

latı biçimlerine ve bilim-kurgulara ilham kaynağı olabilecek düzeyde distopik manzaraları, oldukça kısa bir süre içerisinde yaşam gerçekliğimize dönüştürmüştür.

Pandemik süreç, ulusalüstü ölçekte nitelendirilen 'güvenlikçi' devlet politikalarının tanımlı tehdit doktrinasyonunu sarsıntıya uğratmıştır. Söz konusu tanımlı alanı tahkim etmek adına yapılan yığınakların, küresel salgının yol açtığı hasarı onarım sürecinde yararsızlığı ortaya çıkmıştır. Pandemi dönemi, global ölçekte ulusların sosyo-ekonomik kapasitesini ölçmenin yanı sıra, toplumsal dayanışma ve bütünleşme temelinde 'sosyal dayanıklılığı' da sınamıştır. Halen yıkıcı etkisi sürmekte olan bu küresel pandemi tehdidi karşısında ulusal mücadele süreçleri, birçok sektörel alan üzerinden değerlendirmeye ya da daha doğru bir ifadeyle muhasebeye açık hale gelmiştir. Sanayi devrimi ve onun ardından çıkagelen teknolojik atılımlara temel teşkil eden modern felsefenin, insan ve doğa tasavvurunun mutlak anlamda hükmedici kontrolsüz gücünün tahripkârlık düzeyi, pandemi ile birlikte her bir sektör üzerinden yeniden muhasebeyi gerekli kılmıştır. Bu perspektif doğrultusunda dikkate alınması gereken temel sektörlerin başında da kuşkusuz, eğitim-öğretim sektörü gelmektedir.

Dünya tarihi, çok sayıda farklı salgın hastalık yüzünden dramatik olarak nitelendirilebilecek tarihi, siyasi, ekonomik ve kültürel dönüşümlere tanıklık etmiştir. Salgınların yol açtığı çaresizlikler ve yıkımlar beraberinde birçok tarihi kırılmalara yol açmıştır. Pandemilerin yıkıcı etkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu kırılmalar, sonraki çağ ve kuşaklar açısından makro ölçekteki yapısal dönüşümlerin miladı olmuştur. Dönüşüm, bununla sınırlı kalmaksızın daha mikro ölçekte, toplumsallığın sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve iletişimsel bağlamını 'yeni' bir duruma sürüklemiştir. Yerleşik toplumsal teamülleri aşındıran ve hatta kökünden değiştiren yeni sosyal rutinlerin doğmasına yol açmıştır.

Bu noktada, Joseph Schumpeter'in 1942 yılında yayımlanan '*Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi*' adlı yapıtında kuramsallaştırdığı '*yaratıcı yıkım*' teorisinden (Schumpeter, 2003) ilhamla pandeminin yıkıcı etkisinin yeni bir sosyo-ekonomik ve kültürel yaratım imkânı var edebileceğini öngörebiliriz. Pandemi öncesi döneme işaretlerle 'normal' olarak nitelenen durumda içkin olan ekonomiden eğitime varıncaya kadar oluşturulan tüm yapısal düzen, sosyal dizge ve rutinlerin 'yeni normal' durumun doğumuna imkân sağlayabilir. Ancak burada kaydedilmelidir ki, bu dönüşüm moment ya da dinamiği, birtakım reaksiyoner tutumları ya da direnç noktalarını harekete geçirebilecektir. Özellikle sosyal katmanlar düzeyindeki etkisi dikkate alındığında değişim, doğal olarak kendinde bir direnç refleksi doğurmaktadır. Burada dikkate alınması gereken nokta, kimi zaman 'icbârilik-

ler' üzerinden tezahür eden bu değişim dinamiğinin insanlık için bir meta-değer alanına dönüşen normatif alan üzerindeki etkisi olmalıdır. Nitekim bu çalışmaya konu edindiğimiz 'eğitim hakkına' ilişkin normatif çerçeveyi aşındırıcı etki de bu meyanda tartışma konusu edilebilir.

Eğitimin sosyal bir hak olarak yapılandırılması, nitelikli bir eğitimin fırsat eşitliği temelinde ayrımsız olarak tüm yurttaşlara sunulması hedefine matuftur. Bu noktada eğitim hizmetlerinin yalnızca belirli bir sosyal sınıfa tahsisli biçimde elitist bir hizmet aracı olarak değil, kitlesel bir görev olarak sunulması hedefi benimsenmiştir. Bu anlayışın özellikle, ulus devletlerin tarihsel miladına eş bir zamansallık içerisinde ulus fikrine mutabık bir yurttaş yaratma düşüncesi üzerinden temellendirildiği de söylenmiştir. Bu yönüyle eğitim, bir yönüyle Bourdieu'cu kavramsal şemaya referansla ifade edecek olursak egemen sınıfın '*simgesel iktidar*' (Bourdieu ve Passeron, 2014; Swartz, 2013) aracı olarak devreye sokulmuştur. Kuşkusuz eğitim tarihi ve felsefesi alanına özgülünebilecek olan bütün bu tartışmalar, bu çalışmanın ortaya koymayı hedeflediği hipotezler ve öneriler açısından derinlikli bir kavramsal çerçeve yaratacaktır (Spring, 2014). Ancak bu çalışmanın sınırlılığı dikkate alındığında, geniş bir kavramsal dizge üzerinden böylesi bir tartışmanın yürütülmesinin imkansızlığı ortaya çıkacaktır. O yüzden bu çalışma, toplumsal yaşam ve kurumsal yapılarımız üzerindeki etkisinin öngörülemez biçimde sürmesi beklenen pandemi koşullarında, bir 'sosyo-kültürel hak' olarak eğitim-öğretim hakkının kapsamına ilişkin hak temelli bir tartışma yürütmeyi amaçlamaktadır.

Pandemi döneminde bulaş riskini azaltmak adına alınan en önemli sağlık tedbiri olan 'sosyal mesafe', toplumsal yaşamın akış dinamiğini tümüyle inktaya uğratmıştır. Bu kapsamda, organik bir sosyal bağlamda icra edilebilir nitelikte olan eğitim-öğretim hizmetleri başta olmak üzere birçok sektör, geleneksel yapısal unsurlarının dışında yeni yapı dinamikleri üzerinden hızlı bir biçimlenme sürecine maruz kalmıştır. Bu çalışma, özellikle pandemi döneminde eğitim-öğretim süreçlerinin icra edildiği yeni yordam olarak nitelendirdiğimiz 'yapay tekno-sosyal ağın' eğitim paradigması açısından dönüştürücü etkisini konu edinecektir. Sözü edilen bu 'yapay ağ', geleneksel eğitim-öğretim mekanizmalarını ikame edecek yeni teknolojik yordamlarla yaşamımıza daha fazla girmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma, kimisi yapay zekâ tabanlı olmak üzere geliştirilen ve pandemi öncesinde de destekleyici eğitim-öğretim mekanizmaları olarak kullanılan teknolojik donanımların, eğitim hakkı çerçevesinde ortaya çıkardığı imkân ve sorun alanlarını boyutlandırmayı hedeflemektedir. Bu noktada özellikle eğitim-öğretim hizmetlerinin dijital sunumu olarak nite-



lendirebileceğimiz ‘uzaktan öğretim’ veya ‘çevrimiçi eğitim’ uygulamaları tartışmanın yürütüleceği temel boyut olarak kaydedilebilir.

Sosyal Haklar Sistematiği Açısından Eğitim Hakkının Kapsamı

Eğitim hakkı, insan hakları doktrininin haklar sistematiğinin de birinci kuşak olarak kabul edilen ‘medeni ve siyasi haklar’ kataloğunu teyit edici nitelikte olan ‘sosyal, ekonomik ve kültürel haklar’ kapsamında yer almaktadır. Sosyal haklar kendi özgün tarihsel ve sosyolojik dinamikleri ve mücadele biçimleri üzerinden normatif varlığına kavuşmuştur. Söz konusu hakların bir kataloğa dönüşerek ulusal anayasal metinlerde pozitif kurallara evrilmesi, yaklaşık olarak yirminci yüzyılın ikinci yarısına denk düşmektedir (Kapanı, 1993).

Eğitim hakkının, ilgili hak kuşağının kapsayıcı çerçevesinde ‘sosyal’ boyutunun yanı sıra ‘kültürel’ bir niteliğe de sahip olduğu ifade edilmelidir. Kültürel niteliğinden ötürü her iki alan ile ilişkilendirilebilir bir hak olmakla birlikte eğitimin daha çok sosyal hak boyutu ön plana çıkmaktadır. Zira eğitimin bir kamu hizmeti olarak ayrımsız biçimde toplumsal kesimlerin tümünün erişimine açık hale getirilebilmesi bizatihi devletin müdahalesini gerekli kılmaktadır (Bulut, 2009). Her ne kadar bu hak, devletin aktif müdahalelerini gerektirse de aynı zamanda devleti ‘karışmama’ yükümlülüğü altına da sokmaktadır. Somut biçimde eğitim hakkı, kişilerin istedikleri eğitim kurumunda eğitim-öğretim hakkını kullanma ve devletin bu tercihler karşısında eylemsiz kalmasını gerekli kılmaktadır (Algan, 2007). Bu yönüyle eğitim hakkı, hukuki niteliği açısından ‘kuşaklar arası bir insan hakkı’ olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda bu sosyo-kültürel hak, bir ‘klasik özgürlük’ ve ödev olarak nitelendirilmektedir. Bireyler açısından bir hak konusu olan bu kamu hizmeti, devlete pozitif bir edim/ödev sorumluluğu doğurmaktadır (Bulut, 2009).

Eğitim hakkının bildirgesel normatif çerçevesi, 1948 tarihli ‘Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi’nin 26. maddesinde sosyal haklar kataloğu kapsamında düzenlemeye konu olmuştur. Bildirgenin, eğitim hakkına ilişkin belirlemiş olduğu normatif çerçeveyi ifade eden “*her şahsın öğrenim hakkı vardır*” (md. 26/1) ilkesi, söz konusu hakkın öznesini belirlemektedir. İlgili bildirgesel ilke, eğitimi eşitlikçi temelde tüm toplumsal sınıflara açabilmek adına erişim kısıtlarını kaldırmayı öngörmüştür. Bu meydana en azından ‘*ilk ve temel eğitim safhalarında*’ eğitimin ‘*parasız*’ olması ilkesel olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bildirge; öngörülen toplum tasavvuruna uygun biçimde ‘*ilköğreti-*

min mecburiliği’ ilkesini benimsemiştir. Toplumsal adalet anlayışı doğrultusunda eşitlikçi temelde erişim hakkını temin adına ‘*teknik ve mesleki öğretimin herkesin istifadesine*’ açık olması öngörülmüştür. Yükseköğretim düzeyinde ise eğitimin, liyakat temelinde, yine ‘*herkese tam eşitlik*’ ilkesi doğrultusunda açık olması benimsenmiştir.^[1]

Bildirgenin ilgili 26/2. maddesi eğitimi, didaktik biçimde amaçları temelinde hümanist bir ideoloji ekseninde tanımlamıştır. Buna göre, “*eğitim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana birriyetlerine saygının kuvvetlenmesini istibdaf etmelidir. Bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.*”^[2]

Benzer biçimde, 1966 tarihli Birleşmiş Milletler (BM) Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi’nin 13. ve 14. maddeleri, uluslararası insan hakları hukuku açısından eğitim hakkının en geniş kapsamda ele alındığı sözleşme hükümlerini içermektedir. İlgili Sözleşmenin taraf devletlere, “*herkese eğitim hakkını tanıma*” yükümü getiren ilkesi, söz konusu hakkın öznesinin, ayrımsız herkesi kapsamına aldığı göstermektedir (ICESCR, 1966). Hak öznesinin belirlenmesinde çocuklar, bu hak bakımından ayrıca özellikli bir grup olarak kaydedilmiştir. Bu noktada ‘Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ ile ‘BM Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme’, bu özellikli durumu koruyucu biçimde düzenlemiştir. Bunun dışında ‘kadınlar’, ‘gençler’, ‘yetişkinler’, ‘ilköğretim görmemişler’, ‘ulusal azınlıklar’ ve ‘mülteciler’ gibi kırılgan gruplar da eğitim hakkının öznesi olarak ulusalüstü sözleşmelerin konusu olmuştur. Bu grupların eğitim hakkının özellikli biçimde güvenceli kılınması, toplumsal entegrasyon adına önem arz etmektedir.

Yukarıda normatif ve sözleşmesel çerçevesini vermiş olduğumuz eğitim hakkına yönelik olarak devletlere üç türden bir ‘edim yükümlülüğü’ getirilmiştir. Bunların ilki, eğitim hakkına ilişkin yükümlülüğü yerine getirmektir. Bu kapsamda eğitimin tüm çocuklar için mevcut olmasını ve çocukların bundan yararlanması için olumlu önlemler alınmasını sağlayarak eğitim hakkını yerine getirmek yükümlülüğü söz konusudur. Örneğin, devletin yoksullukla mücadele ederek, müfredatı tüm çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlayıp ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ‘etkili bir destek’ sağlamalarını temin etmek amacıyla bir girişimde bulunması gerekmektedir. İkinci yükümlülük, kişinin eğitim hakkına saygı duyma edimini içermektedir. Bu noktada, çocukların eğitime erişimini engelleyecek herhangi bir eylemden kaçınarak devletin bireyin eğitim hakkına saygı gösterme yükümlülüğü söz konusudur. Üçüncü yükümlülük ise, eğitim

[1] <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>

[2] <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>

hakkını koruma edimidir. Bu noktada devletin, bireylerin maruz kaldığı eğitim engellerini kaldırmak için gerekli tedbirleri almak suretiyle eğitim hakkının korunması öngörülmektedir (CESCR, 1999).

Sonuç olarak, bildirgesel ve sözleşmesel düzeyde tanımlanmış olan eğitim hakkı, hem kendi başına bir insan hakkı hem de diğer insan haklarını gerçekleştirmenin vazgeçilmez bir aracı olarak nitelendirilebilir. Güçlendirme hakkı olarak eğitim, ekonomik ve sosyal olarak marjinalize olmuş yetişkinlerin ve çocukların kendilerini yoksulluktan kurtarabilecekleri ve topluluklarına tam olarak katılma yollarını elde edebilecekleri temel araçtır. Eğitim; kadınların güçlendirilmesinde, çocukların sömürücü ve tehlikeli emek ve cinsel sömürüye karşı korunmasında, insan haklarının ve demokrasinin teşvik edilmesinde, çevrenin korunmasında ve nüfus artışının kontrolünde hayati bir role sahiptir. Ayrıca eğitim, giderek artan bir biçimde devletlerin yapabileceği en iyi finansal yatırımlardan biri olarak kabul edilmektedir (CESCR, 1999).

Eğitim Hakkına İlişkin Sınırlandırma

Birçok sivil ve siyasi haklar ile bazı ekonomik, sosyal ve kültürel haklar, 'kamu çıkarlarını' yansıtan 'kamu düzeni', 'kamu sağlığı', 'kamu ahlakı', 'ulusal güvenlik' veya 'kamu güvenliği' gibi gerekçelere bağlı olarak yasal çerçevede sınırlandırılabilir. Bir hakkın, başka bir hakkın kullanılabilmesine imkân sağlama adına sınırlandırılabilmesi öngörülmektedir. Bu türden sınırlandırmalar, 'başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması' amacıyla yapılan kısıtlamalar olarak kabul edilmektedir (Müller, 2009). Bu çerçevede acil ya da olağanüstü durumlarda eğitim, sıklıkla normalleşme sürecine dönüşe kadar olan devreye sokulan ve 'durma boşluğu' olarak kavramsallaştırılan kısa vadeli bir çözüm hali olarak görülmektedir (Pigozzi, 1999).

Ulusüstü insan hakları normları da bu çerçevede olmak üzere birtakım sınırlamalara yönelik düzenlemeler öngörmüştür. Örneğin; Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, sözleşmenin 4. maddesinde yer alan sınırlama fıkrasının, devlet tarafından getirilecek olan sınırlamalara izin vermekten ziyade, öncelikle bireylerin haklarını koruma amaçlı olduğunu vurgulamak istemiştir (CESCR, 1999). Esasen Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin 4. maddesi devletlere bireysel hakların 'kamu çıkarları' üzerinden dengelemesinde esneklik verme arzusunu yansıtmaktadır (Müller, 2009).

Bu kapsamda, 'Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi (ICESCR)', Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi (ICCPR) gibi diğer insan hakları sözleşmelerinin aksine, devletlerin olağanüstü hallerde veya

aciliyet arz eden durumlarda sosyal hakların sınırlandırılmasına veya sınırlarının kaldırılmasına izin veren veya yasaklayan bir derogasyon maddesi içermemektedir (Müller, 2009).

Her ne kadar eğitim hakkına yönelik bazı sınırlayıcı hükümler bulunsa da İnsan Hakları Sözleşmesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi diğer sözleşmelerin yanı sıra, eğitimin 'devredilemez bir hak' olduğunu açıkça beyan etmektedir. Ayrıca bu hak, çocuklar ve yetişkinler açısından diğer haklara erişebilmenin bir imkânı veya yardımcı olarak değerlendirilmektedir. Aciliyet kesp eden durumlarda bile çocuklar, 'bilgi, beceri, yetkinlik, değer ve tutumdan' oluşan temel eğitimi ve 1990 yılında düzenlenen 'Jomtien Eğitim Konferansında' dünyanın taahhüt ettiği kaliteli bir eğitim alma imkanına sahip olmalıdır (Pigozzi, 1999).

Sonuç olarak, yukarıda bahsetmiş olduğumuz düzenlemelerde de vurgulandığı üzere eğitim hakkının olağanüstü durumlarda sınırlandırılabilirliği ilkesi kabul edilse de devletin eğitim hakkına saygı duyma yükümlülüğünün devam edeceği vurgulanmalıdır (Müller, 2009).

Pandemi Döneminde Eğitim Hakkı

Görece kısa bir zaman zarfı içerisinde tüm dünyayı yıkıcı bir esarete mahkûm eden Covid-19 pandemisi, sağlıktan ekonomiye, eğitimden turizme, tarımdan ticarete kadar birçok sektörü etkisi altına almıştır. Pandeminin yıkıcı etkisine maruz kalan en önemli sektörlerin başında, eğitim sektörü gelmiştir. Bu viral tehdit, ülkelerin eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirip kısa süre içerisinde değişikliğe gitmede itici güç olarak görülmüştür. Halk sağlığını koruma tedbirleri kapsamında dünya genelinde; okul öncesinden ilköğretime, ortaöğretimden yükseköğretime varıncaya kadar neredeyse tüm okullar yüz yüze eğitim ve öğretime ara vermek zorunda kalmışlardır. Ulusal ölçekte yaşanan bu zorunlu eğitime ara verme uygulamaları, dünyadaki öğrenci nüfusunun %60'ından fazlasını etkilemiştir. Nitekim UNESCO verilerine göre 144 ülkede okullar ve yükseköğretim kurumları kapatılmış ve toplam kayıtlı öğrencilerin %89,4'ünü oluşturan 1.186.127.211 öğrenci bu durumdan etkilenmek durumunda kalmıştır (UNESCO, 2020a).

Bu kapsamda, UNESCO tarafından, insanlık tarihi açısından benzeri görülmemiş bu 'eğitim kesintisi' döneminde çocuklar ve gençler için kapsayıcı öğrenme fırsatlarını kolaylaştırma amacıyla 'Küresel Eğitim Koalisyonu' başlatılmıştır. UNESCO tarafından başlatılan bu küresel koalisyonun amacı, tüm dünyada öğrenim görenler için uygun olacak uzaktan eğitimi sağlamak adına çok sektörlü bir ortaklık oluşturmaktır. Bu noktada kuşatıcı bir zorunluluk olarak ortaya çıkan 'uzaktan öğrenme' alanına yapılan yatırım, Covid-19'un yol açtığı aksaklıkların et-



kilerini azaltmanın yanı sıra, uzun vadede gelecek için daha açık ve esnek eğitim sistemlerinin geliştirilebilmesi noktasında yaklaşımların oluşturulmasını noktasını hedeflemiştir (UNESCO, 2020b).

Yukarıda işaret edildiği üzere, pandemi süreci esaslı biçimde global ölçekte öğretim üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır. Öyle ki bu süreçte öğrenciler, öğretim üyeleri ve idari personelin üniversite kampüslerine giremiyor olmalarından ötürü, sürekli öğretime ilişkin zorluklar ortaya çıkmıştır. Bu noktada, çevrimiçi öğretim ağının genişletilmesi net bir çözüm olarak görülmüştür. Görece kısa bir süre zarfında üniversiteler, tüm programlarını çevrimiçi olarak yürütebilme imkanına kavuşmuştur. Ancak, çevrimiçi öğretimi harekete geçirmenin farklı zorlukları bulunmaktadır. Bu noktadaki en belirgin zorluk, bilgi ve iletişim teknolojilerine eşitsiz erişim düzeyidir. Brezilya gibi bazı ülkelerde, öğrenciler için internet erişimi o kadar sınırlıdır ki, bazı üniversiteler uzaktan eğitim yordamını tamamen kapatmaya karar vermiştir. Öğretimlerini çevrimiçi olarak yürütmek, öğrencilerin yalnızca çok küçük bir yüzdesine fayda sağlayacak, böylece fırsatlardaki büyük eşitsizliği devam ettirecek ve artıracak; varsıl öğrenciler çalışmalarına devam ederken yoksul öğrencilerin yoksunluğu devam edecektir. Daha az belirgin olan bir diğer zorluk ise, ilgili personelin hazırlıksız veya donanımsız olması durumunda acil durum bağlamında verilen çevrimiçi hizmetin kalitesinin düşüklüğüdür. Bu gibi durumlarda, öğrencilerin yoksunluk çekmemeleri için hükümetlerin, işletmeler ve sivil toplum örgütleriyle iş birliği hayati önem taşımaktadır (Marinoni ve van't Land, 2020).

Bu çerçevede kriz döneminde öğrencilerin öğrenme yoksunluğu çekmemesi için uzaktan eğitim uygulamaları ikame bir hizmet sağlayıcısı olarak kullanılmıştır. Her ne kadar pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına sıklıkla başvurulsa da pandemi öncesi dönemde de Hindistan, uzaktan eğitim, temel alternatif bilgi dağıtım şekli olarak geliştirmiştir. Bu çerçevede Ülkenin 15'ten fazla 'açık üniversitesi' (*open university*) ve 110 uzaktan öğretim üniversitesi bulunmaktadır. Hindistan hükümeti Covid-19 salgını döneminde, en iyi 100 üniversitenin tamamen çevrimiçi dersler sağlamasına izin vermiştir. Bu süreçte hükümetin özellikle uzaktan eğitim hizmeti vermek adına uygulamaya koymuş olduğu platform ilgi çekicidir (Martin ve Furiv, 2020). 'Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar' (*Massive Open Online Courses*; MOOC) ile çeşitli eğitim sağlayıcıları tarafından geliştirilen diğer e-öğrenme içeriğine erişim sağlamayı amaçlayan '*Genç Beyinler İçin Aktif Öğrenim Ağları*' (*Study Webs of Active Learning for Young Aspiring Minds*; SWAYAM) gibi platformlar bulunmaktadır. SWAYAM platformunda barındırılan MOOC'ların önemli yanı, bunların yükseköğretim ku-

rumları tarafından tanınmasıdır. Herhangi bir üniversitede yükseköğrenim programına kayıtlı olan bir öğrenci SWAYAM'da tanımlı çevrimiçi derslerden kredilerinin yüzde 20'sine kadarını transfer edebilmektedir. Söz konusu model, diğer ülkeler açısından da böylesi bir kriz durumunda uygulanabilir yararlı bir model olarak değerlendirilebilir (Martin ve Furiv, 2020).

Benzer biçimde yükseköğretim alanında Türkiye'de Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) yönlendirmesi doğrultusunda üniversiteler çevrimiçi eğitim sürecini başlatmışlardır. Global yükseköğretim sistemlerindeki gelişmelere koşut biçimde son yıllarda başlatılan 'Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi' kapsamındaki 123 üniversite bünyesinde bulunan 'uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezleri' ile uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan bütün üniversitelerde dijital imkânlar ile uzaktan öğretim sürecinin başlaması kararlaştırılmıştır (YÖK, 2020b). Ayrıca YÖK, üniversitelerde dijital ortamda gerçekleştirilebilecek sınavlara ilişkin temel ilkeler belirlemiştir. Bu kapsamda, uzaktan öğretimde uygulanacak değerlendirme süreçlerinde; dijital ortamlardaki gözetimli ya da gözetimsiz uygulanacak açık uçlu ya da çoktan seçmeli çevrimiçi sınavlar, ödevler, çevrimiçi kısa sınavlar, projeler, Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) etkinlikleri, ÖYS kullanım analitikleri ve benzeri uygulamalar kullanılacaklarını kararlaştırmıştır. (YÖK, 2020a).

Her ne kadar ülkeler, bu kriz döneminde eğitimi kesintiye uğratmamak adına uzaktan eğitim stratejileri geliştirseler de Dünya Bankası tarafından yayınlanmış olan raporda 'çevrimiçi eğitime' geçilmesine ilişkin dikkat çekici öngörüler bulunmaktadır. Bu çerçevede ilgili raporda Covid-19 pandemisinin eğitim hakkı üzerindeki olumsuz etkilerine dair yüz yüze eğitimin sonlandırılıp çevrimiçi eğitime geçilmesiyle birlikte öğrenme eşitsizliğinin artacağı öngörülmüştür. Halihazırda öğrenme eşitsizliği birçok düşük ve orta gelirli ülkelerin bir gerçekliği olsa da bu süreçte okulların kapatılmasının bu sorunu daha da derinleştirdiği kaydedilmiştir. Örneğin Latin Amerika ve Karayipler bölgesinde, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların yalnızca yüzde 30'unun bir bilgisayara erişebilme imkanından söz edilmektedir. Pandeminin zorunlu kıldığı uzaktan öğrenme aygıtlarına farklılaşan erişim düzeyleri ve evdeki koşullar, bu boşluğu daha da genişletebilmektedir (World Bank, 2020b). Hatta bugün, insani kalkınmanın çok yüksek olduğu ülkelerde bile 100 kişiden yalnızca 28.3'ünün geniş bant düzeyinde bir internet aboneliği bulunmaktadır. Başka bir deyişle, zengin ülkelerde bile herkesin internete erişim imkânı söz konusu değildir (UNDP, 2020). Türkiye'de ise Mayıs 2020'de yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin yalnız-

ca %63'ünün evinde internet bağlantısı; %66'sının bilgisayar veya tableti bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %23'ü uzaktan eğitime devam edememiştir (Karadağ ve Yücel, 2020).^[3]

Bu çerçevede pandeminin yükseköğretim üzerindeki etkilerine yönelik olarak Uluslararası Üniversiteler Birliği tarafından 'Küresel Anket' uygulaması gerçekleştirilmiştir. İlgili anket, 109 ülkede 424 üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarından 576 yanıt almıştır. Anketin verilerine göre katılımcıların neredeyse %80'i Covid-19'un yeni akademik yıl için kayıt sayıları üzerinde etkili olacağına inanmaktadır. Başta özel olan yükseköğretim kurumları olmak üzere bazı üniversiteler, pandeminin ortaya çıkardığı olumsuz etkinin birtakım finansal sonuçlar doğuracağını bildirmişlerdir. Covid-19 sürecinde dünyada neredeyse tüm üniversitelerde, üçte iki oranında sınıf öğretiminin yerini uzaktan öğretim ve öğrenme yordamlarının aldığı bildirilmiştir. Aynı zamanda, dünya yükseköğretim kurumlarının %60'ı, fiziksel öğrenci hareketliliğine alternatif olarak sanal hareketliliği ve/ya işbirlikçi çevrimiçi öğrenmeyi arttırdığını belirtmiştir. Bu çerçevede anket sonuçları, dünyadaki yükseköğretim kurumlarının şu anda yaşadığı önemli stres ve kısıtlama derecesini göstermektedir. Anketi yanıtlayan hemen hemen tüm kurumlar Covid-19 pandemisinin, tüm kurumsal faaliyetlerini bir biçimde etkilediğini kaydetmektedir. Sonuçlar, kurumsal faaliyetlerin tamamen bozulmasından kaçınmanın ne kadar karmaşık olduğunu ve uzaktan yönetimin bir dereceye kadar nasıl mümkün olduğunu göstermektedir. Ancak kriz dönemi, kurumsal faaliyetlerin kalitesini etkileyebilir ve diğer yandan öğrenme fırsatlarının eşitsizliğini artırabilir (Marinoni, van't Land ve Jensen, 2020).

Sonuç olarak, bu benzersiz 'eğitim kesintisi' döneminde devletler 'eğitim hakkını' koruma yükümlülüğü çerçevesinde uzaktan eğitimi ikame bir hizmet olarak kullanmaya başlamışlardır. Ancak her ülkenin sosyo-ekonomik durumunun farklı olmasından ve de uzaktan eğitim altyapısının yeterli olmamasından ötürü, pandemi döneminde öğrencilerin geliştirilen bu uzaktan eğitim platformlarına erişimi konusunda büyük sıkıntılar yaşanmış ve bunun sonucunda öğrenciler arasındaki var olan 'dijital uçurum' artma eğilimi göstermiştir. Kimi devletler bu 'dijital uçurumu' kapatmak adına sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrenciler için birtakım destekleyici girişimler başlatmıştır. Ancak bu iyiniyetli girişimlerin pandemi sonrası dönem açısından eğitim üzerindeki olumsuz etkiyi bertaraf etmesi pek mümkün görünmemektedir.

Pandemi Dönemi Eğitim Politikası

Kurumsal niteliği itibarıyla eğitim, takviye edici ya da tamamlayıcı bir etkinlik olarak değerlendirilemez. Beşerî ve ulusal kalkınmanın merkezinde yer alan eğitsel aktiviteler, bir kalkınma faaliyeti olarak kavramsallaştırılmalıdır. Acil durumlarda kesintiye uğrayan eğitim faaliyetleri, mümkün olan en kısa sürede yeniden yapılandırılmak durumundadır. Zira eğitim sistemlerinin işlevsizleşmesi durumunda, sistemin yeniden inşası, eğitimi belirli bir popülasyondaki farklı grupların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde dönüştürmek için mükemmel bir fırsat sunacaktır (Pigozzi, 1999).

Bu çerçevede, kesintiye uğrayan eğitim faaliyetlerini yapılandırma amacına hizmet etmek adına Dünya Bankası tarafından yayınlanan raporda pandeminin doğurduğu zorluklara karşı nasıl bir eğitim politikasının geliştirebileceğine yönelik olarak üçlü bir sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflama, üç aşamalı bir yönetsel sürece işaret etmektedir. Bunlardan ilki, okulların kapalı olduğu süreci yönetebilecek politikalar oluşturmaktadır. İkincisi, okulların yeniden açılması durumunda sürekliliği yönetme politikalarına ilişkindir. Üçüncüsü ise, eğitim sisteminin yeniden istikrar kazanmasından ve okulların kalıcı olarak yeniden açılmasından sonra başlayıp devam etmesi gereken öğrenmeyi geliştirme ve hızlandırmaya yönelik politikalar (World Bank, 2020b).

Öte yandan yükseköğretim sistemi açısından bu süreçte geliştirilmesi öngörülen ulusal politikalara ilişkin olarak raporda, okul eğitimi için potansiyel stratejileri yansıtan, birbiriyle örtüşük nitelikte öneriler getirilmiştir. Bunlardan ilki, başa çıkma politikalarıdır. Bu çerçevede, özelleştirilmiş çalışma programları da dahil olmak üzere risk altındaki öğrencilerin bu programlara katılımı hedeflenmelidir. Ayrıca mevcut teknolojiler ve platformlar aracılığıyla acil uzaktan öğrenme mekanizması harekete geçirilmelidir. Uzaktan öğrenmede ölçek için tasarım yapmak, eğitmenlere özerklik kazandırmak, birden fazla paydaşla ilişki kurmak ve verilere güvenmek önem arz etmektedir. Ayrıca araştırma düzeyinde, araştırmanın uzak platformlara geçişini desteklemek ve araştırmacıların ağlara ve araştırma materyallerine uzaktan erişimini sağlamak, araştırma sürekliliğinin korunmasına yardımcı olacaktır (World Bank, 2020b).

Rapora göre yükseköğretim düzeyinde ikinci ulusal politik hamle, 'sürekliliği yönetme politikalarına' ilişkindir. Süreçten olumsuz biçimde etkilenen yükseköğretim öğrencileri için hızlı beceri seçeneklerinin geliştirilmesi; uluslararasılaşma çabalarının genişletilmesi; kalite güvence düzenlemelerini daha esnek bir yaklaşım için uyarlamak ve öğrenime devam edebilmeleri

[3] "Yeni Tıp Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması" başlıklı ve survey deseninde tasarlanan bu çalışma, çevrimiçi (online) e-posta listesi örnekleme kullanılarak 163 üniversitede (111 devlet ve 52 vakıf) öğrenim gören 17.939 öğrenci üzerinde yürütülmüştür (Karadağ ve Yücel, 2020).



adına kayıtlı öğrenciler için burs ve ücret aflarının devreye sokulması öngörülmektedir. Son olarak, ulusal yükseköğretim ölçeğinde ‘iyileştirme ve hızlandırma politikaları’ devreye sokulabilir. Buna göre; uzaktan öğrenmenin iyileştirilmesi ve sürdürülmesi, hızlandırılmış eğitim ve yararlı öğrenci destek çözümleri, finansman kaynaklarının çeşitlendirilmesi, öğrenci kredisi ve hibe programlarının iyileştirilmesi ile pandemi sürecinde geliştirilen hızlandırılmış sınavlar, müfredatlar ve kalite güvence mekanizmalarının sürdürülmesi öngörülmektedir (World Bank, 2020b).

Yine bu çerçevede Dünya Bankası’nın ‘süreklilik, uyum ve inovasyon için yükseköğretimin desteklenmesi’ amacıyla yayınlamış olduğu raporda devletlere uzun ve kısa vadeli eylemleri için önerilerde bulunulmuştur. Bu çerçevede ilk olarak devletlere hem kısa hem de orta ve uzun vadeli planların geliştirilmesi tavsiye edilmiştir. Kısa vadeli plan, öğrencilerin öğrenim sürecinin kesintiye uğramaması adına acil müdahaleye odaklanılmasıdır. Orta-uzun vadeli plan ise, uygulanabilir olduğu takdirde bilgi teknolojisi (*EdTech*) yordamıyla yükseköğrenimin yeniden başlatılması, dayanıklılık ve dönüşüm için hazırlanmasıdır. Bir diğer öneri ise, yerel ölçekte mevcut bulunan ve en yaygın biçimde kullanılan teknolojik imkanların kullanılması olarak kaydedilmiştir. Yine bu bağlamda bir başka öneri, içerik geliştirmek yerine mevcut (açık) içeriği iyileştirmeye odaklanmanın daha yerinde olacağı belirtilmiştir. Zira, iyi içerik geliştirmek zaman ve uzmanlık gerektirmektedir. Son olarak öğrencilere ve öğretim elemanlarına düzenli rehberlik ve destek sağlamanın gereği vurgulanmıştır. Destek amacıyla ‘sanal yardım masasının’ kurulması, proaktif ipuçlarının sunulması ve düzenli iletişim sağlanması öngörülmüştür (World Bank, 2020a).

Sonuç olarak, eğitim sistemlerinde bir krize yol açan pandemi, ülkelerin bu ‘kriz’ anında acil bir eğitim politikası geliştirmesinde itici güç olmuştur. Ülkelerin bu çerçevede öğrencilerin öğrenim sürecini kesintiye uğratmamak adına acil durum müdahalesine odaklanma ve yerel ölçekte mevcut bulunan ve en yaygın biçimde kullanılan teknolojik imkanların kullanılması yoluyla eğitim kesintisini önlemeye çalıştıkları görülmüştür.

Pandemi Sonrası Dönemde Eğitim Senaryoları

Pandeminin, post-pandemi döneminde bütün dinamikleri ile toplumsal yaşamı dönüştüreceğine dair birçok göstergenin varlığından söz edebiliriz. Pandemi döneminin yarattığı koşullarda daha da geliştirilen uzaktan öğretim uygulamalarının başarılı olması durumunda gelecek projeksiyonunda değişim yaşanacak olan alanlardan birisi de eğitim sektörü olacaktır. Bu çerçevede yükseköğretimin erişilebilirliği hakkında üç soruya dikkat çekmemiz icap etmektedir:

Bunlardan ilki; ‘*Öğrencilerin gerçekten dört yıllık bir yerleşik öğrenim deneyimine gereksinimi söz konusu mudur?*’ sorusudur. Bu sorunun yanıtlanması, mevcut dört yıllık modelin hangi bölümlerinin ikame ve takviye edilebileceği ile hangi bölümlerin dijital teknolojilerle tamamlandığını anlamayı gerektirmektedir. Çok az kişiselleştirme veya insan etkileşimi gerektiren dersler, öğrencilerin buldukları mekânda ve hızda izlenebilir multimedya sunumları olarak kaydedilebilir. Müfredatın bu tür metalaşmış kısımlarının, örneğin *Coursera*’da üniversite dışı bir eğitmen tarafından kolayca verilebilmesi mümkündür. Böylelikle öğrenciler kolaylaştırılmış ve çok daha ucuz bir maliyetle çevrimiçi meta dersleri alabilme imkanına kavuşacaklardır. Bu, yükseköğretimi herkes için daha uygun hale getirme potansiyeline sahip ‘hibrit bir öğrenim modeli’ olarak değerlendirilebilir (Govindarajan ve Srivastava, 2020).

İkinci olarak; ‘*Çevrimiçi eğitimin daha uygun hale getirmek için BT altyapısında ne gibi iyileştirmelerin yapılması icap etmektedir?*’ sorusunun ele alınması gerekmektedir. Teknolojik donanım boyutunda ise ‘bant genişliği kapasitesi ve dijital eşitsizliklerin ele alınması’ gerekmektedir. Son olarak, ‘*Fakülte ve öğrencilerin zihniyet ve davranışlardaki değişiklikleri kolaylaştırmak için hangi eğitim çabaları gerekmektedir?*’ sorusunu ele almak icap etmektedir. Bu kapsamda değerlendirdiğimizde çoğunlukla öğretim üyelerinin sanal sınıflara ve görsel-işitsel ekipman kullanımına aşinalığının olmadığı görülmektedir. Öte yandan, yeni teknolojinin farkında olan genç öğretim üyeleri ile sanal öğretim yordamına aşinalığı olmayan öğretim üyeleri arasında ‘dijital bir bölünme’ yaşandığını ifade edebiliriz. Diğer yanda öğrenciler ise, çevrimiçi kurslara ilişkin birtakım zorluklar ile karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler çevrimiçi olarak, gerçek hayatta bir rekabet duygusu yaratan ve herkesi mükemmel olmaya motive eden bir akran grubuna ait olmadıklarını hissedebilirler. Doğabilecek sorunların tespit edilip üzerine düşünülmesi noktasında öğrenciler, öğretim elemanları ve üniversite yöneticilerinin sanal eğitim sürecinde ‘öğretme ve öğrenme’ aktivitelerinin nasıl bir değişim geçirdiğini tartışmaları yerinde olacaktır. Bu türden müzakereler, gelecekteki sanal eğitimcilerin öğrencileri nasıl eğiteceklerine dair yön gösterici ipuçları sunacaktır (Govindarajan ve Srivastava, 2020).

Her ne kadar pandemi sürecinde ülkeler tarafından eğitimin kesintiye uğramaması için kullanılan uygulamaların dünyadaki eğitim sistemlerini nasıl etkileyeceğini değerlendirmek için çok erken olsa da bunun öğrenme yörüngesi üzerinde kalıcı bir etkisinin olabileceğini gösteren işaretler bulunmaktadır. Buna ilişkin olarak literatürde üç eğilim üzerinde durulmaktadır:

Eğitim şaşırtıcı yeniliklere yol açabilir. Öğretimde yüzlerce yıllık ders odaklı yaklaşımlar, sisteme yerleşmiş kurumsal yanlılık

lar ve modası geçmiş sınıflar ile küresel bağlamda akademik kurumlarda yaşanan değişimin yavaşlığına dikkat çekilmektedir. Covid-19, tüm dünyada eğitim sistemlerinin bu kadar kısa bir zamanda yenilikçi çözümler üretebilmesi için bir katalizör görevi görerek birçok yeniliğe yol açmıştır. Bütün bunların sonucunda öğrenmenin, günlük rutinlere entegre edilmiş bir alışkanlığa dönüşme olasılığı ortaya çıkmıştır (Tam ve El-Azar, 2020).

Kamu-özel sektör eğitim ortaklıkları önem kazanabilir. Bu süreçte 'hükümetler, yayıncılar, eğitim profesyonelleri, teknoloji sağlayıcıları ve ağ operatörlerinin' de dahil olduğu farklı paydaşlar krize geçici bir çözüm üretmek amacıyla bir araya gelmiş ve öğrenme konsorsiyumları ile koalisyonları oluşturmuşlardır. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim hizmetinin ağırlıklı biçimde ulusal hükümetler tarafından sunulmasından ötürü, bu tür faaliyetler gelecekteki eğitim uygulamaları açısından yaygın bir eğilim haline dönüşebilecektir. Bugüne kadar yapılan girişimlerin çoğu, kapsam olarak sınırlı olsa da pandemi, daha büyük ölçekli, sektörler arası koalisyonların ortak bir eğitim hedefi etrafında oluşmasının önünü açabilecektir (Tam ve El-Azar, 2020).

Dijital uçurum artabilir. Erişim maliyetleri azalmadıkça ve tüm ülkelerde erişim kalitesi artmadıkça, eğitim kalitesindeki boşluk ve dolayısıyla sosyo-ekonomik eşitsizlik daha da derinleşecektir. Eğitim alanındaki dijital erişim en son teknolojilere erişim tarafından belirlenecek olursa, 'dijital uçurum' daha da büyüyebilecektir (Tam ve El-Azar, 2020).

Eğitim sektöründe yoğun bir dijitalleşme dinamiği yaratan bu kriz, genel olarak eğitim hakkı noktasında odaklanan bir eşitsizliği derinleştirme riski barındırmaktadır. Özellikle eğitim hizmetlerine erişim açısından varlık gösteren kısıtlarla birlikte pandemi, küresel ölçekte yükseköğretim için geniş tabanlı bir kriz alanı yaratmıştır. Özellikle son on yılda önemli bir küresel unsur olarak yükseköğrenimin uluslararasılaşmasına ilişkin zorlukların yanı sıra ciddi finansal güçlükler ortaya çıkmıştır. Bu zorluklar özellikle düşük gelirli ülkeler ile diğer ülkelerin daha az varlıklı bölgelerindeki öğrencileri ve akademik kurumları olumsuz yönde etkilemiştir. Bu noktada, global yükseköğretimin geleceğine ilişkin bir sorgulama yürütülebilir. Tüm bu sorgulamalara ilişkin olarak Covid-19 krizinin, genel olarak makro ölçekte küresel ortamı ve yükseköğrenimin taşıyıcı dinamiklerini tehdit ettiği ifade edilmelidir (Altbach ve Wit, 2020).

Yükseköğretim dinamiğini tehdit eden diğer bir unsuru, tamamen öğretim ücretlerine bağlı olarak faaliyet gösteren ve yetersiz düzeyde finanse edilen özel eğitim kurumları olarak kaydedebiliriz. Nitekim dünyadaki ön lisans ve lisans eğitim kurumlarının yarısı özel statülü okullardan oluşmaktadır. Pandemi sürecinde kamu ve özel üniversitelerin kampüsleri kapalı ol-

duğundan, ilgili kurumlar acil mali sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Pandemi riskinin henüz devam ediyor olmasından ötürü önümüzdeki bir ya da iki yıl boyunca öğrenci kabullerinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin belirsizlikler sürmektedir. Kriz sürecinde dünyada birçok üniversite, yeni personel alımını behemehal durdurmuştur. Başta Amerika Birleşik Devletleri'nde olmak üzere birçok prestijli özel üniversite, borsadaki düşüşlerle değer kaybetmiştir (Altbach ve Wit, 2020). Bu noktada global yükseköğretim sisteminin pandeminin olumsuz etkilerini nasıl bertaraf edeceği sorusu gündeme gelmektedir. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla dünya tarihinin benzer süreçlerde mobilize etmiş olduğu politik araçlara ve telafi mekanizmalarına dikkat çekebiliriz (Friga, 2020).

Aplansız yakalandığımız bu kriz durumu, kimilerine göre yeterli bir hazırlık, eğitim ve planlama olmaksızın çevrimiçi öğrenmeye hızlı biçimde geçiş, kötü bir kullanıcı deneyimine yol açmıştır. Kimileri ise bu 'yaratıcı yıkımın' veya krizin, yeni hibrit bir eğitim modelinin varlık bulmasına imkân sağladığını öne sürmüştür. Bu kriz sürecinin, bilgi teknolojisinin eğitime entegrasyonunu daha da hızlandıracağına ve çevrimiçi eğitimin sonunda okul eğitiminin ayrılmaz bir parçası olacağına dair öngörülerde bulunmaktadır (Li ve Lalani, 2020).

Sürmekte olan Covid-19 krizinin uzaktan eğitim uygulamalarının kullanımını önemli ölçüde artıracığı kesinlik arz etmektedir. Ancak 'öğretim ağı ve öğrenme avantajları' gibi birçok nedenden ötürü, yükseköğretim öğrencileri ve akademisyenler yüz yüze öğrenimi tercih etmeye devam edeceklerdir. Bu süreçte geleneksel yükseköğrenim deneyimi, giderek en iyi üniversitelere kayıtlı daha varlıklı öğrencilerin ayrıcalığı haline gelebilecektir (Altbach ve Wit, 2020).

Bütün sektörleri yıkıcı biçimde etkisi altına alan Covid-19, pandemi sonrası dönem açısından birçok sektörün 'yeni normalini' tanımlaması zorunluluğunu doğurmuştur. Bu çerçevede en çok etkilenen sektörlerden birisi de yükseköğretim sektörü olacaktır. Bu salgın tüm dünyada çağ dışı kalmış olan eğitim sistemlerinin evrilmesi için iyi bir fırsat olarak değerlendirilebilecektir (Erkut, 2020). Ancak krizle birlikte eğitim sektöründe hızla büyüme eğilimi gösteren dijitalizasyona rağmen yükseköğretimde derin ve kalıcı bir 'teknolojik devrimin' gerçekleşeceğini söylemek de pek olası görünmemektedir.

Piyasa Temelli Dijital Eğitimin Sektörleşmesi

Birçok *EdTech* işletmesi, 'uzaktan eğitim' modelini yıllardır inceleme konusu yapmaktadır. Eğitimleri okullardan veya kampüslerden bağımsız olarak uzaktan erişilebilir hale getirmeye çalışırken, eğitim kurumları ve öğrencileri arasında arabulucu işlevi gören platformlar yerleştirerek, öğretime ve öğrenme olanaklarını şekillendirmek için çalışmalar yapmışlardır.



Bundan ötürü de mevcut ‘pandemik pedagoji’ durumu, bazı işletmeler tarafından yalnızca bir halk sağlığı ve siyasi krize acil müdahale olarak değil, özel bir hizmet olarak eğitimin hızlı bir prototipi ve merkezi olmayan sistemleri platformlar aracılığıyla yenileştirme fırsatı olarak görülebilir (Williamson, Eynon ve Potter, 2020).

Bu kapsamda değerlendirdiğimizde esasen müfredat tasarımı ve eğitim pedagojisi açısından uzaktan öğretim ve çevrimiçi eğitim modelleri her ne kadar yeni yaklaşımlar olmamakla birlikte, özellikle içinde bulunduğumuz pandemi döneminde yenilenmiş formları ve içerikleri ile göze çarpmaktadır. Bu süreçte var olan ‘acil durum uzaktan eğitim’ uygulamalarının, geliştirilip dağıtıldıkları olağanüstü koşulların bağlamsal olarak tanınmasıyla ilgili olarak tartışmalar başlamıştır. Bu ‘pandemik pedagojiler’ de eğitim teknolojisi, dijital eğitim endüstrisinin odak noktası haline gelmiştir (Williamson, Eynon ve Potter, 2020).

Pandemi sürecinde ivme kazanan eğitimde dijitalizasyona bağlı eğitimin geleceği, özellikle yirmi birinci yüzyılda kapitalist ekonomik düzenin sürdürülebilirliği açısından yeni öğrenme biçimlerinin gerekli olduğunu savunan iktisatçı, gazeteci, iş liderleri ve politikacıların merkezi ilgisi haline gelmiştir (Means, 2018).

Bu çerçevede ifade edilmelidir ki, *EdTech* endüstrisindeki bazı aktörlerin krizi bir iş fırsatı olarak görmelerinden ötürü, Covid-19 pandemisinin kontrol altına alındıktan çok sonra kamu eğitiminin nasıl algılandığı ve uygulandığı konusunda potansiyel olarak uzun vadeli sonuçlar doğuracağı açıktır. Eğitim kurumlarının kapatılması, *EdTech* endüstrisinin faydalarını kanıtlaması, erişimini genişletmesi ve pazar payını büyütmesi için bu ürünlerin öğretim elemanlarına e-posta yoluyla ve çevrimiçi olarak pazarlanması söz konusu olmuştur (Williamson, Eynon ve Potter, 2020).

Gelecek projeksiyonu açısından değerlendirildiğinde eğitim alanı, eğitim teknolojilerinin hızlı gelişimi neticesinde bilişsel kapitalizmin ana sektörlerinden birisi haline gelmiştir. Nitekim bilimsel ve aktivist bir ağ olan *EduFactory*, eğitimin bilişsel kapitalizmin mevcut çelişkilerinin ifade edildiği ve aracılık ettiği önemli bir yer haline geldiğini öne sürmüştür. Kapitalizmin sektörel dönüşümünü ifade sadedinde ‘bir zamanların fabrikasının yerini şimdi üniversitelerin aldığı’ belirtilmiştir. Fordist sanayi döneminin ulusal çalışma ve tüketim alanları için üretime yönelik arketipik bir kurum olarak fabrikanın yerini, Fordist sonrası bilgi ekonomisi için de kozmopolit bilgi üretim ve entelektüel emelleri ile üniversiteler almıştır. Ancak bu benzeşmeye rağmen, eğitim kurumları veya üniversitelerin tam olarak endüstriyel fabrikalar gibi işlev görmedikleri açıktır. Bu

kurumlar daha çok, çağdaş kapitalizmde imtiyazlı bilgi, emek biçimleri ve değer üzerinde üretken gerilimler barındırırlar (Means, 2018).

Yirmi birinci yüzyılın kapitalist ekonomik ve siyasal düzeninde eğitim sektöründe geliştirilmeye çalışılan bir nitelik olarak ‘yaratıcılık’, bir eğitim-öğretim yöntemi olarak yapılandırılmaya çalışılmaktadır. ‘Yaratıcılık’ kavramı özellikle son yirmi yılda akademi, iş dünyası ve devlet politikası tartışmalarında öne çıkan bir tema olarak ortaya çıkmıştır. ‘Yaratıcı ekonomi’, ‘yaratıcı sınıf’, ‘yaratıcı yaş’, ‘yaratıcı vatandaşlık’, ‘yaratıcı endüstriler’ ve ‘yaratıcı kentler’, neolojizm çatısı altında konuşlandırılmıştır. ‘Yaratıcılık’ söylemi, önümüzdeki on yılda insan sermayesi oluşumunu, inovasyonunu, girişimciliği ve ekonomik genişlemeyi teşvik etmeyi amaçlayan hükümet, müfredat ve araştırma girişimlerini desteklemeye yönelik eğitim reformu tartışmalarında da yaygınlaşmıştır. ‘Yaratıcılık’, K-12 ve yükseköğretimde, ekonomik büyüme ve finansal değerlenmenin itici gücü olarak fikri mülkiyete ve bilişsel emeğe giderek daha fazla bağımlı hale gelen gelişmiş küresel kapitalizme yanıt veren eğitim reformunu hayal etme çabalarında baskın bir çerçeve olarak ortaya çıkmıştır (Means, 2018). Bu amaca paralel olarak da *KnowledgeWorks* adlı düşünce kuruluşu eğitimin geleceğine ilişkin öngörüsünde, teknoloji yoluyla kökten özelleştirilen ve ticari çıkarların aracılık ettiği bir eğitim modeline işaret etmektedir. Bu model, geleneksel okullardan ‘farklılaştırılmış’ bir eğitim yöntemi olup, eğitim girişimcileri ve serbest piyasa güçleri tarafından yaratılan kişiselleştirilmiş öğrenme ‘kılavuzları’ ve ‘ekosistemler’ içerisinde yer bulmuştur (Means, 2018).

Şunu ifade etmek gerekir ki piyasa temelli dijital eğitim yaklaşımı için bilişsel ve teknik kapasiteleri üretmek adına birçok yenilik geliştirilmiştir. Belki de bu çerçevede, özellikle eğitimin kişiselleştirilmesi amacıyla başvuru ve dijital teknolojinin önemli bir eğitim yöntemi olan ‘algoritmik eğitim’ kaydedilmelidir. ‘Algoritmik eğitim’, küresel ‘bilgi ekonomisi’ ve dijitalleşen ‘bilgi toplumu’ içinde istihdam yaratmak ve GSYİH’yı arttırmak için gereken beşerî sermaye ile bilişsel ve teknik kapasiteleri üretmek için yeni ve yenilikçi bir araç olarak sunulmaktadır. Algoritmik eğitimin her bir öğrenciye göre özelleştirilmiş endüstriyel dinamik için çok boyutlu bir müfredat sunacağı öngörülmektedir. Algoritmik eğitim, dijital teknoloji platformuna dayalı okullar ve toplum için sosyo-teknik çözümler ve gelecekleri yansıtan kurumsal çıkarları ve spekülasyon anlatılardan oluşan bir ağı yansıtmaktadır (Means, 2018).

Sonuç olarak içinde bulunmuş olduğumuz pandemi koşullarında geliştirilen ‘pandemik pedagoji’, eğitimin platformlar aracılığıyla sağlanması amacıyla bazı eğitim işletmecileri tarafından kurumsal çıkarlar temelinde yenileştirme fırsatı olarak görülmüştür. Bu anlayış doğrultusunda eğitim tümüyle, adeta

neo-liberal piyasa dinamikleriyle işleyen bir sektör olarak görülmeye başlanmıştır. Her ne kadar pandemi koşullarında eğitimin platformlara taşınması büyük bir fırsat olarak değerlendirilse de bu durum, 'üniversitenin evrensel misyonuna' (Gasset, 1998) ilişkin derin zihinsel kırılmalar yaratmıştır.

Pandemi Dönemi Dijital Eğitim Teknolojisi

Dünyanın birçok yerinde çevrimiçi öğrenmenin benimsenmesinin pandemi sonrası devam edip etmeyeceği ve böyle bir değişikliğin dünya eğitim pazarını nasıl etkileyeceği merak edilmektedir. Aslında Covid-19 pandemisi öncesinde bile, eğitim teknolojisinde yüksek oranda bir büyüme ve kurumsal benimseme eğiliminden söz edebiliriz. Öyle ki, küresel eğitim teknolojisi yatırımları, 2019'da 18.66 milyar ABD dolarına ulaşmış ve çevrimiçi eğitim pazarının 2025 yılına kadar 350 milyar dolara ulaşması öngörülmüştür. Dil uygulamaları, sanal özel ders, video konferans araçları veya çevrimiçi öğrenme yazılımlarının Covid-19'dan bu yana kullanımında önemli bir artış görülmüştür (Li ve Lalani, 2020).

Eğitim teknolojileri, özellikle bazı ticari lobi faaliyetlerinin girişimleriyle, örgün eğitim politikalarında giderek daha fazla yer almıştır. Dijital eğitim; 'kişiselleştirilmiş öğrenme' ve 'eğitimde yapay zekâ' konusundaki politik söylem ve gündemler eşliğinde, dünya çapında hızlı bir ilerleme kaydetmiştir. Eğitim teknolojileri, güç ağları üzerinden sahip olduğu etkileme faktörü ile eğitim sistemlerinin geleceğine yön verecek biçimde aktif bir müdahale gücüne sahiptir. Uzunca bir süredir *EdTech*, eğitim sisteminin geleneksel yapılarını 'yıkıcı' bir güç olarak sunulmaktadır. Devam eden koronavirüs krizi sürecinde, yeni pandemik güç ağları, *EdTech*'in sadece yıkıcı değil, aslında palyatif (geçici) olduğu iddiaları etrafında birleşmeye başlamıştır (Selwyn, Macgilchrist ve Williamson, 2020).

Nitekim ülkelerin kendi uzaktan eğitim uygulamalarını teşvik adına geliştirdikleri politikalar, yeni pandemi politikalarının, pedagojilerin ve çevrimiçi eğitim, uzaktan öğretim ve evde eğitim uygulamalarının politik ve ekonomik yarışmalara nasıl dahil edildiğini göstermektedir. Küresel teknoloji platformları, eğitimin temel sonucu olarak 'insan sermayesi' arayan ulusal ve uluslararası politikaları etkileyen kuruluşların yanında güçlendirilmektedir (Williamson, Eynon ve Potter, 2020).

Bu çerçevede *EdTech* kullanımıyla birlikte eğitim sistemlerinin giderek daha fazla platform tabanlı hale gelebileceği belirtilmektedir. Kurum olarak eğitimin çoktan ayrıştığı, bağımsız hale geldiği ve ticarete döküldüğü bir sistemde eğitimin platformlaştırılmasının, eğitimi tehdit eden kamu eğitimi risklerinden olan küresel ticaret platformlarında devletin çok az denetim ve yönetim gücünün bulunduğu bir duruma yol açmaktadır (Williamson, Eynon ve Potter, 2020).

Pandemi sürecinde dijital teknoloji, öğrencilere öğrenmeye erişim sağlama konusunda büyük bir vaatte bulunmaktadır. Ancak, çoğu eğitim sisteminin, teknolojinin mevcut erişim ve öğrenme kalitesindeki eşitsizlikleri daha da artırmamasını sağlamak için özen göstermesi gerekmektedir (OECD, 2020). Yeni dijital öğrenme teknolojisine yönelik coşku anlaşılabilir. Bu sosyal verimlilik ve ilerlemenin itici güçleri olarak kapitalizme ve teknolojiye köklü modern inancı yansıtmaktadır. Aynı zamanda, güvencesizlik ve teknolojik ivme ile gösterilen değişen tarihsel koşullar altında devlet okullarının rolü ve amacı konusundaki mevcut endişeleri de açığa çıkarmaktadır (Means, 2018).

Yeni ve gelişmekte olan teknolojilerin öğrenme ve öğretme bağlamları üzerindeki muhtemel etkisine yönelik birtakım görüşler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, otomatik öğrenme ve öğretme araçları ve mekanizmalarıyla erişebildiği bir dünya öngörmektedir. Bazıları ise böyle bir dünyada okulların ve öğretmenlerin kaybolabileceğine yönelik tahminler yürütmektedir. Çevrimiçi kaynakları ve etkinlikleri yüz yüze bağlamlarla bütünleştiren hibrit öğrenme ortamları, artık birçok yükseköğretim kurumunda ve bazı K-12 okullarında norm haline gelmiştir. Bunun yanı sıra okuryazarlık kavramı, birden fazla okuryazarlık içeren (ör. bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, görselleştirme okuryazarlığı) dijital okuryazarlığı da kapsayacak biçimde önemli ölçüde genişlemiştir (Huang, Spector ve Yang, 2019).

Eğitim teknolojilerine yönelik olarak kaydedilen risk faktörlerine rağmen, söz konusu eğitsel olanakların birtakım fırsatlar doğurduğu da aşikârdır. Nitekim dijital teknolojilerin sunduğu fırsatlar, kriz sırasında ortaya çıkmış olan ara çözümün ötesine geçmektedir. Dijital teknoloji, insanların nasıl, nerede ve ne zaman öğrendikleri hakkında tamamen yeni cevaplar bulmamızı sağlamaktadır. Teknoloji, öğretmenlerin ve öğrencilerin; ders kitaplarının ötesinde, çeşitli formatlarda, zaman ve mekân arasında köprü kurabilecek şekilde özel materyallere erişmesini mümkün kılmaktadır. Akıllı çevrimiçi öğrenme sistemleri bize sadece bilgi aktarmaz; aynı zamanda nasıl çalıştığımızı, bilimi nasıl öğrendiğimizi, bizi ilgilendiren görevleri ve düşünceleri ve sıkıcı veya zor bulduğumuz sorunları gözlemleyebilir. Sistemler, daha sonra öğrenme deneyimini kişisel öğrenme tarzımıza uyacak şekilde geleneksel sınıf ortamlarından çok daha büyük ayrıntılar ve hassasiyetle uyarlayabilir (OECD, 2020).

Yine bu çerçevede olmak üzere eğitim teknolojilerinin kullanımı çevrimiçi eğitimi, öğrenci-öğretmen etkileşimlerini, bağlantıyı ve ilişkileri kolaylaştırmaktadır. Öğretme ve öğrenme deneyimlerini, içerik oluşturma, ders paylaşma, değerlendirme ve geri bildirimini geliştirmektedir. Eğitimciler hareket halindeyken öğrencilerine herhangi bir yerden ulaşabilir ve on-



larla etkileşime girebilir ve dersler her zaman rahatlıkla sabitlenebilir. Eğitimciler ve öğrenciler, dijital becerilerini eğitimdeki yeni eğilimler doğrultusunda geliştirmek için bu teknolojileri optimize edebilirler. Dahası teknoloji bilgisi, eğitimci ve öğrencilerin 'ilgi, yetkinlik, güven, yaratıcılık, istihdam edilebilirlik ve verimini' artırmak suretiyle onları geleceğe hazırlayabilir (Onyema vd., 2020).

Eğitim teknolojilerinin var ettiği pedagojik fırsatların yanı sıra, yol açtığı güçlükler de dikkate alınmalıdır. Nitekim eğitimde özellikle yapay zekânın kullanılması, eğitimciler ve politika yapımcılar açısından yeni birtakım zorluklar doğurmaktadır. Bu zorlukların birçoğu, G20 AI (artificial intelligence=yapay zeka) Prensipleri'nin^[4] ana mesajları doğrultusunda AI'nın güvenilir kullanımını şekillendirme ile ilişkilidir. İlk zorluk, AI sistemlerine güven oluşturma ve sürdürme ile ilgilidir. Eğitimde yapay zekâ sistemlerinin 'şeffaflığı, açıklanabilirliği ve hesap verebilirliği', bu zorluğun önemli yönlerini teşkil etmektedir. Bu durum özellikle insanların sonraki istihdam ve yaşam fırsatlarında eğitimin kritik rolü göz önüne alındığında daha net biçimde ortaya çıkmaktadır. İkinci zorluk, AI sistemlerinin kullanılmasında kişisel verilerin korunması ve insan merkezli değerlere riayet edilmesi konusundaki güçlüktür (Vincent-Lancrin ve van der Vlies, 2020). Nitekim bu kapsamda milyonlarca öğrenci pandemi sırasında eğitime erişebilmek için yeni platformlara kaydolarak, veri gizliliği ile öğrenci profili oluşturma ve kontrolü için veri kullanımıyla ilgili kaygılar da gündeme getirilmelidir (Williamson, Eynon ve Potter, 2020).

Eğitim teknolojilerinin yol açtığı bir diğer güçlük, bu uygulamaların öğrenciler arasında 'dijital eşitsizliğe' yol açması olarak kaydedilebilir. Bu noktada dijital eşitsizliklerle mücadelede farklı eylem stratejilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu dile getirilmelidir. Kişilerin dijital erişime sahip olmamalarının başlıca nedeni, toplumsal eşitsizlik nedeniyle maddi olanaklarının yetersizliği olarak kaydedilmelidir. Ortaya çıkan bu eşitsizlik durumunun, süreç içerisinde ihtiyaç sahiplerine sunulan bilgisayar ve internet erişim imkanları ile ortadan kaldırılmasının pek olanaklı olmadığı görülmektedir (Williamson, Eynon ve Potter, 2020).

Sonuç Yerine

Sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda tüm dünyayı etkileşimli bir dinamik üzerinden mobilize eden ve akışkanlaştıran küreselleşme olgusu, Covid-19'un kısa süre zarfında pandemiye dönüşmesine yol açmıştır. Küreselleşme olgusuna bağlı biçimde bu pandemi, dünya tarihinde insan soyunu tehdit eden ölümcül etkilere ve yıkıcı sonuçlara sahip olan salgınlardan ba-

zı yönleriyle farklılaşmıştır. Bu noktada özellikle virüsün bulaş hızı ve gücüne bağlı biçimde global dünyanın ayrımsız bütün ülkelerinin bu apansız tehlike ile mücadele etmesi yönüyle bir ayrışma durumu ortaya çıkmıştır. Küresel ölçekte bir halk sağlığı krizine dönüşen bu pandemi ile mücadelede en kritik önlem olarak 'sosyal mesafe' uygulaması, globalleşen ekonomik düzen başta olmak üzere, tüm ulusal ve ulusalüstü sistemsel yapıların işleyişini kesintiye uğratmıştır.

Hak temelli bir perspektiften değerlendirildiğinde bu durum, özellikle sosyal haklar ölçeğinde birtakım yoksunluklara ve daha da derinleşen eşitsizliklere yol açmıştır. Bu noktada pandemi öncesi dönemin bir gerçekliği olarak kaydedebileceğimiz sistemik eşitsizlik alanlarından birisi de eğitim hakkına ilişkindir. Dünyada değişen oranlarda kamu ve özel sektör üzerinden üretilen bir hizmet olarak eğitim, toplumsal sınıflar arasındaki mesafeyi derinleştiren bir gerilim alanı olarak tezahür etmektedir. Eğitim hakkı, her ne kadar uluslararası ve ulusal ölçekte normatif çerçevesi belirlenmiş bir hak kategorisi olarak tanımlansa da eğitim politikalarına içkin olan sosyo-ekonomik dinamikler, eşitsizlikleri daha da derinleştirme yönünde bir işlev görmektedir.

Pandemi döneminde geliştirilen acil eğitim uygulamaları, bir yönüyle sözünü etmiş olduğumuz bu eşitsizlik durumunu daha da tahkim etme yönünde bir etki yaratmıştır. Ancak diğer yönüyle, pandemi döneminde dijital eğitim programlarının aktive edilmesi ve özgün platformların yaratılması ile eğitim faaliyetlerinin yersiz-yurtsuz-zamansız biçimde sürdürülebilmesi imkânı ortaya çıkmıştır. Pandemi öncesi dönemde oldukça cezbedici bir yatırım alanı olarak kabul edilen ve giderek donanımsal gelişimi artan dijital eğitim teknolojisi, tüm imkanları ile pandemi döneminde seferber edilen bir eğitim-öğretim yordamı olmuştur.

Dijital tabanlı çeşitlenen öğretim araçları ve yöntemleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin doğrudanlık ve yüz yüzelik temelinde etkileşimselliğe açık yönünü ortadan kaldırmıştır. Bu durum, sosyo-kültürel etkileşime açık bir mekansallık (kampüs) içerisinde yürütülen geleneksel okul/üniversite eğitiminin geleceği açısından birtakım belirsizlikler doğurmuştur. Okul odaklı eğitimsel faaliyetlerin doğurmuş olduğu sosyo-ekonomik maliyet de dikkate alındığında eğitimin her yerdeliğini olanaklı kılan çevrimiçi öğrenme kapasitesinin gelecek senaryoları açısından başat bir konumda olacağı anlaşılmaktadır.

Pandeminin daha bir hız kazandırdığı eğitimde dijital dönüşüm, pedagojik açıdan değerlendirildiğinde, geleneksel eğitim modelinin dayanmış olduğu felsefeye yönelik eleştirellliğe benzer bir kritiğe tabi tutulabilir. Dijital öğretim teknolojisinin

[4] <https://www.meti.go.jp/press/2019/06/20190610010/20190610010-1.pdf> (Erişim Tarihi: 29 Haziran 2020).

dolaylı etkileşim yordamının, kavramsal olarak eğitimi imkansızlaştıran ve öğretim sürecini de ruhsuzlaştıran teknik bağlamı bu kritiğin derinleştirilmesine kapı aralamaktadır. Öyle ki bu öğretim yordamı, Paulo Freire'in geleneksel eğitim anlayışına yönelik eleştirel yaklaşımında öne sürdüğü üzere öğrenciyi nesneleştiren ve hatta pasifize eden eğitim modelinin (bankacı eğitim modeli) de ötesinde bir pasifizasyon yaratmaktadır (Freire, 2011).

Dijital eğitim teknolojisinin sunmuş olduğu eğitsel donanımlara erişimi, dağıtım adaleti ve fırsat eşitliği perspektifinden değerlendirdiğimizde de durumun pek parlak olmadığını kaydedebiliriz. Her ne kadar dijital öğretim yordamının geleneksel okul merkezli eğitimin doğurduğu maliyeti düşürdüğü ifade edilebilirse de teknolojik gelişimin akıl almaz hızı, söz konusu donanıma erişimde mali kısıtlar yaratmaktadır. Bu yoksunluk durumu yalnızca gelişmiş ülkeler açısından değil, gelişmiş ülkelerin sosyal periferde yer alan kesimleri açısından da geçerlilik arz etmektedir. O yüzden İvan Illich'in geleneksel 'okul sisteminin insanlara eşit şanslar vermek yerine, imkanların dağılımında tekelleşmeye yol açtığına' (Illich, 2016) yönelik eleştirisinin, dijital öğretim yordamı açısından da geçerliliğinden söz edebiliriz.

Fon Desteği / Funding: Bu çalışma herhangi bir resmi, ticari ya da kar amacı gütmeyen organizasyondan fon desteği almamıştır. / *This work did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.*

Etik Standartlara Uygunluk / Compliance with Ethical Standards: Yazar bu makalede araştırma ve yayım etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir ve sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu ve herhangi bir çıkar çakışması bulunmadığını belirtmiştir. / *The author stated that the standards regarding research and publication ethics, the Personal Data Protection Law and the copyright regulations applicable to intellectual and artistic works are complied with and there is no conflict of interest.*

Kaynaklar

- Algan, B. (2007). *Ekonomik, sosyal ve kültürel bakların korunması*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Altbach, P. G. & Wit, H. (2020). Postpandemic outlook for higher education is bleakest for the poorest. *International Higher Education*, 102(Special Issue), 3–5.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Vârisler öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı & A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bulut, N. (2009). *Sanayi devriminden küreselleşmeye sosyal baklar*. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
- Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) (1999). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. General Comment No. 13: The right to education (article 13) (1999)*. Erişim adresi [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/d\)GeneralCommentNo13Therighttoeducation\(article13\)\(1999\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/d)GeneralCommentNo13Therighttoeducation(article13)(1999).aspx) (12 Haziran 2020).
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133.
- Freire, P. (2011). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friga, P. N. (2020). The great recession was bad for higher education. Coronavirus could be worse. *The Chronicle of Higher Education*, March 24.
- Gasset, J. O. Y. (1998). *Üniversitenin misyonu* (N. G. Işık, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Govindarajan, V. & Srivastava, A. (2020). What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Education, *Harvard Business Review*, March. Erişim adresi <https://www.chronicle.com/article/the-great-recession-wasbad-for-higher-education-coronavirus-could-be-worse> (12 Haziran 2020).
- Huang, R., Spector, J. M. & Yang, J. (2019). *Educational technology: A primer for the 21st Century*. Singapore: Springer.
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum* (M. Özey, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- Kapani, M. (1993). *Kamu hiyerarşileri*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181–192.
- Li, C. & Lalani, F. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever*. This is how. World Economic Forum, April 29. Erişim adresi <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-educationglobal-covid19-online-digital-learning> (10 Haziran 2020).
- Marinoni, G. & van't Land, H. (2020). The impact of Covid-19 on global higher education. *International Higher Education*, 102(Special Issue), 7–9.
- Marinoni, G. & van't Land, H. & Jensen, T. (2020, May). *The impact of Covid-19 on higher education around the World. IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities. Erişim adresi https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (15 Haziran 2020).
- Martin, M. & Furiv, U. (2020, May). *Flexible learning during Covid-19: How to ensure quality higher education at a distance*. GEM Report. World Education Blog. Erişim adresi <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/07/flexible-learning-during-covid-19-how-to-ensurequality-higher-education-at-a-distance> (13 Haziran 2020).
- Means, A. J. (2018). *Learning to save the future rethinking education and work in an era of digital capitalism*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Müller, A. (2009). Limitations to and derogations from economic, social and cultural rights. *Human Rights Law Review*, 9(4), 557–601.
- OECD (2020). Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. Erişim adresi <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learningremotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfda1f7> (10 Haziran 2020).
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Faith, A., Grace A. F., Alhuseen, O. A., Sharma, A., & Sen, S. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121.
- Pigozzi, M. J. (1999). Education in Emergencies and for Reconstruction: A Developmental Approach, UNICEF Programme Division Education Document, No/99-1, New York.



- Schumpeter, J. A. (2003). *Capitalizm, socialism and democracy* (Introduction By Richard Swedberg). New York: Routledge.
- Selwyn, N., Macgilchrist, F., & Williamson, B. (2020). Digital education after COVID-19, *TECHLASH*, 1. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 1047–1051.
- Spring, J. (2014). *Özgür eğitim* (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Swartz, D. (2013). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi* (E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tam, G. & El-Azar, D. (2020, March 13). *3 ways the coronavirus pandemic could reshape education*. World Economic Forum. Erişim adresi <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-tostay> (10 Haziran 2020).
- UNESCO (2020a). *Education: From disruption to recovery*. Erişim adresi <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (12 Haziran 2020).
- UNESCO (2020b). *COVID-19 education response*. Erişim adresi <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> (10 Haziran 2020).
- United Nations Development Programme (UNDP). (2020). *Covid-19 and human development: Assessing the crisis, envisioning the recovery*. New York: Human Development Perspectives.
- Vincent-Lancrin, S., & van der Vlies, R. (2020, April 6). *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges*. OECD Education Working Papers, No. 218. Erişim adresi [http://www.oecd.org/official-documents/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)6&docLanguage=En](http://www.oecd.org/official-documents/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)6&docLanguage=En) (15 Haziran 2020).
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.
- World Bank (2020a). *The COVID-19 crisis response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation*. World Bank Group Education. Erişim adresi <http://documents1.worldbank.org/curated/en/621991586463915490/The-COVID-19-Crisis-Response-Supporting-Tertiary-Education-for-Continuity-Adaptation-and-Innovation.pdf> (12 Haziran 2020).
- World Bank (2020b). *The Covid-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. World Bank Group. Erişim adresi <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-toeducation-and-policy-responses> (12 Haziran 2020).
- YÖK (2020a). Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-dijital-sinavlar-intemel-ilkeleri.aspx> (30 Haziran 2020).
- YÖK (2020b). Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-deuygulanacak-uzaktan-egitime-iliskinaciklama.aspx> (30 Haziran 2020).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Deomed bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. Deomed, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / **Publisher's Note:** *The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Deomed. Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). Deomed remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*