerin pandemi sürecinden olumsuz etkilenmelerini önlemek için duygusal destek sağlama gibi farklı sorumluluklar üstlenmişlerdir (Eşici ve ark., 2021). Pandemi sürecinin bir sonucu olarak üstlenilen ek görevler, öğretmenlerin iş yüklerinin ve dolayısıyla hissettikleri stres düzeyinin artmasına neden olmuştur.

Uzaktan ya da çevrimiçi eğitim ortamının getirdiği yenilikler ve zorluklar, yukarıda tanımlandığı gibi öğretmenlerin iş stresini yoğun düzeyde yaşamalarına neden olmuştur. Belirsizlik ortamı, artan iş yükü, işle ilgili kontrol kaybı, mesleki becerilerin ve baş etme mekanizmalarının yetersizliğine yönelik algılar (Maslach ve ark., 2001), öğretmenlerin mesleki rolleriyle ilgili kaygılarını arttırmıştır. Tüm bu kaygılar, zorlu iş deneyimleriyle başa çıkmayı ve yeni iş koşullarına uyum sağlamayı zorunlu hale getirmiş ve bazı öğretmenleri, mesleki tükenmişlik duygularıyla baş başa bırakmıştır.

## **Uzaktan/Evden Çalışma Deneyiminin Zorlukları**

Evden çalışma ya da diğer adıyla uzaktan çalışma süreci, öğretmenlerin koronavirüs pandemi sürecinde iş stresini arttıran bir diğer önemli etmen olmuştur. Uzaktan çalışma, çalışanlara ve kurumlara belli yönlerden avantajlar sağlamaktadır. Ancak uzaktan çalışma sürecinin uzun vadede deneyimlenmesi, çalışanların iş yorgunluğu düzeylerini yükselterek, fiziksel ve duygusal tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Palumbo, 2020).

Koronavirüs pandemi sürecinin tam kapanma döneminde evden çalışma sürecine geçilmiştir. Bu dönemde eğitim kurumları uzaktan eğitim uygulamaları aracılığıyla etkinliklerini sürdürmüş, tam kapanma sürecinin sona ermesiyle birlikte eğitim kurumları hibrit eğitim uygulamalarını hayata geçirmişlerdir. Tüm bu süreçler teknolojinin iş dünyasındaki kullanımının artmasıyla, çalışanlar mesai saatleri dışında da işle bağlantılı hale gelmişlerdir. Bunun sonucunda iş ile günlük yaşam arasındaki sınırlar belirginliğini yitirmeye başlamıştır. Bu durum öğretmenleri, çalışma alışkanlıklarını değiştirmeye zorlamış ve farklı yaşam rolleriyle mesleki rolleri arasında denge kuracakları ek düzenlemeler yapmalarını gerektirmiştir. Özellikle eş, ebeveyn ya da bakım veren gibi farklı yaşam rollerine sahip öğretmenler, mesleki rolleriyle günlük yaşam rollerinin iç içe geçmesi ya da çatışması gibi zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. İşle ilgili görevlerin gerçekleştirilebilmesi için evde yeterli alanın olmaması ve mesleki rolle ilgili gerekliliklerin ailevi roller nedeniyle sürekli bölünmesi, ev ortamındaki stresi ve çatışmaları arttırmıştır (Lizana ve Vega-Fernandez, 2021). Benzer şekilde

mesai saatleri dışında da sürekli ulaşılabilir olma ve teknolojinin getirdiği kolaylıklar nedeniyle işyeriyle kurulan iletişimde artış, bazı öğretmenlerin iş yorgunluğu düzeylerinin artmasına neden olmuştur.

Öğretmenler için evden çalışmanın bir diğer sonucu, sosyal izolasyonun artmasıyla ilgilidir. İzole edilmiş ya da sosyalleşmenin sınırlı olduğu bir alanda uzun süreli çalışma (Leka ve ark., 2003), öğretmenler için önemli bir stres kaynağı oluşturmuştur.

Koronavirüs pandemi sürecinde uzaktan ve evden çalışmanın olumsuz etkilerini, kadın öğretmenler daha fazla deneyimlemişlerdir (Clark ve ark., 2020). Toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği eşitsizlik, pandemi sürecinde çalışan anneleri, babalara göre daha fazla etkilemiştir. Okul ve kreş gibi kurumların kapanması, çocuk bakımıyla ilgili sorunları da beraberinde getirmiş, ancak bu sorun karşısında annelik rolü bulunan çalışanların iş saatleri babalara göre daha fazla azalmıştır (Reichelt ve ark., 2020). Ev ve iş rolleri arasındaki dengenin bozulması, çalışan annelerin ruh sağlığını, çalışan babalara göre daha fazla etkilemiştir. Çalışan anneler, çalışan babalara göre daha fazla psikolojik sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Hamel ve Salganicoff, 2020).

### **Pandemi Sürecinin Kazançları**

Pandemi sürecinin öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar, öğretmenlerin bu kriz döneminden çoğunlukla olumsuz yönde etkilendiklerine dikkat çekmektedir. Ancak sürecin mesleki zorlukları, algılanan bazı kazançları da beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü, özellikle uzaktan öğretim süreci ve teknoloji kullanımıyla

ilgili bilgi ve becerilerini geliştirme olanağı bulduklarını dile getirmişlerdir (Baysal ve Ocak, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Eşici ve ark., 2021). Alternatif eğitim ortamlarına uyum sağlama becerilerinin gelişmesi, zaman ve mekândan bağımsız olarak mesleki görevlerin gerçekleştirilebilmesi gibi katkılar, sürecin kazançları arasında tanımlanmıştır (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Baysal ve Ocak, 2020).

## **Özet**

Salgın hastalık dönemleri, sonuçları açısından bireyleri özellikle fizyolojik ve psikolojik olarak etkilemekle birlikte, toplumlar ve bireyler üzerinde tedirginlik, korku ve endişe gibi birçok farklı ruhsal probleme yol açacak güçtedir (Kımtır, 2020). Bu gibi dönemlerde bireyler bir yandan kendilerini salgın hastalıktan korumaya çalışırken diğer yandan da psikolojik olarak sağlam kalma çabası içerisine girebilmektedir (Karal ve Biçer, 2020). Bilindiği üzere, 2019 yılının Kasım ayının ortalarında Çin'in Wuhan kentinde şüpheli vakalarla başlayan enfeksiyon 2019 Aralık'ta Covid-19 (SARS-Cov2 Enfeksiyonu) olarak tanımlanmıştır (Ankaralı, Ankaralı ve Eraslan, 2020). Covid-19 olarak adlandırılan solunum yolu hastalığının dünya genelinde yayılmaya başlamasıyla birlikte Dünya Sağlık Örgütü öncelikle 30 Ocak 2020 tarihinde "Uluslararası Kamu Sağlığı Acil Durumu" ilan edildiğini duyurmuş, ardından 28 Şubat 2020 tarihinde küresel risk seviyesi "çok yüksek" seviyesine çıkarılarak Covid-19 salgını 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir (Türk Tabipler Birliği, 2020). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de uzun bir süredir etkisini gösteren Covid-19 salgınının ortaya çıkardığı genel durum; başta sağlık olmak

üzere, politik, ekonomik ve psikolojik birçok alanı etkileyerek bireylerin sosyal yaşamında büyük değişimlere sebep olmuştur. Bu süreçten büyük oranda etkilenen en önemli alanlardan biri de eğitim ve dolayısıyla eğitimin birincil paydaşları olan öğrencilerdir. Tüm süreçte hem okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretime devam etmekte olan öğrenciler; hem de üniversite öğrenimini sürdürmekte olan öğrencilerin eğitim öğretim yaşantıları aksamış, okula gidemeyen ve evde kalmak zorunda kalan öğrenciler ile bu öğrencilerin aile bireyleri, alışlagelmiş aile yaşamının dışında bir yaşam tarzına itilmişlerdir. Bu çerçevede bu bölümde Covid-19 salgınının öğrenci, öğretmen ve anne babalar açısından olası psikolojik etkileri ve sonuçları ele alınarak ilgili alanlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

### **Değerlendirme Soruları**

S1. Aşağıdakilerden hangisi pandemi sürecindeki eğitimde öğrenciler arasında eşitsizlik durumu yaratan unsurlar arasında yer almaz?

- A) Öğrencinin kendine ait odasının olmaması
- B) Öğrencinin dijital araçlara sahip olması
- C) Öğrencinin düşük sosyoekonomik düzeyde olması
- D) Öğrencinin internet erişimine sahip olmayışı
- E) Öğrencinin işitme/görme engelinin bulunması

S2. Aşağıdakilerden hangisi bu bölüm kapsamında pandemi sürecinin öğrencilere yansımalarının incelendiği bir öğretim kademesi değildir?

- A) Okul öncesi
- B) İlköğretim
- C) Yetişkin eğitim
- D) Ortaöğretim
- E) Yüksek öğretim

S3. Aşağıdakilerden hangisi pandemi sürecindeki sosyal izolasyonun aile iklimine sağladığı katkılardan biridir?

- A) Covid bulaş riski nedeniyle tam izolasyon koşullarını ev içinde de sürdürme
- B) Aile üyelerinin birbirlerine zaman ayırabilmesi
- C) Ana baba rollerine eklenen öğretmenlik rolü
- D) Dijital araçların kullanım sıklık ve süresinin artması
- E) Yemek öğünlerinin saatlerinde gerçekleşen değişiklik

S4. Aşağıdakilerden hangisi pandemi sürecinin öğrencilere yansımaları kapsamında etkilenen alanlardan biri değildir?

- A) Öğrencilerin sosyal gelişimi
- B) Öğrencilerin bedensel ve devinsel gelişimi
- C) Ev içi şiddet yaşantıları
- D) Öğrencilerin bilişsel gelişimi
- E) Öğrenci motivasyonu



S5. Aşağıdakilerden hangisi pandemi sürecinin öğretmenler üzerindeki olumsuz yansımaları arasında yer almaz?

- A) Toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği eşitsizlik
- B) İzole edilmiş alanlarda uzun süre çalışma
- C) Mesai saatleri dışında işle bağlantılı hale gelme
- D) Teknoloji kullanımında kendini yetkin hissetmeme
- E) Alternatif eğitim ortamlarına uyum sağlama becerilerinin gelişmesi

### Cevap Anahtarı

1	2	3	4	5
B	C	B	C	E

## Kaynakça

- Achterberg, M., Dobbelaar, S., Bore, O. D. ve Crone, E. A. (2021). Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the Covid-19 lockdown on wellbeing of parents and children. *Scientific Report*, 11, 1-14. DOI: 10.1038/s41598-021-81720-8
- Adams, E. L., Smith, D., Caccavale, L. J. Ve Bean, M. K. (2021). Parents are stressed! patterns of parent stress across Covid-19. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-10. DOI: 10.3389/fpsy.2021.626456
- Akman, Ö., Yıldırım, D. ve Sarıkaya, A. (2020). The effect of Covid-19 pandemic on nursing students' anxiety levels, *IGUSABDER*, 12, 379-397.
- Alşen Güney, S. ve Bağ. Ö. (2021). Ülkemizde COVID-19 pandemisi nedeniyle uygulanan karantina süreçlerinin başlangıç döneminde çocukluk çağı cinsel İstismarına ait özellikler. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 28 (1), 27-34.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Ankaralı, H., Ankaralı, S., ve Erarslan, N. (2020). COVID-19, SARS-CoV2, enfeksiyonu: Güncel epidemiyolojik analiz ve hastalık seyrinin modellemesi. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.707038>
- Aram D. M., Nation, J. E. (1980). Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. *Journal of Communication Disorders*, 13(2), 159-170. [https://doi.org/10.1016/0021-9924\(80\)90033-7](https://doi.org/10.1016/0021-9924(80)90033-7)
- Arnett, JJ. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychologist*, 55, 469- 480.
- Arnett, JJ. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Dev Pers*, 1 (2), 68-73.
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Asher, S. R.,& McDonald, K. L. (2009). *The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski,

- & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232–248). The Guilford Press.
- Atak, H. (2011). Yetişkinliğe aşamalı geçiş: Beliren yetişkinlik tek bir ana yol mu? *İlköğretim Online*, 10(1), 51-67.
- Bağ ve Sade (2020). Dünyada Covid-19: İlk 4 ayında neler yaşandı? Salgın-ın seyri ne durumda? <https://tr.euronews.com/2020/05/04/dunyada-covid-19-salg-n-n-ilk-100-gununde-yasananlar-ilk-nerede-ortaya-c-kt-nas-l-yay-ld>, 10.12.2021.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1), 53-84.
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S. ve The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental Health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491 504.
- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2021). Teachers' views on *student misbehaviors during online courses*. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3), 343-359.
- Bhagat, R. S. (1983). Effects of stressful life events on individual performance effectiveness and work adjustment processes within organizational settings: A research model. *Academy of Management Review*, 8(4), 660-671.
- Bilgin, M. (2012). Bedensel ve devinsel gelişim. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim içinde* (57-81). Pegem Akademi: Ankara.
- Birch, S. H.,& Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birch, S. H.,& Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., Grantham-McGregor, S., & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee (2017). *Early childhood development coming of age: science through the life course*. *Lancet* (London, England), 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *SSRN Electronic Journal*, 395, 912–920. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3532534>
- Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Pena, S., Watamura, S. E. ve Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global covid-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 110, 1-14. DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104699
- Card, N. A.,& Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466–480. <https://doi.org/10.1177/0165025406071904>
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multi-level perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x>
- Clark, S., McGrane, A., Boyle, N., Joksimovic, N., Burke, L., Rock, N. ve O’Sullivan, K. (2021). “You’re a teacher you’re a mother, you’re a worker”: Gender inequality during COVID-19 in Ireland. *Gender, Work & Organization*, 28(4), 1352-1362.
- Cloutier, R. & Onur, B. (2019). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27 (2), 875-904 . DOI: 10.1501/Egifak\_0000000360
- Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success; Board on Children, Youth, and families; institute of medicine; national research council. In: Allen LR, Kelly BB, editors. Transforming the workforce for children birth through age 8: a unifying foundation. Washington (DC): National Academies Press (US); 2015 Jul 23. 4, Child Development and Early Learning, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310550/>. Available from.
- Crick, N. R.,& Ladd, G. W. (1993). Children’s perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29(2), 244–254. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.244>
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi: İstanbul.

- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Demir, A. ve Çiftçi, F. (2020). Covid-19 pandemî sürecinde egzersizin lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sportmetre-The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 18(3), 169-179.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children’s developmental outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699–723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Emre, N. ve Sarı, T. (2021). Üniversite öğrencilerinde yeni tip corona virus pandemisinde davranış, kaygı ve stress durumunun değerlendirmesi. *Konuralp Medical Journal*, 13(1), 24-29.
- Erden, Z.Ş. (2021) *Covid-19 pandemi döneminde lise öğrencilerinin kaygı ve temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gaziantep
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Millî Eğitim*, 49(1), 529-551.
- Espy KA, Sheffield TD, Wiebe SA, Clark CAC, Moehr MJ (2011) Executive control and dimensions of problem behaviors in pre- school children: preschool problem behaviors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1):33–46. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02265.x>
- Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Yastı, S. Ç. ve Bedir, N. (2021). Teachers in COVID-19 period: Psychological effects, practices and career needs. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 157-177.
- Feinberg, M. E., Mogle, J. A., Lee, J., Tornello, S. L., Hostetler, M. L., Cifelli, J. A. ... Hotez, E. (2021). Impact of the covid-19 pandemic on parent, child, and family functioning. *Family Process*, Çevrimiçi ön yayın. DOI: 10.1111/famp.12649
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., et al. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal*

- of *Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Flaudias, V. , Iceta, S., Zerhouni, O., Rodgers, R.F., Billieux, J., Llorca, P.M., Boudesseul, J., De Chazeron, I., Romo, L., Maurage, P., Samalin, L., Begue, L., Naassila, M., Brousse, G. & Guillaume, S. (2020). COVID-19 pandemic lockdown and problematic eating behaviors in a student population. *Journal of Behavioral Addictions*, 9 (3), 826–835.
- Fraley, R. C., Roisman, G. I., & Haltigan, J. D. (2013). The legacy of early experiences in development: Formalizing alternative models of how early experiences are carried forward over time. *Developmental Psychology*, 49, 109–126. <https://doi.org/10.1037/a0027852>
- Frank, A., ve Grady, C. (2020, Mart 22). Phone booths, parades, and 10-minute test kits: How countries worldwide are fighting Covid-19. <https://www.vox.com/science-and-health/2020/3/22/21189889/coronavirus-covid-19-pandemic-response-south-korea-philippines-italy-nicaragua-senegal-hong-kong> , 10.12.2021.
- Gremillion, M. L., Martel, M. M. (2014). Merely misunderstood? Receptive, expressive, and pragmatic language in young children with disruptive behavior disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 43(5):765–776. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.822306>
- Griffith, A. K. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the covid-19 pandemic. *Journal of Family Violence*. DOI: 10.1007/s10896-020-00172-2
- Guy Evans, O. (2020). Bronfenrenner’s Ecological System Theory. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html> , 08.12.2021.
- Günlü, A., Asıcı, E. ve Çetinkaya, M. (2021). Türkiye’de covid-19 salgınının ikinci evresinde ebeveynlerde depresyon, anksiyete, stres ve travma sonrası stres bozukluğu semptomlarını yordayan değişkenler. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(1), 94-124.
- Hamel, L. ve Salganicoff, A. (2020). Is there a widening gender gap in coronavirus stress? <https://www.kff.org/coronavirus-policy-watch/is-there-widening-gender-gap-in-coronavirus-stress/>. 12.10.2021 tarihinde erişildi.
- Hamre, B. K.,& Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Gadermann, A. C., Thomson, K. C., Richardson, C. G., Gagné, M., McAuliffe, C. ve Jenkins, E. (2021). Examining the impacts of the COVID-

- 19 pandemic on family mental health in Canada: findings from a national cross-sectional study. *BMJ Open*, 11, 1-11. DOI: 10.1136/bmjopen-2020-042871
- Gayatri, M. ve Irawaty, D. K. (2021). Family resilience during Covid-19 pandemic: a literature review. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 1-7. DOI: 10.1177/10664807211023875
- Godoy, L., Davis, A., Heberle, A., Briggs-Gowan, M., Carter, A. S. (2019). *Caregiver Report Measures of Early Childhood Social-Emotional Functioning*. Zeanah, Charles H.; Handbook of Infant Mental Health, Fourth Edition. <https://massaimh.org/wp-content/uploads/2020/02/Chapter15CaregiverReportMeasures.pdf> , 09.12.2021.
- Golberstein E, Gonzales G, Meara E. (2019). How do economic downturns affect the mental health of children? evidence from the National Health Interview Survey. *Health Econ*, 28(8):955-970. <https://doi.org/10.1002/hec.3885>
- Goulet, M.,& Schroeder, R. (1998). How caring relationships support self-regulation. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=udP24E1npdM> , 10.12.2021.
- Hodges, C.B., Moore, Lockee, S. L., Bond, M.A. ve Jewett, A. (2021). *An instructional design process for emergency remote teaching (4th chapter)*. D. Burgos, A. Tlili, A. Tabacco, (eds.), *Radical Solutions for Education in a Crisis Context (37-52)*, Lecture Notes in Educational Technology, Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2021. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_3).
- Jaspers M., de Winter A. F., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., Reijneveld, S. A. (2012). Preventive child health care findings on early childhood predict peer-group social status in early adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 51(6):637-42. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.03.017> .
- Johnson, M. H., de Haan M. (2015). *Developmental cognitive neuroscience: an introduction 4th edition*. Wiley-Blackwell Publishing.
- Kaplan, V., Kürümlüoğlugil, R., & Bütün, B. (2021). COVID-19 pandemisine bağlı karantina sürecinin ergenlerin gelecek beklentileri ve anksiyete düzeylerine etkisi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 12-23.
- Karal, E.ve Biçer, B. G. (2020). Salgın hastalık döneminde algılanan sosyal desteğin bireylerin psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1),129-156.

- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Keleşoğlu, F. ve Adam Karduz, F. F. (2020). Covid-19 sürecinde dijital ebeveynlik ile anne-baba stresi arasında ilişkilerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 7(2), 70-102.
- Kımtır, N. (2020). Covid-19 günlerinde bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi(Özel Sayı)*, 574-605.
- Kim, L. E. ve Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UKlockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083.
- Koca, R. ve Fazlıoğulları, Z. (2021). Covid 19 Pandemi Sürecinin Gençlerin Fiziksel Aktivite Sürelerine Olan Etkisinin Araştırılması. *Genel Tıp Dergisi*, 31(2),153-158.
- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D. ve Downing, K. M. (Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 1-10. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.105585
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective Teacher—Student relationships and students’ externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7,1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Leka, S., Griffiths, A. ve Cox, T. (2003). *Work organisation and stress: Systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives*. World Health Organization.
- Lizana, P. A. ve Vega-Fernandez, G. (2021). Teacher teleworking during the covid-19 pandemic: Association between work hours, work–family balance and quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7566.
- Lyda Lannegrund-Willems & Harke A. Bosma (2006) Identity development- context: The school as an important context for identity development. *Identity*, 6(1), 85-113. [https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601\\_6](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6)
- Martin, A. J. (2014). *Student motivation and engagement: Strategies for parents and educators*. In H. Street & N. Porter (Eds.), *Better than OK: Helping young people to flourish at school and beyond*. Framentle, W. A.



- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mechili EA, Saliyaj A, Kamberi F, et al. (2020). Is the mental health of young students and their family members affected during the quarantine period? Evidence from the COVID-19 pandemic in Albania. *J Psychiatr Ment Health Nurs.*, 28, 317–325. <https://doi.org/10.1111/jpm.12672>
- Meyer, C. A., Klein, E. L., & Genishi, C. (1994). Peer relationships among 4 preschool second language learners in "small-group time. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(1), 61–85. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90029-9)
- Midcalf, L. ve Boatwright, P. (2021). Teacher and parent perspectives of the online learning environment due to covid-19. The Delta Kappa Gamma Bulletin: *International Journal for Professional Educators*, 87(1), 24-34. By Lisa Midcalf and Patricia Boatwright
- Murray, J. S. (2006). Understanding the effects of disaster on children: A developmental ecological approach to scientific inquiry. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 11(3), 199-202.
- Mutumba, M. ve Harper, G. W. (2015). Mental health and support among young key populations: an ecological approach to understanding and intervention. *Journal of the International AIDS Society*, 18(1), 54-63. DOI: 10.7448/IAS.18.2.19429
- Nelson, C. A., Gabard-Durnam, L. J. (2020). Early adversity and critical periods: neurodevelopmental consequences of violating the expectable environment. *Trends in Neurosciences*, 43:133–43. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.01.002>
- OECD (2020), "Coronavirus special edition: Back to school", Trends Shaping Education Spotlights, No. 21, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/339780fd-en>.
- Okatan, Ö. ve Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre Covid-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328, DOI: 10.17860/mersinefd.922991
- Özceylan, G., Toprak, D. ve Doğan, N. (2020). Lise öğrencilerinde kronik hastalık prevalansı ve Covid-19 risk düzeyleri. *Ankara Medical Journal*, 4, 858-868.

- Özer, M., Suna, H.E., Çelik, Z. ve Aşkar, p. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 1-30.
- Özyürek, A. ve Çetinkaya, A. (2021). COVID-19 Pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 96-106, ISSN:1304-8392
- Palumbo, R. (2020). Let me go to the office! An investigation into the side effects of working from home on work-life balance. *International Journal of Public Sector Management*, 33, 771-790.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-643. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660>
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of Relationships Between Children and Kindergarten Teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 10, 1-26. <https://doi.org/10.1080/14616730802113620>
- Reichelt, M., Makovi, K. ve Sargsyan, A. (2021). The impact of COVID-19 on gender inequality in the labor market and gender-role attitudes. *European Societies*, 23(1), 228-245.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 571-645). New York: John Wiley & Sons.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86-100. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.86>
- Selen, İ. A., Devenci, M., Erdal, B., Akalin, R.B. ve Terzi, D. (2020). Coronavirüs hastalığı 2019 (Covid 19) döneminde üniversite öğrencilerinde

- uyku kalitesi ve insomni şiddeti. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8(3), 295 - 302.
- Shonkoff JP, Garner AS; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care; Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*. 2012 Jan;129(1):e232-46. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663> . Epub 2011 Dec 26.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M. ve Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the covid-19 outbreak in italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-7. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01713
- Sülün, A. A., Yayan, E. H., & Düken, M. E. (2021). COVID-19 salgını sürecinin ergenlerde akıllı telefon kullanımına ve uyku üzerine etkisi. *Türk J Child Adolesc Ment Health*, 28(1), 35-40.
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, End Violence Against Children, UNICEF, WHO, COVID-19: Protecting Children from Violence, Abuse and Neglect in the Home, Version 1, May 2020
- Türk Tabipleri Birliği(2020). COVID-19 Danışma ve İzleme Kurulu COVID-19 pandemisi iki aylık değerlendirme raporu. 20 Aralık tarihinde erişildi. <https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/covid19-rapor.pdf>
- UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. UNESCO. Erişim adresi:<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>.
- UNESCO (2021). Global monitoring of school closures. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures> , 02.12.2021.
- Vos, J. (2021). *The psychology of COVID-19: Building resilience for future pandemics*. SAGE Publication Ltd: London.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. Ve Jiang, F. (2020, March 3). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. Correspondence. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43–53. <https://doi.org/10.1037/a0016738>

- Wentzel, K. R. (2017). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 586–603). The Guilford Press.
- Yakşı, N., Eroğlu, M., Özdemir, M. (2021). Covid-19: Predictors of Depression and Anxiety Among High School Students, *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 3(3): 192-202
- Yakut, S. (2020). Pandemi sürecinin lise öğrencileri üzerindeki psikososyal etkilerinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(58), 2334-2347.
- Zhang L, Zhang D, Fang J, Wan Y, Tao F, Sun Y. Assessment of mental health of chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*. 2020;3(9):e2021482. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.21482>
- <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%9Fraf/okula-geri-d%C3%B6n-gm1269162294-372623842>
- <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%9Fraf/s%C4%B1n%C4%B1fta-koruyucu-y%C3%BCz-maskesi-takan-ilkokul-%C3%A7ocuklar%C4%B1-salg%C4%B1n-s%C4%B1ras%C4%B1nda-e%C4%9Fitim-gm1279984422-378419914>
- <https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%9Fraf/evde-karantina-kad%C4%B1n-gm1215661201-354151464>

## **Yazarların Özgeçmişi**

### **Arş. Gör. Dr. Aslı AŞÇIOĞLU ÖNAL**

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda tamamlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında okul psikolojik danışmanı, Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda ise araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Doktora eğitimi sırasında İngiltere'de bulunan Leeds Üniversitesi Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Programı'nda ziyaretçi araştırmacı olarak görev yapmış, bilimsel gözlem ve araştırma faaliyetlerinde bulunmuştur. Bilişsel Davranışçı Terapi eğitimi almıştır ve Abdulkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü'nde temel aşama öğrencisi olarak eğitimine devam etmektedir. Araştırma ilgi alanları; psikolojik danışma süreci, psikoterapötik değişim, psikolojik danışmada ortak değişim etmenleri ve mekanizmaları, psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyonudur.

### **Arş. Gör. Ebru GÜÇ**

Lisans eğitimini Pamukkale Üniversitesi'nde, yüksek lisans eğitiminin ilkini Muğla Üniversitesi'nde ikincisini Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalında tamamlamıştır. Doktora eğitimine Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında devam etmektedir ve Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde araştırma görevlisidir. Doktora eğitimi sırasında Erasmus Staj Hareketliliği kapsamında Fransa Bordeaux'da bulunan Bordeaux Üniversitesi Psikoloji Labora-

tuvarı Gelişim Psikolojisi Bölümünde misafir araştırmacı olarak bilimsel gözlem ve çalışmalar yürütmüştür. Bilişsel Davranışçı Terapi eğitimi almıştır ve Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü'nde psikodrama ileri aşama öğrencisi olarak eğitimine devam etmektedir. Güncel çalışma alanları; psikolojik yardım arama, psikolojik sağlık, psikolojik danışma süreci ve süpervizyon, süpervizyon sürecinde metaforların kullanımı ile psikodrama uygulamalarıdır.

### **Arş. Gör. Elif Gülçin ÇELİK ATEŞ**

Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde lisans eğitimini, Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Doktora eğitimine Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında devam etmektedir. 2012 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda ÖYP kapsamında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Bilişsel ve Davranışçı Terapi Eğitimi almış, Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü'nde ileri aşama öğrencisi olarak eğitim almaya devam etmektedir. Güncel çalışma alanları arasında ana-baba kontrol davranışları, ergen iyi oluşu, süpervizyon, danışman eğitimi ve psikodrama uygulamaları bulunmaktadır.

### **Arş. Gör. Esmâ DAŞCI**

Lisans ve yüksek lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. Doktora eğitimine yine aynı programda devam etmektedir. Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında Kastamonu Üniversitesi adına lisansüstü eğitimi süresince Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Doktora eğitimi sırasında İsveç'te bulunan Örebro Üniversitesi Gelişim Araştırmaları Merkezi'nde misafir araştırmacı olarak bilimsel gözlem ve çalışmalar yürütmüştür. Bilişsel Davranışçı Terapi kuramsal ve temel beceri eğitim aşamalarını tamamlamıştır. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü'nde temel aşama eğitimine devam etmektedir. Güncel çalışma alanları; anababalık davranışları, anababa ve ergen iyi oluşu, psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyon.

## BÖLÜM 4

### PANDEMİ SÜRECİNDE ÖĞRETMEN

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL<sup>1</sup>

Dr. Davut NACAR<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Kahramanmaraş-TÜRKİYE. e-posta: serkan-unsal09@hotmail.com (ORCID: 0000- 0003-0367-0723)

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Görevlisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Kahramanmaraş-TÜRKİYE. e-posta: [davutncr2007@gmail.com](mailto:davutncr2007@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-0137-4923)





## **Pandemi ve Eğitim**

Son dönemlerde sinemalarda yoğun bir şekilde işlenen distopyalar artık dünyanın gerçekleri haline gelmeye başladı. Koronavirüs pandemisi distopyalarda yoğun bir şekilde işlenen pandemi, kıtlık, kuraklık, sel baskınları, yangınlar mevsim dışı meteorolojik olayların kurgu ve korku senaryoları olmadığını, insanlığı bekleyen ve insanlığı derinden etkileyen olaylar olduğunu fark ettirdi. Pandemi dünyanın zannedildiği gibi tekin olmadığı, bilimin, tıbbın ve insanlığın geçmiş birikimlerinin yaşanan olaylar ve problemler karşısında çaresiz kalabildiği veya problemlerin rahatlıkla üstesinden gelemediği gerçeğiyle yüzleştirdi.

Geçmiş pandemilerden farklı olarak koronavirüs (Covid-19) pandemisi küreselleşmenin etkisiyle az gelişmiş- gelişmiş ülke, kuzey yarım küre güney yarım küre ayrımı yapmaksızın tüm dünyayı kısa sürede etkisi altına alarak milyonlarca insanın hastalanmasına ve ölmesine neden olmuştur. Ayrıca küresel sorun haline gelen koronavirüs salgını birçok kurumu derinden etkilemiştir (Arslan, Kevser, Görgülü Arı, Aslı ve Hayır Kanat Meryem, 2021). Eğitim kurumu da derinden etkilenen kurumlar arasında yer almıştır (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020; Macit, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020; TÜBA, 2020). 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrenci ve 63 milyon eğitimci bu süreçten etkilenmiş (UNESCO, 2020), dünya tarihinin en büyük sosyal deneyine maruz kalmışlardır (Anderson 2020; Zimmerman, 2020).

Öğrenci, öğretmen ve velilerin salgın sürecinden olumsuz etkilenmemeleri için yetkiler tarafından bir dizi önlemler alınmış ve bu önlemlerin hızlı bir şekilde hayata geçirilmesine çaba gösterilmiştir (Arslan, vd. 2021; Çakın ve Külekçi-Akyavuz 2020). Bu önlemlerin başında yüz yüze eğitime ara verilerek, öğretim sürecinin uzaktan eğitim uygulamalarıyla devam etmesi gelmiştir (Daniel, 2020; Reimers, 2020; Kahraman, 2020). Bu uygulamalarla öğretim sürecinin aksamadan devam etmesine çalışılmıştır (Arslan, vd., 2021). Bugüne kadar daha çok yüz yüze eğitimin bir tamamlayıcısı ya da yedeği olarak görülen uzaktan eğitim virüs salgını nedeniyle eğitimin devamı adına ilk başvurulan yöntem olmuştur (Türker ve Dündar, 2020). Böylece pandemi gibi kriz dönemlerinde eğitimin kesintiye uğramadan devam edebilmesi için uzaktan eğitimin vazgeçilmezliği ve işlevselliği daha iyi anlaşılmıştır. Ayrıca eğitim-öğretim faaliyetlerinin fiziki mekân olmadan da yapılabileceği düşüncesi önem kazanmış, pandemi öncesinde uzaktan eğitimin daha çok alternatif bir öğrenme yaklaşımı ya da yardımcı bir fonksiyonu yerine getirdiğine ilişkin görüşler değişmiş ve uzaktan eğitim temel öğrenme kaynağı haline gelmiştir (Can; 2020).

Ülkelerin uzaktan eğitime yönelik farklı deneyimleri olsa da bu kadar yaygın ve hızlı uzaktan eğitime geçiş deneyimi ülkelerin eğitim sistemlerini zorlamıştır. Özellikle eğitimle ilgili karar alıcılar, öğrenciler, öğretmenler ve veliler birçok zorlukla karşı karşıya kalmışlardır (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk Barışık, 2020).

Bu zorluklarla karşılaşılmasının nedeni, daha önce benzer bir sürecin deneyimlenmemiş olmasıdır (Sarı ve Nayır, (2020).

Pandemi süreciyle uzaktan eğitim kavramı gerek eğitim hayatında gerekse sosyal hayatta önemli yer tutan bir kavram haline gelmiştir. Daha önceleri alanın uzmanları ve uzaktan eğitim deneyimine sahip insanların konuştuğu uzaktan eğitim kavramı sağlık alanındaki uzman kişilerden gazetecilere, velilerden siyasetçilere varıncaya kadar hemen hemen herkesin konuştuğu bir kavram haline gelmiştir. Muhtemelen bundan sonraki süreçte uzaktan eğitim kavramı toplumsal yaşamda ve eğitim alanında daha fazla konuşulacaktır. Çünkü pandemiyle başlayan uzaktan eğitim, eğitim alanında paradigmatik bir değişim ve dönüşümün yaşanılmasını hızlandırmıştır. Bu paradigmatik değişim ve dönüşümle beraber eğitimin dijitalleşmesi, eğitimin tanımı ve anlamı, okulun misyonu, geleceğin okullarının nasıl olacağı, öğrenci ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik alanları, velilerin yeni rol ve sorumlulukları gibi birçok konuda esaslı tartışmalar yapılmaya başlanmıştır.

## Her Kriz Öğreticidir Küresel Kriz Daha Öğreticidir.

Pandemi süreci eğitim kurumunun farklı açılardan kontrol edilmesine fırsat sunmuştur. Pandemi süreci, olağan dışı durumlara karşı eğitim kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin ne kadar hazır olduklarını, hangi kararları alabildiklerini, alternatif hangi uygulamaları hayata geçirebildiklerini, hangi tedbirleri uygulayabildiklerini değerlendirme fırsatı sundu. Karma öğrenme yaklaşımlarının daha fazla kullanılması, öğretmenlerin ve okulların eğitim sistemi içinde vazgeçilmezliğinin anlaşılması, öğretmenler arasında işbirliğinin artması, kaliteli öğretim ve öğrenme materyallerinin kullanılması pandeminin sunduğu fırsatlardır (Winthrop, 2020). Pandemi eğitim politikalarını daha kapsayıcı ve adil bir yapıya dönüştürme, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim becerilerini geliştirilme, okulları kriz dönemine hazırlıkla hale getirme, okulların işlevlerini gözden geçirme, eğitim sisteminin işlemlerini yavaşlatan siyasi ve idari uygulamaları yeniden düzenleme fırsatı sunmuştur (Derkuş, 2020; Saran, 2020; Sarı ve Nayır, 2020). Pandemi, öğrenmenin kesintiye uğratılmadan sürdürülmesi için uzaktan eğitime daha fazla yatırım yapılmasının, uzaktan eğitimin sadece pandemi süreci gibi olağan üstü durumlarda değil eğitim – öğretimin her aşamasında kullanılmasının ve karar alıcıların uzaktan eğitimin önemini ve işlevselliğini dikkate almalarının gerekliliğini göstermiştir (Balaman ve Tiryaki, Can, 2020).

Pandemi deki uzaktan eğitim, öğretmenleri belirli alanlarda zorlarsa da, iş yüklerini artırsa da; otokontrollü bir öğretmene dönüşmelerine, teknoloji okuryazarlıklarının gelişmesine, mesleki anlamda başarmaktan haz duymalarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamıştır (Kaymaz, 2021). Uzaktan eğitim, her kademedeki öğrenci için otonom öğrenme becerilerini geliştirmesinin önemini ortaya koyarken (Derkuş, 2020), aynı zaman da literatüre; **dijital uçurum, öğrenen otonomisi, sosyal ve duygusal yalnızlık, dönüştürülmüş sınıflar, pozitif ebeveynlik, kapsayıcı pedagoji, tekno-stres, sebepsiz devamsızlık, çevrimiçi sanal laboratuvarlar, öğrenmede evrensel tasarım, ev deney kitleri gibi yeni kavramlar** kazandırılmasına, bazı kavramların ön plana çıkmasına da katkı sağlamıştır (Sezgin, 2021).

## **Pandemide Öğretmen Olmak; Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Deneyimleri**

Geleneksel öğretmen modelinden dijital çağın öğretmenine dönüştüğü uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler birçok rol ve sorumlulukları yerine getirmek durumunda kalmıştır. Öğretmenler mesleki olarak alışık oldukları yüz yüze iletişim dışında daha önce çok fazla deneyimlemedikleri uzaktan eğitimde farklı yöntem ve araçlarla öğrencilerinin öğrenmesini gerçekleştirirken, bir yandan da öğrencilere psikososyal destek sağlamak durumunda kalmışlardır (Koyuncu ve Düşkün, 2020).

Öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerini yıllardır yüz yüze sınıflarda gerçekleştirmiş ve buna bağlı mesleki pratikler geliştirmiş ve alışkanlıklar kazanmıştır. Ancak uzaktan eğitimle beraber öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleri ekranlara taşınmış ve sınıflar sanal hale gelmiştir. Bugüne kadar uzaktan eğitim deneyimi çok fazla olmayan, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde uzaktan eğitime yönelik yeterli eğitim almayan pek çok öğretmen bu sürece oldukça hazırlıksız yakalanmıştır (Tedmem, 2020). Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde; öğrencilerin derse katılım konusundaki isteksizliği, etkileşimin kısıtlı olması, derse girişte yaşanan teknik aksaklıklar, ölçme ve değerlendirmenin etkili olmaması, ödev kontrolü yapılamaması, öğrencilerin teknolojik bilgi eksiklikleri ders kazanımlarının tam olarak aktarılamaması, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumları, velilerin uzaktan eğitime ilgisizliği gibi zorluklarla baş etmek durumunda

kalmışlardır (Barış, 2015; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Erkoca, 2021).

Uzaktan eğitimde zaman kavramının kaybolması, özel hayat-ış hayati ayırımının kalmaması, mesai kavramının olmaması, okul yönetiminin derslere katılım yüzdesini artırmak için baskı oluşturması ve etkinliklerin belgelendirilmesinin istenmesi öğretmenlerin iş yükünü artırmıştır. Artan iş yükü öğretmenlerde, mental yorgunluğa, performans kaybına ve motivasyonlarının azalmasına neden olmuştur (Kaymaz, 2021).

Pandemi sürecinde öğretmen ve öğrenciler eğitimin dijitalleşmesi sürecini çok hızlı bir şekilde deneyimlemek durumunda kalmıştır (Boğazlıyan, 2020). Bu durum öğretmenlerin stres yaşamalarına, bazı uygulamalara yabancılık çekmelerine, kimi öğrencilere yeterli desteği verebilme konusunda endişeye kapılmalarına neden olmuştur (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020).

Pandemi, öğretmenlere daha önce bu kadar sık ve uzun süreli deneyimlemedikleri uzaktan eğitimi deneyimleme fırsatı sunmuştur. Uzaktan eğitim basit anlamda öğretimin ekranlara taşınmasının ötesinde bir çalışma biçimini, çalışma alışkanlıklarını ve bunların öğretmenlere çeşitli açılardan yansımalarını içermektedir. Kitabın bu kısmında uzaktan eğitimin öğretmenlere kazandırdığı çalışma biçimleri ve buna bağlı olarak şekillenen öğretmen hallerinden bahsedilecektir.

## **Sınıfların Evlere Taşınması/ Evlerin Sınıflaşması**

Geleneksel anlamda okullarda ve sınıflarda gerçekleşen eğitim ve öğretim faaliyetleri uzaktan eğitimle beraber ekranlar aracılığıyla evlerde gerçekleşmeye başlamıştır. Evler artık okullar ve sınıflara dönüşmüştür. Bu dönüşme süreci öğretmenler ve öğrencileri farklı şekillerde etkilemiştir. Öğrenciler bazı zorluklarla karşılaşmış sorunlar yaşasa da yatağında uzanarak, çayını yudumlayarak, sıkıldığında farklı aktiveler yaparak, okula ulaşım sıkıntısı yaşamadan, ders izlemeyi keyifli bir hale getirebilme şansına sahip olabilmıştır. Bu konfor uzaktan eğitim yoluyla, sınıfların evlere taşınmasıyla yakalanmıştır. Öğretmen için aynı konforun geçerli olmamıştır. Öğretmen belki ulaşım sıkıntısı yaşamadan, trafiğe takılmadan, çocukları kime bırakacağı telaşına kapılmadan dersi işlemenin görece bir konforunu elde etmiş olabilir. Ama bir de madalyonun öbür yüzü var ki o da öğrenci dışında veli veya ilgili/ilgisiz diğer bireyler tarafından izlenmek ve performansa tabi tutulmak. Sürekli birileri tarafından izlendiğinin, gözetlendiğinin ve değerlendirildiğinin tedirginliğini yaşamak uzaktan eğitimin öğretmenler açısından olumsuz taraflarıdır. Sınıfların evlere taşınmasıyla sınıfın mahremiyet alanları aşılmış, sınıflara öğrenci dışındaki kişiler dâhil olmuş, sınıflar daha kalabalık hale gelmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenler sadece öğrenciyle yüz yüze eğitimin yapıldığı sınıf ortamından ebeveynlerle ve bütün aileyle birlikte eğitim öğretimin yapıldığı sanal sınıflarda öğretim faaliyeti yapmıştır (Tedmem, 2020).



## **Record hali**

Geçmiş dönemlerde öğretmenlere sınıflarına kamera takılacağı, işledikleri derslerin kaydedilip gerektiğinde başka kişiler tarafından izleneceği söylendiğinde öğretmenler bunun bir ütopya olduğunu ifade ederdi. Uzaktan eğitimle beraber öğretmenlerin gerçekleşmesi imkânsız olacağını düşündükleri şeylerin gerçekleşebildiğini gördük. Anlatılan dersler baştan sona hiç durmadan kayıt altına alınmıştır. Kayıt altında ders işlemek, yüz yüze eğitimin gerçekleştiği sınıf ikliminden farklı olarak, öğretmenin aşırı resmi davranmasına ve hatta rol yapmasına neden olmuştur. Öğretmenler record hali içerisinde sürekli ders işleyen, konuları yetiştirme telaşı içinde olan ve daha az gülen bir imaj oluşturmuştur.

## **Sürekli Ulaşılabilir Olma**

Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öğrenci ve velilerle olan iletişimi çoğunlukla okul zamanlarıyla ve okul mekânlarıyla sınırlıydı. Uzaktan eğitimle beraber öğrenciler ve velilerin öğretmenlere daha rahat ulaşabilmeleri için birçok Whatsapp grubu oluşturulmuş, öğretmenlerin cep telefonu numaraları öğrenci ve velilerle paylaştırılmıştır. Böylece veli ve öğrencilerin öğretmenlerle daha rahat iletişime geçmeleri, sürekli iletişim halinde olmaları planlanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci ve velilerle sürekli iletişim halinde olmaları, velilerin gün içinde istedikleri zaman-hafta içi hafta sonu fark etmeksizin- öğretmenle iletişim kurma çabaları ve istekleri öğretmenler için bazı zorluklar oluşturmuştur. Özellikle öğrencilerin bir kısmının gecenin her hangi bir vaktinde mesaj atmaları ve atılan

mesaja öğretmenin hemen cevap vermek zorundaymış gibi öğrencilerde gelişen algı ve öğrencilerin anlık mesajlaşma beklentisi öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların başında gelmiştir. Anlık mesajlaşma beklentisi öğretmenleri sürekli telefonun başında bulunmak, gelen mesajları sürekli takip etmek gibi bir pozisyona getirmiştir. Öğretmenlerin gün içinde birçok farklı sınıf için oluşturulmuş (öğrenciler için ayrı veliler için ayrı) Whatsapp gruplarına gelen mesajlara tek tek cevap yazması öğretmenlerin yaşadığı başka bir zorluktur. Kazara bir iki mesajın okunmadığı veya mesaja cevap verilmediği zaman öğretmenle iletişim kuramıyoruz serzenişlerinin öğrenci ve veliler tarafından dile getirilmeye başlanması yaşanan bir diğer zorluktur. Öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle Whatsapp gruplarıyla iletişim içinde olmaları, bilgi alış verişinde bulunmaları eğitim ve öğretim adına olumlu bir süreçtir. Ancak bu olumlu sürecin devam etmesi ve öğretmenler için zorluk oluşturmaması uygun zaman diliminin, belirli hassasiyetlerin, belirli ilkelerin göz önünde bulundurulmasına bağlıdır.

### **Ekrandan Ekranı Koşuşturma**

Uzaktan eğitim, öğretmenlerin ekranda geçirdikleri sürelerin artmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim ister cep telefonu olsun, ister tablet olsun isterse bilgisayar olsun bir ekranı gerektirmiş, bundan dolayı öğretmen uzaktan eğitimde ekrandan ekrana koşuşturma durumunda kalmıştır. Öğretmen uzaktan eğitim sürecinde bir ekrandan başka bir ekrana geçiş yapmış ekranlar değişse de öğretmenin ekran karşısında görevi değişmemiştir

### **Zoom Yorgunluğundan Ekran Yorgunluğuna**

Öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın yanı sıra Zoom sistemini de tercih etmişlerdir (Degges- White, 2020; Wiederhold, 2020; Arslan, vd., 2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Zoom uygulamasını tercih etmesinde EBA'nın alt yapısının Zoom'u kullanması, öğretmen ve öğrencilerin aşinalığı, kullanım kolaylığı ve ücretsiz olması gibi faktörler etkili olmuştur. Ayrıca Zoom'a erişimin kolay olması video görüşmelerde yaşanan mesaj ve görüntü gecikmesini 150 milisaniyenin altında tutması ZOOM uygulamasının sık kullanılma nedenleri içerisinde yer almıştır (Iqbal, 2020). Uzaktan eğitim sürecinin işleminde büyük paya sahip olan Zoom uygulamalarının Zoom yorgunluğuna neden olmak gibi dezavantajı da bulunmaktadır. Zoom yorgunluğu Stanford araştırmacılarının ortaya çıkardığı bir kavramdır (Bailenson, 2021). Zoom yorgunluğu, sık ve uzun süreli sanal etkileşimlere bağlı olarak kişinin yaşadığı tükenmişlik, gerginlik, bitkinlik ve yorgunluk gibi olumsuz duygu durumudur (Akduman, 2021). Zoom yorgunluğu yaşanmasının nedenleri; iletişimin yakın mesafeden, kesintisiz yüz yüze olması, sürekli göz teması gerektirmesi, insanların sürekli kendini görmeleri buna bağlı oluşan stres, Zoom görüşmesi boyunca aynı noktada sabit kalınması, Zoom ortamında sürekli kendini izleyen kişinin doğal ve rahat olması için çaba göstermesi sonucu ortaya çıkan bilişsel yük

fazlalığıdır (Bailenson, 2021). Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitimde uzun süre ekran karşısında olan öğretmenlerin Zoom yorgunluğu yaşamaları olasıdır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde Zoom'un dışında farklı uygulamalarla sürekli ekran başında olmaları ile birlikte Zoom yorgunluğunun dışında ekran yorgunluğu yaşadıkları söylemek mümkündür. Nitekim araştırma sonuçlarına göre öğretmenler için uzaktan eğitim süreci yüz yüze eğitimden daha yorucu olmuş ve öğretmenler ekrana maruz kalma sürelerinin artmasından dolayı birçok sorun yaşamıştır (Altıntaş Yüksel, 2021).

### **Pandemi ve Öğretmen Yeterlikleri**

Pandemi süreci öğretmenlerin çalışma koşullarını, eğitim ve öğretim yapma pratiklerini ve mesleki yaşamlarını değiştirmiştir. Öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlayıp eğitim ve öğretimi başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için öğretmenlerin sahip olmaları gereken bazı yeterlik alanları ön plana çıkmış kazanması gereken yeni yeterlik alanları oluşmuştur.

### **Dijital Okur Yazarlık**

Pandemide ortaya çıkan tablo tüm eğitim sisteminde dijital dönüşümün önem ve gerekliliğini ortaya koymuştur. Dijital dönüşüm salt teknoloji yatırımı veya teknolojiye dayalı alt yapının geliştirilmesini değil zihinsel dönüşümü ve paydaşların dönüşümünü de içeren kavramdır (Bozkurt, 2020).

Pandemi süreciyle dünyanın birçok ülkesinde daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin yüksek oranda teknoloji ve dijital beceri temelli gerçekleştiği görülmüştür (Sezgin, 2021). Uzaktan eğitim sürecinin başarılı bir şekilde işlemesi öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliğine sahip olmaları ve uzaktan eğitim yazılımlarını etkili bir şekilde kullanmalarına bağlıdır (Nuland, Mandzuk, Petrick ve Cooper, 2020; König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020). Bunun içinde öğretmenlerin teknolojik okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir. Teknolojik okuryazarlık becerisine sahip öğretmenler öğrencilerin bireysel öğrenmelerine katkı sağlarken, aynı zamanda öğretmenler arasında da görülebilen dijital bölünmenin yaşanmasını da engellemiş olurlar (Başaran vd. 2020; Bozkurt, 2020).. Teknolojik okuryazarlık becerisi özellikle uzaktan eğitim sürecinde dijital cihazları eğitime entegre etmek için gerekli teknik bilgiyi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun e-çerik hazırlamayı, sınıf yönetimini, öğrenci motivasyonu gibi pedagojik bilgiyi içermektedir. Pandemiyle başlayan uzaktan eğitim öğretmenlerin teknolojik okuryazar olmanın önemini fark etmelerine katkı sağlamıştır. Nitekim yapılan araştırmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitimin nasıl yapıldığına, e içerik üretmeye yönelik hizmet içi eğitim talep etmelerinin yanısıra “dijital okuryazarlık”, “uzaktan ders tasarımı” gibi konularda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Derkuş, 2020).

## **Öz yönetimli öğrenme**

Öz yönetimli öğrenme, bireylerin öğrenmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaları planlamada, uygulamada ve değerlendirmede öncelikli sorumluluğu üstlendikleri bir öğrenme biçimidir (Hiemstra, 1999). Öz yönetimli öğrenmede öğrenme sorumluluğu tamamen bireye aittir. Bu sorumluluk öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyacın giderilmesi için hangi kaynak ve stratejilere başvurulacağına belirlenmesi, öğrenme stratejilerinin tanımlanması, ortaya çıkan öğrenme ürününün değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir (Teke, 2020). Öz yönetimli öğrenmeyle bireyin bilgisinde, başarısında, becerisinde, mesleki ve kişisel gelişiminde bir artış olmaktadır (Gibbons, 2013).

Pandemi, dijitalleşme, toplumsal hayatta ve mesleki yaşamdaki hızlı değişimler ve geleceğin daha belirsiz hale gelmesi bireylerin öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olmasını gerektirmektedir. Pandemiden dolayı başlatılan uzaktan eğitim süreci öğretmenler için öz yönetimli öğrenmenin mesleki hayatlarındaki önemini göstermiştir. Uzaktan eğitim kararı oldukça hızlı bir şekilde alınmış, öğretmenler bir anda kendilerini ekran karşısında bulmuşlardır. Daha önceleri uzaktan eğitim deneyimi olmayan, teknolojik okuryazarlık becerisine sahip olmayan öğretmenler bu süreçte oldukça zorlanmışlardır. Beklenen şey tüm öğretmenlere uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim verilmesi, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda belirli bir bilgi ve beceriye sahip olduktan sonra uzaktan eğitime geçilmesiydi. Ancak pandemi bir milyon öğretmene uzaktan eğitime yönelik hizmet

İçeride eğitim verme konusunda gerekli olan zamanı vermemişti. Okullar kapanmıştı ve öğrencilerin en temel hakkı olan eğitim hakkının kesintiye uğramaması gerekmektedir. Bundan dolayı uzaktan eğitime geçiş oldukça hızlı, öğretmenler için ise hazırlıksız olmuştur. Öğretmenlerin bu ve buna benzer olaylardan başarılı bir şekilde çıkmasının yolu, öz yönetimli öğrenmeyi mesleki ve kişisel yaşamlarının bir parçası olarak görmelerinden geçmektedir. Belirsizliklerle dolu ve oldukça değişken olan yarının dünyasının ihtiyaçlarını şimdiden belirlemek, buna uygun planlama yapmak çok makul görülmemektedir. Şimdiki hayatın hızlı değişimlerine uyum sağlamak yarının belirsizlikleriyle başa çıkmak için öz yönetimli öğrenme bireylere önemli bir avantaj oluşturacaktır. Çünkü öz yönetimli öğrenme bireyin araştırma ve sorgulama becerilerinin gelişmesini, çok yönlü öğrenme sürecine hâkim olmasını ve özgüven kazanmasını sağlamaktadır (Teke, 2020). Uzaktan eğitim süreci öğretmenleri mesleki anlamda zorlasa da bu zorlukların aşılabileceği ortam ve fırsatları da internet ve teknoloji sunmaktadır. Öğretmenlerin bu fırsattan faydalanmaları öz yönetimli öğrenmeyi tanımalarına ve bireyin kendi kendine öğrenmeye hazır olmasına bağlıdır (Yurdal, 2015).

### **Dinamik öğretmen**

Dünyanın ritminin bozulması, küreselleşmenin artan etkisi, öngörülemez doğa olayları, küresel krizler, dünya genelinde yaşanan toplumsal olaylar ve pandemiler, toplumu ve toplumsal

kurumları derinden etkilemekte ve değişime uğratmaktadır. Eğitim kurumu da değişen ve dönüşen kurumların başında yer almaktadır. Bu değişim ve dönüşüm eğitim kurumunu etkilemektedir. Eğitim kurumlarının değişime ve dönüşüme uyum sağlamaları bürokratik yapıdan esnek ve dinamik yapıya dönüşmeleriyle gerçekleşecektir. Eğitim kurumlarının esnek ve dinamik bir yapıya dönüşmeleri öğretmenlerin “dinamik öğretmen” olmalarıyla mümkün olacaktır. Pandemi gibi kriz dönemleri, farklı çalışma şekilleri ve ortamları, mesleğin yapısındaki değişim, öğretmen rol ve sorumluluklarındaki farklılıklar öğretmenleri dinamik öğretmen olmaya zorlamaktadır.

Dinamik öğretmen değişimin sunduğu fırsatları değerlendiren, değişimin getirdiği belirsizliklerle başa çıkabilecek strateji ve psikolojik destek mekanizmalarını kullanabilen, değişimin getirdiği yeni rol ve sorumlulukları kabullenen, çağın hızının ve dinamizmin farkında olan, sürekli mesleki gelişimin ihtiyacında olan ve bunun için bireysel çaba içinde olan öğretmen olarak tanımlanabilir. Dinamik öğretmen olmak öğretmenin çağın gerisinde kalmadan dünün tecrübeleri ile bugünü sentezlemesine, toplumun öğretmenden beklentilerinin azami düzeyde karşılanmasına, öğrencilerin geleceğe hazırlanmasına ve eğitime çağdaş vizyon kazandırılmasına önemli katkılar sunacaktır.



## **Psikolojik Sağlık**

Pandemi dönemi tüm insanlığı; vaka ve ölüm sayılarındaki artışlar, hastalıktan korunma çabaları, belirsizlikler, yakınlarını ve sevdiklerini kaybetme korkuları, karantina ve tam kapanma dönemleri ile sosyal hayattan izole olma, ekonomik kayıplar gibi etmenlerden dolayı psikolojik olarak da olumsuz etkilemiştir (Akduman, 2021; Karal ve Biçer, 2020; Boğazlıyan, 2020). İnsanlar geçmiş yaşam tarzlarından yeni yaşam tarzlarına geçmek, sosyal ilişkilerini kontrollü ve sınırlı bir şekilde sürdürmek, maske takmak gibi zorunlu yeni alışkanlıklar edinmek durumunda kalmışlardır. İnsanların yeni normallerle hayatını devam ettirmeye çalışması ve yeni yaşam tarzına uyum sağlama süreci insanlarda kaygı, gerginlik ve stres oluşturmuştur (Kımtır, 2020).

Öğretmenler de ani ve yaygın biçimde geçilen uzaktan eğitimde yaşadıkları zorluklardan, belirsizliğin getirdiği kaygılardan, yeni çalışma koşullarının getirdiği stresten, pandeminin getirdiği yeni görev ve sorumluluklardan dolayı bu süreçten olumsuz etkilenmişlerdir. Ancak öğretmenlerin pandemi döneminde dahi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devam edebilmesi için kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi kendi psikolojik sağlıklarını korumalarıyla mümkün olacaktır (Boğazlıyan, 2020). Bireysel olarak yoğun stres yaşayan ve bir takım psikolojik zorluklar yaşayan kişilerin başkasına yardımcı olması mümkün değildir (Tedmem, 2020). Öğretmenlerin pandemide psikolojik sağlıklarını koruyabilmeleri için kontrol edebildikleri

durumlara odaklanmaları kontrol edemedikleri durumlar için endişelenmemeleri, meslektaşlarıyla iletişimlerini devam ettirmeleri ve kendi rutinlerini oluşturmaları gerekmektedir (Tedmem, 2020).

### **Değişimi Yönetme**

Değişimin hızı ve etkisinin çok olduğu bir dönemde öğretmenlerin çalışma biçimlerinde, görev ve sorumluluklarında, yeterlilik alanlarında da önemli değişiklikler olmaktadır. Geçmişte çoğunlukla sınıfta ve okulda gerçekleşen öğrenme ve öğretme süreci ve eğitim faaliyetleri sınıfın ve okulun dışına çıkmıştır. Dönem başında yapılan toplantılarla ve resmi açıklamalarla belirlenen çalışma takvimi ve şekli artık aylık, haftalık hatta günlük değişebilmeye başlamıştır. Ayrıca eğitimin verildiği ortamlar sınıf ve okullardan sanal sınıflara doğru bir değişim gerçekleşmiş, velilerin okuldan ve eğitimden beklentileri, eğitimde kullanılan teknolojik cihazlar, veli ve öğrenci profili, eğitim yönetimi felsefesi, öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikler değişmiştir. Değişim sadece çalışma şartlarında ve biçimlerinde gerçekleşmemiş aynı zamanda sosyal hayat ve gündelik yaşam pratiklerinde de gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin çalışma hayatında ve sosyal alanda gerçekleşen değişime uyum sağlamaları gerekmektedir. Bunun içinde öğretmenler belirli bir çabayı göstermesi, değişimin getirdiği yeniliklere ve gelişmelere açık olması ve tüm bunların zamanla gerçekleşeceğine dair bilince sahip olması gerekir. Kısaca öğretmenlerin değişimi yönetme becerilerine sahip olması gerekir. Bu beceriye sahip öğretmenler değişim sürecinde eğitimin gerekli işlevlerini yerine getirebilmesi için liderlik

yapabilmekte, değişimin getirdiği tehditleri bertaraf etmek için öğrencilere yardımcı olabilmekte, değişimin getirdiği fırsatları değerlendirebilmesi için öğrencilere rol model olabilmekte, toplumsal değişim ve dönüşümü sağlamada aktör olabilmektedir (Çetin ve Gül (2018). Ayrıca değişimi yönetme becerisine sahip öğretmenler değişime direnç göstermeden değişimin getirdiği fırsatları değerlendirmekte, değişimin getirdiği belirsizlikle başa çıkabilmekte, değişimin olağan ve kaçınılmaz bir süreç olduğunu fark edebilmektedir. Bu farkındalık sayesinde de öğretmenler öğrencilerini geleceğe hazırlayabilir, mesleğini başarılı ve üretken bir şekilde devam ettirebilirler.

## Özet

Pandemi birçok toplumsal kurumu etkilediği gibi eğitim kurumunu da etkilemiştir. Dünyanın birçok yerinde okullar kapanmış belirli süre eğitime ara verilmek zorunda kalınmıştır. Eğitimin devam ettirilmesi için ülkeler çeşitli arayışlar içine girmiş, bu arayışın neticesinde eğitimin uzaktan eğitim aracılığıyla devam ettirilmesine karar verilmiştir. Bu karar oldukça hızlı olmuş eğitimin tüm paydaşları gibi öğretmenler de bu karara hazırlıksız yakalanmıştır. Bu hazırlıksızlık öğretmenleri uzaktan eğitimde bazı zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır. Uzaktan eğitim aslında bir halden başka bir hale geçişi içeriyordu. Bu geçiş sadece öğretimin ekranlara taşınması değil bunun ötesinde bir çalışma biçimini, çalışma alışkanlıklarını ve bunların öğretmenlere çeşitli açılardan yansımalarını içermekteydi. Öğretmenler uzaktan eğitimi sınıfların evlere taşınması/ evlerin

sınıflaşması, record hali, sürekli ulaşılabilir olma, ekrandan ekrana koşturma gibi kavramlarla deneyimlemiştir. Öğretmenler mesleki olarak alışık oldukları yüz yüze eğitimin dışında daha önce çok fazla deneyimlemedikleri uzaktan eğitimde farklı yöntem ve araçlarla öğrencilerinin öğrenmesini gerçekleştirirken, bir yandan da öğrencilere psikososyal destek sağlamak durumunda kalmışlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sürekli olarak ekran karşında olmak, yeri geldiğinde bir ekrandan başka bir ekrana koşturmak durumunda kalması öğretmenleri ekran yorgunu yapmıştır. Pandemi, dijitalleşme, toplumsal hayatta ve mesleki yaşamdaki hızlı değişimler, geleceğin daha belirsiz hale gelmesi genelde bireylerin özelde ise öğretmenlerin özyönetimli öğrenme becerisine sahip olmasının önemini ortaya koymuştur.

Pandemiyle başlanan uzaktan eğitim, eğitimin verildiği sınıf ve okullardan sanal sınıflara doğru bir geçişin olmasına, velilerin okuldan ve eğitimden beklentilerinin, eğitimde kullanılan teknolojik cihazların, veli ve öğrenci profilinin, eğitim yönetimi felsefesinin, öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve yeterliliklerin değişmesine neden olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin çalışma şartları ve biçimlerinin yanı sıra sosyal hayat ve gündelik yaşam pratiklerinde de önemli değişiklikler olmuştur. Öğretmenlerin çalışma hayatında ve sosyal alanda gerçekleşen bu değişimlere uyum sağlamaları için belirli bir çaba göstermek, değişimin getirdiği yeniliklere ve gelişmeler açık olmak ve tüm bunların zamanla gerçekleşeceğine dair bilince sahip

olmaları şeklinde tanımlanabilecek değişimi yönetme becerisine sahip olması gerekir.

## Sorular

S-1. Değişimin sunduğu fırsatları değerlendiren, değişimin getirdiği belirsizliklerle başa çıkabilecek strateji ve psikolojik destek mekanizmalarını kullanabilen, çağın hızının ve dinamizminin farkında olan, sürekli mesleki gelişimin temel ihtiyaç olduğunu bilen öğretmen hangi öğretmen özelliğini sergilemektedir?

- A) Fark Oluşturan Öğretmen      B) Yetkin Öğretmen  
C) Dinamik Öğretmen      D) Çağdaş Öğretmen  
E) Adanmış Öğretmen

S2- Bireylerin öğrenmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarını planlamada, uygulamada ve değerlendirmede öncelikli sorumluluğu üstlendikleri bir öğrenme şeklidir. Tanımı verilen kavram aşağıdakilerden hangisidir.

- A) Öz Yönetimli Öğrenme      B) Kavramsal Öğrenme  
C) Özerk Öğrenme      D) Girişimsel Öğrenme  
E) Gelişimsel Öğrenme

S-3) Uzaktan eğitim öğretmenlerin ekranda geçirdikleri sürelerin artmasına neden olmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde de uzun süre ekran karşısında vakit geçirmeleri.....neden olmaktadır. Boşluğa gelecek uygun kavram aşağıdakilerden hangisidir.

- A) Duygusal Tükenme      B) Mental Yorgunluk  
C) Mesleki Yabancılaşma      D) Teknolojik Travma

## E) Ekran Yorgunluğu

S-4 Pandemi süreciyle dünyanın birçok ülkesinde daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin yüksek oranda teknoloji ve dijital temelli gerçekleşmesi öğretmenler için hangi yeterlik alanını daha önemli hale getirmiştir?

- A) Uzaktan Eğitim Pedagojisi
- B) Dijital Okur Yazarlık
- C) Yaratıcılık ve Yenilik
- D) Medya ve Enformasyon Okur Yazarlığı
- E) Bilgi Okur Yazarlığı

S-5. Öğretmenlerin ani ve yaygın biçimde uzaktan eğitime geçişte yaşadıkları zorluklar, belirsizliğin getirdiği kaygılar ve yeni çalışma koşullarının getirdiği stres gibi olumsuz durumlarla başa çıkmada öne çıkan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Öznel Mutluluk
- B) Duyuşsal Beceriler
- C) Psikolojik Sağlık
- D) Mesleki Beceriler
- E) Pedagojik Yetkinlik

## CEVAP ANAHTARI

S1	S2	S3	S4	S5
C	A	E	B	C

## KAYNAKLAR

- Akduman, G. (2021). Zoom yorgunluğu ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Behavior at Work (JB@W)*, 6(1), 16-15.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57. 291–303.
- Anderson, J. (2020). The coronavirus pandemic is reshaping education. Quartz. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education>(Erişim Tarihi:25.10.2020)
- Arslan, K., Görgülü, Arı, A. ve Kanat M., H. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Verilen Uzaktan Eğitim Hakkında Veli Görüşleri. *ulakbilge* 57, 192–206.
- Bailenson, J., N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 1(3), 1-13.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2),368-397.
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Boğazlıyan, E., E. (2020) Eğitime bakış pandemi sürecinde öğrenciler, öğretmenler ve veliler, *Eğitime Bakış* Yıl: 16 / Sayı: 50. 49-58.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.

- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* (AUAd),7(1), 74-109
- Çetin A. ve Gül M. (2018). Toplumsal değişim sürecinde eğitim. S. Ünsal ve A. Çetin (Ed.), *Eğitim sosyoloji* içinde (ss 93-115). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Degges-White, S. (2020). Zoom Fatigue: Don't Let Video Meetings Zap Your Energy. Some 'cheats' to help you beat Zoom fatigue before it beats you. *Psychology Today*.<https://www.psychologytoday.com/us/blog/lifetime-connections/202004/zoom-fatigue-dont-let-video-meetings-zap-your-energy>(Erişim Tarihi: 25.06.2021)
- Derkuş, A.(2020). Pandemi Döneminde Gündelik Pratikler, Algı ve Eğitim İhtiyaçları Araştırma Raporu, Öğretmen Akademisi Vakfı, İstanbul.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Gibbons, M. (2003). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. John Wiley & Sons. San Francisco
- Hiemstra, R. (1999). Self-directed learning. W. J. Rothwell, & K. J. Sensenig (Dü), *The sourcebook for self-directed learning* (s. 9-21). Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Iqbal, M. (2020). Zoom Revenue and Usage Statistics (2021), *Business of Apps*. <https://www.businessofapps.com/data/zoom-statistics/>
- Kahraman, M. E., (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği, *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6 (1), ss. 44-56.
- Karal, E.ve Biçer, B., G. (2020). Salgın hastalık döneminde algılanan sosyal desteğin bireylerin psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1),129-156



- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *e-Uluslararası Pedagogji Dergisi* (e-upad), 1(1), 55-73.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde değişen iş yükü ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*/ 1(1), 71-85.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk, Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TurkishStudies*, 15(7), 3269-3292.
- Kıııter, N. (2020). Covid-19 günlerinde bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Millî Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı, 574-605.
- Koyuncu, F. ve Düşkün, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğretmenler.Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu->
- König, J., Jäger-Biela, D., J., ve Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Macit, A. (2020). Küresel salgınların tarihi ve dünya tarihsel dönüşüm. İLEM Covid-19 Soruşturma Dosyası.
- Nuland, S., V., Mandzuk, D., Petrick, K., T. ve Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: A complex adaptive systems perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 1-10.
- Reimers, F. M. (2020). What the Covid-19 Pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today. *Worlds of Education*.
- Saran, S. (2020). Technology: Digital Epiphany? COVID-19 and Our Tech Futures. In *Insight Report Challenges and Opportunities in the Post-COVID-19 World* (pp. 24–27). Geneva: World Economic Forum. [www.weforum.org](http://www.weforum.org)

- Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *TurkishStudies*, 15(4), 959-975.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- TEDMEM (2020). COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler, <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>(Erişim Tarihi: 25.07.2020)
- Teke, A.(2020). Yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarının incelenmesi: Bir anlatı araştırması.(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüsve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1) , 25-34.
- TÜBA, (2020). *Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Türker, A., ve Dündar, E. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruptionand Response*, [https://en.unesco.org/covid19/education response](https://en.unesco.org/covid19/education-response) adresinden erişilmiştir.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic Journal of Medical Sciences*,, 25(1), 142-153.
- Wiederhold, B., K. (2020). Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 23(7), 437-438.
- Winthrop, R. (2020). Top 10 risks and opportunities for education in the face of COVID-19. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/04/10/top-10-risks-andopportunities-for-education-in-the-face-of-covid-19/>

- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., ve Yılmaz, D. (2020). Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği. Palet Yayınları, Konya
- Yurdal, M. O. (2015). *Tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ile özyönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulmuşlukları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. The Chronicle of Higher Education. <https://www.chronicle.com/article/CoronavirustheGreat/248216> (Erişim Tarihi:05.07.2020)

## **Yazarların Özgeçmişi**

### **Doç. Dr. Serkan ÜNSAL**

1979 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimimi Kahramanmaraş'ta tamamladı. Lisans eğitimimi 2001 yılında Selçuk üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümünde tamamladı. 2005 yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, eğitim bilimlerinde yüksek lisansını, 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora eğitimimi tamamladı. 2001-2015 yılları arasında çeşitli kurumlarda öğretmenlik yaptı. 2016 yılından itibaren Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

### **Dr. Davut NACAR**

1979 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimimi Kahramanmaraş'ta tamamladı. Lisans eğitimimi 2004 yılında Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi/Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü/Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı tamamladı. 2005 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, eğitim bilimlerinde yüksek lisansını, 2021 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora eğitimimi tamamladı. 2004-2009 yılları arasında çeşitli kurumlarda öğretmenlik yaptı. 2009 yılından itibaren Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu çocuk gelişimi bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.



## BÖLÜM 5

### PANDEMİ SÜRECİNDE VELİ VE ÖĞRENCİ

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Kahramanmaraş, Türkiye. ORCID No:0000-0003-1118-0740, e-mail: abdcetin46@gmail.com



## Giriş

Pandeminin en fazla etkilediği sektörlerin biri de eğitimidir. Eğitimde ise en çok etkilenen paydaşların başında veliler gelmektedir. Veli, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından bir çocuğu koruyan, işlerine bakan ve her türlü davranışından sorumlu kimse olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021a). Veliler; çocukların yaşam becerileri kazanmalarında, akademik olarak başarılı olmalarında her zaman önemli bir paydaş olarak görülmektedir. Pandemiyle birlikte normal koşullarda okul ortamında öğretmenin rehberliğinde ilerleyen eğitim sürecinin ev ortamına taşınmasıyla velilerin sorumlulukları da katlanarak artmıştır (Dolmaz ve Metin, 2021).

Eğitimin evde yapılması evdeki mevcut rutin yaşantıların değişmesine neden olmuş, velilere birçok eğitsel rol yüklemiştir. Covid 19 pandemisi sürecinde öğretmenin sınıftaki birçok rolünü veliler evde yerine getirmek zorunda kalmışlardır (Günbaş ve Gözüküçük, 2020). Bu yüzden veliler için “vekil eğitimciler” kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Davis ve ark., 2021). Öğretmenlerin en önemli rolü olan öğrenciye rehberlik etme özellikle ana sınıfı ve ilkökul seviyesindeki öğrencilere veliler tarafından yapılmaya başlanmıştır. Sınıf ev ortamına taşınmış, yönetimi ve organizasyonu veliler tarafından gerçekleştirilir olmuştur. Veliler adeta öğretmene vekâlet eder hale gelmiştir.

Eğitimin uzaktan yapılması ve dijital ortama taşınmasıyla eğitimde velilerin önemi kritik bir hal almıştır. Öğrencilerin evde online olarak sürdürdükleri öğretim süreçlerini destekleme, düzenleme, takip etme ve zaman yönetiminin sorumluluğunu veliler üstlenmiştir (Arslan ve ark.,



2021). Bunun yanında öğrencileri motive etme ve ödevlerini yapmada yardımcı olma pandemi sürecinde velilerin sıklıkla yaptıkları etkinlikler olmuştur (Ayaz, 2021; Günbaş ve Gözüküçük, 2020).

Pandemi sürecinde veliler anne-baba ve eğiticilik rollerinin yanında çocuklarıyla oyun oynayarak ve zaman geçirerek arkadaşlık rolünü de üstlenmişlerdir. Veliler bu sorumluluklarını yerine getirebilmek için birtakım yeterliliklere ve becerilere, ekonomik güce ve zamana ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaçlar velilerin psikolojisini etkilemiş ve bazı kaygılara neden olmuştur (Günbaş ve Gözüküçük, 2020). Özellikle velilerin çocuklarına yeterince eğitsel destek sunamadıkları kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir (Çayak, 2021).

### **Pandemi Sürecindeki Eğitimde Velilerin Dijital Yeterlilikleri**

Pandemi sürecinde Türkiye; eğitimin devamlılığını sağlamak, niteliğini korumak ve pandeminin olumsuzluklarını en aza indirmek için eğitim-öğretim sürecini, materyalleri ve eğitim kaynaklarını bilgisayar ve ağ tabanlı ortamlara taşımıştır. Bu süreçte “Moodle, Zoom, Google Meet, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Adobe Connect” gibi birçok program öğrenciler tarafından daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Bunun yanında süreçte çok fazla dijital materyaller ve dijital içerikler geliştirilmiştir. Bunlardan faydalanmak için bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi çevrim içi araçların yanında televizyon ve radyo gibi iletişim araçları da eğitim öğretim için kullanılmıştır (Dolmaz ve Metin, 2021). Tüm bu elektronik araçları ve programları kullanabilmek belirli düzeyde bilgi, beceri ve deneyim gerektirmektedir. Üniversite ve lise gibi sınıf seviyesi yüksek okullarda

okuyan öğrenciler velilerine ihtiyaç duymadan dijital materyalleri kullanarak eğitim öğretimine devam edebilirler. Ancak anasınıfı, ilkokul ve ortaokulda okuyan öğrenciler dijital materyalleri kullanırken velilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yüzden online eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için velilerden de belirli düzeyde dijital okuryazar olmaları beklenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde her velinin çocuklarına yardımcı olabilecek kadar dijital okuryazar olmadığı vurgulanmaktadır (Anderson, 2020; Günbaş ve Gözüküçük, 2020; SETA, 2021). Araştırmalar velilerin en fazla karşılaştıkları problemin, uzaktan eğitim sürecinde yararlanılan online eğitim uygulamalarını yürütecek dijital yeterliliklere sahip olmaması olduğunu göstermektedir (SETA, 2021). Velilerin teknolojik bilgi eksikliği online eğitim sürecini daha da zor hale getirmektedir (Günbaş ve Gözüküçük, 2020). Pandemi sürecinde veliler; EBA platformu ve Zoom programını kullanma konusunda öğrencilere tam anlamıyla yardımcı olmadıkları için öğrenciler güçlük yaşamışlardır. Aynı zamanda programlarda oluşan aksaklıklara müdahale edememişlerdir (SETA, 2021).

Pandemi sürecinde velilerden beklenen dijital yeterlikler öğrencilere; dijital öğrenme ortamının hazırlanması, gerekli materyallerin sunulması, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan içeriklerin dışında dijital ortamda sürece olumlu katkıda bulunacak ek içeriklerin sunulması, herhangi bir olumsuzlukta teknik problemi çözebilecek azami teknik alt yapıya sahip olunmasıdır (SETA, 2021). Dijital materyalleri kullanırken öğrencilere rol model ve rehber olma,

MEB'in veliler için hazırladığı dijital ortamdaki duyuru ve bilgilendirmeleri takip edebilme, dijital ortamda senkron olarak toplantılara katılma, paydaşlarla dijital ortamda iletişime geçebilme velilerden beklenen diğer dijital yeterlilikler şeklinde sıralanabilir.

### **Pandemi Sürecindeki Eğitimde Veli İletişimi**

İnsanlar; yaşam kalitesini artırmak, çevresindeki olay ve olguları anlamak, çevresini güzelleştirmek, hayatını mutlu kılmak, başarılı bir hayat sürmek, iyi bir insan olmak, toplumsal bağları güçlendirmek, toplumsal dayanışmayı artırmak ve çevreye uyum sağlamak için iletişim kurarlar (Ünsal ve Sağır, 2020). İnsanlar bedensel, ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarının çoğunu iletişim kurarak karşılarlar (Aytekin, 2018). İnsanlar; yaşamın bir parçası olan paylaşmak, anlamak, anlatmak, üretmek, pazarlamak, öğrenmek, öğretmek, eğlenmek, etkilemek, etkilenmek, değişmek ve dönüşmek gibi eylemlerin gerçekleştirilmesinde de iletişim kurmak zorundadırlar (Çalışkan ve ark., 2010). İletişim, Türk Dil Kurumu (2021b) tarafından “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” şeklinde tanımlanırken, Ünsal ve Sağır (2020: 97) tarafından “bireylerin zihinlerindeki duygu, düşünce, olay ve olguları karşılıklı olarak birbirine aktarma süreci” şeklinde tanımlamaktadır.

İletişim beceri ve etkinlikleri eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli, vazgeçilmez, temel değerlerinden biridir (Engin ve Aydın, 2007). Öğretmen ve veli arasındaki iletişimin eğitim öğretime katkısı düşünüldüğünde velilerle iletişim ve işbirliğinin bir tercihten öte

zorunluluk olduğu görülmektedir (Ünsal ve Çetin, 2021). Sonuç alıcı bir eğitim için veli-öğretmen iletişimi vazgeçilmezdir (Çayak ve Ergi, 2015). Normal eğitim öğretim zamanlarında dahi bu kadar önemli olan iletişim etkinliklerinin önemi pandemi sürecinde daha da artmış, eğitim ve öğretimin amacına ulaşmasının etkili bir iletişimle mümkün olduğu vurgusu yapılmış (Aydemir, 2021), uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğinin ön plana çıkarılması kabul görmüştür (Günbaş ve Közüküçük, 2021).

Pandemi sürecinde veliler; öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki iletişimi sağlayan kişilerdir. Öğrencinin eğitim öğretimini veli gözetiminde evde geçirdiği düşünüldüğünde velinin süreçle ilgili bilgileri diğer paydaşlarla paylaşmasının gerekliliği ortadadır. Ancak paylaşımların öğrenciyi rahatsız edici boyutta olmamasına özen gösterilmelidir (SETA, 2021). Veliler bu süreçte öğretmenlerden akademik ve rehberlik konularında yardım almışlar, öğrencilerin durumu ve sürecin işleyişi hakkında paydaşlarla bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Veliler süreçte öğretmenlerle telefonla (konuşma, mesajlaşma) ve bilgisayarla (çevrimiçi programları kullanma) iletişime geçmişlerdir. Akbulut Ünal (2020) yaptığı çalışmada velilerin süreçte öğretmenlere dönüt vermesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğretmenler süreçte öğrencileri gözlemleyememekte bazen tek bilgi kaynağı da veliler olmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitimde çoğu zaman öğrenciyi kontrol ve motive etmeyi, destek olmayı, ödevlendirmeyi veli aracılığıyla yapmaktadırlar (Aydemir, 2021). Arslan ve arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmada

sınıf rehber öğretmenlerinin dersler, ödevler ve programlar hakkında gereken bilgilendirmeyi ve diğer branş öğretmenlerinin mesajlarını velilere, iletişim ağlarını kullanarak ilettiklerini belirtmişlerdir. Saavedra'ya (2020) göre pandemi sürecinin en büyük fırsatı sosyal ağların varlığıdır. Sosyal ağlar velilerle öğretmenlerin etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak sağlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmen-veli iletişimde bir takım sorunların yaşandığı da görülmektedir. Bu sorunların başında ise internet erişimi ve iletişime geçememe sorunu gelmektedir (Aydemir, 2021; Pokhrel ve Chhetri, 2021). Bunun yanında öğretmenlerin gereken bilgileri zamanında veya tam anlamıyla açıklayıcı biçimde velilere ulaştırmadığı belirtilmektedir (Arslan ve ark., 2021). Araştırmalarda paydaşlar arası iletişim ile iş birliğinin en alt düzeyde gerçekleşmesi uzaktan eğitimin olumsuz yönü olarak öne çıkmaktadır (Taş, 2021).

Öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadığı; akademik, sosyal ve psikolojik sorunların veliler tarafından, eğitimin diğer paydaşlarıyla (öğretmen, idareci) paylaşılması, gerekli önlemlerin alınmasıyla yapılacak eğitimlerin etkisi ve verimliliğini artırılabilir. Bu noktada veli-öğretmen iletişiminin önemi öne çıkmaktadır. Sürecin her bakımdan en iyi şekilde yürütülmesi için özellikle veli-öğretmen-okul iletişiminin kesintisiz ve etkili bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmen, yönetici ve velilere büyük sorumluluklar düşmektedir (Güngör, 2021; SETA, 2021).

## **Pandemi Sürecindeki Eğitimde Veli Ekonomisi**

Pandemi süreci velilerin ekonomisini farklı şekilde etkilemiştir. Bazı velilere ekonomik olarak yük getirirken bazı velilerin ekonomik yükü azalmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan velilerin durumu daha da kötüleşmiştir (Burkett ve Reynolds, 2020). Eğer öğrenci özel okula gitmiyor, okul servisi kullanmıyorsa sadece resmi devlet okulunda eğitimine devam ediyorsa pandeminin veliye ekonomik yük getirdiği söylenebilir. Öğrenciler pandemi sürecinde online eğitime katılabilmek için teknolojik araçlardan (bilgisayar, telefon, tablet) en az birine ve internet bağlantısına ihtiyaç duymaktadırlar (Burkett ve Reynolds, 2020). Alanyazın incelendiğinde bazı öğrencilerin teknolojik araçlara ve internet bağlantısına sahip olmadıkları ve çeşitli teknik aksaklıklar yüzünden derse katılım sağlamadıkları, öğretmenlerin verdiği ödevlere ulaşamadıkları ve ödevlerini sisteme yükleyemedikleri görülmüştür (Arslan ve ark., 2021; Taş, 2021). Pandemi sürecinde veliler online eğitim ortamını çocuklarına sağlayabilme adına bir takım mali problemlerle karşılaşmışlardır.

Online eğitim uygulaması bazı veliler için ise eğitim maliyetini azaltmıştır. Pandemi sürecinin okula gitmenin getirdiği forma, kırtasiye, yemek, servis, sosyal etkinlikler kaynaklı maliyeti azalttığı bir gerçektir (Taş, 2021). Özellikle özel okula giden öğrencilerin okul maliyeti önemli ölçüde azalmıştır. Yapılan araştırmalar uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha az maliyetli olduğunu göstermektedir (Kocayığıt ve Uşun, 2020; Taş, 2021). Ancak yüz yüze

eğitimde devlet eğitimin yükünü velilere göre daha fazla aldığı için bazı veliler bu yükü online eğitime göre daha az hissedebilmektedirler.

### **Pandemi Sürecindeki Eğitimde Veli Rehberliği**

Pandemi sürecinde arkadaş ve okul ortamından kopan, eğitim süreci sekteye uğrayan ve online eğitime ayak uydurmaya çalışan öğrenciler akademik ve psikolojik olarak çok fazla etkilenmişlerdir (SETA, 2021). Bu süreçte sağlık açısından zorunlu olmadıkça aile bireyleri dışında hiç kimseyle etkileşime girilmemesi veli rehberliğini zorunlu hale getirmiştir. Veliler çocuklarına akademik ve psikolojik olarak destek olmaya çalışmışlardır. Veliler çocuklarının online eğitimi boyunca; ödevlerini yaparken yardımcı olma, eksikliklerini tamamlama, birlikte ders videolarını ve kaynak videoları izleme şeklinde onlara destek olmuşlardır (Günbaş ve Gözüküçük, 2021).

Pandeminin yaşamı tehdit etmesi, hayat düzenini ciddi anlamda değiştirmesi ve belirsizlikleri beraberinde getirmesi nedeniyle öğrencilerde korku ve paniği artırmış, yüksek kaygı yaşamalarına neden olmuştur. Bu durum öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürmüştür (SETA, 2021; Yılmaz ve ark., 2020). Aynı zamanda ailelerin online derslere gereken ilgiyi göstermemeleri, önem vermemeleri ya da online derse girmede öğrenciye destek olmamaları öğrencileri olumsuz yönde etkilemekte; öğrencilerin online derse girmekte isteksiz davranmalarına ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Kabapınar ve ark., 2021). Bayburtlu (2020, s. 134) yaptığı araştırmada, velilerin uzaktan eğitime dair tutumlarının ve öğrencilerin öğrenim süreçlerine katılımlarının öğrencilerin

öğrenmelerinde önemli ölçüde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu noktada veliden beklenen yaptığı etkinliklerle korku ortamını dağıtmak, olumlu öğrenme ortamı oluşturmak, belirsizlikleri gidermek, öğrencilerde kaygıyı azaltmak ve öğrencinin bir hedef belirlemesini sağlamaktır. Bu şekilde öğrencinin psikolojik sağlamlığı korunabilir ve motivasyonu artırılabilir.

Veli rehberliği özellikle ilkökul dönemindeki çocuklarda öz düzenleme becerisi kazanma sürecinde kritik öneme sahiptir. Veliler öğrencileri kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için desteklemelidirler (Wai-Cook 2020). Ancak yapılan araştırmalar bu konuda öğrencilerin yeterli desteği göremedikleri yönündedir (Kabapınar ve ark., 2021). Veliler de çocuklarına destek olma konusunda kendilerini yetersiz olarak görmektedirler (Günbaş ve Gözüküçük, 2021; Güngör, 2021). Veliler özellikle Matematik ve İngilizce gibi teorik bilgi gerektiren derslerde öğrencilere yardımcı olmakta güçlük yaşamaktadırlar (Güngör, 2021). Bu yüzden velilerin öğrencilere rehberlik etme konusunda eğitim alması gerekmektedir (Bayburtlu, 2020; Pokhrel ve Chhetri 2021). Veliler ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazanmak için süreçte aktif olmalı, gerek rehber öğretmenler gerekse de gerçekleştirilecek seminerler aracılığı ile bilgilenmeli (Kabapınar ve ark., 2021), farklı kaynak (öğretmen, uzman) ve platformları kullanmalıdırlar (SETA, 2021). Tüm bunların yanında velilerin öğrencilerine yardımcı olabilmeleri için öncelikle yapılması gereken öğrenciyi tanımdır. Öğrencisinin ve o yaş grubundaki çocukların özelliklerini bilmeyen velilerin öğrencisine yeterince destek sağlayabilme ihtimali oldukça



düşüktür (Kabapınar ve ark., 2021). Pandemi sürecinde bazı veliler öğrencilerle birlikte birçok etkinlik gerçekleştirdiler. Onları senkron olarak yapılan derslerde gözlemlene fırsatı buldular. Ders ortamında gözlemledikleri için onların gerçek potansiyelleri hakkında bilgi sahibi oldular. Bu durum pandeminin eğitimi katkısı olarak düşünülebilir.

### **Pandemi Sürecinde Ev Tabanlı Öğrenme**

Pandemiyle birlikte öğrencilerin dışarı çıkamaması nedeniyle ailesiyle yaşadığı ev ortamları onların eğitim öğretim ortamı haline gelmiştir. “Evde eğitim” ve “Ev Tabanlı Öğrenme” kavramları eğitim alanında sıkça kullanılır olmuştur (Fontenelle-Tereshchuk, 2021). Okullar, öğrencilere akademik becerileri kazandırmanın yanında onların sosyal ve duygusal olarak gelişmesini de sağlayan ortamlardır. Pandemiyle birlikte okul ortamlarının bu işlevini ev ortamları yerine getirmeye başlamıştır. Öğrenciler ev ortamında akademik olarak online derslere katılmışlar, kitap okumuşlar ve çeşitli kaynaklardan öğretmenin verdiği ödevleri yapmışlardır. Sanatsal ve kültürel olarak resim, el işi ve yemek etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Fiziksel ve sosyal gelişimleri için aktiviteler düzenlemiş ve oyunlar oynamışlardır. Tüm bunları velilerle birlikte ev ortamında gerçekleştirmişlerdir (Çayak, 2021). Ancak alanyazın incelendiğinde bazı velilerin evde olumlu öğrenme ortamı oluşturamadığı görülmektedir (Aytaç, 2021). Oysa öğrencilerin sosyal çevresinin niteliği ile başarıları arasında olumlu ilişki olduğu bilinmektedir (Jeynes, 2007; Walberg, 2004). Evde olumlu öğrenme ortamının olması çocuğun entelektüel ve sosyal gelişimine katkı sunmaktadır (Crew, 2020). Pandemi sürecinde öğrencilerin sosyal

ihtiyaçlarının karşılanmasında teknolojinin önemli bir rolü vardır. Teknoloji hem eğlenceli alanların ve ortamların oluşturulmasında hem de yakın çevreyle iletişimin ve etkileşimin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir (SETA, 2021).

Ailelerin çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmesi çocuğun gelişimi için önem arz etmektedir (Tezel-Şahin ve ark., 2017). Bu bağlamda pandemi sürecinde veliler ev ortamında çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmeli onların hem öğretmeni hem de oyun arkadaşları olmalıdırlar (Çayak, 2021). Onların gelişimleri için akademik ortamın yanı sıra oyun ortamı da hazırlamalıdırlar. Pandemide çocukların oyun ihtiyaçlarının imkânlar dâhilinde ev ortamında sağlanması onların gelişiminde önemli yer tutmaktadır (Mart ve Kesicioğlu, 2020). Alanyazın incelendiğinde pandemi sürecinde beklenen bir durum olarak, çocukların aileleriyle özellikle anneleriyle daha çok oyun oynadıkları, arkadaşlarıyla ise daha az oynadıkları görülmektedir. Yine pandemi öncesine göre sanal oyunlarda daha çok zaman harcadıkları görülmektedir (Mart ve Kesicioğlu, 2020).

Evde öğrenme, küçük çocukların ebeveynleri için ve özellikle dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik gibi davranış güçlükleri olan çocukların ebeveynleri için zor bir hal almıştır (Wendel ve ark., 2020). Bunun yanında evde özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin olması ve bazı öğrencilerin eğitiminin uzmanlık ve materyal gerektirmesi velilerin işini daha da zorlaştırmıştır (Burkett ve Reynolds, 2020). Bu durumlar velileri bunaltmış *veli tükenmişliği* kavramından daha çok bahsedilir olmuştur (Mikolajczak ve Roskam, 2020).

Pandemi sürecinin olumsuzluklarının yanında veliler için olumlu yansımaları da olmuştur. Bu süreçte bazı veliler, çocuklarının eğitimi ile ilgili farkındalık kazanmış, öğretmenin ve okulun değerini daha iyi anlamış, çocuklarının potansiyellerinin daha fazla farkını varmış, çocuklarının özelliklerini yakından tanıma fırsatını bulmuşlardır (Demir ve Göloğlu Demir, 2021).

### **Pandemi Sürecindeki Eğitimde Öğrenci**

Öğrenciler pandemi sürecinde rutinlerinden koparak farklı bir duruma uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Bu yeni koşullar öğrencilerin beslenme şekillerinden duygu durumlarına kadar birçok alanı etkilemiştir. Öğrenciler kaygı, korku ve belirsizlik yaşamışlardır.

Pandemi sürecinde öğrenciler okul ortamından, arkadaşlarından ve sosyal çevrelerinden ayrılmak zorunda kalmışlardır. Eğitim öğretim faaliyetleri de uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sorumluluğunu öğrenciler üstlenmişlerdir (Kaya, 2002). Öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler bu süreçte, online derslere girerek, öğretmenlerin verdiği ödevleri yaparak, sosyal ağları kendi gelişimine katkı sağlayacak şekilde kullanarak sorumluluklarını yerine getirmişlerdir. Uzaktan eğitimin; öğrencilere kendi kendilerine öğrenme olanağı sağlaması, esnek olması, bireysel koşullara uyarlanabilir olması (Taş, 2021), ekonomik olması, ev konforunu sunması, yol zahmetinden kurtarması, zaman kazandırması, özgürlük sağlaması gibi olumlu yönleri öğrenciler için bu zorlu sürecin kolay atlatılmasına katkı sunmuştur. Ancak alanyazın incelendiğinde bazı öğrencilerin derse katılım göstermedikleri ya da katılımında isteksiz

davrandıkları, motivasyon düşüklüğü (Arslan ve ark., 2021; Taş, 2021) ve öğrenme kaybı yaşadıkları (Khoirudin ve ark., 2021; Reimers ve Schleicher, 2020), tablet ve bilgisayarda çok fazla vakit geçirdikleri, sosyal medyayı yüz yüze eğitim sürecine nazaran daha çok kullandıkları belirlenmiştir (Çayak, 2021).

Sokağa çıkma yasakları ve bununla bağlantılı olarak okullara ara verilmesi öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerini ve yüz yüze iletişimlerini de önemli ölçüde azaltmıştır (Taş, 2021). Akran etkileşimi olmadan eğitim sürecinin devam etmesi, öğrencilerin enerjilerini harcayacakları ortamların daralması, sosyal ortamlardan kopma, öğrencileri zorlu bir sürecin içerisine dahil etmiştir (SETA, 2021).

Sosyal mesafenin korunması adına öğrencilerin sosyal çevrelerinden kopmaları iletişim adına öğrencilerde yeni bir arayışa neden olmuş, öğrenciler bu eksikliği online ortamda sosyal çevre oluşturarak gidermeye çalışmışlardır.

Öğrenciler pandemi sürecinde; eğitim öğretimle ilgili dönüt eksikliği, eğitim niteliğinde düşüş, internet erişiminde sıkıntı yaşama, teknik altyapı yetersizliği, düşük verim, teknik cihaz sıkıntısı (Aytaç, 2021; Dolmaz ve Metin, 2021), yaparak-yaşayarak öğrenme olanağının en aza inmesi, öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması, yüz yüze iletişimin ortadan kalkması, sosyalleşememe, teknoloji bağımlısı olma gibi problemlerle karşılaşmışlardır (Taş, 2021). Uzaktan eğitimde öğretmenlerin sınırlı müdahalesi ve olumsuz ev ortamları bu problemlerin derinleşmesine neden olmuştur (Pokhrel ve Chhetri 2021). Bunun yanında öğrencilerin sürekli evde olmalarından dolayı

uyku ve beslenme düzenlerinde de sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Çayak, 2021). Süreçte öğrencilerin fiziksel aktiviteleri azalmış ve ekran karşısında olma süresi artmış bu da bazı öğrencilerde sağlık problemlerine (kilo alma, göz bozulması...) neden olmuştur (Campbell ve ark., 2020; Demirci ve ark., 2021).

Pandemide farklı okul seviyesindeki öğrenciler süreci de farklı yaşamışlardır. Ortaokul ve üst kademedeki okullarda okuyan öğrenciler bu durumu daha kolay anlamlandırabilirken özellikle okul öncesi ve ilkokul öğrencileri bu süreci anlamakta zorluk çekmişlerdir. Pandemi sürecinde okul öncesi öğrencileri daha çok arkadaşlarını ve öğretmenlerini özlemişlerdir (Campos ve Vieira, 2021; Duran, 2021). Ortaokul öğrencileri pandeminin getirdiği problemlerin yanında ergenlik ve sosyalleşme problemlerini daha belirgin yaşamışlardır. Lise öğrencileri merkezi sınavın etkisini daha ağır hissetmişlerdir. Öğrencilerin meslek ve okumak istediği üniversite tercihlerinde değişimler olmuştur. Üniversite öğrencileri pandeminin meslek edinmelerine olumsuz etki edeceğine ve meslek edindikten sonra da ekonomik olarak daha az kazanacaklarına inanmaktadırlar. Üniversite öğrencileri pandemiyle birlikte mezuniyetlerini ertelemek zorunda kalmış, staj ve iş teklifi olanaklarını kaybetmişlerdir (Vigouroux ve ark., 2021).

Pandeminin her ne kadar olumsuz yönleri ön plana çıksa da öğrencilere birçok yönden olumlu katkısı da olmuştur. Bunlar; okulun ve arkadaşlığın değerini anlama, öz düzenleme becerisinin kazanılmasına katkı sağlama, aile içi iletişimi artırma, kitap okuma alışkanlığı

kazandırma, teknolojik aletleri kullanma becerisini geliştirme şeklinde sıralanabilir (Dolmaz ve Metin, 2021). Bunların yanında öğrenciler uzaktan eğitimi her yönüyle tanımış ve deneyimlemişlerdir. İleriki eğitim öğretim hayatlarında uzaktan eğitimin avantajlarından yararlanma adına bu deneyimler önemlidir (Pokhrel ve Chhetri, 2021). Uzaktan eğitim öğrenciler için bireyselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik etme fırsatları da sunmuştur (Byun ve Slavin, 2020).

## **Özet**

Pandemiyle birlikte eğitim öğretim faaliyetleri yeni bir formda gerçekleştirilmeye başlanmış, dersler uzaktan eğitimle senkron ve asenkron olarak işlenmiş, eğitim öğretim faaliyetleri genellikle ev ortamına taşınmış, süreçte birçok teknolojik alet kullanılmış, eğitim dijitalleşmiş, eğitim paydaşlarının rollerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Pandemi sürecinde özellikle sınıf seviyesi düşük olan öğrencilerin eğitim öğretiminde veliler başrolde yer almışlardır. Veliler; anne ve baba rollerinin yanından bazen öğretmen bazen de arkadaş rolüne bürünmüşlerdir. Velilerin öğretmen rolüne bürünmesinden dolayı onlar için “vekil eğitmen” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Velilerin niteliği eğitim öğretimin kalitesini belirler hale gelmiştir. Velilerin bilgi birikimi, dijital yeterliliği, rehberliği, iletişimi, maddi durumu, yaşadığı çevre, sahip olduğu ev ortamları, mesleği gibi birçok faktör öğrencilerin eğitim öğretiminde önemli derecede etkili olmuştur. Veliler, öğrencilerin derslerine yardımcı olmada, rehberlik yapmada, iletişim kurmada yetersiz kalmışlardır.

Okulların kapanmasıyla birlikte okulun çoğu işlevi ev ortamında gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Evin bazı bölümleri eğitim öğretim için bazı bölümleri ise oyun ve etkinlikler için kullanılmıştır. Eğitim öğretim faaliyetleri ev ortamında gerçekleştiği için “evde öğrenme” ve “ev tabanlı öğrenme” kavramları ön plana çıkmıştır. Veliler evde olumlu öğrenme ortamı oluştururken, internet erişiminde güçlük, teknolojik aletlere sahip olmama, mekân yetersizliği, materyal eksikliği gibi problemlerle karşılaşmışlardır. Dolayısıyla bazı veliler evde olumlu öğrenme ortamı oluşturamamışlardır.

Pandemi süreciyle birlikte öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerileri ve sorumluluk almaları üzerinde durulmuş öz düzenleme kavramı ön plana çıkmıştır. Öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler süreci daha kolay atlatırken öz düzenleme becerileri düşük olan öğrenciler süreçte zorlanmışlardır. Öğrenciler bu süreçte, psikolojik, sosyolojik, akademik ve bedensel olarak birçok sorunla karşılaşmışlardır.

Pandemi sürecinin her ne kadar olumsuzlukları ön plana çıksa da süreç zorluklarla birlikte fırsatları da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte veliler, öğrencilerinin eğitimi ile ilgili farkındalık kazanmış ve onların potansiyellerinin farkına varmışlardır. Veliler, öğrencilerinin eğitim öğretimiyle daha yakından ilgilenmiş, öğretmenin ve okulun değerini daha iyi anlamışlardır. Öğrenciler ise pandemi sürecinde öz düzenleme yapabilme, güçlüklerle başa çıkabilme, teknoloji kullanma gibi becerileri kazanırken uzaktan eğitimi de deneyimlemiştir.

## Değerlendirme Soruları

S1. Aşağıdaki veli özelliklerinden hangisi pandemi sürecindeki eğitimde geri planda kalmıştır?

- A) Dijital yeterlikler
- B) İletişim becerileri
- C) Öğrencisine rehberlik etme
- D) Sosyal beceriler
- E) Akademik bilgi birikimi

S2. Aşağıdaki eğitim paydaşlarından hangisi pandemi sürecindeki eğitim ve öğretimin sorumluluğunu diğerlerine göre daha çok üstlenmiştir?

- A) Öğrenci
- B) Veli
- C) Yöneticiler
- D) Eğitim denetmenleri
- E) Üniversiteler

S3. Aşağıdaki özelliklerden hangisine sahip olan öğrenciler pandemi sürecindeki eğitimde diğer öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır?

- A) Sosyal becerileri gelişmiş olan öğrenciler
- B) Bilgi birikimi fazla olan öğrenciler
- C) Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler
- D) İletişim becerisi yüksek olan öğrenciler
- E) Dijital yeterliliği fazla olan öğrenciler



S4. Aşağıdakilerden hangisi pandemi sürecindeki eğitimde öğrencilere kazandırılan özelliklerden biri değildir?

- A) Öz düzenleme becerisi kazanma
- B) Sorumluluk alma
- C) Teknolojik araçları kullanma
- D) Dijital yeterliliği artırma
- E) Sosyal beceriler kazandırma

S5. Aşağıdakilerden hangisi pandemi sürecindeki eğitimde velilerin sorumlulukları arasında yer almaz?

- A) Öğretim süreçlerini destekleme, takip etme
- B) Öğrencilerin ödevlerini yapma
- C) Öğrenciler için eğitsel ortam hazırlama
- D) Öğrencileri motive etme
- E) Öğretmenlerle iletişime geçme

Cevap Anahtarı

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
D	A	C	E	B

## Kaynakça

- Akbulut Ünal, C. (2020). İzolasyon sürecinde uzaktan piyano eğitimine yönelik veli değerlendirme sonuçları ve öğrenci not karşılaştırması. *İDİL Dergisi* (76)1832–1840. doi: 10.7816/idil-09-76-06
- Anderson, J.(2020). The coronavirus pandemic is reshaping education. Quartz. Erişim tarihi: 2 Eylül 2021 [https:// https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education](https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education)
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri . *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, (57) 192–206. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Ayaz, E. (2021). İlkokul fen bilimleri dersinin pandemi dönemi uzaktan eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 298-342. <https://doi.org/10.19171/uefad.815664>
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827.
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in turkey during the covid-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420.
- Aytekin, H. (2018). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>.
- Burkett, J & Reynolds, D. (2020). Pandemic policy preparedness: unintentional student discrimination in the wake of COVID-19. *School Leadership Review* 15(1), 1-22.
- Byun, S. & Slavin, R.E. (2020) Educational responses to the COVID-19 outbreak in South Korea. *Best Evid Chin Edu*, 5(2),665-680.
- Campbell K, Weingart R, Ashta J, Cronin T. & Gazmararian J. (2021). COVID-19 knowledge and behavior change among highschool students in semi-rural Georgia. *J Sch Health* (91) 526-534. <https://doi.org/10.1111/josh.13029>.
- Campos M. M. & Vieira L F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care, *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 125-140, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.18726>
- Crew, M. (2020). *Literature review on the impact of COVID-19 on families, and implications for the home learning environment*. A National Literacy Trust research report
- Çalışkan N., Karadağ, E. ve Çalışkan N. F. (2010). *Eğitim, iletişim ve öğretmenin beden dili*. Ankara: Kök Yayıncılık

- Çayak, S. (2021). Covid-19'un eğitim sürecine etkileri: Karantina günlerinde veli olmak. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(44), 204-229.
- Çayak, S., ve Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11, 59-77.
- Davis, C. R., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J. A. & Vargas, E. (2021). Distance learning and parental mental health during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(1), 61-64.
- Demir, E. ve Göloğlu Demir, C. (2021). Investigation of parents' opinions about distance education during the Covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education* 22(2), 42-57
- Demirci, N., Demirci, P T. ve Koz, H. (2021), The impact of COVID-19 lockdown process on dietary behaviours and physical activity habits of high school students. *Education Quarterly Reviews*, 4 (Special Issue 1), 651-660.
- Dolmaz, M. ve Metin Ö. (2021). Ebeveynlerin gözüyle Covid-19'un eğitim-öğretim sürecine ve öğrencilerin sosyal hayatlarına etkileri. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi* 10(1),96-121.
- Duran, M. (2021). The effects of COVID-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249>
- Engin A. O. ve Aydın S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-14.
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Homeschooling' and the COVID-19 crisis: The insights of parents on curriculum and remote learning. *Interchange* 52, 167–191. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>
- Günbaş, N. ve Gözükcüçük, M. (2020). Views of elementary school children's parents about distance education during the Covid-19 pandemic, *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. doi: <https://doi.org/10.19126/suje.789705>
- Güngör, C. (2021). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (JOSSE)*, (4)1, 137-157.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A metaanalysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Ören Koçhan N., ve Atik U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: "Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi? *MUTEAD Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98. doi:10.29228/mutead.6
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Khoirudin, R., Ashadi, A., & Masykuri, M. (2021). Smart Apps Creator 3 to improve student learning outcomes during the pandemic of COVID-19. *JPBI (Jurnal*

- Pendidikan Biologi Indonesia*), 7(1), 25-34. doi: <https://doi.org/10.22219/jpbi.v7i1.13993>
- Kocayığıt, A., ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285 – 299
- Mart, M. ve Kesicioğlu, O.S. (2020). Parents' opinion to play at home during COVID-19 pandemic. *Turkish Studies*, 15(4), 945-958. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44381>
- Mikolajczak M. & Roskam I. (2020). *Parental burnout: Moving the focus from children to parents. Child & Adolescent Development*. 7–13.
- Pokhrel, S. & Chhetri R. (2021). A Literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future* 8(1) 133–141
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education, OECD. <https://read.oecd-ilibrary.org> Erişim tarihi: 01 Eylül 2021
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. Erişim tarihi: 3 Eylül 2021 <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- SETA. (2021). 5 soruda: Koronavirüs salgınında veliler. Erişim tarihi: 04 Eylül 2021 <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-salgininda-veliler>
- Taş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin paydaş görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23),23-49
- Tezel-Şahin, F., Akıncı-Coşgun, A. ve Aydın-Kılıç, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 319–343.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2021a). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim tarihi: 1 Eylül 2021. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2021b). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim tarihi: 3 Eylül 2021. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ünsal, S ve Çetin, A. (2021). Eğitim paydaşları arasındaki ilişkilerde etik. B. Oral, A. Çoban ve M. Bars (Ed.) *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (121-134), Ankara: Pegem Akademi
- Ünsal, S. ve Sağır, M. (2020). Yetişkin eğitiminde iletişim, M. Tekerek ve M. Sağır (Ed.) *Yüksek eğitimde eğitimcilerin eğitimi* içinde (ss. 95-124), Ankara: Pegem Akademi
- Vigouroux S. L., Goncalves, A. & Charbonnier, E. (2021). The Psychological Vulnerability of French University Students to the COVID-19 Confinement. *Health Education & Behavior* 48(2) 123–131.
- Wai-Cook, M. (2020). The reality of home-based learning during COVID-19: roles of parents, teachers, and school administration in promoting self-directed

- learning. *Journal of School Administration Research and Development* 5(2), 86-92.
- Walberg, H. J. (2004). International perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for family–school–community partnerships. *Educational Research*, 41, 3–9.
- Wendel M., Ritchie T., Roger M. A. Ogga J. A., Santuzzia A. M., Shellebya, E.C & Menter K. ( 2020). The association between child ADHD symptoms and changes in parental involvement in kindergarten children’s learning during COVID-19. *School Psychology Review* 49(4), 466–479.
- Yılmaz, E., Mutlu, H. ve Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.

## **Yazar Özgeçmişi**

### **Dr. Abdullah ÇETİN**

Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilim Dalı’nda doktoramı tamamladım. Halen Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda Doç. Dr. olarak görev yapmaktayım. Öğretmen yetiştirme, öğretim programları, fen bilgisi öğretimi ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konularında araştırmalar gerçekleştirdim. Eğitim bilimleri alanıyla ilgili kitap editörlüğüm, kitaplarda bölüm yazarlığım, makalelerim ve bildirilerim bulunmaktadır. Üniversitelerde yüksek lisans ve lisans dersleri vermekteyim.

## BÖLÜM 6

### PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL YÖNETİMİ

Dr. Davut NACAR<sup>1</sup>

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Görevlisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Kahramanmaraş-TÜRKİYE. e-posta: davutncr2007@gmail.com (ORCID: 0000-0002-0137-4923)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Kahramanmaraş-TÜRKİYE. e-posta: serkan-unsal09@hotmail.com (ORCID: 0000- 0003-0367-0723)



## Giriş

Dünyayı kasıp kavuran Covid-19 pandemisi toplumsal yaşamın her alanını etkisi altına almıştır. Covid-19 pandemisi her şeyden önce bir halk sağlığı meseledir. Covid-19 pandemisinin etkilerinin hafifletilmesi veya tamamen ortadan kaldırılması bilim insanlarının ve ilaç firmalarının geliştirecekleri ilaç ve tedavi yöntemlerine bağlıdır. Şu ana kadar etkili bir farmasotik müdahalenin olmaması pandeminin etkisinin azaltılması için halk sağlığı ve hükümet yetkililerini sosyal mesafe, maske kullanımı ve bir takım yasaklamalar gibi eylemlere sevk etti.



Pandeminin etkisinin azaltılmasında ilaç dışı müdahaleler ülkeden ülkeye farklılıklar göstermiştir. Fakat sosyal mesafe, büyük çaplı toplantıların yasaklanması, aile dışı kişilerle ilişkilerin azaltılması konusunda vatandaşların uyarılması, semptomlu veya temaslı kişilerin izole edilmesi, esnek çalışma saatlerinin uygulanması, sınırların kapatılma-



sı, iç ve dış seyahatlerin yasaklanması ve okulların kapatılması birçok ülkede uygulanan yöntemlerdir.

Salgının sonucu olarak bu durum sadece bir halk sağlığı konusu olmaktan çıkmıştır. Salgın artık sosyal, ekonomik ve politik hayatı da etkisi altına almıştır. Arz talep meselesindeki dengesizlik ekonomik hayatı oldukça etkilemiştir. Bu durum özellikle az gelişmiş ve sağlık alt yapısı zayıf ülkeleri derinden etkilemektedir. İlaç dışı müdahaleler nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetleri de her düzeyde pandemiden etkilenmiştir. Bu durum eğitim yönetiminin kriz yönetme yöntemlerini de değiştirmiştir.

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Bararan, 1996). Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları, yapısı, toplumsal ve çevresel koşullar belirler (Taymaz, 2003). Okul yöneticilerinin görevi okul ve çevresindeki tüm unsurları göz önünde bulundurarak okulu amaçlarına uygun olarak en iyi şekilde yaşatmaktır. Okul yöneticilerinin bu görevi en iyi biçimde yerine getirebilmesi bu unsurlar arasındaki ilişkileri iyi ayarlayabilmesine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2002).

Okullar gelişimlerini sürdürebilmek adına, diğer örgütlerde olduğu gibi çağa ve içinde bulunulan koşullara uygun olarak eksik ve hatalı yönlerini tamamlamak zorundadır. Bu sorumluluk hiç şüphesiz birinci derece okul yöneticilerindedir. Okul içindeki ve dışındaki birey ve

grupları okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde olduğu kadar davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olması gerekir (Bursalıoğlu, 2002). Ancak böyle bir okul yöneticisi problemleri deneme yanılma yöntemi yerine bilimin ışığında çözmeye çalışacak ve içinde bulunduğumuz Covid-19 sürecinde okulu başarıya ulaştıracaktır. Bu durum aynı zamanda okul yöneticilerinin kriz yönetme liderlikleri ile de ilgilidir.

### **Kriz Döneminde Liderlik**

Kriz kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Açık sistemler olarak örgütlerin yaşam ve varlıklarını tehdit eden durumlar kriz olarak tanımlanabilir. Kriz, örgütlerin amaçlarını tehdit eden ve onların yaşamını tehlikeye sokup acil refleks gösterilmesinin gerektiği durumlarda, örgütün krizi öngörme ve önleme mekanizmalarının yetersiz kaldığı gerilim ve stres yaratan ciddi bir durum şeklinde ifade edilebilir (Şimşek ve Çelik, 2019). Batcheler'a göre (2003) kriz, organizasyonun devamını veya kurumsal hedeflerine ulaşma yeteneğini tehdit eden bir durumdur. Krizler, bir organizasyonun en temel hedeflerini tehdit eden düşük olasılıklı/yüksek sonuçlu olaylarla karakterize edilir (Weick, 1998). Yukarıdaki kriz tanımlarına bakıldığında kriz ile ilgili ortak kavramların kullanıldığı görülmektedir.

Krizler örgüt yönetiminin kararları (örgütün yapısı ve niteliği, yönetimin niteliği ve çevreyi algılama tarzı) veya bugün covid-19 salgınında olduğu gibi örgüt yönetiminin iradesi dışındaki çevresel faktörlerden (ekonomik sistem ve sistemin durumu, teknolojik gelişmeler, toplumsal ve kültürel etmenler, hukuksal ve siyasal etmenler, doğal etmenler

ve uluslar arası çevresel etmenler) de kaynaklanabilir. Sebebi ve kaynağı ne olursa olsun örgütü tehdit eden ve acil müdahaleyi gerektiren durum olarak tanımlanan krizin, iyi yönetilip zamanında çözümlenmesi hayati önem taşımaktadır (Can, 2002). Krizlerin iyi yönetilip çözümlenmemesi sadece çalışanların değil, aynı zamanda içinde buldukları örgütlerinde sonunu getirebilir (Şimşek ve Çelik, 2019).



Küreselleşme ve hızlı değişimle birlikte Covid-19 salgını örgütleri daha fazla belirsizliğe maruz bırakmıştır. Krizlerin neden olduğu belirsizlikleri en aza indirebilmek hatta krizlerin yarattığı belirsizliği fırsata çevirebilmek için gerek kriz sinyallerinin alındığı kriz öncesi dönemde gerekse kriz dönemi ve sonrasında örgüt liderlerine önemli bir sorumluluk düşmektedir (Düzgün, 2020). Söz konusu belirsizlik, örgütleri kimi zaman kriz olarak adlandırılan içinden çıkılması zor bir duruma sokarken kimi zaman ise bu belirsizlikler kriz yönetmeyi bilen liderler aracılığıyla örgütler için bir fırsata dönüşebilir.

Güçlü ve büyük liderlerin kaos, kararsızlık (Aslan, 2019), belirsizlik ve büyük toplumsal olaylarda meydana çıktıkları görülmektedir. Krizleri en iyi şekilde yöneten, kriz sonrası oluşan değişiklikleri yenilikçi tarzda minimum kayıpla gerçekleştiren, kurumunun yaşamını ve başarısını sağlayan kişiler, krizleri fırsata çeviren liderler olmuşlardır (Dural, 2002). Aslında liderlik, liderin yaptığı şeylerle ilgili bir süreçtir (Koçel, 2010). Bir kriz durumunda liderin başarılı olabilmesi krizi doğru okuması ve buna uygun tepki vermesine bağlıdır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemiz eğitim sistemide Covid-19 salgınına hazırlıksız yakalanmıştır. Ülkemizdeki tüm okulların aynı eğitim şartlarına sahip olmaması ve yetki alanındaki boşluklar eğitim yönetimini de etkilemiştir.

### **Pandeminin Okul Yönetimine Etkileri**

Geçtiğimiz yüzyıllarda göçler ve savaşlar gibi toplumsal olaylarla taşınan bulaşıcı hastalıkların günümüzde sadece birkaç saat içerisinde taşınması, küreselleşmenin belki de en olumsuz sonuçlarından birisidir (Özalp, 2020: 128). Bugün dünyanın herhangi bir noktasındaki bir örgütte yaşanan bir kriz dünyanın birçok farklı noktasında hissedilebilmektedir. Bundan dolayı en küçük örgütlerden en büyüğüne kadar bütün örgütler potansiyel kriz durumlarına karşı her zaman hazırlıklı olmalıdırlar (Tıraş Sağlam, Sağlam, Soycan ve Sağlam, 2021).

Pandeminin başlamasıyla beraber özellikle sağlık sektörü bu olumsuz durumdan en fazla etkilenen kurum olmuştur. Sağlık sektörü ile birlikte milyonlarca öğrencinin ve çalışanın olduğu eğitim sektörü de bu

olumsuz durumdan fazlasıyla etkilendi ve etkilenmeye de devam etmektedir. Salgının dünyada ve ülkemizde hızla yayılması eğitim-öğretimden sorumlu kişileri salgının yayılmasını önlemek adına hızlı kararlar almaya sevk etti. Hiç şüphesiz alınan en önemli karar okulların tatil edilmesiydi. Salgının ilk ortaya çıktığı yer olan Çin, 30 Ocak 2020’de bitecek olan yarıyıl tatilini uzatma kararı aldı ([www.chinadaily.com](http://www.chinadaily.com)). Çin’in bu kararının ardından dünyada birçok ülke arka arkaya okulları tatil etme kararı aldı.

Türkiye de ise ilkokul, ortaokul ve liseler 16 Mart’ta bir hafta süreyle tatil edilip, 23 Mart’tan itibaren tüm eğitim öğretim düzeylerinde uzaktan eğitime geçiş kararı alınmıştır. Üniversiteler iller arası öğrenci hareketliliğinin fazla olması sebebiyle üç hafta tatil edildi, daha sonra ise uzaktan eğitime geçilmiştir ([www.bbc.com](http://www.bbc.com)). Bu tarihten itibaren öğretme ve öğrenmeye alternatif bir seçenek olarak dijital bir eğitim portalı olan Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) tarafından üç TV kanalı aracılığıyla sağlanan İnternet ve TVtabanlı uzaktan eğitim başlatılmıştır (MEB,2020).

Eğitim öğretim sürecindeki fırsat ve imkân eşitliği, yaşanan pandemi ile eşitsizlikleri de beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitimin başladığı andan itibaren internet, tablet, telefon ve bilgisayar eksikliği olan öğrencilerin derslere katılamamaları, nüfus sayısı fazla olan ailelerde aynı anda birçok öğrencinin dersinin olmasına rağmen teknolojik aletlerin yetersizliğinden dolayı derslerine aktif katılım sağlayamamaları, evlerin ısınma durumlarının farklılık göstermesi (soba, doğalgaz), velilerin okuryazarlık durumları, ailelerin dijital okuryazarlık yeterli-

likleri, maddi imkânsızlıkların motivasyonu düşürmesi gibi durumları eşitsizlikler olarak sayabiliriz (Tıraş Sağlam ve diğerleri, 2021).

Salgın sebebiyle kapanan ve uzaktan eğitime devam etmek zorunda olan okullarda öğrenci ve öğretmenler ile birlikte bu süreçten okul yöneticileri de etkilenmiştir. Yıllardan beri yüz yüze devam edilen okullarda teknolojik altyapı, donanım ve yeterli teknik bilgiye sahip yöneticilerin olmaması yöneticilerin sürece hazırlıksız yakalanmasına sebep olmuş ve bu durum süreci daha stresli hale getirmiştir. Pandemi ile birlikte eğitim öğretimle ilgili bilinenler hızla değişmiş ve bu değişime okulun paydaşları hazırlıksız yakalanmışken okul yöneticilerinden bu değişime rehberlik etmeleri beklenmiştir (Keleş, 2020).

Pandemi ile beraber eğitim sürecinde yaşanan değişimler geleneksel yönetici rollerini, çağa uygun eğitim lideri olmaları yönünde zorlamaktadır (Aras, 2020). Eğitim krumları yöneticilerinin rolleri pandemi sürecinde eğitim ve öğretim rolünün yanı sıra yenilikçi ve üretici bir role evrilmiştir. Özellikle mesleki ve teknik liselerde, tüm okulların hijyen, temizlik ve dezenfeksiyon çalışmalarını sürdürmek için temizlik malzemesi üretimine odaklanılmış ve bu okullara yönelik yatırımlar yapılarak üretim kapasiteleri ve üretim yapılan okul sayısı artırılmıştır. Pandemi sürecinde en çok ihtiyaç duyulan ürün olan tıbbi maske üretiminde aylık 10 milyon maske üretim kapasitesine ulaşılmıştır. Benzer şekilde, yüz siperliği, önlük ve tulum gibi ürünler üretilmeye başlanmıştır (Özer, 2020a, b, c). Bu kapsamda, temizlik ve dezenfeksiyon ürünlerinden maske üretimine, tek kullanımlık önlük ve tulum-

dan yüz koruyucu sipere kadar çok çeşitli ürünlerin geniş bir üretim bandında seri üretimine geçilmiştir (MEB, 2020).

### **Okul Yönetimlerinin Pandemide Vermesi Gereken Tepkiler**

Pandeminin eğitime etkisini toplumsal tepkiler, öğrenciler, öğretmenler, ebeveynlerin beklentileri ve okul yöneticilerinin pandemi sürecindeki tepkileri belirleyecektir (Keleş, 2020). Yani okul yöneticilerinin pandemi sürecinde yapacağı eylemler eğitim öğretimin kalitesini belirleyecektir. Buradan hareketle okul yöneticilerinin görevi örgütün unsurları arasındaki koordinasyonu sağlayarak pandeminin eğitime olumsuz etkisini en aza indirerek okulun amaçlarına ulaşmasında eğitim öğretim faaliyetlerini yönlendirerek eğitim faaliyetlerinin verimli bir şekilde devam etmelerini sağlamaktır.

Okul kapanışlarına karşı eğitimin sürdürülmesi için ülkelerin genel olarak başvurduğu çözüm yöntemi uzaktan eğitim olmuştur. Bazı ülkelerde resmi platformlar üzerinden çevrim içi ortamlar kullanılırken bazılarında TV kanalları üzerinden yayınlar yapılmıştır. Pandemi mücadelesinde sosyal izolasyonun sağlanmasının bir zorunluluk olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin eğitim hakkının sağlanması, öğrenme kayıp ve açıklarının önüne geçilmesi, eğitimin devam ettirilmesi açısından uzaktan eğitimin en makul ve pratik yöntem olduğu açıktır. Ancak teknolojik araç gereç olanakları yeterli olmayan öğrencilerin TV kanalları üzerinden yapılan uzaktan eğitimlere erişimlerinin izlenmesine yönelik pratik mekanizmaların bulunmaması önemli sorun ve kısıtlardır. Bu durum COVID-19 öncesinde, eğitim-teknoloji entegrasyonu sağlayan, uzaktan eğitim yöntemleri, e-ölçme, teknoloji kul-

lanımı gibi alanlarda öğretmenlere yönelik güçlü destek sağlayan, e- içerik geliştirme ve eğitim portalları kurmak için yatırım yapan ülkeleri avantajlı konuma taşımıştır. Hazır kaynakları, e-içerik geliştirme yönetme birikim ve deneyimleri bu ülkeleri bir adım öne çıkarmıştır(Gençoğlu ve Çiftçi, (2020).

Uzaktan eğitimle öğrencilerin okul ortamından uzakta motivasyonun sağlanması son derece önemlidir. Motivasyonu, davranışa enerji ve yön veren ve bireylerin belirli hedeflere yönelmesini sağlayan güçler olarak tanımlamak mümkündür. Motivasyon kavramının temelinde davranışların tetiklenmesi, yönlendirilmesi ve sürdürülmesi vardır. Motivasyonun asıl amacı, zorlama olmadan bireylerin istekli, verimli ve etkili çalışmalarını sağlamaktır. İnsanlar temel beklentileri karşılandığı sürece daha verimli çalışacak, motivasyonları da o oranda yüksek olacaktır. Bir öğrencinin motivasyonu ne kadar yüksek ise performansı da o oranda yüksek olacaktır (Vatansever Bayraktar, 2015). Okul yöneticilerinin öğrencileri motive edecek, onlarda öğrenme isteği uyandıracak faaliyetler ve etkinlikler düzenlemesi pandemi sürecinde son derece önemli olmaktadır.

Pandemi sürecindeki belirsizlik ve yaşanan kaygılar öğrenci veli ve öğretmen iletişimini çok daha önemli hale getirmiştir. Okul yönetiminin veli, öğrenci ve öğretmenlerle iletişim halinde olmalarının uzaktan eğitime katılım ve ilgiyi artırdığı anlaşılmıştır (Keleş, 2020). Özellikle pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve diğer tüm paydaşlarla iletişime açık ve kolay ulaşılabilir olmaları eğiti sürecinin başarısında etkili olacaktır (Keleş, 2020). Bu noktada okul yöne-



ticilerine düşen görev bu unsurlar arasında iletişimi açık tutacak kanalları aktif hale getirmektir.

Pandemiden en çok etkilenen alanlardan olan eğitim, bundan sonrada en önemli değişimlerin olacağı alanlardan birisi olacaktır (Sweeney, 2020). Bugün artık birçok veri ve bilgi dijital ortamlarda dijital olarak üretilip kullanıma sunulmaktadır. Dijital olarak üretilen bu veriler yine dijital olarak tüketilmektedir. Bu dijital verilerin Türkiye’de eğitim sisteminde sınırlı kullanımı genç kuşağın teknolojinin bu yönünü bilmemesine neden olmaktadır (Odabaşı, Odabaşı ve Binici, 2019). Bu problemi aşabilmek için teknoloji eğitim araçlarının etkin kullanımı ve ulaşımında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

### **Pandemi Döneminde Okul Yöneticilerinin Alacağı Sağlık Tedbirleri**

Okulda Covid-19'un bulaşma riskini en aza indirmek ve öğrenciler, öğretmenler, okul çalışanları ve aileler için güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı sağlamak için geniş kapsamlı koruyucu önlemler alınmalıdır (Gök Uğur, Ayruk ve Çicek, 2020).

Okul yöneticileri giriş ve çıkış kuralları, ders başlama ve bitiş saatleri, teneffüs ve yemek saatleri planlamalarının yapılması, fiziksel mesafe kurallarına uyulması için fiziksel alan düzenlemelerinin yapılması, temizlik ve dezenfeksiyon, havalandırma, okula ulaşım ve yemekhane hizmetlerinin yeniden düzenlenmesi, açık hava etkinliklerinin desteklenmesi, yüksek riskli kişilerin belirlenmesi, sağlık kontrollerinin yapılması, şüpheli vakalara test yapılarak izole edilmesi, hasta ve temas-

lıların takibi ve evde kalmasının sağlanması, ruh sağlığı çalışmaları, psikososyal destek, beslenme ve aşılama gibi temel hizmetlerin sürdürülmesini sağlamalıdır (Gök Uğur, Ayruk ve Çicek, 2020).

Aşağıda Milli Eğitim Bakanlığı Basın ve Halkla İlişkiler Müşvirliği tarafından hazırlanan “Covid-19 Salgınında Okulda Alınması Gereken Önlemler Rehberi” ne yer verilmiştir;

### **Maske Kullanımı**

- Millî Eğitim Bakanlığı’nın almış olduğu kararlar bağlamında okul yöneticileri tüm öğrencilerin okula maske ile gelmelerini sağlamalıdır. Ancak gelişimsel sorunu olan veya maske takmakta zorlanan çocuklar için istisnalar olabilir.
- Maskeler çocuklar için uygun büyüklükte olmalıdır.
- Maskenin nemlenmesi veya kirlenmesi durumunda çocukların değiştirebilmesi için okulun uygun yerinde yedek maske bulundurulmalıdır.



- Gelişimsel problemleri veya sağlık nedenleri (doktor raporu ile kayıt altına alınmış olan) ile maske takamayan çocukların mümkün ise yüz koruyucu kullanımı sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin aşılama durumlarına bakılmaksızın okula girdikleri andan itibaren maske takmaları, farklı sınıflara derse girerken maskelerini değiştirmeleri sağlanmalıdır.
- Okul da görev yapan ve işi nedeni ile okulda bulunan aşıllılar dahil olmak üzere tüm bireylerin sürekli maske takmaları sağlanmalıdır.
- Salgın süresince okul bahçesi de dahil olmak üzere mümkün olduğunca okul içerisine girişlere izin verilmemelidir.
- Okul bahçesi dâhil, okula girişin gerekli olduğu durumlarda okul bahçesine giriş, bahçenin olmadığı durumlarda da en dış noktadan itibaren maske takmaları sağlanmalıdır.

- Maskeler, sadece yeme-içme sırasında çıkartılmalı ve uygun bir yere bırakılmalıdır.

### Sınıfların Havalandırılması

- Ders yapılırken öğrenciler açısından tehlike oluşturmayacak şekilde sınıf pencerelerinin açık bırakılması sağlanmalıdır.



- Teneffüslerde mümkün olduğunca öğrencilerin tamamı sınıftan çıkarılarak teneffüs boyunca sınıfın havalanması sağlanmalıdır.
- Okuldaki ortak kapalı alanların pencereleri mümkün olduğu kadar dışarıdan hava alacak şekilde açık bırakılmalıdır.
- Merkezi havalandırma sistemleri bulunan okullar için; havalandırması mümkünse %100 taze hava sirkülasyonunu sağlayacak

şekilde düzenlenmelidir, havalandırma sistemlerinin bakımları zamanında yapılmalıdır, havalandırma sistemi çok düşük ayarda çalıştırılmalıdır, havalandırma sistemi çalışıyor bile olsa pencereleri açılabilen alanlarda pençelerin açılması sağlanmalıdır.

### Okul Ortamında Mesafe

- Okul binasında bahçe dahil öğrencilerin, öğretmenlerin, diğer çalışanların kalabalık gruplar oluşturması önlenmelidir.
- Teneffüs saatlerinde okul bahçesinde kalabalık oluşmaması için okulun fiziksel kapasitesi ve öğrenci mevcudu dikkate alınarak farklı zamanlara gelecek şekilde ayarlanmalıdır.
- Okul bahçesinde öğrenciler arasında sosyal mesafenin uygun olmasına özen gösterilmelidir.
- Okula giriş, çıkış ve teneffüslerde sosyal mesafenin korunması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.



- Okul kapalı alanlarının kullanımı farklı sınıf öğrencilerinin bir araya gelmesini en aza indirecek şekilde planlanmalıdır.
- Okul giriş ve çıkış saatleri mümkün ise değiştirilmeli eğer değiştirilemiyorsa, ders başlangıç zamanları ve ders araları farklı sınıf öğrencilerinin bir araya gelmesini en aza indirecek şekilde planlanmalıdır.
- Öğrencilerin sınıftaki oturma düzeni yüzleri aynı yöne dönük olacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- Öğrenciler arasındaki mesafe okul fiziki şartları ve öğrenci sayısı dikkate alınarak sosyal mesafeye uygun olarak yapılmalıdır.
- Vaka hızının ve bulaş riskinin yüksek olduğu ya da vaka sayısında ani yükselme görülen bölgelerde il ve ilçe sağlık müdürlükleri koordinasyonunda gerekli tedbirler alınmalıdır.
- Tükürük ve sekresyon çıkışına neden olabilecek şarkı söyleme gibi yüksek sesle yapılan egzersizler kesinlikle açık alanda ve öğrencilerin arasında tercihen en az 2 metre mesafe bırakılarak yapılmalıdır.
- Öğrencilerin okul yerine evlerinde veya okul dışında egzersizler yapması özendirilmelidir.
- Beslenme saatlerinin okulun fiziki kapasitesi göz önüne alınarak mümkün oldukça farklı zamanlara yayılması için zaman aralıkları farklılaştırılmalı ve sınıf dışında mümkünse açık alanda, mümkün değilse okulun geniş ve tavan yüksekliği yüksek tavanlı havalandırılabilir açık yerlerde yapmaları sağlanmalıdır.

## Alınabilecek Diğer Tedbirler

- Ders sürelerinin sınıf boyutları ve öğrenci sayısı da dikkate alınarak 40 dakikayı aşmayacak şekilde planlanması yapılmalıdır.
- Okulun rutin temizliği ve dezenfektasyonu sıklaştırılmalıdır.



- Okuldaki tüm bireylerin el hijyeni için su ve sabun ile el yıkama olanakları sağlanmalı ve ortak alanlara uygun sayıda el antiseptikleri konulmalıdır.



- Okulun başlangıcında velilere olası hastalık durumunda bilgi paylaşabilmeleri için Bilgilendirme Formu verilmelidir.
- Zorunlu olmadıkça okula ziyaretçi alınmamalı, alınması gerektiğinde ise ziyaretçilerin HES kodu kontrolü yapılmalıdır.
- Yiyecek içecek tüketiminin mümkün olduğu kadar farklı zamanlarda ve mümkün olan en kısa sürede gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

## Özet

Dünyada Covid-19 salgınıyla başlayan değişim ve dönüşüm okul yönetiminde de kendisini göstermiştir. Okul yöneticileri ülke politikalarına bağlı kalmak kaydıyla okulu amaçlarına ulaştırmak için bir takım kararlar almış ve uygulamaya koymuşlardır. Okulların amaçlarını tehdit eden ve okulların yaşamını tehlikeye sokup acil refleks gösterilmesinin gerektiği durumlarda, okulda krizi öngörme ve önleme mekanizmalarının yetersiz kaldığı gerilim ve stres yaratan Covid-19 krizi-



nin başarılı bir şekilde atlatılması okul yöneticilerinin krizi doğru okumasına ve yeterliliklerine bağlıdır. Pandemi ile birlikte eğitim öğretimle ilgili bilinenler hızla değişmiş ve bu değişime okulun paydaşları hazırlıksız yakalanmışken okul yöneticilerinden bu değişime rehberlik etmeleri beklenmektedir. Pandemi döneminde okul yöneticilerinin görevi kurumun boyutları arasındaki koordinasyonu sağlayarak pandeminin eğitime olumsuz etkisini en aza indirmek ve okulun amaçlarına ulaşmasında eğitim öğretim faaliyetlerini yönlendirerek söz konusu faaliyetlerin verimli bir şekilde devam etmelerini sağlamaktır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin okul ortamından uzakta motivasyonun sağlanması son derece önemlidir. Motivasyonu, davranışa enerji ve yön veren ve bireylerin belirli hedeflere yönelmesini sağlayan güçler olarak tanımlamak mümkündür. Okul yöneticilerinin öğrencileri motive edecek, onlarda öğrenme isteği uyandıracak faaliyetler ve etkinlikler düzenlemesi pandemi sürecinde son derece önemli olmaktadır. Özellikle pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve diğer tüm paydaşlarla iletişime açık ve kolay ulaşılabilir olmaları eğitim sürecinin başarısında etkili olacaktır. Bu noktada okul yöneticilerine düşen görev bu unsurlar arasında iletişimi açık tutacak kanalları aktif hale getirmektir. Okul yöneticilerinin bunların dışında sağlıkla ilgili alıp uygulaması gereken kararlar vardır. Bunlar okulda Covid-19'un bulaşma riskini en aza indirmek ve öğrenciler, öğretmenler, okul çalışanları ve aileler için güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı sağlamak için geniş kapsamlı koruyucu önlemlerin alınmasıdır.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

S1. Aşağıdakilerden hangisi pandeminin ilaç dışı etkisinin azaltılması için yapılan müdahalelerden birisidir?

- Sosyal mesafe
- Büyük çaplı toplantıların yasaklanması
- Aile dışı kişilerle ilişkilerin azaltılması
- Semptomlu ve temaslı kişilerin izole edilmesi
- Hepsi

S2. Aşağıdakilerden hangisi kriz oluşturan çevresel etmenlerden birisi değildir?

- Ekonomik sisteme ve sistem durumu
- Teknolojik gelişmeler
- Örgütün yapısı ve niteliği
- Toplumsal ve siyasal etmenler
- Doğal etmenler

S3. Aşağıdakilerden hangisi okullarda maske kullanımı ile ilgili doğru bir bilgi değildir?

- Millî Eğitim Bakanlığının almış olduğu kararlar bağlamında okul yöneticileri tüm öğrencilerin okula maske ile gelmelerini sağlamalıdır.
- Maskenin çocuklar için uygun boyutta olması, maskelerin nemlenmesi durumunda değiştirilmesi için okul içerisinde yedek maske bulunması sağlanmalıdır.

- c. Maske takamayan öğrenciler; gelişimsel sorunları veya tıbbi nedenlerle maske takamayan çocuklarda mümkün ise yüz koruyucu kullanımı sağlanmalıdır.
- d. Salgın döneminde okul bahçesi de dâhil olmak üzere okul içerisine girişlere izin verilebilir.
- e. Maskeler, sadece sıvı alımı veya beslenme sırasında çıkartılmalıdır.

S4. Aşağıdakilerden hangisi okul ortamında mesafe kuralları ile ilgili doğru bir bilgi değildir?

- a. Okul bahçesinde ve çevresinde öğrencilerin, öğretmenlerin, diğer çalışanların kalabalık gruplar oluşturması önlenmelidir.
- b. Sınıf içerisinde öğrencilerin oturma düzeni yüzleri birbirine yöne dönük olacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- c. Okula giriş, çıkış ve teneffüslerde sosyal mesafenin korunması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- d. Öğrenciler arasındaki mesafenin belirlenmesinde okuldaki derslik ve öğrenci sayısına dikkat edilerek okul yönetimi tarafından sosyal mesafeye uygun düzenleme yapılmalıdır.
- e. Tükürük ve sekresyon çıkışına neden olabilecek şarkı söyleme gibi yüksek sesle yapılan egzersizler mutlaka açık alanda ve öğrencilerin arasında tercihen en az 2 metre mesafe bırakılarak yapılmalıdır.

S5. Aşağıdakilerden hangisi okullarda alınabilecek diğer tedbirlerle ilgili doğru bir bilgi değildir?

- a. Yiyecek içecek tüketiminin mümkün olduğu kadar aynı zamanlarda gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.
- b. Ders sürelerinin sınıf boyutları ve öğrenci sayısı da dikkate alınarak 40 dakikayı aşmayacak şekilde planlanması yapılmalıdır.
- c. Okulun rutin temizliği ve dezenfekte edilmesi sıklaştırılmalıdır.
- d. Okulun başlangıcında velilere olası hastalık durumunda bilgi paylaşabilmeleri için Bilgilendirme Formu verilmelidir.
- e. Ziyaretçiler zorunlu olmadıkça okula alınmamalı, alınması gerektiğinde ise ziyaretçilerin HES kodu kontrolünde durumları “Risksiz” olmalıdır.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>E</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>A</b>

## KAYNAKÇA

- Aras, N. (2013).Okul Müdürlerinin Sahip Olduğu Okul Liderliği Standartlarına İlişkin Öğretmen Algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Os-mangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, Ş. (2019). Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları. Eğitim Yayınevi: Kon-ya.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Yönetimi. Yargıcı Matabaası: Ankara.
- Batchelor, P. (2003). SurvivingCorporateCrisis: 100 ThingsYouNeedToKnow, Lon-don: Thorogood Publishing. Beckhard.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Pegem: Ankara.
- Can, H. (2002). Organizasyon ve Yönetim. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Dural, B. (2002). Atatürk'ün Liderlik Sırları. Okumuş Adam Yayınları: İstanbul.
- Düzgün, A. (2020). Kriz Yönetiminde Etkili Liderlik Tarzının Belirlenmesi: Erzu-rum İli Örneği. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 12(23), 492-514. DOI: 10.38155/ksbd.806878
- Gençoğlu, C. & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz. Journal of History School, 46, 1648-1673.
- Gök Uğur H, Ayruk H, Çiçek E. Covid-19 Pandemi Sürecinde Okullarda Alınması Gereken Koruyucu Önlemler ve Halk Sağlığı Hemşiresinin Rolü. YBH der-gisi. 2020;1(1):57-75.
- Keleş, H., Atay, D. ve Karanfil, F . (2020). Covid 19 Pandemi Sürecinde Okul Mü-dürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. Milli Eğitim Dergisi, Salgın Süre-cinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 155-174. DOI: 10.37669/milliegitim.787255
- Koçel, T. (2010). İşletme Yöneticiliği. Beta: İstanbul.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. ve Binici, K. (2020). Dijital Bilgi Kaynakları Ve Ortamların-ın Üniversite Öğrencilerinin Okuma Davranışlarına Etkileri. Milli Eğitim Dergisi, 49 (227), 89-116. Retrievedfrom.
- Özalp, Z. (2020). Covid-19 bağlamında devletlerin hak ve sorumlulukları. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi 9(2), 127-132.

- Özer, M. (2020a). Vocational Education And Training As “A Friend In Need” During Coronavirus Pandemic In Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.
- Özer, M. (2020b). Educational Policy Actions By The Ministry Of National Education In The Times Of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi:10.24106/kefdergi.722280>
- Özer, M. (2020c). The Contribution Of The Strengthened Capacity Of Vocational Education And Training System In Turkey To The Fight Against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, <https://doi:10.2399/yod.20.726951>
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Pegem: Ankara.
- Tıraş Sağlam, G., Sağlam, H., Soyca, F. ve Sağlam, A. (2021). “Eğitimde Adaptif Liderlik ve Covid-19 Süreci”, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(37):316-325.
- Vatansever B. H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1069-1090, DOI <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>, ANKARA-TURKEY
- Weick, K. E. (1988). Enacted Sensemaking in Crisis Situations. *Journal Of Management Studies*, 25(4), 305-317.
- <https://www.bbc.com/turkce/live/haberler-turkiye-51849600>
- <https://www.chinadaily.com.cn/a/202001/27/WS5e2e0f0ea31012821727356b.html>
- <https://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr>
- <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/07/when-the-covid-19-crisis-finally-ends-uk-schools-must-never-return-to-normal>

## ŞEKİLLERİN WEB KAYNAKÇASI

Resim 1: [https://beleviortaokulu.meb.k12.tr/icerikler/covid-19-kapsaminda-okullarda-alinmasi-gereken-onlemler\\_10179562.html](https://beleviortaokulu.meb.k12.tr/icerikler/covid-19-kapsaminda-okullarda-alinmasi-gereken-onlemler_10179562.html)

Resim 2: <https://nuranozsoz.com/ekonomik-krizde-sirketler-icin-hayat-kurtaracak-10-strateji/>

Resim 3: <https://canakkale.meb.gov.tr/www/okullarimizin-yeni-kahramanlari-maskeliler/icerik/3900>

Resim

4: [https://mobile.twitter.com/ozturk\\_mustafa/status/1366430853337911297/photo/1](https://mobile.twitter.com/ozturk_mustafa/status/1366430853337911297/photo/1)

Resim 5: <https://www.istockphoto.com/tr/vekt%C3%B6r/okul-ill%C3%BCstrasyon-sosyal-uzakla%C5%9Ft%C4%B1rma-okulda-yeni-normal-okula-gerid%C3%B6n-%C3%A7ocuklar-gm1266665617-371388655>

Resim 6: <https://www.egitimhane.com/okullara-koronavirus-rehberi-h21887.html>

Resim 7: <https://www.arkitera.com/haber/yeni-normalde-okul-yapilari-nasil-olacak/>

### **Dr. Davut NACAR**

1979 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimimi Kahramanmaraş'ta tamamladı. Lisans eğitimimi 2004 yılında Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi/Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü/Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı tamamladı. 2005 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, eğitim bilimlerinde yüksek lisansını, 2021 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı doktora eğitimimi tamamladı. 2004-2009 yılları arasında çeşitli kurumlarda öğretmenlik yaptı. 2009 yılından itibaren Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu çocuk gelişimi bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.

### **Doç. Dr. Serkan ÜNSAL**

1979 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimimi Kahramanmaraş'ta tamamladı. Lisans eğitimimi 2001 yılında Selçuk üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümünde tamamladı. 2005 yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, eğitim bilimlerinde yüksek lisansını, 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora eğitimimi tamamladı. 2001-2015 yılları arasında çeşitli kurumlarda öğretmenlik yaptı. 2016 yılından itibaren Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.





## BÖLÜM 7

### PANDEMİ SÜRECİNDE DÜŞÜNME VE DÜŞÜNME BECERİLERİ

Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ<sup>1</sup>

Öğretmen, Mustafa GÜL<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ncelikoz@gmail.com , ORCID: 0000-0003-3826-0070

<sup>2</sup> Öğretmen (MEB), Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye, mstfgl24@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7641-3256.



## Giriş

Covid 19'un neden olduğu pandemiyle birlikte bireylerin hayatlarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Süreçte bireylerin ilgileri, ihtiyaçları, yaşam alanları ve sosyal çevrelerinde farklılıklar oluşmuştur. Yeni durum eğitimdeki her paydaşı farklı bir şekilde etkilemiş, eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler farklı problemlerle mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Bu da doğrudan bireylerin düşünmelerini etkilemiştir. Çünkü düşünme yaşananları anlamlandırma ve çevreye uyum süreci olarak kabul edilmektedir (Nosich, 2012). Düşünme becerilerine sahip, olumlu düşünen, üst bilişsel düşünmeyi gerçekleştiren bireyler pandemi sürecini daha az hasarla atlatırken, bu özelliklere sahip olmayan bireyler bu süreçten çok daha fazla olumsuz etkilenmişlerdir. Pandemi sürecinde yöneticiler karar vermede zorlanırken, öğretmenler yeni yeterlikler kazanmak için mücadele etmişlerdir. Veliler ise öğretmenlerin rolünü üstlenmişlerdir. Öğrenciler de pandemi sürecinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu yerine getirmeye çalışmışlardır. Öğrenciler öğrenme sürecini yönetme konusunda yüze yüze eğitime göre dış uyarıcılara daha az maruz kalmış kendileri süreci yönetmişlerdir. Pandemi sürecinde; öğrenmeyi öğrenmiş olan, eleştirel bakabilen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen, sorunlara sistematik yaklaşan, doğru analizler yapabilen, deneyimlerinden dersler çıkarabilen üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrenciler süreci daha az hasarla atlatmışlardır. Uzaktan eğitim süreci ile birlikte düşünmeyi ve düşünme becerileri eğitimi etkileyen unsurların daha fazla çeşitlendiği ve bu unsurların yüz yüze eğitime göre etki

durumlarının değiştiği de gözlenmiştir. Bu değişime uyum için, yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin farklı düşünme becerilerine sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin karşılaşabilecekleri yeni sorunları çözmeleri için özgün yaklaşımlar ortaya koyabilmesi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasıyla mümkündür.

### **Pandemi Sürecinde Düşünme ve Önemi**

İnsanlık tarihi ile başlayan düşünme, insanı başka insanlardan ve canlılardan farklı kılan en önemli özelliğidir (Taşdelen, 2012). İnsanlar düşünme sayesinde yaşamlarını anlamlandırırken çevreye de uyum sağlamaktadırlar (Nosich, 2012). Osmanlıcada “tefekür”, İngilizcede “thinking” kavramlarıyla ifade edilen düşünmenin, soyut bir kavram olması nedeniyle herkesin üzerinde uzlaşabildiği ortak bir tanımının olmadığı görölmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) düşünme kavramını “Düşünmek işi, tefekür; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2021). Genel olarak düşünme kavramının sözlük anlamları incelendiğinde düşünme, bir şeyin aslını anlamaya çalışma, zihinde bir şeyleri canlandırma, zihni faaliyetlerle fikir üretme, bilinenlerden hareketle bir şeyin bilinmeyen yönünü anlamaya çalışma, tefekür etme gibi anlamları ile karşımıza çıkmaktadır (Demirel 2015). Platon’a göre düşünme bireyin kendisiyle zihinsel ve içsel diyaloğudur (Cevizci, 2014). Dewey (1910) ise düşünmeyi bireyin şüphelerini giderme çabası olarak

görmektedir. Hegel, insanı hayvandan ayıran en önemli özelliğin düşünme olduğunu ifade ederken, insanca olan her şeyin de düşünme ürünü olduğunu belirtmektedir. Hegel tanrısal öngörü olarak sonsuz bilgeliğin gücünde us ve düşünmeyi görmektedir. Dindarlığın da düşünmeyi gerektirdiğini Tinin en derin noktasının düşünme olduğunu belirtmektedir. Tanrının kendini açabileceği tek varlık düşünmeyi öğrenmiş olan bilinç olduğunu belirterek düşünmenin önemine vurgu yapmaktadır (Hegel, 1995). Düşünme; anlam arama ve karar verebilme için sürekli bağlantı kurma durumunu içeren bir zihinsel etkinliktir (Presseisen, 2010). Düşünme aynı zamanda problem çözme, yaşanan bir durum veya sonucu mantıksal olarak muhakeme etme yeteneğidir (Nickerson, 1987). Düşünme, deneyimlerle zenginleşerek ilerleyen sürekli olarak gelişen bir yapıya sahiptir (Blomhøj ve Jensen, 2006). Düşünme amaca yöneliktir (Paul ve Elder, 2002).

Eğitim açısından düşünme girdi, işlem ve çıktı boyutlarıyla ele alınmaktadır (Sağlam, 2002). Davranışçı kuramlar düşünmeyi öğrenme olayının bir ürünü ya da sonucu olarak ele alırken, bilişselci kuramlar ise düşünmeyi öğrenme eyleminin bir süreci olarak ele almışlar ve düşünme süreçleriyle ilgili çok az şey bilindiğini belirtmişlerdir (Senemoğlu, 2007). Oysa düşünme Felsefe, Tarih, Matematik gibi birçok alanı etkilemektedir. Örneğin ilmin kaynağını oluşturan Felsefenin ortaya çıkmasını sağlayan şey insanın kendini, evreni ve evrenin ötesini düşünmesidir. Felsefenin beşiği insan zihnidir (Ülken, 2008) ve düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Düşünme hayattaki en basit durumdan en karmaşık duruma kadar her durumda gerçekleştirilmektedir. Basit bir iletişimden bilimsel çalışmalara kadar her durumda düşünme vardır. Ancak özellikle bilimde düşünme daha sistematik ve kapsamlıdır. Bilimsel bir çalışmanın verilerinin toplanmasında, verilerin analiz edilmesinde, sonuçlara ulaşılmasında ve yeni araştırmalar için öneriler getirilmesinde düşünmelerin sistematik olarak gerçekleştirilmesi önemlidir (Mengüşoğlu, 1958). Bunun yanında değişen şartlara uyumda, problem çözmeye, ürün ortaya koymada düşünme önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çünkü böyle durumlarda insanların kendilerini daha fazla düşünmeye zorladıkları görülmektedir (Acar, 2020: 296).

Düşünmenin tanımı ve özelliklerinden yola çıkıldığında pandemi, üzerinde sistematik düşünceler gerçekleştirilecek önemli sorunlardan biri olduğu söylenebilir. Covid 19 süreciyle birlikte insanların yaşamlarında önemli değişimler meydana gelmiştir. Bireyler birçok problemle karşı karşıya kalmışlardır. Bir yandan hastalıktan korunmaya çalışırken diğer yandan eğitim faaliyetlerine devam etmek zorunda kalmışlardır. Ani bir şekilde ortaya çıkan ve insanların hayatında yıkıcı etkiye sahip olan pandemiden, daha az etkilenmek için üst düzey düşünme becerilerine normal zamandan daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi, analiz, sentez ve stratejileri gerekli kılmaktadır. Analiz analitik düşünme becerisiyle, sentez yaratıcı düşünme becerisiyle, strateji ise

eleştirel, yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme becerileriyle gerçekleştirilebilir.

### **Pandemi Sürecinde Düşünmeyi Etkileyen Unsurlar**

İnsanların düşüncelerini, yaşadığı kültür, zaman dilimi, doğduğu şehir, aile ve sosyal çevre gibi birçok faktör etkilemektedir (Paul ve Elder, 2002). Pandemiyle birlikte insanların yaşam tarzları değiştiği için bazı faktörlerin etkisi bireylerin yaşamlarında azalırken bazı faktörlerin etkisi de artmıştır. Bu yeni durum düşünmeyi etkileyen unsurların değişmesine neden olmuştur. Örneğin düşünmeyi olağan zamanlarda etkileyen unsurların başında kültür gelirken, pandemiyle birlikte bu unsurların başında teknoloji yer almıştır. İnsanlar, sosyal olarak yalnızlaştıkları için bu süreçte teknolojiyi daha fazla kullanmak zorunda kalmışlardır. Pandemiyle birlikte sosyal çevre yerini sanal çevreye bırakmıştır. Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmiştir. İnsanlar, günlük ihtiyaçlarının karşılanmasında dahi teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Bu yüzden insanlar düşünme süreçlerine teknolojiyi daha fazla katmak durumunda kalmışlardır.

Öğrencilerde düşünmeyi etkileyen faktörler; aile, öğretmen, arkadaş, fiziksel ortam, teknoloji, dersler, sınavlar, bilgi, duygu, deneyim, inanç, ideoloji ve kişisel özellikler gibi etmenler sayılabilir. Pandemi öncesinde öğrencilerin düşünmelerinde önemli role sahip olan arkadaş, öğretmen ve okulun etkisi azalırken, pandemiyle birlikte ailenin, teknolojinin ve kişisel özelliklerin etkisi artmıştır. Pandemi sürecinde üst bilişsel düşünme becerilerine sahip öğrenciler kendi



öğrenme süreçlerini doğru bir şekilde yöneterek bu sürecin olumsuzluklarından daha az etkilenmişlerdir.

Pandemiyle birlikte bireylerin düşünme süreçlerinin odağına pandemi yerleşmiştir. Bireyler her hangi bir eylem gerçekleştirmek istediklerinde ya da karar olmak zorunda kaldıklarında öncelikle pandeminin seyrine bakmışlardır. Pandemiye göre düşünmüşler ona göre yaşamlarına yön vermişlerdir.

### **Pandemi Sürecinde Düşünme Becerileri**

Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme, analitik düşünme, sistemli düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, sezgisel düşünme, üst düzey düşünme, mantıksal düşünme, derinlemesine düşünme, tümdengelimsel düşünme, tümevarımsal düşünme, analojik düşünme gibi çok sayıda düşünme türünün olduğu görülmektedir. Bu düşünce türleri içerisinde eleştirel düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve üst düzey düşünmenin ön plana çıktığı söylenebilir. Düşünme becerileri gözlemlenebilir (Resnick, 1987) olduğundan bireylerin hangi düşünme becerisine sahip olduğu belirlenebilir. Üst düzey düşünme becerisi kazandırmak için eğitimler verilebilir.

#### **1. Eleştirel düşünme**

Eleştirel düşünme, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma (Paul ve Elder, 1990), bağımsız bir zihin ve ölçülü kuşku ile gerçeğe yönelik arayış (Yıldırım, 1997) olarak tanımlanabilir. Henderson (1973)'a göre eleştirel düşünme süreci tanımlama, denence kurma,

bilgi toplama, yorumlama ve genelleme, akıl yürütme, değerlendirme ve uygulama becerilerini içerir. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler sorgulayan, meraklı, çözüm üreten, düşünce analizinde ölçütler kullanan, görüşlerini kanıtlara dayandıran, her adımını düşünerek atan, azimli, şüpheli, araştıran, açık fikirli, dürüstlük gibi özelliklere sahiptirler (Facione ve Facione,1996; Beyer, 1991; Ferret 1997). Nosich (2012) eleştirel düşünmenin sıklıkla yanlış anlaşıldığını belirtir. Bu bağlamda eleştirel düşünmedeki eleştirel kavramının bir olumsuz ifade olmadığını, bu kavramın kriter kavramına karşılık geldiğini, bunun da olaylara daha derin ve mantıkla bakmak anlamına geldiğini belirtir. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin;

- Gündelik yaşamımızda pratik kararlar vermemizi,
- Hayatımıza farklı bakış açıları katarak hayatı daha anlamlı yaşamamızı,
- Kavramlara bakışımızı değiştirerek kavramlara yeni ve farklı anlamlar katmamızı,
- Olayları derinlemesine düşünme tecrübesi edinmemizi sağladığını belirtir.

Eleştirel düşünme, uygulamalı düşünmedir (Lipman, 2003). Pandemi sürecinde eleştirel düşünme becerisine sahip yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler; sorunlara farklı bakış açılarıyla bakarak derinlemesine analiz yapabilir ve pratik kararlar alabilirler. Pandemi süreci eldeki verilerin derinlemesine incelenerek sürecin iyi analiz edilmesini ve pratik kararlar alınmasını gerekli kılmaktadır. Bunun en önemli göstergesi pandemi sürecinde hükümetin uzaktan eğitimle

ilgili aldığı kararların ani ve sürekli değişmesidir. Bu bağlamda yöneticilerin sorunları doğru değerlendirebilmesi, pratik kararlar alabilmesi eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasıyla ilgilidir. Velilerin oluşan yeni duruma bakış açılarını değiştirerek hayata daha anlamlı bakmaları eleştirel düşünmeyle mümkün olabileceği söylenebilir. Bu süreçte öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü yeni süreçte karşılaşılan sorunları analiz ederek evrensel eğitim-öğretim ölçütleri bağlamında değerlendirip eğitim-öğretim sürecini bu doğrultuda yenilemek öğretmenlere düşmektedir.

Pandemi süreciyle başlayan uzaktan eğitimde öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama, genelleme yapma, akıl yürütme süreçlerini yönetmede bireysel çabalarının daha fazla önemli hale geldiği söylenebilir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler bu yeni süreçte bu aşamaları daha doğru bir şekilde yönetmeyi başarırken eleştirel düşünme becerisinden yoksun olan öğrenciler bu aşamaların birçoğunda ciddi sorunlar yaşayabilirler. Uzaktan eğitim süreciyle öğrenciler çok farklı platformlarda çok fazla ve çeşitli bilgiyle karşılaşmışlardır. Örneğin internet aracılığıyla; bloglar, e-portfolyolar (elektronik öğrenci ürün dosyaları), wikiler ve paylaşılan dokümanlar (Google doküman vb.) öğretim sürecinin önemli araçları haline gelmiştir. Etkileşimin ve bilginin yoğun olduğu bu platformlardan etkin bir şekilde faydalanabilmek için öğrencinin bilgiye eleştiren ve sorgulayan bir bakış açısıyla yaklaşması eğitim sürecine katkıda

bulunacak doğru bilgiye ulaşması bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

## **2. Analitik düşünme**

Analitik düşünme; çözümlenmeyi merkeze alan bütünü parçalara ayırarak, bilgiyi yeniden sınıflandırma ve tanımlama süreci olarak ifade edilebilir (Güneş, 2012). Analitik düşünmenin başlangıcı Aristo'nun mantık çalışmaları kapsamında gerçekleştirdiği akıl yürütmelerine dayandırılabilir. Analitik düşünme becerisine sahip bireyler karşılaştıkları sorunlara mantık çerçevesinde yaklaşırlar. Sorunları çözmeye istekli ve yatkındırlar. Herhangi bir görevi sistemli bir yaklaşımla yerine getirebilirler. Görevlerini tamamlayana kadar kararlılıkla ve özenli bir şekilde çalışırlar. Çalışmalarının bütün aşamalarında veri toplamayı önemserler (Amer, 2005).

Analitik düşünme becerilerinin özellikleri düşünüldüğünde pandemi sürecinde analitik düşünme becerilerine sahip olmanın önemli olduğu söylenebilir. Analitik düşünme becerisine sahip bireyler pandemi sürecindeki olayları parçalara ayırarak analiz edebilir. Pandeminin nedenlerini ve sonuçlarını tespit edebilirler. Pandemi gibi karmaşık bir problemin parçalara ayrılarak derin analizinin yapılması problemlerin anlaşılmasına ve çözümlenmesine katkı sunabilir. Kaygıların ve belirsizliklerin fazla olduğu bu olağanüstü dönemlerde analitik düşünme bireylerin sorunlara mantık çerçevesinde yaklaşabilmelerine olanak sağlayabilir.

### 3.Yansıtıcı düşünme

Yansıtıcı düşünme süreci; bireyin deneyimleri üzerine düşündüğü ve düşüncelerini belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirildiği süreç olarak görülmektedir (Atay, 2003). Yansıtıcı düşünmede düşünceler; anlamlı, sıralı ve devamlıdır. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip bireyler olgu ve olaylara olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Yansıtıcı düşünmede durumlar ve algılar akıl süzgecinden geçirilerek kabul ya da reddedilirler (Dewey, 1933). Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan bireyler, sorunlarını çözebilme yeteneğine sahip, ilgi istek ve ihtiyaçlarının farkında, özgüvenleri gelişmiş bireylerdir. Bu bireyler yansıtıcı düşünme ilkelerini bilir ve yaşamlarında uygularlar. Düşünce, tavır ve duyguları değerlendirebilirler (Sönmez, 2015). Bu durum bireylerin biliş üstü yeteneklerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Biliş üstü yeteneklere sahip bireyler farklı duyu organlarını katarak öğrenmeyi zenginleştirirler. Bilgilerdeki eksikliklerin farkına varır ve bu farkındalığı paylaşırlar. Çalışma yeteneklerini sürekli geliştirirler. Hedeflerini kendileri belirlemekle birlikte sorumluluk sahibidirler. Kendilerini özgürce ifade edebilirler. İşbirliğine dayalı çalışmalar yapabilirler (Ünver, 2015). Sorunlarla başa çıkma yeteneğini geliştirerek günlük yaşamlarını kolaylaştırırlar. Kendi gelişim ve öğrenme süreçleriyle ilgili bilinçlidirler. Önceki öğrenmelerini yeni öğrenmelerle ilişkilendirerek gelecekteki öğrenmelerine yön verirler. Mantıklı düşünme yeteneği geliştirmesinin yanı sıra düşüncelerini ve öğrendiklerini günlük yaşamlarına yansıtırlar (Demirel, 2015).

Pandemi süreçleri bireylerin yaşama olumlu bir inanç ve pozitif bakış açısıyla yaklaşmaya en fazla ihtiyaç duydukları dönemler arasında yer almaktadır. Yaşantıların, düşünce ve duyguların savrulduğu böyle olağanüstü dönemlerde bireylerin yansıtıcı düşünme becerisi sahip olmaları bu olumsuz süreçleri kontrol etmelerini sağlayabilir. Çünkü yansıtıcı düşünme becerisine sahip bireylerin olaylara ve olgulara yaklaşımları pozitiftir (Dewey, 1933).

Pandemi sonrasında oluşan yeni durum eğitim paydaşlarının yeni deneyimler edinmesine neden olmuştur. Eğitim ortamı tamamen değişmiş, eğitim yönetimi yeniden şekillenmiş, öğretim yöntem ve tekniklerinde farklılaşma olmuş, ölçme değerlendirme boyutunda da önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimi deneyimleyen eğitim paydaşlarının deneyimlerinden doğru dersler çıkarması ancak yansıtıcı düşünme becerisine sahip olma ile mümkündür. Örneğin öğretmenlerin kendilerinin bu yeni sürece uyumu noktasında başarı ve başarısızlıklarını, neleri gerçekleştirip neleri gerçekleştiremediklerini hangi konularda kendisini geliştirme ihtiyacı olduğunun farkında olması yansıtıcı düşünebilmeleri ile mümkün olabilir.

Pandemi süreciyle birlikte oluşan yeni dönemde öğrencilerin karşılaştığı yeni problemleri çözmeye sorumluluk üstlenmeye daha fazla ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir. Yansıtıcı düşünme becerisi ile öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkında olarak öğrenme süreçlerini doğru bir şekilde yönetebilirler. Öğrenciler deneyimleyerek öğrendikleri bilgi ve tecrübelerini yeni durumlara aktararak öğrenmeleri daha kolay gerçekleştirebilirler. Yansıtıcı düşünme

noktasında sorunları olan öğrenciler ise bu süreçte sorumluluk alma ve deneyimlerinden dersler çıkarma hususlarındaki eksikleri nedeniyle bu süreci sorunlu bir şekilde ilerletmek durumunda kalabilirler.

#### **4.Yaratıcı düşünme**

Yaratıcılık, yeni sorular sorma, sorunları çözme ve yeni ürünler tasarlama ya da yeni şeyler oluşturma süreci olarak tanımlanır (May, 1986; Gardner 1997). Yaratıcı düşünme ise, kavramlar arasında yeni ve orijinal şeyler ortaya koymadır (Yıldırım, 1998). Yaratıcı düşünme; akıcılık, esneklik, özgünlük ve derinleştirme boyutlarına sahiptir.

#### **Yaratıcı kişilerin öne çıkan özellikleri;**

- Kısa süre içerisinde ihtiyaç duyulan düşünceleri oluşturabilme,
- Sorunları çözme motivasyonu yüksek,
- Kanıtlar toplayarak karar verme,
- Grup normlarının dışında hareket edebilme,
- Bağımsız düşünebilme,
- Düşünmede esneklik,
- Kuşku ve merakla yaklaşma,
- Çok yönlü, etkili ve coşkulu yaklaşım,
- Duruma, soruna ve konuya odaklanabilme,
- Kendiliğinden hareket edebilme ve davranış geliştirebilme,
- Mantiğini kullanma,
- Ulaştığı bilgileri dönüştürebilme,
- Başladığı işi kararlılıkla sürdürebilme,
- Belirsizlikten çekinmeme,

- Farklı sorunlar arasında ilişkileri ortaya koyarak yeni çözümler bulma şeklindedir.

Pandemiyle birlikte aniden uzaktan eğitime geçilmesiyle yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler birçok problemle karşılaşmış ve bu problemleri kendileri çözmek zorunda kalmışlardır. Bu problemleri çözerken yaratıcı fikirler ortaya koymuşlardır. Örneğin evindeki yemek masasını ve buzdolabını yazı tahtası, mutfaktaki araç ve gereçleri ders materyalleri, telefonu kamera olarak kullanan öğretmenler yaratıcı fikirler ortaya koymuşlardır. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı pandemi sürecinde EBA'yı revize etmiş ve EBA'ya yeni işlevler yüklemiştir. Uzaktan eğitim için televizyon yayıncılığına başlanmıştır. Dijital içerikler üretmiştir. Tüm bunlar ve benzer uygulamalar yaratıcı düşünmenin ürünüdür.



Yaratıcı düşünmenin önündeki en önemli engeller ise; sorunlara odaklanamama, yeniliklere karşı direnç ve sorunlara karşı savunma mekanizmaları geliştirmek şeklinde sayılabilir. Bu engellerin pandemi sürecini de olumsuz etkileyebileceği ortadadır (Doğan, 2020: 178-179).



Bu aşamalarda başarılı olabilmek ya da olamamak yaratıcı düşünme becerilerine sahip olup olmamakla ilgilidir (Yazgın, 2020: 39-40).

## 5. Metabilişsel (Üstbilişsel) Düşünme

Metaknowledge bilginin doğasına ilişkin bilgi anlamına gelir. Temeli Sokrates, Eflatun ve Aristo'ya dayandırılabilir. Metascience (Üst bilim); bilinenlerden hareketle bilimsel yöntemleri kullanarak yeni bilgilere ulaşma ve bilgi üretme süreci olarak tanımlanabilir (Novak ve Gowin, 1984: 7-9). Metacognition kavramını eğitimciler biliş bilgisi, biliş üstü, öz düzenleyici, öz bilinç ve üstbiliş şeklinde tanımlamışlardır (Doğan, 2013). Metabilişsel düşünme, öğrencilerin verileri ve düşünceleri zihinlerinde işleyerek yeni bir anlam ve sonuca ulaşmaları olarak tanımlanabilir (Doğanay, 2014). Aynı zamanda metabilişsel düşünme bireylerin kendi öğrenme serüvenlerini keşfetmeleri olarak da değerlendirilebilir. Bloom taksonomisinin üst basamaklarının (analiz, değerlendirme, yaratma) üst düzey düşünmeye kaynaklık ettiği söylenebilir (Gruberman, 2005; Zohar, 2004).

Resnick (1987) üst düzey düşünmenin temel özelliklerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- Üst düzey düşünme kurallı değildir. Eylem süreci tam olarak belirlenmemiştir.
- Üst düzey düşünme karmaşık olma eğilimindedir.
- Çoklu çözümlere götürür.
- Yargılama ve yorumlamayı içerir.
- Öz kontrol gerektirir.

- Düzensizlikler ve çelişkiler söz konusu olabilir.
- Belirsizlikler içerir.
- Ayrıntılama ve yargılamayı da kapsayan üst düzey çabayı gerektirir.

Pandemiyle birlikte öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelmişlerdir. Bu yüzden kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları, öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri ve düzenlemeleri gerekmektedir. Bu nedenle bu yeni süreçte öğretmenlerin üzerinde en çok yoğunlaşmaları gereken konu öğrencilere öğrenmeyi öğretmektir. Çünkü öğrenme serüvenlerinin farkında olan öğrenciler öğrenmenin bireyselleşmek durumunda kaldığı bu zorlu dönemde öğrenme süreçlerini doğru bir şekilde yönetebilirler. Üst bilişsel düşünmenin öğrencilere katacağı önemli bir özellik ise öz denetimdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öz denetim sahibi olması bu süreçte karşılaşılabilecek problemleri aşmada ve verim elde etmede önemli bir rol oynayacaktır (Huber ve Helm, 2020). Örneğin bu yeni dönemde öğrencilerin dersleri kendilerinin takip etmesi, dijital platformları doğru kullanması ve öğretim süreçlerinden kopmaması beklenmektedir. Bu ise özdenetim sahibi olmakla mümkün olabilir. Bu nedenlerle öğrencilerin özdenetim sahibi olmaları uzaktan eğitim süreçlerinde üzerinde en çok tartışılan konuların başında gelmektedir. Bu bağlamda böyle dönemlerde bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması büyük önem arz etmektedir.

## Özet

Bilgiye ve fikre ulaşmak için gerçekleştirilen içsel bir süreç olan düşünme insanın yaşamının her anında etkili olmaktadır. İnsanlar sorularına cevap ararken, yaşamlarını planlarken, problemlerini çözerken düşünürler. Öğrenci ders çalışırken, öğretmen etkinlikleri düzenlerken, bilim insanı araştırma yaparken, doktor hastasına teşhis koyarken, yazar metin oluştururken, sanatçı yeni bir ürün tasarlarırken düşünme gerçekleşir. Deneyimlerle zenginleşen sürekli gelişen düşünme zihinsel bir çaba, amaca yönelik bir eylemdir. Bireyler düşünme sayesinde etrafında yaşananları anlamlandırır ve çevreye uyum sağlarlar. Düşünme becerilerine sahip olmak bireylerin günlük yaşamında karşılaşacağı problemleri çözmelerinde ve üst düzey düşünme süreçlerini yönetmede önemli katkılar sunmaktadır. Aynı zamanda bireyin daha mutlu ve iyi yaşam sürmesini de sağlamaktadır. Öne çıkan düşünme becerileri ise; eleştirel düşünme, analitik düşünme, sistemli düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, sezgisel düşünme, üst düzey düşünme, mantıksal düşünme, derinlemesine düşünme, tümdengelimsel düşünme, tümevarımsal düşünme, analogik düşünme şeklinde sıralanabilir. Bireylerin düşünme becerilerini yaşadığı dönem, kültür, sosyal çevre, inançlar vs. gibi birçok unsur etkilemektedir. Olağanüstü koşullarda insanların düşünme becerileri son derece etkilidir. Problemin tanımlanması, analiz edilmesi ve çözüm üretilmesi üst düzey düşünme becerilerini gerekli kılmaktadır. İnsanlık tarihinin yakın geçmişte karşılaştığı en önemli olağan dışı durumlardan biri de Covid 19 pandemisidir. Aralık 2019 da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve insanların hayatında

yıkıcı bir etkiye sahip olan pandemiden, daha az etkilenmek için doğru düşünmeye ve düşünme becerilerine normal zamandan daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyler pandemi sürecinde bir yandan hastalıktan korunmaya çalışırken diğer yandan eğitim faaliyetlerine devam etmek zorunda kalmışlardır. Süreçte birçok problemle karşılaşmışlar, problemlerine çözüm aramışlardır. Pozitif ve çözüm odaklı düşünen, üst düzey düşünme becerilerine sahip insanlar süreci daha az hasarla atlarken olumsuz düşünen insanlar süreçte kaygı ve paniğe kapılmışlardır.

### **Değerlendirme Soruları**

**S.1)** Pandemi süreciyle birlikte zorunlu olarak yaşanan uzaktan eğitim sürecinden öğrencilerin etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için öğrencilerin özdenetim sahibi olmaları oldukça önemlidir.

Yukarıdaki bilgilere göre öğrencilerin uzaktan öğretim sürecinden etkili bir şekilde faydalanabilmeleri için aşağıdaki düşünme becerilerinden hangisine sahip olmaları daha fazla önemlidir?

A) Yarıtıcıcı Düşünme

B) Analitik Düşünme

C) Eleştirel Düşünme

D) Sezgisel Düşünme

E) Meta bilişsel Düşünme

**S.2)** Uzaktan eğitim süreciyle öğrenciler çok farklı platformlarda çok fazla ve çeşitli bilgiyle karşılaşmışlardır. Örneğin İnternet aracılığıyla; bloglar, e-portfolyolar (elektronik öğrenci ürün dosyaları), wikiler ve paylaşılan dokümanlar (Google doküman vb.) bu durumu oluşturmuştur. Öğrencilerin ulaştığı bilgilerin doğruluğunu tespit

edebilmesi için aşağıdaki düşünme becerisinden hangisine sahip olması gerekir?

- A) Analitik Düşünme
- B) Yaratıcı Düşünme
- C) Yansıtıcı Düşünme
- D) Eleştirel Düşünme
- E) Meta bilişsel Düşünme

**S.3)** Aşağıda verilen ve düşünmeyi etkileyen unsurlardan hangisinin etkisi pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde daha da artmıştır?

- A) Teknoloji
- B) Öğretmen
- C) Okul
- D) Arkadaş
- E) Sosyal çevre

**S.4)** Bir lisede Felsefe öğretmeni olan Mustafa öğretmen pandemi süreci sonrası zorunlu olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim sürecini deneyimlemiştir. Kendi öğretmenliğini değerlendirerek yeni sürece uyumu noktasında başarı ve başarısızlıklarını, neleri gerçekleştirip neleri gerçekleştirmediğini hangi konularda kendisini geliştirme ihtiyacı olduğunu tespit etmiştir.

Yukarıdaki bilgilere göre Mustafa öğretmen'in aşağıdaki hangi düşünme becerisine sahip olduğu söylenebilir?

- A) Analitik Düşünme
- B) Sezgisel Düşünme
- C) Yansıtıcı Düşünme
- D) Yaratıcı Düşünme
- E) Tümevarımsal Düşünme

**S.5)** Pandemi ile birlikte ülkeler eğitimde karşılaşılan problemleri aşmak için yenilikçi adımlara ihtiyaç duymuşlardır. Uzaktan eğitimle birlikte ise öğretmenler öğretim süreçlerini yeniden tasarlamak durumunda kalmışlardır.

Öğretmenlerin yeni fikirler geliştirdiği, tasarımlar yaptığı, yeni uygulamalar gerçekleştirdiği bu süreçte aşağıdaki düşünme becerilerinden hangisini daha fazla kullanmışlardır?

- A) Eleştirel Düşünme
- B) Yaratıcı Düşünme
- C) Analitik Düşünme
- D) Yansıtıcı Düşünme
- E) Sezgisel Düşünme

### Cevap Anahtarı

1	2	3	4	5
E	D	A	C	B

## Kaynakça

- Acar, M. (2020). Korona sonrası dünya: ekonomik, sosyal ve akademik hayatta ne değişecek, ne değişmeyecek? . M. Şeker & A. Özer & C. Korkut (Ed.), *Küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği içinde* (ss. 279-299). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yay.
- Amer, A. (2005). Analytical Thinking. Pathways to Higher Education.
- Atay, D. Y. (2003). Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Beyer, B. K. (1991). Teaching Thinking Skills: A handbook for elementary school teachers. Allyn & Bacon.
- Blomhøj, M., & Jensen, T. H. (2006). What's all the fuss about competencies?. In W. Blum, P. L. Galbraith, H.-W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education*. (pp. 45-56). New York: Springer
- Cevizci, A. (2014). Eğitim Felsefesi. Say Yayınları: İstanbul.
- Demirel, Ö. (2015). Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Dewey, J. (1910). How We Think. Boston. MA: DC Heath.
- Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of Thelrelation of Reflectivethinking to The Educative Process. Boston, MA: D.C., Heathand Company.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbiliş Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 3/6.
- Doğan, N. (2020). Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler içinde (169-199). Pegem Akademi: Ankara
- Doğanay, A. (2014). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi. A. Doğanay (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (303-356). Pegem Akademi: Ankara
- Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking inknowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*,s. 44, ss.129-136.
- Ferrett,S. (1997). *Peak Performance: Sucess in College and Beyond*. New York:Glencoe McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1988). Creativity: An interdisciplinary perspective. *Creativity Research Journal*, 1(1), 8-26.
- Gruberman, R. S. (2005). Teacher Conceptualizations of Higher-Order Thinking: A Case Study. Boston College.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Hegel, G.W.F. (1995). *Tarihte Akıl*, (Çev. Onay Sözer), Kabalcı Yayımevi: İstanbul.
- Henderson, J.G. (1992). Reflective Teaching, Becoming an Inquiring Educator. The United States of America, Macmillan Publishing Company.
- Huber, S.G. ve Helm, C. (2020). Covid-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues

- for policy, practice and research with the school barometer. *Educ Asse Eval Acc* (32), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- May, R. (2007). *Yaratma Cesareti*. Metis Yayıncılık: İstanbul.
- Mengüşoğlu, T. (1958). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: İnbul Matbaası.
- Nickerson, R. S. (1987). Why teach thinking? In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Series of books in psychology. Teaching thinking skills: Theory and practice* (p. 27–37). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme Rehberi* (Çeviren: Birsal Aybek), Anı Yayıncılık: Ankara.
- Novak J. D., Gowin D. B. (1984). *Learning How To Learn*. Cambridge University Press: New York.
- Paul, R., & Elder, L. (1990). *Critical thinking*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- Presseisen, B. Z. (2001). Thinking skills: Meanings and models revisited. In A.L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, (3rd ed.), 459 (pp. 47-53).
- Resnick, L. (1987). *Educational and Learning to Think*. Washington D.C: National Academy Press.
- Reville, P. COVID-19 school closures have turned a spotlight on inequities and other shortcomings. By Mineo, L. *The Harvard Gazette National & World Affairs Time to fix American education with race-for-space resolve*. April, 10, 2020.
- Sağlam, M. (2002). Düşünmenin Öğretilmesi. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Etkinleştirilmesi Hizmetiçi Eğitim Programı (26 Nisan–2 Mayıs 2002) Ders Notları.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık
- Sönmez, V. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Taşdelen, V. (2012). Düşünme Eğitimi ve İyi Hayat Kavramı, *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, s. 20- 28.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felesefeye Giriş-1*, Türkiye İş Bankası Yayınları: İstanbul.
- Ünver, G. (2015). *Yansıtıcı Düşünme. Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (Editör: Özcan Demirel). Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, R.W. & Elder L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Financial Times Prentice Hall Pub. June 13, 2002 ISBN : 0-13-064760-8.
- Yazgın E. (2020). *Yaratıcılığın Gelişiminde Aile Okul ve Öğretmen*. Erken Çocuklarda Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri içinde (Editör: Eda Yazgın ve Yücel Yazgın). Pegem Akademi: Akara.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. Sistem Yayıncılık: İzmir
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. Bilgi Yayınevi: İstanbul.
- Zırhlıoğlu, G., & Çelik, Ş. N. COVID-19 Salgınıyla İlgili Makalelerin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 275-299. DOI: 10.33711/yyuefd.1028610



Zohar A. (2004). Elements of Teachers' Pedagogical Knowledge Regarding Instruction of Higher Order Thinking, *Journal of Science Teacher Education* 15(4): 293–312, 2004

## Fotoğraflar

- 1.Resim:<https://aklinizikesfedin.com/wp-content/uploads/2018/06/dusunen-adam.jpg> 24.01.2022 tarihinde adresinden alınmıştır.
- 2.Resim:<https://www.iha.com.tr/mus-haberleri/cocuklar-eba-ile-ilk-derslerini-isledi-2561920/24.01.2022> tarihinde adresinden alınmıştır.

## YAZARLARIN ÖZGEÇMİŞİ

### Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ

Nadir Çeliköz Çorum'da doğdu. *Lisans eğitimini* Gazi Üniversitesinde (EPÖ), *Y Lisans Eğitimini* Ankara Üniversitesinde (EPÖ) ve *Doktora Eğitimini* ise Hacettepe Üniversitesinde (EPÖ) tamamladı. 1992 yılında Ankara Üniversitesinde Yüksek Lisansa başlarken, aynı yıl Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde de Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Gazi Üniversitesinde yaklaşık on yıl araştırma görevliliği ve beş yıllık öğretim görevliliği deneyimlerinden sonra 2005 yılında, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesine Yardımcı Doçent olarak atandı. Selçuk Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı, Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalı Başkanlığı, Dekan Yardımcılığı, Enstitü Müdür Yardımcılığı, Ölçme-Değerlendirme Fakülte Kurulu Başkanlığı, Öğretmenlik Uygulaması Fakülte Koordinatörlüğü gibi görevlerde bulundu. 2012 Yılında Doçent, 2017 yılında Profesör olan Çeliköz, 2013 yılından itibaren YTÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EPÖ Anabilim Dalında çalışmaktadır. Ulusal ve uluslararası indekslerde taranan çok sayıda eseri (kitap, makale,

bildiri) bulunan Çeliköz, 2015 yılından beri "*Ülkemizin en başarılı 2000 bilim insanı listesinde*" de yer almaktadır.

### **Öğretmen, Mustafa GÜL**

Lisans eğitiminin ilkinin İnönü Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, ikincisini Anadolu Üniversitesi Felsefe bölümünde tamamlamıştır. Yüksek Lisans eğitimini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi anabilim dalında tamamlamıştır. Doktora Eğitimi Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında devam etmektedir. 2003 yılında Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda öğretmen olarak göreve başlamıştır. Halen Kahramanmaraşta bir devlet okulunda Felsefe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Güncel çalışma alanları; öğretim programları, öğretim yöntemleri ve düşünme becerileridir. Eğitim bilimleri alanında kitaplarda bölüm yazarlığı, makaleleri ve bildirileri bulunmaktadır.



## **BÖLÜM 8**

### **PANDEMİ SÜRECİNDE TEKNOLOJİNİN EĞİTİME ENTEGRASYONU**

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÇETİN<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, : Temel Eğitim Bölümü, hancancetin90@gmail.com , ORCID 0000-0002-3740-5445





### **Teknoloji Nedir?**

Teknoloji, kelime anlamı olarak sanat ya da beceri anlamına gelen “techne” ve iş ya da çalışma anlamına gelen “logos” kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelen ve kökenleri Yunancaya dayanan bir kavramdır (Drengson, 1995). Geçmişten günümüze birçok tanımı yapılmış olan teknoloji, Alkan’a (1998) göre genel olarak elde edilmiş olan becerilerin işlenmesiyle içinde bulunulan dünyaya hakimiyet kurmak için gerekli yapılar kurmak olarak tanımlanmaktadır. Kumar, Kumar ve Persaud (1999) ise teknolojinin fiziksel ve bilgisel içerik olmak üzere iki temel yapıdan oluştuğunu ifade etmektedir. Fiziksel içerik; ürün, ekipman, proje, teknik ve süreçten oluşurken; bilgisel içerik yönetim becerisine sahip olma, üretim, kalite kontrol ve güvenden oluşmaktadır. Bir başka tanımlamada ise teknoloji, belirli hedeflere ulaşmada gerekli olan nesne ve teknikleri üretmek için sahip olunması gereken bilgi ve organizasyon becerisine sahip insanlar tarafından oluşturulan bir sistemdir (Volti, 2009). 21. yy çağı genellikle bir teknoloji çağı olarak kabul edilmektedir. Günümüzde teknolojinin

günlük hayatta çok önemli bir rol oynadığı ve bir ülkenin ekonomik olarak gelişmişliğinin en temel göstergesi olarak kabul edildiği ifade edilmektedir. Bunun nedeni, teknolojinin yapılan işleri çok kolaylaştırıyor olması ve bu sayede daha az zaman harcayarak işlerin hallediliyor olmasıdır. Teknolojinin günlük hayata olan etkisi hemen hemen her alanda rahatlıkla hissedilmektedir. Bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir (Raja ve Nagasubramani, 2018). Günümüzde temel eğitim düzeyinden üniversite eğitime kadar bütün kademelerde teknolojik araçlar yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle soyut kavramların somutlaştırılması, gerçek hayatta karşılaşılmaması pek mümkün olmayan durumların teknolojik araçlar aracılığıyla öğrencilere sağlanması gibi yararlarından dolayı eğitimde teknoloji kullanımının hem eğitimciler hem de öğrenciler için çok önemli olduğu düşünülmektedir.



### **Teknolojinin Eğitim Ortamlarında Kullanımı**

Teknoloji öğrenmeyi dönüştürmek için kullanılan çok etkili bir araçtır. Teknoloji, öğrenmenin gerçekleştiğini onaylama ve eğitimci ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi güçlendirme aşamasında büyük bir destek

sağlamaktadır. Eğitimde teknolojik araçların kullanımı ile öğrenme ve bu süreçte birlikte hareket edebilmeye yardımcı yaklaşımların yeniden keşfedilmesine olanak sağlanmaktadır. Teknolojik araçlar ile öğrencilerde var olan eksiklikler daha kolay bir şekilde tespit edilebilmekte ve öğrenme deneyimleri bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde tasarlanabilmektedir. Ulaşım, erişim gibi zorlukların yaşandığı alanlarda sosyo-ekonomik farklılıklardan dolayı ortaya çıkan fırsat eşitsizlikleri de dijitalleşme ile birlikte yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır (NETPU, 2017; Sürer, 2020). İnternet kullanılmaya başlandığı ilk zamanlarda sadece kullanıcının erişip okuma yapabileceği, herhangi bir etkileşime izin vermeyen bilgi ortamları mevcutken gelişen teknoloji ile birlikte kullanıcıların da içerik geliştirebildiği ve etkileşime izin veren platformlar geliştirilmiştir. Sadece okunabilen herhangi bir etkileşime izin vermeyen teknolojiler Web 1.0 olarak tanımlanırken, kullanıcının da içerik paylaşım etkileşimde bulunabildiği daha gelişmiş platformlar Web 2.0 teknolojisi olarak tanımlanmıştır. Özellikle youtube, instagram ve twitter gibi Web 2.0 teknolojisine sahip olan bu siteler son yıllarda çok yaygın bir biçimde kullanılmakta ve eğitim ortamlarında da kullanımları her geçen gün daha da artmaktadır. Sözü geçen bu Web 2.0 teknoloji araçları birçok disiplinde yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Bu teknolojik araçların kullanıldıkları alanlar ve uygulama isimlerinden bazıları aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.



**Tablo 1.** Eğitimde Kullanılan Bazı Web 2.0 Araçları (Uyarlama; Akgündüz, 2013).

Alan	Web 2.0 uygulamaları
<b>Beden Eğitimi Araçları</b>	Essential Anatomy, Stopwatch
<b>E-Kitap Araçları</b>	Issue, Wattpad, Storybird, Book Creator
<b>Hikaye Araçları</b>	Storyboardthat, Powtoon, Animaker, Littlebirtales
<b>Kodlama Araçları</b>	Crunchzilla, Code Combat, Scratch
<b>Matematik Araçları</b>	Matific, Geogebra, Kids Math, Math Maniac, Math Formulary
<b>Oyun yapımı Araçları</b>	Dustbin, Wordwall, Educaplay, Jigsaw Planet
<b>Sanal ve Arttırılmış Gerçeklik Araçları</b>	Aurasma, Anatomy 4d, Celestia, Colar Mix
<b>Sınıf Yönetimi Araçları</b>	Google Classroom, Edmodo, Moodle, Triptico
<b>Ölçme ve Değerlendirme Araçları</b>	Kahoot, Quizizz, Testmoz, Google Forms, Learningapps

Çok hızlı bir şekilde gerçekleşen dijital dönüşüm ve pandemi süreci ile birlikte gelen zorunluluklar da hesaba katıldığında gelecek yıllarda eğitimin ortak bir çatı altında fiziki ortamlarda yapılması gerekip gerekmediğini sorgulatmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda hala sunulmakta olan eğitim modellerinin çağın gereklerine uygun olmadığı ve öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğu çeşitli çevreler tarafından tartışılmaktadır. Teknoloji alanında var olan değişimlerin gün geçtikçe daha da hızlanacağı düşünüldüğünde dijital olarak daha zengin olan öğrenme ortamlarına yönelik taleplerin artacağı düşünülmektedir (Gustafson, 2002; Alexander vd., 2019).

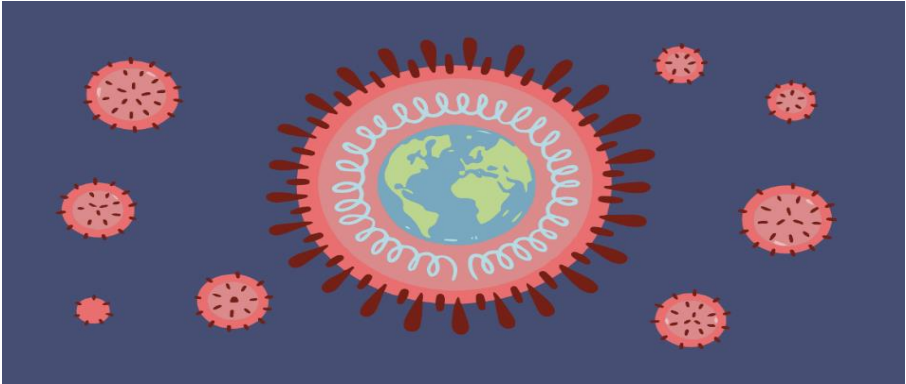
Prensky (2001) dijital yerli ve göçmen kuramında 2001 yılından sonra doğan bireylerin dijital yerliler, daha önceki yıllarda doğan bireylerin ise dijital göçmenler olduklarını ifade etmektedir. 2001 yılı sonrasında doğan bireyler teknoloji ile büyüyen ilk nesil oldukları için teknoloji temelli araçları kullanma bakımından daha güçlü yönleri sahip oldukları ve zihinlerinin farklı şekillerde düşünmeye evrildiği ifade

edilmektedir. Dijital göçmenler ise geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı olan, alışılmışın dışına çıkmaya gönüllü olmayan, yaptıkları işlerde teknolojik araçlar kullanmayı çok gerekli görmeyen ve zorunlu kalmadıkça kullanmayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Ertem, 2014).

Dijital çağ öncesinde çoktan modası geçmiş olan bir dil kullanarak öğrencilerle iletişim kurmaya çalışan öğretmenler faydasız bir iş yapmaktadır. Günümüz öğrencilerinin çok radikal bir değişim içerisinde bulunmasının, öğretim amaçlı dizayn edilen eğitim sisteminden çok daha farklı bir şekilde öğrenmelerine neden olduğu ifade edilmektedir. Dijital göçmen olarak nitelendirilen bazı öğretmenler öğrencilerin geçmiş zamandaki öğrencilerle aynı öğrenciler olduklarını, eskiden kullandıkları öğretim yöntemlerinin dijital çağda da işe yarayacağını düşünmektedirler. Bu varsayım artık geçerliliğini tamamen yitirmiştir. Günümüz öğrencileri artık çok farklı bir yapıdadır. Bu öğrenciler günlerinin büyük bir kısmını bilgisayar, video oyunları, akıllı telefonlar ve dijital çağda yer alan diğer teknoloji temelli araçlarla geçirmektedir. Bu durum dijital yerliler olarak adlandırdığımız bireylerin bilgiye ulaşmalarında ve akranları ve eğitimcilerle kurdukları diyaloglarda önemli ölçüde farklılıklar meydana getirmektedir. Günümüzde üniversite mezunları hayatlarının 5000 saatten daha azını kitap okuyarak geçirirken, 10000 saatten fazla süreyi video oyunları için harcamaktadır. Bilgisayar oyunları, internet, akıllı telefonlar ve mesajlaşma gibi etkinlikler dijital yerliler olarak

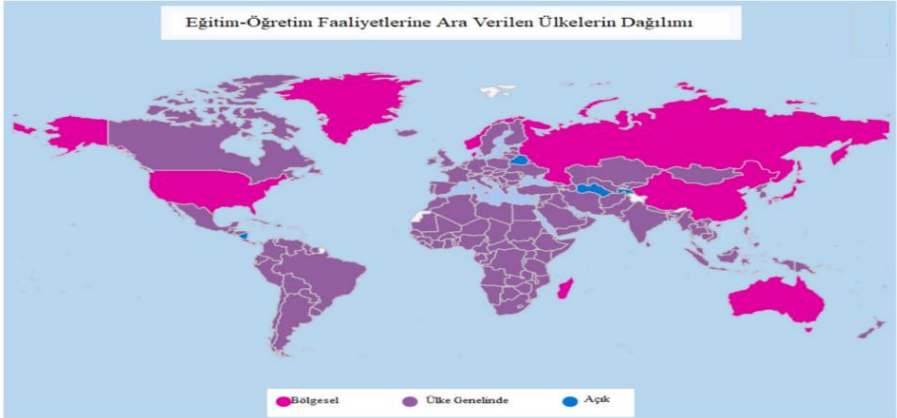
tanımladığımız bireylerin hayatlarının büyük bir parçası olmuş durumdadır (Prensky, 2001; Siemens, 2008).

Yeni okur-yazarlık ve anlama becerilerinin beş temel başlığından bir tanesi bireylerin e-posta veya anında mesajlaşma araçlarını kullanarak ulaştığı bilgileri hızlı bir şekilde diğer insanlarla paylaşabilmesi gerekliliğidir (Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu ve O'Neil, 2007). Bu çağda okuyucuların birden fazla arama motorunu kullanabilme, anahtar kavramları nasıl daraltacağı ya da genişleteceğini bilme, ulaştığı bilginin güvenilir olup olmadığını ve güncelliğini kontrol edebilme ve bu ortamlarda yer alan görseller, ses dosyaları ve videolardan yararlanabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin teknolojiye yönelik ilgileri doğru bir şekilde yönlendirilmeli, bu tür teknolojik araçların sunduğu imkanlardan en iyi şekilde yararlanabilmeleri sağlanmalıdır (Ertem, 2014). Bu nedenle eğitimde teknoloji temelli araçların etkililiği artırılmalı, öğretmen ve öğretmen adaylarına hizmet öncesinde ya da hizmet içi eğitimler aracılığıyla dijital yerlilerin dilinden konuşmanın öğretilmesi gerekmektedir (Prensky, 2001).



## Covid-19 Sürecinde Eğitim Ortamlarında Teknolojinin Kullanımı

Covid-19 salgını bütün dünyada eşine çok sık rastlanmayan bir krize yol açmıştır. Bu salgın özellikle eğitim alanında okul öncesinden orta öğretime ve üniversitelere kadar büyük sorunlara neden olmuştur. Nisan 2020’de yapılan bir araştırmada 200’den fazla ülkede yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin Covid-19 salgınından etkilendiği belirlenmiştir. Bu oran dünya çapında öğrenim görmekte olan toplam öğrenci sayısının %94’üne denk gelmektedir (UNESCO, 2020).



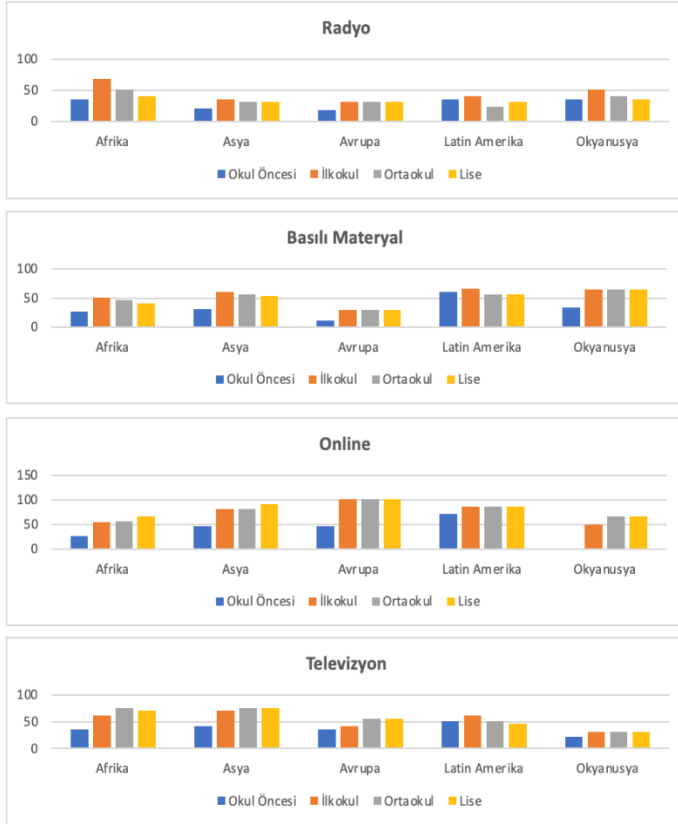
**Şekil 1.** Covid-19 salgınından dolayı bölgesel ya da genel olarak okulların kapandığı ülkeler (UNESCO, 2020).

Pandemi sürecinde eğitim ortamları aslında uzun yıllardır var olan bir teknoloji olan ancak çok fazla tercih edilmeyen yöntemlerden birisi olan uzaktan eğitim araçları aracılığıyla devam ettirilmiştir. Uzaktan eğitim kavramı olarak eğitim alan bireylerin öğrenmeleri gereken konulara evden ya da daha uzak bir yerden ulaşabilmelerine yardımcı olmak amacıyla telefon, tablet, televizyon ve bilgisayar gibi araçlar kullanılarak verilen eğitim şekli olarak tanımlanmaktadır (Nurul Mostafa Kamal, 2020). E-öğrenme sürecinde kişi kendi başına

öğrenebileceği gibi etkileşim içine girerek de öğrenebilir. Örneğin sanal sınıf uygulamaları aracılığıyla katılımcılar (farklı fiziksel alanlarda olsalar dahi bir sanal sınıfta buluşarak) birlikte eğitim alabilmektedir. Eğitimci bu süreçte tüm sınıf üyelerine sorular sorabilmekte ve katılımcılar da bilgisayar başında bu soruları cevaplayabilmektedir (Duran, 2007). Covid-19 pandemisi dolayısıyla okulların kapalı kaldığı bu süreçte bütün hükümetler eğitim ve öğretimin aksamadan devam edebilmesi için öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini yürütebilmelerini sağlamak amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinden her yönüyle yararlanmaya çalışmış ve var olan müfredatlar online ortamlara taşınmış, eğitim ve öğretime bu platformlardan devam edilmiştir. Bu salgınla birlikte tüm dünyada dijitalleşmenin ne kadar önemli olduğu kavranmıştır. Okulların kapalı kaldığı ve eğitimin uzaktan yapılması gerektiği bu dönemde hızlı bir internet altyapısına sahip olmanın ne kadar önemli olduğu, teknolojik altyapı hazır olsa bile yetersiz internet altyapısı nedeniyle derslerini takip edemeyen öğrencilerle karşılaşıldığı belirtilmektedir (Emin ve Altunel, 2021).

Gelişmiş ülkelerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yeterli altyapının ve gerekli araçların olması sayesinde hızlı bir şekilde halledilebilirken az gelişmiş ülkelerde eğitim ve öğretimin devamlılığı televizyon ve radyodan yapılan yayınlar ve basılı materyallerin dağıtımıyla mümkün olabilmektedir. Oransal bir karşılaştırma yapıldığında ise gelir düzeyi yüksek olan ülkelerde uzaktan eğitim sürecinden sağlıklı bir şekilde yararlanabilme oranı %80-85 arasında iken gelir düzeyi düşük ülkelerde uzaktan eğitimden yararlanabilme

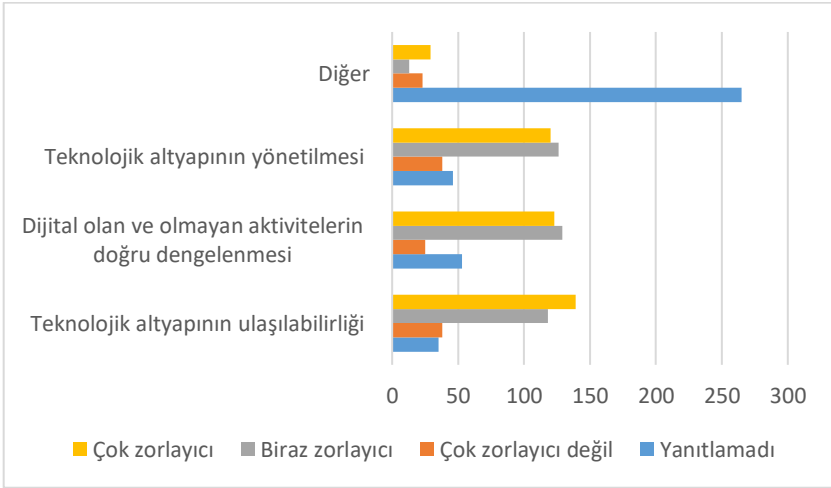
oranının %50'den daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu oranlar gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arasında büyük farklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın teknolojik altyapı eksikliği ve düşük gelir düzeyine sahip yerlerde yaşayan bireyler, öğretmenler ve velilerin dijital okuryazarlık becerilerinin düşük olmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Covid-19 pandemisi sürecinde okulların kapalı kaldığı süre boyunca ilköğretimden üniversiteye kadar uzaktan eğitimin ülkelere göre hangi teknolojik araçlarla yapıldığına yönelik istatistiksel veriler şu şekildedir.



Şekil 1. UNESCO-UNICEF- Dünya Bankası ortak veri tabanından alınmıştır (Mayıs-Haziran, 2020).

Şekil 1’de görüldüğü üzere Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim gelişmiş ülkelerde daha çok internet tabanlı eğitimlerle sağlanırken az gelişmiş ülkeler süreci televizyon, radyo ya da basılı materyaller üzerinden sağlamıştır. Dünya genelinde pandemi sürecinde eğitimin işleyişiyle ilgili çeşitli soruları kapsayan bir ankete katılan 98 farklı ülkenin Covid-19 pandemisi sürecindeki krize yönelik kendilerini en çok zorlayan şeylere çoğunlukla *teknolojik altyapıya ulaşılabilirlik, dijital olan ve olmayan aktivitelerin doğru bir şekilde dengelenmesi ve teknolojik altyapının doğru bir şekilde yönetilebilmesi* cevaplarını verdikleri gözlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Aşağıdakileri uygulamak ne kadar zorlayıcı olmuştur?



**Kaynak:** Global Education Innovation at Harvard and OECD Rapid Assessment of COVID-19 Education Response. 18-27 Mart 2020

Covid-19 pandemisi sürecinde ülkemizdeki uzaktan eğitim sürecini incelediğimizde alt kademelerde televizyon aracılığıyla uzaktan eğitim

verilirken daha üst kademelerde internet tabanlı eğitimlerin bu sürece eşlik ettiği görülmektedir. Bu süreç teorik olarak her ne kadar planlanmış olsa da yapılan planların pratiğe çok fazla yansımadağı görülmektedir. Ülkemizde Covid-19 salgını sürecinde ilkokul düzeyinde teknolojik anlamda yapılan temel düzenlemeler kronolojik olarak şu şekilde hayata geçirilmiştir.

- “23 Mart tarihinde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır.
- Uzaktan eğitim sürecinde ilk olarak K-12 dersleri TRT-EBA TV aracılığıyla yayınlanmaya başlanmıştır. Daha sonra EBA internet uygulaması ile çeşitli içerikler erişime açılmış, ardından LGS ve YKS’ye hazırlanan öğrenciler için canlı dersler vermeye başlanmıştır.
- 1 Haziran tarihinden itibaren Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime ve yaz okulu adı altında yapılan sosyal ve kültürel etkinliklere başlanmıştır.
- 19 Haziran’da eğitim öğretim yılı sona ermiştir
- 27 Haziran’da TRT EBA TV’de 28 Ağustos’a kadar devam edecek olan yaz okulu programları başlatılmıştır.
- Özel okullarda telafi eğitimleri ve uyum programlarının 15 Ağustos’tan itibaren başlatılabileceğı duyurulmuştur.
- Salgının öğrenciler ve aileler üzerindeki psiko-sosyal etkilerini en aza indirmek ve onlara destek olmak amacıyla çeşitli yayınlar ve uygulamalar hayata geçirilmiştir.” (TEDMEM, 2020).

Covid-19 pandemisi nedeniyle hayata geçirilmek zorunda kalınan uzaktan eğitim sürecinde ağırlıklı olarak EBA TV’nin kullanılmış olduğu gözlenmektedir. Bu sürecinin başladığı 23 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2021 tarihine kadar olan süre içerisinde EBA platformuna internet kullanılarak 21,8 milyar kez girildiğı, TRT EBA TV aracılığı ile de 15 bin 993 saat yayın yapıldığı açıklanmıştır. EBA mobil uygulamasının 18 milyon 500 bin kez indirildiğı ve bütün EBA içeriklerinin 14 milyon 57 bin öğrenci ve 1 milyon 177 bin öğretmene



ulaştığı belirtilmiştir. EBA Akademik Destek platformuna ise 1 milyon 911 bin öğrenci ve 265 bin 497 öğretmen erişim sağlayabilmiştir. Uzaktan eğitim sürecini etkileşimli hale getiren canlı ders uygulamalarında ise 246 milyon 640 bin saat canlı ders yapıldığı bilgisi ilgililerle paylaşılmıştır (Emin ve Altunel, 2020).

Öğrenciler televizyon aracılığıyla kendilerine ayrılan saat aralıklarında ilgili dersleri almıştır. Bu süreçte öğrencilerin %60'ının EBA'ya giriş dahi yapamadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler sisteme giriş yapabilseler bile televizyon karşısında alınan eğitimde etkileşime girme ihtimalinin olmaması düşük başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin öğrenmelerinde ciddi eksiklikler ortaya çıkması muhtemel görünmektedir. Bu dönemde yükseköğretim seviyesinde öğrenciler için yapılmaya çalışılan iyileştirmeler ise şu şekildedir:

- “Yükseköğretim kurumlarında 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitime başlandı. 26 Mart'ta bahar döneminde yüz yüze eğitim yapılmayacağı açıklandı. 5 Mayıs'ta 15 Haziran 2020 tarihi itibarıyla üniversitelerde akademik takvime dönüleceği açıklandı. 27 Mayıs'ta dijital ortamda gerçekleştirilecek sınavların temel ilkeleri açıklandı.
- YÖK Dersleri Platformu tüm öğrencilerin erişimine açıldı ve bu platformu kullanmaları için öğrencilere ücretsiz 6 GB'lık “uzaktan eğitime destek” kotası verildi.
- 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlı olarak tüm öğrencilere kayıt dondurma hakkı tanındı, tez aşamasındaki lisansüstü öğrencilere ise ek süre verildi.
- YKS'nin kapsamı, süresi, tarihi ve yerleştirme için gerekli baraj puanında değişiklik yapıldı.
- Mezuniyet aşamasında olan öğrencilere uygulama eğitimlerini uzaktan eğitim yoluyla tamamlama hakkı verildi. Kararın uygulaması üniversitelere bırakıldı.” (TEDMEM, 2020).

Covid-19 pandemisi nedeniyle uzun bir süre devam eden uzaktan eğitim sürecinde eğitim anlamında en büyük zorlukla karşılaşan kişiler şüphesiz öğretmenler olmuştur. Her ne kadar uzaktan eğitim uzun

yıllardır kullanılan bir teknoloji olsa da devlete bağlı eğitim kurumlarında büyük oranda yüz yüze eğitim uygun görüldüğü ve bütün eğitim öğretim süreçleri bu doğrultuda hazırladığı için, bir anda uzaktan eğitime geçilmiş olması ebeveynler ve öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de çok zor bir süreç olmuştur. Bu süreçte öğretmenler, öğretim etkinliklerini planlama ve uygulama aşamalarında bazı güçlüklerle karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu zorluklardan bazıları şu şekilde belirtilmiştir.

- EBA platformunda yer alan içerikler yetersiz.
- Öğretmenler uzaktan eğitim ortamlarına uygun etkinlikler hakkında bilgi sahibi değil.
- Ders saatleri çok az ve bu nedenle yapılmak istenen etkinliklerin planlanması çok zor oluyor.
- Hazırlanan etkinliklerin EBA platformuna yüklenmesi aşamasında çeşitli sorunlarla karşılaşılıyor.
- EBA canlı sınıf sisteminde teknik sorunlar yaşanıyor.
- Öğrencilerin teknolojik donanım açısından çok yetersiz.
- Öğrencilerle etkileşim çok sınırlı
- Başarılı öğrencilerde derse katılım oranı yüksekken başarısız öğrencilerin katılım oranları çok düşük.
- Genellikle internet altyapısı olmak suretiyle çeşitli nedenlerden dolayı iletişim sınırlı olarak gerçekleştirilebiliyor.
- İnternet erişimi çoğu bölgede çok sınırlı (Ünal ve Bulunuz, 2020; Erdoğan ve Ayanoglu, 2021).

## **Covid-19 Sürecinde Alternatif Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Elde Edilen Sonuçlar**

Covid-19 pandemisi sürecinde virüsün yayılım hızını azaltmak ve bu yolla kontrol altına almak amacıyla okullar, üniversiteler ve kamusal alanlar insanların birbirleriyle etkileşimlerini en aza indirmek amacıyla kapatılmıştır. Bu sınırlamalar sayesinde virüs yayılımının yavaşlaması sağlanmıştır (Lindzon, 2020). İnsanların toplu halde bir arada bulunmalarının önüne geçilmesi ile birlikte her ne olursa olsun yaşamın devam etmesi gerekliliğinden dolayı gerek okul gerekse iş yaşantısında uzaktan eğitim ya da evden çalışma gibi kavramlar gündeme gelmiştir. Dünya çapında birçok ülke eğitim uygulamalarına çevirim içi platformlar üzerinden devam etme kararı almıştır (OECD, 2020). Bu süreçte yüz yüze eğitimin kesintiye uğramasıyla birlikte öğrencilerin evde ders çalışma konusunda cesaretlendirilmesi için dünya çapında birçok eğitsel uygulama ücretsiz olarak erişime açılmıştır. Bu süreçte öğrencilere birçok esneklik sağlanmış ve potansiyel sağlık riskleri ortadan kaldırılarak, sanal gerçeklik teknolojileri destekli çevirim içi öğrenme platformları ve diğer eğitim 4.0 uygulamaları öğrencilerin hizmetine sunulmuştur (Parlakkılıç ve Mertoğlu, 2020). Özellikle sanal platformlarda, pratik bilgiye ulaşma ve beceri değerlendirmeye ilgili farklı alternatif yöntemler kullanılmıştır. Örneğin; Ekvador ve Finlandiya gibi ülkelerde uzaktan eğitim sürecinde evde pratik olarak yapılması ve online sisteme yüklenmesi ya da pratikte verilmiş olan bu görevlerin değerlendirilmesi için videosunun çekilip öğretmenlere gönderilmesini içeren uygulamalara yer verilmiştir. Bu durumun Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin sadece ekrana bağlı

kalmasının önüne geçip aktif rol alabileceği uygulamalarla derslerin tekdüzelikten kurtulmasına olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Arjantin hükümeti, uzaktan eğitim sürecinde çeşitli dijital formatlarda farklı materyaller sağlayarak öğretmen ve öğrencilere destek sağlamaya çalışmıştır. Şili hükümeti ise bu süreçte kullanımı mümkün olan çoğu durumda simülasyon araçları kullanmayı ve bunların dijital ortamlara adaptasyonunu sağlamayı amaçlamıştır. Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarına uygun yapılmış olan farklı uygulamalara yönelik bilimsel araştırmalar incelendiğinde Çetin ve Türkan'ın (2020) yapmış oldukları araştırmada fen bilimleri dersinde arttırılmış gerçeklik temelli uygulama örneklerini uzaktan eğitim ortamlarına taşıdıkları ve öğrencilerin bu süreçte tekdüze bir eğitim almalarının önüne geçtikleri etkileşim ve motivasyonun yüksek olduğu bir öğrenme ortamı oluşturdukları görülmüştür.

### **Özet:**

Covid-19 pandemisi sürecinde dünya genelinde birçok alanda üretim neredeyse durma noktasına gelmiştir. Bu süreçte pandemiden en fazla etkilenen alanlardan birisi de şüphesiz eğitim olmuştur. Gelişmiş olan ülkeler uzaktan eğitim programlarını hemen aktif hale getirmiş olsa da dünyanın büyük bir kısmında bu süreçte eğitim hizmetleri durma noktasına gelmiş ve öğrenim görmekte olan öğrencilerin %94'ü bu süreçten etkilenmiştir. Artan vaka oranlarını azaltmak ve bu sayede pandeminin bir an önce bitmesini sağlamak için dünya genelinde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve ilkokuldan üniversiteye kadar bütün seviyelerde çevirim içi eğitime geçilmiştir. Bu süreçte farklı ülkeler farklı eğitim politikaları

izlemiş, farklı uzaktan eğitim araçları kullanmış ve farklı alternatif eğitim uygulamalarına yer vermiştir. Bu bölüm yapılan bu farklı uygulamaların hangi ülkelerde uygulandığı ve alternatif uygulamaların neler olduğunu ifade etmeyi amaçlamaktadır.

## **DEĞERLENDİRME SORULARI**

1. Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye'nin teknolojik altyapı yeterliliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Covid-19 pandemisi sürecini eğitsel açıdan en az kayıpla atlatmak için etkili olabileceğini düşündüğünüz teknolojik uygulamalar var mı?

## KAYNAKÇA

- Akgündüz, D. (2013). Fen Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme ve Sosyal Medya Destekli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı, Motivasyon, Tutum ve Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., & Weber, N. (2019). *Educause Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville: Co: Educause.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998
- Çetin, H., Türkan, A. The Effect of Augmented Reality based applications on achievement and attitude towards science course in distance education process. *Educ Inf Technol*(2021). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10625-w>
- Drengson, A. (2020). Definitions and examples of technology practice. [http://alandrengson.com/wp-content/uploads/2016/07/Dreng\\_Technology-Practice.pdf](http://alandrengson.com/wp-content/uploads/2016/07/Dreng_Technology-Practice.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Duran, N., 2007, Öğrenme Yönetim Sistemleri İçin SCORM Uyumlu Bir Başvuru Modeli Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Emin, N. M. ve Altunel, M. (2021). Koronavirüs Sürecinde Türkiye'nin Uzaktan Eğitimi Deneyimi. Seta Rapor.
- Erdoğan, D. G., & Ayanoğlu, Ç. (2021). Covid-19 Pandemi Döneminde Eğitim Programlarının Uzaktan Eğitimde EBA Platformu Yoluyla Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Research in Education*, 28, 100-128.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma yazma eğitimi ve teknolojisi. Ankara: Nobel.
- Gustafson K. L. (2002). *The future of instruactional design*. Ch 25 in Trends and issues in instructional design and technology. Reiser, R.A., & Dempsey, J. A. (Eds.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

- Kumar, V., Kumar, U., & Persaud, A. (1999). Building technological capability through importing technology: The case of Indonesian manufacturing industry. *Journal of Technology Transfer*, 24, 81-96.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., & O'Neil, M. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension. *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices*, 37-68.
- Lindzon, J. (2020). School closures are starting and they'll have far-reaching economic impacts. *Fast Company*, 11-13.
- Nurul Mostafa Kamal, Z. (2020). Distance Education for Rohingya Children during COVID 19 Emergency: Bangladesh Rohingya Response Perspectives; Challenges, Recommendations and Proximities. *Distance Education for Rohingya Children during COVID, 19*.
- OECD (2020). The Impact of Covid-19 on education-insights from education at a glance.
- Parlakılıç, A. ve Mertoğlu, S. (2020). Blended distance education during Covid-19: Evaluation of Turkey's K12 applications. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 49-61.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35.
- Reimers, M. F. ve Schleicher, A. (2020). Covid-19 Pandemisine Karşı Eğitimde Atılabilecek Adımlara Rehberlik Edebilecek Bir Çerçeve. Global Education Innovation at Harvard and OECD Rapid Assessment of COVID-19 Education Response. 18-27 Mart 2020.
- Siemens, G. (2008). *Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers*. Retrieved November 10, 2010, from ITForum: <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>
- Sürer, G. A. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı, *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1)
- TEDMEM (2020).
- UNESCO. (2020). Distance Learning Solutions.

United Nations (2020). Education during Covid-19 and beyond.

Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). The Views and suggestions of science teachers on distance education practices during the Covid-19 pandemic period and subsequent processes. *Milli Eğitim*, 343-369.

Volti, R. (2009). *Society and Technological Change*, 7th ed. New York: Worth Publishers.

## ŞEKİLLERİN WEB KAYNAKÇASI

<https://innovativegenomics.org/free-covid-19-illustrations/>

<https://pixabay.com/tr/illustrations/kitap-not-defteri-not-5296545/>

<https://pixabay.com/tr/illustrations/teknoloji-ağ-dijital-iletişim-4085029/>

## Yazarın Özgeçmişi

### Dr. Hakan ÇETİN

İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Adana'nın Pozantı ilçesinde tamamlayan Dr. Hakan Çetin 2012 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden lisans derecesiyle mezun oldu. Yazar 2013 yılında Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında başladığı yüksek lisans eğitimini 2016 yılında tamamlamıştır. Dr. Çetin aynı yıl Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında başlamış olduğu doktora öğrenimini 2020 yılında tamamlamıştır. Akademik meslek hayatına 2013 yılında Siirt Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak başlamış olan Dr. Hakan Çetin hala Siirt Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Dr. Araştırma Görevlisi olarak görevini sürdürmektedir. Hakan Çetin,



arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojileri, resimli çocuk kitapları, okuma ve yazma güçlükleri alanlarında çalışmalar yürütmektedir.







**ISBN: 978-625-8405-24-8**