
Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 08.11.2022 *Kabul/Accepted:* 05.06.2023

Makale Türü: Araştırma/Research

Kamu Politikası Bağlamında Dijital Eğitim Sunumu ve Fırsat Eşitliği: Ülke Karşılaştırmaları

*Elif GENÇ TETİK**

*Zeynep AKIN***

ÖZ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Bir eğitim politikası uygulaması olarak eğitimde dijitalleşmenin temel amaçları arasında eğitimde teknolojik altyapının yerleştirilmesi, bilişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması ve öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlanması yer almaktadır. Öte yandan Covid-19 salgını sürecinde eğitim uygulamaları farklı bir boyut kazanmış, ülkelerin eğitim arzı ve altyapısı konusunda teknolojik hazır bulunuşlukları salgın dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini kayda değer şekilde etkilemiştir. Bu çalışmada bir kamu politikası aracı olarak uzaktan eğitimde ülkelerin dijitalleşme düzeyinin ne olduğu ve eğitim sunumunun ve altyapısının fırsat eşitliğiyle olan ilişkisi incelenecektir. Latin Amerika ve Karayipler bölgesinden seçilen on iki ülkenin hem pandemi sürecindeki eğitim sunumu araçları incelenecek hem de uzaktan eğitim ve fırsat eşitsizliği bağlamında birbirleriyle karşılaştırılacaklardır. Dünya Bankası verileri ve İnsani Gelişmişlik Endeksi'nin ülke ve bölge karşılaştırmaları ele alınacak, bu doğrultuda pandemi sürecinde ülkelerin eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme seviyeleri mukayeseli olarak incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Kamu politikası, eğitim teknolojisi, fırsat eşitliği, Covid-19 pandemisi, ülke karşılaştırması, Latin Amerika ve Karayipler.

Digital Educational Provision and Equal Opportunity in the Context of Public Policy: Country Comparisons

ABSTRACT

The usage of information and communication technologies in education has been increasingly gaining more importance. The main objectives of digitalization, as an educational policy implementation, include setting technological infrastructure up, applying information technologies effectively and providing students with equal educational opportunities. Moreover, educational practices acquired a different dimension, and the technological readiness of countries along with infrastructure significantly affected distance education activities during the epidemic period. As a public policy tool, the digitalization level of the countries in distance education and the relationship of education provision and infrastructure with equal opportunity will be examined in this study. Educational delivery means of twelve selected countries from the Latin America and Caribbean region are going to be explored and compared in the context of distance education and the inequality of opportunity. The country and region comparisons of the World Bank Data and the Human Development Index will be discussed and the level of countries' implementation of educational activities during the pandemic process will be investigated comparatively.

Atf Bilgisi: Genç Tetik, E. & Akın, Z. (2023). Kamu politikası bağlamında dijital eğitim sunumu ve fırsat eşitliği: Ülke karşılaştırmaları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 23-40. DOI: 10.48066/kusob.1200594

* Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, elifgenc@hitit.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6306-8550.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, İİBF, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, akinzeynep@outlook.com.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5036-4713.

Keywords: Public Policy, educational technology, equal opportunity, Covid-19 pandemic, country comparison, Latin America and Caribbean.

Giriş

Uygarlık tarihi insanoğlunun kendini ifade edebilmek için farklı yöntemlere başvurması ve bu aktarma faaliyetinin eğitim şeklini almasıyla bugünkü sistemli ve kurumsal haline evrilmiştir. Eğitimin kişisel bir çabanın sonucu ortaya çıkması ve bireysel bir öğrenme sebebiyle gerçekleştirilmesi fikri sonraları yerini toplumsal, sistematik ve genellikle devletin politika belirleyici olduğu bir mekanizma olmasına bırakmıştır. Ertürk (2016) eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci” (s.13) olarak görmekte, Tyler (1950) ise “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak ifade etmektedir (s.4). Önceleri kişisel bir gelişim yolu olan eğitim daha sonra insanın yaşadığı toplumda becerilerini, tutumlarını ve diğer olumlu davranışlarını geliştirdiği bir sürece evrilmiş, son kertede ise bu türden bir keskin ayırım yapmanın mümkün olmadığı sanal öğrenme uygulamaları gündeme gelmiştir (Tezcan, 2015: s.4). İster kişisel, isterse sistematik ya da dijital olsun, vatandaşa sunulan en temel hizmetlerden biri olan eğitim, mali, siyasal ve sosyal fonksiyonlarıyla beraber kişilerin ve toplumların gelişimi bakımından öne çıkan bir olgudur (Şahin, 2017: 132).

Bugün içinde bulunduğumuz yüzyıl geçmiş çağlara kıyasla çok sayıda radikal değişime sahne olmaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin yaşandığı çağımızın en belirgin niteliği bilginin kıymetinin ve etkisinin artması, bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, globalleşme, inovasyonlar ve tüm bunların yarattığı farklılaşma ve ilerlemedir. Bilgi temelli toplumun temel güç kaynağı bilgidir ve yeni çağın amacı bilgi toplumunun gerek duyduğu niteliklere sahip kişilerin yetiştirilmesidir. Bilginin durdurulamaz üretimi, yayılımı ve hız kesmeden pratiğe geçirilebilmesi bu dönemin kaçınılmaz bir sonucudur. Bu nedenle daha az çabayla, hızlı ve en kestirme yoldan bilgiye ulaşım gittikçe önem kazanmıştır. Eğitim faaliyetleri de bu doğrultuda geleneksel eğitimin yapıldığı okul ortamından dijital ortama evrilmeye başlamıştır (Anderson, 2008). Bu doğrultuda birçok ülkenin eğitim politikaları için ayırdığı kaynaklar gerek vatandaşların gerekse toplumun gelişimine yapılan katkının göstergesi olarak görülmektedir.

Çağın gereği olarak devletlerin, yenilikçi fikirler üretebilen, hayat boyu öğrenme becerilerine haiz, aktüel ilerlemelere ve değişimlere uyum sağlayabilen nitelikli insan gücünü ortaya koyabilecek bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. Bu değişimleri takip edebilmenin en erişilebilir yollarından bir tanesinin dijital teknolojilerin eğitim sistemlerine entegre edilebilmesi olduğu söylenebilir. Günümüzde eğitim öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde eğitim teknolojilerinin kullanımının payı oldukça büyüktür (Odden, 1991). Bu nedenle ülkeler eğitim politikalarını şekillendirirken okulların kurumsal altyapısını bilişim teknolojilerinin yer aldığı ve ondan yararlandığı, eğitimde bilgiye ulaşmanın bu altyapıyla çok daha kolay sağlandığı yapılar olarak kurduğu görülmektedir. Öte yandan günümüzde insan haklarından bahsedildiğinde, eğitimde fırsat eşitliğine değinmemek mümkün değildir. İlk ve temel eğitim hakkı herkesin sahip olması gereken haklardan bir tanesidir ve evrensel olarak kabul edilmektedir. Bunun sebebi eğitimin, kişilerin toplumsal olarak potansiyellerini en üst seviyede ortaya koyabildiği ve bir toplumun sosyal, bilimsel ve ekonomik kalkınmasında en etkili araçlardan biri olmasından ileri gelmektedir (Cole, 2018).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması üzerine tartışmaların başka bir boyutu ise eğitimin devlet eliyle mi yoksa özel teşebbüslerle mi yürütülmesi gerektiği konusudur. Klasik liberal ideolojinin formüle ettiği müdahalesiz devlet anlayışında eğitime atfedilen anlam devleti küçültürken piyasaya müdahalesinin azaltılması ve eğitimin özel sektör kurumlarına gördürülmesidir. Öte yandan devleti piyasanın fonksiyonel olmasını sağlayan bir mekanizma haline getiren Keynesyen refah devlet anlayışı,

özel teşebbüsün bu işleyişten doğan adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri asgariye indirme amacına yönelmiştir. Bu anlayışta devletin kendi bünyesinde yürüttüğü idari işleri yerine getirmesinin yanı sıra kamusal hizmet sunucu rolü de öne çıkmaktadır (Tokatlıoğlu, 2005: 40). Sosyal devlet yahut refah devleti anlayışı olarak da isimlendirilen bu yaklaşım, asgari düzeyde gelir güvencesi sağlayan, ortak toplumsal risklere karşı koruyan, barınma, sağlık, eğitim, ulaşım gibi kamu hizmeti alanlarında belli başlı standartları olan bir devlet anlayışıdır (Flora ve Heidenheimer, 2009: 29).

Bu bağlamda eğitim-öğretim ve kamu siyasetleri arasındaki ilişkiyi ele almak için öncelikle devletin hizmet sunumu sağlayan yanı ile toplumsal yanının resmedilmesi uygun olacaktır. İster klasik iktisat anlayışın baskın olduğu isterse devlet politikaların doğrudan uygulandığı bir model içerisinde olsun devletin belli başlı mekanizmaların yerleştirilmesi için itici bir güç olmasının gerekli olduğu savunulmaktadır (Mac Gregor, 2007: 236). Eğitim sunumu üzerine araştırmalar yapan kimi yazarlar devletin en önemli görevlerinden birisinin sosyal politikalar doğrultusunda tüm vatandaşlara eğitim hizmetini karşılıksız sunma ve bunun maliyetini üstlenme gerekliliği olduğunu iddia etmektedirler. George C. Marshall eğitimin kamusal finansmanının gerekli olduğunu şöyle açıklamaktadır: “Eğer yeni Newtonlar, Darwinler, Shakespeareler veya Beethovenlar yetiştirdiyse, eğitimin kamusal finansmanının karşılığını ödemişsiniz demektir”. William Petty ise yetenekli bireylerin keşfedilmesi ve ülkelerinin onlardan faydalanması için eğitimin devlet destekli olmasına ilişkin vurguyu şu şekilde ifade etmektedir: “Bir toplumdaki beceri ve hüneler yalnızca elit kesime ait olmadığını, bu beceri ve hüneler topluma yayıldığını ve dolayısıyla toplumun bunlardan faydalanabilmesi için devletin tüm kesimleri eğitime tabi tutulması gerekmektedir” (Aktaran Gümüş ve Şişman, 2012: 76).

Günümüzde hem eğitimde teknoloji kullanımının durdurulamaz artışı hem de bu yükselişin yaratmakta olduğu eşitsizlikler çözülmesi güç kamu politikası problemleri (*wicked problems*) olarak devletlerin gündeminde yer almaya devam etmektedir. 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi eğitimde dijitalleşmeyi önceleyen güçlü mekanizmaların kurulmasının ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermiştir. Özellikle salgın benzeri kriz ve afet durumları tüm sosyal politikalar ve uygulamalarının devletin kurduğu mekanizmalarla proaktif bir şekilde kurgulanmasının önemini vurgulamaktadır (Jaques, 2010; Adedoyin ve Soykan, 2020). Uzaktan eğitim almaya imkân veren teknolojik alt yapı ve bu teknolojik hazır bulunuşluğun eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması bu konuda çok yönlü kamu politikalarının geliştirilmesi gerektiği fikrini güçlendirmektedir. Bu doğrultuda çalışma eğitimde teknoloji kullanımı ve dijitalleşme ile eğitim teknolojilerinin fırsat eşitliğiyle olan ilişkisine değinip ülke deneyimlerine odaklanacaktır.

Eğitim Teknolojilerinin Gelişimi ve Kullanımı

Teknoloji kırk yılı aşkın zamandır eğitim sistemlerini dönüştürmeyi sürdürmektedir. 1950 öncesi dönemde endüstri sektöründe kullanım alanı bulan teknolojik uygulamalar, 2. Dünya Harbi esnasında görsel araçlar kullanılarak askeri amaçlı filmlerle gerçekleştirilen eğitimler, Soğuk Savaş ve uzay yarışı teknoloji temelli eğitimi hızlandırmış, Vietnam Savaşı’nda askerlerin maliyet, verimlilik ve standartlaşma eğitimlerini sağlama gereksinimi sonucu ise bilgisayarlı eğitim tam olarak ortaya çıkmıştır (Lowe, 2001:164). Bu dönemler sonrasında hızla yaygınlaşan televizyondan, özel eğitim kanallarından yayın yapmak ya da öğretmen yerine bir seçenek olarak ‘Campton’ türü filme çekilmiş konferansları kapalı devre üzerinden yayınlamak şeklinde faydalanılmaktaydı. Kişisel öğretimin uygulama şekli ise bireysel olarak okuma araçları, slayt ve film gibi görsel-işitsel yöntemler, çeşitli elektronik öğrenme laboratuvarları bunlara ek olarak Skinner ve Crowder tipi öğretim makinaları, görsel olarak geliştirilmiş programlar ile öğrencinin tepkisini tespit eden araçlardı. Bilgisayar temelli eğitimin kitlesel olarak kullanımına 1960’larda girilmiş, 1980’lerden 20. yüzyılın sonuna kadar eğitim hizmetinin ekseri dijitale dönüştürüleceği öngörülmüştü (Alkan, 1998: 28). Sibernasyon olarak

adlandırılan içinde bulunduğumuz çağda ve gelecek dönemlerde ise geleneksel okul sistemi ve öğretmenlik mesleğinin ortadan kalkacağı tahmin edilmişti (Eroğlu, 2014).

Eğitim teknolojisi gelişmekte olan bir araştırma alanı olsa da onu oluşturan eğitim ve teknoloji terimlerinin köklü teorik temelleri bulunmaktadır (Çilenti, 1991: 27). Eğitim teknolojisini kavrayabilmek için öncelikle ilgili alt kavramların anlaşılması gerekmektedir. Bilindiği üzere “eğitim, davranış geliştirme, yetenek geliştirme, bilgi-beceri ve tutum kazanma sürecidir. Teknoloji kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak ifade edilebilir” (Alkan, 1998: 13). Teknoloji alanındaki ilerlemeler ile ortaya çıkan kolaylıklar yaşamın her alanında kendini gösterdiği gibi eğitimde de uygulanması fikirlerini gündeme getirmiştir. Bu nedenle eğitimciler çalışma alanları ile teknolojiyi bir araya getirme ihtiyacı duymuşlardır (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007: 572). Literatürde eğitim teknolojisi kavramına ilişkin pek çok tanım yapılmıştır:

“Eğitim teknolojisi, davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenme ile ilgili verilerine dayalı olarak eğitim ile ilgili ulaşılabilir insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek bireyleri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim alanıdır” (Çilenti, 1991: 29). Eğitim teknolojisi, farklı alanlardan elde edilen sayısal ya da sözel bilgilerin eğitimin amaçladığı metotlarla pratik eden, bu vasıta ile beşerî gücün tam kapasiteyle kullanılması, eğitimdeki nitelik ve nicelik sorunlarının aşılmasıyla standardın yükseltilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Rıza, 1997; Eroğlu, 2014). Daha genel anlamıyla eğitimde teknoloji, “eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlerle ilgili olup, davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortama düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır” (Alkan, 1998: 22). Bu tanımlara ek olarak ise 2008 yılında “Association for Educational Communications and Technology” (AECT) tarafından yapılan alanın bugünkü tanımı ise şöyledir: “Eğitim teknolojisi, teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetimiyle öğrenmeyi destekleme, performansı geliştirme ve bunların etik olarak uygulanmasıdır.” (Januszewski ve Molenda, 2008: 186).

Literatürde 1990 sonrası dünyaya gelen yeni nesilleri tanımlamak için Net Jenerasyon ve Dijital Yerliler gibi iki isimlendirme yer almaktadır. Bu jenerasyonlar dijital teknolojinin içinde yetişmiş ilk gruplardır. Dahası teknoloji artık neredeyse dünyanın her yerine ulaştığı için, bu dijital çağın içine doğan çocuklar sadece gelişmiş toplumsal ve ekonomik koşulları olan ülkelerden değil, her seviyeden ülkedeki çocuklardan oluşmaktadır. Prensky (2001), dijital yerliler kuşağının önekilere kıyasla düşünme ve bilgiyi işleme becerilerinin tamamıyla farklı olduğunu, eğitim sisteminin de bu yöne evrilmesi gerektiğini iddia etmektedir (s. 4). Her jenerasyon kendini ve tarihini şekillendiren birtakım olaylara maruz kalmaktadır. (Tapscott, 2009:7). Palfrey ve Gasser’in (2008) Dijital Doğmak adlı kitabında, günümüz dönemi çocuklarının dijital çağ öncesi zamanı hiç tecrübe etmedikleri, dolayısıyla geleneksel eğitim sistemini sürdürmenin mümkün olmadığını savunmaktadır (s. 296).

Gelişen ve değişen teknoloji, eğitim uygulamalarında bazı değişikliklerin dijital yerlilere göre şekillenmesi gerekliliğini kaçınılmaz kılmıştır (Prensky, 2006: 42). Günümüzde öğrenciler bilgiyi tek bir kaynaktan edinip ezberlemektense, ona nasıl ulaşabileceğini ve karşı karşıya kaldıkları sorunlarla nasıl baş edebileceklerinin farkındadırlar. Bu temelde oluşturulan bir eğitim politikasında eğitimciler, etkili öğrenme ortamlarını uygun materyaller ile desteklenmektedirler. Aynı zamanda çağın gereği olarak nitelikli insan yetiştirme ve bu insanların çalışma yaşamına hazırlanmasında teknoloji önceki dönemlerden çok daha fazla önemli görülmektedir (Yelken, 2011: 36). Dolayısıyla eğitimin kalitesini iyileştirme, eğitimi daha etkili, verimli ve cazip duruma getirme açısından eğitimde teknoloji entegrasyonu çok yönlü bir konudur.

21. yüzyılın eğitiminin yeniden tasarlanmasında hem kamu hem de özel sektör girişimleri etkili olmaktadır. Eğitim, geleceğin şekillendirilmesinden tutun da ulusal stratejilerin belirlenmesine kadar

makro ölçüde toplumsal eylemlerin rasyonalizasyonu için kullanılan bir enstrümandır. Eğitim teknolojisi araştırmaları bu noktada hem eğitimsel hem de toplumsal gelecek söylemlerinin şekillenmesi açılarından önemli roller oynamaktadır. Günümüzde teknoloji temelli eğitim, araştırmacılar ve politika üreten kişilerce sıklıkla zorunlu bir modernleştirme aracı olarak görülmektedir (Prensky, 2006: 40). Örneğin, OECD tarafından 2000'den bu yana üretilen stratejik gelecek senaryoları, eğitim politikaları üzerine uluslararası bir düşüncenin biçimlenmesinde etkili olmaktadır (OECD, 2020). Bu çalışmaların en kritik bölümleri ise eğitimin mevcut gelişmişliği, erişimi ve teknolojileri ile ilişkilendirilmektedir.

Eğitime olan talebin sürekli arttığı günümüz koşullarında bilgisayarlaşma çoklu eğitim ortamı yaratarak en fonksiyonel öğrenim araçlarından biri haline gelmiştir (Sönmez, 1999: 18). Son yıllarda öğrenme teknolojilerinin gelişimi üzerine yapılan çalışmaların niceliğinde de bir yükseliş görülmektedir. Yürütülen araştırmalar genel olarak öğrenme teknolojilerinin etkili ya da en azından klasik metotlardan daha önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Finkelstein vd., 2013; Adedoyin ve Soykan, 2020; Hasan vd., 2020; Khan ve Ghosh, 2021). Eğitimde bilgisayar kullanımının sebepleri arasında öğrenciyi daha fazla güdülemesi, zengin bir içerik sağlaması, öğrenme sürecini hızlandırması, yaşam boyu eğitimi sunması, öğretim programlarındaki esnekliği yükseltmesi ve okula erişimi olan ve olmayan öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğini sağlama imkânı olması gösterilebilir (Barker ve Yeates, 1985: 27; Arseven, 1986: 63; Alkan, 1998: 172).

Kuşkusuz bilgisayar kullanımının teorik olarak dizayn edilen uygulamaları farklı sebeplerden etkilenebilmektedir. Öğretmenin iş birliği, liderliği, bilgisayar tecrübesi ve öğrencilerin yetenekleri hakkındaki yargısı, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü (gelir, eğitim ve ikamet), internet sunumu, öğrencinin evde bilgisayara erişimi ve bu ulaşımın kalitesi öncelikli kriterlerdir (Harrell ve Bynum, 2018; Aliyu vd., 2020). Tüm bu kullanım gerekçeleri ve kısıtları arasında eğitimde teknolojiye erişiminin en belirgin kullanım bariyerlerinden biri farklı grupların eğitim teknolojilerine erişimidir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünyada hala temel eğitime erişim kısıtı olan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde dijital eğitimin uygulanmasındaki güçlükler azımsanamayacak boyutlardadırlar. Örneğin, az gelişmiş ülkelerde eğitim teknolojilerinin kullanımı oldukça düşük olmakla birlikte, gelişmiş ülkelerde de sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocukları eğitim teknolojilerine erişimde ciddi kısıtlar yaşamaktadırlar (Dimopoulos, Koutsampelas ve Tsatsaroni, 2021; Blaskó, Da Costa ve Schnepf, 2022). Mikro seviyelerde yapılan araştırmalara göre, eğer ebeveynler çalışma hayatlarında bilgisayara erişebiliyorlarsa bu bireylerin çocuklarına evde bu imkânı sunma oranı diğerlerine kıyasla daha yüksek olmaktadır. Diğer taraftan günümüzde gelişmiş ülkelerde tüm okulların teknolojiye erişimi olmasına rağmen, sosyo-ekonomik koşulları yüksek çevrelerde bulunan okullar eğitim teknolojilerini entelektüel olarak daha verimli bir şekilde kullanmaktadırlar (Becker, 2000: 52). Yeni jenerasyonun teknolojiyle buluşmasındaki kısıtların çok katmanlı olduğu görülmekte olup, dijital teknolojilerin eğitimle bağdaştırılmasında devletin dönüştürücü rolünün kritik bir önemi olacağı açıktır.

Kamu Politikası Sunumu Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitimin bireyler, gruplar ve toplumlar üzerinde bıraktığı bazı etkiler bulunmaktadır. Eğitim alma ve verme yoluyla hem bireysel gelişim sağlanmakta hem de toplumların değer ve normları süreklilik kazanmaktadır (Gül, 2004: 230). Bireyleri eğitim yoluyla geliştirmek ve onlara yeni nitelikler kazandırmak aynı zamanda toplumun ekonomik, sosyal ve insan kaynağı açılarından kalkınmasına katkı vermek anlamına gelmektedir. Eğer bir toplum ekonomik ve sosyal gelişmişlik seviyesini sürekli olarak yükseltmek istiyorsa öncelikle bu gelişmişliğe vesile olacak insan kaynağını yetiştirmek zorundadır. Bunun yolu da eğitimin kaliteli ve sonuç veren bir yapıya dönüştürülmesinden geçmektedir (Şahin, 2017: 144-145).

Amartya Sen (1999: 185), eğitimin toplumsal fırsatlar kapsamında olduğunu, bunun esas özgürlüklerden biri olan daha iyi yaşama hürriyetini etkilediğini, sadece bireysel yaşamın sürdürülmesi için değil, ekonomik ve siyasi alanda etkin katılımın sağlanması üzerine de tesirleri olduğunu savunmaktadır. Bu sebeple eğitimin kamusal etkinlik alanı olma özelliği bilhassa gelişmekte olan ülkelerin nitelikli insan kaynağı ve işgücüne sahip olması açısından önemlidir. Bu paralelde, son on yıldan fazla bir süredir temel eğitim seviyesinde eğitim kalitesinin oluşturulması ve yükseltilmesi üzerine gelişen sistemli makro uygulamalar bulunmaktadır. Eğitimin sosyal politika açısından ele alınmasındaki en kapsamlı projelerden bir tanesi Birleşmiş Milletler Milenyum Hedefleridir. Bunlardan eğitim üzerine olan ikinci hedefle, özellikle gelişmekte olan ülkelerde yaşayan tüm kız ve erkek çocuklarının fırsatları eşitlenerek temel eğitime erişimleri hedeflenmektedir.

Eğitimin temel haklardan biri olduğu aynı zamanda bilimsel ve ekonomik kalkınmanın ön koşulu olduğu da evrensel ölçekte kabul görmektedir. Uluslararası sözleşmelerin hemen hepsinde eğitim hakkı en temel insani haklardan biri olarak ortaya konmuştur. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 10/12/1948 tarih ve 217 (111) sayılı kararı ile kabul edilmiş ‘İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ nin eğitim hakkını düzenleyen 26. Maddesine göre “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır” (Birleşmiş Milletler, 1948). Devletler, eğitim ve öğretimi anayasal olarak ya da standart uygulamalarıyla güvence altına alarak herkesin eğitim hakkından ayırım gözetilmeksizin yararlanmasını en temel sosyal haklardan biri olarak sağlamalıdır (Şahin, 2017: 128). Öte yandan sosyal kamu politikaların yapımı, toplumun refahı ve sosyal barışın oluşması amacıyla, ekonomik farklılıkların sınıflar arasında çıkması muhtemel bir takım çatışma ve eşitsizlikleri gidermeye yönelik tedbirleri içermektedir (Talas, 1997: 53-54; Ersöz, 2003: 121). Sosyal politikalar bir yandan devletin çıkarları uymayan sınıflar arasındaki çatışmaları önleyerek toplumsal uyumu garanti altına alma arayışıyla ilişkiliyken, bir başka yönden ise devletin sosyal eşitlik, barış ve adalet sağlayabilme yükümlülüğüyle ilgilidir (Koray, 2008: 28).

Sosyal politikanın en önemli uygulama alanlarından biri kuşkusuz eğitimidir (Buğra, 2005: 3). Eğitime ilişkin kamu politikaları oluşturulmaya gelindiğinde, eğitimde öncelikle fırsat eşitliğini gözeterek herhangi bir ayırım yapılmadan becerileri en uygun şekilde geliştirmeyi sağlama ve eğitimsel kaynaklardan eşit şekilde faydalanma olanağına sahip olma anlayışı öne çıkmaktadır (Ünal vd., 1991: 54-55). Fırsat eşitliği ile öğrencilerin ders araçları gibi materyal ihtiyaçlarında eşitliğin sağlanması olarak algılansa da bu ilkenin temelinde eğitimde seçme hürriyeti ve eşitlik ilkesi de yer almaktadır (Ergün, 1997: 178). Tüm vatandaşların yeteneklerini en elverişli biçimde geliştirmede eşit fırsata sahip olması gerektiği düşüncesi özellikle Fransız Devrimi’nin kayda değer bir sonucuydu. 1789 Fransız devrimcileri eğitimde fırsat eşitliği ilkesini bir eğitim politikası unsuru olarak ilk defa ortaya koymuşlardır (Turner, 1997: 28- 29). Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, vatandaşların eğitim hakkından yararlanabilmesinin ilk koşulu olarak kabul edilmektedir (Başaran, 1982: 43).

Tarihsel süreç incelendiğinde, eğitimde fırsat eşitliği kavramının tanımlanması ve yoğun bir biçimde tartışılması üzerine, 1966 yılında James Coleman’ın “Eğitim Fırsatının Eşitliği” adı altında yayınladığı bir bildiriyle ve 1970 yılında Jenck ve arkadaşlarının “Eşitsizlik” (Inequality) adlı çalışması ile fırsat eşitliği söylemleri sayıca artmıştır (aktaran Mete, 2009: 29). Eğitimde fırsat eşitliği sosyal politika açısından ‘eşitlik’ kavramının eğitimdeki yansımasıdır. Kavramın esas amacı gençlerin toplumsal konum ve rollerini kazanma sürecinde karşılaştıkları sosyal ve ekonomik ayrıcalıkları ortadan kaldırmaktır. Bu nedenle sahip olunan sosyal ve ekonomik durumuna bakılmaksızın herkes elinde bulunan yeteneklerini herhangi bir engele maruz kalmadan ya da imtiyazı olmadan en elverişli biçimde geliştirme ve eğitim hizmetlerinden eşit derecede faydalanma şansına sahip olabilecek; kendilerini tam olarak gerçekleştirebilecektir (İnan ve Demir, 2018: 343). Lesser ve Stodolsky (2016) eğitim alanların

sahip oldukları farklı kabiliyetleri geliştirmelerinde fırsat eşitliğinin gerçekleşebilmesinin ancak okulların benzer imkanlar sunmasıyla olanaklı olabileceğini savunmuşlardır.

Alan yazına bakıldığında, Anderson (2007) eğitimde fırsat eşitliğini şu tanımlarla ifade etmektedir: İlk tanımlamaya göre eğitimde fırsat eşitliği kavramı, vatandaşların en temel seviyede eğitimden faydalanmalarında eşit haklara sahip olmalarıdır. İkinci tanımında bireylere talep etmeleri halinde en üst kademeye kadar öğrenim olanağı sunulmasından bahsedilmektedir. Üçüncü tanımlaması ise herkesin sahip olduğu yetenek ve potansiyeli en üst noktaya kadar götürebilme hakkının olduğundan söz edilmiştir. Son tanım ise şöyle ifade edilmektedir: Bir öğrenim kademesindeki öğrenci sayısını yükseltme, bir bakıma fırsat eşitliğini yaygınlaştırma ve o kademedeki nicel bir artışla birlikte verimin de artmasını sağlamaktır (s. 597).

Eğitimde fırsat eşitliği tanımlamalarından dört ayrı anlam çıkarmak olanaklıdır. Öncelikli olarak herkes için eğitim sunumu eşit olmalıdır. Fakat bu görüşün ekonomik, sosyal ve coğrafi unsurlar nedeniyle mümkün olamayacağı fikri yaygın olarak kabul görmektedir. İkinci düşünce, belli bir standarda ulaşana kadar asgari olarak yeterli sayılabilecek bir eğitim anlayışıdır. Bu yaklaşım çoğunlukla ülkelerin temel eğitim seviyesinde gerçekleştirilen standart uygulamasıdır ve yaygınlık arttıkça maliyetli olacağı düşüncesi vardır. Üçüncü görüş herkesi yeteneğinin elverdiği ölçüde eğitim imkânlarından yararlandırmaktır. Son yaklaşım ise eğer eğitime ayrılan kaynaklarda bir yükseliş sağlanırsa fırsat eşitliğinin gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Erkal, 1994: 65).

Günümüzde fırsat eşitliğine ilişkin bu argümanlar büyük ölçüde bireylerin eğitim teknolojiden yararlanma imkanlarının sunumuna evrilmiştir. Bilgisayarlaşmanın eğitimi sınırlardan ve kurumlardan bağımsız kılması dijital araçlara erişimi olan herkes için bu imkânı mümkün kılmaktadır. Eskiden öğrencilerin okula erişimi bir fırsat eşitsizliği sorunuken günümüzde öğrencilerin dijital ve kitlesel araçlarla internete olan ulaşımını bir fırsat eşitsizliği sorunu olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle Covid-19 salgın dönemi eğitimde fırsat eşitsizliği konusundaki bakış açısı teknolojik altyapının varlığına ve bu konudaki yetkinliğe odaklanmaktadır. Bu paralelde salgın döneminde ülkelerin çevrimiçi eğitim sunumu ile eğitimde sağladıkları fırsat eşitliği ilişkisi incelenmeye muhtaç bir alan olmayı sürdürmektedir.

Latin Amerika ve Karayip ülkeleri Covid-19 pandemisinden en çok etkilenen bölgelerin başında gelmiş; dünyadaki pandemi kaynaklı kayıpların yüzde otuzu ise bu bölgelerde verilmiştir. Ekonomi, sağlık gibi pek çok konuda tüm zamanların en zorlu koşullarında politika üretmeye çalışan devletler, milyonlarca öğrencinin etkilendiği eğitim öğretim faaliyetlerinin de sektöre uğramaması adına alternatif yöntemler üretmişlerdir. Bu durum eğitim öğretim yöntemlerinde ani ve köklü değişikliklere sebep olarak eğitim araçlarının uzaktan eğitime dönüştürülerek değişmesine yol açmıştır. Bu dönüşümde en öne çıkan konulardan bir tanesi ise, zaten salgın öncesi dönemde bu ülkelerde yaygın olan eğitim eşitsizliğinin kontrol altında tutulmasıdır. Perez-Escoda, Lena-Acebo ve Garcia-Ruiz (2021), dijital bir ortama doğan ve sürekli olarak iletişimde kalınan bir çevrede büyüyen pandemi dönemi çocuklarının online eğitime daha rahat ayak uydurduğunu, hatta bu durumun internet araçlarının kullanımını yaygınlaştırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte Latin Amerika ve Karayip ülkelerinde hem bilgisayara sahip olma hem de internete erişim oranları oldukça düşük kalmakta; bu da öğrencilerin eğitim eşitsizliğinden etkilenme düzeylerini kayda değer bir biçimde arttırmaktadır (García-Martín ve García-Sánchez, 2022).

Yöntem

Bu çalışmada karşılaştırmalı yöntem (*comparative method*) kullanılarak gelişmekte olan ülkelerin Covid-19 salgın sürecindeki uzaktan eğitim araçlarına ilişkin hazır bulunuşlukları o ülkelerin eğitim eşitsizliği sıralamalarıyla mukayese edilecektir. Bu doğrultuda Dünya Bankası'nın ele aldığı

farklı bölge sınıflandırmalarından Latin Amerika ve Karayipler Bölgesi'ne odaklanılacak, İnsani Gelişmişlik Endeksi'nde bu bölgeden ele alınan on iki ülke birbirleriyle kıyaslanarak çıkarımlarda bulunulacaktır.

Karşılaştırma yönteminin en temel kullanım sebebi benzerlik ve değişkenlik içeren durumları tespit ederek analiz edilen durumla ya da bağlamla ilgili bir sonuca varmaktır. En yaygın karşılaştırmalı araştırmalar makro yapısal ölçekte uluslara etki eden konulardan oluşur. Örneğin, gayri safi milli hasıla, eğitim, cinsiyet, yaş gibi sonuçları kesin ve uluslararası ölçüme müsait olan alanlar karşılaştırmalı ampirik çalışmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Mills, Van de Bunt ve Bruijn, 2006).

Esser ve Vliegthart (2016), karşılaştırma çalışmalarının mukayese ettikleri şeylerin birbiriyle mantıklı bir biçimde kurgulanmış bağlantılara ve bu karşılaştırma sonuçlarının anlamlı çıkarımlara sahip olması gerektiğini iddia etmektedirler. Karşılaştırmalı araştırmalar tek bir örnek olaya odaklanmak yerine çalışmada kıyaslanan konu, nesne ya da durumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamakla ilgilenmektedir. Eğer çalışma ülkeler arası karşılaştırmaysa içinde bulunulan toplumda aşına olunan yapı ve rutinlerde farklı bir sistem, kültür, düşünme biçimi ve faaliyet tarzı gözlemleyerek diğer toplumda bir farkındalık oluşturmaya da katkıda bulunabilirler. Mukayeseli yaklaşım, fenomenleri farklı bağlamlarda ölçüp hem belli seviyelerde genelleştirmeler yapmaya hem de bu fenomenleri ve bağlamını mantık çerçevesinde kısıtlayarak karşılaştırmalar arasındaki farkları görmeye olanak vermektedir. Son olarak karşılaştırmalar problemlerin çözümleri için alternatif öneriler sunarak farklı çevrelerdeki benzer ikilemler için bir çıkış yolu tavsiyesi olabilirler.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları 19. ve 20. yüzyıllarda değişen eğitim politikalarının etkisiyle sınırlarını biçimlendirmeye devam ederken, 21. yüzyılın dinamik, yönetim odaklı yapısı birçok alanı etkilediği gibi eğitim politikaları alanında da bir dönüşümü kaçınılmaz kılmıştır. Dijitalleşmenin ve küreselleşmenin sonucu olarak eğitim, mekândan bağımsız ve farklı araçlarla yapılması kademeli olarak gerçekleşmekteydi. Fakat 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi bu dönüşümün radikal bir eğitim politikası sürecine dönüşmesini zorunlu kılmıştır (Orakçı ve Gelişli, 2021). Bu hızlı adaptasyon karşısında online eğitim konusunda hazır bulunuşluk seviyeleri yüksek olan ülkelerin salgın sürecinde eğitimin devam etmesine olanak sağlayabilecekleri, bununla birlikte çevrim içi eğitim imkânı sunamayan ve dijitalleşme altyapısı sınırlı ülkelerin eğitim politikası oluşturma aşamasında sorunlarla karşılaşması çok muhtemel görülmektedir.

Landman (2008), ülke karşılaştırmalarının yapıldığı araştırmalarda örneklem büyüklüğünün sebebinin rasyonel bir çerçevede açıklandığı sürece istenilen sayıda ülkenin mukayese edilebileceğini öne sürmüştür. Bu çalışmada Covid-19 salgın sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanımı ve sunumu ile fırsat eşitsizliği arasındaki ilişki Latin Amerika ve Karayip ülkelerinden verilerine tümüyle ulaşılan on iki ülke incelenecektir. Öncelikle Birleşmiş Milletler Kurulu'nun yayınladığı 2017, 2018, 2019 ve 2021¹ yılı İnsani Gelişmişlik Endeksi Raporlarından Farklı Bölgelerin Eşitsizlik Sıralamaları ve oranları incelenecektir². Avrupa ve Merkez Asya'daki ülkelerin gelişmişlik seviyesi ve dijitalleşme oranlarının yüksek seviyesi göz önüne alındığında eğitim erişimi ile sunumu ve fırsat eşitliği hususlarının gelişmekte olan ülkelerin bulunduğu bölgelere odaklanmanın daha yerinde olacağına karar verilmiştir. Avrupa ve Merkez Asya ülkelerinde sonra dünyada eşitsizliğin en az olduğu bölge Latin Amerika ve Karayipler olduğu görülmüş, bu bölgeden on iki ülke seçilmiştir. Dünya Bankası'nın 2021 yılında yayınladığı "Global Okul Karantinasında Uzaktan Öğrenme: Farklı Ülkeden Dersler" isimli raporda ele

¹ 2020 yılı raporu pandemi sebebiyle yayınlanmamıştır. Her yılın raporunda bir önceki yılın verileri yayınlanmaktadır. Dolayısıyla incelenen raporlarda sırasıyla 2018, 2019 ve 2020 yılı verileri bulunmaktadır.

² Arap Devletleri, Doğu Asya ve Pasifik, Avrupa ve Merkez Asya, Latin Amerika ve Karayipler, Güney Asya ve Sahra-altı Afrika

alınan ülkelerin uzaktan eğitime erişim seviyeleri bu çalışmada ele alınan ikinci veri setini oluşturmaktadır (Rodriguez vd., 2021). Bu raporda yalnızca gelişmekte olan ülkeler ele alınmakta, hükümetlerin eğitim teknolojilerini kullanarak dijital platformlar sunup sunmadığı, vatandaşların dijital araçları ile kitle iletişim araçlarına erişim oranları verilmektedir.

Bulgular

Bilişim teknolojilerinin bir toplumdaki insanlar tarafından aktif şekilde kullanımı günümüzde ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple ülkeler artık gelişen bu dünyaya ayak uydurabilmek için eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonunu sağlayacak projeler ve çalışmalar yapmak zorunda kalmaktadırlar (Demirer ve Sak, 2015: 435).

Covid-19 pandemisi eğitim faaliyetlerinin yeniden tasarlanması ve çevrim içi platformlara geçişi konusunda hızlı bir süreci gerektirmiştir. Bu doğrultuda internet, televizyon, radyo vb. iletişim ve haberleşme araçlarının kullanımı hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlığı ve ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında birincil düzeyde bir ilişki varken bu araçların eğitimle olan ilişkileri salgın sürecinde sorgulanmaya başlamıştır. İnternet, mobil telefon kullanımı, televizyon ve radyo gibi kanallar salgın sürecindeki uzaktan eğitimde farklı mekanizmaların kullanılmasına imkân ve kolaylık sağlamıştır. Dijital dönüşüm konusunda çalışmaları olan devletler bu sürece geçişte adaptasyon sorununu düşük seviyede yaşarlarken, dijitalleşme sürecinin yavaş ilerlediği ülkelerde online eğitim imkanları oldukça sınırlı olarak sunulmuştur. Ayrıca incelenen devletlerin birçoğunda pandemi dönemindeki eğitim faaliyetlerini koordine eden mekanizmaların da kurulduğu görülmektedir. Bu noktada yapılacak olan analizlerin hem devletlerin dijital altyapılarının ne kadar geniş ve güçlü olduğu ve salgın sürecindeki eğitimde dijital kanalları ne ölçüde kullandıkları hem de vatandaşların iletişim araçlarına erişiminin ne kadar yaygın olduğu açılarından yapılması yerinde olacaktır. Bu doğrultuda çalışmada ele alınan on iki ülke İnsani Gelişmişlik Endeksi ve Birleşmiş Milletler Raporu'nda ortak olarak ele alınan Latin Amerika ve Karayip Bölgesi Devletleri arasından seçilmiştir.

Tablo 1. Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim araçlarının sunumu ve bu araçlara erişim

Ülke	Koordinasyon Mekanizması	Devletin Dijital Eğitim Sunumu	İnternete Erişim (Yüzde)	Televizyondan Eğitim Sunumu	Televizyona Erişim (Yüzde)	Radyodan Eğitim Sunumu	Radyoya Erişim (Yüzde)	Araçlara Ortalama Erişim (Sıralama)
Kolombiya	Var	Var	37.9	Var	93	Var	75.5	1
Dominik C.	Yok	Var	21.1	Var	85.5	Var	55.9	9
El Salvador	Yok	Var	23.3	Var	87.7	Var	75.5	5
Guatemala	Var	Var	15	Var	73	Var	70.3	10
Guyana	Var	Var	24.2	Var	88.2	Var	57.1	7
Haiti	Var	Var	4	Var	30.7	Var	48	12
Honduras	Var	Var	19.6	Var	72.2	Yok	75.9	8
Meksika	Yok	Var	34.4	Yok	95.8	Yok	72.6	2
Panama	Var	Var	41.6	Var	86.3	Var	7.1	11
Paraguay	Yok	Var	24.6	Var	89.6	Var	78.6	3
Peru	Var	Var	23.5	Var	80.3	Var	83.9	4
Surinam	Var	Var	19	Var	90.1	Yok	70.7	6

Dünya Bankası Raporu'ndan alınan verilerin öncelikle incelediği alan salgın sürecinde ilk ve ortaöğretim faaliyetleri için devletin sahip olduğu bir koordinasyon mekanizması olup olmadığına ilişkindir. Sonuçlar Dominik Cumhuriyeti, El Salvador, Meksika ve Paraguay dışındaki sekiz ülkenin tümünde devletin online eğitimde bir stratejisinin ve uygulamasının olduğunu göstermektedir. İncelenen ülkeler arasındaki ayrışmayı açıkça sergileyen veriler devletin dijital bir platformda yayın yapıp yapmadığı ve buna karşılık o ülkenin vatandaşlarının yüzde kaçının bu araçlara ulaşımının olup olmadığıyla ilgilidir. Çalışmaya konu olan on iki ülkede de dijital ortamda eğitim sürecinde okula erişimi olmayan öğrencilere yönelik bir platformun olduğu görülmektedir. İnternet erişim oranları genel

olarak düşük olmakla birlikte, Panama %41,6 ile internetin en yaygın olduğu ülke Haiti ise %4 ile en az yaygın internet erişimi olan ülke olarak görülmektedir. Meksika dışında tüm ülkelerin televizyon üzerinden eğitim yaptığı buna karşılık televizyona erişimi olan ülke nüfusunun %30,7 ile %93 arasında olduğu görülmektedir. Son olarak radyo aracılığıyla eğitim veren ülkeler göz önüne alındığında Honduras, Meksika ve Surinam dışındaki ülkeler bu kanalı kullanmaktadırlar. Peru %83,9 ile en yüksek radyo erişim oranına sahipken, Panama %7,1 oranıyla en düşük radyo ulaşım yüzdesine sahip olan ülkedir.

Ülkelerin 2017, 2018, 2019 ve 2021 İnsani Gelişmişlik Endeksi Raporları³ kapsamında analiz edilen Tablo 2 ve Tablo 3'te yer alan Eğitim Eşitsizliği Endeksi verileri, 191 ülke arasında eğitime ilişkin parametreler ele alınarak ülkeler arasında yapılan sıralamayı içermektedir. Eğitim Endeksi, İnsani Gelişmişlik Endeksi'nin üç temel parametresinden biri olarak ülkelerin eğitim öğretim kapasitesini gözler önüne sermektedir⁴. Dünya çapında yapılan kapsamlı analizler sonucu elde edilen Eğitim Eşitsizliği Endeksi verileri ülkelerin Covid-19 salgın sürecinde ne kadar hazır bulunuşluğa sahip olduklarına dair bir ön parametre olarak değerlendirilebilir. 2017, 2018 ve 2019 yıllarında salgın öncesi eğitim eşitsizliği değerleri ile 2021 yılında yayınlanan rapordaki pandemi sonrasındaki eğitim alanındaki eşitsizlik değeri ve kıyaslamaları ele alınan ülkelerin pandemi öncesi ve sonrası durumları hakkında bir kıyaslama yapmaya olanak sağlamaktadır.

Tablo 2. Eğitim eşitsizliği endeksi değeri

Ülke	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Yüzde) 2017	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Yüzde) 2018	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Yüzde) 2019	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Yüzde) 2021
Kolombiya	19.4	20.3	18.6	14
Dominik Cum.	19.1	19.1	15.8	15
El Salvador	30.3	29.1	29.1	23.8
Guatemala	35	23.7	30.8	35
Guyana	10.7	10.7	10.7	10.4
Haiti	38.3	37.3	37.3	37.3
Honduras	22.7	26.6	23.3	21.6
Meksika	17.1	18.5	18.4	13.5
Panama	12.5	12.5	11.4	11.4
Paraguay	16.7	18.1	16.7	13.2
Peru	15.3	18.1	17	14.3
Surinam	15.6	15.6	18.4	18.4

Tablo 3. Eğitim eşitsizliği endeksi sıralaması

Ülke	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Sıralama) 2017	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Sıralama) 2018	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Sıralama) 2019	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Sıralama) 2021
Kolombiya	8	8	8	6
Dominik Cum.	7	7	3	7
El Salvador	10	11	10	9
Guatemala	11	9	11	11
Guyana	1	1	1	1
Haiti	12	12	12	12

³ 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi nedeniyle 2020 yılı verileri İnsani Gelişmiş Endeksi Raporu olarak yayınlanamamıştır.

⁴ Bu üç temel parametre eğitim, sağlık ve gelirdir.

Honduras	9	10	9	10
Meksika	6	6	6-7	4
Panama	2	2	2	2
Paraguay	5	4-5	4	3
Peru	3	4-5	5	5
Surinam	4	3	6-7	8

Eğitim Eşitsizliği verileri ele alındığında Guyana diğer Latin Amerika ve Karayip ülkeleri arasında eşitliği en çok sağlayan ülke olarak öne çıkmaktadır. Pandemi sürecinde tüm kitle iletişim platformlarından eğitim imkânı sunmasına karşın ülkenin dijital altyapısı ve bu araçlara vatandaşların erişiminin kısıtlı olduğu görülmektedir. İletişim araçlarına erişim sıralamasında yedinci sırada olan Guyana, kamu politikası açısından değerlendirildiğinde eğitimde eşitlik ve devletin sunduğu araçlar konusunda diğer ülkelere kıyasla iyi bir noktadayken, ülkenin dijitalleşme altyapısı bu sunumlara erişimi büyük ölçüde kısıtlamaktadır.

Panama eğitimde eşitsizliğin en az yaşandığı ikinci ülke olarak endeksteki yerini almaktadır. Panama'da tıpkı Guyana gibi tüm kitle iletişim araçlarını eğitim sunumu için kullanmakta fakat teknolojik altyapı yetersizliği nedeniyle bu on iki ülke içinde on birinci sırada yer almaktadır. Hem Guyana hem de Panama'da pandemi öncesi ve sonrası eğitimde eşitsizlik oranlarına bakıldığında kayda değer bir değişikliğin yaşanmadığı görülmektedir.

Üçüncü sırada yer alan Paraguay, tüm iletişim araçlarını eğitim sunumunda kullanmasına rağmen uzaktan eğitim politikasını yürütürken belirli bir koordinasyon mekanizmasına sahip değildir. İletişim araçlarına erişim konusunda da üçüncü sırada yer alan Paraguay eğitim politikasını ülkenin genel eğitim eşitliği seviyesiyle paralel yürüterek pandemi öncesi döneme kıyasla daha iyi bir konumdadır.

Bu ülkeler içinde farklı bir örnek olarak yerini alan Meksika hem koordinasyon mekanizması bulunmayan hem de pandemi sürecinde sadece internet üzerinden eğitim imkânı sağlayıp diğer kaynakları kullanmayan (televizyon ve radyo) tek ülkedir. Eğitimde fırsat eşitliği sunumunda pandemi öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında, 2021 yılında önceki yıllara oranla daha başarılı bir eğitim eşitliği sağladığı görülen Meksika, kitle iletişim araçlarına halkın erişimi noktasında ikinci sırada yer almaktadır. Fakat televizyon ya da radyo aracılığıyla herhangi bir eğitim arzı yapılmadığı için sadece internet üzerinden yapılan eğitime erişim oranı %34,4'tür. Bu oran diğer ülkelerle kıyaslandığında eğitime erişim konusunda Meksika'nın Haiti'den sonra sondan ikinci sırada bulunduğu görülmektedir.

Beşinci sırada Peru yer alırken hem koordinasyon mekanizması bulunması hem de devletin tüm iletişim araçlarından eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunması nedeniyle bu ülkenin diğer ülkelere oranla daha başarılı bir politika uygulama süreci gerçekleştirdiği söylenebilir. Pandemi sürecinde iletişim araçlarının halk tarafından kullanımında Peru'nun bu ülkeler arasında dördüncü sırada bulunması ülkenin Covid-19 salgını sürecini genel eğitim düzeyinden daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini göstermektedir. Buna ek olarak pandemi öncesi üç yıllık trende ve pandemi sonrasındaki düzeyine bakıldığında ülkenin sıralamasında bir değişiklik olmamakla birlikte ülkenin pandemi sonrası eğitimde fırsat eşitliğinde bir iyileşme yaşandığına işaret etmektedir.

Peru ile aynı şekilde bir uygulama süreci yürüten Kolombiya, eğitim eşitsizliği endeksinde 6. sırada yer almakta, fakat ülkenin incelenen dört yıllık trendi pandemi sonrası eğitim eşitliği konusunda ciddi bir değişim yaşandığına işaret etmektedir. Devletin eğitim hizmetlerini sunumunda tüm kaynakları kullanması salgın sürecindeki eğitim politikasına önem verildiğini göstermektedir.

Dominik Cumhuriyeti Eşitsizlik Endeksi'nde bu on iki ülke arasında yedinci sırasında yer alırken, ülkenin salgın sürecini yürütecek koordinasyon mekanizmasına sahip olmadığı görülmektedir.

Devletin eğitim araçlarının hepsinden yayın yapmakta, vatandaşın iletişim araçlarına erişiminde ise ülke dokuzuncu sırada bulunmaktadır. Ülkenin pandemi sürecindeki eğitimde genel başarısından daha alt düzeyde bir uygulama gerçekleştirdiği söylenebilir.

Surinam eğitimde imkan eşitsizliği sıralamasında sekizinci sırada yer almakta olup radyo haricinde tüm uzaktan eğitim araçlarını kullanarak bu araçlara erişimde altıncı sırada yer almaktadır. Pandemiden önceki sene olan 2019 yılı ve pandemi sonrası 2021 yılı için eğitim eşitsizliği verisi Surinam için sabit kalmıştır. Radyo yayını haricinde diğer kaynaklardan bir eşgüdüm merkeziyle online eğitim yayını yapan bu ülkede iletişim araçlarına erişim kısıtlı kalmakta, bu nedenle diğer ülkelerle kıyaslandığında Surinam'ın ortalamanın altında bir performans ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

El Salvador incelenen ülkeler arasında dokuzuncu sırada yer almakta olup bir koordinasyon mekanizması kurarak tüm kaynaklardan uzaktan eğitim yayını yapmıştır. İletişim araçlarına halkın erişiminde bu ülke beşinci sırada yer almaktadır. Pandemi öncesi ve sonrası mukayesesinde kademeli olarak daha eşit bir eğitim sağlama yönündeki eğilim pandemi sonrasında artarak devam etmiştir.

Onuncu sıradaki ülke Honduras'ta radyo dışında diğer araçlardan eğitim faaliyetleri sürdürülmüştür. Bununla birlikte iletişim araçlarına halkın erişiminde ülke sekizinci sırada yer almaktadır. Ülkedeki pandemi dışındaki eğitim düzeyi ile salgın sürecindeki uygulamalar arasında ciddi bir farklılık bulunmamakla birlikte Covid-19 salgını süreci incelenen verilere göre başarılı bir şekilde yürütülmüştür. Honduras'ta pandemi sonrası eğitim eşitsizliğinin daha düşük seyrettiği de göze çarpmaktadır.

Eğitimde eşitsizlik endeksinde on birinci ve on ikinci ülkeler olan Guatemala ve Haiti hükümetleri hem bir koordinasyon mekanizması vasıtasıyla eğitim süreçlerini sürdürmüş hem de tüm kaynaklardan eğitim imkânı sağlamıştır. Vatandaşın online kaynaklara ya da kitle iletişim araçlarına erişiminde Guatemala diğer ülkelere kıyasla onuncu sırada yer almış, bununla beraber dört yıllık eğitimde fırsat eşitsizliği değerleri incelendiğinde pandemi sonrası periyotta eğitim eşitsizliğinin en çok arttığı ülke olarak görülmüştür. Diğer taraftan Haiti incelenen tüm ülkeler içinde hem eğitimde eşitsizlik hem de pandemi esnasında eğitime erişim konusunda sonuncu olarak sıralanmaktadır. Pandemi öncesi ve sonrası eşitsizlik değerlerinde ise Haiti'nin sıralamasında bir değişim olmamıştır.

Sonuç

Son yüzyıllarda meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler bilgi ve iletişim teknolojilerini önemli düzeyde etkilemiştir. Teknolojik gelişmeler aynı zamanda eğitim sürecinin yapısını değiştirmiş, eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Keser, 1991: 179). Dijitalleşmenin eğitim öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olacağı fikri ise pandemi etkisiyle zorunlu bir geçiş olarak hızlanmıştır. Eğitim teknolojilerini kullanan ülkeler için bu dönüşüm daha sancısız olurken bu konuda kısıtlı uygulamalara sahip ülkeler hızlı politikalar oluşturmak ve girişimler yapmak zorunda kalmışlardır. Öte yandan ülkelerin teknolojik altyapılarının güçlülüğü ve kitle iletişim araçlarının kullanımı da çevrim içi eğitim sunumunun öğrenciler tarafından erişimin de önemli hale gelmiştir. Online eğitim olanaklarının devlet tarafından arzı ve iletişim araçlarına öğrencilerin ulaşımının karşılıklı olarak var olması salgında eğitim faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için temel başarı kriteri olarak gösterilebilir.

Bu çalışmada ele alınan Latin Amerika ve Karayip bölgesinden on iki ülkenin Covid-19 pandemisinde dijital eğitim durumunun tespiti yapılmış, bu saptamalar ülkelerin eğitimde fırsat eşitsizliği sıralamalarıyla ilişkilendirilerek ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Kolombiya, El Salvador, Meksika ve Paraguay salgın sonrasında eğitimde fırsat eşitliği artan ülkeler arasındayken, Dominik Cumhuriyeti, Honduras ve Surinam salgın sonrasında eğitimde eşitliği düşen ülkeler olmuşlardır. Guatemala, Guyana, Haiti, Panama ve Peru ise salgın öncesi ve sonrası eşit eğitim sunumunda herhangi bir değişiklik yaşamamış ülkelerdir. Bu veriler eğitim sunumu kısıtlı olan ülkelerin

verileriyle uyumlu görülmektedir. Honduras, Surinam ve Meksika eğitim araçlarının çeşitliliği konusunda kısıtlı ülkeler olurken, Meksika dışındaki bu ülkeler aynı zamanda pandemi sonrası eğitimde eşitsizliği yükselen ülkeler olmuşlardır. Meksika ise eğitim sunumunun sınırlılıklarına rağmen pandemi sonrasında eğitimde fırsat eşitliğini daha iyi sağlamış ülkeler arasına girmiştir. İncelenen ekonomiler arasında Dünya Bankası'nın 2021 yılı sıralamasına göre dünyada ilk 15^{te} yer alan tek ülke olan Meksika'nın, ekonomik gelişmişlik kapasitesi nedeniyle farklı imkanlar sunmuş olması muhtemeldir. Öte yandan altyapısı en güçlü ilk üç ülke olan Kolombiya, El Salvador ve Paraguay pandemi sonrası en eşit eğitim sunumunu sağlayan ülkeler olmuşlardır. Eğitimde imkan eşitliği aynı kalan ve daha kötü duruma gelen ülkeler arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ülkelerin eğitim durumlarını etkileyen birçok ölçüt bulunmakla birlikte Covid-19 pandemisi döneminde en belirleyici parametreler uzaktan eğitimi olanaklı kılan iletişim araçlarına erişim ve onların devlet tarafından sunumu olmuştur. Daha açık bir ifadeyle, salgın öncesi dönemde eğitimde fırsat eşitliğinde üst sıralarda olan ülkeler eğitimde dijital altyapı ve kitle iletişim araçlarının kısıtları sebebiyle bu eşitliği sağlamakta güçlük çekmişlerdir. Diğer taraftan eşit eğitim sunumu konusunda zorluklar yaşayan çalışmadaki kimi ülkeler ise teknolojik altyapılarının genişliği ve devletin dijital eğitim politikalarında başarılı olması nedeniyle salgın döneminde daha eşit bir eğitim hizmeti sunmayı başarmışlardır. Gelecek çalışmalar ekonomik gelişmişlik, okuma yazma oranı ve cinsiyet eşitliği gibi bu ilişkiyi etkileme olasılığı olan farklı ölçütleri de hesaba katarak kapsamlı çalışmalar gerçekleştirebilirler. Ayrıca benzer çalışmaların gerçekleştirilmesinde farklı bölgelerden ele alınabilecek ülke örnekleri salgın dönemi eğitim politikasında eğitim eşitliğinin incelenmesi için de kullanılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. ,

Etik Kurul İzni

Çalışma için etik kurul iznine ihtiyaç yoktur.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada, 1. yazarın %60, 2. yazarın %40 katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aliyu, M., Abdulkadir, M., Abdullahi, R., Abdullahi, K., & Haruna, D. (2020). Factors affecting the utilization and adoption of technology in education. *The Role of Technology in Education*, 1-6. DOI:10.5772/İntechopen.85712
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *University of Chicago Press Journals*, 117(4), 595-622.

⁵ <https://databankfiles.worldbank.org>

- Anderson, R. E. (2008). International handbook of information technology in primary and secondary education. Voogt, J. ve Knezek, G. (Ed.), *Implications of the information and knowledge society for education*, 20, 5-22. Springer.
- Arseven, A. (1986). *Bilgisayar destekli öğretim*. TED Birinci Bilgisayar Eğitimi Toplantısı, Ankara, 63-69.
- Barker, P., ve Harry Y. (1985). *Introducing computer assisted learning*. Prentice-Hall.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Becker, H. (2000). Pedagogical motivations for student computer use that lead to student engagement. *Educational Technology*, 40(5), 5-17.
- Birleşmiş Milletler (BM), (1948). *İnsan hakları evrensel bildirgesi*. http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf Erişim Tarihi: 14.10.2018.
- Birleşmiş Milletler (BM), (2019). *İnsani gelişmişlik endeksi raporu*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2019> Erişim Tarihi: 05.10.2022.
- Birleşmiş Milletler (BM), (2020). *İnsani gelişmişlik endeksi raporu*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020> Erişim Tarihi: 05.10.2022.
- Birleşmiş Milletler (BM), (2021). *İnsani gelişmişlik endeksi raporu*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021> [22?gclid=Cj0KCQjwk5ibBhDqARIsACzmgLSYVks7kAzGUsbr8jBukkqOz2R9fmdSPLqXVN-OP_L2Z0o4knL-z7oaAjpcEALw_wcB](https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021) Erişim Tarihi: 05.10.2022.
- Blaskó, Z., Da Costa, P., & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the Covid-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375.
- Buğra, A. (2005). *Yoksulluk ve sosyal haklar*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, İstanbul: Sivil Toplum Geliştirme Merkezi. Erişim Adresi: <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/y/o/yoksulluk-ve-sosyal-haklar-ayse-bugra.pdf> Erişim Tarihi: 08.12.2018.
- Cole, M. (2018). *Education, equality and human rights: Issues of gender, race, sexuality disability and social class*. Routledge.
- Çelik, H. C., ve Mustafa K. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Gül Yayınevi.
- Demirer, V., ve Sak N. (2015). Türkiye'de bilişim teknolojileri (bt) eğitimi ve bt öğretmenlerin değişen roller. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 434-448.
- Dimopoulos, K., Koutsampelas, C., & Tsatsaroni, A. (2021). Home Schooling through online teaching in the era of covid-19: exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies. *European Educational Research Journal*, 20(4), 479–497. <https://doi.org/10.1177/14749041211023331>
- Erkal, M. (1994). *İktisadi kalkınmanın kültür temelleri*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi nedir?* Ocak Yayınları.
- Eroğlu, E. (2014). Eğitim teknolojisinin tarihî gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3).
- Ersöz, H. Y. (2003). Doğuşundan günümüze sosyal politika anlayışı ve sosyal politika kurumlarının değişen rolü. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 53(2), 119- 138.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.

- Esser, F., & Vliegthart, R. (2016). Comparative research methods. Matthes, J. Potter, R. ve Davis, S. C. (Ed.), *International encyclopedia of communication research methods*. Wiley-Blackwell.
- Finkelstein, S., Yarzebinski, E., Vaughn, C., Ogan, A., & Cassell, J. (2013). The effects of culturally congruent educational technologies on student achievement. (Ed. Lane, H. C., Yacef, K., Mostow, J., Pavlik, P.) *Artificial intelligence in education*. AIED 2013. Lecture Notes in Computer Science, 7926. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-39112-5_50
- Flora, P., & Arnold J. H. (2009). *The development of welfare states in europe and america*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- García-Martín, J., & García-Sánchez, J. N. (2022). The digital divide of know-how and use of digital technologies in higher education: the case of a college in Latin America in the covid-19 era. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 3358. [Doi.org/10.3390/ijerph19063358](https://doi.org/10.3390/ijerph19063358)
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Teknik-yaklaşım-uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Gümüş, E., ve Şişman M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harrell, S., ve Bynum, Y. (2018). Factors affecting technology integration in the classroom. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 12-18.
- Hasan, R., Palaniappan, S., Mahmood S., Abbas, A., Sarker, K. U., ve Sattar, M. U. (2020). Predicting student performance in higher educational institutions using video learning analytics and data mining techniques. *Applied Sciences*, 10(11), 3894. <https://doi.org/10.3390/App10113894>
- İnan, M., ve Demir M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Januszewski, Alan., & Molenda M. (2008). Educational technology: A definition with commentary. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 185-195.
- Jaques, T. (2010). Embedding issue management as a strategic element of crisis prevention. *Disaster Prevention and Management*, 19(4), 469-482. [Doi.Org/10.1108/09653561011070385](https://doi.org/10.1108/09653561011070385)
- Khan, A., ve Ghosh, S. K. (2021). Student performance analysis and prediction in classroom learning: a review of educational data mining studies. *Education Information Technologies*, 26, 205–240. [Doi.Org/10.1007/S10639-020-10230-3](https://doi.org/10.1007/S10639-020-10230-3)
- Koray, M. (2008). *Sosyal politika*. İmge Kitabevi.
- Landman, T. (2008). *Issues and methods in comparative politics: An introduction*. Routledge.
- Lopez-Calva, L. F., & Melendez, M. (2020). *The socio-economic implications of the pandemic: Ideas from policy actions*. United Nations Development Programme Latin America and Caribbean. <https://www.sdgl6hub.org/system/files/2021-02/undp-rblac-Socio-Economic-Implication-Volumen1-EN.pdf>
- Lowe, J. (2001). Computer-based education. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(2), 163-171.
- Macgregor, S. (2007). *Refah devleti ve neoliberalizm*. Saad-Filho, A. & Johnston, D. (Ed.), *Neoliberalizm: Muhafif Bir Seçki*. Yordam Kitap.
- Mete, A. Y. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları-nesnel çözümleme/Öznel tanıklıklar*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Mills, M., Bunt, G. G., & Brujin, J. (2006). Comparative research persistent problems and promising Solutions. *International Sociology*, 21(5), 619-631. Doi:10.1177/0268580906067833
- Odden, A. (1991). *Education policy implementation*. Albany: State University of New York Press.
- Adedoyin O. B. ve Soykan E. (2020): Covid-19 pandemic and online learning: The Challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180
- Orakçı, Ş., ve Gelişli, Y. (2021). Educational policy actions in the times of covid-19 and suggestions for future applications in Turkey. Kyei-Blankson, L., Blankson, J., & Ntuli, E. (Ed.), *Handbook of Research on Inequities in Online Education During Global Crises*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-6533-9
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pérez Escoda, A., Lena-Acebo, F. J., & García-Ruiz, R. (2021). Digital competences for smart learning during Covid-19 in higher education students from Spain and Latin America. *Digital Education Review*, 40, 122-140.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants by from on the Horizon*. US: MCB University Press.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, mom, I am learning!*. St Paul MN: Paragon House.
- Rıza, E. T. (1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları*. Anadolu Matbaası.
- Rodriguez, B. M., Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Sanchez, C. I. (2021). *Remote learning during the global school lockdown: multi-country lessons*. Washington, DC. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36141> Erişim Tarihi: 26.10.2022
- Sen, A. (1999). *Özgürlükle kalkınma*. (Çev. Yavuz Alogan). Ayrıntı Yayınları.
- Sönmez, V. (1999). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, L. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak eğitim ve Türkiye'deki durumu. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 6(1), 122-171.
- Talas, C. (1997). *Toplumsal ekonomi*. İmge Kitapevi.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing the world*. McGraw Hill.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. AnıYayıncılık.
- Tokatlıoğlu, M. Y. (2005). *Küreselleşme ve kamu hizmetleri*. Alfa Aktüel.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik* (Çev: Bahadır Sina Şeren). Dost Kitapevi.
- Ünal, I., Aydın M., ve Balcı E. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Kişisel Yayınları.
- Yelken, T. Y. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Today, the exponential increase in the use of technology in education and the inequalities created by this rise continue to be on the agenda of states as the wicked problems in the public policy. The Covid-19 pandemic that emerged in 2020 has revealed how important it is to establish strong mechanisms that prioritize digitalization in education. The technological infrastructure that allows distance education and the fact that this technological readiness provides equal opportunities in education strengthen the idea that multi-faceted public policies should be developed in this regard. Therefore, the study will focus on country experiences by addressing the use of technology in education and the relationship between digitalization and educational technologies with equal opportunity. Applying the comparative method, the readiness of developing countries for distance education tools in the Covid-19 epidemic process will be compared with the education inequality rankings of those countries. In this direction, Latin America and the Caribbean Region, one of the different regional classifications prepared by the World Bank, will be focused on, and implications will be made by comparing the twelve countries from this region in the Human Development Index.

Methodology

Inequality rankings and rates of different regions will be investigated from the 2017, 2018, 2019 and 2021 Human Development Index Reports published by the United Nations Organization. Considering the development level and high level of digitalization rates of the countries in Europe and Central Asia, the researcher decides that it would be more appropriate to concentrate on the regions where the developing countries are located in terms of education access and provision and equal opportunities. After the European and Central Asian countries, the region with the least inequality in the world was Latin America thus the Caribbean, and twelve countries were selected from this region. The second data set used in this research for the level of access to distance education of the countries has come from a 2021 World Bank report titled "Distance Learning in Global School Quarantine: Lessons from a Different Country". In this report, the discussion focuses on the governments of the developing countries and offers an analyses on whether citizens have access to digital tools, platforms and mass media.

Conclusion and Discussion

The Covid-19 pandemic has required a rapid process of redesigning educational activities and transitioning to online platforms. The use of communication and communication tools like internet, television, radio has become more important than ever before. While there is a primary relationship between the prevalence of mass media and the level of development of countries, the relationship of these tools with education has begun to be questioned during the epidemic process. Channels such as the internet, mobile phone television and radio provided the opportunity and convenience to use different mechanisms in distance education during the epidemic process. While the states that are working on digital transformation have a low level of adaptation problem in the transition to this process, online education opportunities are offered limitedly in countries where the digitalization process is progressing slowly. In addition, Latin America and Caribbean countries demonstrate that the mechanisms coordinating educational activities during the pandemic period have been established in many of these states. Hence, it would be appropriate to make the analyzes to be made in terms of both how wide and strong the digital infrastructures of the states are, to what extent they use digital channels in education during the epidemic process, and how widespread the citizens' access to communication tools is.

After the pandemic, Colombia, El Salvador, Mexico and Paraguay were among the countries with increased equality of opportunity in education, while the Dominican Republic, Honduras and Suriname became the countries with a decreased equality in education with the epidemic. Guatemala, Guyana, Haiti, Panama and Peru are the countries that did not experience any change in equal education provision before and after the epidemic. These data seem to be compatible with the data of countries with limited education provision. While Honduras, Suriname and Mexico are limited in the diversity of educational tools, these countries outside of Mexico have also been the countries with rising inequality in education after the Covid-19. Mexico, on the other hand, became one of the countries that provided better equality of opportunity in education despite the limitations of education provision. Interestingly, Mexico as the only country in the top 15 in the world is likely to offer different opportunities due to its economic development capacity. Furthermore, Colombia, El Salvador and Paraguay, which are the first three countries with the strongest infrastructure, became the countries that provided the most equal education delivery after the pandemic. No significant difference was found between the countries where equality of opportunity in education remained the same and worsened.

There are many criteria affecting the educational status of countries, however, the most solid parameters during the Covid-19 pandemic period were access to communication tools that enable distance education and their supply by the states. To put it more clearly, the countries that were at the top of equality of opportunity in education in the pre-pandemic period had difficulty in achieving this equality due to the limitations of digital infrastructure and mass media in education. On the other hand, some countries in the study, which have difficulties in providing equal education, have succeeded in providing a more equal education service during the epidemic period, due to the wideness of their technological infrastructure and the success of the government's digital education policies. Future studies can carry out comprehensive studies by taking into account different measures that may affect this relationship, such as economic development, literacy rate and gender equality. In addition, the examples of the countries from the different regions would be used to undertake the similar studies to examine equality in education policy during the Covid-19 period.