



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK POLİTİKA
VE UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mücella SAVAŞ YALÇIN

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK POLİTİKA
VE UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF POLICIES TO PROVIDE EDUCATIONAL EQUALITY OF
OPPORTUNITY IN TURKEY

Mücella SAVAŞ YALÇIN

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

M¼cella SAVAF YALÇIN'nın hazırladığı "T¼rkiye'de Eğitimde Fırsat Eğitliğini Sağlamaya Y¼nelik Politika ve Uygulamaların Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof.Dr. Ferudun SEZGİN İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç.Dr. Didem KOşAR İmza

J¼ri Üyesi Doç.Dr.Nihan DEMİRKASIMOğLU İmza

J¼ri Üyesi Doç.Dr.G¼khan ARASTAMAN İmza

J¼ri Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Zeki ÖĞDEM İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışma ile Türkiye’de ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulanan politika, program ve projelerin neler olduğu ve ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere nasıl yansıdığına ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma deseni olarak değerlendirici durum çalışması kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. araştırmanın veri kaynakları araştırma probleminin yanıtlanmasına yönelik belirlenen dokümanların yanında sendika, düşünce kuruluşlarında ve bu alanda çalışmalar yürüten akademisyenlerden oluşmaktadır. Verilerin analizde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Üst politika belgelerinin önemli bir kısmında ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanması için eğitime erişimin artırılması, eğitim ve öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi, bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, eğitim içerisinde özel sektör payının artırılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada ilgili hedeflerden eğitime erişimin artırılması, bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, eğitim içerisinde özel sektör payının artırılması hedeflerinin gerçekleştiği buna karşın eğitim ve öğretmen niteliğinin iyileştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak hayata geçirilen politika, proje ve uygulamalar değerlendirildiğinde bir kısmı bütünsel bir yaklaşımla ele alınmadan uygulanarak süreklilik göstermemiştir. Hayata geçirilen bazı proje ve programlar ise iyi bir şekilde planlanmadığından ayrılan kaynakların verimsiz kullanımına yol açtığı görülmüştür. Bununla birlikte kimi uygulamaların etki analizleri yapılmadığı için uygulamaya dönük geliştirilebilecek taraflarının görülmediği ortaya çıkmıştır. Bazı projelerin etki analizlerinin yapılmasına rağmen kamuoyu ile paylaşılmadığı ortaya çıkmıştır. Uygulamaların kamuoyuyla paylaşılmaması politikaların katılım, şeffaflık, hesap verilebilirlik çerçevesinde yapılmadığı ve etkili bir şekilde izlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: eğitim politikası, fırsat eşitliği, eşitlik, politika, yoksulluk.

Abstract

This study aims to evaluate what are the policies, programs and projects implemented to ensure equality of opportunity in education for economically disadvantaged students in Turkey and how they reflect on economically disadvantaged students. For this purpose, an evaluative case study was used as a qualitative research design. Data were collected through document review and interviews. The data sources of the research consist of the documents determined to answer the research problem, as well as the unions, think tanks and academicians working in this field. The content analysis technique was used to analyse the data. In the top policy documents, increasing access to education, improving the quality of education and teachers, disseminating information technologies, increasing the share of the private sector in education are aimed in a significant part of the documents in order to provide equality of opportunities for economically disadvantaged students. In this study, it was concluded that the related objectives of increasing access to education, disseminating information technologies, increasing the share of the private sector in education were achieved, but the quality of education and teachers could not be improved. When the policies, projects and practices implemented in general are evaluated, some of them did not show continuity by being applied without being addressed with a holistic approach. It has been observed that some projects and programs that have been implemented have not been well planned, resulting in inefficient use of the allocated resources. However, since the impact analysis of some applications has not been made, it has been revealed that the aspects that can be improved for practice are not seen. It has been revealed that some projects were not shared with the public despite the impact analysis. It was concluded that the practices were not shared with the public, and the policies were not implemented within the framework of participation, transparency, accountability and were not followed effectively.

Keywords: education policy, equality of opportunity, equality, policy, poverty

Teşekkür

Öncelikle bu uzun ve zorlu süreçte en büyük destekçim, her zaman yanımda olan ve zaman zaman umutsuzluğa kapıldığımda yapabileceğime inanan canım babam sana ne kadar teşekkür etsem az...

Bu çalışmanın tasarım aşamasından belirli bir olgunluğa erişinceye kadar destek olan ve yol gösteren başta danışmanım Doç.Dr. Didem KOŞAR'a ve tez izleme sürecinin tüm aşamalarından tezin tamamlanmasına kadar önemli katkılar sağlayan Prof.Dr. Ferudun SEZGİN'e ve Doç.Dr.Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme jürimde yer alan Doç.Dr. Gökhan ARASTAMAN ve Dr.Öğr.Üyesi Zeki ÖĞDEM'e değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetiminin değerli hocaları Prof.Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU ve Prof.Dr. Murat ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Benim hayatımda en büyük şansım, ablam, dostum, hocam Arş. Gör. Derya KARAKELLE bana bu kadar inanmasaydın, yapamazdım. Bu teze en büyük desteği sen verdin yardımların için minnettarım.

Araştırma sürecinde yanımda olan arkadaşlarım Arş. Gör. Nilay ÇELİK ERÇOŞKUN, Arş. Gör. Dr. Duygu İLERİTÜRK ve Arş. Gör. Aslı BALCI'ya desteklerinden ötürü ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Sizin gibi harika arkadaşlarım olduğu için çok şanslıyım.

Sevgisi her engeli kolaylıkla aşmama yardım eden canım annem Hüsna SAVAŞ, sevgili kardeşlerim Oğuzhan ve İkbal SAVAŞ'a her istediğimde yardımına koşan kız kardeşim Ayşenur BUDAK SAVAŞ ve beni daima gülümseten Asaf ve Arif SAVAŞ'a benimle beraber yoruldukları ve heyecanıma ortak oldukları için müteşekkirim...

Son olarak, doktora sürecine beraber başladığım en kıymetlim, eşim Arş. Gör. Dr. Ragıp Ümit YALÇIN sabrın, emeğin ve koşulsuz desteğin için, canım oğlum Ali'm son süreçlerimde yanımda olduğun için çok teşekkür ederim.

Ayrıca doktora sırasında bana maddi destek sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu TÜBİTAK'a (BİDEB) teşekkür ederim.

Babama...

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
İçindekiler	vii
Tablolar Dizini	xi
Şekiller Dizini	xiv
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xvi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	8
Araştırma Problemi	10
Sayılıtlar	10
Sınırlılıklar	10
Tanımlar	11
Bölüm 2 Kuramsal Çerçeve	12
Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramı	12
Eşitsizlik Tartışmaları	17
Eğitimde Eşitsizlik Teorileri	21
Yapısal İşlevselcilik	21
Sosyal Çatışmacı kuram	27
Yeni Marksçı Görüşler: Eleştirel Eğitim Teorisi	31
Yeniden Üretim Teorisi	35
Yapısal İşlevselcilik	41

Sosyal Çatışmacı kuram	41
Yeni Marksçı Görüşler: Eleştirel Eğitim Teorisi	41
Yeniden Üretim Teorisi.....	41
Coleman'ın Fırsat Eşitliği Çalışması	41
Uluslararası Kuruluşların Eğitimde Fırsat Eşitliği Tanımlamaları ve Fırsat Eşitliğinin Değerlendirmesinde Yararlanılan Göstergeler.....	47
Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Genel Çerçevesi.....	57
Yoksulluk Kavramı	59
Yoksulluğun Nedenleri	68
Yoksulluğun Ölçümü	72
Yoksullukla Mücadele Politikaları.....	73
Yoksullukla Mücadele Politikalarının Bir Bileşeni Olarak Eğitim: Yoksulluk Eğitim İlişkisi.....	77
Yoksulluğun Kuşaklararası Transferi	82
Türkiye'de Yoksulluğun Genel Görünümü	86
Bölüm 3 Yöntem.....	91
Araştırmanın Türü	91
Araştırmanın Veri Kaynakları	93
Veri Toplama Süreci.....	101
Veri Toplama Araçları	104
Geçerlik ve güvenilirlik	105
Verilerin Analizi	110
Birinci Araştırma Sorusu İçin Verilerin Analiz Yöntemi	111
İkinci Araştırma Sorusu İçin Verilerin Analiz Yöntemi.....	113
Üçüncü Araştırma Sorusu İçin Verilerin Analiz Yöntemi.....	114
Araştırmacının Rolü	114
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	115

Birinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	115
Türkiye’de Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politikalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar (1a) ..	115
Birinci ve İkinci Adalet ve Kalkınma (AK) Parti Dönemleri (2002-2007). ...	117
Üçüncü Adalet ve Kalkınma (AK) Partisi Dönemi (2007-2011).	127
Dördüncü Adalet ve Kalkınma (AK) Partisi Dönemi (2011-2016).....	136
Beşinci ve Altıncı Adalet ve Kalkınma (AK) Partisi Dönemi (2016-2021).	151
Türkiye’de Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Hayata Geçirilen Uygulamalar (2a).....	161
Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP).....	161
Temel Eğitim Projesi II (2002-2007).	168
Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) (2002-2007).....	174
Ücretsiz Ders Kitapları Projesi.....	176
Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) (2008-2013).	180
Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH).	183
12 Yıllık Zorunlu Eğitime Geçiş.	193
Eğitim Öğretim Desteği ve Özel Okullar.	201
Dengeli Öğretmen Dağılımını Sağlamaya Yönelik Tedbirler.....	208
İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP).	213
Türkiye’de Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politikaların Genel Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular (3a)	216
Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Fırsat Eşitliğinin Sağlanması Adına Hayata Geçirilen Politikalara Yönelik Katılımcı Görüşleri (4a)	244
Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Fırsat Eşitliğinin Sağlanması Adına Hayata Geçirilen Politikaların Nasıl Yürütüldüğüne İlişkin Katılımcı Görüşleri (4b).....	250
İkinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	254
Üçüncü Araştırma Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	341

Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler	378
Birinci ve İkinci Araştırma Sorularına İlişkin Tartışma ve Sonuç	378
İkinci ve Üçüncü Araştırma Sorularına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	385
Sınırlılıklar	393
Öneriler	394
Araştırmacılara Öneriler	396
EK-A: Doküman İncelemesi Formu	cdlxxxiii
EK-B: Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politika Ve Uygulamaların Değerlendirilmesi Görüşme Formu	cdlxxxiv
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	cdlxxxviii
EK-D:Etik Beyanı.....	cdlxxxix
EK-E:Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cdxc
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	cdxcii

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Eğitimde Eşitsilik Teorilerinin Karşılaştırılması</i>	41
Tablo 2 <i>Ulusal ve Uluslararası Kuruluşların Fırsat Eşitliği Tanımlamaları ve Kullanılan Göstergeler</i>	55
Tablo 3 <i>Yıllar İtibariyle Yıllık Eşdeğer Hane Halkı Kullanılabilir Fert Gelirinin Dağılımının % 20'lik Gruplar Arasındaki Dağılımı, 2002-2021</i>	87
Tablo 4 <i>Eşdeğer Hane halkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Gelir Dağılımı Göstergeleri, 2011-2020</i>	88
Tablo 5 <i>Eğitim Durumuna Göre Yıllık Ortalama Esas İş Geliri (TL) ve Yoksulluk Oranı 2021</i>	89
Tablo 6 <i>%20'lik Grupların Eğitim Harcamalarının Toplam Tüketim Harcamasının Türlerine Oranı</i>	90
Tablo 7 <i>İnceleme Konusu Yazılı Dokümanlar ve Veri Toplama Araçları</i>	96
Tablo 8 <i>Birinci Araştırma Sorusunun Yanıtlanmasında Doküman Analizi İçin Seçilen Belgeler</i>	97
Tablo 9 <i>Araştırmada İncelenen Projeler, Program ve Uygulamalar</i>	98
Tablo 10 <i>Araştırmada Kullanılan Göstergeler</i>	99
Tablo 11 <i>Görüşme Yapılan Kişilere Ait Veriler</i>	101
Tablo 12 <i>2020 Kademe ve Cinsiyete Göre Şartlı Eğitim Yardımı Miktarı</i>	165
Tablo 13 <i>ŞEY'i Alan Kız Çocuklarının Eğitime Devam Oranı</i>	167
Tablo 14 <i>Seçili illerde YSÖP Kapsamındaki Öğrenci Sayısı</i>	182
Tablo 15 <i>Okullaşmamış Çocuk Sayısı</i>	183
Tablo 16 <i>Yılları Arası Eğitim Öğretim Desteği Verilen Öğrenci Sayısı ve Verilen Destek Tutarı</i>	
Tablo 17 <i>2014-2018 Yılı Arasında Okul Tütüne Göre İlk Defa Destek Verilecek Öğrenci Sayıları ve Verilen Destek Tutarı</i>	204
Tablo 18 <i>2002/12 Eğitim-Öğretim Yılları Arasında Eğitim Kademelerinde Okullaşma Oranları</i>	256
Tablo 19 <i>2012/21 Eğitim-Öğretim Yılları Arasında Eğitim Kademelerinde Okullaşma Oranları</i>	256

Tablo 20 Ortaöğretimde İllere Göre Okullaşma Oranları	260
Tablo 21 2012/20 Eğitim-Öğretim Yılları Arasında Eğitim Kademelerinde Devamsızlık Oranları	267
Tablo 22 Doğum Yıllarına Göre Net Okullaşma Oranları (%)	269
Tablo 23 18-24 Yaş Arası Eğitim ve Öğretimden Erken Ayrılma Oranı(%)	270
Tablo 24 Yıllara Göre Yatılı Okullarda Kalan Öğrenci Sayısı	285
Tablo 25 2002-2020 Yılları Arası Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı ..	287
Tablo 26 2019 Özel ve Devlet Okullarında Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	289
Tablo 27 İlköğretim Öğrencilerinin Öğretim Şekline Göre Dağılımı	290
Tablo 28 2002-2020 Yılları Arası Yapımı Tamamlanan Derslik Sayısı	291
Tablo 29 Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Tasarılarının GSYH ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranları	295
Tablo 30 Eğitim Kademelerine Göre Eğitim Harcaması (Eğitim harcaması (Milyon TL) 298	
Tablo 31 OECD Ülkelerinde Eğitim Kurumları Tarafından Yıllık Öğrenci Başına Yapılan Harcama (2016, Dolar)	299
Tablo 32 2002-2020 Merkezi Bütçe Yatırım Ödeneğinden MEB Yatırımlarına Ayrılan Pay (TL)	301
Tablo 33 2003-2020 Yıllar arası Ücretsiz Ders Kitabı Dağılımı	302
Tablo 34 2002-2006 Yılları Arası Şartlı Eğitim Yardımı	303
Tablo 35 2011, 2015 ve 2019 TIMMS 4. Sınıf Matematik Yeterlilik Düzeyindeki Öğrenci Oranları	315
Tablo 36 2011, 2015 ve 2019 TIMMS 8. Sınıf Matematik Yeterlilik Düzeyindeki Öğrenci Oranları	316
Tablo 37 2011, 2015 ve 2019 TIMMS 4. Sınıf Fen Yeterlilik Düzeyindeki Öğrenci Oranları	316
Tablo 38 2011, 2015 ve 2019 TIMMS 8. Sınıf Fen Yeterlilik Düzeyindeki Öğrenci Oranları	317
Tablo 39 Türkiye'nin Bölgelere Göre TIMMS 4. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Matematik ve Fen Başarısı	317

Tablo 40 <i>LGS'de Merkezi Puan Türüne Göre Yerleşen Öğrencilerin Ortaokul ve Lise Türleri Arasındaki Geçiş Oranları</i>	335
Tablo 41 2019, 2020 ve 2021 TYT Sınavına Giren Öğrencilerin Ortalama Doğru Cevap Oranları	336

Şekiller Dizini

Şekil 1 Maddi Yoksulluk Oranı Ve Bir Önceki Yıla Göre Değişimi, 2010-2020.....	86
Şekil 2 Veri Toplama Sürecinin Araştırma Problemine Göre Aşamaları	102
Şekil 3 Veri Toplama Araçlarının Araştırma Problemlerine Göre Dağılımı	104
Şekil 4 Ekonomik Açından Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Belirlenen Politikalara Ait Temalar ve Kodlamalar.....	112
Şekil 5 Bölgelere Verilen ŞNT Miktarının Dağılımı (2017).....	165
Şekil 6 2012-2020 Yılları Arası Dağıtılan Tablet Sayısı	186
Şekil 7 2012-2020 Yılları Arası Kurulumu Gerçekleştirilen Etkileşimli Tahta Sayısı	188
Şekil 8 2006-2020 Yılları Arası Özel Öğrencilerin Toplam Öğrenci İçindeki Payı (%)....	206
Şekil 9 OECD Ülkelerinde Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%) 2019.....	258
Şekil 10 Ortaöğretimde Bölgelere Göre Okullaşma Oranları	259
Şekil 11 15-19 Yaş Eğitim ve İstihdam Dışı Nüfus Oranı	272
Şekil 12 2006-2020 Yılları Arası Açık Öğretimdeki Öğrenci Sayısı	278
Şekil 13 2002-2020 Yılları Arası İlköğretimde ve Ortaöğretimde Taşınan Öğrenci Sayıları	281
Şekil 14 2002-2020 Yılları Arası İlköğretimde ve Ortaöğretimde Taşıma Giderleri	281
Şekil 15 -İlk ve Ortaokulda Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı, 2020.....	288
Şekil 16 İllere Göre Ortaokulda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı, 2020	289
Şekil 17 Eğitim Kurumlarına Yapılan Toplam Harcamanın Kaynaklara Göre Dağılımı, 2017	296
Şekil 18 OECD Ülkelerinde Kamu Eğitim Harcamalarının Kademelere Göre Dağılımı, 2017	299
Şekil 19 2002-2020 Yılları Arası Verilen Burs Tutarı	304
Şekil 20 Yıllara Göre Türkiye’de ve OECD Ortalamasında Öğrencilerin Ortalama PISA Puanları	307
Şekil 21 Yeterlilik Düzeyine PISA 2018 Okuma, Matematik ve Fen Alanlarında Öğrencilerin Oransal Dağılımı	309
Şekil 22 PISA Sonuçlarına Göre Beceri Düzeylerine Göre Öğrenci Yüzdeleri.....	311

Şekil 23 Okul Türlerine Göre Ortalama PISA 2018 Puanları	313
Şekil 24 Yıllara Göre Türkiye'deki 4 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ortalama TIMSS Puanları	314
Şekil 25 ABİDE Araştırmasına Katılan 8.Sınıf Öğrencilerinin Yıllara Göre Yeterlilik Düzeylerinin Dağılımı	323
Şekil 26 ABİDE 2018'e Katılan 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı	325
Şekil 27 ABİDE 2018 4. Sınıf Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı	326
Şekil 28 2019, 2020 ve 2021 Yılları Arası Testlere Göre Ortaöğretim Kurumlarına Girişte Merkezi Sınavlarındaki Ortalama Doğru Cevap Oranı	333
Şekil 29 2021 LGS Sınav Sonuçlarına Göre Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci Puan Dağılımı	333
Şekil 30 Bölgelere Göre LGS 2019 Merkezi Sınav Ortalama Doğru Cevap Oranlar	334

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi Projesi

AEP: Acil Eylem Planı

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

BYKP: Beşinci Yıllık Kalkınma Planı

COVID-19: Yeni Tip Koronavirüs Hastalığı

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

DYK: Destekleme ve Yetiştirme Kursları

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

EFA: Herkes İçin Eğitim

ERG: Eğitim Reformu Girişmi

EURYDİCE: Avrupa Eğitim Bilgi Ağı

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi

HPI: Human Poverty Index

GSYH: Gayri Safi Yatırım ve Hasılat

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü

IMF: Uluslararası Para Fonu

INES: OECD Eğitim Sistemleri Göstergeleri

İGE: İnsani Gelişme Endeksini

İYEP: İlkokullarda Yetiştirme Programı

KP: Kalkınma Planı

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEB CBS: Millî Eğitim Bakanlığı Coğrafi Bilgi Sistemi

METK: Milli Eğitimin Temel Kanunu

OBB: Okul Bazlı Bütçeleme

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

OGYE: Okul Gelişimi Yönetim Ekibi

OİKS: Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları

ÖBA: Öğrenci Başarı İzleme Araştırması

ÖİK: Özel İhtisas Raporu

ÖSYM: Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PIO: Pansiyonlu İlköğretim Okulları

SED: Sosyoekonomik Durum

SETAV: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

SGB: Strateji Geliştirme Başkanlığı

SRAP: Sosyal Riski Azaltma Projesi

ŞEY: Şartlı Eğitim Yardımı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TCCB: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TEFBİS: Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi

TEGV: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu

TEDP: Temel Eğitime Destek Programı

TEPII: Temel Eğitim Projesi II

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

TİO: Taşınmalı İlköğretim Okulları

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UIS: UNESCO Institute for Statistic

UN: United Nations,

UNDP: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu

WEI: Dünya Eğitim Göstergeleri Programını

WIDE: Eğitimde Dünya Eşitsizlik Veri Tabanı

World Bank: Dünya Bankası

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

YİBO: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

YSÖP: Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları ile araştırmaya ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, bireyin ve toplumun yaşam tarzının belirlenmesinde gerekli olan insan gelişiminin inşasında hayati bir role sahiptir. Bireyin çok yönlü gelişiminin yanı sıra toplumsal düzen ve istikrarın sağlanmasına yönelik sosyo-politik ve kültürel değerlerin aktarılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte eğitim, hem bireysel yaşam standardının iyileşmesi hem de toplumsal refahı temin etmeye dönük kalkınmanın gerçekleşmesinin önemli bir aracıdır (McMahon, 2000; Mihai, Titan & Manea, 2015). Eğitime atfedilen bu çok yönlü bireysel ve toplumsal içerikli işlev, eğitimin maliyetli bir yatırım olmasına karşın yarı-kamusal bir hizmet olarak kabul edilmesi, dolayısıyla gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerde büyük ölçüde kamu finansmanı ile sağlanması sonucunu doğurmuştur (Singh, 2014). Diğer kademeler için ülke uygulamaları farklılaşsa da, zorunlu eğitimde hizmetin tamamıyla kamu kaynakları ile karşılanması gereği günümüzde tartışma konusu olmaktan çıkmıştır.

Zorunlu eğitimin kamusal hizmet olarak sunumunun, söz konusu hizmete erişimin ve hizmetten yararlanma düzeyinin tüm toplumsal kesimler için eşit olduğu anlamına gelmediği bazı çalışmalarda ifade edilmiştir (Dinçer & Uysal Kolaşın, 2009; Taşkın Alp, 2016). Öyle ki, ayrımcılığa uğrayan sosyal gruplar, yoksullar, kısıtlılar, kız çocukları vb. dezavantajlı kesimler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çeşitli düzenleme ve uygulamalar, dünya genelinde eğitim siyasasının temel bileşenini oluşturmaktadır. Özellikle son yıllarda, bu yöndeki çabaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum önemli ölçüde, 70'li yılların sonlarına gelindiğinde, Batı'da 'refah devleti', gelir düzeyi daha düşük olan ülkelerde ise 'sosyal devlet' anlayışının terk edilmesi (Uluocak & Çoban, 2011) ve beraberinde

uygulamaya konulan yeni sağ ekonomi politikaları var olan gelir eşitsizliklerini derinleştirici etkisi ile ilişkilendirilebilir (Gürses, 2007; Köse, 2008).

Günümüze kadar yaşanan bu dönüşümler, özellikle yoksul grupların eğitime erişim ve hizmetinden yararlanamamasını daha da görünür kılmıştır. Neredeyse, yoksul ailelerden gelen çocuklar, eşit eğitim fırsatlarından varlıklı ailelerin çocukları kadar yararlanamamakta ve eğitim şansının azalmasıyla, yoksulluk bireylerin çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinin farklı aşamalarında devam etmektedir (Hirsch, 2007). Dolayısıyla yoksulluk nesiller boyu aktararak devam etmekte (Braveman & Gruskin, 2003) ve toplumdaki eşitsizlikler artarak sürdürülebilir kalkınmayı engellemektedir. Bu bağlamda Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) insan sermayesine yatırım yapılmaması sonucunda süregelen işsizlik, iş becerilerinde uyumsuzluk, sosyal dışlanma ve ekonomik fırsatların kaybı gibi bireysel nedenlerden dolayı yaşanacak etkilerin toplumsal yapıda daha fazla maliyetlere yol açabilecek sorunları doğurabileceğine işaret etmektedir (1997). Dünya Bankası ise iyi eğitilmiş insanların sadece kendileri için değil aynı zamanda aileleri için de daha iyi yaşam standartları sağlayarak, toplumların zenginliğine ve ilerlemesine katkıda bulunacağını ifade etmektedir (World Bank, 1996). Dolayısıyla yoksulluk, sadece yoksul kesimleri değil tüm toplumu olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte eğitimle bireyin iş piyasasında gerekli bilgi ve becerileri kazanması sonucu, işgücüne katılım olasılığının arttığı ve işsizlik durumunda iş arama sürecinin kısaldığı, bireyin eğitim düzeyi arttıkça verimliliğinin dolayısıyla gelirin arttığı ve çalışma yaşamı boyunca iş değişikliği sayısının azaldığı gibi bulgulara yer veren, yoksul kesimler için eğitimin sosyal hareketliliği sağlayıcı getirilerine işaret eden çalışmalar mevcuttur (Awan, Malik, Sarwar & Waqas, 2011; Çalışkan, 2007). Bu durum yoksul ailelerden gelen çocuklara eğitim fırsat ve olanaklarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Yoksulluğun tüm toplumsal kesimler üzerinde yarattığı olumsuz etkiler hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yoksullukla mücadele edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Bu çerçevede yoksullukla mücadele artık küresel bir sorun olarak değerlendirilmekte, uluslararası topluluklar bu yönde çalışmalar yürütmektedir (Çeken, Ökten & Ateşoğlu, 2008). Bu çalışmalarda yoksullukla mücadelenin ekonomik kalkınma ile geçeleşebileceği öne sürölüp, insan sermayesine yatırım yapılarak yoksulluğun ortadan kaldırılması hedeflenmektedir (Kunduracı, 2009). Bu kapsamda uluslararası kuruluşlar yoksullukla mücadelede eğitimi önemli bir bileşen olarak değerlendirip insani gelişimi sağlama ve yoksulluğu azaltmada bir araç olarak değerlendirmektedir (Maile, 2007). Dolayısıyla bu kuruluşlar eğitim ile yoksulluk döngüsünün kırılmasını amaçlayarak yoksulluğun eğitim hakkının kullanılmasının önündeki olumsuz etkilerinin azaltılmasına yönelik birçok ülkede çeşitli politika ve programların uygulanmasına öncülük etmiştir. Söz konusu politika ve programların mimarı ve uygulayıcılarından olan Dünya Banka'sının 90'lı yıllara gelindiğinde uygulamaya koyduğu yoksullukla mücadele politikalarının, sonraki süreçte kuruluşun ülke programlarının ayrılmaz bir parçası olması, bu tespiti teyit etmeye yönelik bir bulgu olarak örneklendirilebilir (World Bank, 1991; 2000; 2011). Kuruluş, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politikaları yoksullukla mücadelenin önemli bir ayağı olarak görmekte, eğitimin alt kademelerine erişimi iyileştirmeye yönelik politikaları hayata geçirme amaçlı projelerin finansmanına öncelik vermektedir (World Bank, 2005). Türkiye'de, zorunlu eğitim süresinin ve erken çocukluk eğitime erişimin artırılması, dezavantajlı kesimler için eğitim olanaklarının iyileştirilmesi, şartlı nakit transferi gibi uygulamaların hayata geçirilmesinde bu kuruluştan sağlanan finansman desteği etkili olmuştur (World Bank, 2001; 2013a). Benzer şekilde, Avrupa Birliği Komisyonu, OECD, Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi uluslararası kuruluşlar, eğitimi geliştirme çabalarına teknik işbirliği ve finansman desteği ile müdahil olmaktadır. Ancak, finansman desteği bağlamında belirtilmesi gereken husus, kamu kaynaklarıyla kıyaslandığında, eğitimde faaliyet gösteren iki önemli kuruluştan gerek Dünya Bankasının gerekse AB komisyonun sağladığı kaynakların cüz'î bir miktara tekabül ettiğidir. Araştırmalar, Türkiye'de eğitime sağlanan dış finansman desteğinin, eğitim bütçesinin %1'inden az bir orana denk geldiğini ortaya koymaktadır (TÜİK, 2006, 2015). Bu durum, bazı eleştirel görüşleri de beraberinde

getirmiştir. Söz konusu kuruluşların sağladıkları finansmana kıyasla eğitim politikalarında orantısız ölçüde söz sahibi olduklarına dair görüşler buna örnek olarak gösterilebilir (Akyüz, 2022; Güllüpinar, 2015). Buna rağmen uzun yıllardır, dezavantajlı kesimler için eşitlik sağlayıcı politikaları şekillendiren birçok yenilik, bu kuruluşların program ve projeleriyle hayata geçirilmiştir (Akyüz, 2022).

Bununla birlikte öteden beri sosyal devlet anlayışı gereği devletin eğitim hizmetinin sunumu başta gelen ödev ve görevleri arasındadır (Güngör, 2009). Eğitimin toplumsal hayata olumlu katkıları ve düzenleyici rolü bu kamusal hizmetin devletin sosyal görevleri arasına girmesine neden olmuştur. Bu nedenle eğitimden toplumsal tüm kesimlerin eşit bir şekilde yararlanmasını sağlayacak önlemlerin alınmasını önemsenmiş ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye’de dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik eğitim uygulamaları uzun bir geçmişe sahiptir. Anayasanın 42. maddesinde yer alan eğitim ve öğrenim hakkından hiç kimsenin yoksun bırakılmayacağı, kız ve erkek tüm vatandaşlar için ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve parasız olduğu hükümleri eğitimde fırsat eşitliğine verilen önemin yasal güvencesidir. Bununla birlikte 1739 sayılı Temel Eğitim Kanununun 4. ve 8. maddelerinde din, dil, ırk ve cinsiyete yönelik her tür ayrımcılığın yasaklamaktadır. Söz konusu yasal dayanaklar çerçevesinde, uzun yıllar boyunca eğitimin parasız oluşu ve maddi yönden yoksul öğrencilere burs verilmesine ilişkin durumlar bu hükümleri destekler nitelikteki uygulamalardır. Bununla birlikte ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için birçok eğitim politikası hayata geçirilerek, özellikle son yıllarda yoksul kesimlerin eğitime erişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılması için daha fazla çaba harcandığı gözlemlenmektedir. Bu duruma 1997 eğitim reformu ile zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması, taşınmalı eğitim, yatılı okullar, pansiyonlu okullar, ücretsiz ders kitabı ve eğitim materyali yardımı gibi uygulamalar dar gelirli ailelerin çocuklarına eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmasına daha fazla olanak sağlandığına örnek verilebilir. Hayata geçirilen tüm uygulamalara rağmen bu öğrencilerin okula erişimde önemli ölçüde ilerleme

sağlanmış olsa da eğitim çıktılarında arzu edilen düzeye henüz ulaşamamıştır (ERG, 2017; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a; OECD, 2017; Oral & McGivney, 2014; World Bank, 2013b). Birçok ulusal ve uluslararası doküman Türkiye’de eşitlik ve kalite sorununun çoğu OECD ülkesine kıyasla daha ciddi boyutlarda yaşandığını ortaya koymaktadır. Türkiye’de sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler akademik olarak düşük performans göstermekte, bölgelere, okul türlerine, cinsiyete dayalı önemli farklılıkların bulunmasının yanında, yüksek ve düşük performans gösteren öğrenciler arasında da yüksek derecede başarı farkı bulunmaktadır (ERG, 2017; Oral & McGivney, 2014; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a; OECD, 2016a; World Bank, 2005b). Bu görünüm ise diğer pek çok OECD ülkeleriyle kıyaslandığında Türkiye’yi eğitim kalitesinin düşük ve eşitsizliklerin yüksek olduğu, başka bir deyişle fırsat eşitsizliğinin en fazla olduğu ülkeler kategorisine sokmaktadır (OECD, 2018b). Görece yüksek performans gösteren eğitim sistemleri incelendiğinde ise eşit eğitim imkanları sağlamaya yönelik çabaların, düşük performans sergileyen sistemlere göre, daha yoğun şekilde yürütülmekte olduğu gözlenmektedir (Oral & McGivney, 2014; OECD, 2016b). Mevcut çalışmaların ortaya koyduğu üzere, Türkiye’de eşitliği sağlamak adına ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini arttırmayı hedefleyen önlemlerin yanında, eşitlik ve kaliteyi arttıracak eylemlerin çeşitlendirmesi ihtiyacı devam etmektedir.

Bununla birlikte ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere yönelik bazı araştırmalarda yoksul kesimlerin eğitime erişim, eğitim olanaklarından yararlanma ve eğitim süreçlerinin çıktıları açısından dezavantajlı konumlarına ilişkin tespitlerde bulunulmuş, yoksul öğrencilerin eğitim olanaklarından tam anlamıyla yararlanamadığı tespit edilmiştir (Adıgüzel, 2016; Altay, 1995; Apaydın, 2011; Arslan, 2020; Erikli, 2014; Karaağaç, 2019; Kardaş, 2014; Kaya, 2008; KeskinKılıç Kara, 2011; Özbaş & Avcı, 2013; Özoğlu, 2020; Patır, 2011; Şahin, 2019; Yalçın, 2019; Yaşar, 2014; Yıldırım, 2019). Diğer taraftan yoksul öğrencilerin eğitime erişimlerini arttırmak için uygulanan sosyal politikalar bağlamında yapılan sosyal yardımların ve transfer harcamalarının etkileri izlenmiştir. Bu yardımlar yoksul

öğrencilere eğitime devam etmede teşvik sağlasa da eğitim çıktılarında istenen durumu sağlayamadığı saptanarak, yapılan sosyal yardımların yeterli olmadığı ortaya konulmuştur (Akbey, 2006; Bölükbaş, 2018; Erdoğan, 2016; Işık, 2019; Karcı, Duman, 2016; Kaya, 2008; Koyunlu, 2017; Özdamar, 2007; Vurkun, 2019; Yazıcı, 2017).

Ek olarak eğitim eşitsizliklerini değerlendiren araştırmalar genel olarak eğitimde eşitsizliğe etki eden faktörlerin yanı sıra, bölgesel, cinsiyet ve engelli öğrencilerin eğitimine ilişkin eşitsizlikler üzerinden sıklıkla tartışılmıştır (Ataç-Kavurmacı, 2017; Berberoğlu & Kalender, 2005; Buluç, 1997; Çelikkol & Avcı, 2017; Çavuşoğlu Deveci, 2010; Coşkun, 2019; Demirel Kaya, 2019; Gökkaya, 2019; Gümüş & Chudgar, 2016; Kasap, 2006; Kılıç, 2013; Önder, 2012; Önür, 2013; Özdemir, 2015; Sağlam, 2020; Şahin, 2019; Tanman, 2008; Yıldız, 2015). Diğer çalışmalarda ise sosyoekonomik açıdan farklılaşan öğrenciler arasındaki eğitim eşitsizliklerinin karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır (Arslanargun, Bozkurt & Sarioğlu, 2016; Çelikkol & Avcı, 2017; Coşkun, 2014; ERG, 2013; Ferreira & Gignoux, 2010; Fındık, 2016; Kandemir & Kaya, 2010; Mercik, 2015; Özaydınlık, 2014; Özoğlu, 2020). Öte yandan yurt dışında yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin sahip olduğu dezavantajlardan kaynaklı eğitim eşitsizliklerinin süre geldiği (Li, 2009; Mckinley, Brayboy, Castagno & Maughan, 2007) ve eğitimde cinsiyet eşitsizliklerine (Atkinson, 2018; Blumberg, 2008; David, 2015; Fennell & Arnot, 2008; Jacob, 2006; Unterhalter, 2012; Wößmann, Ursprung & Schuetz, 2005) dayalı çalışmalara yoğunlaşıldığı görülmektedir. Ayrıca okulla ilgili değişkenlerin ve özellikle öğretmen özelliklerinin fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli etkileri olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları mevcuttur (Cuesta & Abras, 2013; Hopkins, Ogle, Kaleveld, Maurice, Keria, Louden & Rohl; 2005; Lahelma, 2019; Singha, 2022; Steinmann & Olsen, 2022; West & Nikolai, 2013). Bunu dışında eğitim politikalarının fırsat eşitliğine etkisi araştırılarak (Barone & Ruggera, 2018; Chanee, 2020, Deem & Morley, 2006; Loper, 2004; Mukhopadhaya, 2003; Pfeffer, 2012; Shah, 2012; Wang, Run Ping, 2009; Zander, 2021) birçok politikanın fırsat eşitliğini sağlayamadığına yönelik bulgular

ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede söz konusu çalışmalarda eğitim politikaları değerlendirilerek fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayıp sağlamaması önemli görülmektedir.

Yukarıda örneklendirilen çalışmalarda, Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin araştırmalar azımsanamayacak sayıdadır. Ancak özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere ilişkin eğitim politikaların değerlendirildiği çalışmalar sınırlı sayıdadır (Atmaca, 2019; Bacaksızlar, 2014). Bu nedenle ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere ilişkin eğitim politikalarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada Türkiye’de, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik gerçekleştirilen eğitim politikalarının bir bütün olarak değerlendirilip, eğitimde fırsat eşitliğinde ne gibi etkiler ortaya çıkardığı kapsamlı bir şekilde incelenmektedir. Bununla birlikte her ne kadar eğitimin işgücü piyasalarına ilişkin sonuçları eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin çıkarımda bulunmak açısından yararlı olsa da; söz konusu sonuçların makro ekonomik politikalar, para politikaları, bilim ve teknoloji politikaları ve istihdam politikalarından bağımsız şekilde ele alınarak yorumlanması mümkün değildir. Öte yandan, eğitim hizmetine erişimde ve hizmetin sunumunda var olan eşitsizliklerin giderilmesinin; bireysel düzeyde istihdam olanaklarının ve şartlarının iyileştirilmesi açısından önemli bir gereklilik, önkoşul olduğu gerçeği yadsınamaz.

Bu anlayıştan hareketle, bu çalışmada, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik fırsat eşitliğini sağlama amacıyla hayata geçirilen politikalar, programlar ve projelerin etkililiği üzerine gerçekleştirilecek incelemede, verilerin mevcut olduğu durumlarda akademik başarıyı da içerecek şekilde, temel eğitim göstergelerinden faydalanılmış ve bu öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2000’li yılların başlangıcından günümüze, Türkiye’de yoksul kesimler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik uygulamaya konulan

politikaların incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, söz konusu düzenleme ve uygulamalar, tarihsel bir perspektiften ele alınacak olsa da, ağırlıklı olarak inceleme konusu olacak dönem, bu yönde çabaların yoğunlaştığı 2000 sonrasıdır. 90'larda sosyal, ekonomik ve siyasal anlamda ciddi sorunların yaşanması bu süreçte ve öncesinde eğitimde büyük çaplı reform yapılması gerektiğinin ifade edilmesine rağmen istenen reformların gerçekleşmemesi 2000'li yıllarda söz konusu çabalara yoğunlaşmasına neden olmuştur (Çelik, 2011). Böylelikle, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin yönelik çalışmaların, kapsamlı incelemesine ek olarak süreç içerisinde deneyim sahibi olan paydaşların deneyim ve düşüncelerinin belirlenmesi ve ihtiyaç dâhilinde, iyileştirme önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkiye eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik gerçekleştirilen politika ve uygulamaların etkililiğine dair kanıtların ortaya konması amacıyla, kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, araştırma merkezleri, uluslararası örgütler ve bireysel araştırmacılarca gerçekleştirilmiş izleme ve değerlendirme çalışmalarının bulgularından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Ülkeler, yoksullukla mücadele çabalarının önemli bir bileşeni olarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çeşitli politika ve uygulamaları hayata geçirmektedir. Bu amaçla aktarılan kamusal kaynaklarının boyutları düşünüldüğünde, söz konusu uygulamaların fırsat eşitsizliğini azaltmadaki rolünün incelenmesi önemli görülmektedir. Türkiye'de örneğin, 2003 yılından bu yana devam etmekte olan, ilk ve ortaöğretim çağındaki çocuklarını imkânsızlıklar nedeniyle okula gönderemeyen ailelere, çocuklarının okula düzenli olarak devam etmeleri şartıyla sağlanan yardımlar, ülkedeki sosyal yardım harcamalarının en önemli kalemini oluşturmaktadır. Söz konusu şartlı eğitim yardımına ayrılan kaynaklar, 2003-2020 yılları arasında 2.514.970.000 TL tutarındadır. 2020 yılında, 2.607.026 öğrencinin bu yardımından yararlanması için aktarılan kaynak 730,260.000 TL'dir (T.C. AÇSHB SGB, 2021). Yine 2003 yılında başlanan ilk ve ortaöğretim öğrencilerine ücretsiz ders kitabı dağıtım uygulaması için, 2020 yılına gelindiğinde harcanan kaynak

miktarı, toplamda 6.961.289.367 TL'ye ulaşmıştır (MEB SGB, 2020). Eğitim çağındaki yüksek nüfusu ile Türkiye, sahip olduğu sınırlı kaynaklara rağmen, hem eğitim hizmetine erişim hem de eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik hedefleri eşzamanlı olarak yürütmeye çalışmaktadır. Bu durum, önemli ölçüde, 70'li ve 80'li yıllar boyunca, yaşanan hızlı nüfus artışına karşın, eğitime ayrılan kaynakların orantılı olarak arttırılmasının dönemin hükümetlerinin önceliğinin olmamasıyla ilişkilidir. Söz konusu yıllarda Türkiye'de paralel olarak dünya ekonomisindeki yaşanan krizlerin eğitime ayrılan kaynakları sınırlandırdığı söylenbilir (Turan, 2011). Bu yıllarda, gerek gayrisafi milli hâsıladan eğitime ayrılan paylar, gerekse merkezi hükümet bütçesinden eğitime ayrılan kaynaklar, benzer gelir seviyesine sahip ülkelerin çok gerisinde kalmıştır (OECD, 2017; 2018b). 90'lı yıllara gelindiğinde ise nüfusun ve işgücünün eğitim düzeyi, eğitim kademelerinde okullaşma oranları gibi istatistikler dikkate alındığında eğitimin mevcut durumu, bu alanda OECD ve Avrupa standartlarını hedefleyen Türkiye açısından iç açıcı bir tablo ortaya koymamaktadır (OECD, 2007a). Bu on yılın ortalarından itibaren, var olan durumu iyileştirmeye yönelik atılan adımlar artarak devam etmişse de, günümüzde eğitime erişimin halen bir sorun alanı olarak politika gündeminde yerini korumasında belirleyici olmuştur. Neticede, eğitime erişim sorununun henüz çözümlenemediği, kalite sorununun aşılması açısından katedilmesi gereken mesafenin uzun olduğu Türkiye'de, sınırlı eğitim kaynaklarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılmak üzere önceliklendirilmiş ihtiyaç alanlarına yönlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öte yandan, dünya ekonomisinde ve ulusal ekonomide son dönemde yaşanan gelişmeler dikkate alındığında (Kurban, 2018), önümüzdeki yıllar için eğitime ayrılan kaynakların arttırılmasına yönelik beklenti oldukça iyimser kalacaktır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya dönük kullanılan kaynakların yerindeliğine ve etkililiğine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulguları, bu yönde bir değerlendirme sürecine ve mevcut politikaların, ihtiyaç dahilinde, iyileştirilmesi sürecine katkıda sunabilir. Bununla birlikte ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitimde fırsat eşitliği politikalarının genel yapısı ortaya konularak eğitim

paydaşlarına eğitim hizmetinden tüm toplumsal kesimlerin yaralanmasında esas olan politika öncelikleri hakkında çok daha geniş bir perspektif sağlayabilir. Bu araştırma ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitim imkanlarının eşitlenmesi ve eğitimde adaleti sağlayıcı politikalara destek vermesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırma ile 2000'li yılların başlangıcından günümüze, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik uygulamaya konulan politikaların incelenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda, çalışmada aşağıda sıralanan soruların yanıtları aranacaktır:

- 1) Türkiye'de ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik hayata geçirilen politika ve uygulamalar nelerdir?
- 2) Söz konusu politika ve uygulamaların fırsat eşitliğinin iyileştirilmesine yönelik ne tür katkıları olmuştur?
- 3) 2000'li yıllardan sonra uygulamaya konan düzenlemelerden elde edilen deneyimler neticesinde ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik ne tür öneriler geliştirilebilir?

Sayıtlılar

Araştırmada veri toplama araçlarının araştırma sorularının yanıtlanmasında uygun ve yeterli olduğu, araştırmaya katılan katılımcıların eğitimde fırsat eşitliği politikalarına yönelik gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları, sorulara doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için 2002– 2021 yılları arası hayata geçirilen ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik politika, proje ve

uygulamaların değerlendirilmesi ile sınırlıdır. Eğitimde fırsat eğitliğinin iyileşmesine yönelik değerlendirmeler elde edilen verilerle yorumlanmıştır. Mevcut araştırmada sendika, düşünce kuruluşları ve akademisyenlerle görüşmeler yapılmıştır. STK'lar, vakıflar, yerel yönetimler vb kurumlarda yer alan diğer eğitim paydaşları ile görüşme yapılmamıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Tanımlar

Yoksulluk: Bireyin veya ailenin, günlük temel ihtiyaçlarının büyük bir kısmını karşılayacak gelire sahip olmaması ile birlikte, yaşamını devam ettirebilecek belirli bir refah seviyesini yakalayamaması durumudur (Şenses, 2002).

Eğitimde fırsat eğitliği: Bu çalışmada eğitimde fırsat eğitliği tüm öğrencilerin sosyal arka planından bağımsız olarak nitelikli eğitim olanaklarından eğit koşullar altında yararlanması olarak tanımlanmaktadır.

Dezavantajlı öğrenci: Ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dinsel kökenleri, örneğin sığınmacılar politik statüleri nedeniyle toplumsal ve ekonomik entegrasyon şansları diğer insanlara göre daha düşük kimseler olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1998, 10).

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci: Bu çalışmada ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci yoksulluğun ortaya koymuş olduğu temel ekonomik, kültürel ve sosyal olanaklardan yararlanamayan gruplar olarak tanımlanmaktadır.

Bölüm 2

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eğitimde fırsat eşitliği kavramı ve eşitsizliğe yönelik görüşler açıklanarak, eğitimde fırsat eşitliği farklı teoriler üzerinden tartışılmış, yoksulluk, yoksulluğun nedenleri, yoksullukla mücadele politikalarında eğitimin önemi hakkında bilgi verilerek gerekli kavramsal çerçeve sunulmuştur.

Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramı

Eşitlik kavramı 19. yüzyıla kadar birçok alanda çeşitli şekillerde yorumlanarak ele alınmıştır. Sonraki süreçte bu kavram, *fırsat ve olanak eşitliği*, *koşullarda eşitlik*, *şans eşitliği*, *sonuçlarda eşitlik* gibi kavramlara evrilerek günümüze kadar farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır (Ünal & Özsoy, 1999). Eşitlikçi teori bireylerin sorumluluklarını hesaba katmadan eşitliğin değerlendirilmesini eleştirmiştir (Türk, 2020). Bu doğrultuda, eşitlik modern toplumlarda fırsat eşitliği olarak kavramsallaştırılarak söz konusu teoriye yönelik yeni bir perspektif ortaya atılmıştır. Bu yeni eşitlik teorisi John Rawls'ın çalışması ile başlamış ve sonrasında birçok yazar tarafından desteklenmiştir. Rawls (1971) eşitlik derecesinin önemli bir bileşeni olan kişisel sorumluluğu etik açıdan istenen bir durum olarak değerlendirip bireylerin sorumluluklarında olan alanların, çabalarının sonucunda şekilleneceğini, ancak kontrolleri dışındaki alanlarda şartların eşitlenmesi gerektiğini savunarak, fırsatların yaratılıp bireylerin eşit şartlarda rekabet etmesi gerektiği görüşü ile eşitlikçi teoriyi güçlendirmiştir. Ardından Roemer (2004) bu görüşü sosyal koşulların bireyin yaşam şansını ciddi şekilde etkilememesi gereken bir durum olarak değerlendirip insanların koşullarının eşitlenmesini "oyun alanının eşitlenmesi (*leveling the play ground*)" kavramı ile metaforlaştırmıştır. Yani eşitlik tartışmaları, bireysel başarılar alanından çıkartılarak fırsat alanlarının genişletilmesine doğru yeni bir yaklaşım olarak gelişmiştir.

John Rawls (1971) fırsat eşitliğini tanımlarken, farklılık ilkesi olarak açıkladığı nüfuz ve sosyal konum içinde daha az şanslı olanları geride bırakmamak için onlara eşit bir şans verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu sayede oyun alanı herkes için eşitlenmiş olacaktır. Akabinde Amartya Sen (1980), Ronald Dworkin (1981), Richard Arneson (1989) ve Cohen (1989) eşitlikle ilgili tartışmalarını “neyin eşitliği” sorusu üzerinden yürüterek çeşitli şekilde fırsat eşitliğini yorumlamışlardır.

Fırsat eşitliği, sosyal konumlarından bağımsız olarak, kaynakların ve pozisyonların adil dağıtılıp bireylerin eşit şartlarla rekabet etmesi gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır (Arneson, 2009). Başka bir deyişle fırsat eşitliği ilkesi tüm bireylerin iradesinden bağımsız olan durumların yani doğumla gelen özelliklerine rağmen yaşam koşullarında eşit bir başlangıç yapabilmesini savunmaktadır (Türk, 2020). Bu durumu, Arneson (1989) ve Cohen (1989), fırsatları eşitlemek için, eşitlikçi bir toplumun, her bir bireyin kontrolü dışında olan değişkenleri telafi etmesi gerektiğini, ancak bireyin sorumluluk alması gereken yani kontrol edebileceği değişkenleri telafi etmemesi gerektiği şeklinde yorumlamaktadır. Kısacası, fırsat eşitliği toplumun istek ve beklentileriyle şekillenen eğitim, sağlık, istihdam ve sosyal güvenlik gibi alanlara tüm bireylerin hiçbir ayırım olmadan eşit bir biçimde girebilme şansının olmasıdır (Mercik, 2015).

Alan yazında, fırsat eşitliğine yönelik iki temel görüşün varlığından söz edilebilir. İlk bakış açısı bireylerin yaşamdaki konumlarının sıkı çalışmaları ve yetenekleriyle belirlenmesi gerektiği fikri üzerine inşa edilmiştir. Diğer bakış açısı ise, özgür bir toplumu oluşturmak için, başarıyı etkileyebilecek diğer faktörlerin kontrol edilmesi, ortadan kaldırılması veya telafi edilmesi gereği üzerinde durmaktadır. Tüm eşitsizlikler hesaba katıldığında, kişinin sorumluluğu dışında olan, ne kadar çaba sarf etse de etki edemeyeceği bir alan vardır (Türk, 2020). Bu durumu Fleurbaey (1995) bireylerin kontrolü altında olan ve olmayan iki tür mal olduğunu ifade ederek eşitsizlikleri bu mallara erişim üzerinden açıklamıştır. Fleurbaey eğitim ve sağlık gibi hizmetleri bireylerin kontrol edemediği mallar olarak değerlendirip söz

konusu hizmetlerden toplumun sorumlu olması ve adil bir toplumda bunların eşit dağıtılması gerektiğini vurgulamıştır.

Bununla birlikte, fırsat eşitliği ve sonuçlarda eşitlik olmak üzere iki farklı eşitlik kavramı sıklıkla karşılaştırılmaktadır. Özellikle eğitim ve istihdama erişime seçim süreçlerinde ayırım gözetmeden eşit bir şekilde muameleyi içeren fırsat eşitliği (sonuç eşitliğini garanti etmeyen), işlevselci ve liberal (piyasa temelli) görüşü yansıtan meritokratik toplum tarafından vurgulanmaktadır (Köse & Doğangün Yasa, 2016). Sonuç eşitliği (fırsat eşitliği ile birlikte) ise özellikle gelir ve servet gibi maddi kaynakların yani merkezi malların ve ödüllerin dağıtımında eşitlik ve adaleti içeren sosyal politika önlemlerini ve yeniden dağıtım programlarını içermektedir. Yapısalcı ve çatışmacı perspektiflerin yanı sıra sosyalist perspektifler tarafından desteklenmektedir (Ünal & Özsoy, 1999). Sonuç eşitliği genellikle refahın toplumun daha zengin kesimlerinden daha yoksul kesimlerine yeniden dağıtılması yoluyla, bireyler veya hane halkları arasında gelir veya servetin eşitlenmesi ile ilgilenmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği ise eğitim kaynaklarına erişebilme veya onlardan yararlanmada eşit hakka sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 2021). Başka bir deyişle, eğitimde kaynak dağılımı toplumun tüm bireyelerine adil dağıtılarak, rekabet koşullarında eşit şansa sahip olma durumudur. Yani her bir öğrenci eğitim olanak ve imkanlarından eşit bir şekilde yararlanarak eğitim almalıdır. Böylece eşit olanak ve imkanlara sahip olmak bireylerin yaşam koşullarında yarışa eşit başlayabilmesi için gerekli görülmektedir.

Eğitim ile bireyin sağladığı kazançlar arasında güçlü bir ilişki olmasının yanında eğitimin nesiller arası hareketlilik sağlaması eğitimde fırsat eşitlinin önemini gözler önüne sermektedir (Woessmann, 2004). Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ile sosyal adalet ve toplumun iyileştirilmesi gerçekleşmektedir (Lin, 2018). Dolayısıyla hem ön koşul hem de tam sosyal ve politik katılımın bir ölçüsü olması nedeniyle eğitim fırsatlarının eşitliği, her vatandaşın temel bir hakkıdır. Bununla birlikte, kişinin kontrolü dışındaki koşullar

tarafından belirlenen temel fırsatlardaki eşitsizlik, yüksek öğretime erişim veya yüksek kaliteli bir iş elde etme fırsatları gibi, yaşam boyunca ortaya çıkan fırsatları etkilemektedir (De Barros, Ferreira, Vega & Chanduvi, 2009). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi ile ortaya çıkan gelir, istihdam gibi olanaklar bireyin yaşam koşullarında değişimlere neden olacağından diğer alanlara göre sağlanan fırsat eşitlik türelerine göre daha önemli hale gelmektedir (İnan & Demir, 2018).

Bireyler arasında ayırım yapılmaksızın eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansının sunulması, bireylerin yeteneklerini en uygun biçimde geliştirme fırsatına sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği sağlama mücadelesi hiçbir zaman tüm öğrencilere aynı kaynakların sağlanması gerektiği düşüncesiyle sınırlı değildir. Çünkü tüm öğrencilere aynı kaynağın sağlanmasıyla her çocuğun kazanımlarının aynı hale getirilebileceği düşünülmemekte, sadece farklı sınıflardan ve etnik gruplardan gelen öğrencilerin ortalama kazanımlarının daha eşit hale getirilmesi gerektiği varsayılmaktadır. Böylece eğitim sisteminde vatandaşların gelecekteki sivil, sosyal ve ekonomik fırsatları için önemli bir temel atılmaktadır. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları eğitim girdilerinden (öğretmen niteliği ve niceliği, öğrenme ortamı, ders araç-gereçleri, program, finansal kaynaklar, öğrenci grubunun bileşimi vb.), öğrenci çıktılarına (diploma/sertifika, gelir, statü, yaşam şansı vb.), koşulların eşitliğinden sonuçların eşitliğine yönelen bir anlayışa doğru evrilmiştir (Ünal & Özsoy, 1999).

Yoksullar için fırsatlar, devlet tarafından, toplumun doğrudan yoksul kesimini hedef alan belirli kamu malları ve gelir transferleri sağlamadaki yardımcı rolünü tamamlamaktadır. Sosyal refahı sağlayacak kamu politikaları ile yoksulların sağlık ve eğitim gibi alanlara erişimlerinin artırılması hedeflenmektedir. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için devletler eğitime erişimi arttıracak önlemler olarak birçok politika ve uygulamalar hayata geçirmektedir. Eğitime erişim, her zaman sorun alanı olmasına karşın, ikinci dünya savaşından sonraki süreçte, bağımsızlığını kazanan ülkelerin planlı sosyoekonomik gelişimi, modernizasyonu ve demokratikleşme projesinin merkezi haline gelmiştir (Bhola,

2006). Başka bir deyişle, bu dönemde, kalkınmanın ve ekonomik büyümenin hızlanmasını kapsayan çok boyutlu bir süreçle ilişkilendirilmesi ile birlikte eşitsizliğin azaltılması ve mutlak yoksulluğun ortadan kaldırılması için eğitime erişimin genişletilmesi gerektiği zorunluluk olarak belirtilmiştir (Todaro, 1979; akt. Oduaran, 2006). Bununla birlikte, eğitime erişim, toplumdaki sosyal dışlanmayı önleme, demokratik değerlerin, aktif vatandaşlığın, istihdam edilebilirliğin ve kültürlerarası diyalogun teşvik edilmesinin yanı sıra tüm vatandaşların kişisel, sosyal ve mesleki yeterliliklere sahip olabilmesi için gereken temel stratejik önceliklerin temelini oluşturmaktadır (Downes, 2014).

Genel olarak cinsiyet, engellilik, geçmiş akademik performans, özel eğitim durumu, yoksulluk, göç, ırk, din, cinsel yönelim, algılanan entelektüel yetenek, coğrafi konum, iklim değişikliği, savaşlar ve eğitimsel kazanım seviyeleri gibi faktörlere bağlı olarak bazı öğrenciler eğitim fırsatlarına diğer öğrencilerden daha az erişime sahip olabilmektedir (Adekanmbi, Aderinoye & Sarumi, 2006; UNICEF, 2019a). Bu faktörler arasında, yoksulluk, eğitim hakkının yararlanılmasının önündeki en önemli engel olarak görülmektedir (Singh, 2006). Bu çerçevede Avrupa Yoksullukla Mücadele Platformu, yoksulluk ve sosyal dışlanma yaşayanların onurlu bir şekilde yaşamalarını ve toplumda aktif rol almalarını sağlamak için marjinal topluluklar için yenilikçi eğitimin geliştirilmesini önermektedir (Downes, 2014). Bununla birlikte 1990 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO) "Herkes için Eğitim Konferansı"nda eğitim sisteminde tüm öğrencileri kapsanması önerisi nitelikli eğitime erişim için bir çerçeve oluşturmuştur.

Bu çerçevelerde eşitlik, eğitimde küresel olarak kalıcı endişeler olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla eğitimde eşitlik sadece erişim oranları ile değil aynı zamanda eğitim alanları içindeki farklı grupların deneyimlediği eğitimin niteliği açısından ölçüldüğü görülmektedir. Yani eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması erişimin ötesinde bir aşamayı temsil etmektedir. Bu gelenek içinde eşitlik, eğitimdeki marjinal grupların eğitim kazanımları veya başarı oranları ile ölçülmektedir. Dolayısıyla eşitlik, herhangi bir dezavantajlı grubun

eğitimsel çıktılarının niteliğine göre ölçülme eğilimindedir. Eğitimde sosyal sınıf, cinsiyet, ırksal ve avantajlı sosyal gruplar arasında katılım ve başarı oranı birbirine ne kadar yakınsa, elde edilen eşitlik o kadar büyük olmaktadır (Lunch, 2000). Dolayısıyla son yıllarda gözlemlenen eğilim, eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarının “eğitime erişimden” “nitelikli eğitime erişime” evrilmiştir.

Eşitliğin sosyolojik ve ekonomik analizleri temel olarak eşitsizliklerin nasıl belirlenebileceği ve ölçülebileceği ile nedenleri ve etkilerinin ne olduğu sorusunu ortaya çıkarmak ister. Bu açıdan ekonomistler 1990'lı yıllardan itibaren siyaset felsefesini takip ederek sosyal devletin değerlendirilmesinde kişisel sorumluluk ve fırsatlarla ilgili düşüncelere yer vermeye başlamıştır (Ünal & Özsoy, 1999). John Roemer ve Marc Fleurbaey'in etkili katkılarından sonra, çoğunlukla fırsat eşitliği politikalarının son on beş yılda, farklı ülkelerdeki fırsat eşitsizliğinin derecesini değerlendirmeyi amaçlayan önemli bir literatür ortaya çıkmış, sosyal ve ekonomi politikalarının fırsat eşitleyici etkileri değerlendirilmeye başlanmıştır (Peragine & Ferreira, 2015). Dolayısıyla yaşam fırsatlarının dağılımındaki önemli rolü nedeniyle eğitim sosyal politikaların öncelikli konuları arasındadır. Bu bağlamda, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde, farklı toplumsal kesimlerin eğitim olanaklarından faydalanma düzeyindeki eşitsizliklerin giderilmesi yönündeki çalışmalar süreklilik arz etmektedir.

Eşitsizlik Tartışmaları

Eşitsizliği konu edinen tartışmalar çok eskiye dayanmasına rağmen tarihsel süreçte sosyal, ekonomik, toplumsal ve siyasi değişimler sonucunda yapılan yorum ve kavramlar zamanla değişmiştir. Bu açıdan eşitsizlik tanımlanması zor olan bir kavram olup, birçok düşünür eşitsizlik üzerinde farklı tartışmalar yürütmüştür. Bazı düşünürler eşitsizliği insanların doğuştan getirdiği özellikler sonucunda oluştuğunu ileri sürmektedir. Bu düşünürlerden biri olan Platon insanların beden, zeka, yetenek gibi insan doğasından kaynaklanan farklılıkların sınıfsal ayrımların oluşmasına neden olduğunu ileri sürerek

toplumsal sınıfları kategorilere ayırmaktadır (Udoudom & Bassey, 2018). Bu gerekçeyle eşitsizliğin doğal olduğunu iddia ederek hiyerarşinin savunucusu ve eşitlikçi fikirlerin en güçlü karşıtı olarak anılmaktadır (Andrew, 1989). Aksine Rousseau eşitsizliğin iki şekilde meydana geldiğini söyleyerek doğal olmadığını savunur. Yaş, zeka, beden ve yetenek farklılıkları gibi özellikler sonucunda oluşan eşitsizlikleri doğal kabul ederken, insan ilişkilerinden doğan bir nevi insanlar arasında sözleşmeler sonucunda ortaya çıkan siyasi veya ahlaki eşitsizliklerin doğal olmadığını iddia etmektedir. Bu doğrultuda siyasi veya ahlaki eşitsizliklerin toplumsal sınıfların oluşmasına neden olduğunu söyleyen Rousseau radikal eşitlikçi olma ününe sahiptir (Rousseau, 2016).

Fransız ve sanayi devrimleri sonucunda eşitsizlik ile ilgili yeni görüşler ortaya atılarak, toplumsal düzenin doğal bir parçası olduğu fikri yerine tüm bireylerin doğuştan getirdiği özelliklere bakılmaksızın, her bir bireyin eşit olarak doğduğu ve eşit haklara sahip olduğu anlayışı ön plana çıkmıştır (Halfman, 1997; Turner, 2007). Bu anlayışın ortaya çıkmasında gelir paylaşımının eşit ve adil olmaması toplumsal eşitsizlikleri görünür kılmış, zamanla politik ve siyasal alanlarda kendine yer edinerek çok daha geniş kesimleri kapsayacak şekilde yeniden yorumlanmıştır. Öncelikle Fransız Devrimi sonucunda bireyler arasında ayırım yapılmadan yasalar önünde eşitlik sağlanmıştır (Doyle, 2013). Ancak eşitlik zamanla liberal görüş doğrultusunda ele alınarak, toplumsal düzeyde eşitliğin olabilmesi ancak fırsat eşitliğinin sağlanması ile gerçekleşebileceği vurgulanmıştır (Castles, 1995).

Araştırmacılar ise eşitsizlik türlerinden toplumsal yapıda meydana gelen sosyal eşitsizlikler üzerine çok yoğun ilgi ve çaba göstermişlerdir. Sosyal eşitsizlik, bireyin sosyal konumundan kaynaklanan eşitsizlikleri vurgulayarak, özellikle statü, haklar, ödüller, cezalar ve fırsatlara eşit erişememe durumu olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 1999). Başka bir ifadeyle, sosyal eşitsizlikler bir grup veya toplum içindeki farklı sosyal konumlara veya statülere fırsatların ve ödüllerin eşit olarak dağılamaması şeklinde karakterize edilmektedir. Örneğin gelir, eğitim ve kültürel vb. kaynaklara bireylerin farklı biçimlerde erişmesi gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir.

Sosyal eşitsizliğe neden olan faktörler genel olarak bireysel ve yapısal kaynaklar açısından iki şekilde değerlendirilmiştir. Eşitsizliğin bireysel özelliklerden kaynaklandığını ileri süren yaklaşım, kişilerin niteliklerinden kaynaklanan bir durum olduğuna vurgu yaparak, onları etkileyen kültürel, motivasyonel ve eğitimsel kaynakları elde etme süreciyle ilgilenmektedir (Blau, 1977). Bu yaklaşım ile beşeri sermaye modeli (Becker, 1964) arasında güçlü ve paralel bir ilişki kurulmuştur (Wright, 1978). Ancak ortaya çıkan eşitsizlikler sadece bireysel niteliklerden kaynaklanmadığı vurgulanmaktadır. Irk ve cinsiyet ayrımcılığı, okulların kalitesi, çocuk yetiştirme uygulamaları, mahalle özellikleri gibi bir dizi sosyal faktör eşitsizliklere etki etmektedir. Bu kapsamda en önde gelen dağıtımsal eşitsizlik teorileri, iş bölümü, otoritenin rasyonalizasyonu ve endüstriyel toplumlarda sosyal ve ekonomik ödüllerin dağılımına ilişkin makro sosyal görüşlere dayanmaktadır (Eisenstadt, 1971). Bu görüşler eşitsizliklerin yapısal kaynaklardan dolayı oluştuğunu savunan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımların ana fikri, kişilerin nitelikleri ve çabaları kimin hangi konumda sona erdiğini açıklarken, gelir ve diğer ekonomik ödüllerin dağılımı, önemli ölçüde farklı seviyelerde ödüllere sahip işlerin yaratıldığı süreçlerin sonucunda ortaya çıkmasıdır.

Eşitsizlik fırsat eşitsizliği, koşul eşitsizliği ve sonuç eşitsizliği olmak üzere üç farklı şekilde yorumlanmaktadır. En çok ifade edilen eşitsizlik türü fırsat eşitsizliğidir. Fırsat eşitsizliği, yaşam şanslarının bireyler arasında eşitsiz dağılımını ifade eder (Boudon, 1974). Bu, eğitim seviyesi, sağlık durumu ve adalet sistemi tarafından yapılan muamele gibi önlemlerde görülmektedir. Koşul eşitliği, şartlarda eşitliği ifade ederek, toplumsal grupların eşit yaşam şartlarına erişiminde hedeflenen koşulların eşitliğini kapsamaktadır. Sonuç eşitliği bireyin başlama noktasına ve doğal yeteneğine bakılmaksızın yaşam ya da siyasal araçları kullanarak çıktılarda eşitliğin sağlanmasıdır. Fırsatlar açısından eşitsizlik önceden tanımlanırken ve ortak bir başlangıç noktası sağlamakla ilgilenirken, sonuçların eşitsizliği bitiş çizgisiyle ilgilenmektedir. Bu eşitsizlik hem kişinin kontrolü dışındaki koşullara hem de yetenek ve çabasına bağlıdır (Atkinson, 2016).

Alanyazında, eşitsizliğin birçok toplumsal sorunu meydana getirdiğini vurgulamaktadır. Örneğin en fazla üzerinde durulan argüman eşitsizliğin artması sonucunda ekonomik büyümenin olumsuz etkilenmesidir (Alesina & Rodrik, 1994; Stiglitz, 2009; Clarke, 1995). Özellikle yoksulluk ve gelir dağılımındaki eşitsizlik ekonomik kalkınma ve refah artışı önündeki en önemli engellerden biridir. Bu çerçevede eşitsizliğin, çok çeşitli ve çoğu zaman öngörülemeyen yollarla siyaseti etkileyebileceği öne sürülmektedir. Bu sebeple, eşitsizliklerin azaltılması için toplumdaki tüm dezavantajlı ve dışlanmış toplulukların içinde eğitim, sağlık, gelir, yoksulluk ve istihdam gibi eşitsizlikleri yaratan alanlara odaklanmak gerekmektedir (Evcim, Güneş & Karaalp Orhan, 2019).

Toplumdaki gücün dağıtımında önemli bir paya sahip olan eğitim olgusu ise en çok tartışılan eşitsizlik türüdür. Eğitimin ekonomik, siyasal ve kültürel yapıyı etkilemesi sonucunda eğitimsel fırsatların dağıtılmasına ilişkin endişeler bu konudaki tartışmaları ateşlemiştir. Ekonomik örgütlenme biçimlerinin değişmesi ile toplumdaki yetenekli insanların seçilmesine dayanan sistem, modern toplumların eşitsiz bir şekilde örgütlenmesini beraberinde getirmiş ve eğitimde fırsat eşitliği toplumsal sorunlara çözüm olarak ortaya atılmıştır. Yani başka bir deyişle modern toplumsal sistemin yapısı üretim biçimlerinin kontrol eden grup ya da sınıfların değişmesi sonucunda eşitsiz bir düzen üzerine kurulmuştur. Bu eşitsiz düzenin ortadan kaldırılması eğitim kurumları aracılığıyla sağlanarak fırsat eşitliği sağlanmaktadır. Ancak ortaya atılan bazı argümanlarda, eğitimin her bireyi potansiyeline ulaştırmak ve onlara yeteneklerinin elverdiği kadarını (meritokrasi) hayatta kullanıp başarılı olmalarını sağlamak için bir şans yarattığını söylenmektedir (Brighouse, 2008). Bazı argümanlarda ise herhangi bir eğitim sisteminin bu hedefi mükemmel bir şekilde gerçekleştiremediği iddia edilerek, eğitimin eşitsizliğin toplumsal olarak yeniden üretilmesine neden olduğu öne sürülmektedir (Althusser, 2006; Bowles & Gintis, 1976). Kısacası bazı durumlarda, okullaşma, çocukların okula girerken karşılaştıkları etnik kültürel ve sınıfsal temelli öğrenme eşitsizliklerini şiddetlendirebilir. Okullarda bu mevcut eşitsizliklere zemin hazırlayabilir. Yine bir başka olasılık, okulların toplumda

eşitleyici bir rol oynamasıdır. Bu durumda, eğitim sistemleri toplumdaki daha geniş eşitsizlikleri telafi etmekte ve dezavantajlı öğrenciler için yararlı olmaktadır. Dolayısıyla okulların toplumdaki rolü, çeşitli etkiler üretmesi sonucunda, dışındaki ve içindeki aktörlerin işleyişi üzerinde önemli yansımaları ile çeşitli sosyal ortamlara gömülü olarak karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Özetle okullar daha geniş sosyal koşulların etkisine bağlı olarak, çeşitli roller üstlenmektedir.

Eğitimde Eşitsizlik Teorileri

Sosyolojik teoriler, eğitim uygulamalarını ve politikalarını çeşitli şekillerde etkileyen sosyal konulara ve gerçeklere farklı bakış açıları getirir. Bu yüzden sosyal eşitsizliklerin ve eğitimin farklı yönlerini vurgulamak için eğitim sosyolojisi teorilerini incelemek çok önemlidir. Bu teoriler, bir yapbozun çeşitli parçalarını alıp bir araya getirmemize, her şeyi anlamamıza ve büyük resim hakkında konuşmamız için ihtiyacımız olan araçları vermeye yardımcı olacak belirli bir çerçeve kullanmamızı sağlamaktadır.

Bu bölümde, eğitime atfedilen anlamı daha geniş bir şekilde algılamak ve genel olarak eğitimdeki eşitsizliklerin eksiksiz bir resmini çizmek için işlevselci ve çatışma teorisi ile beraber çatışma teorisini yeniden ele alan eleştirel ve yeniden üretim teorileri incelenecektir.

Yapısal İşlevselcilik

1970'li yıllara kadar etkili olan başlıca sosyolojik perspektiflerden biri olan işlevselci teori, toplumu büyük bir sistem içerisinde hepsi uyum içinde çalışması gereken birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan bir yapı olarak tasvir etmiştir (Heaton & Lawson, 1996; Talas, Biçer, Ergun, Yanıklar, Özbaş, Sağlam & Apalı, 2018). Bu görüşe göre toplum oluşturduğu bilgi, değer ve normların yeni kuşaklara aktarılması ile toplumsal düzeni sağlamakta ve toplum varlığını sürdürebilmektedir. Eğitim sistemi ise bu süreçlerin aktarılmasında, önemli bir öge olarak değerlendirilmiş, eğitimin aile, toplum ve ekonomiye yönelik etkisi vurgulanmıştır (Swingewood, 2010). Ayrıca işlevselciler, eğitimin başarılı ve yetenekli olan

bireylerin sistem içerisinde adil bir şekilde sınıflandırılması ve sorumlu pozisyonlara seçilmesini sağlayıp ödüllendirerek toplumsal statü kazanımındaki önemine dikkat çekmişlerdir (Levinson, Cookson & Sadovnik, 2014; Clark 1962; Tan, 1991). Başka bir deyişle en yetenekli öğrenciler, ders notları veya testler aracılığıyla akademik başarı veya potansiyellerine göre sınıflandırılmaktadır (Lunch, 2000). Bu kapsamda rasyonaliteye, meritokrasiye ve demokrasiye adanmış bir sosyal düzenin varsayılan ihtiyaçlarına hizmet etmektedir. Yani okullar bireyin sosyal pozisyonunu, aile geçmişi, ırk, cinsiyet ve din üzerinden belirlenmek yerine, liyakat ve yetenek temelinde tespit edilmesine katkıda bulunmakta ve bir toplumda fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Hurn, 2018; s.47; Levinson, Cookson & Sadovnik, 2014; s.269; Tan, 1991). Dolayısıyla modern toplumda bireyin toplumsal kazanımları ve konumu, kalıttan ve ayrıcalıklı sınıftan ziyade yetenek ve gayretinin sonucunda eğitim aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Türedi, 2018).

Bu yaklaşım, kendinden sonra yeni teorileri başlatmıştır. Bunlardan biri eğitime yapılan yatırımın bireysel üretkenliği ve ekonomik büyümeyi artırdığını kabul eden beşeri sermaye teorisidir (Becker, 1962; Schultz, 1961). Bu teoriye göre, ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesinde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin yetiştirilmesi eğitim aracılığıyla gerçekleşmektedir (Noël & de Broucker, 2002). Dolayısıyla eğitim insana yapılan bir yatırım olarak değerlendirilmekte ve eğitimin ekonomik işlevine vurgu ön plana çıkmaktadır. Bireyler eğitimleri için ne kadar çok zamana, paraya ve çabaya vb. yatırım yaparlarsa, gelecekteki gelirleri de o kadar yüksek olmaktadır (Özdemir, 2015). Bu çerçevede yüksek düzeyde yeterlilik talep eden toplumlarda, eğitim mesleki ve sosyal tatmin için önemli bir faktör olup, eğitim için harcanan yıl sayısı, uzmanlaşmış ve getirisi yüksek işlere erişimde çoğu zaman bireylerin beşeri sermayesinin bir ölçüsü olarak değerlendirilmektedir (Noël & de Broucker, 2002).

Bu teorinin savunucuları, eğitimin sosyal hareketliliğin üretilmesindeki rolü ile ilgili olarak, sosyal rollerin farklı beceri ve yetenekler gerektirdiğini ve toplumun etkili bir şekilde

işleyebilmesi için bu rollerin uygun beceri ve yeteneklere sahip bireyler tarafından doldurulması gerektiğini savunmaktadırlar (Davis & Moore, 1945). Toplum tarafından en çok değer verilen pozisyonlar, genellikle toplumsal işleyiş için en kritik bireysel beceri ve yetenekleri içeren ve en talepkâr olanlardır. Bu nedenle, bireyleri eğitim için zaman ve çaba harcamaya teşvik etmekte ve en nitelikli bireyleri çekmek için, bu pozisyonlara daha yüksek sosyal ve ekonomik ödüller eşlik etmektedir (Tan, 1990). Dolayısıyla eğitim, yaygın olarak bireysel beceri ve yetenekleri geliştiren ve yansıtan bir durum olarak görülmekte ve bu nedenle bir sosyal seçim aracı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca eğitim ortamı, öğrencileri yıllarca sürebilecek ve okulları tamamlandıktan sonra insanların iş bulmalarına yardımcı olabilecek sosyal ağlarla tanıştırmaktadır. Böylece eğitim, bireylerin özelliklerinden çok elde edikleri özelliklere dayalı sosyal seçim sağlayarak sosyal hareketliliği geliştirmektedir. Dolayısıyla bireyler, sosyal merdivende avantajlı olacağına inandıkları alanlara yönelerek daha fazla motive olmaktadır (Lunch, 2000).

İşlevselci teori, sosyal eşitsizliğin toplum için kaçınılmaz ve işlevsel bir özelliğe sahip olduğunu iddia etmektedir (Davis & Moore, 1945; Parsons, 2005). Bu teoriye göre eşitsizlik bireylerin yeteneklerinin doğrultusunda eğitilmelerini sağlayarak, sonunda statü ve dolgun ücretle ödüllendiren bir durum yaratmaktadır (Davis & Moore, 1945). Bu açıdan işlevselciler eğitimin, bireye nitelik kazandıklarında daha yüksek gelir vaadiyle kişilerin eğitim ve öğretimde yeteneklerini geliştirmek için teşvik ettiğini savunmaktadır. Ayrıca okullar daha sonra öğrencilere eşit olmayan, yine de adil ödüller için işgücü piyasasında değiş tokuş edecekleri teknik ve sosyal becerileri öğrenme fırsatları sağlamaktadır. İşlevselci görüşü savunanlar, başarısızlıkların sistem genelindeki kusurların bir sonucu değil, bireysel sorumluluğa atfederek yetersiz yetenek veya sosyalleşmenin sonucunda ortaya çıktığını iddia etmektedirler (Jacob, 1981). Eşitsizlikler, toplumun mutabık kalınan normlar ve değerlerle çeşitli rollere yerleştiği farklı değerlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, eşitsizlikler, yeteneklerdeki farklılıkları ve toplumun belirli rollere koyduğu farklı değerleri yansıtmaktadır. Çağdaş dünyada pek çok rol olduğu için, eşitsizlik modern toplumun

kaçınılmaz bir parçasıdır (Parsons, 2005). İşlevselciler, insanların çeşitli pozisyonlara atanmasının liyakate dayalı olması gerektiğine inandıkları için, bu eşitsizliğin meşru olduğunu savunmaktadırlar. Başka bir deyişle, farklı seviyelerde ödül sunan bir toplumda bireyin yerini bulması fırsat eşitliği ile olmaktadır.

Eğitim eşitsizliklerinin sosyal ve bireysel faktörler olmak üzere iki şekilde meydana geldiğini vurgulayan işlevselciler, cinsiyet, aile, ailenin eğitim durumu, sosyoekonomik durum, ırk ve etnik köken gibi özellikleri sosyal faktörler yetenek ve başarı gibi özellikleri ise bireysel faktörler olduğunu belirtmektedir. Modern bir toplum için yalnızca ikinci tür faktörün işlevsel ve dolayısıyla adil veya eşit olduğu kabul edilmektedir (Noël & de Broucker, 2002). Davis & Moore (1945) yetenekli olanların sonunda daha yüksek maaş ve statü gibi ödülleri alacakları için yeteneklerini geliştirmek için eğitimde uzun yıllar geçirmeye istekli olduğunu, bu yüzden eşitsizliğin işlevsel olduğunu ifade etmektedir.

İşlevci paradigma, Durkheim, Parsons, Davis ve Moore gibi düşünürlerin katkılarıyla geniş yankılar bulan bir yaklaşımdır. Bu görüşün kökeni Durkheim'in fikirlerine dayandırılmaktadır. Durkheim sosyal adalet hakkında bugün hala geçerli olan bir argüman geliştirmiştir. Eşitsizliğe yönelik görüşlerini, toplumsal tabakalaşma ve dayanışma kavramları üzerinden yürütmüştür. Toplumsal tabakalaşmayı işlevsel yapı içerisinde normal görerek, değerlerin aktarımında eğitim kurumunu ön plana çıkarmıştır. Durkheim, sosyal yapıların sosyal eylem üzerinde güçlü bir etki yarattığını düşünen yapısalcı bir yaklaşıma sahiptir (Durkheim, 1956).

İşlevselci önemli bir diğer düşünür olan Talcott Parson ise eğitimi meritokrasinin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Meritokrasi, gelir ve yeteneklerin eşitsiz bir şekilde dağıtıldığı bir toplumda, liyakate sahip olanların yani en yetenekli olanların önemli pozisyonlara seçilmesi anlayışına dayanmaktadır (Parsons, 2000, 2005). Parson'a göre meritokrasi ile oluşan bir sistemde herkese fırsat eşitliği verilir. Eğitim kurumları, ayrıcalıklı olmayanlar için bireysel gelişim ve yukarı doğru hareketlilik için gerekli araçları sağlayan tarafsız kurumlar olarak değerlendirilmektedir (Parsons, 2005). Dolayısıyla işlevselciler

okullara öğrencilerin sosyal hiyerarşideki konumlarının yükselmesini kolaylaştıran fırsat eşitliğine giden yolu açan mekanlar olarak bakmaktadır. Bu sistemde bireysel çaba ve yetenek sonucunda ödül ve statü kazanılmaktadır.

Sonuç olarak, bu görüş doğrultusunda bireylerin örgün eğitim sisteminde geçirmesi gereken yıl sayısı artmaya devam etmiştir. Bu işlevsel bakış açısı, OECD gibi kuruluşlar tarafından üretilen politika literatürünün temelini oluşturur. Örnek olarak, OECD, 5 yaşındaki bir çocuğun 40 yaşına gelmeden önce, ortalama 17 yıldan daha uzun bir süre eğitime katılmayı beklediği belirtmektedir. OECD göre öğrenim süresi ilk ve alt orta öğretimde ortalama 9.4 yıl, üst orta öğretimde 3.4 yıl ve yüksek öğretimde 2.7 yıllı tamamlamalı, dolayısıyla eğitim 16.5 yıl boyunca sürmelidir (OECD, 2013; s.262). Bununla birlikte OECD'ye göre ileri eğitim düzeylerini tamamlayamayanlar, karmaşık bir ekonomide hayatta kalmak için gereken temel becerilerden yoksun olmakta ve kendilerini beceriye dayalı kutuplaşmanın yanlış ucunda bulabilmektedir. Bu durum ayrıca düşük beceriler, düşük ücret içinde sıkışıp kalmalarına sebep olabilmektedir (OECD, 2013; s.15). Sonuç olarak işlevsel teorinin merceğinde orta öğretim sonrası eğitimin genişlemesi ile kitle eğitimine evrensel bir geçişle sonuçlanmıştır.

Bu teorik bakış açısının savunucuları, özellikle 1960'larda yoksullukla mücadelede tüm bireylerin istihdam edilebilmesini temel strateji olarak benimsemiştir. Yoksul çocuklar okuma, yazma, hesaplama gibi temel becerileri elde edememiş olmasından dolayı yoksulluk döngüsünden kaçamazlar. Dolayısıyla yoksulluğun ortadan kaldırılabilmesi için yoksul çocukların bu durumdan kurtarılması gerekmektedir. Yoksulluk döngüsünü kırmanın yolu ise eğitimden geçmektedir. Dolayısıyla işlevci görüşe göre eğitim bu döngünün kırılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan yoksul olan yetenekli bireyler, eşitsizliğin işlevsel olması sonucunda yüksek makamlara ulaşmaya çalışabilir (Doğan, 2012).

Eğitimin statü dağılımında önemli bir rol oynaması birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Meritokrasi hipotezi ampirik olarak test edilerek eğitimsel ve sonraki

sosyoekonomik etkinlikler arasında önemli bir ilişki bulmuştur (Blau & Duncan 1967; Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, vd. 1972). Nitekim, bazı çalışmalarda, gelire ilişkin bulgular kesin olmamakla birlikte, eğitim kazanımı, mesleki ve statü kazanımının önemli belirleyicileri arasında olduğu bulunmuştur (Jencks & diğerleri, 1972). Bu açıdan eğitimin meslek ediniminde çok önemli olduğu kabul edilmiştir.

İşlevselcilik eğitim eşitsizliklerini açıklamada önemli bir teorik yaklaşım olarak kabul edilmesine rağmen, bu açıklama biçimi yeterli olmamıştır. Yirminci yüzyılın ortalarında, yapısal işlevsel teori ABD ve Batı Avrupa'da baskın sosyolojik perspektif olsa da, 1960'larda teoriye yönelik eleştiriler artmaya başlamıştır. Liberalizmin desteklediği işlevselcilik eğitim reformlarına yapılan yatırıma rağmen ırk, toplumsal sınıf ve cinsiyetten doğan başarı farklarının değiştirmemesi eğitilmiş insanların iş bulamaması gibi çeşitli nedenler sonucunda söz konusu paradigma ciddi eleştirilere maruz kalmıştır (Tan, 1990; Türedi, 2018). Öte yandan toplumdaki ideoloji ve çatışmalardan doğan sosyal çatışmanın rolünü ihmal ettiği ve sosyal değişime yeterince değinmediği için eleştirilmiştir. Bir diğer eleştiri ise, sosyoekonomik arka plan, cinsiyet ve ırk gibi atfedilen özelliklerin kaçının yaşam sonuçlarını belirlemede bu kadar önemli görüldüğünü açıklayamamasıdır. Yani bu paradigma kültürel, sosyal ve ekonomik koşulları ve bunların getirmiş olduğu ayrıcalıkları görmemiş ve eşitsizliğin tarihsel sürecini maskeleymiştir (Bourdieu & Passeron, 2015; Bowles & Gintis, 1976; Yıldırım, 2019). Pek çok saha araştırması, bir bireyin sosyal sınıfı ile başarısı arasında kalıcı bir bağlantı olduğunu göstermiş ve eğitimin yalnızca sınırlı sosyal hareketliliği sağlayabileceğini öne sürmüştür (Boudon 1974; Collins 1979; Tan, 1991). Bowles' a (2002) göre anne baba eğitimi, sosyal sınıf, zeka gibi etkenler ileride ekonomik kazancı belirlemektedir. Ayrıca modern toplum fırsat ve meritokrasinin eşitliği olduğunu iddia etse de, koşulların eşitsizliğini fark etmeyi hala görmezden gelmektedir. Eğitime erişim açısından biçimsel eşitliğe rağmen, belirli sosyal gruplardan çocukların eğitimdeki sistematik başarısızlığı, işlevselci eğitim teorisindeki meritokrasi veya evrenselcilik gibi normları sorgulanabilir kılmaktadır (Özdemir, 2018). Sonuç olarak işlevselcilik birkaç

noktada toplumsal eşitsizliği yeterli düzeyde açıklayamamasına bağlı olarak bu teori yerini başka eğitim eşitsizliği teorilerine bırakmıştır.

Sosyal Çatışmacı kuram

Sosyal çatışmacı kuram modern toplumda kültürel, sosyal ve ekonomik işleyişi eleştirerek, sosyal eşitsizliği adalet, güç, sınıf ve statü gibi kavramlar üzerinden değerlendirilmektedir. Farklı bağlamlarda sosyal ve ekonomik eşitsizlik yaratan güç dinamikleri üzerine odaklanarak, topluma hakim olanlar ve olamayanlar arasındaki sınıfsal mücadelenin, çatışmalara neden olduğunu vurgulamaktadır (Willis, 2016). Farklı sınıflar arasında kaynakların bölünmesi çatışmaların önemli bir nedeni olarak görülmektedir (Ballantine & Hammack, 2012). Bu gruplar arasında her zaman çatışma olduğunu, sosyal değişimlerin bu çatışmalardan kaynaklandığını savunmaktadır. Bu teori ekonomik ve sosyal kurumların, topluma hakim olan sınıfın egemenliklerini sürdürmesine yardımcı olduğunu ifade etmekte ve böylece sosyal eşitsizlikleri devam ettiren araçlar olarak değerlendirmektedir (Hurn, 2018; Tan, 1990). Yani çatışma perspektifi değişime neden olan güç ve çatışmanın yarattığı gerilimlere odaklanma eğilimindedir (Ballantine & Hammack, 2012).

Marks ve Weber tarafından öncü olunan çatışmacı kuramlar daha sonra farklı görüşler tarafından güncellenerek desteklenmiştir. Temelleri Marksist ve Weberyan teorilere dayanan çatışmacı teoriler eşitsizliği farklı şekillerde açıklamaktadır. Weber eşitsizliği, statü kültürüne atıfta bulunarak statü gruplarının güç dağılımına değinerek açıklamaktadır (Collins, 1971). Marks ise sosyal sınıf mücadelelerinin sonucunda ortaya çıkan gücün ve kaynakların dağılımının yarattığı eşitsizliklere vurgu yapmaktadır. Başka bir deyişle Marx'ın aksine Weber, toplumdaki çatışmanın yalnızca ekonomik ilişkilere, yani sınıfa değil, aynı zamanda sosyal prestij, statü, siyasi güç veya parti gibi diğer kaynakların dağılımındaki eşitsizliklerden kaynaklandığını vurgulamıştır (Weber, 2012). Weber'e göre sınıf, insanların piyasada alıp satmayı başardıkları mal ve becerilerin bir sonucuyken, statü

pozitif ve negatif ayrıcalıklar açısından toplumsal itibar üzerinde etkili olan bir hak iddiasıdır. Bir bakıma, birbirleri arasındaki etkileşimi iktidara dayalı olan iki taraf arasındaki sosyal bir ilişkidir (Weber, 1962).

Marx kapitalist sistemi eleştirerek, sermayenin toplumsal eşitsizliklerde oynadığı role ve kitleleri kontrol etmedeki etkisine odaklanmaktadır. Özellikle burjuvazi ve ezilen bir proletarya diğer adıyla işçi sınıfı olarak ayırdığı iki toplumsal sınıfın sınırlı kaynaklar üzerindeki rekabetinin çatışma kaynağı olduğunu iddia ederek, sınıf ve güç mücadelelerine odaklanmaktadır. Bu mücadelede işçi sınıfının sömürüldüğünü savunmaktadır (Marx & Engels, 1987). Bundan dolayı toplumsal yapıda çatışmanın sosyal düzenin temel bir parçası olduğunu ve çatışmanın kaçınılmaz olduğunu yani toplumsal eşitsizliklerin kapitalizmin bir ürünü olduğunu iddia etmektedir (Ballantine & Hammack, 2012; Judge, 2012). Kısacası çatışma perspektifi, kıt kaynaklar için verilen bir mücadelenin sonucu olarak sosyal eşitsizliği karakterize etmektedir.

Çatışmacı perspektif, eğitimin toplumsal yapıda oynadığı rolün önemine vurgu yaparak, eğitimi kapitalizm ve eşitsizlikler bağlamında değerlendirmektedir. Eğitim sistemlerinin, bir yandan kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiği diğer yandan da topluma hakim olanların gücünü koruyan bir yapıda olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları toplumsal eşitsizlikleri sürdürerek, sınıfsal eşitsizlikleri bir nesilden diğerine aktarmaktadır ((Ballantine & Hammack, 2012; Önür, 2013). Ayrıca eğitim sistemleri, bireylere toplumdaki konumlarını öğretmenlerin yanında kapitalist üretim tarzının istediği biçimde öğrencilerin davranışlarını şekillendirmektedir. Örneğin okul alt sınıfta bulunan bireylere itaatkâr işçiler olacak şekilde davranış biçimlerini öğretirken, kendilerinin daha aşağı nitelikte olduklarını benimsetmektedir (Feinberg & Soltis, 1992; Hurn, 2018, s.49). Yani çatışmacılar eğitimi güç yapılarını korumak veya alt sınıf yaratırken mevcut güç yapılarını sürdürmek için kapitalizme uysal bir iş gücü yaratmanın güçlü bir aracı olarak görülmektedir (Ballantine & Hammack, 2012). Bu doğrultuda modern eğitim sisteminde kapitalist düzen için gerekli olan iş gücüne uygun eğitim müfredatları oluşturulmuştur. Öyle

ki okullar seçkin grubun istek ve ilgilerine hizmet eden ve mevcut eşitsizlikleri pekiştiren ve statükonun kabulünü sağlayan araçlar olarak hizmet etmektedir (Hurn, 2018; s.62). Bu durum çatışmacıların tabiri ile eğitim “*üretim araçlarının yeniden üretimini*” gerçekleştiren kurumlar olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan Weber (1958) eğitim sertifikalarının dışlayıcı bir araç olduğunu iddia etmektedir. Bu iddiaya göre sertifikalar, iş gücündeki önemli pozisyonlar için arzı kısıtlamakta ve bir tekel yaratmaktadır.

Başka bir deyişle topluma hakim gruplar, kendi değerlerini eğitim yapıları aracılığıyla alt gruplara dayatmakta ve okullar ayrıcalıklı sınıf tarafından mevcut egemenlik sisteminin devamı için gerekli tutum ve eğilimleri yeniden üretmektedir (Doğan, 2018; Tan, 1990). Marksistler bu bağlamda eğitimin seçkin sınıf tarafından kontrol edildiği ve okulların, proletaryanın ideolojik kontrolünü sürdürdükleri üst yapının merkezi bir parçası olduğunu iddia etmektedir (Ballantine & Hammack, 2012). Sonuç olarak kapitalist toplumlardaki okulların, işçi sınıfı çocuklarının yukarı doğru sosyal hareketliliğini önlemek için tasarlandığını savunmaktadırlar. Collins’e (1979) göre eğitim üst sınıflar için bir koruyucu olarak hizmet etmekte, bir seçme ve eleme süreciyle sosyal yapıdaki üst konumları alt sınıfların taleplerinden uzak tutmaktadır. Başka bir deyişle, bu görüşün taraftarları kitlesel eğitimi kapitalist toplumun bir aracı olarak seçim ve tahsis işlevi aracılığıyla daha yüksek eğitim düzeylerine girişleri kontrol edip halkın bilinç ve inançlarını manipüle etmektedir (Ballantine & Hammack, 2012). Bu kapsamda okullar sınıf, ırk, etnik köken ve cinsiyet gibi durumlardan kaynaklanan sosyal eşitsizlikleri devam ettirerek güçlendirmektedir. Böylece eğitim toplumsal düzeni kormakta ve alt grupların dezavantajlı durumunun devam etmesini sağlamaktadır.

Çatışma teorisyenleri, işlevselcilerin aksine okullarının fırsat eşitliğini sağladığına inanmamaktadırlar. Eğitimde fırsat eşitliğinin bir aldatmaca olduğunu, topluma hakim olanların üstünlüklerini sürdürmek için fırsat eşitliği adı altında alt gruplar üstünde hakim olmaya çalışıp, bu durumu meşrulaştırdığını iddia etmektedirler. Başka bir deyişle hakim sınıf üstünlüklerini kapatmak için fırsat eşitliği aldatmacasını ortaya atmıştır (Cosser, 2008,

43). Çatışmacılara göre, okulların bireysel yetenek ve sıkı çalışma sonucunda mutlaka başarıyı garanti etmediğinden dolayı meritokratik olmadığını savunurlar. Çatışma teorisyenleri, işlevselciler gibi yüksek gelirli veya prestijli işlerin birey için ödül oluşturacak bir durum yaratmadığını aksine vasıfsız işlerdeki birçok insanın sosyal eşitsizlik nedeniyle bu tür işlere itildiğine inanırlar. Yani okullar diğer sosyal kurumlara göre sosyal hareketliliği ve eşitsizliği daha da pekiştirmektedir (Bowles & Gintis, 1976). Toplumda eğitimin resmi amacının evrensel bir başarı mekanizması kurmak olduğu varsayılsa bile, aslında eğitim fırsatları ve eğitim kalitesi eşit olarak dağıtılmamaktadır. Bu nedenle, çatışma teorisyenleri, eğitimin toplumsallaştırma işlevinin gerçekten kapitalist ideolojiye telkin etmek olduğunu iddia etmektedir (Andersen & Taylor, 2007).

Sonuç olarak çatışma teorisi savunucuları eşitsizliklerin bireysel niteliklerinden ziyade toplumsal yapıyla ilgili olduğunu iddia etmektedir. Bu açıdan kaynaklara erişim imkânları açısından alt gruplar dezavantajlarından dolayı kaynaklara erişmemekte, ancak topluma hakim olan grup kaynaklara daha kolay ulaşmakta ve konumunu güçlendirmektedir. Bu kapsamda eşitsiz yapılanan bir toplumda eğitime erişim noktasında üst gruplar daha fazla imkanlardan yararlanmakta, alt grup ise sahip olduğu dezavantajlardan dolayı bu imkanlardan yararlanamamaktadır. Öte yandan okullarda gerçekleştirilen testler ve sınavlar, entelektüel yetenekleri ve potansiyelleri olsa da bireyleri engelleyerek sosyal eşitsizliği sürdürmeye yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çatışma teorisyenleri, öğrenciyi testler aracılığıyla izlemenin sosyal sınıf, ırk ve etnisiteye dayalı sosyal eşitsizliği sürdürdüğünü söylemektedir (Ansalone, 2010; Grodsky, Warren & Felts, 2008).

Ancak zamanla klasik çatışma teorisinin eksik yanları orta atıldığından, bu teori yeniden yorumlanarak günümüzde tekrar değerlendirilmektedir. Marks'ın görüşlerine dayanan ve Marksçı olmayan çatışma teorisi olmak üzere farklı bağlamları içeren görüşler ortaya çıkmıştır. Marks'a dayanan eleştirel teori ile Bourdieu'a dayanan yeniden üretim teorisi ele alınacaktır.

Yeni Marksçı Görüşler: Eleştirel Eğitim Teorisi

Eleştirel eğitim teorileri, sosyal dönüşümü mümkün kılmak için eğitimin amaçlarını, kapsamını ve sunumunu değiştirmeye çalışan, gerçek dünya koşullarına felsefi, politik ve pedagojik yanıt olarak doğmuş ve Marksizim'in yeniden yorumlanmasını içermektedir. Yani bu teori sosyal, politik ve ekonomik yaşamı daha etkili bir şekilde ele almak için Marksist geleneği güncellemiştir. Bu teori savunucuları mevcut sosyal ve küresel eşitsizliklerin yeniden üretimine odaklanarak egemen sosyal ilişkilerin ideolojilerine ve yerleşik ihtiyaçlarına karşı çıkmaya çalışmaktadırlar. Özellikle ezilen ve ötekileştirilmiş grupların durumuna dikkat ederler. Bununla birlikte yaklaşımın temel önermesi, kapitalist toplumların özellikleri ve ilişkilerinin yanı sıra bunların çelişkileri ve ürettiği açıklıkların anlaşılmasına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle daha iyi bir toplum yaratacağına inandıkları dönüştürücü uygulamalar aracılığıyla ilerici sosyal değişim için çabalar ve toplumun her türlü baskı ve itaatten kurtuluşu ile ilgilenmektedirler (Yates, 2010).

Eleştirel teori 1920'lerde Almanya'da Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün kurulmasıyla ortaya çıkmıştır. Özellikle Herbert Marcuse'un çalışmalarına ve Hegel ile Marks'ın politik ve sosyal felsefesine ilişkin yorumuna yoğunlaşmaktadır. Çelişki, diyalektik, sömürü, tahakküm ve meşrulaştırma kavramları, eleştirel teorinin önemli kavramlarıdır. Eleştirel teoriyi diğer ana akım teorilerden farklı kılan şey, multidisipliner perspektifleri ve diyalektik bir sosyal teori geliştirme girişimleriyle geleneksel ana akım görüşlerden ayrılmasıdır (Kellner, 1990).

Eleştirel kuramcılar eğitim sistemlerinin modası geçmiş elitist, idealist, antidemokratik ve gelenekçi eğitim kavramları olarak gördükleri şeyleri reddederken, daha gerçek anlamda demokratik ve çok kültürlü çizgiler olarak gördükleri şeylere göre eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını savunmaktadırlar. Eleştirel bir eğitim ve toplum teorisi, daha eşitlikçi alternatifler inşa etmek amacıyla görünür kılınmış ve güç ilişkileri oluşturan bağlantıları görme, kavramsallaştırma, kategorize etme ve haritalama yollarını ifade etmiştir. Eğitimde eleştirel teori, eğitim sisteminin eğitimi tüm insanlara en iyi şekilde

nasıl sunabileceğini sorgulamakla ilgilenmiştir. Bu teori toplumun dezavantajlı üyelerinin farklı perspektiflerine ilişkin fırsatlar ve anlayışlar sunmaktadır (Yates, 2010).

Eleştirel eğitim teorisi okulun merkezi rolünü kapitalist sistem için hizmet eden bir kurum olarak değerlendirerek sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üretmek meşru hale gelmesine neden olduğunu iddia etmektedir (Bourdieu, 1977). Bu görüşe göre eğitimde yapılacak reformlar fırsat eşitliğini gerçekleştiremez. Eleştirel teorisyenlere göre reformların gerçekleşebilmesi için ekonominin iş birliği, katılım ve demokrasiyi gerçekleştirecek şekilde tamamen dönüştürülmesi gerekmektedir (Jencks ve diğerleri, 1972).

Bowles ve Gintis ile Althusser yeni marksçı görüşü destekleyen düşünürlerden bazılarıdır. Bu yaklaşımın özü okullarda alt grupların, baskın grupların kültürlerinin dayatmasına maruz kaldıkları ve sınıf ortamlarının ayrımcılığı deneyimlediklerini iddia etmektedir (Althusser, 2006; Bowles & Gintis, 1976). Eleştirel teorinin önemli düşünürlerinden biri olarak kabul edilen Althusser çatışmacı teoriye farklı bir bakış açısı getirmiştir. Ona göre burjuvazi ve siyasal iktidar, ideolojilerini ve iktidarlarını devam ettirebilmesi için devletin aygıtlarını kullanılmaktadır. Bunu yaparken baskı ve ideolojik aygıtlar olmak üzere bir takım araçlar kullanılmaktadır. Baskı aygıtları polis, ordu, mahkeme gibi güç kullanılan alanlar olurken, ideolojik aygıtlar aile, din ve eğitim gibi siyasal iktidarın onaylanmasını gerçekleştiren aygıtlardır (Althusser, 2008). Baskın gruplar ve iktidar sahipleri ideolojik aygıtlarla kendi ideolojilerini, kültür ve yaşam biçimlerini devlet gücü ile toplumun diğer kesimlerine baskı kurarak kabul ettirmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca toplumun üst kurumlarının tümü devletin aygıtıdır. Dolayısıyla okul ideolojik bir devlet aygıtıdır (Tan, 1991). Baskın gruplar ve iktidar sahipleri okullar aracılığıyla kendi ideolojilerini yaymak için kendilerine ait dil, sembol ve simgeleri kullanarak alt grupları eğitmektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemlerine çok büyük bir şekilde hakim olmuşlardır. Söz konusu gruplar okullar aracılığıyla milyonlarca çocuğa, insanları sömürülmelerinden habersiz tutan ve kontrol edilmesini kolaylaştıran bir dizi fikir enjekte ederek kitleleri kontrol etmektedir. Althusser'e göre eğitim, iki şekilde ideolojik bir devlet aygıtı olarak işlemektedir.

Birincisi, kapitalizmin adil ve makul olduğunu belirten genel bir ideoloji aktarır (Althusser, 2006). İkinci durumda ise okullar öğrencileri pasif bir şekilde gelecekteki rollerini kabul etmeye teşvik eder. Yani okulların kapitalizm için uyumlu ve itaatkar bir işgücü üretmektedir Öte yandan Althusser göre baskın grupların çocukları ortaöğretim ve yükseköğretime devam ederken, alt gruba ait çocuklar mesleki eğitime devam etmektedir (Althuser, 2008). Bu kapsamda bu teori eğitim eşitsizlikleri yeniden üreten bir alan olarak eğitimi değerlendirmektedir.

Bir diğer Marksçı olan Bowles ve Gintis'in (1976) en önemli savı okulların örgütlenme biçiminin kapitalist sistemin işleyişine hizmet etmek için dizayn edildiğini ve çalışanları okulların yetiştirdiğidir. Bu şekilde, kapitalizmin ihtiyaçlarının karşılanması için çeşitli biçimde toplumsallaşmış kişilerin kurumsal hiyerarşideki uygun ve verimli alanlara eğitim ile tahsis edilmektedir. Dolayısıyla kapitalist seçkinlerin gücü, ve kapitalist üretimin değişken talepleri eğitim sisteminin yapısını belirlemektedir. Başka bir deyişle, farklı sınıfların istek ve ihtiyaçları eğitimin içeriği değişerek okullarda öğrencilerin toplumsal sınıfına göre ayırılmasına neden olmaktadır. İşçi sınıfının ve daha üst sınıftan gelen çocukların gittikleri okullar birbirinden farklı olmaktadır (Bowles, 2002). Alt sınıfta yer olan öğrencilere işgücü oluşturacak şekilde otoriteyi kabul ve itaate dayalı değer ve becerileri öğretilirken, üretim ve işletme yöneticisi olacak olan öğrencilere bunlar öğretilmez. Böylece okullarda sınıfsal eşitsizlikler yeniden üretilerek bu durum meşrulaştırılır. Bu açıdan Bowles ve Gintis (1976) işlevselcilerin aksine, eğitim sisteminin meritokratik olduğu fikrini reddederek, bunun yerine sosyal sınıf eşitsizliğini yeniden üreten bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Bowles ve Gintis'a (1976) göre okul kasıtlı olarak iş hayatında benzer hale getirilmiştir. İş yerlerinde olduğu gibi, okulun açık bir hiyerarşisi vardır. Okul çalışmaları, tıpkı insanların bir üretim hattında ayrı görevleri olması gibi, farklı konulara ve disiplinlere bölünmüştür. İnsanlar, işi kendi başına yapmaktan tatmin olmak yerine dışsal ödüller için çalışan işçiler gibi okuldaki öğrenciler arasında da notlar ve ev puanları ile itaatkar ve uysal

işçiler yaratılır. Yönetici sınıfın çocuklarına özel okullarda veya benzeri yerlerde kendilerine güvenmeleri, işleri yönetmeyi ve sorumlu olmayı beklemleri öğretilir. Bu çerçevede alt sınıftan gelen öğrencilere okullarda daha sık ödev verilirken ödevleri nasıl yapacaklarına ilişkin daha az secim hakkı tanınır ve daha fazla öğretmen desteği sağlanır. Oysa üst sınıftan gelen öğrencilere okullarda daha esnek ve açık bir ortam sağlanmıştır. Bu nedenle Bowles ve Gintis eğitim sistemi kapitalizm için hayati bir işlevi yerine getirerek, işçi sınıfından gelen çocukları işçi sınıfında, burjuvadan gelen çocukların burjuva kalmasını sağladığını ifade etmektedir.

Bu şekilde Bowles ve Gintis, okulların müfredat, politikalar ve öğretmen pedagojisi aracılığıyla sosyalleşme mekanizmaları olarak davrandığını iddia etmektedir. Sınıf temelli sosyal sistem tarafından dikte edilen gizli değerden etkilenir. Örneğin okulun sosyal örgütlenme biçimi statü ile ilgili süreçleri ve sosyal ilişkiler gizli müfredat aracılığıyla öğretilir. Gizli müfredat, öğrenci öznelliklerinin, yani öğrenci davranışını şekillendiren bilinçli ve bilinçsiz yaşantı boyutlarının inşasına katkıda bulunur (İnal, 1992). Yani mevcut sosyal hiyerarşi ve statükoyu destekleyen bir dizi değer ve inanç bu gizli müfredatla yapılmaktadır.

Bowles ve Gintis (1976) okullarda meritokrasinin geçerli olmadığını savunmaktadır. Okullar, testler aracılığıyla seçim yaparak insanları meritokratik olduğu konusunda ikna eder. Bu ikna, herkesin kendi sınıfsal konumuna layık olduğu savının benimsetilmesine yöneliktir. Yetenek ve zeka temelinde seçim yaparak adil olduğuna değinir. Örneğin IQ testleri nesnel ölçütler sunarak işleve hizmet eder. Fakat bu ölçütler, okula ve okul sonrası yaşamdaki başarının büyük ölçüde toplumsal sınıfla bağlantılı olduğu gerçeğini gizler.

Öte yandan Bowles ve Gintis (1972, 2001) düşük ekonomik gelirli aileden gelen çocukların daha kötü eğitim alarak, eğitimsel eşitsizliklerin sürdürülmesine ve bir sonraki kuşaklara aktarılmasına neden olduğunu savunmaktadır. Ayrıca hakim sınıftan gelen çocukların ise daha iyi eğitim olanaklarına sahip olduğu ve daha fazla miktarda ve içerikte eğitim alarak, ailelerine benzer biçimde kendi yükselişlerini kolaylaştırdığını iddia etmektedir. Dolayısıyla bu savını kuşaklar arası eşitsizliği ve toplumun, içinde yaşadıkları

çevresel koşullarla sınırlanmış insan nesillerini nasıl yeniden ürettiğini tartışmak için kullanılmaktadır. Bu eşitsizlikler toplumdan okullara kadar uzanır ve fırsat ve eşitsizlik yapısına gömülü olan sistematik bir sonucu geri kazandırmaktadır.

Yeniden Üretim Teorisi

Çatışma teorisini farklı bir şekilde güncelleyen ve yeni eğitim sosyolojisi olarak da adlandırılan yeniden üretim teorisi, okullar aracılığıyla sınıflar arası sosyal ve kültürel farklılıkların yeniden üretilerek toplumdaki eşitsizlikleri nasıl devam ettirdiğine değinmektedir (Young, 1971). Bu teori II. Dünya savaşından sonra popüler olmuş ve diğer yeniden üretim teorilerinin aksine kültürel üretim yoluyla değişim, kurtuluş ve meydan okuma gibi kavramları da içerisine almıştır (Willis, 1981; s.66). Sosyal ve kültürel yeniden üretim teorisine göre, eğitim sistemi, aile, kültürel ve sosyal çevrenin özelliklerine bağlı doğuştan getirilen eşitsizliklerin yeniden üreten bir işlev görür. Bu kuram iki tamamlayıcı yaklaşım ortaya atarak, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi yapısal faktörlerin doğrudan etkilerine ya da bu yapısal faktörlerin etkilemeye müdahale eden kültürel faktörlerin önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla kültür biçimlerinin aileler ve okullar tarafından nasıl aktarıldığını değerlendirmektedir (Bourdieu & Passeron, 2015).

Eğitimin sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi çerçevesinde ele alan en önemli temsilcisi Bourdieu, gerek işlevselci kuramın boş bırakmış olduğu çatışma alanlarını gerekse çatışmacı kuramın daha çok yoğunlaşmış olduğu eğitim-ekonomi ikiliğinden çıkarak, eğitim eşitsizliği kavramına daha farklı açıklamalar getirmeye çalışmıştır (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 2015). Belirli sınıf ve grupların eğitimi kontrol etmesi sürecinin daha da derinliklerine inerek, çok yönlü çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bourdieu eşitsizliklere ilişkin yorumlara yaptığı en önemli katkı bireyin kültürel ve sosyal çevresine vurgu yapmasıdır.

Bourdieu göre okullar sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği kurumlardır. Örneğin üst sınıflar, çocuklarının en iyi okullara girmesini sağlamak için maddi ve kültürel

sermayelerini kullanır. Aksine işçi sınıfından çocukların daha düşük bir eğitim standardı elde etme ve işçi sınıfı işlerine girme olasılığı daha yüksektir. Bu şekilde sınıf eşitsizliği yeniden üretilir. Öte yandan ayrıcalıklı sosyal tabakalarda yetişen çocukların kültürel sermayeleri aracılığıyla egemen kültürün değerlerini çaba sarf etmeden içselleştirdikleri ve eğitimsel kazanım sürecinde bir avantajdan keyif aldıkları öne sürülmüştür (Bourdieu & Passeron, 2015). Başka bir ifadeyle, eğitim sistemi tarafından aktarılan ve ödüllendirilen kültür, egemen sınıfın kültürünü yansıtmaktadır. Daha yüksek sosyal sınıflara ait çocukların uygun dil; sanat, müzik, tiyatro ve edebiyat bilgisi ve dünyada önemli olan fikir bilgisi gibi daha fazla kültürel sermayesi vardır. Bu durum okulda ve daha sonra işgücünde yüksek statü için takas edilebilecek bir "meta" oluşturur. Buna kültürel sermaye demektir. Bu kavram, okulların ve toplumların diğer kurumlarının, egemen sınıfların kültürel sermayesini koruyarak ve diğerlerini marjinalleştirerek eşitsizliklerin yeniden üretimine katkıda bulunması olarak tarif edilebilir.

Bourdieu ve Passeron (2015) göre daha yüksek sosyal statüye sahip aileler, egemen kültür olarak kültürlerini diğerlerine aktarır. Daha yüksek sosyal geçmişe sahip çocuklar, evdeki alışkanlıkları, eğilimleri ve zevkleri gibi kültürel kaynakları elde ederek kültüre aşina olan eğitim sistemine girerler. Okullar, kültürel sermayeyi bunu yapmak için konumlandırılan öğrenciler tarafından deşifre edilebilecek belirli dilsel yeterlilik türlerini, otorite modellerini ve müfredat türlerini pekiştirir. Egemen sınıfın hâkimiyetinde şekillenen eğitim sisteminde egemen sınıfın kültürel sermayesine sahip olmayanlar başarılı olamamakta ve bu başarısızlık da meşru olarak görülmektedir. Bu nedenle kültürel sermaye, öğrencilerin sosyal sınıflarını aile statüsü ve okullaşma yoluyla, bazen seçkin okullarda veya yüksek gelirli topluluklarda bulunan mükemmel devlet okullarında yeniden üretmelerine izin verir. Dolayısıyla Bourdieu eğitim kurumlarının mevcut güç ilişkilerini yeniden üreten daha büyük bir sembolik kurumlar evreninin parçası olduğunu öne sürer. Yani eğitim sistemi tarafından aktarılan ve ödüllendirilen kültür, egemen sınıfın kültürünü yansıtır.

Kişinin sahip olduğu kültürel sermaye miktarı kişinin statüsünün bir göstergesidir ve aileler ve okullar çocuklara sağladıkları kültürel sermaye miktarı açısından farklılık gösterir. Örneğin, seçkin bir hazırlık okulu, fakir bir şehir okulundan daha fazla kültürel sermaye sağlar (Cookson & Persell, 2008). Ancak ailenin sosyoekonomik ve kültürel yapısından kaynaklanan eşitsizlik, yine eğitimin dezavantajlı öğrencilere sunduğu sosyal hareketlilik imkânıyla çözülmektedir. Bu durum yani akademik başarı gösteren öğrencilerin eğitim seviyesinin yükselmesi ve beraberinde elde edeceği getirilerle bir üst sosyo-ekonomik sınıfa dâhil olma hedefi Bowles ve Gintis (1977) tarafından akademik başarı üzerinden sınıflar arası eşitsizliklerin meşrulaştırdığı ve yeniden üretildiği şeklinde yorumlanmıştır. Eğitim kazanımlarını ailede elde etmiş olan üst sınıfa mensup öğrencilerin daha başarılı olması mevcut sosyal sınıflarını muhafaza ettirmekte ve hâkim durumda olmalarını meşrulaştırmaktadır. Bu düzende alt sınıftan gelen bireylerin eğitim sisteminde başarılı olma durumu da söz konusudur ve bu durum mevcut yarışta meritokrasi (liyakat) görünümünü destekleyerek onu güçlendirmekte ve meşrulaştırmaktadır (Sullivan, 2001).

Son araştırmalar, kültürel sermayenin eğitim başarısını etkileyen ana bileşenin kitaplara maruz kalma ve okuma olduğunu göstermektedir. Araştırmalar ayrıca, küçük ailelerde yetişen çocukların, bilişsel gelişimlerini ve eğitim başarılarını artıran ebeveyn ilgisi de dahil olmak üzere, aile kaynaklarının daha büyük bir paydan yararlandığını göstermiştir. Eğitim kazanımı aynı zamanda ailelerin ve toplulukların sosyal uyumundan da etkilenir. Sosyologlar sosyal bütünlüğü sosyal sermaye olarak açıklarlar. Yüksek gelirli aileler eğitim masraflarını karşılayabildiğinden, çocukların eğitimsel kazanımı da ailelerin gelirinden etkilenir. Dahası, yoksulluk içinde büyüyen çocukların sonraki eğitim başarısı için gerekli bilişsel becerileri geliştirme olasılığı daha düşüktür. Dolayısıyla eğitimsel kazanım, öğrencilerin çaba ve yetenekleri ailelerinin özelliklerinden etkilendiğinden, eğitilmiş ebeveynler tarafından yetiştirilen öğrencilerin, daha az eğitilmiş ebeveynler tarafından yetiştirilenlere göre daha yüksek düzeyde eğitim yeteneği ve motivasyonu sergileme

olasılığı daha yüksektir. Öğrencilerin eğitim başarılarında açıklanan değişkenlerin çoğu, yukarıda tartışılan türden bireysel ve aile özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

Öte yandan bazı değişkenler öğrencilerin başarısında devam ettiği okulların özellikleriyle de açıklanmaktadır. Öğrenciler, ayrıcalıklı sosyal kökene sahip akranlarının katıldığı okullara devam etmesi eğitim başarısını olumlu etkilemektedir. Collins (1971) 19. ve 20. yüzyıllarda eğitimdeki muazzam genişlemenin sosyal hareketlilik fırsatlarını köklü şekilde değiştirmedeğini ortaya koymuştur. Bu dönemde, pek çok sosyal grubun eğitimsel kazanımı genişlemiş ancak, daha düşük sosyoekonomik tabakalarda bulunan bireylerin eğitimsel kazanımı arttıkça, daha yüksek tabakalardaki bireyler daha da fazla eğitim almışlardır. Böylece genel olarak nüfusun eğitim kazanımları yükselmiş ancak tabakalaşma devam etmiştir (Boudon 1974; Collins 1979). Toplumsal konumların tahsisinde meritokrasinin varlığı göz önüne alındığında, bu bulgular eğitimde fırsatlarının eşitliğinin olmadığını göstermektedir.

Çatışmacı teorisyenler yoksulluğun sistem içerisinde aktarıldığı görüşünü ileri sürerler. Bu bakış açısına göre, toplumdaki hakim grupların zenginliklerini ve güçlerini korumak ve en üst düzeye çıkarmak için sürekli çabaladıkları ve yoksulları ile güçsüz sınıf üzerinde baskı kurarak onlara hükmetmeye çalıştıklarıdır. Hakim gruplar güçlerini, prestijlerini ve zenginliklerini sürdürmek için eğitim, din, politika ve hukuk gibi kurumları kontrol eder ve kendi çıkarları için kullanır. Böylece sahip olduklarını kendi çocuklarına aktarırken, yoksullar da dezavantajlı durumlarını kendi çocuklarına aktarırlar. Böylece eşitsizlikler nesilden nesille aktarılmış olur. Öte yandan Joel'e (1991) göre sistem içerisinde yoksulların, okulların kendilerine toplumsal ilerleme sağlayacağına ve okul eğitimi süreci içindeki bu ilerlemenin kişisel yeteneklerine bağlı olduğuna inanmaları istenir. Yoksullar bu inanç temelinde okul eğitimini desteklemeye hazır olurlar. Bununla birlikte yoksullar okullara gitmedikleri için yoksul olduklarına inandırılırlar. Sonuçta geleceğe yatırım ve pastadan alınacak pay beklentisi, sıradan halka söylenenin doğruluğuna inanmaktan başka bir çare düşündürmez.

Eğitim bir aşamadan sonra kendisini yeniden üretirken bireyleri ve toplumları da kendisine yabancılaştırır.

Öte yandan Bowles (1972) sosyal sınıf, eğitim ve gelir arasındaki ilişkiyi üç şekilde ölçmüştür. Yazara göre, bireyin sosyo-ekonomik durumuna değinerek, gelir düzeyinin eğitim süresini en önemli belirleyicisi olduğu söyler. Dolayısıyla yoksul insanların üretimdeki yetersizliği eğitimdeki yetersizliklerine bağlanır. Bu bağlamda Bowles yetersiz eğitimi problem olarak görmekte ve daha fazla eğitim sürecinde olmayı bir çözüm aracı olarak önermektedir. İkinci durum ise bireyin eğitim süresi gelecekte yıllık gelirini belirler. Üçüncü olarak bireyin sosyo-ekonomik alt yapısını bağımsız tutarak gelir düzeyinin alınan eğitim süresine bağlı olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak Bowles araştırmacıların bireylerin sosyal sınıf altyapısının doğru ölçmemeleri yüzünden gelir düzeyindeki artış eğitimin önemi ile ilgili yanlış sonuçlar doğurmuştur. Bu bağlamda elde ettiği sonuçların gelir eşitliği için eğitimin yeterli bir araç olup olamayacağını ciddi bir şekilde sorguladığını dile getirmektedir.

Çatışmacı teorisyenlere göre hakim sınıflar; güç, zenginlik ve üretim araçları gibi çeşitli ayrıcalıkları ellerinde bulundurmaları sonucunda çocuklarını en kaliteli okullara gitmesini sağlamanın yanında geniş kitlelerin düşüncelerini kontrol etmeyi sağlayan ideolojini de empoze ederek, yoksullara yanlış bilinç aşırlar. Bunun sonucunda zengin olanlar yetenek ve çabalarıyla başarırken; yoksul olanlar ise kendi beceriksizlikleri, zaafırları, ve tembelliklerinde suçlu aramaya inandırılırlar. Böylece, yoksullar, nüfusun zengin kesimlerini suçlamaktan vazgeçerek, bu yapıyı ve bundan sonraki kaderlerini kabul ederek, yaşamlarına devam etme yolunu seçerler.

Özetle çatışmacı paradigma, okulların insanları eşitsiz bir kapitalist sistemdeki rollerini kabul etmeye zorlayarak, toplumsal eşitsizlikleri, yeniden ürettiğini öne sürer. Bu nedenle, okullar tarafsız kurumlar olarak görülmez, sosyal sınıfların yeniden üretilmesinde ve kapitalist ekonomik ilişkilerin sürdürülmesi için gerekli koşulların aracı olduğu kabul ederler. resmi müfredatı sunmaları yoluyla, öğretmenler kapitalizmin sömürücü ilişkilerini sürdürmeye yardım ettiğini savunur. Dahası, resmi müfredatın arkasında çocukları ve

gençleri yerleşik iş, eşitsizlik ve sosyal hiyerarşi örgütlenmesini pasif bir şekilde kabul etmeye teşvik eden değerlerin gizli bir müfredat aracılığıyla öğretilmesi sağlanır. Dolayısıyla, sınıfın kökleri bir toplumun üretme biçiminde bulunabilirken, eğitim onlara görünürde bir etik, ahlaki ve hatta doğal bir meşruiyet vererek belirli bir dizi üretken ilişkiyi sağlamlaştırmaya yardımcı olur (Anyon, 2005).

Ancak çatışma teorileri çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Yapılan eleştirilerin başında eğitim kazanımı ve sosyal sınıfın temel belirleyici rolü bulunmaktadır. Örneğin çoğu doktorun kapitalist olması ve alt grup ailelerden gelen önemli sayıda çocuğun eğitim zorlukları nedeniyle işçi olması beklenirdi. Bazı araştırmacılara göre sosyal sınıf ve eğitim kazanımı arasındaki ilişkiyi destekleyen güvenilir ve tutarlı ampirik kanıt yoktur. Ayrıca kimi araştırmacılara göre, kapitalizm ile okul eğitiminin yapısı arasında nedensel ilişki kurabilmek adına yeterli kanıt yoktur (Feinberg & Soltis, 1992). Bununla birlikte, sınıfsal yapıya çok fazla odaklanılırken, yaş, cinsiyet veya ırk gibi diğer eşitsizlik kalıplarının çatışmacı paradigma tarafından ihmal edildiği de iddia edilmektedir (Davies & Guppy, 2010). Öte yandan müfredatın yapısı, öğretmen niteliği, okul yöneticisi, okul kültürü ve iklimi gibi diğer yapısal değişkenlerin de eğitim kazanımı üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur (Alexander, Cook & McDill 1978; Karabel,1972).

Tüm bu tartışmalar göz önüne alındığında, işlevciler ve çatışmacılar eğitim eşitsizliklerine ilişkin farklı noktalara odaklanmaktadır. Bu teoriler eğitimde fırsat eşitliği, sosyal hareketlilik ve tabaklaşma üzerine paradoksal bir resim sunmaktadır. Bu kapsamda Farrel (1999), okullaşmanın iki açıdan seçici bir sosyal tarama mekanizması olarak işlediğini belirterek hem işlevselci hem de eleştirel kuramcılarının fikirlerinin geçerliliğini öne sürmektedir. Farrel bu durumu iki şekilde açıklamaktadır. Birincisi eğitim bazı çocukların statüsünü geliştirmesi için yukarı doğru sosyal veya ekonomik hareketlilik için onlara bir fırsat sağlamaktadır. İkincisi ise eğitimin yoksul doğan çocukların yetişkin olarak yoksul kalma ve en zengin ailelerden doğan çocukların varlıklı yetişkinler olma eğilimini

güçlendirerek başkalarının statüsünü onaylamasıdır. Tablo 1’de eğitim eşitsizlikleri yönelik eğitim teorilerinin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 1

Eğitimde Eşitsizlik Teorilerinin Karşılaştırılması

Eğitimde fırsat eşitliği teorileri	Eşitsizliğe yönelik görüşü	Eğitimin fırsat eşitliğini sağlamada rolü
Yapısal İşlevselcilik	Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlikler işlevseldir Yoksulluk döngüsünü kırmanın yolu ise eğitimden geçmektedir.	Eğitim başarılı ve yetenekli bireyleri seçerek bireye toplumsal statü kazandırarak fırsat eşitliği sağlamaktadır.
Sosyal Çatışmacı kuram	Sosyal eşitsizliği adalet, güç, sınıf ve statü gibi kavramlar üzerinden açıklamaktadır. Eşitsizliklerin bireysel niteliklerinden ziyade toplumsal yapıyla ilgili olduğunu iddia eder.	Eğitim fırsat eşitliğini sağlamaz sadece topluma hakim olan sınıfın egemenliklerini sürdürmesine katkı sağlamaktadır.
Yeni Marksçı Görüşler: Eleştirel Eğitim Teorisi	Ezilen ve ötekileştirilmiş gruplara odaklanır. İlerici sosyal değişim için çabalar ve toplumun her türlü baskı ve itaatten kurtuluşu ile ilgilenir (Yates, 2010). Eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını savunmaktadır.	Eğitim kapitalist sisteme hizmet etmekte ve sınıfsal eşitsizlikleri yeniden üretmek meşru hale gelmesine yardımcı olmaktadır.
Yeniden Üretim Teorisi	Alt sosyal tabakalarda yetişen çocukların kültürel sermayeleri aracılığıyla egemen kültürün değerlerini çaba sarf etmeden içselleştirmektedirler	Eğitim sistemi, aile, kültürel ve sosyal çevrenin özelliklerine bağlı doğuştan getirilen eşitsizliklerin yeniden üreten bir işlev görmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak eğitim teorileri eğitim eşitsizliklerini anlamak için daha geniş kapsamda ele alınarak değerlendirilmelidir. Eğitim eşitsizliklerini yaratan durumlar çeşitlilik gösterdiğinden, teorilerin kullanılması eşitsizliğe neden olan tüm etkenleri değerlendirmemizi sağlayabilir ve büyük resmi görmek adına yararlı olabilir.

Coleman’ın Fırsat Eşitliği Çalışması

Yoksulluktan gelen çocukların eğitim sonuçlarındaki eşitsizliğin nereden kaynaklandığına dair tartışmalar eğitim sonuçlarının, öğrencinin aile geliri veya

sosyoekonomik durumuna (SED) göre farklı olup olmadığı ilgilidir ve son yıllarda bu kapsamda uluslararası çalışmalarda incelemeler yapılmaktadır. Genellikle yoksul ailelerden gelen öğrencilerin diğer zengin akranlarına göre akademik başarılarında düşük sıralarda yer alması göze çarpmaktadır. Bu kapsamda Coleman tarafından 1966'da yürütülen bir çalışmada okul ile ilgili faktörler ve aile özelliklerini inceleyerek, öğrenci başarısında hangisinin daha fazla etkiye sahip olduğunu bulgulamıştır. Bu rapor okul araştırmaları üzerine yapılan en önemli çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir (Coleman ve diğerleri, 1966). Sonraki süreçte, çalışma, akademik ve politika alanında birçok tartışmayı beraberinde meydana getirmiş ve çok sayıda araştırmaya yön vermiştir. Eğitim politika alanına yön vererek okul etkileri ve eğitim eşitliği üzerine bir dizi çalışmaya öncülük etmiştir.

Coleman'ın raporu ya da Eğitimde Fırsatı Eşitliği olarak bilinen bu çalışma, okul kaynakları ve okul dışı etkilerin öğrenci başarısındaki etkisine bakmak için 60.000 öğretmen, 4090 müdür ve yaklaşık 600 000 öğrenci ile görüşmenin yanında okul kaynakları ve öğrenci test sonuçları ile ilgili çeşitli veriler toplanmıştır (Coleman ve diğerleri, 1966, s.557). Çalışmada hem öğrenci demografik özellikleri, okulun kaynakları, sosyal altyapı, okullaşma ile ilgili hem de akran ilişkilerine ve öğrenmeye yönelik tutumlar ile eğitim ve diğer konularla ilgili geniş kapsamlı soruları içeren anketler ve standartlaştırılmış başarı testleri olmak üzere iki araştırma aracı kullanılmıştır (Jacobs, 2016; Lin, 2018). Bu raporun ana bulgusu okul finansmanının öğrenci başarısına çok az etkisi olduğu ve bir öğrencinin aile geçmişinin okul ve öğrenci sonuçlarını anlamak için okul kaynaklarından çok daha önemli olduğudur (Konstantopoulos & Borman, 2011).

ABD'de yürürlüğe giren 1964 Sivil Haklar Yasası gereği ırksal/etnik gruplar arasında eşit eğitim fırsatlarının artırılması zorunlu kılınmıştır (Jacobs, 2016). Bu yasaya göre her düzeydeki eğitim kurumlarında ırk, renk, din veya ulusal kökene göre eşit eğitim fırsatı vermek gerekiyordu. Bu kapsamda ABD Eğitim Bakanlığı tarafından Coleman 1964'lü yılların sonlarında görevlendirilerek kamu okullarında çığır açan bir projenin yapılmasını

sağlanmıştır. Bu proje en büyük sosyal bilim araştırmalarından biri olarak anılmaktadır (Mosteller & Moynihan, 1972, s.5).

Esasen bu rapor ırksal olarak ayrılmış okullarda siyah ve beyaz öğrencilerin akademik başarısı etki eden faktörler üzerine odaklanmıştır. Coleman ve diğerleri (1966) okullar arasında yüksek düzeyde ırk ayrımcılığı tespit etmiştir. Araştırmanın başında farklı ırksal ve etnik kompozisyonlara sahip okullar arasındaki okul girdilerindeki çeşitliliğininide göstererek, öğrencilere sunulan imkanlar ve kaynaklar arasındaki eşitsizlikleri ortaya çıkaracağı varsayılmıştır. Çoğunluğu azınlık ve beyaz öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar arasında büyük kalite farklılıkları bulunup, eğitim girdilerindeki bu eşitsizliklerin, doğal olarak eğitim çıktılarındaki eşitsizliklerle ilgili olacağı varsayılmıştır. Öğrenci sonuçları açısından, siyah öğrencilerin standart başarı testlerinde ortalama olarak çok daha düşük puan aldığını ve bu farkın sınıflar ilerledikçe genişlediğini bulmuştur (Coleman ve diğerleri, 1966). Ancak, siyah öğrencilerin ve beyaz öğrencilerin okulları arasında okul kaynağı açısından şaşırtıcı derecede çok az fark bulmuştur. Bu nedenle, bir okulun politikaları, bütçesi, öğretmenlerinin eğitimi ve deneyimi gibi girdiler öğrenci başarısı ile büyük ölçüde alakasız olduğunu ileri sürmüştür. Dahası, okulların siyah ve beyaz öğrencileri birbirinden ayıran başarı boşluklarını kapatmadığını ileri sürmüştür (Konstantopoulos & Borman, 2011).

Rapora göre öğrenci başarısı üzerinde okuldaki diğer öğrencilerin eğitim düzeyi ve istekleri büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle zenci ve diğer azınlık öğrencilerinin başarısı okuldaki beyaz öğrencilerin oranı ile değişmektedir (Coleman ve diğerleri, 1966; s.22-23). Yani bu öğrenciler ırksal olarak ayrılmamış okullara gittiklerinde akademik sonuçları daha iyi olmaktadır. Dahası Coleman'ın raporu akademik başarıda aile faktörlerinin önemini ortaya koymuş ve aile planının okul girdilerinden daha önemli olduğunu bulgulamıştır (Smith, 1972).

Coleman raporu ile tarihsel süreçte çocukların okula geldiği zaman karşılaştıkları eşitsizlikleri (özellikle ırkla ilişkili ayrımcılığı) ne kadar ve hangi yollarla aşabildiği sorununa gerekli bilgileri içeren bir yanıt vermek ilk kez mümkün oluyordu. Rapor sonuçları üç

bölümden oluşmaktadır: 1) eğitim girdisinin eşitliği: eğitimin başlangıç noktasında, her öğrenci aynı şansa sahip olmalıdır; 2) eğitim sürecinin eşitliği: hem öğrenme ortamı hem de kaynaklar eşit olmalıdır; 3) eğitim çıktılarının eşitliği: öğrenme sonuçları aynı olmalı, yani farklı geçmişlerden gelen öğrenciler başarılar için aynı sonucu veya aynı şansı elde etmelidir (Lin, 2018). Bu rapor akademik başarı testleri gibi okul çıktılarını kullanarak eğitimde fırsatı eşitliğini ölçmenin yeni bir yolunu sunmuştur (Konstantopoulos & Borman, 2011). Yani fırsat eşitliğinin girdi (okul girdileri) eşitliğinden ziyade çıktı (okuldan mezun olabilenler) eşitliğiyle değerlendirilmesi gerektiği şeklinde, tartışmalı ve yeni bir bakış açısını sunmuştur.

Sonraki süreçte Coleman Raporu alanda birçok tartışma meydana getirip birçok noktada eleştirilmiştir. Özellikle araştırmanın metodolojisine yönelik kullanılan istatistiksel analizlerin yanlış olduğuna dair görüşler belirtilerek yanlış örneklem seçimi ve uygulanan başarı testlerinin yetenek testlerine daha çok benzediği ileri sürülmüştür (Hanushek & Kain, 1972; Hoxby, 2016; Mosteller & Moynihan, 1972; Smith, 1972).

Coleman ve diğerleri (1966) raporundaki bir diğer önemli sonuç okulun öğrenci başarısına hiçbir katkısının olmadığı yönündedir. Esasen bu rapor okulların başarı düzeylerinde belirgin farklılıklar gösteren öğrenciler aldıklarını; örneğin zenci öğrencilerin çoğunun zenci öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullara gittiği, ancak buna rağmen okulların başarı boşluklarını kapatmadığını dile getirmiştir. Bu sonuçlar, okulların genel ve eşitleyici etkileri hakkında daha sonra yapılan ampirik araştırmaları önemli ölçüde şekillendirmiştir (Konstantopoulos & Borman, 2011). Bu çalışmaların en dikkat çekenini Edmonds'ın (1979) öğrencilerin performansı ve davranışları üzerine okulun etkilerini araştıran ve okulların öğrencilerin ilerlemesinde bir fark yarattığı sonucuna varan çalışması olmuştur. Sonrasında yapılan bir dizi araştırma Edmonds çalışmasını destekleyerek farklı okul bağlamlarında okul etkilerini araştırdı ve okulların öğrenci başarısını etkilediğine dair çok fazla kanıt sağlamıştır. Ancak bazı araştırmalarda ise okul özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki olduğuna dair çok kanıt olmadığı sonucuna varmışlardır (Hanushek, 1989).

Okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin incelediği diğer bazı çalışmalarda ise öğrenmeye harcanan zaman ya da yaz okulu programları üzerine yapılmıştır. Öğrenmeye harcanan zamanın başarı sonuçları üzerindeki etkilerinin araştırılması tutarlı sonuçlar vermiştir. Yapılan çalışmalarda yaz okuluna kayıtlı olmayan tüm öğrenciler için öğrenme oranı düşmüş, ancak dezavantajlı çocuklar için bu düşüş daha yüksek olmuştur. Bu durum, yaz okullarının eğitimsel sonuçlarının eşitliğini desteklemesine yardımcı olması hakkında önemli bulgular ortaya çıkarmıştır (Hallinan, 1988). Hanushek (1986) ise öğretmen-öğrenci oranlarının, öğretmen eğitiminin ve deneyiminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte okul iklimi, kültürü ve okulun akademik vurgusu, kolektif etkililik ve öğrenciler ile velilere olan güveni temsil edilen akademik iyimserlik gibi çeşitli okul özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmış, bu faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Hoy, 1990; Hoy, Tarter & Hoy, 2006). Dolayısıyla yapılan bu çalışmalar sonucunda okulların öğrenci performansı üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir.

Raporun bir diğer önemli bulgusu, okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerinde etkisinin öğrencilerin aile geçmişinin etkisine kıyasla daha düşük olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Smith (1972), aile geçmişi kontrol edildikten sonra okul kaynaklarının öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olmadığına ilişkin Coleman raporuna benzer sonuçlara varmıştır. Ardından Hanushek ve Kain (1972) çalışmalarında okul kaynaklarının öğrenci başarı üzerine sınırlı etkisinin olduğunu bulmuştur. Bazı çalışmalarda ailelerin gelirinde, mesleki statüsünde ve eğitiminde eşitsizlikler kaldığı sürece okulların ve okul kaynaklarının bu eşitsizlikleri gideremeyeceğine ilişkin iddialı önermelerde bulunmuşlardır. Coleman raporu gibi bu çalışmalar, akademik başarının önlenmesinde aile faktörlerinin önemini ortaya koymuş ve aile girdileri, okul girdilerinde göre çok daha değerli bir yordayıcı olduğu sonucuna varmıştır (Jencks ve diğerleri, 1972; Smith, 1972).

Coleman raporunda bir başka değişken olan öğretmen faktörü, öğrenci başarı üzerinde çok az etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Coleman ve diğerleri, 1966). Rapora

göre öğretmenlerin kelime testindeki puanları, eğitim düzeyleri ve deneyimleri gibi değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde çok az etkisi vardır. Ancak okul etkileri ile ilgili çalışmalar, bazı okul ve öğretmen özelliklerinin öğrenci başarısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu kanıtlamıştır (Murnane, 1975; Summers & Wolfe, 1977).

Bununla birlikte raporda, öğrencilerin aile geçmişi özelliklerini kontrol ettikten sonra, hem siyah hem de beyaz öğrencilerin bireysel başarıları üzerinde en güçlü etkinin, akranlarının yeterliliği olduğu sonucuna varılmıştır. Düşük gelirli öğrenciler, orta düzeyde okullara katıldıklarında yüksek yoksulluk oranına sahip okullara gittiklerinden daha yüksek başarı seviyelerine ulaşılmıştır.

Kısacası Coleman yoksulluğun okullardan kaynaklanmadığını, okul duvarlarının dışından kaynaklandığını dile getirir (Coleman ve diğerleri, 1966). Ancak yoksul çocuklar için tüm okulların öğrencilerin başarıları düzeyleri üzerinde aynı derecede düşük bir etkiye sahip değildir. Bazı okullar, öğrenme çıktıları üzerinde gözle görülür derecede olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Yoksulluk eğitimin önündeki sadece önemli engellerden biridir. Van der Berg (2008) mutlak ve göreceli yoksulluğun eğitimle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca finansal kaynak eksikliğinin gelişmekte olan ülkelerde yoksulların eğitime erişimini engellediğini söylemektedir. Yeterli kaynakların bulunmaması, örneğin yetersiz beslenme, sağlık, kitap eksikliği, ışıklandırma veya ödev yapacak yerlerin olmaması gibi ev koşulları ve ebeveyn eğitimi, öğrenmeyi engellemektedir. Gelişmiş ülkelerde ise görece yoksul eğitimden tam olarak faydalanamayabilir ve bu durumun sosyal dışlanmaya neden olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu dışlama, eğitimden tam olarak faydalanma veya eğitimin faydalarını ücretli istihdama dönüştürme becerilerini etkiler. Bu aynı zamanda eğitime katılmak veya iyi eğitim almak için motivasyon üzerinde potansiyel bir etkiye sahiptir.

Coleman raporu sonraki süreçlerde okulların eğitim çıktıları üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı şeklinde çarpıtılarak yorumlanmıştır. Yani eğitim çıktıları üzerinde sadece aile arka planının önemli olduğu yaygın bir şekilde kabul edilmiştir (Hauser, Sewell & Alwin, 1976; Jencks ve diğerleri, 1972, Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend,

2000). Ancak John Hattie, 2009 yılında yaptığı bir çalışmada öğrenme üzerine etkiye eden etmenleri araştırmıştır. Öğrenci, ev, okul, müfredat, öğretmen, öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının öğrenme üzerine etkisine bakmıştır. Bunlar üzerinde öğrenci öğrenmesinde en büyük etkiye sahip olan değişken öğretmen ile ilgili faktörler olduğu saptanmıştır. Bu raporun ana fikri okul yapısının gücünü merkeze almakta ve bunu öğretmenlere geri vererek onların gelişmiş bir rol oynamalarına izin vermektedir. Bu nedenle, okul liderleri öğrenci ve öğretmen deneyimini geliştirirken akademik performansı da geliştirebilmektedir (Hattie, 2015). Dolayısıyla Hattie'nin çalışması okul faktörlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin iyileştirilmesi uluslararası kuruluşların uzun yıllardır gündemindedir. Bu doğrultuda söz konusu kuruluşların çalışmaları, eğitimde fırsat eşitliğinin uluslararası ölçekte izlenmesi ve değerlendirilmesinin de içermektedir. Bir sonraki bölümde bu kuruluşların izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde esas aldıkları tanımlara ve göstergelere değinilecektir.

Uluslararası Kuruluşların Eğitimde Fırsat Eşitliği Tanımlamaları ve Fırsat Eşitliğinin Değerlendirmesinde Yararlanılan Göstergeler

Yaşam fırsatlarının dağılımındaki önemli rolü eğitimi son yıllarda ulusal ve uluslararası düzeyde belirlenen politikaların önceliği haline getirmiştir. Bu kapsamda eğitimsel kaynakların dağılımı önemsenererek fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Ancak eğitimde fırsat eşitliğinin ne olduğunun ve nasıl sağlanacağına yanında nasıl değerlendirileceği siyasi ve felsefi tartışmalarda sıklıkla yer almış ve buna yönelik çeşitli analizler yapılmıştır. Yaygın olarak yapılan eşitlik analizleri farklı sosyal grupların farklı eğitim kademelerine erişimine ve katılımına odaklanmıştır (Lynch, 2000). Uluslararası kuruluşlar çoğunlukla ülkeler arası analizler üzerinden eğitim eşitsizliklerini değerlendirerek, kayıt oranları, tamamlama oranları, okul ve öğrenci başına harcamalar, cinsiyet eşitliği, sosyoekonomik düzeyi farklı ve engelli öğrencilerin eğitim hizmetinden yararlanma

düzeyleri ve bilişsel test puanları ile eğitimde kaliteyi ölçmeye yönelik çeşitli göstergeler kullanılmaktadır. Ulusal eğitim sistemlerinde ise eğitime erişimdeki ilerlemeyi izlemeye yönelik göstergeler, her eğitim seviyesinde katılım ve tamamlama oranları kullanılmaktadır (UNESCO, 2018). OECD, Dünya Bankası, UNESCO, UNICEF, Avrupa Birliği gibi uluslararası yapıların eğitimle ilgili çalışmalarında ve raporlarında eşitlik konusu önemli bir yer tutmaktadır. Bu kurumlar eğitimde fırsat eşitliğini benzer şekillerde kavramsallaştırarak çeşitli ölçümler yapmıştır. Bu kapsamda eğitime erişim ve eğitimden sağlanan faydalar değerlendirilerek eğitimde eşitliği analiz etmeye çalışırlar (Levin, 2010).

Önceki dönemlerde fırsat eşitliği tartışmaları okullaşma oranları ve eğitim finansmanı bağlamında ele alınsa da son yıllarda eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesinde nitelikli eğitim olanaklarına erişim ön planda tutulmaktadır. Yani bir öğrencinin sadece okul kaydolması yeterli bir durum olarak görülmemekte, eğitim sürecinde ne kadar kaldığı ve sunulan hizmetten nasıl yararlandığı dikkat edilmektedir. Bu duruma neden olan faktörlerden biri Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) dir. SKH doğrultusunda belirlenen Hedef 4'te "kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek" amaçlanarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması özel bir hedef olarak belirlenmiştir (UNESCO, 2015; United Nations, 2015). Bu madde özellikle eğitim ve öğretimde kaliteyi merkeze alarak fırsat eşitliği değerlendirmelerinin yapılmasını sağlamıştır. Birçok ulusal ve uluslararası kuruluş tarafından bu hedefin gerçekleştirilmesi öncelikli hale gelmiştir. Bu çerçevede uluslararası veri kaynakları kaliteli eğitime erişimin sağlanmasını yönelik çeşitli göstergeler kullanılmasına olanak tanımaktadır. Nüfus ve Sağlık Araştırmaları (DHS), Çoklu Gösterge Küme Anketleri (MICS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), TIMSS ve PIRLS kullanılan birkaç veri kaynaklarıdır. Bu veri kaynakları öğrencinin sosyo ekonomik durumunu ölçen ebeveynlerin eğitimi ve mesleki durumu, çocuğun ve ailenin göçmen geçmişi ve evdeki eğitim kaynakları gibi bir takım sosyal ve kültürel sermaye göstergelerini kullanmanın yanında okul finansmanı ilgili çeşitli göstergeler sunmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğini değerlendiren öncü kuruluşlardan biri olan UNESCO yıllık olarak çeşitli raporlar yayınlamaktadır. Bu kurum fırsat eşitliği kavramını, “doğdukları koşullardaki farklılıklardan bağımsız olarak herkesin gelişmek için aynı fırsata sahip olması gerektiği” şeklinde tanımlamıştır (UNESCO, 2018; s.17). Yani tüm bireyler eğitim ve öğrenime erişimde; cinsiyet, doğum yeri, etnik köken, din, dil, gelir, zenginlik veya engellilik gibi bireylerin kontrolü dışındaki koşullardan etkilenmemelidir (UNESCO, 2014). UNESCO’ya göre fırsat eşitliği, genellikle sonuçlardaki eşitsizlikleri tamamen ortadan kaldırma fikrine daha makul bir alternatif olarak öne sürülmüştür (UNESCO, 2018; s.17). UNESCO sıklıkla eğitim eşitliğine yönelik yaptığı analizlerini cinsiyet, yoksulluk, etnik köken ve engellilik gibi dezavantajlı durumlara yönelik yaparak ülke politikalarına tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu kapsamda UNESCO bünyesinde UIS (UNESCO Institute for Statistics- UNESCO İstatistik Kurumu) kurulmuştur. Bu kurum eğitim göstergelerinin ham verilerini sağlayarak ülkeler arası eğitim eşitsizlikleri değerlendirilmesine hizmet etmektedir (UNESCO/OECD, 2005).

OECD ise eğitimde fırsat eşitliğini “cinsiyet, aile geçmişi veya sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun tüm öğrencilere eğitimden yararlanmaları için benzer fırsatlar sağlamak” şeklinde tanımlamıştır (OECD, 2021d). Başka bir deyişle fırsat eşitliği eğitim çıktılarının öğrencilerin geçmişlerinden veya üzerinde hiçbir kontrolü olmayan ekonomik ve sosyal koşullardan bağımsız olmasını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, fırsat eşitliği, farklı geçmişlere sahip olmalarına rağmen, öğrencilerin iş piyasasında başarılı olmalarını ve toplumun üyeleri olarak hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak ortaöğretim sonrası eğitim görme ihtimallerinin de eşit olması demektir (OECD, 2018c; s.22). OECD eğitimde eşitliği iki açıdan değerlendirmektedir. İlk olarak cinsiyet, sosyo-ekonomik durum veya etnik köken gibi kişisel ve sosyal koşulların eğitim potansiyeline ulaşmada engel olmamasını vurgulamaktadır. İkincisi boyut olarak herkesin okuyabilmesi, yazabilmesi ve basit aritmetik yapabilmesi için tüm bireylere asgari düzeyde eğitim standardı sağlanması adına eğitimsel

eşitliği kapsayıcılık olarak ele alıp, bu boyutların birbiriyle ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Field, Kuczera & Pont, 2017; s.11; Simon, Małgorzata & Beatriz, 2007).

OECD eğitimde ki eşitsizlikleri ölçmek için birçok gösterge kullanmaktadır. 2000 yılından bu yana 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimlerindeki akademik performansına ölçen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışması değerli bir gösterge işlevi görmektedir (OECD, 2012a; OECD, 2016b). Bu sınav ile ülkelere eğitimde kalite ve eşitlik hedeflerine giden yolda nerede olduklarını açıkça görebilmeleri için karşılaştırılabilir ve sağlam bir ilerleme ölçüsü sunar (OECD, 2016b; s.26). Bu sınavla birlikte öğrencilere evdeki eğitim kaynaklarını ölçmek için aile serveti, evde kitap sayısını gösteren öğelerden oluşan ev eşyaları hakkında sorular sorarak kültürel sermayelerinden kaynaklanan eşitsizlikleri ölçmenin yanında okul kaynaklarını dağılımından kaynaklanan eşitsizlikleri analiz ederek ülkelere politika önerilerinde bulunur.

OECD, Dünya Bankası'nın mali desteğiyle ile, UNESCO ile birlikte 1997 yılında Dünya Eğitim Göstergeleri programını (WEI) başlatmıştır. Bu program, eğitim talebindeki değişiklikleri, eğitimde insan ve finansal kaynaklara yapılan yatırımlardaki eğilimlerle bunların eğitim sunumunun niceliği ve kalitesiyle nasıl ilişkili olduğunu göstermeye çalışır (UNESCO/OECD, 2005). Kamu eğitim sistemlerinin ötesine bakar ve eğitimin finansmanı ve yönetimine dahil olan kamu ve özel aktörlerin çeşitliliği sonucundaki değişimi tartışır. Bununla birlikte OECD Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES) programı ile de çeşitli göstergeler sağlamaktadır. INES programı, tek tek kurumları karşılaştırmak yerine, bir bütün olarak ulusal eğitim sistemlerinin performansını ölçmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sistemlerinin gelişimi, işleyişi ve etkisine olan birçok önemli özelliğin, öğrenme çıktılarının ve bunların bireyler ve kurumlar düzeyinde girdiler ve süreçlerle ilişkilerinin gösterilmesini sağlamaktadır (OECD, 2018c). INES, birçok konuda zengin ve uluslararası olarak karşılaştırılabilir bir dizi gösterge sağlayarak eğitim sistemlerinin kendilerini diğer ülkelerin eğitim performansları ışığında değerlendirmelerini sağlar: Bunlar; eğitim kurumlarının ve öğrenme çıktılarının ekonomik ve sosyal sonuçlar üzerindeki etkisi, eğitime yatırılan mali ve

insan kaynakları, eğitime erişim, katılım ve ilerleme, okullar örgütü ve öğrenme ortamıdır (OECD, 2012a).

OECD'nin eğitim göstergeleri, uluslararası eğitimin mevcut durumunun nasıl ölçüleceği konusunda profesyonel düşüncenin fikir birliğini temsil etmektedir. Eğitime yatırılan insan ve mali kaynakları hakkında bilgi sağlar; eğitime erişim, ilerleme, tamamlama ve eğitimden işe geçişler; öğrenme ortamı ve okulların organizasyonu, öğrenme çıktılarının kalitesi ve öğrenmenin ekonomik ve sosyal getirileri olarak eğitim göstergelerini tematik olarak düzenlenmiştir ve her birine ilgili arka plan bilgilerini içeren göstergeler oluşturulmuştur (OECD, 2017b). Bunu çerçevesinin ilk boyutu, eğitim sistemlerindeki aktörlerin üç seviyesini birbirinden ayırır. Bunlar makro, mezo (orta) ve mikro seviyedir. Bunlar, bir bütün olarak eğitim sistemi, eğitim hizmetleri sağlayıcıları (eğitim kurumları, okullar) ve öğretim ortamları (sınıflar, öğretmenler), eğitim sistemine bireysel katılımcılardır. Bu düzenleme çerçevesinin ardından ikinci boyutu olarak göstergeleri ayrıca gruplara ayırır. Bunlar:

Eğitim sistemlerinin çıktısı, sonuçları ve etkisine ilişkin göstergeler: Çıktı göstergeleri, eğitim başarıları gibi sistemden ayrılanların özelliklerini analiz eder. Sonuç göstergeleri, yükseköğrenime devam etmenin istihdam ve kazanç faydaları gibi eğitim sistemlerinin çıktılarının doğrudan etkisini inceler. Etki göstergeleri, kazanılan bilgi ve beceriler, ekonomik büyümeye ve toplumsal refaha katkılar ve sosyal uyum ve eşitlik gibi sonuçların uzun vadeli dolaylı etkilerini analiz eder.

Eğitim kurumlarında katılım ve ilerlemeye ilişkin göstergeler: Bu göstergeler, öğrencilerin farklı eğitim düzeylerine erişim, katılım ve bunları tamamlama olasılığının yanı sıra program türleri ve eğitim düzeyleri arasındaki yatay ve dikey geçişleri değerlendirir.

Eğitim sistemlerine veya öğrenme ortamında girdiye ilişkin göstergeler: Bu göstergeler, her düzeyde katılımı, ilerlemeyi, çıktıları ve sonuçları şekillendiren politika kolları hakkında bilgi sağlar. Bu tür politika kaldıraçları, finansman, insan kaynakları

(öğretmenler ve diğer okul personeli gibi) ve fiziksel kaynaklar (binalar ve altyapı gibi) dahil olmak üzere eğitime yapılan kaynaklarla ilgilidir (OECD, 2018c).

INES programı kapsamında yıllık olarak yayınlanan Bir Bakışta Eğitim (Education at A Glance) serisi ülkeler arasında eğitim eşitsizliği konusunda karşılaştırmalı değerlendirmeler yapmaktadır (OECD, 2012a). Kullanılan göstergeler, eğitime erişim, insan kaynakları ve finansman, eğitim ve öğrenim sistemlerinin nasıl işlediği ve geliştiği ve eğitime yapılan yatırımların getirileri hakkında bilgi sağlamaktadır. Her biri, politika bağlamı ve verilerin yorumlanması hakkında bilgilerle birlikte tematik olarak düzenlenmektedir.

Dünya Bankası eğitimi; gelir, sağlık gibi birçok çıktının başarısında fırsat eşitliği güçlendiren araçsal bir öneme sahip olduğuna dikkat çekerek, Banka, eğitimde fırsat eşitliğini, bir çocuğun temel hizmetlere erişiminin birey, aile veya topluluk özellikleriyle ilgili olan cinsiyet, etnik köken, yerleşim yeri ve ekonomik durum gibi üzerinde kontrolü olmayan dışsal koşulların engel olmaması şeklinde tanımlamıştır (Hoyos Suarez & Narayan, 2011; s.29). Dünya bankası kaliteli eğitim ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarına 2030 yılına kadar erişim olanağı sağlayan ülkelere yardım etmeyi taahhüt ederek, SKH'den Hedef 4'ün uygulanması için ülkeleri yönlendirmektedir. Banka, dezavantajlı kesimlerden gelen çocuklar ve kız çocukları için kaliteli eğitimin önündeki engelleri kaldırmak eğitime alanında yapacağı birkaç amaçtan biridir. Dünya Bankası EdStats (Eğitim İstatistikleri) portalı ile erişim, tamamlama, öğrenme, harcamalar, politika ve eşitlik gibi eğitimdeki temel konular içeren kapsamlı veri ve analiz kaynağı sağlamaktadır (World Bank, 2021). Bununla birlikte Bankanın Daha İyi Eğitim Sonuçları için Sistem Yaklaşımı (SABER), diye bir başka veri tabanı bulunmaktadır. 2011 yılında başlatılan veri tabanı SABER, ülkelerin eğitim sistemlerini sistematik olarak güçlendirmelerine yardımcı olmak ve nihai hedefi Herkes İçin Öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla eğitim politikaları ve kurumları hakkında karşılaştırmalı veri ve bilgi üretme girişimi olarak tanıtılmıştır (World Bank, 2022).

Eurydice (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı) tarafından düzenli aralıklarla hazırlanan ve Avrupa'da eğitime ilişkin temel verileri de içeren yayınlarda eşitsizliklere ilişkin göstergeler

yer almaktadır. Avrupa birliği eşitliği, kapsayıcılık (yani, tüm öğrencilerin en azından asgari miktarda kaliteli eğitim alıp almadığı) ve adalet (yani, ğrenci performansının sosyo-ekonomik geçmişinden büyük ölçüde bağımsız olup olmadığı) açısından ele alınmaktadır. Eurydice ulusal kaynaklardan toplanan orijinal politika bilgileri, ğrenci performansı ve özelliklerine ilişkin uluslararası anket verileri, PISA, PIRLS ve TIMSS gibi sınavların yanı sıra Eurostat tarafından toplanan istatistiksel veriler ile eşitlik analizleri yapmaktadır (Parveva, Horvth, Krm & Sigalas, 2020). Değerlendirmelerini bünyesinde bulunan Eurostat istatistik veri tabanı ile katılımcı ülkelere eğitiminde dahil olduğu birçok alanda bilgi sunmaktadır. Eurostat eğitime ve öğretime erişim, eğitim finansmanı, eğitim personeli ve eğitime çıktılarına ilişkin bilgileri içermektedir.

Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu tarafından 2010 yılında geliştirilen Eğitimde Dünya Eşitsizlik Veri Tabanı (WIDE) Eğitimde Yoksunluk ve Marjinalleşme (DME) veri seti olarak oluşturulmuştur. 2018'de, Küresel Eğitim İzleme Raporu ve UIS, SKH 4'n ve özellikle de eşitlikle ilgili Hedef 4.5'in izlenmesini desteklemek için WIDE'yi ortaklaşa sürdürmek ve geliştirmek için bir ortaklık kurmuştur (UNESCO, 2021a). Bu veri seti politika tasarımı ve kamuoyu tartışmasını bilgilendirmek amacıyla ülkeler ve ülkeler içindeki gruplar arasındaki kabul edilemez eğitim eşitsizliği seviyelerine dikkat çekmektedir (UNESCO, 2021b). Dünya Eğitim Eşitsizliği Veri tabanı (WIDE), Nüfus ve Sağlık Araştırmaları (DHS), oklu Gösterge Küme Anketleri (MICS), diğer ulusal hane anketleri ve 160'tan fazla ülkeden öğrenme değerlendirmelerinden elde edilen verileri bir araya getirmektedir. Kullanıcılara, ekonomik durum, cinsiyet, etnik köken ve yerleşim yeri gibi eşitsizlikle ilişkili faktörlere göre ülkeler arasında ve ülkeler içindeki toplum kesimlerinin arasında eğitim sonuçlarını karşılaştırabilmesine olanak tanır (UNESCO, 2021a).

Türkiye'de, eşitsizlik üzerine çalışan bağımsız araştırmacıların yanı sıra, ulusal düzeyde gibi sivil toplum kuruluşları ile sendikalar, eğitimin durumunu inceleyen raporlar yayınlamakta söz konusu raporlarda eğitime erişim, ğretim ortamları, eğitim harcamaları ve eğitim başarısı vb konularda var olan eşitsizlikleri kamuoyuyla paylaşmaktadırlar.

Eğitime ilişkin değerlendirmeler yaparak eğitim politikası önerileri sunmaktadır. Bir düşünce kuruluğu olarak faaliyet gösteren Eğitim Refromu Girişim (ERG), kendisine eğitimi izleme misyonu 2000’li yılların bu kurumlar, ulusal ve uluslararası sınavlar ve MEB, TÜİK eğitim verileri üzerinden, eğitsizlikleri incelemektedir. ERG eğitimde fırsat eğitliğini “eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreç” olarak tanımlamaktadır (ERG, 2017a). Eğitimde eğitimsel kazanımların ve kaliteli eğitime erişimin sağlanması kapsayıcı ve eğitlikçi bir sistemin kurulmasını elzem olarak görmektedir (ERG, 2015a). ERG tüm bireylerin temel beceri ve yetkinlikleri kazanabilmesi için sadece okula kaydolmuş olmayı yeterli bulmamakta, kaydolan bireylerin ilköğretimi başarı ile tamamlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Bakiş, Levent, İnel & Polat, 2009). Bu kapsamda eğitsizlik değerlendirmelerini eğitime erişim ve eğitimin kalitesi olmak üzere iki açıdan incelemektedir. Okullaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi göstergeler ile eğitime erişimi analiz ederken, öğrenci başarısını ölçen sınavlarla eğitimin niteliğini ölçmektedir (Dinçer & Uysal Kolaşın, 2009). Tablo 2’de ulusal ve uluslararası kuruluşların kullandığı tanımlamalar ve kullandıkları göstergeler verilmiştir.

Tablo 2*Ulusal ve Uluslararası Kuruluşların Fırsat Eşitliği Tanımlamaları ve Kullanılan Göstergeler*

Ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve veri tabanları	Fırsat eşitliği tanımları	Kullanılan göstergeler
UNESCO	Doğdukları koşullardaki farklılıklardan bağımsız olarak herkesin gelişmek için aynı fırsata sahip olması gerektiği anlamına gelmektedir.	Erişim ve katılım (Brüt kayıt oranı, net kayıt oranı, okula hiç erişemeyen çocukların yüzdesi) Tamamlama (Sınıf tekrarı oranı, okul terk oranı, okulu tamamlama oranı vb) Öğrenme (Okuryazar öğrencilerin yüzdesi, matematik okuryazar öğrencilerin yüzdesi, ulusal sınavları geçen öğrencilerin yüzdesi, asgari yeterliliğe ulaşan öğrencilerin yüzdesi, öğrenci değerlendirmelerinde ortalama puan) Kazanım (Ulaşılan en yüksek seviye/derece, okullaşma yılları) Kaynaklar (Öğrenci-öğretmen oranı, devlet eğitim harcamaları, hane halkı eğitim harcamaları)
OECD	Cinsiyet, aile geçmişi veya sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun tüm öğrencilere eğitimden yararlanmaları için benzer fırsatlar sağlamaktır.	Eğitime erişim, katılım ve ilerleme (Yaş grubuna göre okula kayıt oranları, cinsiyete ve eğitim düzeyine göre okula kayıt oranları, özel okullara kayıtlı çocukların yüzdesi) Eğitime yatırılan finansal kaynaklar (Öğrenci başına yapılan toplam harcama, eğitim bütçesinin GSYİH oranı, eğitim kurumlarına yapılan kamu, özel ve uluslararası harcamaların eğilimleri, toplam kamu harcaması, vb) Öğrenme ortamı ve okulların organizasyonu (Zorunlu eğitimde öğretim süresi, eğitim kademelerine göre ortalama sınıf mevcudu ve öğretmen öğrenci oranı) Eğitim kurumlarının çıktıları ve öğrenmenin etkisi (Eğitim durumuna göre çalışanların kazançları, işgücü piyasası durumu ve cinsiyete ve yaşa göre örgün ve yaygın eğitim ve öğretime katılım)
DÜNYA BANKASI	Eğitimde fırsat eşitliğini bir çocuğun temel hizmetlere erişimine birey, aile veya topluluk özellikleriyle ilgili olan cinsiyet, etnik köken, yerleşim yeri ve ekonomik durum gibi üzerinde kontrolü olmayan dışsal koşulların engel olmaması şeklinde tanımlamıştır.	Okul katılım (Eğitim kademesine göre okula devam ve okul dışı kalma oranları, sınıf tekrar oranı, çağ nüfusunun okullaşma oranı, sebeplere göre okul dışı kalma yüzdesi) Okul gelişimi (Okul seviyesine göre bir sonraki kademeye geçiş, eğitim düzeyine göre sınıf tekrarı ve terki, okulu tamamlama oranları) Okul başarısı (Öğrencilerin arka plan özelliklerine göre okul başarısı) Eğitim harcamaları (Eğitim düzeyine göre öğrenci başına ortalama eğitim harcaması, eğitim düzeyine göre hanehalkı eğitim harcamalarının yüzdesi) İşgücü piyasası sonuçları (Kazanç eşitsizlikleri, kazançlar için Gini katsayısı ve Theil endeksi, genç istihdamı/işsizliği, sektöre göre istihdam, eğitim düzeyine göre kazançlar)

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Ulusal ve Uluslararası Kuruluşların Fırsat Eşitliği Tanımlamaları ve Kullanılan Göstergeler

Ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve veri tabanları	Fırsat eşitliği tanımları	Kullanılan göstergeler
EUROSTAT	Fırsat eşitliği, eğitim ve öğretimin sonuçlarının sosyo-ekonomik gelişimden ve eğitimde dezavantaja yol açan diğer faktörlerden bireyi bağımsız olmasını ve bu durumların iyileştirilmesini içererek bireylerin özel öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesini içerir	Eğitim ve öğretime katılım (Yaşa ve cinsiyete göre eğitime katılım oranları, eğitim kademesine göre cinsiyet, yaş ve kurum türüne göre kayıt oranları, bölgelerine göre cinsiyet, yaş ve kurum türüne göre kayıt oranları vb) Eğitim personeli (Akademik personelin eğitim düzeyi, cinsiyet ve yaşa göre dağılımı, öğretmen öğrenci oranı vb) Eğitim finansmanı (Eğitim bütçesinin GSYİH ve kamu bütçesine oranı, kamu ve özel eğitim kurumlarına yapılan harcamalar, öğrencilere yapılan maddi yardımlar, eğitim ve öğretime yapılan yatırımlar) Eğitim ve öğretim sonuçları (Eğitim düzeyi ve program türünde cinsiyet ve yaşa göre mezuniyet oranları ve okulu tamamlama oranları, mezunların eğitim düzeyi ve program yönelimlerine göre cinsiyete ve eğitim alanına göre dağılımı, matematik, bilim ve teknoloji alanlarına kayıt ve mezun oranları)
Eğitimde Dünya Eşitsizlik Veritabanı (WIDE),	İnsanların üzerinde çok az kontrole sahip olduğu ancak eğitim ve yaşam fırsatlarını şekillendirmede önemli bir rol oynayan zenginlik, cinsiyet, etnik köken ve konum gibi koşulların güçlü etkisini vurgulamaktadır.	Erişim ve tamamlama (Eğitim kademelerine göre eğitime katılan çocukların yüzdesi, okula gitmeyen ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki çocukların yüzdesi, eğitim kademelerine geçiş oranları, ortaöğretimde okulu tamamlama oranları, aşırı eğitim yoksulluğu içinde yaşayan nüfusun yüzdesi) Öğrenme (Genç okuryazarlık oranı, eğitim kademelerine göre okumada, matematikte ve fende öğrenme başarısı,
ERG	Fırsat eşitliği, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde eğitimin yeniden düzenlenmesini öngören bir süreçtir.	Erişim (Eğitim kademelerine, bölgelere ve cinsiyete göre net okullaşma oranları, eğitim kademelerine ve okul türlerine göre devamsızlık oranları ve okul dışı kalmış öğrenci oranları) Eğitim çıktıları (Uluslararası sınavlarda öğrenci ortalama puanı, Uluslararası sınavlarda bölgelere ve okul türlerine göre performans ve yeterlilik düzeyi, sosyoekonomik duruma göre program türlerinin dağılımı) Eğitim finansmanı (İlköğretim ve ortaöğretim hanelerin eğitim harcamaları, eğitim düzeyine göre eğitim harcama yüzdesi vb)
TEDMEM		Eğitime erişim (Eğitim kademelerine göre okula erişim ve okulu terk etme oranları, eğitim kademelerine göre okul, derslik, öğrenci ve öğretmen sayıları, yaş gruplarına göre okul dışında kalan çocuk sayıları, yıllara ve kademelere göre özel okul ve öğrenci sayıları vb) Eğitim finansmanı (Eğitim bütçesi miktarı ve harcama kalemleri, bazı illerde ve Türkiye genelinde norm fazlası öğretmen sayıları) Öğrenci başarısı (Merkezi sınava katılan öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamaları, program türlerine ve öğrencilerin Türkiye geneli yüzdelerine göre yerleştirme durumuna ait istatistikler, merkezi sınava katılım ve merkezi yerleşme istatistikleri vb)

Tablo 2'deki verilerden görüldüğü üzere eğitimde fırsat eşitliğinin tanımı ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından benzer yapıda olup çocuğun sosyal arka planından kaynaklanan dezavantajların telafi edilerek eğitime erişimde eşit ya da benzer fırsatlara sahip olması şeklinde ele alınmıştır. Söz konusu kuruluşlar eğitim izleme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan göstergeler kurum, amaç ve politikasına göre değişerek farklı göstergeler kullanmanın yanında benzer göstergeleri de kullanmaktadır.

Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Genel Çerçevesi

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi, “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” hükümleri eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik kanun güvencesini sağlamaktadır. Bununla birlikte 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanun'da (METK) “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlamak Devletin görevi olarak görülmüştür. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve buna benzer başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Diğer taraftan özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır (8. madde)” ifadeleri ile eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışıldığının hukuki sürecidir. Öte yandan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ilköğretimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlamaya yönelik olarak, devlet okullarında parasız olmak üzere yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar açma, bölge okullarının kurulması, gezici okulların kurulması ve özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim imkanlarını sağlamak gibi ilke ve önlemlere yer vermiştir (madde 23).

Bu çerçevede MEB eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik düşük sosyoekonomik arka plan sahip olan öğrencilerin okula erişimlerini sağlayabilmek adına birçok politika ve program uygulamıştır. Zorunlu temel eğitim, parasız eğitim (parasız devlet okulları), burslu eğitim/öğrenci bursları (öğrenim kredisi uygulaması), taşımali sistem

(taşımali eğitim/okul servisleri), uzaktan eğitim, çok amaçlı eğitim, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar düzenleme/açma, bölge okullarının kurulması, özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim imkanı sağlamak, ücretsiz ders kitabı ve şartlı eğitim yardımları (İnan & Demir, 2018, 348) gibi uygulamalar ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik hayata geçirilen sosyal politikalarlardır.

Tarihsel süreç içerisinde Türkiye Cumhuriyetinde eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin ilk gelişmel Cumhuriyetin kurulması ile ilköğretimin anayasada parasız ve zorunlu olarak kabul edilmesidir. 1913 tarihinde ilköğretim parasız olarak belirlenmiş 1926 tarihinde ise 822 sayılı kanun ile gündüzlü lise ve ortaokula giden öğrencilerden para alınmamış ve 915 sayılı kanun ile de parasız yatılı ve pansiyonlu okullar eğitim vermeye başlamıştır. Bununla birlikte az nüfuslu köyler için parasız yatılı ve eğitim enstitülerinin açılmış olması, fırsat eşitliğini sağlama yolunda alınmış tedbirlerdir (Tunç, 1969, s. 33). Ardından köy enstitüleri uygulaması ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılarak bu durum 1950'li yıllara kadar sürmüştür.

1950'li yıllarda çok partili hayata geçişle beraber eğitimde fırsat eşitliği farklı bir görünüme bürünmüştür. 1961 Anayasasınının 50.maddesinde "Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar." ifadesi ile eğitime ilişkin bu görev devlet sorumluluğuna bırakılarak eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca "ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve Devlet okullarında parasızdır." ifadesi yer almıştır. 1961 Anayasası'nda 'eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır' ibaresi yer alır. "Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye ya da sınıfa imtiyaz tanınmaz ve eğitim, Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Millî eğitim sistemi içinde fertler, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli programlara ya da okullara yöneltilerek yetiştirilir. Fırsat ve imkân eşitliği bakımından da kadın erkek herkese bu hak sağlanır" ifadeleri geçer.

1973 tarihli 1739 sayılı METK'da fırsat ve imkân eşitliği ilke olarak benimsenmiştir. “Eğitimde kadın-erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.” “Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilere parasız yatılılık, burs, ve kredi” gibi olanakların sağlanacağı ve ayrıca “özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır” ifadeleri fırsat eşitliğini sağlamaya yöneliktir.

1982 Anayasasında ise kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmayacağı ifade edilmiştir. Yine aynı yıl “parasız yatılı ve burslu ilişkin bir yasa da 4. maddesinde parasız yatılı ve burslu okumak için maddi imkanlardan yoksun ve başarılı olmak esastır” ifadeleri yer almıştır. Bu kapsamda 1982 yılında “İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanunda “Parasız yatılı ve burslu okumak için maddi imkanlardan yoksun ve başarılı olmak esastır (madde 4).” ifadesi yer alır.

Türkiye’de, 90’lı yıllarla birlikte özellikle ilköğretim düzeyinde, eğitime erişimi artırmaya yönelik çabaların arttığı gözlemlenmektedir. 1997 yılında uygulamaya konan temel eğitim reformuyla birlikte, sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçilmiştir. Zorunlu eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması ile özellikle yoksul haneden gelen öğrencilerin eğitime erişimlerinin artırılması hedeflenmiştir. Bu durum temel eğitim programı ile başlatılıp, birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Program uygulaması başladığı sırada dönemin hükümeti, kırsal kesimdeki çocukların farklı koşullarla karşı karşıya kaldığından dolayı sekiz yıllık ilköğretim okulunun birçok çeşidini oluşturmuştur. Bunlar taşımali ilköğretim okulları (TİO), yatılı ilköğretim okulları (YİBO) ve pansiyonlu ilköğretim okulları (PİO) ile 3 farklı türde eğitim vermeye başlanmıştır (Dulger, 2004).

Yoksulluk Kavramı

Yoksulluk insanlık tarihi kadar bir geçmişe sahip olmasına rağmen tanımlanması oldukça güç bir kavramdır. Bunun önemli bir nedeni, yoksulluğun birbiriyle ilişkili birçok durumu kapsamı alan yazında nasıl kavramsallaştırılacağına dair farklı görüş ve

yaklaşımları ortaya çıkarmasındandır (Huston & Bentley, 2010). Pete Alcock'a (1997, s.3) göre yoksulluk, doğası gereği tartışmalı ve politik bir kavram olmasının yanında hem birbiriyle örtüşen hem de çelişen tanımlamalarının var olması, üzerinde anlaşılmiş bir tanım yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle yoksulluğun tanımı sosyal, politik, ekonomik ve kültürel açıdan değişen perspektiflere ve yaklaşımlara göre çeşitli şekillerde yapılmaktadır (Altay, 2007). Dolayısıyla yoksulluk kavramını tanımlamak için öncelikle yapılması gereken ilk şey doğru yaklaşımın benimsenmesidir (Hannum, Liu & Alvarado-Urbina, 2017). Diğer bir anlatımla yoksulluğu tanımlamak, farklı görüş ve yaklaşımların birbiriyle nasıl örtüştüğüne dikkat edip, tanımlamalar üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunu anlayarak ve yoksulluk ile ne demek istediğinize bağlı değişecektir (Alcock, 1997, s.4).

Mevcut bağlamda birçok yazar ve kuruluş tarafından yoksulluğun tanımlanması farklı çerçevelerden yapılarak sınırları çizilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yoksulluk ekonomik olarak değerlendirildiğinde yeterli gelir elde edememe (Curtis & Cosgrove, 2017; s.3; World Bank, 2000; Tilak, 2002), politik açıdan düşünce, ifade ve örgütlenme özgürlüğünün olmamasının yanında siyasi katılım noksanlığı (Sen, 2000) ve sosyal açıdan sağlık ve eğitim hizmetlerine erişmeme ile sosyal dışlanma (Davis & Sanchez-Martinez, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır. Geçmişte sadece ekonomik olarak tanımlanan yoksulluk günümüzde birçok farklı durum ve yapıyı barındırarak anlaşılmaya ve tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bugün artık ülkelerin gelişmişlik düzeyi, gelir dağılımındaki farklılıklar, ihtiyaçların kişiden kişiye göre değişmesinin yanında ülkelerin sosyal, çevresel ve ekonomik koşullarına bağlı olarak kişilerin yoksulluğu farklı algılanması gibi etkenlerin birbiri ile olan bağlantısı göz önüne alınmadan yoksulluğun tanımlanamayacağı gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Townsend, 1985). Öte yandan yoksulluğun zaman içinde değişkenlik göstermesi ve farklı değer sistemlerine sahip bir toplumsal yapıdan diğerine farklı yansımaları alan yazında yoksulluğa ilişkin birçok kavram ve bunlara bağlı olarak da birçok farklı tanımı ortaya çıkarmıştır (Aladağvan, 2016; Apaydın, 2011). Nitekim birçok tanıma

rağmen yoksulluk nosyonu ile ilgili gerçek onu çevreleyen farklı yönler ve dinamikler dikkate alınmadan tanımlanamayacağını gözler önüne sermektedir.

19. yüzyıl sonlarında İngiltere’de sanayi devriminin yarattığı sosyal, kültürel ve ekonomik sorunların yoksulluğu yaygınlaştırması yoksulluk çalışmalarına ilgi ve çabaları arttırmıştır (Apaydın, 2011; Kaya & Özcan, 2009). Yoksulluğa ilişkin ilk kavramsallaşma çalışmaları daha çok bireyin gelir düzeyine odaklanan temel ihtiyaçlar yaklaşımı doğrultusunda ekonomik bir perspektiften yapılmıştır (Alcock, 1997, s.68; Foster, 1998; Fusco, 2003, s3). Bu bakış açısına göre yoksulluk kişinin hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan yiyecek, giyecek, barınma gibi asgari düzeydeki ihtiyaçlarını temin edememe durumu olarak tanımlamıştır (Arpacıoğlu, 2011, s.1; İncedal, 2013). Başka benzer bir tanımda ise yoksulluk, asgari düzeyde temel ihtiyaçlar için gerekli görülen harcamaların belli bir eşiğin altında olması şeklinde tanımlamıştır (Feagin, 1975). Bu varsayımın altında yatan teorik bakış açısı, yoksulluğu kişinin yaşamını sadece maddi ölçütler kullanılarak değerlendirmekte ve geliri belli bir eşiğin altında kaldığında bireyi yoksul olarak tanımlanmaktadır (Haughton & Khandker, 2009). Bilhassa zayıf beslenme, yetersiz giyim ve düşük kaliteli konut gibi etkenler yoksulluğun merkezinde yer alarak düşük düzeyde gelir ve tüketim ile ilgili olarak yoksulluğu karakterize etmektedir (White, Killick, Savane & Kayizzi Mugerwa, 2001, s.10). Yani yoksulluk bir kişinin maddi kaynakları asgari ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olmadığına ortaya çıkmaktadır. Bu yoksulluk tanımları geleneksel ve muhafazakar görüş olarak temsil edilmekte ve halen günümüzde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Haughton & Khandker, 2009).

Bu yaklaşıma göre bireyin yoksul olup olmadığı gelir düzeyi yoksulluk sınırı olarak belirlenen bir eşik değer ile ölçülmesi sonucunda değerlendirilmektedir (Haughton & Khandker, 2009). Günümüzde yoksulluk sınırı ülke bazında ve uluslararası ölçümlerde halen yaygın olarak kullanılmakta ve buna bağlı yoksul insan sayısı belirlenmektedir. Ancak yoksulluk sınırına bağlı ölçümler günümüzde yoksullukla ilgili birçok boyutu içermediğinden dolayı eleştirilmektedir. Son zamanlarda yoksulluğu sadece maddi anlamda değerlendirme

çabaları değişmiş yoksulluğun göreceli olarak değişen doğası anlaşılabilir yoksulluğun sadece gelir ve tüketimle ilgili olmadığı kabul edilmiştir (Açıkgöz & Yusufoglu, 2012; Robinson, 2012).

Yoksulluk sınırı ile yoksulu belirleme ve tanımlama çabaları 1970'lerin sonlarında önemli ölçüde eleştirilmeye başlanmış ve ekonomistler arasında önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Fusco, 2003, s.3). Yoksullukla ilgili bakış açısı, özellikle 1960'lardan 1980'lere kadar yaygın olan gelir ve tüketime dayanan materyalist tabanlı temel ihtiyaçlar yaklaşımı üzerinden değerlendirilmiştir. 1980'lerden günümüze kadar olan süreçte ise yoksulluğu çok boyutlu açıdan değerlendirmenin önemini kabulüne doğru kayda değer ilerlemeler kaydetmiştir (Rose & Dyer, 2008). Bu değişime öncülük eden Amartya Sen'in (1976) ünlü seminal makalesi yoksulluğun görülme ve ölçülme şeklini temelden değiştirmiştir. Bundan sonraki süreçte birçok kişi ve kuruluş yoksulluk çalışmalarında farklı yaklaşımları benimsemeye başlamış ve yoksulluğu çeşitli şekillerde tanımlamıştır. Günümüzde yoksulluğu sadece yoksulluk sınırının altında yaşayan insanların oranı ile değil, aynı zamanda yoksulların içinde yaşadığı topluluğun gelir dağılımını da dikkate alarak değerlendirilmesi gerektiği artık kabul edilmiştir

Amartya Sen'in (1982, 2000) yetenek ve işlevsellik ilgili terimleri içeren çalışmaları yoksulluğa yönelik yeni bir çerçeve kazandırarak yoksulluğu çok boyutlu bir açıdan değerlendirilmeye olanak sağlamıştır. Özellikle yetenek yaklaşımı olarak anılan bu teori birçok yazar tarafından yoksulluğun çok boyutlu anlamak için en mantıklı ve kapsamlı çerçeveyi sağladığını dile getirilir (Thorbecke, 2013; Kakwani & Silber, 2008). Bireysel yeteneklerin rolüne vurgu yapan Sen (2000) yoksulluğu sadece düşük gelire sahip olmaktan ziyade temel yeteneklerden yoksun olma şeklinde tanımlamaktadır (s.20). Başka bir ifadeyle yoksulluğu toplumda etkin biçimde çalışabilme yeteneğinin olmaması olarak değerlendirmektedir (Van der Berg, 2008). Bu çerçevede bu teori yeteneklerin toplumda birçok işlevi yerine getirme kapasitesini veya potansiyelini sağladığını dile getirmektedir. Dolayısıyla yoksulluk insanların yetersiz gelir veya eğitim, sağlıksızlık, güvensizlik, düşük

özgüven veya toplumun bir üyesi olarak güçsüzlük duygusu yaşama gibi temel yetenekler olmadığında ortaya çıktığını savunmaktadır (Haughton & Khandker, 2009). Temel yeteneklerden yoksun olma, erken ölüm, önemli ölçüde yetersiz beslenme (özellikle çocukların için), kalıcı hastalık hali, yaygın cehalet ve diğer başarısızlıklara yansiyabilir (Sen, 2000; s.20). Sen'in bu görüşü, kişinin içinde yaşadığı zaman ve yere uygun bir dizi yetenek ve fonksiyona ihtiyaç duyduğuna odaklanır. Dolayısıyla yoksulluk insanların yaşadıkları yaşam türüne göre değişebilmektedir. Yoksulluğu azaltmak için, yetenek yaklaşımı, insanların temel yeteneklerinin genişlemesi gerektiğini savunmaktadır (Kakwani & Silber, 2008).

Sen (2000) yoksulluğu bir başka açıdan tanımlayarak insanların seçme özgürlüğüne vurgu yapmaktadır. Sen daha sonraki çalışmalarında yoksulluk anlayışını, toplumda etkin bir şekilde çalışabilme kabiliyeti olarak adlandırdığı eksiklikten kaynaklanan seçme özgürlüğünün olmamasıyla sonuçlanan bir durum olarak genişletmiştir (Van der Berg, 2008). Bu çerçeveye göre, nihayetinde önemli olan, bir kişinin kendi işlevlerini özgürce seçmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu çok boyutlu yorum, yoksulluk nosyonunu yalnızca maddi kaynak eksikliğiyle ilişkili olduğunun çok ötesine taşımaktadır. Ancak yine de bireyin kendi işlevini yerine getirebilmesi için, asgari bir refah seviyesine sahip olması gerekmektedir (Thorbecke, 2013). Örneğin kişinin belli bir seviyede gelire sahip olması, sağlıklı olmak, iyi korunmak, özgürce hareket etmek ve iyi beslenmek gibi işlevlere ulaşma olasılığı arttırmaktadır (Sen, 2000). Başka bir anlatımla, yoksulluğun en önemli sebebinin düşük gelire sahip olmaktan kaynaklandığını kabul etmekle beraber kişinin yetenek yoksunluğunun temel nedeni olabileceğini savunmaktadır. Yani maddi kaynaklar sadece kişinin yeteneğini arttırmanın bir yoludur.

UNDP'nin yoksulluğa yönelik görüşleri Sen'in yetenek teorisine dayanmaktadır. Bu teori baz alınarak yaşam boyu sağlık, ortalama bir hayat standardı, yaratıcı bir hayat, kendine güven, özgürlük, saygınlık gibi insani gelişme için gerekli olan fırsatlardan yoksun olma şeklinde tanımlayarak, kavramın sadece parasal olarak ifade edilmesinin önüne

geçmiştir (Taşçı, 2015). Bu tanımlamada yoksulluğun yapısının asgari geçim gelirinden daha fazlası olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda gerek gelişmekte olan gerekse gelişmiş ülkelerde yoksulluk analizleri bireyin finansal kaynak eksikliğinden çok boyutlu bir yoğunlaşmanın ötesine genişletilmiştir (Van der Berg, 2008).

Kısaca, 19. yüzyılda klasik ve neoklasik yaklaşım açısından ekonomik olarak tanımlanan yoksulluk Keynesyen görüşten neo-liberal görüşlere kaymaya başlanması ile beraber politika gündeminin ön saflarında yerini almaya başlamış ve en yeni teorilere kadar, yoksulluk üzerine çeşitli görüşleri ortaya atılmıştır. Zaman içinde benimsenen farklı yoksulluk tanımları, parasal yönlerden değerlendirilmenin ötesinde siyasi katılım ve sosyal dışlanma gibi daha geniş konulara doğru bir değişikliği yansıtmaktadır. 1901'de Rowntree'nin yoksulluk döngüsünü vurgulaması bu konuda atılan ilk adım olarak değerlendirilir. Yakın zamandaki ekonomistlerden biri olan Sen, parasal temelli dar yoksulluk tanımlamalarının ötesinde yoksulluğa çok boyutlu bakış açısı getirmiştir. Townsend (1985) ise yoksulluktan kurtulmak için gereken kaynak çeşitliliğinin altını çizmiştir.

Son yıllarda yoksulluk araştırmalarının en önemli gelişimi, kesinlikle vurgunun tek boyutlu bir yaklaşımdan çok boyutlu bir yaklaşıma doğru geçiş yapmasıdır (Fusco, 2003). Artık yoksulluk alanyazında sosyal içerme (social exclusion), alt-sınıf (underclass) ve kenardalık (marginality) gibi kavramlarla ilişkilendirilerek tanımlanmakta ve yoksulluğun çok boyutlu olarak anlaşıldığını göstermektedir. Dolayısıyla yoksulluk çok yönlü olarak görülmekte yetersiz beslenme ve barınmanın yanında işsizlik, sağlıksızlık, eğitim eksikliği, kırılanlık, güçsüzlük, sosyal dışlanma gibi yaşamın birçok alanında insanların maruz kaldığı yoksunluk olarak değerlendirilmektedir (Kakwani & Silber, 2008). Tüm bu olgular ışığında yoksullukla ilgili mutlak, göreceli, öznel ve çok boyutlu gibi kavramlarla tanımlanmaya çalışılarak çeşitli ölçüm ve yaklaşımları geliştirilmiştir (Hannum, Liu & Alvarado-Urbina, 2017). Alan yazında en yaygın kullanılan yoksulluk türleri ise genel olarak mutlak, göreceli ve insani yoksulluktur.

Mutlak yoksulluk (absolute/extreme poverty), bir insanın yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan beslenme, giyim, barınma gibi temel insani gereksinimlerin sağlanamaması şeklinde karakterize edilmiştir (Mooney, Knox & Schacht, 2014). Başka bir deyişle, mutlak yoksulluk bireyin fizyolojik olarak hayatta kalmak için gerekli olan temel ihtiyaçlarının karşılayamamasına neden olan bir gelir eksikliğidir (Fusco, 2003, s.5). Bu yaklaşım refah için gerekli olan kaynakların sağlanabilmesinde gerekli olan para miktarı ile yoksulluğu önlemektedir (Haughton & Khandker, 2009). Öte yandan maddi ihtiyaçların asgari düzeyde karşılanmasını mekan ve zamandan bağımsız olarak değerlendirir. Mutlak yoksulluk sınırının hesaplanmasında günlük gıda ihtiyacını karşılamasında gerekli harcama düzeyi esas alınmaktadır.

Mutlak yoksulluğu hesaplanmak için Dünya Bankası mutlak bir eşik değer belirleyip bir bireyin temel ihtiyaçlarını karşılaması için gereken asgari geliri sabit bir standartla ölçmektedir. 1990'dan itibaren birkaç yıl boyunca mutlak yoksulluk sınırı günde 1 dolar olarak belirlemiştir. 2005 yılında, aşırı yoksulluk sınırı 1,08 dolar, 2015 yılında ise 1,90 dolardan daha az yaşamak olarak iki kez güncellemiştir (World Bank, 2015). Bu eşiklerin kullanılması ülkeler arasında uluslararası yoksulluğun karşılaştırılmasını mümkün kılmaktadır. Mutlak yoksulluk çizgileri günümüzde genellikle az gelişmiş toplumlar için kullanılmaktadır. Ancak bu kavram, daha yüksek yaşam kalitesi sorunları veya toplumdaki genel eşitsizlik düzeyi ile ilgili bilgileri içermemektedir. Bu nedenle kavram, bireylerin önemli sosyal ve kültürel ihtiyaçlarının olduğunu kabul etmekte başarısız olmuştur. Mutlak yoksulluğa ilişkin bu çerçevede eleştiriler yapılarak göreceli yoksulluk kavramının gelişmesine yol açmıştır.

Göreceli (Nisbi/relative poverty), yoksulluk yaklaşımı, yoksulluğu toplumun diğer üyelerinin ekonomik durumuna göre tanımlar. Göreceli yoksulluk, içinde yaşadığı toplumdaki ortalama yaşam standardına ulaşmada bir insan için gereken asgari gelirden yoksun olma durumudur (Fusco, 2003, s. 5; Mooney, Knox & Schacht, 2014; Rose ve Dyer, 2008). Yani kişinin geliri belli bir toplumsal bağlamda hüküm süren yaşam standartlarının

altına düşerse bu insanlar yoksuldur (Kenworthy,1999). Göreceli yoksulluk ülkeden ülkeye göre değişmekte ve ulusal bir standart temelinde tanımlanmış yoksulluk önlemlerini içererek o toplumdaki genel yaşam standardını hesaba katmaktadır (Richardson & Bradshaw, 2012). Yani göreceli yoksulluk bir ülkede toplam gelir ya da tüketim dağılımı sonucunda bireyin toplumun diğer üyeleri ile kıyaslanması şeklinde tanımlanmaktadır (World Bank, 2011). Yoksulluğun göreceli tanımı, yoksulların yaşam standardı ile toplumun yoksul olmayan diğer üyelerinin yaşam standardı arasındaki karşılaştırmalara dayanır ve genellikle bütünün ortalama standardının bir ölçüsünü içerir (Alcock, 1997, s. 69). Göreceli yoksulluk bir toplumun üyelerine göre tanımlandığından ülkeler arasında farklılık gösterir. İnsanların toplum tarafından belirlenen yaşam standardına ayak uyduramamaları halinde fakirleştikleri söylenir. Dolayısıyla ülkenin ekonomik büyümesine ve kalkınmasına bağlı zamana ve yere göre göreceli yoksulluk sınırı değişir. Göreceli yoksulluk gelişmiş toplumlar için kullanılmaktadır. Bunlar basitçe medyanın bir yüzdesi veya gelir dağılımının ortalamasına sabitlenerek yoksulluk sınırı ekonomideki büyümeye göre ayarlanmaktadır. Yoksulluk istatistiklerinde mutlak yoksulluk çizgileri kullanılmış olmakla birlikte, göreceli yoksulluk çizgileri son zamanlarda hem ulusal hem de uluslararası yoksulluk karşılaştırmalarında kullanılmaktadır.

İnsani yoksulluk ya da diğer adıyla beşeri yoksulluk kavramı ise ilk kez, 1997’de Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının (UNDP) yayınladığı İnsani Gelişme Raporu’nda tanıtılmıştır. Göreceli yoksulluk anlayışının geliştirilmiş hali olarak düşünülen bu yoksulluk türü insani gelişme için gerekli olan parasal kaynağın insan onuruna yaraşır bir yaşam için yeterli olmadığı savunur (UNDP, 1997). Bireyin veya ailenin bir veya daha fazla temel gereksinimi karşılamasını ve toplumun yaşamına tam olarak katılmasını engelleyen bir durum olarak tanımlanmıştır. İnsani yoksulluk, gelir yoksulluğuna kıyasla daha kapsamlıdır. Önceliklere bağlı olarak ve verimli bir yaşam sürdürmek için seçimlerin ve fırsatların reddedilmesidir (Tilak, 2000). Bireyin ekonomik zenginliğinden ziyade insan yaşamının zenginliğini ilişkili onların fırsatlarına ve seçimlerine odaklanan bir yaklaşımdır (UNDP, 2016). Yoksulluk kavram içerisinde sosyal, politik ve kültürel boyutların var olduğunu kabul

eder ve yoksulluğun çok boyutlu bir nitelikte olduğu ve bunlar göz önünde bulundurulmadan bu sorunun çözülemeyeceğine vurgu yapmaktadır.

Bununla birlikte, UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) 1990'dan beri yıllık İnsani Gelişme raporları yayınlamaktadır. Bu raporlar çeşitli alanları değerlendirmekle beraber yoksulluk kavramına, ölçümüne ve yoksullukla mücadele gibi konulara yer verip yoksulluğun insani gelişimde önemli bir rol oynadığını dile getirir. Bu kapsamda 1999'da yayınladığı raporda yoksulluğu ölçmek için İnsani Gelişme Endeksini (İGE) (Human Poverty Index-HPI) tanıtmış ve yoksulluğu çok boyutlu açılardan değerlendirmiştir. Bu ölçümde, okur yazar oranı, temel eğitim hizmetlerine erişim, yaşam uzunluğu, çocuk ölüm oranları, sağlık, temiz su, kamusal ve özel kaynaklara erişim ve satın alma gücü gibi göstergeleri kullanmaktadır (Aktan & Vural, 2002; Cremin & Nakabugo, 2012). İnsani Yoksulluk Endeksi yoksulluğu gelire ölçmek yerine, aşağıda sıralanan üç yoksunluk ölçüsü ile ölçmektedir. Bunlar: uzun ve sağlıklı bir yaşamdan yoksun olma, bilgi birikiminden yoksun olma ve uygun yaşam standartlarında yoksunluktur (Mooney, Knox & Schacht, 2014).

Yoksulluğu üç temel boyutunda ortalama olarak ölçen bileşik bir endekstir. Kişi başına gayri safi yurtiçi hasıla (ABD doları cinsinden satın alma gücü paritesi) ile iyi bir yaşam standardı, uzun ve sağlıklı yaşam ile yaşam beklentisi ve yetişkin okuryazarlığı oranı ve brüt okul kayıt oranları ile eğitimsel kazanımlar ölçülmektedir. 2010 yılında ise İnsani Yoksulluk Endeksini Çok Boyutlu Yoksulluk Endeksi ile desteklenmiştir. UNDP, aynı insani yoksulluk kriterlerini gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için ayrı ayrı belirlemiştir.

Bu yoksulluk türleri dışında alan yazında farklı yoksulluk türleri mevcuttur. Yoksullukla ilgili mutlak-görelî, geçici-kronik, kırsal-kentsel, yeni yoksulluk, sosyal imkânlar yoksulluğu, yapabilirlikten yoksunluk, ve ultra yoksulluk gibi farklı yoksulluk türleri bulunmaktadır (Türk & Ünlü, 2016).

Yoksulluk bugün giderek daha çok disiplinler arası bir kavram olarak görülüp çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Kakwani & Silber, 2008). Özellikle ekonomik büyüme gerçekleşmiş olsa da 1970'lerden beri yoksulluk devam etmiş ve küreselleşme sonucunda

daha görünür hale gelerek endişe verici bir duruma dönüşmüştür (Mokomane, 2012; Türk & Ünlü, 2016). Dolayısıyla yoksulluk olgusuna bakış açısı 1970'li yıllardan farklı bir hale bürünerek 1990'lı ve 2000'li yıllarda ciddi bir paradigma kayması yaşamıştır. Yoksulluk, iyi veya kötü ekonomilerin performansına bakılmaksızın küreselleşmeyle birlikte büyüyerek, gerek ABD ve İngiltere gibi teknolojik olarak gelişmiş sanayi ülkelerinde gerekse Doğu Asya, Güney Asya, Sahra Altı Afrika ve Hindistan gibi ekonomik olarak geri kalmış ülkelerde de bulunmaktadır (Mokomane, 2012). Her ülke yoksulluğu kalkınma seviyesine, sosyal normlarına ve değerlerine uygun olarak ölçer ve dolayısıyla tanımı da bu bağlamda değişir (Mokomane, 2012). Gelişmiş ülkelerde sosyal katılım ve içerme gibi perspektifler ile sonuçları tartışılmakta bireylerin sosyal yaşama katılmalarına engel olan dışlanma olarak tartışılmaktadır (Kaya & Özcan, 2009). Sonuç olarak yoksulluk, ekonomik bir sorun olmanın yanı sıra, sosyal ve ahlaki boyutları olan karmaşık bir konu olup (Alcock, 1997) modern çağda, sosyal bir mesele olarak dikkate alınmaktadır (Apaydın; 2011).

Yoksulluğun Nedenleri

Yoksulluk günümüzde, artan nüfus ve gelir eşitsizlikleri nedeniyle insanlığın deneyimlediği en büyük sorunlarından biri haline gelmiş, uluslararası toplum tarafından kalkınma ve insani gelişim önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir (Curtis & Cosgrove, 2017). Dolayısıyla uluslararası ve ulusal düzeyde yoksullukla mücadele, kalkınma gündeminde öncelikli politika alanları arasına girmiştir. Ancak yoksullukla mücadele edebilmek için yoksulluğun nedenini, doğasını ve kökenini anlamak gerekmektedir. Dünyada yoksulluğun nedenleri ve kaynağı ile ilgili alan yazın tartışmalarla doludur (Hayati & Karami, 2005). Özsoy'a göre (2019) yoksulluğun kaynağının neler olduğuna dair farklı görüşler kavramın tanımlanmasını da güçleştirmektedir. White, Killick, Savane ve Kayizzi-Mugerwa (2001) ise yerleşik bir yoksulluk teorisine izin veren kavramsal bir çerçevenin olmamasının yoksulluğun nedensel faktörlerini tanımlanmasını zorlaştırdığını belirtmektedirler (Özsoy, 2019).

Yoksulluk birçok nedene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Gelir dağılımındaki eşitsizlikler (Yaşar & Taşar, 2019), yetersiz üretim (Gündüz, 2006), yüksek işsizlik oranları ve vergi seviyeleri (Uzuki, 2010), ekonominin küreselleşmesi (Karakoyun, 2008), yüksek enflasyon, çağa uygun eğitim olanaklarının olmaması, aileye yönelik uzun erimli politika ve projelerin üretilmemesi (Doğan, 2018), yetenek eksikliği gibi kişisel eksiklikler ve kişinin uygun bir iş ahlakının olmaması (Hunt, 2004) gibi birçok etken yoksulluğun nedenleri arasında gösterilmektedir (Doğan, 2018, s.572). Açıkgöz ve Yusufoglu (2012), yoksulluğun nedenlerini makro ve mikro etmenler olarak sınıflamıştır. Yazarlar, makro etmenleri; iç çatışmalar, küresel sermayenin yapısı, göç işsizlik, kuraklık ve gıda krizleri olarak sıralarken, mikro etmenleri eğitimsizlik ve kapasite yoksunluğu şeklinde ifade etmektedir. Öte yandan yanlış inanç ve değerlerden gelen azla yetinme, kadercilik gibi kültürel unsurlarda yoksulluğun nedenleri olarak gösterilmekte ve böylece, yoksulluk çok boyutlu karmaşık bir yapı olarak aslında görünenden çok daha fazla özelliğe sahip olduğu gözükmemektedir (Doğan, 2018, s.572).

Buna karşın, yukarıda ifade edildiği gibi, yoksulluğun küresel bir soruna dönüşmesiyle, uluslararası toplum, yoksulluğu kavramsallaştırma ve ölçme çabalarına yoğun bir ilgi göstermeye başlamış ve yoksulluğun nedenlerine yönelik fikir farklılıkları sonucunda yoksullukla mücadele stratejileri de değişiklik göstermiştir.

Yirminci yüzyılda yoksulluğun nedeni ve kaynağı ile ilgili akademik alan yazında ve politik tartışmalarda farklı görüşler ve sıralamalar mevcut olmakla beraber, temel olarak bireyselci ve yapısalcı olmak üzere iki bakış açısı hakimdir. Yapısalcı anlayış, yoksulluğun güç ve servet dağılımındaki eşitsizliği ortaya çıkaran sistemin yapısından ve işleyişinden kaynaklandığını, bireyselci yaklaşım ise kapasite ve yetenek düşüklüğü, eğitimsizlik gibi kişilerin niteliğine bağlı olarak ortaya çıktığını dile getirmektedir (Hunt, 2004; Özsoy, 2019).

Bireyselci bakış açısı bireyin kendisine atıfta bulunup kişinin beceriksizliği, yetenek, çaba ve ahlak eksikliği gibi nedenlerden kaynaklandığını savunur. Kimi bir bireyselci görüşler ise yoksul kişilerin tembel olduğunu, bazıları diğer ise kişisel özelliklere atıfta

bulunarak bireylerin başarılarına vurgu yapan sosyal statüyle ilişkili zeka gibi kalıtsal özellikler ile ilişkilendirmeyi amaçlayan genetik açıklamaları içermektedir (Alcock, 1997, s.36). Ayrıca bireysel açıklamalarda, yoksulluğun nedeni olarak aileye veya topluma odaklananlar da mevcuttur. Örneğin, bireyin ve hane halkının demografik değişimlere uyum sağlayamaması sonucunda da yoksulluğun oluştuğu dile getirilmektedir (Feagin, 1975). Dahası çocuklar, toplulukların ve ailelerin dezavantajlı ortamlarında büyüdükçe onların değerlerinin bir kısmını alarak içselleştirir ve böylece yetişkinliğe ulaştıklarında beklentileri ve yetenekleri azalarak ebeveynlerinin ve tanıdıklarının durumunu kabul ederek yoksunluk döngüsünü devam ettirmektedir (Alcock, 1997, s.38). Yoksulluk kültürü ya da sosyal izolasyon kavramları, olarak da açıklanan bu durum bazı mahallelerde veya bazı gruplar arasında yoksulluğun nasıl yaratıldığını ve sürdürüldüğünü açıklayan çerçeveler sağlar (Sameti, Esfahani & Haghighi, 2012).

Yoksulluğun nedenlerini bireysel özelliklere atfeden yaklaşımlar, bireyleri kendi yoksulluklarından sorumlu tutmaya çalıştığı için eleştirilmektedir. Bu yaklaşımlar, yoksulluk döngüsünün başlangıcını açıklayamadığı gibi bazı bireylerin ve ailelerin yoksulluk kültüründen nasıl kaçmayı başardıklarını da açıklayamamaktadır (Alcock, 1997, s.38). Esasen yoksulluğun bireysel eksikliklerden kaynaklandığı inancı çok eskilere dayanmaktadır ve yıllarca uygulanan refah ve sosyal politikalar ile toplumu geliştirme çabaları sıklıkla bireysel yetersizlik teorilerine dayalı olarak yoksulluğu gidermeyi amaçlayan programla üzerinden yürütülmüştür (Kenworthy, 1999). Bu görüş doğrultusunda, yoksullukla mücadele politikaları daha çok hayırseverlik duyguları yönlendirmiştir (Şener, 2010, s. 3-4).

Yapısalcı bakış açısı yoksulluğa bireyin yeteneklerinin dışında yapısal unsurların neden olduğunu savunmaktadır. Bunlar daha büyük ekonomik yapıların (Sameti, Esfahani & Haghighi, 2012) ve dinamik sosyal güçlerin yarattığı bir ürün olarak yoksulluğu değerlendirir (Alcock, 1997, s.39). Bu perspektif, insanların gelir ve refah elde etmek için sınırlı fırsatlara ve kaynaklara sahip olmasının yanında, ayrımcılık ve yoksul insanların

sömürülmesi gibi sosyal problemlere neden olan ekonomik, politik ve sosyal sisteme odaklanır (Kenworthy, 1999). Kapitalizmin yoksulluğu teşvik eden koşullar yarattığını, ekonomik sistemin, ne kadar yetkin olursa olsun yoksul insanları geride kalacakları şekilde yapılandırıldığı savunulmaktadır (Sameti, Esfahani & Haghighi, 2012). Nitekim yoksulluğa, sermayeyi destekleyen sosyal yapının ve kaynakların eşitsiz dağılımının, sosyal dışlanma ve kutuplaşmayı ortaya çıkaran kamu politikalarının yol açtığını düşünülmektedir (Wilson, 1996). Eğitim eksikliği ve düşük ücretler gibi durumsal faktörlere sorumluluk yükleyen de yine yapısalcı görüştür (Kenworthy, 1999). Dolayısıyla, yoksullukla mücadelede yapısal unsurlara müdahale edilmesi gerektiğini savunur (Şener, 2010, s. 3-4).

Yoksullukla mücadele noktasında tarihsel süreç içerisinde yoksulluğun nedenine yönelik farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. 1930'lardan sonra yapısalcı bakış açısı baskın paradigma olup bu doğrultuda sosyal güvenlik programları, kamusal sosyal yardım ve sosyal hizmet alanlarında önemli girişimlerde bulunulmuştur (Zastrow, 2015). Bu çabaların ikinci dünya savaşından sonraki iki kutuplu dünya düzeninde arttığı gözlemlenmektedir. 1980 sonrası dünya ekonomik sisteminde yaşanan köklü değişimle birlikte, bir önceki döneme nazaran sosyal politikaların kapsayıcılığın artmasının yanında 1990'lı yıllarda yoksulluk, bireyci görüşe göre değerlendirilerek bireylerin tembelliklerinin, aptallıklarının ya da günahlarının cezasını çekmesi gerektiği düşüncesi hakim olmaya başlamıştır.

Alanyazın, yoksulluğun nedenleri arasında birbiriyle çoğu zaman ilintili, birçok bireysel, kültürel, sosyal ve ekonomik faktörü yoksulluğun nedenleri olarak tanımlamaktadır. Eğitim ise, farklı bakış açılarından bağımsız olarak, yoksulluğun temel nedenleri arasında sabit ve önemli ölçüde belirleyici bir faktör olarak kabul edilmektedir. Öte yandan nedenleri ve biçimi ülkeden ülkeye farklılık göstermekte, sosyal dışlanma, yoksulluk kültürü, suç, marjinalleşme, şiddet gibi birçok olumsuzluğa yol açmaktadır (Açıkgöz & Yusufoglu, 2012). Yoksulluğun nedenlerinin bu denli kapsamlı olması, ister istemez yoksullukla mücadelede uygulanacak politikaların da çok çeşitli ve kapsamlı olmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle yoksulluğun ilişkili olduğu, toplumsal huzurun bozulması, suç

oranlarının artışı, sosyo-ekonomik kalkınmada nüfusun önemli bir bölümünün yaratıcı ve üretken gücünden yararlanılamaması gibi birçok toplumsal sorunun varlığı, bu sorunun çözümüne yönelik sosyal politikaların önemini ortaya koymaktadır.

Yoksulluğun Ölçümü

Yoksulluk kavramının genel ve açık bir tanımının olmamasından dolayı genel kabul görmüş bir ölçüm şekli de yoktur (Silva, 2017). Çoğu yoksulluk tanımları kişinin kabul edilebilir bir yaşam standardına ulaşmak için yeterli kaynağa sahip olmamasını içerir (Tilak, 2002). Gelir veya mutlak yoksulluk ile ifade edilen bu durumun ölçülmesi için yoksulluk sınırı oluşturularak ölçüm yapılır. Bu doğrultuda farklı çeşitli endeksler geliştirilmiştir (Zuluaga Diaz, 2010 Tilak, 2002). Dolayısıyla bir kişi parasal olarak ifade edilen bir sınırın altındaysa yoksul olarak kabul edilir (Silva, 2017). Hem ulusal hem de uluslararası olarak tanımlanmış olan yoksulluk sınırı, hayatta kalmak için en az miktarda yiyecek için gerekli olan asgari gelir düzeyini esas almaktadır (Tilak, 2002).

Amartya Sen (1985) yoksullukla ilgili tüm faktörleri kullanarak bir yoksulluk endeksi oluşturması gerektiğini dile getirmiştir. Sen'in fikirleri yoksulluk ölçümü üzerine çok sayıda çalışmayı teşvik etmiş ve bu çerçevede birçok yoksulluk indeks geliştirilmiştir (United Nations, 2010). Geliştirilen çok boyutlu indeksler yoksulluk görünümünü bir bütün şeklinde göstermeye çalışarak ülkeleri veya bölgeleri sıralamak için yarar sağlamaktadır. Çok boyutlu yoksulluk indeksleri, nüfusunun yoksun olduğu boyutların sayısına duyarlı olup sadece yoksulluğun derinliğini ve yoksullar arasındaki eşitsizliği değil, aynı zamanda yoksulluğun yoğunluğunu da yansıtmaktadır.

Gelinen nokta itibari ile yoksulluk her ne kadar çok boyutlu olduğu gerçeği kabul görse de yoksulluğu ölçme çabaları halen bir gelir eşiği kullanılarak yapılmaktadır. Çoğunlukla uluslararası çalışmalarda en yaygın kullanılan yoksulluk ölçümü uluslararası yoksulluk sınırı üzerinden yapılmaktadır. 1990'dan beri, Dünya Bankası uluslararası yoksulluk sınırı üzerine çalışmalarını genişleterek ülkelerarası karşılaştırmalar yapabilmek

ve uluslararası düzeyde yoksulluğu hesaplayabilmek için çeşitli içerikler belirlemektedir. DB, 90'larda yoksulluk sınırını satın alma gücü paritesine (SAGP) göre kişi başı günlük 1 Dolar olarak belirlemiştir. 2005 yoksulluk sınırını 1,25 dolara ve 2015 yılında 1.90 dolar olarak iki kez revize etmiştir (World Bank, 2015; Silva, 2017). Ancak en düşük yoksulluk sınırı olarak değerlendirilen bu sınır yoksul ülkelerdeki yoksulluğun ölçümü için geçerli olmasına rağmen gelişmiş ülkelerde asgari ihtiyaçları karşılama maliyetinin yüksek olması nedeniyle geçerli bir ölçüm değildir (Arabacı, 2019). Bu nedenle Avrupa Birliği çeşitli eşikleri kullanarak ulusal eşdeğer medyan gelirinin yüzdesine bağlı olarak "yoksulluk riski altında" olanları belirlemektedir (Richardson & Bradshaw, 2012). Bununla birlikte, Dünya Bankası 2017'de ekonomik gelişmişlik düzeyi daha yüksek olan ülkeler için farklı mutlak yoksulluk sınırları belirleyerek (Ferreira & Sanchez-Paramo, 2017) alt-orta gelir grubu ülkeleri için günlük kişi başı 3,20, üst-orta gelir grubu ülkeleri için ise 5,50 ABD Doları olarak yoksulluk sınırını hesaplamıştır (Arabacı, 2019).

Yoksulluğu çok boyutlu değerlendirmek zor olmasına rağmen son yıllarda bu konuda çok ilerleme kaydedilmiştir. Birçok araştırmada analizin türü ve hedefine bağlı olarak farklı yoksulluk ölçüm metotları kullanılmaktadır (Aktan & Vural, 2002). Bu ölçüm metotları çalışmalarda farklılık göstermekle beraber çoğu maddi yoksunluğa ek olarak eğitim, sağlık, kamu hizmetlerine erişilebilirlik gibi boyutları göz önünde bulundurur (Alkire, 2008, 2010).

Yoksullukla Mücadele Politikaları

Ulusal ve uluslararası tüm toplumların ortak sorunu olarak kabul edilen yoksulluk sadece gelişmekte olan ülkelerde değil gelişmiş ülkelerde de üzerinde önemle durulan konular arasındadır. Çünkü yoksulluk sadece bireyin değil toplumun tüm kesimini çeşitli şekillerde olumsuz etkilemektedir. Tüm dünyayı etkilemesi yoksullukla mücadelede küresel fikir birliğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla uluslararası toplulukların çalışmalarında ve birçok ülkenin kalkınma planlarında yoksullukla mücadeleyi içeren politika ve programlar değişen bağlamlarda hayata geçirilmiştir. Yoksullukla mücadelede hakim olan görüş

ekonomik kalkınma ile yoksulluğun ortadan kaldırılmasıdır. Bu doğrultuda insan sermayesine yatırım yaparak bireyin verimliliğini arttırmak ve bunun sonucunda toplumsal beşeri sermayeyi olumlu etkilemek hedeflenmektedir (Kunduracı, 2009). Dünya Bankası (DB), Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve BM gibi uluslararası örgütlerin 1990'lara kadar yoksullukla mücadelede benimsediği yaklaşım ekonomik kalkınma tabanlı olmuş ve bu doğrultuda ülkelerin kalkınma politikalarını desteklemiştir.

Gelinen nokta itibari ile yoksulluğun değişen bağlamı yoksullukla mücadelede uygulanacak politikaların farklılaşmasına yol açmıştır (Doğan, 2018, s.582). Dolayısıyla yoksulluğun anlamı ve doğasını anlamak önemli olmakta ve kullanılan tanımlar ve uygulanan tedbirler sorunun nasıl görüldüğünü ve onunla mücadele politikalarının seçimini şekillendirmektedir (White, Killick, Savane & Kayizzi-Mugerwa, 2001). Yoksullukla mücadelede, sosyal politikalar önemli olup yaygınlaştırılmadığı durumda yoksulluk kısır döngüsünü devam ettirmektedir.

Yoksullukla mücadelede, dolaylı, doğrudan ve radikal olmak üzere üç temel yaklaşımdan söz edilebilir. Dolaylı yaklaşım (Trickle down effect), ekonomik büyüme ile yoksulluğun azaltılabileceği varsayımına dayanır. Bu yaklaşımdaki amaç ulusal gelirin artırılması ile kişi başına düşen geliri artırmak ve böylece yoksulluğun azaltılmasına dolaylı katkı sağlamaktır (Doğan, 2018, s.582). Ekonomik büyüme ile yoksulların eğitim, sağlık, alt yapı gibi birtakım hizmetlere erişiminin artırılmasının yanında insani yoksulluk göstergelerinin de olumlu etkileneceği varsayılır. Bununla birlikte, ulusal gelirin artması sadece gelir dağılımını etkileyip gelirin daha adil paylaşılması sağlamakla kalmaz, aynı zamanda yoksullar için istihdam olanaklarını çoğaltarak kişinin gelir ve yaşam standartlarını iyileştirmesine olumlu katkılar sağlar (Gündoğan, 2008, s.49). Doğan (2018, s. 582) Çin'deki yoksulluk oranı 1981-2000 yıllarında %50'lerdeyken yıllık %8,5'lik bir büyümenin sağlanması ile yoksulluk %8'lere düşmüştür. Vietnam'da ise 1993-2002 yıllarında %58 olan yoksulluk oranı yıllık %6'luk bir büyüme ile %29'a gerilemiştir. Türkiye'de dolaylı yoksulluk

reformlarının uygulanması 1960'larda başlayan beş yıllık kalkınma planları ve 2001 krizi sonrasında uygulamaya konan güçlü ekonomiye geçiş programları ile olmuştur.

Yoksullukla doğrudan mücadele yaklaşımında ise devletler yoksul kesimlere yönelik somut program ve politikalar aracılığıyla doğrudan transferler sağlayarak yoksulluğun ortadan kaldırılmasını hedefleri 1980 sonrası süreçte Dünya bankası ve IMF gelişmekte olan ülkelerde yaşanan finansal krizlerin üstesinden gelmesi için istikrar ve yapısal uyum programları uygulayarak makroekonomik dengeleri sağlamak için belli bir takım kısıtlamalar getirmiştir. Ancak bu kısıtlamalar bazı toplumsal kesimleri ciddi şekilde etkilemiş ve toplumda ortaya çıkan olumsuz etkilerin telafi edilebilmesi için somut politikalar aracılığıyla yoksullukla mücadele edilmeye çalışılmıştır (Doğan, 2018, s.583). Bu kapsamda uygulanan program ve politikalar sosyal güvenlik ağı ve sosyal koruma önlemlerini içeren uygulamalar olup sosyal yardımlar ile yoksulluğun azaltılmasını amaçlanmaktadır. Yoksullara sübvansiyon verilmesi ve onlara yönelik kredi programları, asgari ücret, çocuk eğitim ve beslenme programları, sosyal yardımların tümü doğrudan yöntemleri içeren uygulamalardır (Şenses, 2002). Esasen sağlık ve eğitim harcamaları ile yoksulların istihdamını artıran ve onların konumlarını iyileştiren politikaları uygulanarak kaynakların yeniden dağıtımını sağlar. Doğrudan yaklaşım, Avrupa ve Türkiye'de sosyal güvenlik ağı ve sosyal koruma uygulamaları ile yoksul kesime kaynak transferleri sağlar ve böylece yoksulların fırsatlara erişimleri artırılıp yaşam koşullarının iyileştirilmesi amaçlanır (Kaya, 2010).

Radikal yaklaşımda ise üretim araçları ve ilişkileri değiştirilerek yoksulluğun ortadan kaldırılması ve kaynakların eşit bir şekilde yeniden dağıtımını öngörülmektedir. Mülkiyetin yaygınlaştırılması, üretim faktörlerinin yeniden dağıtılması, kredi ve istihdam olanaklarının ve kamu harcamalarının kapsamlı bir biçimde yoksul kesimlere yönlendirilmesi gibi değişik şekillerde uygulamalar söz konusudur (Şenses, 2002). Radikal yaklaşımda, hedef alınan yoksul kişilerin değil, yoksul bölgelerdeki insanların tümünün refah seviyesinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, örneğin, söz konusu bölgelere içme suyu sağlama,

ulaşım, sağlık ve eğitime yönelik alt yapı, kredi, yerel düzeyde sulama, istihdam olanakları gibi hizmetler götürülür.

Türkiye özelinde, yoksullukla mücadelede, farklı zamanlarda iki farklı temel politika uygulanmıştır. II. Dünya Savaşı'ndan 1980'lere kadar olan süreçteki politikalar sosyal güvenlik ağını içeren sosyal politikalar şeklinde yürütülerek refah devleti uygulamalarında yerini almıştır (DPT, 2007). Bu politikalarda doğrudan yaklaşımın benimsenmesine ilişkin yansımalar görülmektedir. 1980'lerden sonra yoksullukla mücadelede baskın olan yaklaşım doğrudan yaklaşım olarak gösterilse de esasen yürütülen çalışmalar dolaylı olup iktisadi gelişmeyi ve işsizliği azaltmayı amaçlayan politikalar şeklinde ortaya çıkmıştır (DPT, 2007). 90'lardan sonra ise yoksulluk küresel bir düzleme taşınarak uluslararası kuruluşların yoğun olarak ilgisini çekmiş, bu kuruluşlar tarafından gerek yoksulluğun kavramlaştırma ve lme gerekse yoksullukla mücadele yöntemleri konusunda çeşitli çalışmalar yürütülmüştür.

Buğn, yoksullukla mücadelede baskın aktörler devletlerdir ve bu konudaki genel eğilim, yoksulluğu ortadan kaldırmaya ilişkin planlı yatırım ve politikaların oluşturulmasıdır. Yoksulluğa bakış açısı değişmemiş olsa da yoksullukla mücadelede devleti önemli aktör haline getiren 19. yüzyıl Bismarck Almanya'sıdır. Alman siyasi düşüncesinin devlete bakış açısıyla şekillenen bu yaklaşımda, devlet kendini yoksullara yardım etmesini temel işlevi olduğunu iddia etmiş ve kendini buna sorumlu ve yetkili kılmıştır (Kaya, 2010). Öte yandan küresel toplum yoksullukla mücadelede son yıllarda aktif olmaya başlamıştır. Bu alanda çeşitli programlar ve politikalar yürütmektedir.

Günümüzde devletler, yoksullukla mücadelede bir yandan eğitim ve sağlık harcamalarını arttırarak insan sermayesine yatırım yapan politikalar ile ekonomik büyümeye katkı sağlayan dolaylı yaklaşımı (Kızıler, 2017) diğer yandan sosyal yardımlar, kredi programları, asgari ücret uygulaması, sübvansiyonlar, gıda, istihdam ve hatta yoksullara gelir sağlanması gibi yoksulların gclendirilmesi amaçlayan doğrudan yaklaşım benimsemiştir (Kızıler, 2017; Tilak; 2002). Başka bir deyişle eşitlik, iyi yönetişim, sağlık ve eğitim ile yapılmak istenen insani gelişmeyi sağlamak ve özellikle yoksullara fayda

sağlamak için tasarlanmış sosyal koruma politikaları ile ekonomik büyümeyi arttırmak istenmektedir (Curtis & Cosgrove, 2017). En yaygın kullanılan yoksullukla mücadele araçlarından biri de sosyal politikalar bağlamında yürütülen sosyal transfer harcamalarıdır. Bu gelir transferi ile yoksulların güçlendirilmesi başvurulan en önemli politika araçlarındandır (Kızıler, 2017).

Yukarıda bahsedildiği gibi yoksullukla mücadelede birçok farklı politikalar ve uygulamalar yapılmaktadır. Bunların genelinde devletler eğitime yatırım yaparak toplumsal kalkınmayı ve böylece yoksulluğun ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Bu çerçevede politikalar yoksul kesimin eğitime erişimlerini engelleyecek durumları ortadan kaldırarak eğitim hizmetinin sunumunu sağlamaktadır. Bu nedenle, sosyal politikalar aracılığıyla yoksullara gelir transferleri ile eğitime devam etmeleri sağlanarak yoksulluk kısır döngüsünün kırılmaması amaçlanmaktadır (Kunduracı, 2009).

Dolayısıyla yoksullukla mücadelede dikkat edilmesi gereken yoksulluğun çok boyutlu ve dinamik yapısı göz önüne alınarak uygulanacak politikaların kapsamını da genişletecektir. Öte yandan yoksulluğun tüm boyutlarının değerlendirilmesi, yoksulluk sınırının belirlenmesi, yoksulluğa sebep olan yapısal ve sistematik faktörlerin tespit edilmesi uygulanacak politikalar için önemlidir. Bunun yanı sıra hedef kitlenin secimi ile yardımın niteliği ve türü yoksullukla mücadelenin yönünü değiştiren etmenler arasındadır (Özsoy, 2019).

Yoksullukla Mücadele Politikalarının Bir Bileşeni Olarak Eğitim: Yoksulluk Eğitim İlişkisi

Eğitim ve yoksulluk arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalarda, eğitimin yoksulluğu azalttığı veya yoksulluğu ortadan kaldırdığı kabul edilmektedir (Cremin & Nakabugo, 2012; Levin, 1995; Mihai, Titan & Manea, 2015; Omoniyi, 2013; Rose & Dyer, 2008; Smits, 2001; Smith, 2010; Tarabini, 2010; Tilak, 2002; Tomasevski, 2006). Yoksulluğu azaltma stratejileri konusundaki kapsamlı çalışmalar, eğitimin insani gelişimi

sağlama, yoksulluğu azaltma ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi gerçekleştirmede öne sürülmektedir (Maile, 2007). Araştırmacıların eğitimin yoksulluğu önlemedeki önemine yönelik yaptığı vurgu, gerek bireylerin daha yüksek gelir elde etme kabiliyetlerini arttırdığı gerekse insanların refahını iyileştiren çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlardaki yaşam sonuçlarını olumlu yönde etkilediği şeklindedir (Zuluaga Diaz, 2010). Eğitim seviyesinin yükselmesi, verimliliğini artırarak bireyi daha üretken yapmakta, bu durum sonucunda ise hem gelir seviyesi hem de istihdam olanaklarını çoğaltarak yoksulluğu önlemektedir (Awan, Malik, Sarwar & Waqas, 2011; Cremin & Nakabugo, 2012; Karayılmazlar, 2006; Rose & Dyer, 2008; Van der Berg, 2008). Bu durum yeni ekonomik fırsatlar ve gelirleri ortaya çıkararak ülke ekonomisine de katkı sağlamaktadır (Tilak, 2002). Bununla birlikte, eğitim insanların geçim kaynaklarını etki eden kapasitelerini geliştirmenin yanında özgüvenlerini yükselterek sosyal ve ekonomik değişimin daha geniş süreçlerine katılımlarına imkan tanır (Acker & Gasperini, 2009). Dolayısıyla eğitim, istihdam, gelir ve sosyal statü gibi yaşam göstergelerini iyileştirerek refahın güçlü bir yordayıcısıdır. Eğitim yoluyla, insanları güçlendirmek, yoksulluğun azaltılmasında insani gelişmenin en hayati bileşeni haline gelmiş, böylece yoksulluğun azaltılmasının kilit unsur haline dönüşmüştür (Shohel, 2014).

Servaas Van der Berg (2008) eğitimin yoksulluk ile açıkça ilişkilendirilemeyen dolaylı etkilerinin olduğunu savunarak yüksek eğitim seviyesi hem yoksul hem de zengin ülkelerde suçu azalttığı ve demokrasinin işleyişini, hatta sürdürülebilirliğini sağladığını dile getirir. Eğitimin yoksulluk üzerindeki dolaylı etkisi, insan yoksulluğu açısından da önemlidir; bunun nedeni, eğitim geliri arttırdığı için, temel ihtiyaçların yerine getirilmesini yönetilebilir hale getirir ve yaşam standartlarını artırır; bu da insan yoksulluğunun azalması anlamına gelerek insani gelişmeyi iyileştirir (Kapur, 2018). Ayrıca eğitim bireye temel ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayacak araçlar yaratmak için farkındalık yaratarak, barınma, yiyecek ve beslenme, sağlık, temizlik, ve diğer temel gereksinimlerini yerine getirebilmesini sağlar (Awan ve diğerleri, 2011).

Bununla birlikte eğitim yoksulluk koşullarını iyileştirerek düşük doğurganlık, çocuk sağlığının gelişimi, işgücü piyasasına kadınların daha fazla katılımının sağlanması gibi sosyal faydalar kazandırmaktadır (Van der Berg, 2008). Ayrıca bir bireyin verimli bir yaşam sürmesi için gereken saygılı, ahlaki ve etik bir insana dönüşme konusunda belli özellik ve niteliklere sahip olmasına yardımcı olmaktadır. Bunun dışında eğitim, sosyal adaletin ihtiyaç duyduğu her şeyin değerlendirilmesinde temel bir rol oynar (Brando, 2017). Eğitim toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırıp gelirin eşit olarak dağıtılmasını sağlayarak yoksulluğu azaltmaya fırsat sağlamaktadır (Bilenkisi, Gungor & Tapsin, 2015). Daha yüksek eğitim seviyelerinin ve okuma yazma oranlarının olduğu ülkelerde, güç paylaşımı, adil seçimler ve demokratik siyasi kurumlar yaygın olmakla birlikte yoksulluğu azaltmanın önkoşulları olan barışı ve istikrarı desteklemeye yardımcı sistemlerin olduğu görülmektedir (Levin, 1995). Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bir aileden gelen birey eğitim ile üst gelir grubuna sıçrayabilir bu da kuşaklararası sosyal hareketliliğe neden olur. Dolayısıyla eğitim, insani gelişme sorunlarının yok edilmesinde hayati bir rol oynar (Lopi, 2004). Bu doğrultuda eğitim, uzun vadeli yoksullukla mücadele için mevcut en iyi politika seçenekleri arasına girmiştir (Hossain, Scott & Shepherd, 2013).

Eğitim seviyesi yoksulluk oranının önemli bir belirleyicisi ve yoksullukla mücadeleyi incelerken dikkate alınması gereken önemli bir faktördür (Qureshi & Arif, 2001). Eğitimin hem niteliği hem de niceliğine bakıldığında ekonomik büyümeyi ve yoksul ülkelerin gelişimini teşvik etmektedir. Bu aynı zamanda bireylerin daha fazla kazanmalarını mümkün kılar (Van der Berg, 2008). Sonuç olarak eğitimin, insan sermayesi ve sosyal hareketlilik gibi etkileri göz önüne alındığında, yoksulluğun üstesinden gelmek için eğitim yatırımlarına öncelik verilmesi meşru ve gerekli bir amaçtır (Bonal, 2004; Stromquist, 2001).

Raffo, Dyson, Gunter ve Hall (2007) eğitim ve yoksulluk arasındaki bağlantıyı mikro, mezo ve makro olmak üzere üç farklı açıdan açıklanmaktadır. Bireye odaklanan mikro düzey yaklaşımlar, eğitimin bireyin sahip olduğu sınırlı kalıtsal yetenekler ve zeka ile ailesel özelliklere ilişkin belirli risk faktörlerini en aza indirmeye yardımcı olacağını belirtir. Ayrıca

ebeveynlerin eğitim niteliklerine odaklanan karmaşık çalışmaları inceleyerek bireyin sosyal kapasiteni geliştirip sosyal ve kültürel sermayenin gelişimi sağlayacağını vurgular. Meso düzeydeki açıklamalar, eğitim başarısına yardımcı olan veya kısıtlayan diğer kamu hizmetlerinin okullara sunulma süreçlerini incelediğini ve eğitimin ailelerin ve gençlerin okul içindeki erişimini ve başarılarını nasıl arttırdığına odaklandığını tespit etmiştir. Bunun dışında küreselleşmenin, yoksulluk içinde yaşayan ailelerin ve toplulukların üzerinde nasıl etkili olduğu içerir. Makro düzeydeki yaklaşımlar, sosyal açıdan eleştirel bir konumdan yapılan çalışmalar içerir ve eğitimin hem mevcut güç yapılarına meydan okuyabileceğini hem de demokratik kalkınmayı mümkün kılabileceğini varsaymaktadır. Eğitim sunumu ve başarısını belirleyen küresel ve ulusal, sosyal ve ekonomik yapılara odaklanarak eğitim tercihi ve pazar gibi fonksiyonel politika müdahalelerinin eleştirel analizine odaklanmaktadır. Eğitimin sosyal yapılara ve eşitsizliğe etki ederek yoksulluğu önlemekte yardımcı olduğunu dile getirir.

İnsan sermayesi yaklaşımı eğitimi, yoksulluğu azaltmanın önemli bir aracı olarak görmektedir. Bu teoriye göre yoksulluğu azaltma aracı olarak eğitime yapılan yatırım, ekonomik büyümenin önemli bir faktörü olan insan sermayesinin oluşumunda önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Tilak, 2002). Bu bağlamda eğitim ekonomik büyüme yoluyla kalkınmayı sağlaması (Van der Berg, 2008) ile yoksulluk ve az gelişmişliğe uzun vadeli bir çözüm olabilecek insan sermayesi birikimini desteklemektedir (Lü, 2015). Ayrıca eğitime yatırım insan sermayesini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda eğitimin tarımsal verimlilik, gelir dağılımı, sağlık, beslenme, demokrasi, medeni haklar gibi çeşitli gelişim alanlarına katkısı vardır. Böylece insan sermayesi yaklaşımı hem eğitimin kalkınmaya sağlık, beslenme, demokrasi gibi doğrudan katkısını hem de üretkenlik ve kazançlar nedeniyle kalkınmaya dolaylı katkısını dile getirmektedir (Tilak, 2002). Dolayısıyla, eğitim maliyetli bir yatırım olmasına rağmen, herhangi bir yatırım projesinden elde edilen kazançlarla aynı şekilde telafi edilemeyen ilgili faydalar sağlar (Zhang, 2014). Gelişmekte olan ülkelerin ekonomik büyüme hızındaki artış, son zamanlarda Çin ve Hindistan gibi

ülkelerde olduğu gibi, yoksulluğu önemli ölçüde azaltabilir. Bu şekilde, daha iyi bir eğitim, yoksulluğu büyük ölçüde azaltabilecek sürdürülebilir bir büyümeye dönüşebilir (Van der Berg, 2008).

Eğitimin insanları yoksulluktan kurtardığı ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından kabul edilmekte ve yoksulluğu önlemede ve ortadan kaldırmada eğitim önemli bir politika aracı olarak değerlendirilmektedirler (Levin, 1995). Bu kapsamda, Uluslararası belgeler de eğitimin yoksulluğun azaltılmasındaki rolünü destekleme lehine hem hak temelli hem de ekonomik ilişkili argümanların farkındalığı gösterilmektedir (Rose & Dyer, 2008). Örneğin OECD eğitimin ekonomik büyümeyi desteklemeye, kişisel ve sosyal gelişime katkıda bulunmaya ve sosyal eşitsizliği azaltmaya yardımcı olabilecek bir yatırım olarak değerlendirmiştir. Herhangi bir yatırım gibi, hem maliyetleri hem de getirileri içerir. Getirilerin bir kısmı parasal ve doğrudan iş piyasası ile ilgilidir, diğerleri ise kişisel, sosyal, kültürel veya daha geniş kapsamlıdır. Bazı geri dönüşler bireye tahakkuk ederken, diğerleri genel olarak topluma, örneğin daha okuryazar ve üretken bir nüfus şeklinde yararlanır (OECD, 1993, s.9). Dolayısıyla eğitim ve yoksulluk arasında doğrudan bir nedensel ilişki kurulmaktadır. Bu ilişkinin bağlantısı eğitimin artmasının yoksullukta neredeyse otomatik olarak bir düşüşe yol açacağı ve bunun da ekonomik büyüme ve ulusal kalkınmaya olumlu etkiler yaratacağı ile ilgilidir (Tarabini, 2010).

Eğitime atfedilen birçok sosyal, ekonomik ve kültürel avantajlara rağmen, doksanlı yıllara kadar küresel yoksullukla mücadele, eğitim öncelikli stratejilerden biri olmamıştır. Ancak 1990'lı yıllardan sonra küresel kalkınma gündeminde önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Uluslararası organlar, hükümetler ve hatta sivil toplum kuruluşları, yoksullukla mücadelede ve kalkınmanın sağlanmasında eğitim yatırımının erdemlerinin kilit bir strateji olarak vurgulanması konusunda hem fikir olmuşlardır (Tarabini, 2010). Yoksulluğu azaltma stratejileri konusundaki ulusal ve uluslararası konferanslardaki tartışmalardan çıkan ana argüman eğitimin yoksunluğu radikal bir şekilde azalttığı, ancak bunlardan yararlanmak için eğitim çabalarından tutarlı ve uyumlu bir çaba gerektireceğidir (Maile, 2007).

Eğitim alanında kilit bir organ olan Dñnya Bankası, bu fikir birliğinin oluşturulmasında merkezi olmuş ve bu konuda birçok belge yayınlamıştır. Gelişmekte olan ÷lkelerde yoksulluğu azaltma stratejilerinin ve politikalarının odağını insan sermayesine yatırım yapma oluşturmakta ve yoksulluğu azaltmada eğitimin etkinliğini artırmayı amaçlayan ÷lkelere finansman ve yardım konusunda yeni yollar belirlemektedir (Tarabini, 2010). Dolayısıyla Dñnya Bankasının kalkınma gündemi, yoksullukla mñcadelede eğitimin öneminin vurgulanmasına katkıda bulunmaktadır. Ancak DB'nin bu alanda hegomonik bir rolñ olsa da diğer birçok uluslararası organ ve konferansta bu sürece katkı sağlamıştır. BM tarafından Binyıl Kalkınma Hedefinden biri olarak eğitim üzerinde önemle durulmuştur ve eğitim kalkınmanın bir aracı görñlmüřtür (Levin, 1995). Yoksulluğun azaltılması, büyük kalkınma kurumlarının merkezi siyasi hedefi haline gelmiş ve eğitime yapılan yatırım, bu amacı gerçekteştirmenin temel stratejilerinden biri haline dönüşmüştür. Ancak eğitim sadece yoksullukla mñcadele politikalarının çekirdeğini oluşturmamakta, aynı zamanda eğitime yatırım ulusal kalkınma stratejilerinde öncelik haline getirilmesi gereği konusunda küresel bir fikir birliği de bulunmaktadır (Tarabini, 2010).

Sonuç olarak, uluslararası ve ulusal ölçekte eğitime yatırım yapmak yoksulluğu azaltmanın bir aracı görñlmektedir. Bu doğrultuda mevcut dñnyada, eğitim, bireyler arasında bilgi edinme ve becerilerin gelişimi ile birlikte, çeşitli istihdam olanakları elde etmesine yardımcı olmasının yanında yoksulluk koşullarının giderilmesinde eğitimin rolñ önemli olarak kabul edilmektedir (Awan ve diğerleri, 2011; Van der Berg, 2008).

Yoksulluğun Kuşaklararası Transferi

Kuşaklararası yoksulluğun transferi terimi, yoksul ebeveynlerden doğup büyüyen çocukların hayatlarının geri kalanında da yoksulluk içinde yaşamaya mahkum oldukları olumsuz bir durumu ifade eder (Bebbington, 2007; Uzuki, 2010). Başka bir deyişle kuşaklararası yoksulluk, bir kişinin ebeveynlerinin düşük sosyal ve ekonomik geçmişinin kişinin yaşamında yoksulluğa neden olduğu anlamına gelir. Yani nesiller boyunca yayılan

uzun vadeli, sürekli yoksulluk için kullanılan bir kavramdır (Gorski & Landsman, 2013). Özetle kuşaklararası yoksulluk, nesiller boyunca miras kalan yoksulluktur.

Yoksulluğun kuşaklararası transferine yönelik alan yazında farklı kavramlar ve teoriler mevcuttur. Yoksulluk kültürü, yoksulluk döngüsü, kronik yoksulluk gibi farklı kavram ve teoriler kullanılmaktadır. Bunların çoğunun ortaya attığı argüman yoksulluğun nesiller boyunca devam etmesidir. Yoksulluk tartışmalarında yaygın olarak kullanılan teorilerden biri yoksulluk kültürüdür.

Yoksulluğun kuşaklararası transferi ile ilgili en genel teorilerden biri olan yoksulluk kültürü, yoksulluk içinde yaşayan insanların değerlerinin nesiller boyunca aktarılıp kişinin yoksulluğunu sürdürmede önemli bir rol oynadığını dile getiren bir yaklaşımdır. Oscar Lewis (1966) tarafından ilk kez ortaya atılan bu kavram, yoksulların yalnızca gelirlerinin düşük olmadığını aynı zamanda yoksulluk sürekliliğini yaratan bir değer sistemi üreterek yoksulluklarını devam ettirdikleri üzerine inşa edilmiştir. Yoksul ailelerin ve toplulukların özellikleri, değerleri, tutumları ve davranışlarının kültürü şekillendirdiğini ve ürettikleri bu kültürü sürdürdüğü varsayımı üzerine durmaktadır (Uzuki, 2010). Birçok yoksul insanın özellikle ebeveynlerinin onları yoksulluk içinde tutan çeşitli özellikler ve alışkanlıklara sahip olduğunu iddia eder (Varenne & Scroggins, 2015).

Lewis'a göre çocukların yoksullukla ilgili bazı psikolojik davranışları öğrendiklerinden dolayı yoksulluk nesilden nesille aktarılmaktadır (Lewis, 1966). Bu yaklaşımın ana odağı bireylerin içinde yaşadıkları fiziksel ve kültürel bağlamdan güçlü bir şekilde etkilenmeleridir. Örneğin mahalle, davranış şekillendir şehir merkezindeki gettolarda yoğunlaşan yoksulluk, gelecekteki yaşam fırsatları ve uzun vadeli yoksulluk üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Smeeding, 2001). Yoksulluk kültürü bir kez ortaya çıktığında, kendisini sürdürme eğilimindedir (Lewis, 1966). Lewis, ardından Daniel P. Moynihan ve William Julius Wilson gibi yazarlar da yoksulluğun, sadece ekonomideki yapısal sorunlardan kaynaklanmadığı, "alt sınıf" arasında kendi başına bir yaşam süren işlevsiz sosyal davranışların sonucu oluştuğunu iddia eder (Fukuyama, 2001, s.3130-3134).

Yoksulluk kültürü, yoksulların kendilerine özgü farklı değer, inanç ve davranış normlarına sahip olduğunu ve benzer davranışlar sergileyerek toplumun diğer kesimlerinden ayrıldıkları tezini öne sürer. Lewis ve birçok araştırmacı yoksulluk kültürünü karakterize eden yoksulların 70 kadar özelliğini tespit etmiştir (Lewis, 1966). Yoksul insanların, çok çalışmaz, geleceği planlamayarak sadece anı yaşarlar, akıllıca para harcamazlar, çaresizlik, bağımlılık, sık sık şiddet, tarih duygusunun eksikliği, gibi bir takım davranışları sergilediğini söylemektedir (Lewis, 1966). Lewis (1966) göre yoksulluk kültüründen gelen insanlar, çaresizlik, bağımlılık, ait olmama gibi güçlü bir marjinalliğe sahiptir. Onların sadece kendi sorunlarını, yerel koşullarını, mahallelerini ve yaşam tarzlarını bilen marjinal insanlardır. Ayrıca bu insanlar kendi ülkelerine yabancıdır, çok az tarih bilgisi vardır, ilgi ve ihtiyaçlarına hizmet etmeyen kurumlara inanır ve mevcut kurumların kendi çıkarlarına ve ihtiyaçlarına hizmet etmediğine ikna olmuşlardır, çoğunlukla aşağılık duygusu ve değersizlik hissetme yoksul insanlarda rastlanan bir durumdur. Dahası dünyanın başka yerlerinde kendileri gibi sorunları olan insanlarla arasındaki benzerlikleri görmek için ne bilgiye, ne vizyona, nede ideolojiye sahip değillerdir (Lewis, 1966). Payne (2005) ise ebeveynlerden çocuklara geçen kuşak yoksulluğunun öğrenilmiş çaresizlik duygusunu yaratarak yoksulluktan kurtulmanın mümkün olmadığına dair bir inanca sahip olduklarını ifade eder. Öğrendikleri kuralların ve değerlerin yoksulları etkilediğini ve bu sürekli döngüde tuzağa düşme eğiliminde olduklarını açıklar.

Yoksulluk, akademik başarısızlık, alkolizm, antisosyal davranış, depresyon, uyuşturucu kullanımı ve genç hamileliği dahil, çocuklar ve ergenler için çeşitli olumsuz davranışsal ve duygusal problemlere neden olan bir risk faktörüdür (Ferguson, Bovaird & Mueller, 2007; Van Ryzin, Fosco & Dishion, 2012; Van Ryzin, Fishbein & Biglan, 2018; Duncan & Brooks-Gunn 1997). Yani aile yoksulluğu çocukların psikolojik, davranışsal, nörolojik ve fiziksel gelişimi üzerinde zararlı etkileri olabilecek sorunlara katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, diğer çocuklarla karşılaştırıldığında yaşam boyu daha düşük eğitim ve mesleki başarıya sahiptir (Corak,

2006; Banks, 2001). Bu eşitsizlik, kısmen yoksulluk içinde büyüyen çocukların diğer çocuklardan daha az kaynağa erişebilmeleri nedeni ile ilgilidir. Ekonomik ve sosyal açıdan dezavantajlı bir bölgede büyümek, çocukların kaliteli hizmetlere ve gelişim fırsatlarına erişimlerini kısıtlamaktadır (Jensen, 2009).

Ailede ortaya çıkan sosyal ağlar ve sosyal sermaye çocukların temel olarak zihinsel sağlıkları ve erken beceri gelişimi de dahil olmak üzere zengin çocuklara kıyasla gelişimsel gecikmelere neden olmaktadır (Duncan & Brooks-Gunn 1997; Van Ryzin, Fishbein & Biglan, 2018). Bununla birlikte düşük gelirli öğrenciler okulda başarısız olurlar ve okul devamsızlığı çok sık rastlanan bir durumdur. Okul öncesi ve ilköğretim yıllarında yoksulluk yaşayan çocuklar, sonraki yıllarda düşük okul tamamlama oranlarına sahiptir (Jensen, 2009). Çünkü ailelerinde ve toplumlarında sosyalleşmeleri için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve kültürel sermaye ile donatılmazlar (Banks, 2001).

Geleneksel kalkınma ve eğitim çalışmaları ya bireyleri yoksulluktan kurtarmada eğitimin yararlarına ya da yoksulların eğitimi göze alamadığı durumlarda yaratılan kısır döngüye odaklanmaktadır (Zhang, 2014). Eğitimin nesiller arası yoksulluğun aktarımının kırılmasındaki önemine yönelik yapılan vurgu; eğitim eksikliğinin bireyin yoksulluğun üstesinden gelme kapasitelerini sınırlandırarak nesiller arası kısır bir döngü yarattığıdır (Shohel, 2014).

Yoksulluğun etkileri birçok çocuğu akademik başarısızlık riski altında bırakmaktadır (Smits, 2001). Bu çerçevede etnik azınlık ve düşük gelirli öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını iyileştirmek için, okul bu öğrencilerin güçlü yanlarından yararlanacak şekilde yeniden düzenlenmelidir (Banks, 2001). Bazı yazarlar düşük gelirli öğrencilere dezavantajlarını telafi edecek imkanlar sağlandığı takdirde başarılı olabileceklerine inanmaktadır. Bu kapsamda kronik olarak yetersiz geçmişlerden gelen çocuklara ulaşmayı ve bunları öğretmeyi başaran eğitim politikaları ve programları, daha hızlı ve daha adil ekonomik büyüme, daha kapsayıcı ve uyumlu toplumlar ve daha fazla toplumsal cinsiyet

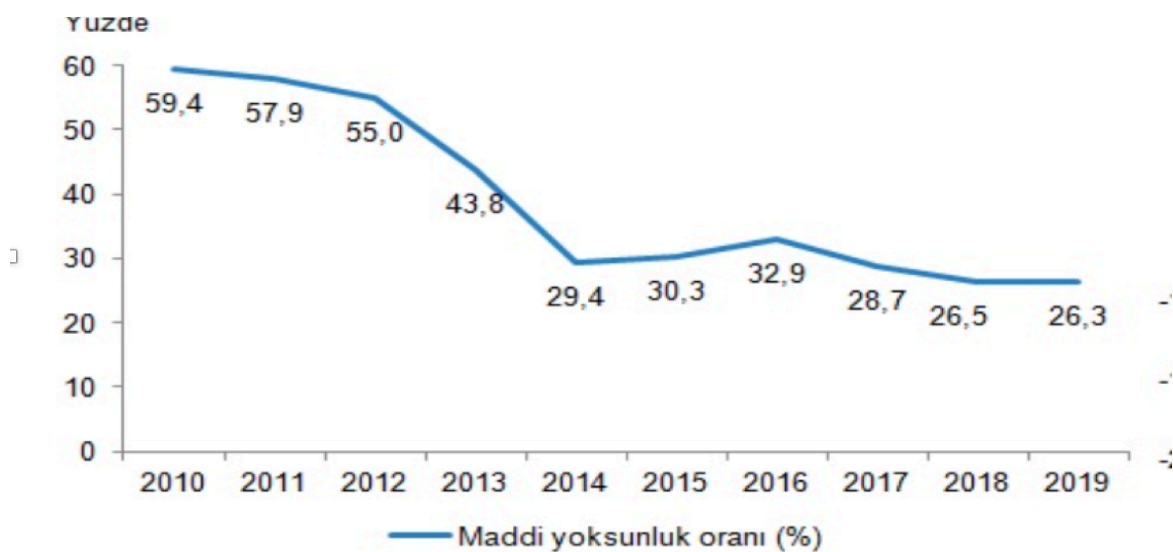
eşitliği de dahil olmak üzere sosyal dönüşümleri sağlayabilir (Hossain, Scott & Shepherd, 2013).

Türkiye’de Yoksulluğun Genel Görünümü

Türkiye’de yoksulluk üzerine çalışmalar 1990’dan sonra sistematik bir şekilde yapılmaya başlanmıştır. Neoliberal politikalar, ekonomik krizler ve küreselleşmenin de etkisi ile derinleşen yoksulluk gelir dağılımında adaletsizliğe ve sosyal sorunların çoğalmasına neden olmuştur (Kızıler, 2017). Özellikle son 20 yıllık süreçte yoksulluğun azaltılmasına yönelik çok sayıda uygulama hayata geçirilmiştir. Bu çerçevede yıllar içerisindeki yoksulluk oranının değişimine bakmak önemli görünmektedir. TÜİK tarafından finansal sıkıntıda olma durumu olarak ifade edilen maddi yoksunluğun ölçümünde kullanılan değişkenlerin; “çamaşır makinesi, renkli televizyon, telefon ve otomobil sahipliği ile ekonomik olarak beklenmedik harcamaları yapabilme, evden uzakta bir haftalık tatil masrafını karşılayabilme, kira, konut kredisi ve faizli borçları ödeyebilme, iki günde bir et, tavuk, balık içeren yemek yiyebilme ve evin ısınma ihtiyacını karşılayabilme durumu ile ilgili hane halklarının algılarını yansıttığı” ifade edilmektedir.

Şekil 1

Maddi Yoksulluk Oranı Ve Bir Önceki Yıla Göre Değişimi, 2010-2020



Kaynak: TÜİK, 2021, 2022

Şekil 1’de görüldüğü üzere, Türkiye’de 2010 yılında %59,4 olan mutlak yoksulluk oranı, 2019’da %26,3 iken 2020’de 27,4 olmuştur. 2010-2020 yılları arasında mutlak yoksulluk azalmış, 2014’ten sonra ise azalma hızı yavaşlamıştır. Genel olarak Türkiye’de yıllar itibariyle mutlak yoksulluk oranı düşmüştür.

Tablo 3

Yıllar İtibariyle Yıllık Eşdeğer Hane Halkı Kullanılabilir Fert Gelirinin Dağılımının % 20’lik Gruplar Arasındaki Dağılımı, 2002-2021

	İlk yüzde 20 (En düşük)	İkinci yüzde 20	Üçüncü yüzde 20	Dördüncü yüzde 20	Son yüzde 20 (En yüksek)	Toplam
2002	5,3	9,8	14,0	20,8	50,1	100
2003	6,0	10,3	14,5	20,9	48,3	100
2004	6,0	10,7	15,2	21,9	46,2	100
2005	6,1	11,1	15,8	22,6	44,4	100
2006	5,1	9,9	14,8	21,9	48,4	100
2007	5,8	10,6	15,2	21,5	46,9	100
2008	5,8	10,4	15,2	21,9	46,7	100
2009	5,6	10,3	15,1	21,5	47,6	100
2010	5,8	10,6	15,3	21,9	46,4	100
2011	5,8	10,6	15,2	21,7	46,7	100
2012	5,9	10,6	15,3	21,7	46,6	100
2013	6,1	10,7	15,2	21,4	46,6	100
2014	6,2	10,9	15,3	21,7	45,9	100
2015	6,1	10,7	15,2	21,5	46,5	100
2016	6,2	10,6	15	21,1	47,2	100
2017	6,3	10,7	14,8	20,9	47,4	100
2018	6,1	10,6	14,8	20,9	47,6	100
2019	6,2	10,9	15,2	21,4	46,3	100
2020	5,9	10,6	14,9	21,1	47,5	100
2021	6,1	10,8	15,1	21,3	46,7	100

Kaynak: TÜİK, 2022

Tablo 3’ de, hane halkı gelir dağılımının 2002- 2021 yılları arasındaki değişimi gösterilmektedir. TÜİK verilerine göre, 2002 yılında toplumda en yüksek %20’lik dilimde yer alan grup toplam gelirden %50,1’lik bir pay alırken, 2021’de %46,7’lik bir pay almıştır. En düşük %20’lik dilimde yer alan grup ise 2002’de %5,3’lik, 2021’de %6,1’lik bir pay almıştır.

Yüksek gelirli %20'lik kesimin neredeyse gelirin yarısını elde ettiği görülmektedir. Bu durumda incelenen yıllar itibariyle, gelir dağılımında görece bir iyileşmeden bahsetmek mümkün değildir. Bu durum Türkiye'de gelir eşitsizliğinin boyutlarını göstermektedir. Gelir dağılımındaki eşitsizlikler dikkate alındığında en yüksek dilimin en düşük dilime göre toplam gelirden 7 kat daha fazla alması eğitim harcamalarına da yansiyarak eşitsizliklerin sürdürüp eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını engelleyeceği ön görülmektedir (Kandemir & Kaya, 2009).

Tablo 4

Eşdeğer Hane halkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Gelir Dağılımı Göstergeleri, 2011-2020

	P80/P20 oranı	Gini katsayısı
2002	9,5	0,440
2003	8,1	0,400
2004	7,7	0,380
2005	7,3	0,428
2006	9,5	0,406
2007	8,1	0,405
2008	8,1	0,415
2009	8,5	0,402
2010	8,0	0,404
2011	8,0	0,404
2012	8,0	0,402
2013	7,7	0,400
2014	7,4	0,391
2015	7,6	0,397
2016	7,7	0,404
2017	7,5	0,405
2018	7,8	0,408
2019	7,4	0,395
2020	8,0	0,410
2021	7,6	0,401

Kaynak: TÜİK, 2022

Tablo 4'te ise Gini katsayısının yıllar itibariyle değişimine yer verilmektedir. Bu katsayı, gelir dağılımı eşitsizliğinde yaygın olarak kullanılan ölçütlerinden biridir. Katsayı değeri sifıra yaklaştıkça gelir dağılımında eşitliğe, bire yaklaştıkça gelir dağılımında

bozulmaya işaret eder. 2021’de Gini katsayısı bir önceki yıla göre 0,009 puan azalış ile 0,410 olarak tahmin edilmiştir. Aynı iki yıl içerisinde, toplumun gelirden en fazla pay alan %20’sinin elde ettiği gelirin en az pay alan %20’sinin elde ettiği gelire oranı şeklinde hesaplanan P80/P20 oranı 8,0’dan, 7,6’a düşmüştür. Bu verilere göre, gelir dağılımı eşitsizliğinde nispeten iyileşme söz konusudur.

Tablo 5

Eğitim Durumuna Göre Yıllık Ortalama Esas İş Geliri (TL) ve Yoksulluk Oranı 2021

Eğitim Durumu	Kişi Sayısı	Yoksulluk Oranı	
		Eşdeğer kullanılabilir gelirin alınarak yoksulluk oranına göre	hanehalkı fert medyan dikkate hesaplanan yoksulluk oranına göre
Okur yazar olmayan	19 835	24,1	34,6
Bir okulu bitirmeyen	25 911	24,4	34,1
Lise altı eğitilmiş	35 344	13,8	20,9
Lise ve dengi okul	47 326	7,5	12,6
Yükseköğretim	68 229	2,5	4,5
Toplam	47 886	24,1	34,6

Kaynak: TÜİK, 2022

Tablo 5’de eğitim durumuna göre yıllık ortalama gelir dağılımlarına ilişkin veriler sunulmaktadır. 2021 yılı için, bu rakamlar, yükseköğretim mezunlarında 68 bin 229 TL, lise ve dengi okul mezunlarında 47 bin 326 TL, lise altı eğitilmişlerde 35 bin 344 TL, bir okul bitirmeyenlerde 25 bin 911 TL ve okur-yazar olmayan fertlerde 19 bin 835 TL aldığı görülmektedir. Veriler, eğitim düzeyi arttıkça elde edilen gelirin artmakta, eğitim düzeyi azaldıkça elde edilen gelir azalmakta olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Öte yandan eğitim durumuna göre yoksulluk oranlarının yansıtıldığı yukarıdaki tabloda ise, eğitim seviyesi ile yoksulluk arasındaki negatif ilişki net bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu

çerçevede eğitim seviyesi ile yoksulluk arasında negatif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

%20'lik Grupların Eğitim Harcamalarının Toplam Tüketim Harcamasının Türlerine Oranı

	Toplam	1. % 20	2. % 20	3. % 20	4. % 20	5. % 20
2002	1,3	0,4	0,6	0,7	1,2	2,2
2003	2,0	0,3	0,7	1,0	1,5	3,4
2004	2,1	0,5	0,9	1,2	2,1	3,3
2005	1,9	0,7	0,7	1,2	1,9	2,9
2006	2,1	0,5	1,5	1,6	2,0	3,1
2007	2,5	0,6	1,0	2,0	1,9	4,4
2011	2,0	0,7	0,8	1,3	1,6	3,4
2012	2,3	0,6	1,0	1,2	1,7	4,1
2014	2,4	0,6	1,0	1,4	1,8	4,2
2015	2,2	0,4	0,7	1,1	1,6	3,9
2017	2,3	0,7	0,9	1,4	1,8	3,9
2018	2,3	0,5	0,9	1,2	1,9	3,9
2019	2,5	0,9	1,0	1,3	1,9	4,4

Kaynak: TÜİK, 2020b

Tablo 6'da %20'lik grupların eğitim harcamalarına göre toplam tüketim harcamasının türlerine oranının dağılımı sunulmaktadır. En düşük %20'lik dilimde yer alan gruplar 2002'de 0,4'lük, 2019'da 0,9'lük, en yüksek % 20'lik dilimde yer alan gruplar ise 2002'de 2,2'lik, 2019'da 4,4'lük bir oranda eğitim hizmetlerine harcama payı ayırmıştır. Yıllar içerisinde en düşük ve yüksek dilimde yer alan grupların eğitime harcama payı artış göstermiştir. Ancak en düşük ve yüksek yer alan grupların eğitime yaptığı harcamalar arasında farklılıklar mevcuttur. Gelir arttıkça eğitime yapılan harcamaların arttığı görülmektedir. Alpaydın (2008) eğitimin gelir etkisi ve farklı gelir gruplarında eğitim harcamaları dikkate alındığında gelir dağılımının sağlanması için kamunun eğitim hizmetinin sunumunu sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümü, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri toplamanın geçerliliği ve güvenilirliği, verilerin analizi ve araştırmacının rolü olmak üzere araştırmanın tasarımı hakkında bilgiler içermektedir.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada, Türkiye’de 2000’li yıllardan sonra ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik hayata geçirilen politika ve uygulamaların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Mevcut araştırmanın amacı ve araştırma sorularının niteliği nitel yaklaşımı gerekli kılmıştır. Nitel araştırma ile farklı bilgi kaynaklarından toplanan verilerden detaylı ve derinlemesine incelenmesine imkan tanıyan bir durum (vaka) ortaya çıkarılmaktadır (Creswell, 2020; Merriam; 2013; Patton, 2014). Bu araştırma türünde veriler, doküman analizi, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilerek deneyimlerin, algıların, düşüncelerin, hissedilenlerin ve olayların bütüncül ve gerçekçi bir yapıda ortaya çıkarılması sağlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013; Creswell, 2012). Araştırma sürecinde araştırmacı olayları ve bireyleri gözlemleyerek katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapmakta ve ele alınan durumla ilgili çeşitli kayıtları ve belgeleri inceleyerek araştırma sürecini tamamlamaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; s. 431). Aynı zamanda araştırmacıya olgu ve olayları bireylerin bakış açısı ile görebilmeyi sağlayıp bireylerin deneyimlerini doğrudan aktarma olanağı tanıyarak sosyal yapı ve süreçleri ortaya çıkarmaktadır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Az sayıda katılımcıdan incelenen durum ile ilgili soruları içeren formlar kullanarak bireylerden kelime (metin) veya görüntü (resim) verilerinin toplanmasını sağlamaktadır (Creswell, 2012). Bu bağlamda nitel araştırmanın genel özelliklerine dayalı olarak, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitiminde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik uygulanan politika ve uygulamalara ayrıntılı bir şekilde odaklanıp, konuyla ilgili detaylara yer verebilmek için nitel araştırma deseni bu

araştırma için uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir. Bu çerçevede araştırma kapsamında veriler doküman analizi ve görüşme yoluyla toplanmış ve bütüncül bir şekilde veriler çözümlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler ilgili yerlere yerleştirilerek (Fraenkel & Wallen, 2006) tutarlı, anlamlı bir resim oluşturacak şekilde düzenlenip analiz edilmiştir (Neuman, 2008).

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli benimsenmiştir. Durum çalışması araştırmacının kontrol edemediği güncel olay ve durumların, delillerin birden çok kaynağı olduğunda ve sınırların açık olmadığı zamanlarda nasıl ve niçin sorularını temel alarak derinlemesine incelendiği bir araştırma yöntemidir (Chmiliar, 2010; Creswell, 2020; Yin, 2018). Durum çalışmasının özelliği, incelenen durumun çoklu bilgi kaynakları kullanılarak betimlenmesini sağlamasıdır (Creswell, 2020). Durum çalışmalarının bir diğer özelliği ise bir duruma etki eden nedenleri ve incelenen durumun bu etkenleri nasıl etkilediği gözlemlenerek tespit edilmesine olanak sağlamasıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bununla birlikte durum çalışması önceden yapılan araştırmalarla elde edilen verileri, deneyimleri ve gerçekleri güçlendirerek ve genişleterek karmaşık bir durumun anlaşılmasına sağlamaktadır (Shen, 2009). Bu çerçevede mevcut araştırma kapsamında ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politika ve uygulamalar bir durum olarak belirlenmiş ve incelenmiştir. Öncelikle ilgili konudaki politikaların belirlenmesi için 2000 sonrası süreçte yer alan üst politika belgeleri incelemeye tabi tutulmuştur. Buradaki temel amaç ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik makro düzeyde belirlenen politikaların neler olduğu ve hangi politikaların hayata geçirildiğinin betimlemesinin yapılmasıdır. Sonraki aşamada, ilgili alan yazın incelenerek yayınlanan çeşitli dokümanlara ve farklı katılımcı görüşlerine başvurularak betimlenen makro düzeydeki durumun nasıl yürütüldüğü değerlendirilmiştir.

Mevcut çalışmada durum çalışması desenlerinden değerlendirici durum çalışması kullanılmıştır. Değerlendirici durum çalışması ile bir programın, sürecin veya tekniğin önemi

ve değeri hakkında veri veya kanıt toplanmaktadır. Karar verme süreçlerine dayanak olma amacına hizmet eder (Merriam, 2013). Bu çerçevede ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere eğitiminde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik uygulanan politika ve uygulamaları değerlendirebilmek için çoklu veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu araştırmada analiz edilen ilgili alan yazında bulunan dokümanlar, çeşitli sendikalarda ve düşünce kuruluşlarında çalışan kişiler ve bu alanda çalışmalar yürüten akademisyenler olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede ilgili duruma ilişkin istatistiksel veya diğer tanımlayıcı bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiş ve eğitimde çeşitli kurumlarda çalışan bireylerin gözlemlerine dayalı olarak farklı kaynaklardan elde edilen veriler sentezlemiştir. Sonuç olarak mevcut araştırma ile çeşitli rapor, belgeler, araştırma sonuçları ve katılımcı görüşleri ile veriler üçgenlenerek analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Mevcut araştırmada çalışma grubu iki aşamada belirlenmiştir. Öncelikle birinci ve ikinci alt problemin cevaplanabilmesi için incelenecek dokümanlar belirlenmiştir. İkinci aşamada ise ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere eğitiminde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik hayata geçirilen politika ve uygulamalara ilişkin gözlemleri belirleyebilmek için görüşme yapılacak kişiler belirlenmiştir. Araştırmada görüşme yapılacak kişiler eğitim politikalarını uzun yıllardır takip eden çeşitli sendikalar ve düşünce kuruluşlarında çalışan ve ilgili alanda çalışmalar yürüten akademisyenlerden seçilmiştir. Sendika ve düşünce kuruluşlarının seçilmesinin gerekçesi, söz konusu kuruluşların eğitimin sorun alanlarına yönelik araştırmalar yapmasının yanında eğitim politikalarını düzenli izleme çalışmaları ile takip etmesidir. Söz konusu kuruluşlar eğitime ilişkin genel değerlendirmelerin yanında eğitimin özel alanlarını analiz eden ve değerlendiren birçok rapor yayınlamaktadır. Aynı zamanda bu kuruluşlar tarafından sempozyum ve konferanslar düzenlemekte, Türkiye’de eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sunmaya çalışmaktadırlar. Bu kapsamda söz konusu kurum ve kuruluşlarda eğitim hizmetine katkıda bulunan kişilerin görüş ve gözlemlerinin eğitim politikalarının değerlendirilmesine dair gerçekçi bir bakış açısı sunabileceği

öngörülmüştür. Bu çerçevede, farklı kurumları temsil eden isimlerin seçimine özen gösterilmiş, böylelikle görüş farklılıkları sergilenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak araştırmmanın konusu ile ilişkili yayınlar ve çalışmalarda bulunan akademisyenler belirlenmiştir. Akademisyenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda incelenen durum bütüncül bir açıdan değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak çalışma grubunun belirlenmesinde bu kişilerin görüşlerine başvurulması ile belirlenen makro düzeydeki durum yani politika ve uygulamaların nasıl yürütüldüğünün betimlenmesi takip edicilerin gözünden değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik, ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme olmak üzere üç temel strateji kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi, durumlar arasında paylaşılan ortak olguları belirlemek ve sorunun farklı boyutlarını ortaya koymak için uygun olan kişilerin seçilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Dolayısıyla araştırma problemini yanıtlamak için zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkili olduğundan ve oluşturulan sorulara cevap verebilecek en uygun kişilerin tespit edilebilmesini amaçlandığından uygun bir teknik olarak seçilmiştir (Creswell, 2020; Patton, 2014, s. 45; Yıldırım & Şimşek, 2013). Böylece araştırılan duruma yönelik farklı bakış açılarını yansıtmada olanak tanımaktadır. Öte yandan araştırma sorusuna cevap verecek belirli niteliklere sahip olan olaylar, durumlar, nesnelere ve kişilerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmaktadır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak şekilde katılımcılar seçilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kapsamda farklı kuruluşlarda ve ilgili alanda çalışmalar yürütüyor olmak bir ölçüt olarak belirlenmiş ve farklı görüşlere sahip kurum ve kuruluşlarda çalışan bireylerin seçilmesi ile çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte çalışma kapsamında katkıda bulunan kimi katılımcılara ise kartopu örnekleme tekniğiyle ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme tekniğinde belirlenen kişi aracılığıyla farklı katılımcılara ulaşılmaktadır (Patton, 2014). Görüşmeler esnasında katılımcıların önerisiyle bazı kişilere ulaşılarak görüşmeler yapılmıştır.

Doküman İncelemede Yararlanılan Belgelerin Belirlenmesi

Birinci ve ikinci araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi için veriler görüşmeyle birlikte doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Birinci alt problemin yanıtlanmasında üst politika belgeleri (Kalkınma planları, hükümet programları, seçim bildirileri, orta vadeli program ve planlar, yıllık programlar ile eğitim sistemini ilgilendiren politika ve strateji belgeleri) incelenmiştir. Ayrıca MEB'in ilgili genel müdürlüklerinin internet sayfaları geçmişte yürütülen ve halen yürütülmekte olan faaliyetleri tespit etmek amacıyla incelenmiştir. İkinci alt problemin yanıtlanmasında ise MEB istatistik, faaliyet ve bütçe sunuş raporları, aile ve sosyal politikalar bakanlığının faaliyet ilişkin dokümanlar, uluslararası kuruluşların izleme ve değerlendirme raporları taranmıştır. Bununla birlikte sivil toplum örgütlerinin, düşünce kuruluşlarının, sendikaların eğitimi izleme ve değerlendirme raporları, bu alana ait ilgili dokümanlar, akademik yayınlar, saha araştırmaları, politika analizleri ve notları incelenmiştir. Bu çerçevede yapılan taramalar ve incelemeler sonucunda Tablo 7'de yer verilen dokümanlar veri analizine konu olacak örneklemin tespit edilmesi amacıyla belirlenmiştir. Tablo 8'de ise, söz konusu dokümanların içeriklerinin, araştırma konusuyla ilişkisi bağlamında incelenmesi neticesinde örnekleme seçilen kaynaklara yer verilmiştir.

Tablo 7*İnceleme Konusu Yazılı Dokümanlar ve Veri Toplama Araçları*

Alt problemler	Veri kaynağı	Veri toplama araçları
1) Türkiye’de ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik hayata geçirilen düzenleme ve uygulamalar nelerdir?	Sosyal politika belgeleri Cumhurbaşkanlığı programları Cumhurbaşkanlığı Yüz Günlük İcraat Programı Hükümet programları Kalkınma planları Orta vadeli program Orta vadeli planlar Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon belgesi MEB 2010-2014 Stratejik Planı MEB 2015-2019 Stratejik Planı Millî Eğitim Şura Kararları Diğer MEB politika belgeleri Avrupa Birliği Müktesebatı ve İlerleme Raporları Avrupa 2020 Stratejisi Ulusal ve Uluslararası Kuruluşların Eğitim ve Türkiye ile İlgili Raporları Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu, Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı Sayıştay Denetim Raporu.	Doküman İncelemesi Görüşme
2) Söz konusu politika ve uygulamaların fırsat eşitliğinin iyileştirilmesine yönelik ne tür katkıları olmuştur?	Millî Eğitim Bakanlığı istatistik raporları Millî Eğitim Bakanlığı faaliyet raporları Millî Eğitim Bakanlığı bütçe sunuş raporları MEB Performans Programları Ulusal ve Uluslararası Kuruluşların Türk eğitim sistemine yönelik izleme ve değerlendirme raporları OECD.Stat, 2021 Eurostat	Doküman İncelemesi Görüşme
3) 2000’li yıllardan sonra uygulamaya konan düzenlemelerden elde edilen deneyimler neticesinde ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik ne tür öneriler geliştirilebilir?	Görüşmeler neticesinde çıkan sonuçların değerlendirilmesi	Görüşme

Tablo 8*Birinci Araştırma Sorusunun Yanıtlanmasında Doküman Analizi İçin Seçilen Belgeler*

No	Dokümanın Adı
1	2002 yolunda AK parti seçim beyannamesi
2	2007 genel seçimleri seçim beyannamesi
3	2011 genel seçimleri seçim beyannamesi
4	2015 genel seçimleri seçim beyannamesi
5	2018 genel seçimleri seçim beyannamesi
6	58. hükümet acil eylem planı
7	59. hükümet programı
8	60. hükümet programı
9	61. hükümet programı
10	62. hükümet programı
11	64. hükümet programı
12	65. hükümet programı
13	2019 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı
14	2020 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı
15	Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001 - 2005
15	Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001 – 2005)
16	Dokuzuncu Kalkınma Planı (2014-2018)
17	Dokuzuncu kalkınma planı gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele özel ihtisas komisyonu raporu.
18	Dokuzuncu kalkınma planı eğitim: Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim özel ihtisas komisyonu raporu.
19	Onuncu beş yıllık kalkınma plan (2014-2018)
20	Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması onuncu kalkınma planı (2014-2018) özel ihtisas komisyonu raporu
21	Onuncu beş yıllık kalkınma plan çocuk çalışma grubu raporu
22	MEB stratejik plan 2010-2014
23	MEB stratejik plan 2015-2019

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri hedefleyen uygulamaları belirlemeye yönelik politika, proje ve uygulamaların neler olduğunun belirlenmesi için alan yazın taranmıştır. Tarama sonucunda eğitime yönelik birçok politika, program ve projenin hayata geçirildiği görülmüştür. İncelemeler sonucunda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere

yönelik programlar, projeler ve uygulamalar seçilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen programlar, projeler ve uygulamalar Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9

Araştırmada İncelenen Projeler, Program ve Uygulamalar

Dış finansmanla gerçekleştirilen proje ve programlar
Sosyal Riski Azaltma Projesi SRAP
Temel Eğitim Projesi II (TEPII)
Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)
Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP)
İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)
Kamu finansmanı ile gerçekleştirilen projeler ve uygulamalar
Ücretsiz Ders Kitapları Projesi
Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)
12 Yıllık Zorunlu Eğitime Geçiş
Destekleme ve Yetiştirme Kursları
Eğitim Öğretim Desteği
Dengeli öğretmen dağılımını sağlamaya yönelik tedbirler (mecburi hizmet yükümlülüğü)

İkinci alt problemin yanıtlanması, yani hayata geçirilen politika ve uygulamaların fırsat eşitliğinin iyileştirilmesine yönelik ne tür katkıları olduğunu görebilmek için çeşitli göstergelerden yararlanılmıştır. Söz konusu göstergelerin belirlenmesinde, mevcut çalışmanın alan yazın bölümünde detaylı bir şekilde anlatıldığı üzere ulusal ve uluslararası kuruluşların eğitimde fırsat eşitliğini nasıl tanımladıkları ve değerlendirmede hangi göstergeleri kullandıkları incelenmiştir (Tablo 2). Bu çerçevede tez kapsamında kullanılan göstergeler, ulusal ve uluslararası kuruluşların kullandığı göstergeler esas alınarak, MEB, TÜİK, YÖK, OECD, Dünya Bankası, Eurostat gibi kuruluşlar, STK'lar, MEB, Aile ve Sosyal politikalar bakanlığının plan, program ve faaliyet raporlarından yararlanılarak elde edilen verilerinden derlenmiştir. Dolayısıyla ulaşılabilen göstergeler çerçevesinde analizler yapılmıştır. Bu kapsamda eğitim sisteminin durumu sayı ve oranlarla betimlenmeye çalışılmıştır. Tez çalışması kapsamında 2002-2021 yılına kadar gelişmeleri verebilmek adına eğitimde fırsat eşitliğini öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerini içeren göstergelerle analiz edilmiştir. Tablo 10'da araştırma kapsamında kullanılan göstergeler sunulmuştur.

Tablo 10*Araştırmada Kullanılan Göstergeler*

Eğitime erişimde eşitlik	<p>Eğitim kademelerinde okullaşma oranları</p> <p>OECD ülkelerinde yaş gruplarına göre okullaşma oranları</p> <p>Bölgelere ve illere göre okullaşma oranları</p> <p>Eğitim kademelerine ve okul türlerine göre devamsızlık oranları</p> <p>Doğum yıllarına göre net okullaşma oranları</p> <p>18-24 yaş arası eğitim ve öğretimden erken ayrılma oranı</p> <p>15-19 yaş eğitim ve istihdam dışı nüfus oranı</p> <p>Açık öğretimdeki öğrenci sayısı</p> <p>İlköğretimde ve ortaöğretimde taşınan öğrenci sayıları ve taşıma giderleri</p> <p>Yatılı okul ve okullarda kalan öğrenci sayısı</p>
Eğitim olanaklarına erişimde eşitlik	<p>Eğitim kademelerine göre öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı</p> <p>İlköğretime tam gün ve yarım gün devam eden öğrencilerin oranı</p> <p>Yapımı tamamlanan derslik sayısı</p> <p>GSYH ve Merkezi yönetim bütçesinin MEB bütçesine oranları</p> <p>Eğitim kurumlarına yapılan toplam harcamanın kaynaklara göre dağılımı</p> <p>Eğitim kademelerine göre eğitim harcaması</p> <p>OECD ülkelerinde kamu eğitim harcamalarının kademelere göre dağılımı,</p> <p>OECD ülkelerinde eğitim kurumları tarafından yıllık öğrenci başına yapılan harcama</p> <p>MEB Yatırımlarına Ayrılan Pay</p> <p>İlköğretim ve ortaöğretimde dağıtılan ücretsiz ders kitabı sayısı ve ödenen tutar</p> <p>Şartlı eğitim yardımı alan öğrenci sayısı ve ödenen tutar</p> <p>Eğitim kademelerine göre burs alan öğrenci sayısı ve aylık tutarı</p>
Eğitim çıktılarında eşitlik	<p>Uluslararası sınavlar</p> <p>PISA sonuçları (çeşitli beceri düzeylerinde öğrenci dağılımı, okul türlerine göre başarı düzeyleri, Türkiye ve OECD ülkeleri karşılaştırması)</p> <p>TIMSS sonuçları (çeşitli beceri düzeylerinde öğrenci dağılımı, farklı sınıf düzeyinde öğrenci başarısı, bölgelere göre başarı düzeylerinin karşılaştırılması)</p> <p>Ulusal sınavlar</p> <p>(i) ABİDE sonuçları</p> <p>(ii) Sınava katılan öğrencilerinin yeterlilik düzeylerinin dağılımı</p> <p>(iii) ABİDE araştırması okul türüne göre yeterlilik düzeylerine göre dağılımı</p> <p>(iv) Ortaöğretim kurumlarına girişte merkezi sınavlarındaki ortalama doğru cevap oranı</p> <p>(v) LGS sınav sonuçlarına göre anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrenci puan dağılımı</p> <p>(vi) Bölgelere göre LGS sınav ortalama doğru cevap oranlar</p> <p>(vii) YKS ve TYT sınavına giren öğrencilerin ortalama doğru cevap oranları</p>

Not: (ilgili verilere ulaşılabildiği takdirde söz konusu göstergeler yıllar itibari ile ele alınmıştır)

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Mevcut çalışmada birinci ve ikinci alt problemlerin görüşmelerle sentezlenmesi, üçüncü alt problemin ise yanıtlanabilmesi için görüşme yapılacak kişiler belirlenmiştir. İlk aşamada hangi sendika ve düşünce kuruluşlarıyla görüşmeler yapılacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Türkiye’de çok sayıda faaliyet gösteren eğitim sendikaları ve düşünce kuruluşu bulunmaktadır. Bu anlamda esas alınan kriter, Türkiye’de düzenli çalışmalar yapan ve rapor yayınlayan sendikalardan seçilmiştir. Düşünce kuruluşları seçilirken faaliyet alanı eğitim olan yada eğitim politikaları alanında çalışmalar yapan oluşumlardan seçilmiştir. İkinci aşamada çeşitli sendika ve düşünce kuruluşlarının çalışanlarıyla görüşmeler yapabilmek için bu kuruluşların yayınları incelenerek eğitim izleme ve değerlendirme çalışmalarında katkıda bulunan kişiler belirlenmiştir. Seçilen kurumları temsil eden kişilere ulaşılmaya çalışılmış, görüşmeyi kabul eden kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Her kurumu ve kuruluşu temsil eden en az bir kişi ile görüşülmeye çalışılmıştır. Bu kurumların çalışmalar yaparak raporlar yayınlaması eğitimde fırsat eşitliği politikalarını nasıl gördüklerini ve bu politikaları izleyenlerin gözünde nasıl farklılaştığını anlamak için önemsenmiştir. Sendika kapsamında Eğitim Sen, Eğitim Bir Sen, Türk İş Sen, Türk Eğitim Sen ve Hürriyetçi Eğitim Sen, düşünce kuruluşları kapsamında ise Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETAV) seçilmiştir. Farklı katılımcıların seçilmesindeki amaç çoklu bakış açısı geliştirebilmektir. Katılımcıların görüşleri çalıştıkları kurumların resmi görüşlerini yansıtmamaktadır. Üçüncü aşamada buna ek olarak araştırmanın konusu ile ilişkili yayınlar ve çalışmalarda bulunan akademisyenler belirlenmiştir. Bu çerçevede alan yazın taranarak eğitimde fırsat eşitliği ve ilişkili alanlara yönelik çalışmalar yürüten akademisyenler belirlenip seçilen kişilere mail atılarak görüşme talep edilmiştir. Görüşmeyi kabul eden dört ayrı devlet üniversitesinden 6 akademisyenle derinlemesine mülakat yapılmıştır. Tablo 11’de görüşme yapılan kişilere ait veriler sunulmuştur.

Tablo 11*Görüşme Yapılan Kişilere Ait Veriler*

	Mesleği	İlişkili olduğu kurumu
1	Öğretmen	Eğitim Sen
2	Öğretmen	Eğitim Bir Sen
3	Öğretmen	Türk Eğitim Sen
4	Öğretmen	Hürriyetçi Eğitim Sen
5	Öğretmen	Türk İş Sen
6	Politika analisti	ERG
7	Eğitim uzmanı	SETAV
8	Öğretim üyesi	Çukurova üniversitesi
9	Öğretim üyesi	Gazi Üniversitesi
10	Öğretim üyesi	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
11	Öğretim üyesi	Ankara Üniversitesi
12	Öğretim üyesi	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
13	Öğretim üyesi	Ankara Üniversitesi

Katılımcı grubunda bulunan akademisyenler arasında daha önce MEB bakanlıkta çalışmış isimler bulunmaktadır. Bu isimlerden bir kısmı halen bakanlıkla birlikte çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca akademisyenlerden bazıları ise çeşitli sendika ve düşünce kuruluşlarının çalışmalarına katkıda bulduklarını belirtmiştir. Katılımcılar çalışma kapsamında K1, K2, K3.... K13 şeklinde kodlanarak hangi kurum ve kuruluşta yer aldıklarını belirtmeksizin sunulmuştur.

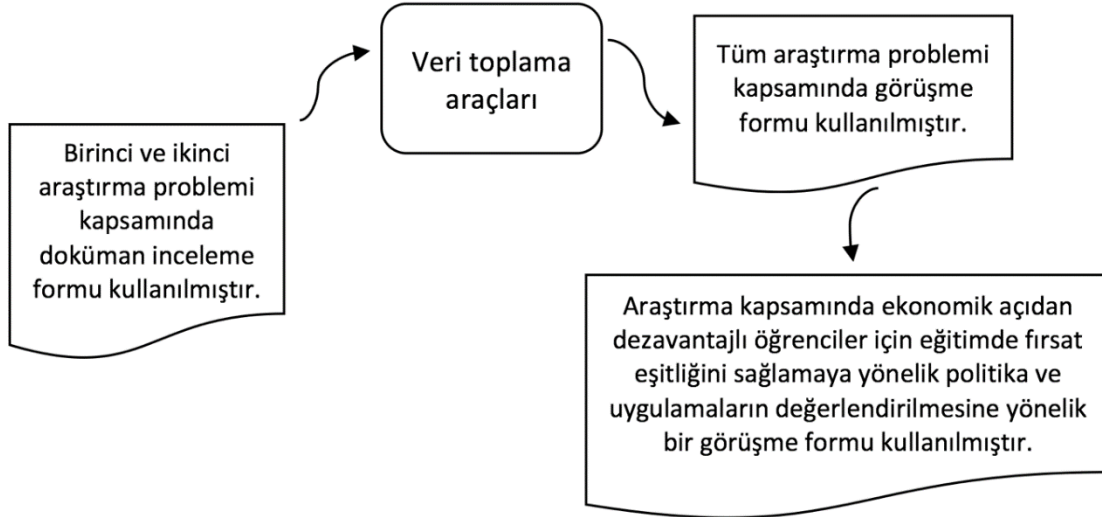
Veri Toplama Süreci

Araştırma sorularının yanıtlanmasında veriler, görüşme yöntemi ve doküman analiziyle iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada birinci ve ikinci alt problemin yanıtını aramada doküman analiziyle veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise birinci ve ikinci alt

problemin doküman incelemesi ile toplanan verileri görüşmelerle birleştirerek yorumlanması ve üçüncü alt problemi yanıtlanması için görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 2

Veri Toplama Sürecinin Araştırma Problemine Göre Aşamaları



Şekil 2 incelendiğinde birinci ve ikinci alt problemin yanıtlanması dokümanlar aracılığıyla olduğu görülmektedir. Doküman analiziyle araştırılan konular ile ilgili olarak yazılı, basılı veya görsel belgelerin analizini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Birinci ve ikinci araştırma problemini cevaplamak için öncelikle alan yazın taranarak ilgili dokümanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamındaki verileri Türkiye’de ekonomik açıdan dezavantajlı grupların eğitiminde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulanan politikalar, program ve projeler oluşturmuştur. Türkiye uygulamasına yönelik verilerin elde edilmesinde; ulusal politika dokümanları ve mevzuattan, devlet kurumlarının araştırma ve faaliyet raporlarından, eğitim istatistiklerinden; sivil toplum kuruluşlarının, düşünce kuruluşlarının ve bireysel araştırmacıların çalışmalarından, ulusal ve uluslararası sınavların değerlendirilmesine yönelik araştırma raporlarından ve ülkede faaliyet gösteren uluslararası kuruluşların ülke eğitim raporlarından yararlanılmıştır. Alan yazın taraması üniversite veri tabanları ve kütüphaneleri, alanla ilgili kitaplar, makaleler, tezler, çeşitli sivil

toplum ve düşünce kuruluşlarının rapor ve yayınlarına başvurulmuştur. Birinci araştırma problemini yanıtlamak için kullanılan dokümanlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Görüşme yönteminden ise tüm araştırma sorularının yanıtlanmasından yararlanılmıştır. Birinci ve ikinci alt problemin doküman incelemesi ile toplanan verileri görüşmelerle birleştirerek üçgenleme yapılmıştır. Böylece dokümanlardan elde edilemeyen verilerin tamamlanması amaçlanmıştır. Söz konusu veri toplama yöntemi, incelenen olay veya durumla ilgili bireylerin algılarını, düşüncelerini ve gözlemlerini sistematik bir biçimde ortaya koymaya yardımcı olmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu tekniğin önemli bir özelliği görüşme sırasında beklenmeyen bilgilerin sağlayabilmenin yanında incelenen durumlarla göremediğimiz gerçeklere yönelik bilgi elde edilmesi ve gördüklerimizle ilgili alternatif açıklamalar geliştirmemize imkan tanınmasıdır (Glesne, 2014). Bu nedenle, mevcut çalışmada görüşme yapılarak ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulanan politikaların ve uygulamaların değerlendirilmesine ilişkin detaylı bilgileri birincil kaynaklardan elde edilmesi amaçlanmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşmeci tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplamak için öncelikle çalışma grubunda yer alan kişilerin belirlenmesinde alan yazın taranarak sendika, düşünce kuruluşlarında yayınlara ve raporlara katkı sağlayan isimler ve eğitimde fırsat eşitliği konusunda akademik yayınları olan akademisyenler belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil edilmesi talep edilen sendikalardan, düşünce kuruluşlarından ve üniversitenden isimlerin bulunduğu üniversitelere uygulama izin yazısı gönderilmiştir. Uygulama izin talebine olumlu yanıt gelmesiyle birlikte görüşme için belirlenen kişilerden görüşme talep edilmiştir. Belirlenen kişilere e-posta, telefon ya da yüz yüze görüşme yoluyla ulaşılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden isimlere araştırma hakkında kısa bir bilgilendirmeyi ve görüşme sorularını içeren bir word dokümanı ile imzalı onam formu iletilmiştir. Görüşme sonunda katılımcılara eklemek istedikleri hususlar sorularak görüşme bitirilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi

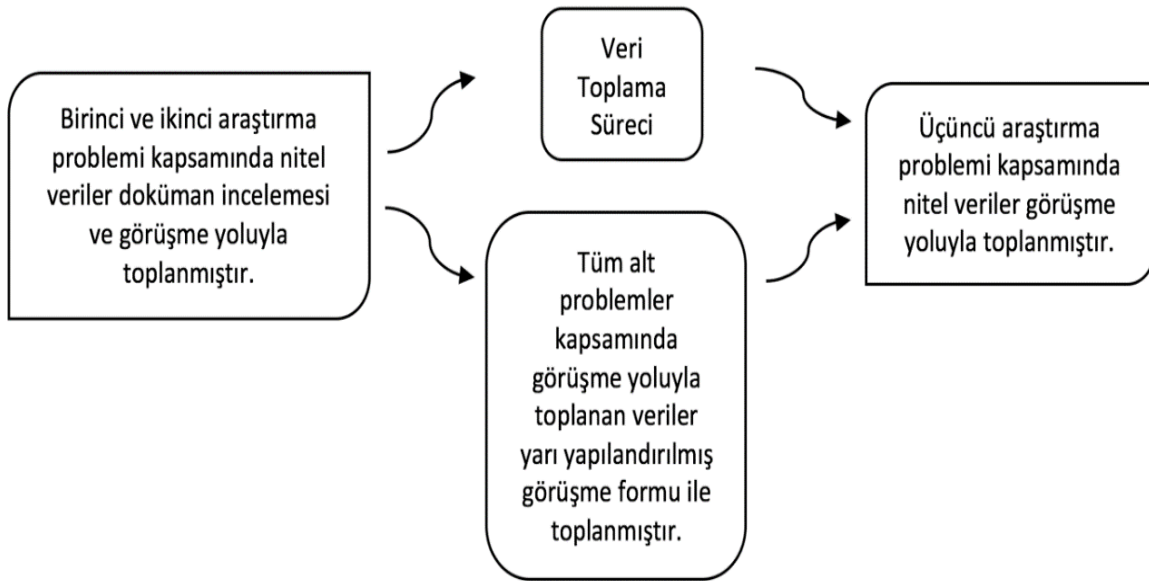
yaklaşık bir buçuk saat sürmüştür. Kimi görüşmelerin ses kaydı kimi görüşmelerin görüntü kaydı alınmıştır. Görüşmelerden hemen sonra kayıtlar deşifre edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada doküman incelemesi formu ve ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politika ve uygulamaların değerlendirilebilmesi için görüşme formu olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel araştırmada konuyu daha kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarmak için katılımcıların çeşitliliği ve veri toplama yöntemlerinin çokluğu önemli görülmektedir (Glesne, 2014). Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları şekilde gösterilmiştir.

Şekil 3

Veri Toplama Araçlarının Araştırma Problemlerine Göre Dağılımı



Şekil 3’de birinci ve ikinci alt problemi cevaplama için kullanılan dokümanların belirlenmesi için “Doküman İncelemesi Formu” (EK-A) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Dokümanların araştırma sorularına uygun seçilmesi ve kaydedilmesi için kullanılmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği politika program ve projelerin içeriği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Doküman incelemesi ile veriler toplanırken öncelikle ekonomik açıdan

dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politika geliştirilmesine kaynaklık eden belgeler tespit edilerek, temin ve tasnif edilmiştir.

Görüşmeler için hazırlanan form araştırma soruları ve ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Öncelikle araştırmanın alan yazın kısmı yazılarak fırsat eşitliği teorileri üzerinden tartışılıp farklı görüşlerin yaklaşımı incelenmiş ve kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Akabinde birinci ve ikinci alt problemin doküman analizi kısmı ilgili dokümanlar incelenerek yazılmıştır. İkinci alt problemin yazılması ile yanıtlanamayan ve ulaşılamayan veriler tespit edilip görüşme soruları bu faktörler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme soruları doküman incelemesi ile elde edilemeyen yada elde edilen verileri desteklemenin yanında daha fazla ve yeni bilgiyi elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu çerçevede nitelikli eğitime erişimde alınan mesafe ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamaların genel değerlendirilmesi ve katılımcılardan ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik ilgili sorular kapsamında öneriler olmak üzere üç ana soru hazırlanmıştır. Nitelikli eğitime erişimde alınan mesafe alt başlığında eğitime erişim, okul devamı ve okul terki, okul niteliği, akademik başarı ve bunların izlenme ve değerlendirmesine yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Görüşmenin taslak formu ilk aşamada tez izleme komitesi üyelerine sunularak görüşleri alınmış, gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiş ve düzeltilen form iki akademisyene daha iletilmiştir. Tüm bu süreçlerin sonucunda görüşme formu 8 ana soru çerçevesinde oluşturulmuştur. Hazırlanan Görüşme Formu EK-B'de sunulmuştur. İlk görüşme pilot uygulama olarak değerlendirilerek formdaki soruların uygulanabilirliği gözlenmiştir. Sonuç olarak görüşme soruları kolay anlaşılabilir ve kabul edilebilir olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Bilimsel araştırmalarda araştırma sonuçlarının inandırıcı olması en önemli ölçütlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için

“Geçerlik” ve “Güvenirlik” olmak üzere iki ölçüt kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için çeşitli stratejiler kullanılmaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada Lincoln ve Guba'nın (1985) inandırıcılık (iç geçerlik) ve aktarılabirlik (dış geçerlilik) stratejileri ölçüt alınmıştır. İnandırıcılık elde edilen bulguların doğruluğu ile aktarılabirlik ise söz konusu bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Mevcut araştırmada inandırıcılığı ve aktarılabirliği sağlamak için aşağıda bazı teknikler kullanılmıştır.

İnandırıcılık (İç geçerlik)

İnandırıcılık için gerek veri toplama süreçlerinde gerekse verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması aşamasında tutarlı olunması ve bu tutarlılığın nasıl sağladığının ifade edilmesi gerekmektedir. Mevcut araştırmada inandırıcılığı sağlamak için uzun süreli etkileşim, çeşitleme, katılımcı teyidi ve uzman görüşü gibi stratejiler kullanılmıştır. Bu stratejiler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Uzun Süreli Etkileşim

Araştırmacı ve katılımcılardan kaynaklanan sorunları çözmek ve bunlar arasında güven inşa etmek için veri kaynakları ile yeteri kadar zaman harcamak olarak ifade edilebilir (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu sayede araştırmacı veri kaynakları üzerinde öznel algı ve kendi varlığından kaynaklanan etkileri azaltabilir. Dolayısıyla araştırmalarda uzun süreli görüşmeler gerçekleştirilmeli ya da bir görüşmeci ile birden fazla görüşme yaparak ayrıntılı ve zengin bilgi elde edilmelidir (Seidman, 2006). Araştırmacı çalışma süresince uzun süren alan yazın taraması sonucunda alanla ilgili derinlemesine bir anlam geliştirmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcılarla iletişime geçilip araştırmanın konusu ile ilgili bilgilendirme yapılmış böylece araştırmacı ve katılımcılar ile bağ oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşmeler en az bir saat sürerek katılımcılar ile uzun süren görüşmeler gerçekleştirilmenin yanında cevabı tam alınamayan sorular için bir görüşmeci ile birden çok görüşülerek araştırma soruları detaylı cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

Çeşitleme/Üçgenleme

Verilerin toplanmasında “Araştırmacı çeşitlemesi, yöntemsel çeşitleme ve veri kaynağı çeşitlemesi” olmak üzere farklı çeşitleme teknikleri bulunmaktadır. Başka bir deyişle araştırmacının çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması ve birden fazla araştırmacının katılımının belirlenmesi olarak üçgenleme yapılmaktadır. (Merriam, 2013). Üçgenleme ile araştırmacı araştırma yöntemlerini, çoklu veri kaynaklarını, teorik bakış açılarını ve katılımcıları birlikte kullanabilir (Denzin, 1978). Araştırmada doküman analizi ve görüşmelerle yöntemsel çeşitleme sağlanmaya çalışılmış, sendika, düşünce kuruluşları ve akademisyenlerle görüşmeler yapılarak araştırmaya farklı katılımcıların görüşlerinin alınması ile veri (katılımcı) kaynağı çeşitlemesi sağlanmıştır. Mevcut araştırmada öncelikle üst politika belgelerinde eğitime ilişkin politikalar incelenmiştir. Eğitime yönelik belirlenen politikalar içerisinde ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik politikalar ayırt edilerek incelenen politika belgeleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Ardından araştırmada uygulanan politika ve uygulamaları değerlendirmek için alan yazın taranarak eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yayınlanan dokümanlar incelenerek araştırmanın teorik çerçevesi çizilmiş ve eğitimde fırsat eşitliğinin kavramsal tanımı yapılmıştır. Bu kavramsal tanıma dayalı temalar belirlenerek ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bu temalar altında değerlendirilmiştir. Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına eğitim politikalarını değerlendiren ulusal ve uluslararası çeşitli raporlar ve birçok kurumun eğitime ilişkin izleme ve değerlendirme çalışmaları incelenerek kullanılan göstergeler belirlenmiştir. Buna ek olarak çeşitli sendika ve düşünce kuruluşları ile eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin akademik yayınlar yürüten eğitim sürecinin paydaşları ile çok sayıda kurumda çalışan kişilerle görüşme yapılmıştır. Bu çerçevede eğitim politikalarına ilişkin farklı bakış açılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Böylece üçgenleme ile araştırmacı yanlılığının etkisi ortadan kaldırarak nesnellik sağlamaya çalışılmıştır.

Katılımcı Teyidi

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için alınacak önlemlerden biri olan katılımcı teyidi, katılımcılardan elde edilen verilerin araştırmacı tarafından ulaştığı sonuç ve yorumların katılımcılara sunularak teyidi sağlanması durumudur (Merriam, 2013). Araştırmada öncelikle katılımcılardan izin alınarak ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Kaydedilen bilgilerin sadece araştırma için kullanılacağı ve gizliliğinin korunacağı konusunda onam formunun imzalanarak katılımcının güveninin sağlanması amaçlanmıştır. Görüşmeler deşifre edilerek raporlaştırıldıktan hemen sonra görüşme yapılan katılımcıların bir kısmına ulaşılan sonuçlar ve yorumlar sunulmuştur. Katılımcıların teyit etmesi istenerek eklemek istedikleri olup olmadığı sorulmuş ve veri belgesinin son hali verilmiştir. Böylece araştırmacının yorumlamasının doğruluğunun kontrolü sağlanmıştır. Araştırmanın bütün süreçlerin gerçekteştirilen yazışmalar kaydedilmiştir.

Uzman İncelemesi/Gözden Geçirmesi

Araştırma konusu ile ilgili araştırma sürecinin tüm boyutlarının uzmanlarca incelenmesi sürecini içermektedir (Merriam, 2013). Araştırma süreci boyunca alan uzmanları tarafından veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analizi ve araştırma ile ilgili notlar, çıkarımlar alan uzmanlarının incelemesine sunulmuştur. Bu araştırmada öncelikle araştırmanın kurumsal kısmı yazılarak alan uzmanları incelemiş ve eksikleri tamamlanmıştır. Kavramsal tanım tartışılarak hangi kavramsal tanım kullanılacağına karar verilmiştir. Akabinde doküman incelemesi raporlaştırıldıktan sonra alan uzmanları tarafından incelenerek bu uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Doküman incelemesinin ardından görüşme soruları hazırlanarak cevabı alınmayan soruları içerecek şekilde sorular hazırlanmıştır. Görüşmeler yapıldıkça analiz edilmeye başlanıp, uzmanlara sorularak gerekli eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirlik (Dış geçerlik, Transfer edilebilirlik)

Araştırma sonuçlarının farklı durumlara ve bağlamlara ne kadar genellenebildiği veya uygulanabilirliği ile ilgili olarak ifade edilebilir (Yin, 2018). Aktarılabirlik, sonuçların orijinal araştırma bağlamlarında veya orijinal çalışmanın ötesindeki bağlamlarda başkalarına genellediğini göstermekle ilgilidir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi istatistiksel olarak genelleme yapılmaz. Bulgular benzer durum, ortam ve birime analitik genelleme yapma söz konusudur (Akar, 2017). Stake (1995) her durumun benzersiz olduğunu ancak daha büyük popülasyonda bir örneğinin olabileceğini vurgulayarak durumların diğer durumlara aktarılabilirliğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle kuramsal olan her çalışmada, durum ve olay bir diğer şeyin örneğini oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda aktarılabirliği artırmak için bulguların detaylı bir şekilde tanımlanması ve açıklanması gerekmektedir. Böylece çalışma sonuçları tekrar edilebilir ya da başka benzer bir duruma aktarılabir. Bu araştırmada aktarılabirliği sağlamak için araştırma sürecinin her aşaması detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Erlandson ve diğerleri (1993) ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme olarak üzere iki stratejinin kullanılmasını önermektedir. Bu çerçevede mevcut araştırmada amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme stratejileri kullanılmıştır.

Ayrıntılı Betimleme

Araştırmacının verileri detaylı ve yeterli bir şekilde açıklaması ile ilgilidir. Yani katılımcı, ortam gibi araştırmanın tüm süreçlerinin tanımlanmasının yanında görüşme kayıtlarından ve dokümanlardan alıntılar yapılarak kanıtlarla araştırmanın desteklenmesi ile bulguların ayrıntılı betimlenmesini içermektedir (Merriam, 2013). Mevcut araştırmada doküman incelemesi ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yorumlanmadan analiz edilerek elde edilen verilerin aslının korunmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede doküman ve görüşmelerden elde edilen verilerden doğrudan alıntılara yer verilerek detaylı bir şekilde bulgular sunulmuştur. Böylece doğrudan alıntılar sayesinde araştırmacının

yorumunun ötesinde bulgular okuyucuya aktarılmıştır. Bununla birlikte çalışma grubunun özelliklerine ait bilgiler aktararak araştırmanın çeşitliliği okuyucuya sunulmuştur.

Amaçlı örnekleme. İncelenen durum için örneklemin belirlenmesinde zengin ve detaylı bilgiler elde edebilmesine en iyi biçimde fırsat veren bir tekniktir (Patton, 2014). Bu çalışma kapsamında farklı veri kaynaklarından beslenerek farklı bakış açılarının yansıtılması amaçlanmıştır (Erlandson & diğerleri, 1993). Doküman incelemesi ile çeşitli kurumların yayınları incelenmiş ve çalışma grubu belirlenen ölçüt çerçevesinde seçilerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda farklı kurumlarda çalışıyor olmak ölçütü ile farklı grup temsilcilerinin katılımı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece ilgili durumun yansızlığının yansıtılması amaçlanmıştır.

Güvenirlilik (Tutarlılık)

Araştırma sonuçları benzer zamanlarda ve katılımcılarla tekrar yapıldığında aynı bulguların ne ölçüde verebildiği ile ilgilidir (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2013). Başka bir deyişle araştırma bulguları tekrar edilebilirliği olarak ifade edilmektedir. Bu çerçevede araştırmacı güvenirliliği sağlamak için çalışma ile ilgili süreci ayrıntılı bir şekilde rapor etmelidir. Sonuç olarak çalışma tekrarlanırsa benzer sonuçlar elde edilebilmelidir. Mevcut araştırmada iç tutarlılığı (iç güvenirliliği) ve teyit edilebilirliği (dış güvenirliliği) sağlamak için farklı stratejiler kullanmıştır. İç tutarlılık için görüşmelere ait görüntü ve ses kayıtları saklanmıştır. Verilerin elde edilmesinden, transkript edilmesine kadar veri toplanması süresinden sade açıklamalarla notlar alınmıştır. Böylece araştırmada yanlılığın azaltılması sağlanmıştır. Teyit edilebilirlik için ise farklı araştırmacılardan yararlanılarak bulgu ve analizlerin incelenmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada tüm araştırma problemleri için veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi kısmı araştırmacı tarafından, görüşme sonucunda elde edilen veriler ise nitel araştırmaların analizinde kullanılan bir program

aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alan yazını dikkate alınarak ve dokümanlar incelenerek oluşturulan temalar sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Doküman incelemesi sonucunda eğitime erişimde eşitlik, olanaklara erişimde eşitlik ve eğitim çıktılarında eşitlik olmak üzere üç tema belirlenerek söz konusu temalar altında analizler yapılmıştır.

Birinci Araştırma Sorusu İçin Verilerin Analiz Yöntemi

Birinci araştırma problemi için doküman incelemesi formuna kaydedilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel içerik analizinde belirli bir metinde sadece kelimeleri saymanın ya da metinlerden nesnel içerik çıkarmanın ötesine geçip, metinde gizli ya da açık olabilecek anlamları, kalıpları ve temaları inceleyerek sosyal gerçekliği öznel ancak bilimsel bir biçimde sunulmasını sağlamaktadır (Zhang & Wildemuth, 2005). İçerik analizinde araştırmacı gözlem, görüşme ve doküman gibi çeşitli kaynaklardan elde ettiği büyük miktarda veriyi analiz edip, sentezleyerek uygun kategoriler veya derecelendirmeler geliştirerek organize etmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; s.487). İçerik analizinde veriler öncelikle kavramsallaştırmakta sonraki süreçte söz konusu kavramlar uygun bir biçimde düzenlenerek bunları açıklayan temalar ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Başka bir deyişle bu analizde yapılan işlem veriler temel içeriklerinin ve mesajların belirtilmesi ve özetlenmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). İçerik analizinde ana amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda çalışma grubundaki dokümanlara hakim olabilmek için belirlenen dokümanlar çeşitli aralıklarla dikkatli bir biçimde okunmuştur. Her okumada incelenen dokümanlardan notlar alınarak kodlamalar yapılmıştır. Birinci araştırma sorusunun ilk kısmı için ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik belirlenen politikaların neler olduğunu ortaya çıkarmak adına ilk kodlamalar yapılmıştır. Okunan her belgeye ilişkin farklı bir kod listesi yapılmıştır. Kodlama aşamasında araştırmacı çalışmanın kavramsal çerçevesini ve araştırma sorularını

dikkate alarak kodlama yapılmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmacı araştırma sorularını yanıtlamayan ifadeleri dikkate almamıştır. Elde edilen kod listesi birkaç kez okunarak araştırma soruları ve araştırmacının kavramsal çerçevesi doğrultusunda incelenmiştir. Daha sonra her bir dokümana ait kodlamalar kavramsal çerçeveyi dikkate alınarak oluşturulan temalar altında birleştirilmiştir. Sonuç olarak birinci alt problemin 1a kısmı oluşturulmuştur. Şekil 4'te temalar altında incelenen belgelerde belirlenen politikalar verilmiştir.

Şekil 4

Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya

Yönelik Belirlenen Politikalara Ait Temalar ve Kodlamalar



İkinci aşamada araştırma probleminin ikinci kısmı olan ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik hayata geçirilen politika, projeler ve uygulamalar alan yazın taranarak fırsat eşitliğini sağlanmasına yönelikler olanlar tespit edilerek 1b kısmı oluşturulmuştur. Creswell'e (2020) göre içerik analizinde elde edilen veriler tanımlanmakta, sınıflandırılmakta ve yorumlanmaktadır. Oluşturulan kodlar alan yazın ile beraber ortaya çıkan temalar çerçevesinde yorumlanmaktadır. Bu kapsamda üçüncü aşamada ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik gerçekleştirilen politikaların genel değerlendirilmesi yorumlanarak 1c kısmı meydana gelmiştir. Son aşamada ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik alan yazın taraması sonucu ve ikinci alt problemin yanıtlanması ile oluşturulan görüşme soruları çerçevesinde katılımcı görüşleri değerlendirilerek elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Görüşmelerin analizi nitel araştırmalarda kullanılan analiz programı üzerinden yapılmıştır. Görüşme soruları altında her bir katılımcıya ait kod listesi oluşturulmuştur. Görüşmeler doğrultusunda öncelikle elde edilen verilerden önemli kavramlar ve görüşler kısa kelimeler veya sözcükler şeklinde yazılmıştır. Sonraki süreçte benzer ifadeler kodlanarak aralarındaki bağlantılar gösterilerek anlamlı bir bütün oluşturulmaya çalışılmıştır. Zaman zaman temalar, alt temalar ve kodlar arasındaki bağlantılar okunarak düzenlenmeler, eklemeler, çıkarmalar ve değişiklikler yapılmıştır. En son aşamada her bir alt tema altında doğrudan alıntılara yer verilerek somutlaştıran örnekler yer verilmiştir. Böylece birinci alt problemin 4a kısmı oluşturulmuştur. Aynı zamanda analizler sonucunda özellikle atıfta bulunulan politikalar, projeler ve programlar kendi alt başlığında üçgenleme yapılarak yorumlanmıştır.

İkinci Araştırma Sorusu İçin Verilerin Analiz Yöntemi

Mevcut araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak için içerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilen uygulamaların ne tür iyileştirmeler sağladığının değerlendirilmesi için birinci alt problemde oluşturulan temalar çerçevesinde

çeşitli göstergelerle ve ulusal, uluslararası yayınlanan birçok dokümanla analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleri ile üçgenleme yapılmış ve sentezlenerek yorumlanmıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusu İçin Verilerin Analiz Yöntemi

Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak formun 8.sorusu çerçevesinde fırsat eşitliğinin sağlanması için öneriler geliştirilmiştir. Katılımcıların alt sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda her soru tema olarak kabul edilerek bu temalar altında veriler analiz edilmiştir. Her soru altında verilen cevaplar ışığında katılımcıların her biri kodlanmıştır. Bu kodlar sonra birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Birinci alt problemde belirlenen temalar çerçevesinde hazırlanan görüşme soruları yine bu temalar altında analiz edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada araştırmacının rolü nicel araştırmalardan farklı olarak araştırma sürecinde katılımcıların deneyimleri ve bakış açılarından etkilenerek verilerin analizinde bu bakış açılarını kullanan kişi pozisyonundadır. Aynı zamanda araştırma sürecinde araştırmacının katılımcılarla doğrudan görüşmeler gerçekleştirilmesi görüşme sürecini etkileyebilmektedir. Bu çerçevede nitel araştırmalarda araştırmacı Creswell'e (2020) göre kritik bir role sahiptir. Dolayısıyla elde edilen verilerin nesnel bir şekilde elde edilmesi ve sunulmasında araştırmacı dikkat etmelidir. Bu kapsamda bu araştırmada araştırmacı incelediği durumu olabildiğince açık ve gerçekçi bir biçimde betimlemeye çalışmıştır. Görüşmeler öncesinde ve esnasında katılımcılara herhangi bir zarar gelmeyeceği ve sürecin ayrıntıları katılımcılara açıklanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmemek için ima, mimik, jest vb. hareketlerde bulunmamaya özen gösterilmiştir. Böylece katılımcıların gerçekçi cevaplar verebilmesi amaçlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemleri kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu başlık, araştırma problemi çerçevesinde hazırlanan alt problemlere göre sunulmuş ve bulgular ilgili araştırma verileriyle yorumlanmıştır. Bu çerçevede birinci ve ikinci araştırma sorusuna ilişkin doküman incelemesinden elde edilen bulgulara yer verilmiş, bu bulgular istatistik verilerde kullanılarak yorumlanmıştır. Ardından görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda ise birinci ve ikinci araştırma sorularının tamamlanması ile araştırma bulguları desteklenmiş ve üçüncü araştırma sorusuna ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi için 2000 sonrasında kurulan hükümetler dönemleri ile incelenmiş ve bu dönemlerde üst politika belgelerinde ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için (1a) eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların neler olduğu (2a) bu politika belgeleri doğrultusunda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik hayata geçirilen uygulamaların neler olduğu (3a) ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politikaların genel değerlendirilmesi ve (4a) ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politikalara ilişkin katılımcı görüşlerine ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Türkiye’de Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politikalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar (1a)

Bu araştırmanın birinci alt probleminde 2000 sonrası süreçte ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik üst politika belgelerinde belirlenen hedeflerin ve bu hedefler doğrultusunda hayata geçirilen uygulamaların neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede çalışma kapsamında yer alan dokümanların

incelenmesi ile elde edilen veriler *eğitime erişimde eşitlik, olanaklara erişimde eşitlik, eğitim çıktılarında eşitlik* sağlamaya ilişkin politikalar alt başlıklıları altında incelenmiştir. Birinci alt problemi yanıtlamak için yararlanılan st politika belgeleri, hükümet programları, AK parti programları, Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları, Kalkınma planları ve MEB stratejik planlarıdır. 2000’li yıllardan bu yana Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesinde kaynaklık eden söz konusu politika belgeleri, ayrıca ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için oluşturulan politikaları şekillendirmiştir. Bu kapsamda öncelikle incelenen belgeler eğitim politikalarının dahil edildiği hükümet programları ve seçim bildirgeleri olmuştur. Söz konusu belgelerde eğitim sistemine dair birçok unsur değerlendirilmiş, temel eğitimden yüksek öğretime kadar farklı kademelerde gerçekleştirilmesi öngörülen politika adımlarına yer verilmiştir.

Hükümet programları, kamu politikalarının oluşturulmasında önemli araçlardan biri olup toplumsal sorunların üzümünde nasıl bir yol izleneceğini belirleyen politik taahhtnamelerdir. Bu bağlamda hükümetler kendilerince öncelikli gördükleri ülke meselelerini ve uygulayacakları politikaları bu programlarda ilan etmekte ve yasalaştırılabilen politika kararlarını kamu politikası olarak uygulamaktadır. 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi’ne geçilmesiyle beraber hükümet programları yerine Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları hazırlanmıştır. Türkiye’de ekonomik, sosyal ve kültürel politikaların genel hatlarını çizen Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları birçok alanda uygulanacak politikaların temelini oluşturan temel politika belgeleri arasındadır. Söz konusu programlarda, yoksullukla mücadele ve eğitim gibi birçok alandaki politikalar her yıl açıklanıp, temel sorunlara yönelik üzüm bulabilmek amaçlanmaktadır ve bu programlar birçok ulusal politika belgesine kaynaklık etmektedir (Abide & Gelişli, 2020).

Kalkınma planları ise ekonomi, sağlık, sosyal güvenlik, adalet ve eğitim gibi birçok alanda kalkınmayı ve gelişmeyi sağlayacak uygulamaları belirleyen her beş yılda bir yapılan güçlü bir politika aracıdır. Öte yandan Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile kamu kurumlarının st politika belgeleri doğrultusunda faaliyetlerini stratejik planlar hazırlayarak

yürütmesi kararı alınmıştır. Bu karar sonucunda 2010 yılından bu yana MEB stratejik planlar hazırlayarak faaliyetlerini, söz konusu planlarda yer alan hedefler ve stratejiler doğrultusunda yapmaktadır. Stratejik planlar MEB'in faaliyetlerine yön veren önemli belgelerden biri olmasından dolayı incelemeye tabi tutulmuştur. Bu çerçevede Türkiye'de 2002-2020 yılları arası seçim bildirimlerinde, hükümet programlarında, Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında ve stratejik planlarda yer alan yoksul öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya dönük politika hedefleri incelenecektir. Üst politika belgeleri 1. ve 2. AK parti, 3. AK parti, 4. AK parti ve 5. ve 6. AK parti dönemi olmak üzere dört döneme ayrılıp incelenmiştir.

Birinci ve İkinci Adalet ve Kalkınma (AK) Parti Dönemleri (2002-2007). Birinci Adalet ve Kalkınma partisi bir yıl görev yaptığından dolayı 2. Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi ile birlikte değerlendirilmiştir. Söz konusu dönemlerde yayınlanan 58. ve 59. hükümet programları ve 2002 seçim bildirisinde yer alan ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politikalar incelenmiştir. Ayrıca 57. Hükümet döneminde hazırlanan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın (8.BYKP) uygulaması AK parti hükümeti döneminde gerçekleştiğinden değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Eğitime Erişimde Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. 2002-2007 yıllarını kapsayan 1. ve 2. AK parti dönemlerinde 58. ve 59.hükümetler faaliyet göstermiştir. 58.hükümet, Abdullah Gül başkanlığında kurulmuş, Recep Tayyip Erdoğan'ın siyasi yaşağının kalkması ile görevi 59.hükümete devretmiştir. 2002 seçimlerinin ardından 58.hükümetin kurulmasıyla birinci AK Parti dönemi başlayarak, bu dönemin önemli politika belgelerinden biri olan 58.hükümet Acil Eylem Planı (AEP) sunulmuştur. Bu eylem planı (AEP) bir yıl içerisinde birçok alanda öncelikle yapılması gerekenleri içeren hızlı bir kalkınma planı olarak tasarlanmıştır. Söz konusu belge, kamu yönetimi reformu, ekonomik dönüşüm programı, demokratikleşme ile hukuk reformu ve sosyal politikalar olmak üzere 4 ana politika ekseninde oluşturulmuştur. AEP'de eğitim sosyal politikalar üst başlığı altında

ele alınmıştır. 59. Hükümet programında ise 58.hükümet döneminde hazırlanan AEP'nin devamı niteliğinde olduğu (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8095) ve söz konusu plan kapsamında başlatılan karar ve uygulamaların sürdürüleceği belirtilmiştir (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8108). 58. hükümet AEP'de, 59. hükümet programı ve 2002 seçim bildirisinde eğitim önündeki engellerin kaldırılması hedefine her üç politika belgesinde yer verilerek, eğitime erişimin sağlanması amaçlanmıştır.

Eğitim hakkının kullanılmasının önündeki engeller kaldırılacak, eğitim hayatı boyu sürecek bir süreç olarak kabul ve teşvik edilerek, kademeler arasında yatay ve dikey geçiş imkanları sağlanacaktır (AKP, 2015a, s.79).

Öte yandan 58. hükümet AEP'de çocuk işçiliğine yönelik tedbirlere de yer verilmiştir. Çalıştırılan çocukların eğitime erişimlerinin artırılmasına yönelik politikalar şöyledir.

ILO'nun onaylanmış olan 182 sayılı Sözleşmesi'nin daha etkili bir şekilde hayata geçirilmesine yönelik tedbirler alınacaktır (T.C. 58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003, s.91).

Ayrıca, tüm sektörleri kapsayacak şekilde zorunlu temel eğitimi bitirme yaşı da dikkate alınarak bir asgari çalışma yaşı belirlenecek ve uygulamasında etkinlik sağlanacaktır (T.C. 58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003, s.91).

Bu çerçevede çalışan çocukların zorunlu eğitimi tamamlayabilmeleri için eğitime erişimlerini sağlamaya yönelik gerekli düzenlemelerin yapılacağı ön görülmüştür. Çocuk işçiliğine yönelik geliştirilen politikalar önceki dönemlerde UNICEF, UNESCO ve ILO tarafından gerçekleştirilen faaliyetler doğrultusunda hayata geçirilmiştir (ILO, 2018; ILO/IPEC, 2002; ILO & UNICEF, 2021). Ayrıca Türkiye'de AB çocuk işçiliğini takip edip, her yıl yayınlanan ilerleme raporlarında çocuk işçiliğine değinerek çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalardan biri olan "Çocuk Haklarının Uygulanmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi" Türkiye ile 2002'de imzalanmıştır. Bu anlaşma kapsamında yürütülen çalışmalar sonucunda çocuk işçi sayısında önceki yıllara göre azalma meydana gelmiştir

(Damlanur, 2016). Bu çerçevede çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması söz konusu örgütler tarafından desteklendiği için politika belgelerinde yer alan hedefler önceki dönem yürütülen faaliyetlerin devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Öte yandan Sekizinci kalkınma planı, gerek uzun vadede (2023) gerekse orta vade de gerçekleştirilmesi öngörülen stratejileri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Söz konusu belgede, eğitim sisteminin tüm bireylere fırsat eşitliği sağlanması için yeniden düzenleneceği belirtilmiştir. Bununla birlikte 2002 seçim bildirisinde bütün bireylerin yetenekleri doğrultusunda en üst basamağa kadar eğitim sunulacağı hedefine yer verilmiştir.

Eğitimin her kademesinde imkan ve fırsat eşitliği sağlanacak, herkese kabiliyeti ölçüsünde alabileceği maksimum eğitim hizmeti sunulacaktır (AKP, 2015a, s.79).

Bununla birlikte 8. BYKP uzun vadede zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için hazırlıkların yapılacağı dile getirilerek temel eğitim süresinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda eğitime erişimin sağlanmasında eğitim kademeleri açısından sadece okul öncesi eğitime yönelik hedef yer almıştır.

Sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle, okul öncesi eğitim yaygınlaştırılacaktır (DPT, 2000, s.82).

Bu bağlamda sadece zorunlu eğitim süresinin artırılması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefleri ile tüm toplumsal kesimlerin eğitim hakkından yararlanacağı ön görülmüştür. Bu çerçevede incelenen belgelerde yoksul öğrencilerin eğitime katılımlarını sağlamak için sınırlı politika hedeflerine yer verildiği görülmektedir.

Olanaklara Erişimde Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. 1. ve 2. AK parti dönemi politika belgelerinde olanaklara erişimde eşitliğin sağlanması için eğitim niteliğinin iyileştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerini yaygınlaştırılması, öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi, ücretsiz ders kitabı dağıtımı, eğitimde özel sektör payının ve okul kaynaklarının artırılması hedefleri belirlenmiştir.

Eğitim niteliğinin iyileştirilmesine yönelik hedeflere 59.hükümet programında ve 8.BYKP'de yer verilmiştir. 8.BYKP'de uluslararası pazarda rekabet edilebilmesinin ancak insan kaynağının niteliğinin iyileştirilmesi ile mümkün olabileceği bunun için eğitimin tüm kademelerinde insan gücünün eğitilmesinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğitimin tüm kademelerinde var olan fiziki altyapı ve insan kaynağı yetersizliği, ğretmen sayı ve dağılımındaki dengesizlikler, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması ve eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaştırılmasında yeterli ilerleyişin olmaması planda yer verilen sorun alanlarıdır. Bu erevede 8.BYKP'de eğitim niteliğinin iyileştirilmesi gereken alanların tespit edildiği görülmektedir. Bu kapsamda planlı okul gelişim modeli ve toplam kalite yönetimi gibi uygulamalar ile eğitim kurumlarının niteliğinin artırılmasına yönelik hedeflerine yer verilmiştir. Eğitim niteliğinin iyileştirilmesine ilişkin 59. hükümet programında ve 8.BYKP'de yer alan ifadelerden bazılar şöyledir:

Her alanda olduğu gibi, Türk Millî Eğitim sisteminde de insan merkezli, nitelikli bir eğitim modeline geçmek üzere, toplumun ihtiyaçlarına ve ağdaş, uygarlık gereklerine göre yeniden yapılanma sağlanacaktır (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8111).

Eğitim kurumlarının başarı değerlendirmesi için toplam kalite yönetimini de dikkate alan, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilecek ve bölgeler arası dengesizlikler giderilecektir (DPT, 2000, s.83).

58. ve 59.hükümet programlarında ve 8.BYKP'de ğretmen niteliğinin iyileştirilmesi gerektiğinin yanında öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilerek verimliliğinin arttırılmasına yönelik hedeflere yer verilmiştir. 8.BYKP göz önüne alındığında öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmesi AK parti dönemi öncesinde planlandığı görülmektedir. Her üç politika belgesinde ğretmen niteliğinin iyileştirilmesine yönelik ifadeler aşağıda sunulmuştur;

Eğitim kurumlarının ihtiyacı olan ğretmen ve ğretim yeliği cazip hale getirilerek nitelikli ğretmen ve ğretim yesi yetiştirilecek, yurt düzeyinde dengeli dağılımı

sağlanacak ve hizmet içi eğitimleri özlük haklarına yansıtılacaktır. Eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar başlatılacaktır (DPT, 2000, s.83).

58.hükümet programı, 2002 seçim bildirisi ve 8.BYKP'de bilgi iletişim teknolojileri ve internet imkanlarının yaygınlaştırılarak uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi alternatif modellerin geliştirileceğine yönelik benzer hedeflerin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda bilgi teknolojilerinin eğitime entegre edilmesi amaçlanarak bireylerin kaynaklara erişiminin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Sekizinci kalkınma planı bu hükümet dönemlerinden önce hazırlandığı düşünülürse eğitime bilişim teknolojilerinin entegre edilmesi daha önce de amaçlandığı görülmektedir. Buna yönelik ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir;

Çağdaş eğitim yöntemleri ve teknolojileri yakından izlenecek, özellikle öğrencilerin bilgisayar ve diğer teknolojik araçları kullanma yeteneği kazanmasına özel bir önem verilecektir. Yaygın ve örgün eğitimin her aşamasında e-eğitim yürürlüğe konulacaktır (AK Parti, 2015a, s.78).

Bununla birlikte 58. hükümet programında ücretsiz ders kitabı dağıtımından bahsedilerek kaynaklara erişim sağlanmasına yönelik bir başka hedef yer almıştır.

Binlerce düşük gelirlili aileyi her yıl maddi külfete sokan gereksiz kitap değişikliği uygulamasına son verilecektir. Ucuz ve kaliteli olması için MEB tarafından temin edilecek kitaplar, eğitim dönemi başında öğrenci sayısı kadar okullara gönderilecektir (T.C.58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003, s.93-94).

2002 seçim bildirisinde, 58.hükümet programında ve 8.BYKP'de eğitim niteliğini etkileyen alanlarda düzenlemelerin yapılabilmesi için eğitime ayrılan kaynakların artırılacağı yanında bu kaynakların verimli bir şekilde kullanılması için yapılacak olan eylemlerden ve kamu kaynağı dışında farklı finansman türlerinin sağlanmaya çalışılacağına yönelik hedeflere yer verilmiştir. Bu politika belgelerinde yer alan bazı hedefler şunlardır:

Eğitim alanında etkili bir planlamaya dayalı fayda-maliyet analizi yapılarak, eğitime daha çok kaynak ayrılacaktır (AK Parti, 2015a, s.78).

Okul yönetimlerinin aile birliği, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinden oluşacak katılımcı bir yöntemle yönetilme çalışmaları başlatılacaktır. Okullara ayrılan ödenekler, bu yönetim tarafından kullanılacak ve israfın önüne geçilecektir (T.C.58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003, s.94).

Bu dönemde, araştırma kapsamında incelenen belgelerin tümünde özel sektörün eğitim alanına yatırım yapması için teşvik imkanlarının sağlanarak eğitimde özel sektör payının artırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bu konuya yönelik 8.BYKP'de bütün eğitim kademelerinde özel öğretim kurumlarının sayısının artırılmaması, eğitim hizmeti sunan kamu, özel kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyon eksikliği, tüm bunların yanında kaynak yetersizliği, mevcut kaynakların kullanılmaması ve sanayi ile işbirliğinin yeterince geliştirilememesi; eğitim sistemi dışında kalan çocukların tamamının çıraklık eğitimi kapsamına alınamamış olması sorun alanları olarak tespit edilmiştir (DPT, 2000, s. 82). Bu kapsamda belgelerde yer verilen bazı hedefler şunlardır:

Eğitimin her alanında özel teşebbüs desteklenecek ve özel teşebbüsün eğitimdeki payı artırılacaktır (AK Parti, 2015a, s.79).

Eğitimde özel sektör payı yüzde 3 düzeyindedir. Bunun yüzde 10'lar düzeyine çıkarılması için özel sektörün bu alana yatırım yapması özendirilecektir (T.C.58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003, s.98).

Bu alana ilişkin hedefler incelendiğinde 8.BYKP'de yer alan nitelikli eğitim hizmeti verebilmek için özel öğretim kurumlarının yaygınlaştırılması hedefi dikkate alınırsa, özel okulların eğitim niteliğinin kamu okullarından daha iyi olduğu anlamına gelebilir. Bu çerçevede yoksul çocukların özel okullara gitme imkanının olmaması göz önüne alınırsa nitelikli eğitim olanaklarına erişim sağlanması adına olumsuz bir durumdur. Aynı zamanda fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması ilkesi ile çelişmektedir. Bununla birlikte 8.BYKP'de

özellikle büyük şehirlerde olmak üzere ikili eğitim, kalabalık sınıf mevcutları ve birleştirilmiş sınıf uygulaması eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği tespit edilerek, bu kapsamda aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir.

Plan döneminde kalabalık sınıfların mevcudu düşürülecek ve ikili eğitim uygulaması azaltılacaktır (DPT, 2000, s.83, 2003, s.218).

Bu dönemde uygulama süreci bulan 8.BYKP'de eğitime yönelik hedefler diğer politika belgelerine göre daha ayrıntılı bir şekilde yer almış, ancak yine de fırsat eşitliğinin sağlanması sınırlı bir çerçevede ele alınmıştır. Örneğin eğitime ayrılan kaynakların artırılacağı vurgulanmış ancak hangi alanlara yatırım yapılacağından bahsedilmemiştir.

Eğitim Çıktılarında Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. Bu dönemdeki politika belgelerinde yoksullukla mücadele vurgusunun sıklıkla yapıldığı görülmektedir. 2002 seçim bildirisinde, 58. ve 59.hükümet programında ve 8.BYKP'de fakir grupların ülke nüfusuna dağılımı ile en zengin ve en fakir gruplar arasındaki gelir farkının yüksek olması ortak bahsedilen konular arasındadır (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8008). Yoksullukla mücadele politikaları ekonomik kalkınma kapsamında değerlendirilerek insana yatırım yapılması doğrultusunda eğitim ile yoksul grupların sosyal konumlarının güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede sosyal politikalar, ekonomik kalkınma politikaları ile dengeli şekilde yürütülerek ve yoksul grupları gözetici unsurlar göz önünde bulundurularak gelir dağılımını iyileştirileceği öngörülmüştür. Yoksulluğun ortadan kaldırılmasına yönelik hedefler, incelenen politika belgelerinde benzer şekilde yer alıp 2002 seçim bildirisinde aşağıdaki ifadeler belirtilmiştir.

Partimizin uygulayacağı ekonomik program ve politikalarda, “sosyal adalet” gözetilecek ve “insanı” merkeze koyan yeni bir kalkınma yaklaşımı benimsenecektir. Uygulanacak ekonomik program, sosyal politikalarla uyumlu, sosyal bütünleşmeyi ve dayanışmayı sağlayıcı, işsizliği azaltıcı ve yoksulluğu ortadan kaldıracı nitelikte olacak; ekonomik büyümeden elde edilecek nimetlerin adaletli bölüşümünü sağlayacak daha insani bir yapıya taşıyacaktır (AK Parti, 2015a, s.71).

AEP'de yoksullukla mücadele programı kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek gelir dağılımında adaletin sağlanması için 3 ana hedef belirlenmiştir. Bunlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Acilen açlık sınırı altındaki aileler belirlenecek,

Açlık sınırı altındaki ailelere dönük etkin yardım programları başlatılacak (üç ay içinde),

Yoksul aile çocuklarına temel eğitim ve sağlık yardımları yapılacaktır (T.C.58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003, s.10)

Bu çerçevede yoksul gruplara eğitim başta olmak üzere birçok hizmete erişebilmesi için dezavantajlarından kaynaklanan engellerin giderilmesi ön görülmüştür. Başka bir deyişle pozitif ayrımcı politikalarla gelir ve ödüllerin sosyal grupların lehine yeniden dağıtımını sağlayan sosyal politikaların uygulanacağı belirtilmiştir. Bu gruplara dönük eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına ilişkin incelenen belgelerde özellikle sosyal yardımların yoksul kesimlere daha etkili bir şekilde ulaşmasını sağlayacak düzenlemelerin yapılacağı ve yoksul kesimlerin eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere ulaşması ve yararlanabilmesi için imkanlarının artırılacağı belirtilmiştir. Politika belgelerinde yer alan ifadeler şöyledir;

İlköğretimde tek tip forma giyme uygulaması kaldırılarak yoksul aile çocukları için giyim yardımı yapılacaktır (T.C.58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003, s.94).

Eğitim harcamalarının aile üzerindeki yükünün hafifletilmesi amacıyla yoksul ailelere yardım yapılması için gerekli düzenlemeler yapılacaktır (DPT, 2003, s.82).

Bu çerçevede yoksullukla mücadelenin bir bileşeni olan eğitim ile yoksul grupların hem yoksulluktan kurtarılması hem de bu kesimin eğitiminin önündeki engellerinin kaldırılması amaçlandığı görülmektedir. Bununla birlikte 2002 yılı seçim bildirisinde yoksul çocukların özel okullarda okuyabilmesine ilişkin hedeflere yer verilmiştir;

Dar gelirli ailelerin başarılı çocuklarının özel okullarda okuyabilmeleri için devlet tarafından desteklenecektir (AK Parti, 2015a).

Başarı kıstası esas alınarak, maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da özel okullarda okuyabilmelerini sağlayabilmek amacıyla devlet tarafından hizmet satın alınması yoluna gidilecektir (AK Parti, 2015a, s.79).

Bu doğrultuda yoksul çocukların özel okullarda okuyabilmesi için başarı ölçütünün konması liyakata dayalı bir bakış açısını yansıtmaktadır. Başka bir deyişle çocuk ancak başarılı ise nitelikli eğitim imkanlarından yararlanmakta, başarılı olamayan fakir çocuklar ise bu imkanlardan yararlanamamaktadır. Bununla birlikte 8. BYKP kapsamında hazırlanan "2003, 2004 ve 2005 yılı programı" belgesinde çocuk işçiliği, sokak çocukları, sokakta çalışan çocukların sorunlarının önemini koruduğu vurgulanmıştır. Aile bütçesine katkı sağlamak için çalıştırılan çocukların temel eğitime devam edemediğinin yanında söz konusu çocukların eğitime döndürülememesi ve bir meslek kazandırılmaması önemli sorun alanları arasında gösterilmiştir. Aynı zamanda eğitim sistemi dışında kalan çocukların çıraklık eğitimi kapsamına alınamaması gerek sosyal ve ekonomik yönden uygun olmayan şartlarda çalışması sonucunda ruh ve beden sağlıklarının olumsuz etkilenmesi gerekse insan kaynaklarının verimsiz kullanılmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede politika hedefleri aşağıdaki gibidir,

Çocukların çalışmasını önlemek için eğitim imkanlarından yararlanmayı engelleyen nedenler ortadan kaldırılacak, çağ nüfusunun tamamının zorunlu temel eğitim sürecinde kalmalarını sağlayacak bir eğitim sistemi oluşturulacaktır (DPT, 2003, s.156).

Uzun dönemde ise çocuklar çalışma hayatından tamamen çıkarılacaktır (DPT, 2003, s.156).

8. BYKP uygulamasına yönelik hazırlanan 2003, 2004 ve 2005 yılı programlarında zorunlu eğitim kapsamı dışında kalan çalışan çocuklar probleminin önemini koruduğu altı

çizilmiş buna karşın alınacak somut tedbirler yerine genel ifadelere yer verilmiştir. Aynı zamanda 8. BYKP'ya ait 2003, 2004 ve 2005 yılı programlarında plan döneminde amaçlanan hedeflere ulaşabilmek adına arzu edilen mesafenin katedilmediği görülmektedir. İlköğretimde okullaşma oranının gerilediği, orta öğretimde ise bir artış sağlandığı ilerlemeleri kaydedilmiştir. Ancak öğretmen ihtiyacının devam ettiği Temel Eğitim Projesinin 1.aşamasında okullara kurulan bilgisayarların alt yapı, donanım, yazılımın ve öğretmeni yetersizliğinin yanında öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilememesi nedeniyle bilgisayarların etkin kullanılamaması ve internet erişiminde sorunların yaşandığı ifade edilmiştir.

9. Kalkınma Planı'nda (KP) eğitim sisteminin temel sorun alanı olarak eğitime erişim ve eğitimin kalitesinin iyileştirmesi sorununun sürdüğü ifade edilmiştir. Eğitime erişimde bölgeler arası farklılıklar ve okullaşma oranları, eğitim niteliğinde ise fiziki altyapı yetersizlikleri, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitim materyallerinin müfredatla uyumu gibi sorunların varlığı öne sürülmüştür. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarında AB üyesi ülkelerin altında kaldığı ve ilköğretimde başta kızlar olmak üzere kırsal kesimdeki çocukların eğitime erişimindeki sorunlar, geç kayıtlar ve bitirmeden ayrılanlar nedeniyle istenilen okullaşma oranlarına ulaşılamadığının yanında ortaöğretimde ise iyileşmelerin sağlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte kaliteli eğitim imkanlarına erişim sağlanması açısından bölgeler, okullar ve bireyler arasındaki eşitsizliklerin giderilmesi gerektiği vurgulanarak ihtiyaç duyulan alanlarda yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen istihdam edilmesi ve hizmet içi eğitim yoluyla niteliklerinin artırılması, derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, ilköğretimde ikili eğitimden tam gün eğitime geçilmesi, eğitime ayrılan kaynakların daha etkin kullanımı ihtiyacı, okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha etkili kullanılması önemli sorun alanı olarak belirtilmiştir. Ayrıca eğitimdeki sınav sisteminin eğitimde istenilen amaçlara ulaşılmasını engellediği kaynakların verimsiz kullanılmasına neden olduğu vurgulanmıştır. 9.KP ve 8.BYKP'ya ait 2003, 2004 ve 2005 yılı

programları göz önüne alındığında arzu edilen hedeflerin birçoğunun gerçekleşmediği görülmektedir.

Üçüncü Adalet ve Kalkınma (AK) Partisi Dönemi (2007-2011). 2007 seçimlerinin ardından AK parti, 60. hükümeti kurmuştur. Bu hükümet 2007-2011 yılları arasında görev yapmıştır. Aynı zamanda dönemin önemli üst politika belgelerinden biri olan 9. Kalkınma Planı (9.KP) hayata geçirilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde 2007 seçim bildirisi, 60. hükümet programı ve 9. KP incelenmiştir.

Eğitime Erişimde Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. Üçüncü AK parti döneminde, “60. Hükümet Programı Eylem Planı” başlığı ile duyurulan hükümet programında yapılacak faaliyetler açıklanmıştır. Söz konusu eylem planında en fazla faaliyet gösteren ilk üç bakanlıklardan birinin MEB olduğu belirtilmiştir. Eğitime yönelik hedefler, sosyal yapının güçlendirilmesi kapsamında ele alınarak eğitimin en temel sorunları olan altyapı, erişim ve kalite üzerine ısrarla gidildiği vurgulanmıştır (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8235). 60. Hükümet Programı Eylem Planında ve 2007 seçim bildirisinde okullaşma oranlarından bahsedilerek bir önceki döneme göre daha somut hedeflerin yer aldığı görülmektedir. Ancak eğitime erişim önceki dönem hedeflerine benzer şekilde sadece okullaşma bağlamında ele alındığı söylenebilir. Her iki belgede de okullaşma oranlarına yönelik benzer hedefler yer almıştır.

2013 yılına kadar okul öncesi eğitimde okullaşma oranını asgari %50'ye çıkarma kararlılığımız. 2023 yılı hedefimiz ise okul öncesi eğitimi %80 oranına yükseltmektir (AK Parti, 2015b, s.60; Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s. 8236).

Önümüzdeki dönemde 2013 hedefi olarak ilköğretimde %100, mesleki ve teknik eğitim dahil olmak üzere ortaöğretimde %90 okullaşmayı gerçekleştireceğiz. 2023 yılındaysa zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkarmak ve orta öğretimde okullaşmada %100'e ulaşmak hedefimizdir (AK Parti, 2015b, s.63; Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s. 8236).

Her ilçede, ilçenin nüfusunu da dikkate alarak, en az bir kız ve bir erkek öğrenci yurdu açacağız. Böylelikle, dar, sabit gelirlili ve kırsalda oturan gençlerimize eğitimde fırsat eşitliği sunmak amacıyla başlattığımız çalışmalarını sürdüreceğiz (AK Parti, 2015b, s.63).

9. KP'de eğitime yönelik hedefler bir önceki kalkınma planı ve dönemin politika belgelerinden daha kapsamlı ele alınmıştır. 9. KP çerçevesinde "Eğitim: okul öncesi, ilk ve ortaöğretim" özel ihtisas komisyonu raporu yayınlanmış ve eğitime yönelik tespitlerde bulunarak ayrıntılı hedefler önerilmiştir. Söz konusu raporda yapılan tespitler arasında hızla artan genç nüfusun eğitim ihtiyacının kıt kaynaklarla karşılanmaya çalışıldığı, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılması hazırlıklarının devam ettiği, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullardaki öğrenci sayısının bir önceki döneme göre azaldığı yer almaktadır. Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin eğitim talebinin çok düşük olduğu ifade edilerek bu ailelerin çocuklarını okula göndermeleri için teşvik edilmesi gerektiğinin yanında buna karşın orta gelirlili ailelerin çocuklarına iyi eğitim aldırarak için büyük fedakarlığa katlandıkları ve ilköğretimi tamamlayan çocukların eğitimlerini sürdürme eğilimlerinin yükseldiği belirtilmiştir (DPT, 2009, s.32). Bu raporda ayrıca hayat boyu öğrenmenin yüksek kalitede erken çocukluk eğitime erişimin yaygınlaştırması amaç ve stratejisi olarak belirlenmiştir. Bu durumun gerekçesi hayatın ilk yıllarının, öğrenmenin sürekli hâle gelmesinde önemli yeri olduğu ve bu dönemde düzeltilmeyen dezavantajlar sürekli hâle geldiği belirtilmiştir. Bu sebeple yüksek kalitedeki erken müdahale programları ve erken çocukluk eğitime erişimin yaygınlaştırması, hayat boyu öğrenmenin özünü ve alt yapısını oluşturan bir hedef olarak belirlenmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi düşük yörelerde deneyimli öğretmenlerin istihdam edilememesi ve yerleşim yerlerinde ağırlıklı olarak aday öğretmenlerin görev yapması, öğrenciler için olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir (DPT, 2009, s.33). Bu ifadeler incelendiğinde 8. BYKP'da da hayat boyu öğrenme ve okul öncesi eğitime erişim öncelikleri arasında yer almış, komisyon raporunda da bu önceliklerin önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda sorun alanı olarak ortaya konulan eğitici personelin

dağılımındaki dengesizliğin 8.Plan'da da yer aldığı göz önünde bulundurulursa bu alanda ön görülen iyileştirilmelerin yapılamadığına varılabilir.

Öte yandan ÖİK raporunda eğitimde erişilebilirlikte önemli mesafeler alınmasına rağmen erişim göstergelerinde istenilen seviyeye ulaşılamadığı belirtilmiştir. Ayrıca bu raporda “erişilebilir eğitim arzının yetersizliği” ve “yeterli eğitim talebinin oluşmaması” olmak üzere eğitime erişim iki önemli boyutta tartışılmıştır. Eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların, eğitim arzını genişletme yanında eğitim talebini artırmayı da amaçlaması gerektiği vurgulanmıştır. Zorunlu eğitim, ailenin çocuğunu okula gönderme zorunluluğunun yanında, devletin o çağ nüfusundaki tüm çocuklara ve ailelerine eğitim fırsatlarını erişilebilir kılma sorumluluğu olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda sebebi ne olursa olsun, hiç kimse yetenek ve yeterlilikleriyle ulaşabileceği hayat standartlarının altında bir yaşam sürdürmek zorunda bırakılmaması gerektiği, bunun için kamu tarafından sunulan eğitim fırsatlarının herkesin erişebileceği yaygınlıkta ve miktarda olmasının önemli görüldüğü dile getirilmiştir. Rapor kapsamında yoksul kız çocuklarının okula devam sorunu üzerinde özellikle durulmuş, devamı engelleyen ekonomik, sosyal ve kültürel nedenlerin giderilmesine yönelik aşağıda yer verilen tedbirler ve teşvikler konusunda tavsiyede bulunulmuştur. Öte yandan söz konusu belgede, eğitim fırsatlarına erişimde bölgeler ve cinsiyetler arası farklılıkların azaltılması ve okulu erken terk edenlerin eğitimlerine devamının sağlanmasına yönelik tedbirlerin hayata geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir (DPT, 2009, s.59-60). Bu kapsamda aşağıdaki ifadeler yer almıştır.

Okulu erken (lise mezuniyeti öncesi) terkin ekonomik, sosyal ve kültürel sebepleri araştırılmalı, bunların giderilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır (DPT, 2009, s. 67).

Özellikle ailesinin kırsal kesimde yaşaması sebebiyle eğitim fırsatlarına erişemeyen çocuklar için bursluluk ve yatılılık kapasitesi ihtiyaçları karşılayacak düzeye çıkartılmalıdır (DPT, 2009, s. 67).

9. KP'de çerçevesinde hazırlanan diğer bir çalışma olan “gelir dağılımı ve yoksulluk” raporunda çeşitli sorun alanları belirlenerek her bir alan altında stratejik amaçlar ile

önerilerde bulunulmuştur. “Yoksullukla Mücadelede ve Adil Gelir Dağılımını Gerçekleştirmede Etkili bir Politikanın Bulunmaması” sorun alanı altında eğitime erişimine yönelik aşağıdaki öneriye yer verilmiştir.

Özellikle istihdam edilebilir nitelikteki kişilere yapılan kamusal sosyal yardım sosyal şartlara bağlanmalıdır (mesleki eğitim almak, çocuğunu okula göndermek vb.) (DPT, 2007, s.62).

Yukarda görüldüğü gibi gerek eğitim gerekse yoksulluk ve gelir dağılımı özel ÖİK raporlarında dile getirilen öneriler hali hazırda uygulanan tedbirlerin ve olanakların geliştirilmesi doğrultusundadır. Buna karşın 9. KP’de ortaöğretim ve öncesi kademeler için söz konusu raporların içeriğinden yararlandığı tespitinde bulunulabilir. 9. KP’de, 8. BYKP’de olduğu gibi hayat boyu öğrenme ve okul öncesi eğitime erişimin artırılması yönündeki hedefler önceliklendirilmiştir:

Eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınacak; sistemin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilecektir (DPT, 2006, s.85).

Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacı karşılanacak, eğitim hizmetleri çeşitlendirilecek, toplumsal farkındalık düzeyi yükseltilecek, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimleri artırılacaktır (DPT, 2006, s.86).

İlköğretimde okul terklerinin azaltılması için başta kırsal kesime ve kız çocuklarına yönelik olmak üzere gerekli tedbirler alınacak ve ortaöğretime geçiş oranları yükseltilecektir (DPT, 2006, s.86).

Olanaklara Erişimde Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. Bu dönem kapsamında incelenen belgelerde eğitim kalitesinin iyileştirilmesi vurgusu sıklıkla yapılmaktadır. Dünya ile rekabet edebilmek için insan kaynağının nitelikli yetiştirilmesi gerekliliğinden bahsedilerek, eğitim niteliğinin iyileştirilmesi önceki dönem politika

belgelerinde olduğu gibi yinelenmiştir. 9.KP'de ve hükümet programında ise eğitim niteliğinin artırılmasına ilişkin geçen bazı hedefler şöyledir;

Yeni dönemimizde, insan kaynağımızın niteliğini dünya ile rekabet edebilecek standartlara yükseltmek amacıyla başlattığımız yeniliklere devam edecek ve beşeri sermayemize yatırımları sürdüreceğiz. Bu çerçevede, derslik, altyapı, öğretmen ve donanım gibi zaten büyük oranda çözdüğümüz erişim sorunlarını sıfıra indirmek, eğitim kalitesini artırmak en öncelikli hedefimizdir (AK Parti, 2015b, s.63).

Kaliteli eğitim imkanlarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacak, kalite standartları belirlenerek yaygınlaştırılacak, eğitim kurumlarının yetkileri ve kurumsal kapasiteleri artırılacak, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilecektir (DPT, 2006, s.87).

2007 seçim bildirisi, 60. hükümet programı ve 9.KP'de bir önceki politika belgelerinde olduğu gibi eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştırılmaya devam edileceğine ek olarak e-öğrenmenin ve eğitim dışında kalmış bireylere açık öğretim imkanları sağlanarak eğitim kaynaklarına erişimlerinin artırılmasının amaçlandığı görülmektedir;

Bu dönem başlattığımız bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde yaygın olarak kullanma çalışmalarına, önümüzdeki dönem aynı hız ve kararlılıkla devam edeceğiz. İnternetin bağlanmadığı okul, bilişim okuryazarı olmayan öğrenci bırakmayacağız (AK Parti, 2015b, s.63).

Toplumda yaşam boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dahil, yaygın eğitim imkanları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları teşvik edilecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacaktır (DPT, 2006, s.86).

60.hükümet programında eğitimde özelleştirmenin yaygınlaştırılması verimliliği ve istidamı arttıracığı öngörüsünün yanında kamu için bir gelir kaynağı yaratacağı, 9.KP'de

ise eğitimin yaygınlaştırılmasında özel sektörün katkısının sağlanmaya çalışılacağı belirtilerek aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir;

Eğitime ayrılan özel kaynaklar eğitimde fırsat eşitliğine imkan sağlayacak şekilde yönlendirilecektir. Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı artırılacak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi sağlanacaktır (DPT, 2006, s.87).

Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısı artırılacaktır (DPT, 2006, s.87).

yukarıdaki ifadeler incelendiğinde eğitime ayrılan kamu ve özel kaynakların dezavantajlı kesimlere önceliklendirilerek fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte ilk defa 9.KP'de dershanelerin özel okula dönüştürüleceğinden söz edilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki hedef belirtilmiştir;

Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacaktır (DPT, 2006, s.87).

60. hükümet programında, 2007 seçim bildirisinde ve 9. KP'de sınıf mevcutlarının 30 geçmemesi gerektiği, ikili eğitimin ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının azaltılacağına yönelik eğitim niteliğini etkileyen hedeflerin olduğu görülmektedir.

İlk ve ortaöğretimde tekli eğitime geçmek kaydıyla sınıf mevcutlarının 30 öğrenciyi geçmemesini sağlamak, bu çerçevede, derslik, altyapı, öğretmen ve donanım gibi zaten büyük oranda çözdüğümüz erişim sorunlarını sıfıra indirmek, eğitim kalitesini artırmak için en öncelikli hedef gerçekleştireceğiz (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s. 8236).

Eğitim kaynaklarıyla ilgili 60. hükümet programında kamu kaynaklarından en fazla payın eğitime ayrılacağı belirtilmiştir. 9.KP'de eğitim kaynaklarının fırsat eşitliğini gerçekleştirecek şekilde verimli kullanılmasının sağlanacağı, 8.BYKP'da olduğu gibi tekrar edilmiştir. Aşağıda bazı ifadelere yer verilmiştir;

Eğitim sisteminin etkinliğinin artırılması, eğitime ayrılan kaynakların daha verimli kullanılması, öğrenciler ve aileleri üzerindeki mali, sosyal ve psikolojik yüklerin hafifletilmesi amacıyla eğitim sistemi, sınav odaklı yapıdan kurtarılacaktır. Yükseköğretime giriş sistemi; öğrencileri programlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendiren, ilgi ve yeteneklerini ortaöğretim boyunca çok yönlü bir süreçle değerlendiren, okul başarısına dayalı ve müfredat programlarıyla daha uyumlu bir yapıya kavuşturulacaktır (DPT, 2006, s.87).

Önümüzdeki dönemde de kamu harcamalarında en büyük pay, yine eğitime ayrılacaktır (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s. 8236).

Bu dönemde öğretmen niteliğine sadece 9.KP'de değinilerek aşağıdaki hedefler yer almıştır;

Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanları artırılacak, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanacak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkan sağlanacaktır (DPT, 2006, s.87).

Müfredat programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli olarak geliştirilecek, gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler uygulanacaktır (DPT, 2006, s.87).

9. KP'de, ÖİK raporu dikkate alındığında sınırlı hedeflerin yer aldığı görölmektedir. ÖİK raporunda belirtilen öğrenci başına yapılan harcamaların artırılması hedefinin yanında yatılı okullara ilişkin herhangi bir hedef 8.BYKP'da olduğu gibi yer almamıştır.

Eğitim Çıktılarında Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. 2007 Genel Seçim Beyannamesinde, 60. hükümet programında ve 9. KP'de sosyal politikalara yönelik gerekçeler sunulmuştur. İstihdamdan, eğitim ve sağlığa kadar insanın hayat kalitesini

etkileyen sosyal ve ekonomik politikalarına öncelik vermenin sürdürüleceği, sosyal refahtaki artışın kalıcı bir şekilde devamı ise insan kaynağının iyi eğitilmesi, temel hizmetlerin etkin ve adil sunumu ile sağlanacağı dile getirilmiştir. 9.KP'de "gelir dağılımı ve yoksulluk mücadele" özel ihtisas raporunda gelir dağılımını düzeltmede sosyal transfer harcamalarının önemli bir politika aracı gördüklerini belirtmişlerdir (DPT, 2007, s.63). 9.KP'de de belirlenen hedefler şöyledir;

Transfer politikaları, gelirin yoksullar lehine yeniden dağıtımının sağlanması yoluyla etkili hale getirilecektir. Bu kapsamda, sosyal güvenlik sisteminin, sosyal risklere karşı toplumun her kesimine güvence sağlayarak gelir dağılımını iyileştirici bir etkiye sahip olması sağlanacaktır (DPT, 2006, 88).

Bununla birlikte sosyal ve ekonomik gelişmeyi desteklemek için sosyal yapının güçlendirilmesinde devam edilecek faaliyetler, politika belgelerinde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

Anayasamızda ifadesini bulan ve devletimizin temel vasıflarından olan "sosyal devlet" ilkesini en kapsamlı ve etkili şekilde hayata geçirmek, vatandaşlarımızın her konuda hizmetinde olma anlayışımızın gereğidir. Bu inanç ve kararlılıkla iktidarımız döneminde sosyal politikalara özel bir önem ve ağırlık verilmiştir (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8225).

Ekonomik güçlenmemize paralel olarak yeni dönemde insanımızın hayat standardını yükseltecek sosyal harcamalara daha fazla kaynak ayırabileceğiz (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8225).

Bu çerçevede yoksul grupların maddi yardımlarla desteklenerek temel hizmetlere ulaşmalarının sürdürüleceği öngörülmektedir. 9. KP'de "Gelir Dağılımı ve Yoksulluk Mücadele Özel İhtisas" raporunda zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması sonucunda çalışan çocuk sayısında azalma olduğu ancak çocuk işçiliğinin önemli bir sorun olarak devam ettiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların

sürdürüldüğü belirtilmiştir. Söz konusu hükümet programında ve 2007 Genel Seçim Beyannamesinde eğitim hizmetlerine yoksul çocukların erişiminin artırılmasına yönelik yer alan hedefler şöyledir.

Hükümetimiz önümüzdeki dönemde sosyal yardım ve destek politikalarını yeni bir yapılanma içinde daha güçlü ve etkin bir şekilde sürdürecektir. Özellikle en düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarının periyodik sağlık hizmeti alması ve eğitimlerine devamlarını sağlamak için annelere yapılan her çocuk için aylık ödemeler sürdürülecektir (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8239).

Özellikle kırsal kesimdeki kız çocuklarının, özürülerin ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması desteklenerek bu kesimlerin eğitime erişimleri kolaylaştırılacaktır. Ayrıca, çocuk işçiliğini önleyecek tedbirler alınacak ve etkili bir şekilde uygulanacaktır (DPT, 2006, s.89).

Yoksulluğun ortadan kaldırılmasına ilişkin vurgunun azaldığı ve eğitimden yoksul çocukların yararlanmasına yönelik yer alan hedeflerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan vurgu sadece eğitim yardımlarını içermektedir. Oysa ki bu çocukların eğitime erişimlerini maddi olanakların dışında başka faktörlerde etkilemektedir. Bunlara yönelik herhangi bir hedef yer almadığı görülmektedir.

9. KP'de eğitimin yaygınlaştırılması, eğitime özel sektör katkısının artırılması, kalabalık sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve ikili eğitim uygulamalarının azaltılması, eğitimde kalite standartlarının geliştirilmesi, eğitim kaynaklarının ve özel kaynakların artırılması 8.BYKP'dan devreden hedefler olduğu görülmektedir. 2013 yılı programında ilköğretimde istenilen okullaşmanın sağlanamadığı, okul öncesi eğitimde okullaşmanın artmasıyla beraber AB ortalamasının altında kaldığı ortaöğretimde ise okullaşmanın artmasına rağmen bölgesel farklılıkların devam ettiği ifade edilmiştir. Öğretmen nitelik ve istihdamının artırılması, derslik başına düşen öğrenci sayısının ve ikili eğitimin azaltılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanılması alanlarında sorunların önemini koruduğu ifade edilmiştir. Bu çerçevede 2013 yılı programı göz önüne alındığında 9.KP'de hedeflenen

sorun alanlarının devam ettiği ve 9.KP'deki hedeflerin çoğunluğunun gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Dördüncü Adalet ve Kalkınma (AK) Partisi Dönemi (2011-2016). Dördüncü AK parti döneminde 61., 62., 63. ve 64. olmak üzere 4 hükümet kurulmuştur. Bu hükümetlerden sadece 63.hükümet, programını yayınlamamıştır. 2011 seçimlerinin ardından üçüncü AK parti dönemi başlayarak 61. hükümet kurulmuştur. Bu hükümet 2011-2014 yılları arasında görev yaptıktan sonra Recep Tayyip Erdoğan'ın Cumhurbaşkanı seçilmesinden dolayı 2014 yılında 62. hükümet kurulmuştur. 7 Haziran 2015 yılında yapılan seçimin ardından hiçbir parti tek başına iktidara gelememiş ve 45 gün içinde hükümetin kurulamamasından dolayı seçimlerin yeniden yapılması kararı alınmıştır. Bu nedenle 63.hükümet geçici bakanlar kurulu niteliğinde görev yaparak ülkeyi yeni hükümet kurulana kadar yönetmiştir. Söz konusu hükümet Türkiye tarihinin ilk seçim hükümeti olarak görev yapmış ve bu nedenle hükümet programı oluşturulmamıştır (Türkiye Cumhuriyeti Başkanlığı, 2015). 2015 yılında seçimlerin yeniden yapılmasıyla AK parti tek başına tekrar iktidara gelerek 64.hükümeti kurmuştur. Öte yandan bu dönemde uygulama süreci bulan Onuncu Kalkınma Planı (10.KP) hayata geçirilmiştir. Bununla birlikte 2010-2014 yılları arası MEB tarafından stratejik plan hazırlanarak eğitim faaliyetleri performans göstergeleriyle takip edilmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla bu dönem incelenen belgeler 61., 62. ve 64. hükümet programı, 2011 ve 2015 seçim bildirisi, 10.KP ve 2010-2014 MEB stratejik planıdır.

Eğitime Erişimde Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. Bu döneme ait incelenen politika belgelerinde eğitime erişimde özellikle okul öncesi eğitime yönelik vurgu göze çarpmaktadır. 61. 62. ve 64.hükümet programlarında, tüm kademelerde okullaşma oranlarında çok büyük ilerlemelerin kaydedildiği, en öncelikli alanın okul öncesi eğitime teşvik olduğu belirtilerek okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılacağına yönelik benzer hedefler bu programlarda yer almıştır. Hatta bu programlarda maddi imkansızlıklar nedeniyle yoksulların çocuklarını okula göndermeme mazeretinin tamamen ortadan kaldırıldığı gibi iddialı ifadeler kullanılmıştır. 2011 seçim bildirisinde ise eğitimin en güçlü hizmet ve en

öncelikli alan olarak hayat boyu süren bir etkinlik olarak gördükleri belirtilmiştir. Söz konusu bildiride ilk defa okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiği ifade edilmiştir. 2015 seçim bildirisinde ise erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ile eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanacağı ifadesi göze çarpmaktadır. 64.hükümet programında da siyasette, ekonomide, sosyal hayatta ve dış politikada devletin rolü yeniden tanımlanarak kritik alanlarda yapılacak 6 temel alandaki reformlardan birinin eğitim olduğu ve bu hükümet döneminde de eğitimin en öncelikli alan olacağı belirtilmiştir. Söz konusu hükümet programında insani gelişme raporunda Türkiye'nin 187 ülke arasında 69'uncu olduğu ve 16 basamak yükseldiği ifade edilerek bu durum, son yıllarda yapılan eğitim reform ve yatırımları ile beklenen okullaşma oranının gerçekleşmesine bağlanmıştır. Aşağıda politika belgelerinde yer alan eğitime erişim hedeflerinden bazıları sunulmuştur;

Birkaç yıl içinde 81 ilde okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınacaktır (AK Parti, 2011, s.80).

Dezavantajlı grupların hizmetlere eşit ve adil bir şekilde erişimini sağlamak (T.C.62. Hükümet Programı, 2014, s.42).

Ortaöğretim okullaşma oranında örgün eğitimde %85'e ulaşacaktır (AK Parti, 2011, s.80).

Okul öncesi eğitimde, erişim imkânına sahip olmayan ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim almasını destekleyecek teşvikler oluşturacağız (AK Parti, 2015, s.85).

Bu hedefler göz önüne alındığında diğer kademelerde okullaşma oranları yeterli görüldüğü ortaöğretim ve erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranlarının artırılması amaçlandığı görülmektedir. Bununla birlikte dezavantajlı bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanacağı vaatlerinde bulunulmuştur. 10.KP'de temel eğitimde gelişmeler olmasına rağmen ortaöğretimde erişimin zayıf olduğunun yanında okul öncesi eğitime erişimde iller ve alt-üst sosyo-ekonomik gruplar arasında önemli farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Başka bir deyişle sosyo-ekonomik ve bölgesel farklılıkların eğitime erişimde önemli bir etkiye sahip

olduğu ve okul öncesi ile ortaöğretim kademesinde uluslararası ortalamaların altında kaldığı tespitinde bulunulmuştur (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.1). Bununla birlikte 10. Kalkınma Planı çerçevesinde hazırlanan ÖİK raporu “Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması” adını alarak eğitime yönelik daha ayrıntılı hedeflere yer verilmiştir. Söz konusu raporda eğitim sisteminin kronik sorunlarından bir tanesinin eğitime erişimin bütün çağ nüfusuna yaygınlaştırılmamış olması olarak gösterilmiştir. Bu kronik sorunu ortadan kaldırmak için, özellikle 1990’lı yılların ortalarından itibaren önemli adımlar atıldığı ancak bütün çabalara rağmen, ilköğretimde okullaşma oranlarında 2012 yılı itibariyle %98’e yükseldiği tespit edilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimde temel eşitsizlik bölgeler arasında ziyade iller arası okullaşma oranlarında çok büyük farklılıkların olduğu saptanmıştır. ÖİK raporunda “Erişim imkânlarını artırmak ve ortaöğretim okullaşma oranlarını %100 yapmak” hedefi çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.3).

Okula devamsızlığı ve okulu terki azaltmak için var olan önleyici mekanizmalar güçlendirilmeli ve müdahale programları zenginleştirilmelidir. Ayrıca, özellikle ortaöğretimde sunulan eğitim ve öğrenim ortamları, öğrenciler için daha anlamlı ve cezbedici kılınmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013,s.32).

YİBO'lara yönelik kaliteyi artırıcı özel çalışmalar yapılmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.32).

Her çocuğun kendi muhitinde eğitim alması sağlanmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı,, 2014a, s.32).

İl ve ilçeler arasında farklılaşan okullaşma oranlarına yönelik, il ve ilçe bazlı politikalar geliştirilmelidir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.33).

Aşağıda ise 10. KP’de eğitime erişimde eşitliğin sağlanması yönelik hedeflere yer verilmiştir;

Öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitim, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.32).

Çocukların yoksulluktan kaynaklanan yoksunluklarının giderilmesi, erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi, kız çocuklarının okullaşma ve okula devam oranlarının yükseltilmesi; eğitimde ve istihdamda olmayan gençlerin ekonomik ve toplumsal hayata katılımlarının artırılması hedeflenmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.42).

İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekrarı ve okul terki azaltılacaktır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.32).

Bununla birlikte 10 KP'de "Çocuk Çalışma Grubu" raporunda çocuklara ilişkin temel göstergeler dikkate alındığında yoksulluğun eğitime erişimde önemli bir engel olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma yönelik aşağıdaki hedefler önerilmiştir;

Eğitim sistemi ve ortamları her çocuk için "ulaşılabilir", "uyarlanabilir", "kabul edilebilir", "mevcut olma" kriterleri çerçevesinde yapılandırılmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014b, s.30).

Okul öncesi eğitim alternatif modeller de uygulanarak daha da yaygınlaştırılmalı, erişilebilir ve parasız olmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014b, s.30).

Çocukların zorunlu eğitim sistemi içinde kalmasını sağlamak için destek mekanizmaları geliştirilmelidir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014b, s.35).

Eğitim kurumlarında devamsızlığın önlenmesine yönelik bireyselleştirilmiş müdahalelere imkân veren tedbir mekanizmaları kurulmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014b, s.32).

Bu hedefler göz önüne alındığında 10.KP'de yoksul çocuklara yönelik çocuk çalışma grubu ve eğitim sisteminin kalitesinin artırılması ÖİK raporlarında önerilen hedefler,

10.KP'de sınırlı çerçevede ele almıştır. Örneğin okul öncesi eğitimin parasız olması gerektiği dile getirilmesine rağmen böyle bir hedef 10.KP'de yer almamıştır. Ayrıca YİBO'lara yönelik hedeflere de yer verilmemiştir. Bununla birlikte 10.KP'de okul öncesi eğitime özellikle yoksul çocukların erişiminin sağlanmasına yönelik hedeflerin yer almadığı görülmektedir. Bu dönemde ilk kez 2010-2014 yılları arası hazırlanan MEB stratejik planında eğitime yönelik hedefler daha kapsamlı ve diğer belgelere göre daha somut bir şekilde ele alınmıştır;

Okul öncesi eğitimde %33 olan net okullaşma oranını, dezavantajlı çocukları gözeterek plan dönemi sonuna kadar %70'in üstüne çıkarmak (MEB SGB, 2009, s.76).

İlköğretimdeki okul terklerini 2014 yılı sonuna kadar ortadan kaldırmak (MEB SGB, 2009, s.84).

İlköğretimde taşınmalı ilköğretim uygulamasının hizmet kalitesini artırmak, yatılı ilköğretim bölge okullarının kullanım kapasitesini 2014 yılı sonuna kadar %90'ın üzerine çıkarmak ve burs hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısını her yıl %5 oranında artırmak (MEB SGB, 2009, s.84).

Ortaöğretimde, cinsiyet ve bölgesel farklılıkları giderici bir biçimde okullaşma oranını AB düzeyine çıkarmak; öğrencileri esnek bir yapı içinde, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, ortak bir genel kültür verilerek üst öğrenime ve geleceğe hazırlamak (MEB SGB, 2009, s.95).

Ortaöğretim çağındaki bireylerin eğitime erişimini artırmak için pansiyon ve burs hizmetlerinden yararlananların sayısını plan dönemi sonuna kadar %25 artırmak (MEB SGB, 2009, s.97).

2015 bildirisinde eğitimi yarıda bırakmış, özel politika gerektiren gruplara açık öğretim, uzaktan eğitim ya da yüze yüze eğitim gibi imkanlarla fırsatlar oluşturularak dezavantajlı grupların eğitime erişiminin sağlanmasına yönelik hedeflere yer verilmiştir.

Uzaktan eğitim yöntemlerini, dezavantajlı kesimler ile eğitim çağı dışında kalanların kaliteli eğitim imkanlarına erişmesinde etkin bir araç olarak kullanacağız (AK Parti, 2015, s.85).

2015 bildirisinde ve 64.hükümet programında önceki dönem politika belgelerinde yer almayan öğrencilerin evlerine en yakın olan okulda eğitim görmeleri hedeflenerek eğitime erişime yönelik farklı bir anlayışın olduğu görülmektedir:

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin ikametlerine en yakın okullarda eğitim görmeleri için alt yapı çalışmalarının sürdürülecek (T.C.64. Hükümet Programı, 2015).

2011 ve 2015 seçim bildirisini, 10. KP'de ve 2010-2014 MEB stratejik planında ilköğretimde ve ortaöğretimde okullaşma oranlarını artırılması dile getirilerek sınıf tekrarı, devamsızlık ve okul terkinin azaltılması hedefi ile çocukların sistemde tutulmaya çalışıldığı ve eğitime erişimin tek boyutlu ele alınmadığı görülmektedir. MEB stratejik planında ilköğretimde okullaşmanın %100 olması amaçlanmış ve okul terkinin dönem sonuna kadar ortadan kaldırılacağı öngörülmüştür. Ayrıca diğer belgelerden farklı olarak ilköğretimde taşınmalı eğitim, yatılı okul ve burs hizmetlerinin iyileştirilmesinden bahsedilmiştir.

Olanaklara Erişimde Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. 61. 62. ve 64. hükümet programında, 2015 seçim bildirisinde ve MEB stratejik planında diğer önceki incelenen politika belgelerine olduğu gibi eğitimde kalite vurgusunun hedeflerde çokça yer aldığı görülmektedir. 61. hükümet programında eğitime erişimin kolaylaştığı ve bundan sonraki süreçte kaliteye daha fazla önem verileceği, 2023 yılında dünyanın ilk 10 ekonomisinin içinde olmak için, okul öncesi eğitimden başlayarak çocukların ve gençlerin uluslararası arenada söz sahibi olacak şekilde yetiştirilmesinin zorunlu olduğu vurgulanmıştır (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.3964). 10. KP'de "Çocuk Çalışma Grubu" raporunda ise tüm çocukların gelişimine uygun nitelikli eğitim hizmeti verilmesi için, eğitim ortamlarının çocuk dostu okul anlayışına uygun şekilde yapılandırılması ve erken çocukluk eğitiminde niteliğin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca iller ve bölgeler arası beşeri ve fiziki alt yapı farkının azaltılacağı, fırsat eşitliğine dayalı, kaliteli eğitimin fırsat ve

imkânlarını yaygınlaştırmak ve herkes için erişilebilirliğini artırmak için kalite odaklı dönüşüm sürdürüleceği öngörülmüştür. Eğitimde kalite endeksinin oluşturulması önceki dönemde olduğu gibi 2015 seçim bildirisinde ve 64.hükümet programında yinelenmiştir. 62.hükümet programında ortalama eğitim süresini artırmak hedefi doğrultusunda kapsamlı reformların yürütülmesine devam edileceği vurgulanmıştır. Bu çerçevede politika belgelerinde yer alan bazı hedefler şunlardır;

Plan dönemi sonuna kadar okul öncesi eğitimde okullaşma oranı ile ilgili hedefleri yakalayabilmek için ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının tamamını karşılamak (MEB SGB, 2009, s.76).

Uluslararası öğrenci başarı değerlendirmesi (PISA) sonuçlarında Türkiye en başarılı ilk 10 ülke arasında yer alacaktır (AK Parti, 2011, s.81).

Okul öncesinden, üniversiteye uzanan eğitim basamaklarında milli değerlerimiz ve uluslar arası standartlar esas alınarak eğitim sistemimiz tamamen gözden geçirilecek ve kaliteyi merkeze alan bir dönüşüm programı uygulanacaktır (Neziroğlu & Yılmaz, 2013, s.8355).

... ilk olarak 'Eğitim Kalite Endeksi' hazırlayacağız. Bu endeks aracılığıyla sınıf, okul türü, ilçe, il ve bölgeler düzeyinde Türkiye'nin eğitim kalitesi haritasını ortaya çıkaracağız (AK Parti, 2015, s.83).

Gerek 10. KP'de gerek özel ihtisas komisyonu raporunda kaliteli eğitime erişimde bölgeler ve okul türleri arasındaki önemli ölçüde eşitsizliklerin olduğu ve başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacının önemini koruduğu ifade edilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013 s.31; 2014a, s.42). Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması, okul

öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacının devam ettiği tespit edilmiştir (T.C.Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.31). Benzer şekilde 64.hükümet programında, 2011 ve 2015 seçim bildirisinde okul türü ile bölgeler arası başarı farkının azaltılması gerektiğine yönelik hedef yer almıştır:

Okul türleri ve bölgeler arası başarı farklılıklarını azaltarak eğitimde fırsat eşitliğine bütün boyutlarıyla hayatiyet kazandıracamız. Bu süreçle uyumlu bir şekilde öğretmen yetiştirme ve eğitim yönetimi alanlarında da önemli dönüşümleri hayata geçireceğiz (64. Hükümet Programı, 2015, s.40-41; AK Parti, 2015, s.83).

61.hükümet programında öğretmen yetiştirme sürecinin güçlendirileceğine değinilmiş, 62. ve 64.hükümet programında ve 2015 seçim bildirisinde öğretmen strateji belgesinin hayata geçirileceği vaatlerinde bulunulmuştur. 2011 seçim bildirisinde öğretmenlerin iller arası dengeli dağıtılacağı, 10.KP'de öğretmenlik mesleğinin geliştirileceği ve deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelere gitmeyi özendirileceği belirtilmiştir. 2010-2014 MEB stratejik planda ise öğretmen niteliğine dair herhangi bir hedef yer almamıştır. Öğretmen niteliğine yönelik bazı hedefler şöyledir:

Milli Eğitim alanında uygulayacağımız politikaların odağında yer alan Öğretmen Strateji Belgesi'ni hazırlayıp yürürlüğe koyacağız. Öğretmenlerimizin bilgi ve becerilerini güncellemelerini sağlayacak 'Öğretmen Akademisi' sistemini başlatacağız (64.Hükümet Programı, 2015).

Öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilecek; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim güçlendirilecek; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.32).

Eğitim fakülteleri ile diğer öğretmen adayı yetiştirilen yükseköğretim kurumlarının ve formasyon programlarının öğrenci kontenjanlarını, öğretmen ihtiyaç analiz ve projeksiyonlarını dikkate alarak belirleyeceğiz (64.Hükümet Programı, 2015, s.41).

Öğretmenlerin iller arası dengeli dağılımını gerçekleştirmek için, farklılaştırılmış ücret modeli geliştirilecek, nitelikli ve tecrübeli öğretmenlerin öncelikli olarak dezavantajlı yerleşim yerlerinde istihdamı sağlanacaktır (AK Parti, 2011, s.82).

2011 seçim bildirisinde tüm okullarda elektronik iletişimin sağlanacağı 61. 62. ve 64. hükümet programında ve 2015 seçim bildirisinde FATİH projesinin sürdürüleceği ve bu proje kapsamında tüm öğrencilere elektronik kitap sağlanacağının yanında akıllı derslikler oluşturularak ve diğer tamamlayıcı altyapı ve araçlar ile kalitenin arttırılacağı ve fırsat eşitliğinin sağlanacağı ifade edilmiştir. 10. KP'de FATİH projenin tamamlanacağından, 2010-2014 MEB stratejik planda bölgesel farklılıkları gidermek için bilişim teknolojilerinden yararlanılacağı ifade edilmiştir. Eğitim dışına çıkmış bireylerin e-öğrenme ve uzaktan eğitim gibi yollarla kaynaklara erişiminin artırması amaçlanmıştır. Buna yönelik hedeflerden bazıları şöyledir:

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilecek, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinlikleri arttırılacaktır. FATİH projesi tamamlanacak ve teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda nitel ve nicel göstergeler geliştirilerek etki değerlendirmesi yapılacaktır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.33).

Uzaktan eğitim yöntemlerinin dezavantajlı kesimler ile eğitim çağı dışında kalanların kaliteli eğitim imkânlarına erişmesinde etkin bir araç olarak kullanılmasını sağlayacağız (62. Hükümet Programı, 2014, s.42).

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarımızın bölgesel farklılıklarını gidermek amacıyla 2014 yılı sonuna kadar tümünün bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak (MEB SGB, 2009, s.163).

2011 seçim bildirisinde derslik başına öğrenci oranının 30 geçmeyeceği, 10. KP'de kalabalık ve birleştirilmiş sınıfların azaltılacağı, 61. ve 64. hükümet programında ve 2015 seçim bildirisinde ikili eğitimin azaltılması için derslik yapımına devam edileceği, 2010-2014 MEB stratejik planda ise aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir.

Okullaşma ve sınıf mevcutları ile ilgili hedefler doğrultusunda oluşacak fizikî mekân ihtiyacını plan dönemi sonuna kadar karşılamak (MEB SGB, 2009, s.165).

Türkiye genelinde bölgesel farklılıklar dikkate alınarak ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısını plan dönemi sonuna kadar 30'a düşürmek (MEB SGB, 2009, s.84).

10. KP'de, 62. ve 64. hükümet programlarında ve 2015 seçim bildirisinde özel sektörün eğitim yatırımlarına teşvik edilerek gerekli yasal ve idari tedbirlerin alınarak özel eğitim payının artırılacağı önceki dönemlerde olduğu gibi yinelenmiştir. 64. hükümet programında özel sektör payının artırılması için kamu-özel ortaklığı gibi yeni arz ve işletim modellerinin kullanılacağı belirtilmiştir. 62. hükümet programında ise dersanelerin özel okula dönüştürüleceği ifade edilmiştir. 2010-2014 MEB stratejik planında ise özel eğitimin payının artırımına yönelik daha somut hedefler yer almıştır;

... bir yandan öğrencilerin çok genç yaşta salt test sınavı odaklı bir sürecin ve yoğun bir çalışma temposunun içine sokan, onların sosyal hayattan tecrit edilmelerine yol açan, veliler için ciddi mali külfetler oluşturan ve adeta alternatif bir eğitim sistemi oluşturan dersanelerin yol açtığı olumsuzluklara son verilmiş olacak, diğer yandan da eğitimde özel sektörün payını arttıracak bir sürecin başlamasını sağlayacaktır (62. Hükümet Programı, 2014, s.48).

Eğitimin finansman kaynaklarını çeşitlendirip artıracamız. Bu kapsamda, eğitimin finansmanında özel sektörün payının artırılması yönünde kamu-özel ortaklığı gibi yeni arz ve işletim modellerinin kullanılmasını sağlayacağız (AK parti, 2015, s.45).

Özel sektörün finansal gücünden faydalanmak üzere Bakanlığımıza bağlı örgün özel öğretim kurum oranını %5.21'den plan dönemi sonuna kadar %9'a çıkarmak (MEB SGB, 2009, s.112).

2011 ve 2015 seçim bildirisinde, 64. hükümet programında ve 10. KP'de eğitime ayrılan kaynakların okulların durumları göz önüne alınarak okullar arasında dengeli dağıtılacağı ve devlet bütçesi dışında ailelerin katkı sağlanması gibi eğitim finansman modelleri geliştirilerek finansmanın çeşitlenmesi ve eğitime ayrılan kaynakların artırılması gibi benzer hedefler ön görülmüştür. Okul bazlı bütçeleme sistemine geçileceği yine önceki dönemde olduğu gibi yinelenmiştir. Ayrıca 2015 seçim bildirisinde özel sektörün eğitim finansmanına katkı sağlaması için kamu-özel ortaklığı gibi teşvik mekanizmalarının geliştirileceği ifade edilmiştir;

Her okulun asgari ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için okullara bütçe tahsis edilmelidir. Okul türü, öğrenci sayısı ve bölgelerin ihtiyaçları gibi kriterler doğrultusunda bu bütçeler farklılaştırılmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.35).

Eğitimin finansmanında devlet kaynaklarına ek olarak, olanakları olan ailelerden katkı payları alınmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.34).

Eğitimde erişimi artırmaya yönelik mevcut çabalar ve destekler sürdürülmelidir. Bu çerçevede, 4+4+4 eğitim sistemi olarak bilinen 6287 sayılı kanun ile birlikte zorunlu eğitimin süresinin arttığı dikkate alınarak eğitime ayrılan kaynaklar artırılmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.32).

Eğitimin finansman kaynaklarını çeşitlendirip artıracamız. Bu kapsamda, eğitimin finansmanında özel sektörün payının artırılması yönünde kamu-özel ortaklığı gibi yeni arz ve işletim modellerinin kullanılmasını sağlayacağız (AK Parti, 2015, s.89).

Bununla birlikte 64.hükümet programında akranlarından geri kalmış bireylerin destekleneceği 2010-2014 MEB stratejik planda eğitim dışı kalmış bireylere yönelik uzaktan

eğitim yoluyla ya da e-öğrenme imkanları ile eğitim olanaklarına erişimlerinin sağlanması yanında 10.KP'de öğrencilerin bireysel düzeyde izlenerek gelişimlerinin sağlanacağı ifade edilmiştir;

Eğitim sisteminin performansının değerlendirilmesine imkân tanıyacak şekilde öğrenci kazanımlarının izlenebilmesini teminen, sınıf temelli başarı düzeyleri, yeterlilikleri ve standartları belirlenecek, ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizması geliştirilecektir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.32).

Öğrenme ve gelişim düzeyi akranlarından geride olan öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla tedbirler alacak ve telafi edici programlar uygulayacağız (AK parti, 2018).

Eğitim Çıktılarında Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. 2011 ve 2015 seçim bildirisi, 61., 62. ve 64. hükümet programında ve 10. KP'de yoksulluğu gidermenin en önemli yolunun eğitim olduğu gerçeğinden hareket ederek yoksul çocuklara yapılan eğitim yardımlarının büyük oranlarda arttırıldığı belirtilmiştir. 2023 için temel hedefin; hak ve sorumluluk temelli aileyi merkeze alan bütüncül sosyal politikalarla mutlak yoksulluğu tamamen ortadan kaldırmak olduğu vurgulanmıştır. Bu çerçevede dezavantajlı grupların, hizmetlere eşit ve adil bir şekilde ulaşımını demokratikleşmenin gereği olarak savunulmaya devam edileceği, bugüne kadar olduğu gibi gelecek dönemde de insana yapılan yatırıma öncelik verileceği ve bu alanda hiçbir fedakârlıktan kaçınılmayacağı ifade edilmiştir. 10.KP'de yoksullukla mücadelede gelir dağılımının iyileştirilmesi, dezavantajlı kesimlerin gözetilmesi ve sosyal hizmetlerin yaygınlaştırılması konularında ve fırsat eşitsizliğinin gelecek nesillere sirayet etmesinin önüne geçilmesinde önemli adımlar atıldığı vurgulanmıştır.

Sosyal adalet, fırsat eşitliği, dayanışma gibi değerler çerçevesinde, toplumun her kesimini kapsayan bir kalkınma süreci hayata geçirilecektir (62. Hükümet Programı, 2014).

Yoksullukla mücadelede elde ettiğimiz başarıların sürdürülmesi ve gelir dağılımının daha da iyileştirilmesi temel hedeflerimizdendir (64. Hükümet Programı, 2015, s.52).

Sosyal transferler ve vergi düzenlemelerinde en yoksul kesimi gözeten anlayışımızı sürdüreceğiz (64. Hükümet Programı, 2015, s.52).

Bu çerçevede yoksulluğu gidermek için sosyal politikalara devam edileceği diğer hükümet belgelerinde olduğu gibi yinelenmiştir. Bununla birlikte yoksul kesimin eğitime erişimlerini artırmak için aşağıdaki ifadeler yer almıştır. 2010-2014 MEB stratejik planında yoksul çocuklara dönük herhangi bir ifade yer almamıştır. Sadece 2011 genel seçim bildirisinde aşağıdaki ifadeler yer almıştır;

Burs, yurt, parasız yatılılık imkanları artırılarak sürdürülecektir. Ücretsiz ders kitabı dağıtımı uygulamasına devam edilecektir (AK parti, 2011, s.81).

10. KP ÖİK raporunda durum analizinde eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi kapsamında ücretsiz ders kitabı, şartlı eğitim yardımları, taşınmalı eğitim gibi uygulamalar gerçekleştirildiğinin yanında öğretmenlerin istihdamının, hizmet içi eğitimlerinin, eğitime ayrılan kamu kaynağının artırıldığı ve FATİH projesinin başlatıldığı, 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemine geçildiği ve müfredatın bu doğrultuda yenilendiği ifade edilmiştir. Eğitimde beşeri ve fiziki altyapı iyileştirilmiş başta kız çocuklarının okullaşması olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlandığı tespit edilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.30). 10. KP ÖİK'da fakir çocuklara yönelik eğitimde aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

Eğitimde sosyal adaleti gerçekleştirecek politikalar izlemelidir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.34).

Yoksulluğun çocukların eğitimi üzerindeki olumsuz etkilerinin belirlenip, yoksulluk üzerine çalışan kurumlar ile eğitim kurumları arasında sosyal yardımların etkinleştirilmesine yönelik işbirliği artırılmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.34).

Bununla birlikte “Çocuk Çalışma Grubu Raporunda” çocuğun yoksulluk nedeniyle, gelişimi için gerekli koşul, ortam ve hizmetlerden yararlanamaması ve haklarını kullanamaması kabul edilemez olduğu vurgulanmıştır. Söz konusu raporda yoksul ve yoksun ortamlarda büyüyen çocuklar toplumsal kaynaklardan yeterince faydalanamadığının yanında çeşitli risklerle karşı karşıya olduğu ifade edilerek bu bağlamda yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisinin azaltılması için aşağıdaki stratejiler önerilmiştir.

15-18 yaş arasında bulunan, eğitim yaşamından kopmuş ancak istihdam edilememiş çocuk ve gençlere yönelik destek programları oluşturulmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014b, s.39).

Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisinin azaltılması yönünde eylem planları geliştirilmelidir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014b, s.29).

Çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri olarak belirlenen; sokakta, sanayide ağır ve tehlikeli işlerde ve aile işleri dışında mevsimlik, gezici, geçici tarım işlerinde çalışma biçimleri tamamen ortadan kaldırılmalıdır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014b, s.31).

Bu çerçevede 10.KP’de yoksullukla mücadelede eğitim bileşenine yönelik aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir;

Vergi ve sosyal transferlerin gelir dağılımı eşitsizliğini ve yoksulluğu azaltıcı etkisi artırılacaktır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.42).

Yoksulluğun nesiller arası aktarımının önlenmesi amacıyla başta eğitim olmak üzere temel kamu hizmetlerine erişimde fırsat eşitliği daha da güçlendirilecek; yoksullukla mücadelede sivil toplumun katılımı artırılacak ve yerel yönetimlerin rolü güçlendirilecektir (T.C.Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.44).

Çocukların iyi olma hallerini ve refahlarını destekleyici bütüncül modeller geliştirilerek daha iyi eğitim ve sağlık hizmeti almaları sağlanacak, temel becerileri geliştirilecek, özellikle zor şartlar altındaki ve risk grubundaki çocukların yaşam

kalitesi yükseltilecek, toplumla bütünleşmeleri sağlanacaktır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.42).

Yoksulluğun ortadan kaldırılmasına ilişkin vurgunun bir önceki döneme göre arttığı görülmekle birlikte yoksullukla mücadeleye bütünsel yaklaşılacağı ifade edilmesine rağmen nasıl gerçekleştirileceği ifade edilmemiştir. Yoksul çocukların eğitimden yararlanmasına yönelik sivil toplum ve yerel yönetimin rolünün arttırılacağı hedefi ile birçok aktörün etkin olması istenilmektedir. Bir önceki dönem hedefleri ile benzer şekilde yoksul çocukların sadece eğitime erişimlerine odaklanılmıştır.

10. KP'de, 9.KP'den eğitim erişim artırılması, sınıf tekrarı ve okul terkinin azaltılması, eğitime özel sektör katkısının artırılması, kalabalık sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve ikili eğitim uygulamalarının azaltılması, eğitimde kalite standartlarının geliştirilmesi, eğitime ayrılan kaynakların ve özel kaynakların arttırılması devreden hedefler olduğu görülmektedir. 9.KP'den farklı olarak sınav odaklı olmayan bir sistemin uygulanacağı, öğrenci kazanımlarının izlenebilmesi sınıf temelli başarı düzeylerin, yeterliliklerin ve standartların belirleneceği, ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizması geliştirileceği, okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumlulukları ile deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde görev yapması için özendirileceği hedeflerine yer verilmiştir.

2018 yılı programında ücretsiz ders kitabı, zorunlu eğitim, sosyal destek ve derslik sayısındaki artışın sonucunda eğitimin tüm kademelerinde erişimde ilerlemeler sağlanarak eğitimde kalma beklentisi 17 yıla yükselmesine karşın ortaöğretimde okullaşma oranları açısından bölgesel farklılıkların olduğu ifade edilmiştir. Ancak eğitimin niteliğinin artırılması konusunda başarı sağlanamadığı öğretmen nitelikleri, fırsat eşitliği, öğrenme ortamları, önemli politika başlıkları olarak belirlenmiştir. Derslik başına düşen öğrenci sayıları azalmasına karşın fiziksel açıdan niteliğinin artırılması gerektiğinin yanında ikili eğitimin azaltılmasına yönelik çalışmaların ve deneyimli öğretmenlerin fırsat eşitliği çerçevesinde dezavantajlı bölgelerde görev yapmalarını özendirici tedbirlerin alınması ihtiyacının devam

ettiği ifade edilmiştir. Bu çerçevede 2018 yılı programı göz önüne alındığında sorun alanlarının devam ettiği ve 10.KP'deki hedeflerden erişim ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında iyileşme olmasına karşın diğer sorun alanlarına yönelik hedeflerin gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Beşinci ve Altıncı Adalet ve Kalkınma (AK) Partisi Dönemi (2016-2021). 2015 genel seçimlerinin ardından 2016'da kurulan 65. Hükümet 2 yıl görev yapmıştır. 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilmesiyle beraber hükümet programları yerine Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları hazırlanmıştır. Bu dönem içerisinde 2018 Cumhurbaşkanlığı seçim bildirisi, 65. hükümet programı, 2019 ve 2020 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı ve 2015-2019 MEB Stratejik Planı incelenmiştir.

Eğitime Erişimde Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. 65.hükümet programında, 6 temel alanda yoğunlaşılacak çalışma alanlardan birinin eğitim olduğu ifade edilmiştir. Türkiye'de herkesin eğitim imkânlarına erişiminde ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında çok önemli mesafeler kat edildiği belirtilmiştir. 2019, 2020 ve 2021 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları benzer şekilde eğitim hizmetlerine ilişkin son dönemde yapılan gelişmelere ve göstergelere yer verilerek, eğitimin daha nitelikli, daha yaygın ve kolay ulaşılabilir sunulması konusunda son dönemde önemli gelişmeler yaşandığı ve bu kapsamda beşeri ve fiziki altyapının iyileştirildiği, okullaşma oranlarında artış sağlandığı ve derslik başına düşen öğrenci sayısında önemli mesafeler alındığı vurgulanmıştır. 65. hükümet programında sadece erken çocukluk eğitime erişimden bahsedilip diğer eğitim kademelerden değinilmemiştir. 2015-2019 MEB Stratejik Planında okul öncesi eğitim imkanları kısıtlı olduğu yerlerde erişimi artıracak tedbirlerden bahsedilerek bu kademde hizmet sunumunun geliştirileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi eğitime erişim sağlayamayan gruplara destek mekanizmalarının sağlanacağı belirtilmiştir. 2018 Seçim Bildirisinde ise okul öncesi eğitimin gerekçesi olarak diğer zamanlardaki dezavantajların telafi edilebilmesinin bu döneme bağlı olduğunu belirterek bu kademde erişimin artırılması üzerinde durularak okul öncesi eğitimin önemi gözler önüne serilmiştir;

Okul öncesi eğitim, fırsat eşitliğini sağlama ve dezavantajları gidermede ilk müdahale noktasıdır. Bu nedenle ilkokula başlamadan önce her çocuğun en az bir yıl okul öncesi eğitim almasını sağlayacağız (AK Parti, 2018, s.59).

2018 Cumhurbaşkanlığı yıllık programında erken çocukluk eğitimini hayat boyu öğrenme süreci olarak ele alınıp erişimin artırılmasının yanında bu kademende ilk kez niteliğe değinilmiştir. Farklı grupların erken çocukluk eğitimine erişim hedefi ile kapsayıcılık amaçlanmıştır. 2019 yıllık programda benzer şekilde tüm bireylerin erken çocukluk eğitimini kapsayıcı şekilde ele alınmıştır;

Erken çocukluk eğitiminin 5 yaş için zorunlu olması sağlanacak ve bu eğitim kademesinin niteliğinin artırılmasına yönelik ortak kalite standartları getirilecektir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.74).

Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.74).

Toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yayılımı bağlamında merkezler, atölyeler ve gezici otobüs sınıflar devreye sokulacaktır. Oyun temelli gelişim etkinliklerinin yer aldığı yaz okulu programları açılacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.78).

Bununla birlikte 2015-2019 MEB Stratejik Planında ve 2018 seçim bildirisinde dezavantajlı grupların eğitime erişiminin sağlanması için eğitimi yarıda bırakmış, özel politika gerektiren gruplara açık öğretim uzaktan eğitim ya da yüze yüze eğitim gibi imkanlarla fırsatlar oluşturmak hedefler arasındadır. Ayrıca geride kalan çocuklar için özel destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir;

Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak (MEB SGB, 2015, s.31).

Öğrenme süreçlerini yakından izleyip, sosyal ve akademik olarak geride kalan çocuklarımız için erken uyarı sistemi oluşturup çözümler üreteceğiz. Akademik ve sosyal yönden zayıf kalan çocuklarımız için özel destek ortamları ve araçları tahsis edeceğiz. Destekleme ve yetiştirme kurslarının sayısını artırarak öğrencilerimizin herhangi bir kaynağa veya kuruma ihtiyaç duymadan okul bünyesinde eksiklerini tamamlama imkanı sağlayacağız (AK Parti, 2018, s.62).

2015-2019 MEB stratejik planında ve 2019 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında ise eğitime erişim sadece okullaşma bağlamında değerlendirilmeyerek okul terki, devamsızlık ve tamamlama oranları, gibi unsurlarla birlikte değerlendirilerek eğitime erişim bütüncül bakış açısı ile ele alınmıştır. 2015-2019 MEB stratejik planında dezavantajlı grupların eğitime katılım oranları üzerinde durularak bu gruplara yönelik atılacak adımlara yönelik daha ayrıntılı hedeflere yer verilmiştir. Ayrıca taşınmalı eğitime yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılacağı ve yatılılık ile bursluluk imkanları ile ilgili hedefler sadece bu belgede yer almıştır;

Bütün okul tür ve kademelerinde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan erken ayrılma nedenlerinin tespiti için araştırmalar yapılacaktır (MEB SGB, 2015, s.36).

Ortaöğretimde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terkini azaltmak amacıyla “Ortaöğretime Uyum Programı ” yaygınlaştırılacaktır (MEB SGB, 2015, s.36).

Kız çocukları başta olmak üzere özel politika gerektiren grupların eğitim ve öğretime erişimlerine yönelik proje ve protokoller artırılabacaktır (MEB SGB, 2015, s.36).

Açık öğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin kayıtlarının dondurulmasına neden olan faktörler tespit edilecek ve gerekli tedbirler alınacaktır (MEB SGB, 2015, s.36).

Yatılılık ve bursluluk imkânlarının tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır (MEB, 2015, s.36).

Özellikle kız çocukları ile yoksul öğrencilerin eğitimde devamlılığını sağlamak ve taşınmalı eğitimi güçlendirmek için çeşitli faaliyetler yürütülecektir (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.73).

Olanaklara Erişimde Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. 2018 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında ve 65. hükümet programında, diğer incelenen belgelerde olduğu gibi her seviyede kaliteyi arttırmak için hız verilerek eğitimin en öncelik alan olacağı belirtilmiştir. Bu kapsamda Eğitimde Kalite Seferberliğini başlatarak, 'Eğitim Kalite Endeksi' geliştirileceği ve bölge, il, ilçe ve okul türüne kadar eğitim kalitesi haritasını hazırlanacağı hedefleri belirlenmiştir;

Eğitimde kalite güvence sistemi kurarak, eğitimimizin her kademesi ve bütün okul türleri için yüksek standartlar belirleyeceğiz, ülke çapında okulların tamamını kapsayan “Eğitim Kalite Endeksi” oluşturacağız. Okullar arasındaki kalite farkını asgariye indireceğiz (AK Parti, 2018, s.58).

Eğitim sisteminin performansının değerlendirilmesine imkân tanıyacak şekilde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile Millî Eğitim Kalite Çerçevesine uygun olarak öğrenci kazanımlarının izlenebilmesini teminen ulusal düzeyde çoklu değerlendirme mekanizması geliştirilecektir (MEB SGB, 2015, s.44).

2019 ve 2020 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında erken çocukluk eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik ortak kalite standartları getirileceği ve öğrenme ortamlarının fiziki niteliğinin artırılmasına ağırlık verilerek bütün okullara öğrencilerin ilgi, mizaç ve yeteneklerinin gelişimine yönelik Tasarım-Beceri Atölyeleri kurulacağı, eğitimin tüm kademelerinde erişimde sağlanan ilerlemelerle birlikte eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik ilave çalışmalar sürdürüleceği vurgulanarak her iki politika belgesinde benzer hedefler yer almıştır;

Eğitim kalitesinin artırılması için ölçme ve değerlendirme yöntemleri etkinleştirilecek, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri izlenecek,

kademeler arası geçiş sınavlarının eğitim sistemi üzerindeki etkisi azaltılacaktır. Belirlenecek sınıf düzeylerinde herhangi bir notlandırma olmaksızın alınan kararların işleyişini öğrencilerin akademik çıktıları üzerinden görebilmek amacıyla Öğrenci Başarı İzleme Araştırması yapılacaktır. Her çocuk için bir e-portfolio oluşturulacaktır. Sınavla öğrenci alan okul sayıları kademeli olarak azaltılacaktır (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.79).

2018 seçim bildirilerinde ve 2019 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı farkının azaltılacağı ve fırsat eşitliğini tüm boyutları dikkate alınarak sağlanacağı fen ve sosyal liselerinde öğretimin niteliğinin iyileştirileceği ifade edilmiştir;

Ortaöğretimde okullar arası başarı farkı azaltılacaktır. İmkân ve koşulları bakımından desteklenmesi gereken okulları Okul Gelişim Planları ile uyumlu olarak kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirecek bir yatırım planlaması yapılacaktır (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.79).

Bakanlık, il, ilçe ve okul düzeyinde yapılan izleme değerlendirme çalışmalarında sosyo-ekonomik açıdan kısıtlı koşulları sebebiyle Okul Gelişim Planlarında hedefledikleri başarıyı gösteremedikleri belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmeleri için destek programları uygulanacaktır (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.79).

2018 cumhurbaşkanlığı genel seçim beyannamesinde öğretmen niteliğinin daha da iyileşeceğini ve öğretmenlik meslek kanunun çıkarılacağı öngörülmüştür. 2019 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları öğretmen yetiştirmeye değinilerek öğretmenlerin mesleki gelişimi lisans üstü düzeye çıkarılacağı pedagojik formasyon programları yerine lisansüstü düzeyde öğretmenlik mesleği uzmanlık programı oluşturulacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin elverişsiz koşullarda çalışması için teşvik mekanizmasının kurulacağı belirtilmiştir. 2015-2019 MEB Stratejik Planda ise öğretmen niteliğini geliştirmek için uzaktan eğitimlerin geliştirileceği, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik okul temelli mesleki

gelişim modelinin yaygınlaştırılacağı ve öğretmen dağılımının dengeli yapılarak görev süresi düşük yapılan yerlere özendirici mekanizmaların yapılacağı dile getirilerek daha somut hedeflerin yer aldığı söylenebilir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.260).

Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programları açılacaktır (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.260).

Uygulama ve etkinlik temelli mesleki gelişim sertifika programı hazırlanacaktır (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.260).

Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri belirlenecektir. Belirlenen yeterlilikler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli yaygınlaştırılacaktır (MEB SGB, 2015, s.44).

Bölgeler arası öğretmen dağılımının ülke genelinde dengeli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak için ortalama görev süresinin düşük olduğu bölgelere yönelik özendirici tedbirler geliştirilecektir (MEB SGB, 2015, s.55).

65. hükümet programında ve 2018 Cumhurbaşkanlığı yıllık programında bilişim teknolojileri ve e-içeriklerle müfredatın destekleneceği ve FATİH projesi ile fırsat eşitliğinin sağlanacağı, 2019 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında ise EBA portalının zenginleştirilerek etkin kullanımının sağlanacağı, 2015-2019 MEB Stratejik Planında FATİH projesinin alt yapısının geliştirilerek teknolojinin tüm okullara yaygınlaştırılması amaçlanmıştır.

Eğitim Bilişim Ağı portalının içeriği öğretim programlarıyla uyumlu hale getirilerek zenginleştirilecek ve portalın etkin kullanımı yaygınlaştırılacaktır (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.260).

Teknolojiye erişimin sağlanması amacıyla okullara ağ altyapısı ve etkileşimli tahta kurulacaktır (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.258).

65.hükümet programında özel sektörün teşvik edilmesi tekrar edilmiş, 2018 seçim bildirisinde ise fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde özel sektörün payının teşvik edileceği belirtilmiştir.

Eğitimde özel sektörün payını fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde teşvik ederek artıracamız (AK Parti, 2018, s.62).

Özel sektörün eğitim ve öğretimdeki payını artırmak amacıyla teşvik uygulamaları geliştirilecektir. Geliştirilen teşvik ve finansman uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi güçlendirilecektir (MEB SGB, 2015, s.36).

Bununla birlikte 65.hükümet programında okul bazlı bütçeleme önceki dönem belgelerinde olduğu gibi yinelenmiştir. 2019 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları ve 2015-2019 MEB Stratejik Planında okul finansman yöntemlerinin çeşitleneceği okul gelişim planına dayalı ve coğrafi bilgi sistemi ile elverişsiz koşullar içinde olan okullara bütçe verilerek dezavantajlı okullara pozitif ayrımcılığın yapılacak bir yapı kurulacağı belirtilmiştir. 2015-2019 MEB Stratejik Planında eğitim finansmanı genel bütçe dışı kaynaklarla artırılarak alternatif finansman modellerin geliştirileceği yine öngörülmüştür.

Okulların finansman yöntemleri çeşitlendirilecektir . Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı'na dayalı olarak okul gelişim bütçesi verilecektir. Şartları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.80).

Türkiye genelinde eğitimde elverişsiz koşullara sahip okulların görülebildiği Coğrafi Bilgi Sistemi üzerinden eğitim hayırseverlerine bağış için seçenekler sunulacaktır. Özel sektör ve sivil toplum iş birlikleriyle eğitim kurumlarının finansmanına destek sağlanacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.80).

Okul gelişim planı hedefleriyle uyumlu ve fırsat eşitliği temelinde okulların gelişimini destekleyecek biçimde kaynak tahsis edilecek ve hesap verebilirlik düzeyi artırılabilecektir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.261).

Eğitim ve öğretimin finansmanı için genel bütçe dışındaki kaynakların artırılması ve etkinleştirilmesi sağlanacak, ulusal ve uluslararası alternatif finansman kaynaklarının daha etkili ve verimli kullanılması sağlanacaktır (MEB SGB, 2015, s.59).

2019 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında ikili öğretime son verme hedefi ile bütün okullarda tam gün eğitime geçilebilmesi için derslik yapımının sürdürüleceği, 2018 Cumhurbaşkanlığı seçim bildirisinde ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar bütün okullarda ikili öğretimin sonlanacağına yönelik paralel amaçlar konulmuştur;

Tüm eğitim kademeleri itibarıyla Plan döneminde tekli eğitime geçilecek; bu amaçla ilave derslikler yapılacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.257).

Okul, derslik, pansiyon, spor salonu gibi eğitim tesislerinin sayısı ve dağılımında belirlenen hedeflere ulaşmak ve bölgesel farklılıkları en aza indirmek için yatırım programları ihtiyaç analizleri doğrultusunda hazırlanacaktır (MEB SGB, 2015, s.59).

Eğitim Çıktılarında Eşitliğin Sağlanmasına Yönelik Politikalar. 65.hükümet programında ve 2018 seçim bildirisinde, 2019 ve 2020 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda ve 10. KP'de önceki belgelerde yoksullukla mücadelede yer alan ifadeler tekrar etmiştir. Örneğin 10. KP'de çerçevesinde belirlenen hedef doğrultusunda "yoksulluğun nesiller arası aktarımının önlenmesi amacıyla başta eğitim olmak üzere temel kamu hizmetlerine erişimde fırsat eşitliği daha da güçlendirilecek; yoksullukla mücadelede sivil toplumun katılımı artırılacak ve yerel yönetimlerin rolü güçlendirilecek" ifadesi yer almıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.279). Türkiye'de yoksulluğun nesiller arası

aktarımını engellemeye yönelik özellikle eğitim ve sağlık alanındaki sosyal yardımlara önem verildiği ifade edilmiştir.

Sosyal transferler ve vergi düzenlemelerinde en yoksul kesimi gözetken anlayışımızı sürdüreceğiz (65. Hükümet Programı, 2016. s.15).

Gelir dağılımını iyileştirmeyi ve yoksulluğu azaltmayı hedefleyen sosyal transferlerin etkinliğinin artırılmasına yönelik mevzuat hazırlıkları tamamlanacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018, s.120).

2018 seçim bildirisinde, 2019 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı'nda ve 2015-2019 MEB Stratejik Planı'nda burs ve ŞNT gibi uygulamalarla yoksul çocukların destekleneceğine ve özel okullarda okumasına yönelik hedefler yer almıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine verilen burs tutarını ve yararlanan öğrenci sayısını artıracamız (AK Parti, 2018, s.62).

Şartlı Nakit Transferi Programından faydalanan ihtiyaç sahibi ailelerin orta ve yükseköğretime devam eden başarılı çocuklarını nakdi yardımlarla destekleyerek; onların sosyal, kültürel ve bilimsel olarak gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik programlar geliştireceğiz (AK Parti, 2018, s.112).

Mevcut destekler de dikkate alınarak farklı alanlarda başarılı ve yetenekli olan ancak maddi imkânsızlıkları nedeniyle bu alanlarda ilerleyemeyen çocuklara yönelik destekler geliştirilecektir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.293).

Yatılılık ve bursluluk imkânlarının tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır (MEB, 2015, s.36).

Özel öğretim kurumlarında ihtiyaç sahibi çocuklar için ayrılan ücretsiz kontenjanların tam doluluk oranı ile kullanımı yönünde yürütülen çalışmalar artırılacaktır (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.293).

Bununla birlikte 2018 seçim bildirisinde ve 2020 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında çocuk işçiliğine ilişkin hedeflere yer verilmiştir. 2020 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Çocuk İşçiliği ile Mücadele Ulusal Programı kapsamında çalışmaların sürdürüldüğü ve mevsimlik tarımda çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması için model oluşturulmasına ilişkin faaliyetlerin yapıldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda 132 Mobil Ekip ile çalışan çocukların ve ailelerinin sosyal hizmet ve yardımlara yönlendirilmesi ve bu çocukların ailelerine yönelik bilinçlendirme ve psikososyal destek çalışmalarının yürütüldüğü belirtilmiştir. Her iki politika belgesinde geçen hedefler şöyledir;

Çocuk işçiliği ile mücadelemiz güçlü bir şekilde sürecek. Bu alandaki çalışmalarına hız kazandırmak adına 81 ilde Çocuk İşçiliğiyle Mücadele Birimleri oluşturacağız (AK Parti, 2018, s.60).

Sosyoekonomik dezavantajlı ve suça sürüklenme riski olan çocuk ve gençler ile ailelerine yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri güçlendirilecektir (T.C.Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.262).

Yoksul çocuklara yönelik hedefler sadece okula erişim bağlamında ele alınmamış çeşitli desteklerin sağlanacağı yanında özel okullarda okuyabilmesi için çalışmaların sürdürüleceği belirtilmiştir. 2021 yılı programında beşeri ve fiziki altyapı iyileştirildiği, okullaşma oranlarında artış sağlandığı ve derslik başına düşen öğrenci sayısı azalarak uluslararası standartlara ulaşıldığı belirtilmiştir. Ancak okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranları göz önüne alındığında 5 yaş için zorunlu olması sağlanacağı ve niteliğin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılacağı yanında ikili eğitimden tekli eğitime geçme çalışmaları devam edileceği ön görülmüştür. Bu çerçevede 2021 yılı programı göz önüne alındığında erişim ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında iyileşme olmasına karşın diğer sorun alanlarına yönelik hedeflerin gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Türkiye’de Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Hayata Geçirilen Uygulamalar (2a)

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik 2000’li yıllardan beri birçok uygulama hayata geçirilmiştir. Kronolojik olarak programlar, projeler ve uygulamalar incelenmiştir.

Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP). IMF ve Dünya Bankası 1980’li yıllardan itibaren gelişmekte olan ülkelerde yapısal uyum ve istikrar programlarının uygulanmasına aracılık etmiştir. Yeni sağ/neoliberal anlayışla hayata geçirilen bu programlar birçok ülkede ekonomik ve sosyal sorunlara neden olmuştur (Sener, 2015; Önder & Şenses, 2006). Söz konusu programlar özellikle yoksul grupları olumsuz etkilemiş ve yoksulluğu artırmıştır (Zabcı, 2006; Karakoyun, 2008). Bu doğrultuda DB yoksullukla mücadeleyi gündemine almış ve gelişmekte olan ülkelere çeşitli program ve projeler uygulayarak programın olumsuzluklarını gidermeye çalışmıştır (Tastan, 2005; Zabcı, 2006). Bu doğrultuda “WB 2000/2001 Dünya Kalkınma Raporunda” yoksullukla mücadeleyi daha kapsamlı ele aldığını belirterek, en savunmasız grupların yoksullar olduğunu ve bu grubun bir takım risklerle karşı karşıya kaldığını dile getirmiştir. Bu grupların kırılganlıklarını azaltabilmek için sosyal risk yönetimi adında yeni bir yaklaşım geliştirip yoksulların risk yönetim araçlarına erişimlerinin önemli olduğunu savunmuştur (Sener, 2015). Bu çerçevede gelişmekte olan ülkelere WB 2000/2001 Dünya Kalkınma Raporunda, çizdiği sosyal risk yönetimi çerçevesinde yoksullukla mücadelede yoksulların karşılaştığı ve karşılaşılabileceği risklerle savaşabilmesi için gerekli önlemlerin neler olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu kapsamda banka hem finansör hem de danışman olarak gelişmekte olan ülkelere katkıda bulunmaktadır (Zabcı, 2006). Söz konusu raporda ayrıca DB ilk kez yoksulluğa sadece sağlık, eğitim ve tüketimdeki yetersizliklerin neden olmadığını, risklere karşı korunmasız olmanın da yoksulluğun bir faktörü olduğunu belirterek yoksulluğa bakış açısını genişletmiştir (World Bank, 2001).

DB yoksullukla mücadelede geliştirdiği sosyal risk yönetimi kapsamında Türkiye’de 2001 yılında yaşanan ekonomik krizin ve yapısal uyum ve istikrar programlarının yoksullar üzerindeki olumsuz etkisini ve yarattığı toplumsal eşitsizlikleri azaltmak için Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP) (Social Risk Mitigation Project–SRMP) uygulanmıştır (Zabcı, 2006). Söz konusu proje uygulanmadan önce DB “Türkiye: Yoksulluk ve Krizler Sonrasında Baş Etme” (Turkey: Poverty and Coping After Crises) adlı bir rapor yayınlarken Türkiye için bir durum tespitinde bulunmuştur. Bu raporun ana bulgusu Türkiye’de yoksulluğun ciddi seviyelere ulaştığı, yoksul kesimin ekonomik krizler nedeniyle çocuklarını okula gönderemediklerini ve en yoksul ailelerin çocuk emeğine dayanan yoksullukla baş edebilme stratejisine sahip olduğunu bulgulamıştır (Zabcı, 2006; World Bank, 2003). Ayrıca bazı devlet okullarının kayıt ücreti olarak 20 TL istemesi yoksul kesimin çocuklarını okula göndermeme nedeni olarak gösterilmiştir. Eğitim harcamalarını karşılayamamak ve çocuk işgücünden elde edilen kayıt dışı kazançlar sebebiyle, istemeyerek de olsa, bazı yoksul aileler çocuklarını okuldan almak zorunda kalmışlardır (Zabcı, 2006).

Sosyal Riski Azaltma Projesi, "hızlı yardım, şartlı nakit transferi, kurumsal geliştirme ve yerel girişimler" olmak üzere birbirini tamamlayan dört içerikten oluşmaktadır. Projenin amaçları sosyal risk yönetimi ile uyumlu olacak şekilde hazırlanmıştır. Proje ile kısa ve orta vadede yoksulluğun azaltılması amaçlanmıştır. Projenin amaçları şunlardır:

Ekonomik krizin yoksullar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için en yoksul kişilere acil ve doğrudan gelir desteği sağlamak (sosyal risk azaltma)

Temel eğitim ve sağlık hizmetleri sağlamak için nüfusun en yoksul yüzde 6’sını kapsayan sosyal yardım sisteminin uygulanması (şartlı Nakit Transferi - şNT) (sosyal riskin azaltılması ve önlenmesi)

Yoksulların gelir ve istihdam yaratma fırsatlarını çoğaltma (sosyal risk azaltma)

Yoksullara sosyal yardım ve hizmet sağlayan kamu kurumlarının kurumsal kapasitelerini güçlendirmek (sosyal risk yönetimi) (World Bank, 2001).

SRAP'ın en önemli bileşenini içeren Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) yoksul ailelerin çocuklarının temel sağlık ve eğitim hizmetlerine erişimlerini arttırmaya yönelik hazırlanan bir sosyal yardım programıdır (Bülez & Yüksel, 2017; Karakoyun & Erdal, 2009). Bu program ile yoksul ailelere çocuklarını okula göndermek ve onların sağlık kontrollerini yaptırmak şartıyla belirli bir miktar nakdi yardım yapılmaktadır (Esenyel, 2009; Karakoyun, 2008). Uygulama ile toplumun en yoksul %6'lık kesimini hedef alan bir sosyal güvenlik ağı oluşturulmaya çalışılmıştır (Karakoyun & Erdal, 2009; Bülez & Yüksel, 2017).

ŞNT programı, çocuk yoksulluğunun azaltılarak beşeri sermayenin geliştirilmesi ile sağlıklı nesiller yetiştirmek temeline dayanmaktadır (Bülez & Yüksel, 2017; Karakoyun, 2008; UNICEF, 2014; Zülfikar, 2010). Söz konusu program ilk olarak 6 pilot ilde bir milyon kişiye uygulanmış, sonrasında tüm ülkede yaygınlaştırılmıştır (Zabcı, 2006). 2007'de ise Sosyal Riski Azaltma Projesi'nin sona ermesinin ardından bu program Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Fonu ile Türkiye'nin kendi kamu bütçesinden yürütülmüştür (Dama & Toklucu, 2018).

Dünya Bankası ŞNT yardım programlarını yoksullukla mücadelede etkili bir araç olarak görmüş birçok ülkede uygulanmasına öncülük etmiştir. Bu program ilk olarak Bangladeş'te, 1990'lı yıllarda Meksika ve Brezilya gibi Latin Amerika ülkelerinde olmak üzere günümüzde 49 ülkede yürütülmektedir (Dama & Toklucu, 2018; Emir, Erbaydar & Yüksel, 2013; 2017; Karakoyun, 2008). Güney Afrika'da "Çocuk Destek Yardımı" (child support grant), Latin Amerika ve Karayipler'de "Şartlı Nakit Transferi (conditional cash transfer - CCT)", geçiş ekonomilerinde "Çocuklu Ailelere Parasal Destek (family allowances)" ve Brezilya'da Bolsa Familia adı altında uygulanmaktadır (Karakoyun, 2008, s. 89). Bu programlar, yoksul insanları özellikle çocuklarına karşı sorumlu davranmaya ikna etmeye ihtiyaç olduğu varsayımına dayanmaktadır (Sener, 2015).

ŞNT uygulamasının uzun ve kısa vadede iki temel amacı vardır. Uzun vadede temel eğitim, sağlık ve beslenme gibi alanlara erişimin artırılması ile kuşakların kronik yoksulluktan kurtulma stratejileri geliştirmeye yetecek kapasiteye sahip olabilmelerini

sağlamaktır. Kısa vadede ise nakit transferleri aracılığıyla hızlı bir şekilde yoksulların temel ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştırmayı sağlamaktır (Esenyel, 2009). ŞNT'nin eğitim hizmetlerine erişimi artırmaya yönelik nakdi yardımlar şartlı eğitim yardımı adıyla yapılmaktadır.

Şartlı eğitim yardımlarının içeriği yoksul insanların, okul harcamaları yüzünden çocuklarını okula göndermemesine neden olan okul masraflarını karşılayarak yoksulluk riski altındaki çocukların okula devamını sağlamaktır (UNICEF, 2014). Şartlı eğitim yardımının; yoksul çocukların okula erişimde sorun yaşamaması, her çocuğun eğitim hakkının sağlanması, kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması gibi temel üç hedefi vardır (Dama & Toklucu, 2018). Eğitime yönelik nakdi yardımlar okula devam şartı aranarak yapılmakta, eğer aile çocuğu okula göndermez ise yardım kesilmektedir (Esenyel, 2009). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bütçesinden sosyal yardımlar kaleminde en fazla paya şartlı eğitim yardımları sahiptir.

Şartlı eğitim yardımı, 2005 yılına kadar ailedeki çocuk sayısına göre yapılmıştır. 1. çocuğa daha fazla ödeme yapılmış, 2. çocuk için bir miktar azalmış, 3. ve üzeri çocuklar için ödenen miktar sabitlenmiştir. Sonraki yıllarda bu durum değiştirilerek, yardım miktarı cinsiyete ve okul kademesine göre yapılmaktadır (Dama & Toklucu, 2018). Kız çocuklarına erkek çocuklardan, ortaöğretime, ilköğretime devam eden çocuklarından daha fazla ödeme yapılmaktadır. Öğrenci % 80 oranında okula devam etmez ve 2 kez üst üste sınıf tekrarı yaparsa yardımlar kesilmektedir. Yapılan ödemeler iki ayda bir doğrudan annelere açılan hesaplara yatırılmaktadır (SYGM, 2018). 2021 yılı itibarıyla, 2.128.750 çocuk şartlı eğitim yardımı almıştır. Eğitim için yapılan nakdi yardımlar şu şekildedir.

Tablo 12

2020 Kademe ve Cinsiyete Göre Şartlı Eğitim Yardımı Miktarı

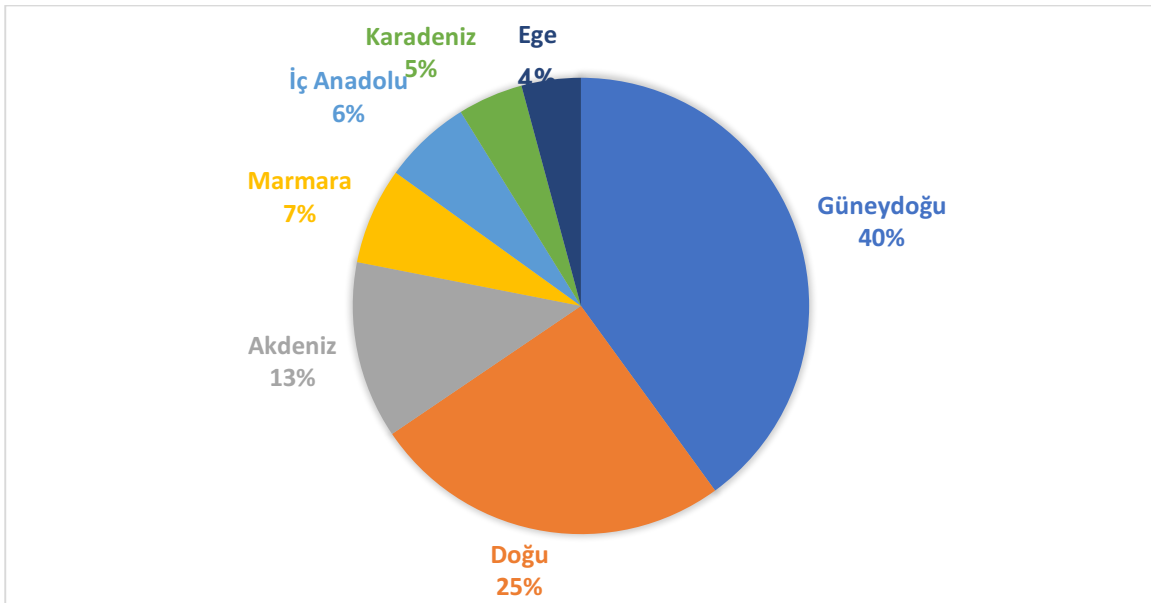
	Temel eğitime devam eden öğrenciler	Ortaöğretime devam eden öğrenciler
Erkek öğrenci için/aylık	45TL	55 TL
Kız öğrenci için/aylık	50 TL	75 TL

Kaynak: T.C. AÇSHB SGB

2017 yılı yararlanıcıların büyük çoğunluğunu Güneydoğu (%42) ve Doğu Anadolu (%25) bölgelerindeki toplum kesimleri oluşturmaktadır. Bu bölgelerde yoksulluğun yaygın ve derin olmasından dolayı daha fazla pay aldığı ileri sürülmektedir (Beleli, 2012).

Şekil 5

Bölgelere Verilen ŞNT Miktarının Dağılımı (2017)



Kaynak: Dama & Toklucu, 2018

Dünya genelinde geleneksel yardımların yerine bu şekilde şartlı yardımların yapılması güçlü bir sosyal politika aracı olarak çokça kullanıldığı bilinmektedir (Rawlings & Rubio, 2005). Bu şartlı yardımların amacı yoksulluğun kuşaklararası transferinin kırılmasını sağlayarak insan sermayesine yatırım yapmaktır. Dolayısıyla yoksulluktan en çok

çocukların etkilenmesi gerçeğinden yola çıkarak yoksul çocuklar yoksulluk nedeniyle okula devam edememekte ve bunu sonucunda hayatlarının geri kalanını da yoksulluk içinde geçirmektedir. Yani yoksulluk kuşaklararası geçiş yaparak devam etmektedir. Ayrıca iş piyasasına nitelikli eleman ve topluma yararlı bireyler yetişmemektedir (Esenyel, 2009).

ASPB tarafından “Türkiye’de Uygulanan Şartlı Nakit Transferi Programının Fayda Sahipleri Üzerindeki Etkisinin Nitel ve Nicel Olarak Ölçülmesi Projesi Final Raporu” ŞNT’ye ilişkin veriler sunmaktadır. Bu raporda şartlı eğitim yardımlarının çocuklarda okula gitme isteğini artırdığı ve okula karşı olumlu bir tutum yarattığı ancak okula devamlılık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu çalışma kapsamında yer alan öğretmenler bu yardımların okul başarısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını ancak özellikle kız öğrencilerin okula devamlılığını artırdığını dile getirilmiştir. Ayrıca yardımdan faydalanan hanelerin eğitim düzeyi çoğunlukla ilkokul mezunu seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Yaralanıcılar ödemeleri öğrencilerin eğitim ihtiyaçları için harcadığını ve yardımların öğrencileri okula devam etmeleri noktasında teşvik ettiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte yararlanıcıların çoğu eğitim yardımını yeterli görmemektedir (ASPB SYGM, 2012). Yapılan başka bir çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ŞEY’in olumlu etkilerinin sınırlı düzeyde kalmasına ve amacının gerçekleştirilmesine rağmen akademik başarı ve okula katılımı olumlu etkilediğini dile getirmiştir (Yıldırım, Özdemir & Sezgin, 2014). UNICEF, Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Reformu Girişimi’nin ortaklaşa gerçekleştirdiği araştırmada ise, ŞEY’in Güneydoğu Anadolu, Orta Anadolu, Kuzey Anadolu bölgelerinde ortaöğretime geçişe olumlu katkısı olduğu saptanmıştır (Güner & Uysal, 2014). UNICEF, 2010-2012 yılları arasında ŞNT programlarının iyileştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada ŞEY’in okul devamsızlıklarını azalttığı ve kız çocuklarının okullaşmasının arttırdığını saptamıştır (Avşar Kurnaz & diğerleri, 2014). Tablo 13’de yoksul kız çocuklarının okullaşmasının son üç yıldaki artışı gösterilmektedir. Dolayısıyla yoksul çocukların eğitime erişimine katkı sağladığı görülmektedir.

Tablo 13*ŞEY'i Alan Kız Çocuklarının Eğitime Devam Oranı*

	2018	2019	2020
Şartlı Eğitim Yardımından faydalanan kız çocuklarının okula devam oranı	%91	%92	%98

Kaynak: T.C. AÇSHB SGB

ŞEY benzeri programların yürütüldüğü farklı ülkelerde ise Dama ve Toklucu (2018) aktardığına göre, öğrencilerin okula erişim ve devamlılığını artırmış, okul bırakma oranlarını azaltmıştır. Ayrıca gelir eşitsizliği ve yoksulluğu azaltması, çocuk işçiliğinin önlenmesi, kız çocuklarının okullaşma oranının yükselmesi, akademik başarı ve annelerin sosyal ve ekonomik olarak güçlenmesine yönelik dolaylı etkileri de gözlenmiştir. Katılımcılardan birinin ŞEY'e yönelik görüşleri şöyledir;

Bir de eğitim maliyeti sadece paralı eğitimden oluşmaz. Yani bunun yolu, kıyafetleri, ders araç ve gereçleri, pek çok şeyi düşünmek gerekir ve vazgeçme maliyeti özellikle ortaokul sonrası çocuklar için çok önemli, aileler için çok önemli. Bu aileler 75-150 lira 200 lira gibi rakamlarla ödeme yapıldığında çocuklarını okula göndermeye eğilim gösteriyor. Bu okullaşmayı ve devamı artıran bir faktör olarak saptanmıştır. Siz çocuklar çalışıyorlar, gelir elde ediyorlar, ondan mahrum bırakıyorsunuz ayrı, bırakmamalısınız zaten bir taraftan da çocuk zaten okula gitmeli. Yani vazgeçme maliyeti de ailenin sırtından almak gerekir. Çocukların şu ya da bu şekilde eğitimi nedeniyle ailenin yüklendiği yükü toplumun yüklenmesi gerekir. Bu durumda tabii ki okullaşma oranlarını artırmak mümkün. K11

ŞEY uygulaması yoksul çocukların okula erişimini sağlayarak yoksulluk döngüsünün kırılmasını hedefleyen eğitim ve sosyal politikalardan birisidir. Temel amacı yoksul çocukların sosyoekonomik olarak güçlendirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Türkiye'de 2002'de DB projesi ile başlayan 2007'de devlet bütçesinden karşılanarak devam eden ve dünyada benzer uygulamaların yaygın bir şekilde uygulanması ŞEY'in etkili bir politika aracı olduğunu göstermektedir. Türkiye'de ŞEY'in çocukların eğitime

erişimini ve devamlılığını arttırdığı özellikle kız çocuklarının okula erişimini sağladığı görülmektedir. Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına önemli bir uygulama olduğu görülmektedir. Böylece bu uygulama ile yoksulluk döngüsünün kırılması sağlanabilir ve beşeri sermayeye yatırım aracı olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de ŞEY’e ilişkin yapılan çalışmalarda yoksul çocukların okula erişim ve devamlılığı kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak yoksul çocukların okul başarısını nasıl etkilediğine ilişkin yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu uygulama yoksulluk döngüsünü kırması için okul başarısını artırması yönünde tekrar revize edilip farklı mekanizmalarla beraber desteklemelidir. Oysaki programın sadece okula erişim ve devamlılık üzerine değerlendirmeleri etki alanını daraltır. Okul başarısına etkisi, yükseköğretime geçiş ve istihdama katılım gibi göstergelerle izlenmesi uzun vadede ekonomik ve sosyal faydalarının görülmesine imkan tanıyabilir. Bu çerçevede ŞEY’e yönelik etki analizleri okul, aile özellikleri, bölge ve illere göre belirli aralıklarla yapılması uygulamanın geliştirilmesi ve eksik yönlerinin güçlendirilmesi adına fayda sağlayabilir.

Temel Eğitim Projesi II (2002-2007). Temel Eğitim Projesi I’in devamı olan Temel Eğitim Projesi II 2002 yılında Dünya Bankası kredisi ile gerçekleştirilmiş, 2007 yılında sonlandırılmıştır. Söz konusu proje ile amaçlanan eğitime erişimi artırmak ve niteliğini iyileştirmek olarak belirtilmiştir. Eğitim niteliğini iyileştirme adına daha verimli ve kaliteli eğitim hizmetleri için ulusal, ilçe ve okul düzeyinde kurumsal kapasiteleri güçlendirmeyi amaçlamıştır. Projenin üç bileşeni vardır (World Bank, 2022):

1) Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okulların kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi için personel gelişimi ve eğitimini sağlamak, bu kapsamda eğitim personeline ve okul geliştirme planlamasında müdürlere eğitim vermek.

2) Öğrenme başarısını artırmak için 1 ila 3. sınıfların müfredat içeriğini gözden geçirerek öğretme ve öğrenme sürecini iyileştirmek, öğretmene profesyonel destek sistemleri genişletmek ve talep odaklı eğitim yoluyla öğretmen kalitesini artırmak.

3) Eğitime eşit erişimin artırılması ve eğitimde öğrencilerin tutulması için yoksul kız çocuklarına ücretsiz ders kitapları ve burslar sağlanarak en dezavantajlı aileleri hedef alan teşvikler sağlamak ve erken çocukluk gelişim programları sunmak için sivil toplum kuruluşlarından ve toplum temelli kuruluşlardan yararlanarak finansman mekanizması geliştirmek.

Bu çerçevede okul öncesinde 800 anasınıfı için oyun setleri ve oyuncaklar dağıtılmış, ilköğretimde 3000 okula 4002 sınıfa bilgisayar laboratuvarları kurulmanın yanında dezavantajlı bölgelerinde bulunan 4000 ilköğretim okuluna eğitim materyalleri sağlanmıştır. Bununla birlikte ilköğretim okullarının bahçesine okul öncesi derslik ve okul binası yapılmıştır (Toker Gökçe, 2009).

Söz konusu projeden önce Temel Eğitim Projesi I gerçekleştirilmiştir. TEPI'nin amacı 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimi yaygınlaştırmak ve ilköğretimin kalitesini arttırmak, olarak belirlenmiştir. TEPI kapsamında 12.186 yeni derslik ve 6.072 ek derslik, 44 gecekondü bölgesine ilköğretim okulu, 199 kırsal okul ve 124 merkez köy okulunun onarımı ve ek derslik, 42 yatılı ilköğretim bölge okulu ve pansiyonlu ilköğretim okulunun onarımı, 2.802 ilköğretim okuluna 3.188 bilgi teknolojisi sınıfı kurulumu, 0-6 yaş anne-çocuk eğitimi için materyal dağıtımı, öğretmen ve yöneticilere eğitim verilmesi gibi çalışmalar yapılmıştır.

Proje için Dünya bankası değerlendirme raporunda uygulama yapacak kurumlara yönelik kurumların hesap verebilirliği ve yetkinliğinin proje için yüksek riskli bir durum olarak değerlendirmiştir. Risk alanlarını MEB'in eğitim veya eğitim yazılımı gibi çeşitli unsurları arasında işbirliği ve tamamlayıcı girdilerin olmaması, Hükümetin Temel Eğitim Programı tarafından oluşturulan ve Bakanlığın uygulama kapasitesini aşan aşırı yüksek beklentiler ve bilgisayar talimatlarının teslimini geciktirebilecek BT donanımı ve yazılımının tedarikinde gecikme şeklinde sıralamıştır. Değerlendirme raporunda ayrıca bankanın yetersiz hizmet alan bölgelere odaklanmasına rağmen finansmanının neredeyse %50'sini daha iyi hizmet verilen alanlara yönlendirildiği ve proje kapsamında yatılı, taşınmalı ve ikili eğitim yapan okullarla ilgili seçeneklerin dikkatli bir şekilde incelenmediği, projenin bilgisayar bileşenin

değerlendirilmesinde basit bir analiz kullandığını belirtilmiştir. Projenin genel olarak sonucu banka tarafından yetersiz olarak değerlendirmiştir (World Bank, 2004).

Projenin tamamlama raporunda proje amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin değerlendirme “yetersiz,” uygulayıcı kurum olarak bakanlığın performansı “yetersiz”, bankanın performansında “yetersiz” bulunmuştur. Bankanın operasyon değerlendirme birimi tarafından gerçekleştirilen tamamlama raporu değerlendirmesinde de aynı performans derecelendirilmesine yer verilmiştir (World Bank, Operations Evaluation Department, 2004).

TEPI'in ilk bileşeni olan temel eğitim okullarına kayıtların artırılması hedefi tek geliştirilen alan olarak tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan bir araştırmaya değinerek taşınmalı eğitimin daha büyük köylerde ve şehir merkezlerinde sınıf büyüklüğünün artmasına katkıda bulunduğu ve kız öğrencilerin okula devam etmesini engellediği gibi olumsuz etkilerinin olduğu ve ikili eğitimin yükseldiği belirtilmiştir. Aynı zamanda devamsızlık, il genelinde %1 ile %10 arasında değişmekte olduğu ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve müfettişlerin eğitimi konusundaki değerlendirmelerin yetersizliğinin yanında MEB'in projeyi ve programı uygulama kapasitesinin zayıf kaldığını ifade edilmiştir. Bununla birlikte MEB'in birimleri içinde iletişim ve işbirliği olmadığı için Bakanlık içinde proje ve program faaliyetleri hakkında etkin bir bilgi akışı olmadığı ve il düzeyinde, eğitim çalışmalarını teşvik etme ve koordine etme açısından sınırlı kapasitenin varlığına dikkat çekmiştir. MEB, proje ve programın sonuçlarını izlemek ve değerlendirmek için bir mekanizma oluşturamadığı, ilgili birimlerdeki izleme ve değerlendirme faaliyetlerini koordine edemediği ve küçük bir birim tarafından sınırlı bir şekilde izlendiği ve değerlendirdiğini raporlamıştır. Dolayısıyla projenin etkili bir izleme ve değerlendirme mekanizmasını engellediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte BİT etki çalışması da proje uygulaması sırasında tamamlanmamıştır. Bu nedenlerden dolayı Banka ile MEB arasında etkin iletişim ağının olmamasının yanında yerel ve okul düzeylerinde kapasite geliştirilememesi uygulamayı ciddi şekilde geciktirdiği ve tahsis edilen bütçenin sınırlı kullanımına neden olduğu belirtilmiştir. Temel eğitimin kalitesini

değerlendirilmesinde ise yeterli kanıt olmadığı ifade edilmiştir. Bu duruma TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirmelerdeki öğrenci başarısı öne sürülmüştür. Proje kapsamında 2.802 BİT sınıfına bilgisayar donanımı sağlanmış olmasına rağmen okullara yetersiz bilgisayar yazılımı sağlanmış ve öğretmenlerin bilgisayarları ders öğretimlerine nasıl entegre edecekleri konusunda eğitilmediği belirtilmiştir.

TEPI'in sonlandırılmasının ardından hayata geçirilen TEPII (World Bank, 2008) ile Temel Eğitim Programının uygulanmasının destekleyerek sekiz yıllık temel eğitim kapsamındaki ilerlemeyi ve temel eğitim kalitesinin iyileştirilmesini sağlamayı amaçladığı belirtilmiştir. En temel amacı olarak özellikle düşük gelirli ailelerin ve özel ihtiyaçları olan çocukların aldığı eğitimin kalitesini iyileştirmek ve kapsamını genişletmeye odaklanmak olarak ifade edilmiştir. Proje aynı zamanda daha fazla sayıda çocuğa ülke çapındaki temel eğitim okullarında BİT'e erişim olanağı sağlamaya devam etmiştir.

Banka TEPII'yi MEB'in birden fazla sorumlu birimi tarafından ele alınan ve karmaşık büyük ölçekli olduğu için güçlü uygulama kapasitesi gerektiren bir proje olduğunu dile getirerek proje tasarımının karmaşık olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla MEB'deki çalışma ortamının zorlu olması ve proje karmaşıklığı gibi nedenler projenin uygulama hızını azalttığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte banka iyileştirilmesi gereken bir dizi sorun alanı belirlemiş ve bunlar arasında aşağıdaki ana zayıflıklara işaret etmiştir. Bunlar: hazırlığı desteklemek için yetersiz resmi sektör analizi yapıldığı, risk değerlendirmesinin iyi düşünülmediği, eğitim sistemine kayıtlı olmayan çocukları çekmek için zayıf önlemler öngörüldüğü ve en yoksullara ve en savunmasız kişilere sağlanan faydaları maksimize edecek önlemlerin belirsiz olduğudur.

Proje tasarımı, yoksul, kırsal ve kentsel alanlarda çok sayıda okulun iyileştirilmesi için önlemleri öngörmüştür. TEPII kapsamında desteklenecek okullar Hükümet tarafından özenle seçilmiş ve ana kriterlerden biri düşük gelirli bölgeler olmuştur. Kız çocuklarının eğitimi konusu, okul öncesi çağındaki çocukların annelerinin eğitimi yoluyla, özellikle de kız çocuklarına temel eğitim sağlamanın yararları ile tanıştırmak olarak ele alınmış, ancak okul

çağındaki kızları okula kaydettirmek ve çocukları temel eğitimin sonuna kadar eğitim sisteminde tutmak için özel bir önlem planlanmadığı raporlanmıştır.

Banka raporunun sonuçlarına göre Proje Türkiye'nin yaşam standartlarını iyileştirme, ekonomik kırılganlığı ve yoksulluğu azaltmasına yardımcı olmak hedefini desteklemiştir. Genel olarak, bu kalkınma hedefi için derecelendirme tatmin edici olarak değerlendirilmiştir. TEPII'nin eğitim altyapısının kalitesini, öğretmenlerin niteliklerini ve öğretme-öğrenme sürecini iyileştirmiştir. Eğitim kalitesinin temel unsurlarının sağlanması için ihtiyaç duyulan temel girdiler proje kapsamında ele alınmıştır. Bunlar; eğitim materyallerinin sağlanması, öğretmenlerin yetiştirilmesi, okul binalarının yenilenmesi, okulların güvenliğinin sağlanması vb. şeklinde ele alınmıştır. Bununla birlikte okullara bilgisayar donatılarak daha fazla sayıda öğrencinin BİT'e erişimi sağlanmış, eğitim personeli ve öğrenciler arasında BİT okuryazarlığını geliştirilmiş ve temel müfredat öğretimi geliştirmek için yeni teknolojiler kullanılmıştır. Banka tarafından projenin hedeflerine ulaşmaya yönelik ilerlemenin analizi için temel eğitimin kapsamının genişletilmesi, temel eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi ve temel eğitim öğrencileri için BİT'e erişim olmak üzere üç alt alanda sunulmuştur.

Banka ilk hedefin düşük gelirli ailelerin çocuklarına ve özel ihtiyaçları olan çocuklara odaklanmakta olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimin Türkiye'de temel eğitimin bir parçası olarak kabul edilerek en büyük yatırımın yeni okul öncesi sınıfları inşa etmek olduğu belirtilmiştir. Bu çerçevede hedef olarak 300 belirlenmesine rağmen 169 okul öncesi sınıf, ağırlıklı olarak düşük gelirli nüfusa sahip kırsal alanlarda ayrı binalar olarak inşa edilmiştir. Ortalama olarak, bu sınıflarda 24 çocuk eğitime katılmış, yeni anaokullarına devam eden toplam yaklaşık 4.000 çocuk olduğu bildirilerek erişimin arttırıldığı gösterilmiştir. İyileştirilmiş, genişletilmiş, yenilenmiş ve güçlendirilen okulların sayısı dikkate alındığında, proje sonucunda daha kaliteli okulların kapsanmasının iyileştirilerek, özellikle kaliteli eğitime erişim konusunun önemli bir başarı elde edildiği kaydedilmiştir. Bununla birlikte daha donanımlı, yenilenmiş, daha az kalabalık ve iyi eğitimli öğretmenlerden oluşan

daha güvenli okulların yapılan anketlerle eğitim paydaşları tarafından olumlu karşılandığı bulgulamıştır. Bazı müdahalelerin, eğitim sürecinin ve eğitim çıktılarının kalitesinin artmasına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

Okul binalarının çoğu fakir ve uzak bölgelerden seçilmiş, çok sayıda okula eğitim materyali sağlandığı ifade edilmiştir. Yapılan anketlerde öğretmenlerin bunlardan memnun ve öğretmenler aldıkları eğitimin öğretim uygulamalarını iyileştirmede ve yeni öğretim yöntemlerini tanıtmada kendilerine yardımcı olduğu bildirilmiştir. Genel olarak, yeni uygulamaların sınıflarda uygulanmasından sonra öğrencilerin performanslarında iyileşmeler gözlemlendiği ifade edilmiştir. Proje kapsamında inşa edilen yeni okul öncesi sınıfları sadece eğitime erişimi genişletmekle kalmadığı, aynı zamanda okul öncesi eğitimin kalitesini de artırdığı, küçük çocuklar artık özellikle ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış ayrı sınıflara gitmekte olduğu belirtilmiştir. Böylece proje, eğitim altyapısını ve özellikle yoksul bölgelerde eğitim hizmetleri sunma koşullarını iyileştirdiği ve yoksul bölgelerden gelen öğrencilere özel vurgu yaparak öğretim uygulamaları ve öğrencilerin performansı üzerinde olumlu bir etki gösterdiği raporlanmıştır. Ancak, bu hedefin derecesini orta derecede tatmin edici tutan önemli eksiklikler olduğu aşağıda sunulmuştur. Eğer proje orijinal programa göre uygulansaydı, eğitim kalitesiyle ilgili başarı ölçüğü daha yüksek ve başlangıçta planlanan hedeflere daha yakın olabileceği vurgulanmıştır. Eğitim çıktılarının kalitesi üzerindeki proje etkilerini ölçmek için ulusal ve uluslararası testlerde öğrencilerin başarıları gibi verileri toplamak için yeterli zaman olmadığından eğitim çıktılarının değerlendirmesinin zayıf olduğu belirtilmiştir.

Banka tarafından iyileşmelere rağmen projenin bir takım eksikliklerinin olduğunu bildirilmiştir. Bunlar temel eğitim kapsamının artırılmasında sınırlı proje etkisinin olduğu, seçilen çıktılar için proje sonu hedeflerine kısmen ulaşıldığı ve uygulamada gecikmeler olduğundan ertelenmiş etkinin olduğunu raporlamışlardır. Uygulama sırasında eksik kalan bir husus ise TEPI'de olduğu gibi projenin izlenmesi ve değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığına yönelik belirtilmiştir. Banka, özellikle proje yeniden yapılandırmasının ardından

bu konuda düzenli olarak iyileştirme girişimlerine rağmen, sistemin hiçbir zaman tam olarak hayata geçirilemediği raporlanmıştır. Bununla birlikte banka uygulama sırasında yaşanan sorunlara değinmiştir. MEB'deki hantal karar verme sürecinin ve yetersiz uygulama kapasitesinin sorunlu olduğu belirtilmiştir. Öğretmen eğitimi de dahil olmak üzere proje kapsamında birçok durumla ilgili verilerin genellikle eksik ve tutarsız olduğu ve ilgili proje göstergelerini izlemek için veri elde etmenin zor olduğunu ifade edilmiştir. Ayrıca MEB'in projenin ilerlemesini çıktılardan ziyade girdilere göre değerlendirdiği vurgulanmıştır.

TEP II projesi eğitime erişimi desteklediği görülmekle birlikte eğitim niteliğine katkısının sınırlı olduğu görülmektedir. Dünya bankası raporlarının sonuçları incelendiğinde MEB'deki koordinasyon eksikliği, projenin değerlendirme analizlerinin sınırlı yapılması ve uygulamadaki yetersizlikler projenin hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir. Öncesinde TEPI'de de benzer sorunlar banka tarafından rapor edilmiş olmasına rağmen projenin yürütülmesinden sonuçlarına kadar TEPII'de birçok şey devam etmiştir. Bu çerçevede proje için alınan kredilerin verimli bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir.

Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) (2002-2007). Temel Eğitime Destek Programı 2002 yılında Avrupa Birliği tarafından sağlanan krediler ile hayata geçirilmiş, 2007 de sonlandırılmıştır. Söz konusu projenin genel amacı yoksulluğu azaltmak için temel eğitim dışında kalmış çocukları ve risk altındaki çocukların eğitime katılımı sağlanarak eğitime erişimini artırma ve eğitim niteliğini iyileştirmektir. TEDP yaygın eğitim, iletişim, yönetim ve organizasyon, eğitim niteliği ve öğretmen eğitimi olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır. Proje kapsamında öğretmen ve velilerden oluşan 40 binden fazla katılımcıya bilgilendirme toplantısı yapılmış, ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenmiştir. Bununla birlikte özel ve genel alan öğretmen yeterlilikleri geliştirilmiştir (Toker Gökçe, 2009). Bu çerçevede öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin sağlanması için "Okul Temelli Mesleki Gelişim" çalışmaları yapılmış ve hizmet içi eğitimler düzenlemiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimine yol gösterici nitelikte olduğu rapor edilmiştir. Aynı zamanda özellikle kız çocuklarının eğitiminin önemini anlatılması ve

ailelerin bu konuda farkındalıklarının artırılması için 80.000 aileye ulaşıldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte 24 ilde 20 binden fazla öğretmen ve okul yöneticilerine yeni ilköğretim programı tanıtıldığı yanında bu programa uygun öğrenci ve öğretmen kitapları hazırlanarak dağıtıldığı, köy ve kırsal kesim arasındaki eğitim farklılıklarının azaltılması için halk eğitim merkezleri, lojmanlar, yeni ve modern derslikler, spor salonları, gezici eğitim araçları gibi okulların fiziksel kapasitesinin artırılarak fırsat eşitliği için önemli çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir.

TEDP'in yıllık raporlarında ve nihai raporunda nitelikli eğitimi sağlamak adına farklı inisiyatifleri olan karmaşık bir proje olduğu belirtilerek genel olarak eğitime erişimin artırılması ve eğitim niteliğinin iyileştirilmesinin amaçlandığının yanında merkezi düzeyde kapasite oluşumuna ve reforma odaklandığı rapor edilmiştir. İnşaat çalışmalarından sonra en çok yoğunlaşılan alanın eğitimin niteliği, bir diğer alanın ise okul öncesi eğitim olduğu belirtilmiştir. Proje içerisinde eğitim niteliğinin iyileştirilmesi talepleri doğrultusunda eğitim niteliğine yönelik talepler ulusal plana dahil edilmiştir. Bu çerçevede planın içerisine eğitimsel gelişme ile ilgili kapsamlı hedefler eklenmiştir. Ancak bu durumun proje faaliyetlerinin uygulanmasını geciktirdiği ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitime yönelik eğitim programı düzenlenerek öğretmenlere kılavuz hazırlamanın yanında okul öncesi müdür ve öğretmenlerine eğitim verildiği raporlanmıştır (Akyüz, 2012).

TEDP'in değerlendirme raporlarında projenin yürütülmesi sırasında ve raporlama süresince bir takım sorunlar yaşandığı dile getirilmiştir. Raporlama sürecinde MEB'in projeyi uzun zamanda değerlendirmesi ve insan gücü eksikliği nedenlerinden dolayı projenin verimliliğinin düştüğü raporlanmıştır. Projenin tüm süreçlerinin siyaset kurumunun etkisinde kaldığı ve karar verme aşamasını zorlaştırdığı değişen eğitim koşullarından dolayı gerek hükümetin gerekse Avrupa Birliği'nden ek çalışmalar talep edildiğinden, uygulama zaman almış ve sürecin verimliliğini etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte dezavantajlı grupların eğitime erişiminde fırsat eşitliğinin sağlanması için dezavantajlı ve yoğun göç alan illerin öncelikle seçildiği vurgulanarak fırsat eşitliği yaratılmasına fiziksel donanım ve insan

kaynakları alanında yapılan tüm çalışmaların olumlu katkıları sağladığı ifade edilmiştir. Buna karşın projenin kaynaklarının %70'inden fazlasının dezavantajlı ve yoğun göç alan illerde yapıldığı ancak dezavantajlı iller seçilmesine rağmen bu illerdeki dezavantajlı okulların seçilmesinde sorunlar yaşandığına değinilmiştir. Eğitim niteliğine yönelik dönütlerin sınırlılığında değinilerek buna rağmen önemli kazanımların elde edildiği belirtilerek proje çerçevesinde geliştirilen yeni eğitim programını ve 8 yıllık zorunlu eğitimi desteklediği belirtilmiştir.

TEDP incelendiğinde TEPI ve TEPII projeleri gibi söz konusu projenin yürütülmesinde ve sonuçlarında bir takım benzer sorunların olduğu ve MEB'in proje amaçlarına dönük uygulamalar yapmadığını göstermektedir. Bu çerçevede yürütülen projenin hedeflerinin kısmi olarak gerçekleştiği ve verimli yürütülemediği söylenebilir.

Ücretsiz Ders Kitapları Projesi. Ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması dünyanın birçok yerinde yaygın bir uygulamadır. Özellikle temel eğitim kademesinde birçok ülkede ücretsiz dağıtılmaktadır. Bazı ülkelerde ise kitaplar öğrencilere ödünç verilmekte ya da okulların kendi çabaları ile sponsor bulma gibi değişik yollarla okula ücretsiz kitap sağlanmaktadır (Bayrakçı, 2005). Türkiye'de ise ders kitapları uzun yıllar Millî Eğitim Şûralarında, hükûmet ve parti programlarında ve kalkınma planlarında çeşitli boyutlarda tartışılmıştır. Bu tartışmaların içerisinde ders kitaplarının güncellenmesi, tek tip kitap uygulaması ve kitapların ücretsiz dağıtılması gibi konulara yer verilmiştir. Bu çerçevede özellikle hükûmet ve parti programlarında eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması için ders kitaplarının ücretsiz dağıtılacağı vurgulanmıştır (AK Parti, 2015a; 2011).

Bu kapsamda MEB 2003 yılında "İlköğretimde Ücretsiz Kitap Dağıtım Projesi"ni hayata geçirerek ilköğretim basamağındaki tüm öğrencilere ders kitaplarını ücretsiz olarak vermeye başlamıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ise ortaöğretim kademesindeki tüm öğrencileri kapsayacak şekilde kitap dağıtım uygulaması genişletilmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında özel okullara da ders kitapları ücretsiz dağıtılmaya başlanmıştır (MEB SGB, 2014a). 2020-2021 eğitim öğretim yılında da mesleki ve teknik eğitimde meslek dersi

kitapları bu uygulamanın kapsamına alınmıştır (MEB, 2021b). Bu kapsamda yıllar içerisinde ücretsiz ders kitabı dağıtımının kapsamının genişletildiği görülmektedir.

Ücretsiz ders kitabı dağıtımı, ebeveynleri maddi anlamda rahatlatmanın yanında MEB'in okul kitaplarının basımı ve dağıtımını kontrol etmesini sağlamıştır (Su, 2017). Ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin kaynaklara erişim imkânını arttırması açısından fırsat eşitliği sağlamak adına önemli bir uygulama olarak değerlendirilmiştir (Özer, Gençoğlu & Suna, 2020). Ancak ücretsiz ders kitabı dağıtımı bugün fırsat eşitliğinin sağlanması adına yapılan en yüksek maliyetli uygulamalardan biri olarak değerlendirilmektedir (Yalçınkaya, 2015). 2003-2020 yılları arasında MEB tarafından 3.200.427.702 kitap dağıtılmış, devlete maliyeti 6.961.289.367 TL olmuştur (MEB, 2021). Bu çerçevede ücretsiz ders kitaplarının tüm kademelere yaygınlaştırılması maliyetini her geçen gün arttırmıştır. Bayrakçı (2005) tarafından projenin uygulama sürecinde karşılaşılan problemler giderildiğinde ve amaç analizi iyi yapıldığı takdirde olumlu bir proje olarak değerlendirilmiştir. Özcan (2007) ise ders kitaplarının israf edilmemesi için birçok tedbirin alınmasını önermiştir.

Uygulamanın başladığı ilk yıllarda dağıtılan kitapların beş yıl süre ile geçerli olması ve öğrenci tarafından sınıf atladığında okula geri verilmesi planlanmıştı. Böylece geri alınan kitaplar alt kademeden gelen öğrenciye verilerek belli bir süre sonra kitap maliyetinin sıfırlanması hedeflenmekteydi. Aynı zamanda reklam anlaşmaları ile kitapların maliyetinin karşılanması başka bir hedef olarak belirlenmişti (Bayrakçı, 2005). Ancak bugün gelinen noktada kitap maliyetinin sıfırlanmayarak amacına ulaşamadığı görülmekle birlikte 2020 yılı yatırımlara ayrılan bütçe 5 836 918 000TL göz önüne alındığında kitap maliyeti oldukça yüksek rakamlara ulaşmıştır. Dolayısıyla yapılan bu uygulamanın verimli olması büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB tarafından israfı önlemek, kaynakları daha etkili, ekonomik ve verimli kullanmak, atık miktarını azaltmak ve atıkları ekonomiye kazandırmak için dağıtılan ücretsiz ders kitapları, defter ve atık kağıtların geri dönüşüme kazandırılması için Sıfır Atık Projesi başlatılmıştır (MEB, 2021c). Dolayısıyla

söz konusu projeden elde edilen kaynakların kitap maliyetlerine yansıtılması ayrılan kitap dağıtımını ödeneğine katkı sağlayabilir.

MEB tarafından 2008 yılında ücretsiz dağıtılan ders kitaplarının verimli hale getirilmesi için öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini değerlendiren bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler kitapları okumakta ve anlamakta zorlanmadıklarını, soruların zor olduğunun yanında ders kitaplarını koruduklarını ve sakladıklarını, ders kitaplarının öğrenme isteklerini artırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise yeni programa göre hazırlanmış kitapları genel anlamda yeterli bulurken bir kısmı ise bazı noktalarda kitapların yetersiz olduğunu dile getirerek dağıtılan kitapları sorunlu bulduklarını belirtmişlerdir (MEB EAGDB, 2008). Yapılan bağımsız bir araştırmada da ders kitaplarının öğretmenler tarafından kullanım düzeyinin düşük olduğu ve yetersiz görüldüğü, buna bağlı öğretmenlerin yardımcı kaynak kullandığı tespit edilmiştir (Altun, Yazgan & Arslan, 2004). Ayrıca başka bir araştırmada hem ders kitaplarının öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak etkinlik ve uygulamalar içermediği hem de öğrenciler ve öğretmenler tarafından ilgi çekici bulunmadığı saptanmıştır (Taşdemir, 2011). Bu çerçevede öğretmenlerin alternatif kaynak kullanımına yönelmesi dağıtılan ücretsiz kitapların yeterli kullanılmadığını göstermektedir. Bu sorunu çözmek adına MEB tarafından 2021-22 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim kalitesini artırmak için yardımcı kaynakların ve destekleyici eğitim materyallerinin tüm eğitim kademelerinde ücretsiz dağıtılmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda kitapların basılı dağıtılmasının yanı sıra ders kitaplarına dijital ortamda ücretsiz erişim sağlanmaktadır (MEB, 2021d). MEB'in yardımcı kaynakları da dağıtmaya başlaması öğretmen ve öğrencilerin alternatif kitaplara yönelmesini azaltmayı istediğini göstermektedir. Ancak her yıl MEB için ders kitapları en büyük gider kalemlerinden biri olmasına rağmen ücretsiz ders kitaplarını dağıtması özellikle yoksul aileler için önemli bir rahatlama olduğunu göstermektedir (Şaşmaz, 2015). Görüşmelerin analizi sonucunda bazı katılımcılar ücretsiz ders kitabı dağıtımını sosyal devlet gereği önemli bir uygulama olarak değerlendirerek olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar ise her sene kitap

basmanın çok maliyetli bir durum olduğunu ve kaynak israfına neden olduğu iddia etmiştir.

Ücretsiz ders kitabı dağıtımıyla ilgili olarak bildirilen görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ücretsiz kitap dağıtımı bir önceki iktidar döneminde de başlatmıştı yanlış hatırlamıyorsam. Yani burada normalde olması gereken şey kitaba ulaşımı olmayacak bölgelerde kitap dağıtımının ücretsiz olmasıdır. Ancak bunun normal şartlarda zaten bu kitabı çok rahatlıkla satın alabilecek öğrencilerin bulunduğu yerde devletin bu kitabı hala ücretsiz dağıtıyor olması israftan başka bir şey değil. Yani düşünün bütün okullarda ücretsiz kitap dağıtıyorsunuz. Yani bunu niçin dağıtıyoruz mesela? Buradaki amacımız her öğrencinin kitaba ulaşması mı? Bence bu kaynakların ihtiyaç duyulan alanlara verilmesi ama geride kalan kaynağın eğitimin farklı alanlarında harcanabilir özellikle geri kalmış bölgelerde çocukların eğitimine daha büyük katkı sağlamak için kullanılması daha faydalı olacaktır. K4

Bunun toplumcu bir yanı var mı? Tabi ki. Kitapların ücretsiz olmasını bütünüyle o okuldaki gereksinimlerin ücretsiz olmasını savunuyoruz. Ama bunları herhangi bir şekilde etkisizleştirmek veya bir başkası için, başkaları için bir randa dönüştürebilecek duruma taşımamamız gerekiyor. Veya belki bunu biraz ayrıntılı tartışmak gerekiyor. Ama bir kitabı bir dönemde eskitecek bir durumumuz yok. Oradaki bilgiler 2 yıl, 3 yıl, 5 yıl aynı kalabiliyor. K9

Ücretsiz ders kitabı dağıtımı maddi imkanı olmayan çocukların kaynaklara erişimini arttırdığı için fırsat ve imkan eşitliğini sağlanması adına önemli bir uygulamadır. Ancak özel okullara da ücretsiz kitap dağıtılması, özel okulda okuyan bir öğrencinin maddi durumu göz önüne alındığında fırsat eşitliği ilkesine uymayan bir durum olarak değerlendirilebilir. Öte yandan sınırlı kaynakların topluma en yüksek faydayı sağlayabilmesi adına uygulama kapsamında dağıtılan kitapların tekrar kullanımına imkan tanıyacak şekilde dizayn edilmesi gerekmektedir. Dağıtılan kitap maliyetinin azalması ile arta kalan kaynak eğitimin farklı ihtiyaçları için kullanılabilir.

Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) (2008-2013). Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) MEB ve UNICEF işbirliği ile 2008-2012 yılları arasında Avrupa Birliği tarafından finansal edilen “Türkiye’de Çocuklar İçin İyi Yönetişim, Koruma ve Adalete Doğru” projesinin bir bileşeni olarak hayata geçirilmiştir (Doğan, Atıcı Arıcan, Ay, Topçu & Filiz, 2008). Bu programın amacı, zorunlu eğitim çağı kapsamında olan ilköğretime hiç kaydolmamış, devamsızlık yapmış veya akademik başarısızlık dışında bir nedenle yaşlılarından en az üç sınıf geride kalmış 10-14 yaş grubundaki çocukların, bireyselleştirilmiş ve yoğun bir öğretim program ile yaşlılarına yetişmelerini sağlamaktır (MEB, 2010a). Yine 2003 yılında MEB ve UNICEF işbirliği ile kız çocuklarının eğitime erişimlerinin artırılması için “Haydi Kızlar Okula” kampanyası başlatılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin temel bilgi ve becerilere sahip olmaması yüzünden okula uyum sağlayamama ve bunun için herhangi bir hizmetin sunulmaması, öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine yaşlarının ve gelişim düzeylerinin uygun olmaması ya da bu öğrencilerin kendilerinden yaşça küçük öğrencilerle birlikte okumak istememesi gibi bir takım sorunlarla karşılaşmıştır (Doğan & diğerleri, 2008; s.10). Ortaya çıkan bu sorunlar sonucunda 2005 yılında YSÖP’in hazırlanması kararlaştırılarak 2006 yılında altyapı çalışmaları başlatılmış ve 2008 yılında ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Tarımda, sanayide, hizmet sektöründe ve sokakta çalışsan ve yaşayan, ekonomik ve geleneksel sebeplerle ilköğretim dışında kalan çocuklar hedef grubu olarak belirlenmiştir (Börkan, Caner, Sart, Ünlühisarcıklı & Şaşmaz, 2011).

Bununla birlikte UNICEF ve UNDP’nin Türkiye için belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda UNICEF Türkiye Temsilciliği ilk ve ortaöğretimde okula erişim, çocuk dostu okul ortamları ve YSÖP olmak üzere üç ana program oluşturmuştur. Bu programların amacı eğitime erişimde cinsiyetler arası eşitsizliği ve ilköğretimde terk oranlarını azaltmayı amaçlayarak çocukların bireysel gelişimlerinin desteklenip ve çocukların haklarının ihlal edilmesi halinde hesap verilmesini sağlayan çocuk merkezli kurumlar kurulmasıdır. Ayrıca

çocukların korunmaları için kanunların, izleme-değerlendirme sistemlerinin ve politikaların oluşturulması hedeflenmiştir (Börkan, Caner, Sart, Ünlühisarcıklı & Şaşmaz, 2011).

YSÖP, öğrenciyi bir sonraki öğretim yılında devam edeceği ilköğretim sınıfına katılacak duruma getirerek çocuğun yaşına uygun olan sınıfa geçişini ve uyumunu sağlamaya yönelik uygulanan bir geçiş programıdır. Programda öğrencilerin gelecek eğitim yılında başarılı olması için imkânlar ölçüsünde ve öncelik sırasına göre konular belirlenerek öğretim yapılmıştır. Böylece daha fazla bilgilerin ve becerilerin kazandırmasına önem verilmesine dikkat edildiği vurgulanmıştır (MEB, 2010a). Bu anlayış doğrultusunda YSÖP çocukların düzeylerine göre farklı program seçenekleriyle beş adımlı bir uygulama süreci olarak tasarlanmıştır (Börkan, Caner, Sart, Ünlühisarcıklı ve Şaşmaz, 2011). Bu program öğrencilere ilköğretim diploması vermeyi değil onları örgün öğretime kazandırmayı amaçlamasından dolayı 8. sınıf programı bulunmamaktadır.

ERG, 2008-2010 yılları arasındaki YSÖP uygulamasının hedeflerine ne kadar ulaşıldığını belirlemek için değerlendirme çalışmasında bulunmuştur. Uygulayıcıların çoğunluğu öğrencilere eğitimlerine devam etme fırsatı sağladığı, meslek edinme şansı sunduğunu, suça karışmalarını engellediğini ve programa devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunda olumlu değişiklikler olmasının yanında daha az davranış problemi sergilediğini ve çocukların kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmiştir. MEB yöneticileri tarafından ise başlangıçta hedeflenen çocuk sayısının çok altında öğrenciyi ulaşıldığı dile getirilmiştir. Uygulayıcılar bu uygulamanın her ne kadar istenilen sayıda öğrenci ve akademik kazanımlar sağlanamasa da çocukların eğitime erişim ve devamlarına olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu raporda çocuklarını okula göndermeyen ailelere göndermeme nedenlerine bağlı olarak gerekli maddi ve manevi destek sağlanması ve YSÖP gibi program ve projelerin yanında önleyici programların uygulanması katılımcılar tarafından önerilmektedir. Aynı zamanda YSÖP uygulamalarına yeterli bütçe ayrılması ve uygulamada, öğrencilerin iknası ve okula kazandırılması kadar devamının izlenmesi de öneriler arasında yer almaktadır (Börkan, Caner, Sart, Ünlühisarcıklı & Şaşmaz, 2011).

Yapılan başka bir çalışmada genel olarak, programa katılan çocukların hayatlarında önemli farklılıklar yarattığı saptanarak temel eğitime katkısının yüksek oranda kabul gördüğü belirtilmiştir. Ancak programa kayıt yaptırılsa bile, mevsimlik işler, aile bakımı ve ev işleri gibi evdeki sorumluluklar nedeniyle öğrenci devamsızlığının bir sorun olmaya devam ettiği, bu nedenle, devamsızlığı önlemek için bu öğrencilerin devam durumlarının izlenmesi için ekstra önlemler alınması gerektiği vurgulanmıştır. Mevsimlik işçilerin geçici yerleşim yerlerinde izlenmesi, gerekirse öğrenciler en yakın okullara taşınması veya bu yerlerde geçici sınıfların açılması önerilmiştir (Börkan ve diğerleri, 2015).

YSÖP kapsamında 32 ile öncelik verilmiş ve ilk yılında 10.000'den fazla okul dışında kalmış çocuğa ulaşılması hedeflenmiştir. 2010 yılına kadar program 61 ili kapsayacak şekilde genişletilmiş, sonrasında 81 ilde uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamanın ilk yılı sonunda 2.000 çocuğa, ikinci yılda ise 19,990 (%37,3 erkek, %62,7 kadın) çocuğa ulaşılmıştır (Börkan ve diğerleri, 2015). Bu programın uygulandığı illere bakıldığında Güney Doğu'daki illerde öğrenci sayılarının fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Seçili illerde YSÖP Kapsamındaki Öğrenci Sayısı

	YSÖP Öğrenci Sayısı (2008-2009)		YSÖP Öğrenci Sayısı (2008-2009)
Şanlıurfa	1.102	İzmir	71
Diyarbakır	996	Ankara	51
İstanbul	836	Zonguldak	32
Adana	399	Konya	28
Van	322	Edirne	20

Kaynak: Börkan, Caner, Sart, Ünlühisarcıklı ve Şaşmaz, 2011

Tablo14'de 2008-2010 yılları arası okullaşmamış çocuk sayısı verilmiştir. Yıllar içerisinde okullaşmamış çocuk sayısında azalma meydana geldiği görülmektedir. Dolayısıyla programın okula devamın sağlanmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 15*Okullaşmamış Çocuk Sayısı*

	6-14 yaş grubu		10-14 yaş grubu	
2008	411.805	%41,9 erkek, %58,1 kız	227.045	%33,8 erkek, %66,2 kız
2009	326.513	% 41,7 erkek, %58,3 kız	161.779	%33,2 erkek, %66,8 kız
2010	139.690	%35,8 erkek, % 64,2 kız	109.000	%33,1 erkek, %66,9 kız

Kaynak: Börkan, Caner, Sart, Ünlühisarcıklı ve Şaşmaz, 2011

YSÖP 2013-2014 eğitim döneminde son uygulaması gerçekleşmiştir. YSÖP kapsamında 28.000 öğrencinin akranlarıyla beraber aynı sınıfta eğitimlerine devam etmesi sağlanmıştır (MEB SGB, 2012). YSÖP geçici bir ihtiyaca cevap verebilmek için bir ara çözüm olarak tasarlanan bir projedir. Bu programın eğitim sisteminin bir parçası olmasının istendik bir durum olmadığı dile getirilmiştir. Ancak eğitime erişim sorunları göz önüne alındığında böylesi programlara ihtiyacın devam ettiği görülmektedir.

Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi 2010 yılında protokolü imzalanıp, 2011 yılında pilot uygulama yapılmasının ardından, 2012 yılında uygulanmaya başlanmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015). Bilişim ve iletişim teknolojilerinin eğitime uyarlanması amaçlanıp okullara çeşitli teknolojik imkânlar sunulmasını sağlayan aynı zamanda uzaktan eğitimi de içeren bir projedir. Başlangıçta 3 yıl olarak tasarlanan proje günümüzde halen devam etmektedir. 2006'da Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde hazırlanan "e-Dönüşüm Türkiye Projesi" kapsamında Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi (2006-2010) hazırlanarak bilgi toplumuna dönüşebilmek üzere tanımlanan hedefleri yerine getirmek için hayata geçirilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015). FATİH Projesi MEB tarafından eğitim alanında köklü değişiklikler yapmayı ve eğitim sistemindeki teknoloji ve alt yapı imkânlarının artırılması ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimle bütünleştirilerek eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı amaçlayan öğrencilerin eğitimde en iyiye sahip olması, en güncel ve nitelikli eğitim içeriklerine istedikleri yerden ulaşabilmelerini sağlayan çok büyük ve kapsamlı eğitim projesi olarak dile getirilmiştir. Bu proje ile öğrenme/öğretme süreçlerinde daha fazla duyuyu

harekete geçirecek şekilde bilişim teknolojik araçlarının sınıflarda etkin kullanımını sağlayarak öğrenme ve öğretmenin verimli ve etkin kullanımı amaçlanmaktadır (MEB, 2021f).

FATİH proje ile öğrencinin eğitim süreçlerindeki tüm bilginin tek bir sistemde bulunması ve sağlanan veri havuzu ile analizlerin çabucak yapılabilmesi için altyapının oluşturulması hedeflenmiştir (MEB, 2021f). Öte yandan FATİH projesi ile etkileşimli tahta, tablet ve internet ağı altyapısının tüm okullara sağlanması hedeflenmiştir. Okul öncesi ve ilkokul kademesinde etkileşimli tahta, ortaöğretim kademesinde etkileşimli tahtayla beraber tablet bilgisayarlar dağıtılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca okullara çok fonksiyonlu yazıcılar ve doküman kameralar sağlanmıştır. Bu proje (i) altyapı, (ii) donanım, (iii) Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve (iv) öğretmen eğitimi olmak üzere 4 bileşenden oluşmaktadır (MEB, 2021f). Bu sayede, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının yanı sıra eğitim ve öğretim süreçlerinde bilişim teknolojilerinin (BT) kullanımının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece sağlanan hizmetler ile tüm köy ve merkez okullarında okuyan farklı sosyo ekonomik düzeye sahip her öğrenciye kaynaklara ulaşım kolaylığı sağlanarak fırsat eşitliğinin gerçekleşeceği ve bu doğrultuda öğretmenlere eğitimler verilerek eğitim amaçlı e-içeriklerin oluşturulacağı dile getirilmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda hareket edilerek başarı etkenleri 5 ana esasta toplanmıştır. Bunlar; erişilebilirlik, verimlilik, eşitlik (fırsat eşitliği), ölçülebilirlik ve kalitedir (MEB, 2021f).

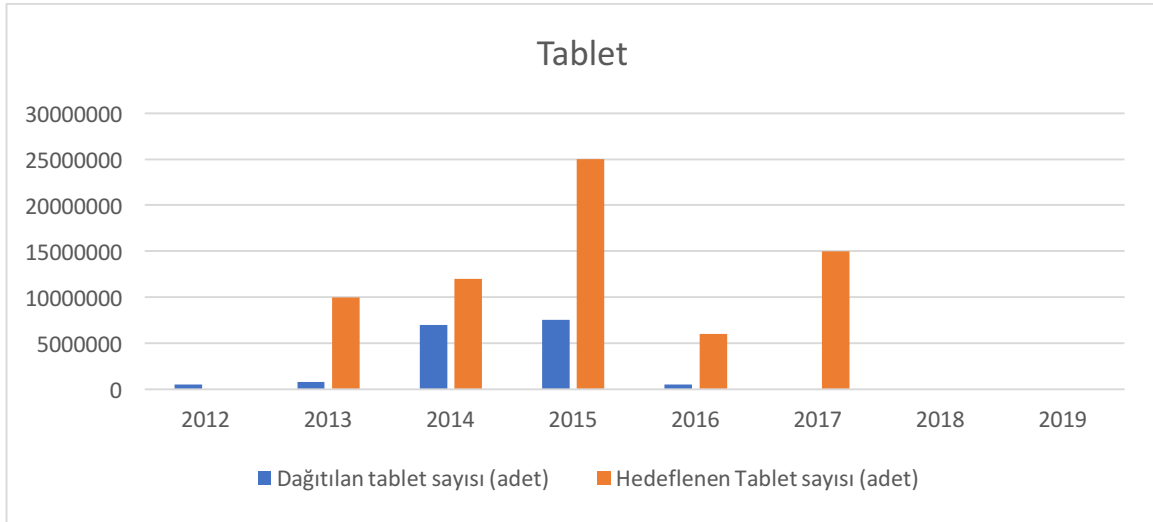
Bu projenin bir bileşenini oluşturan e-içeriğin sağlanmasına yönelik Eğitim Bilişim Ağı (EBA) geliştirilmiştir. EBA, zaman ve mekân kısıtlaması olmadan ihtiyaç duyulan her yerde kullanılan bir çevrim içi sosyal eğitim platformu işlevi görerek öğretmen ve öğrencilere destek sağlamaktadır. Öğretmenlere e-içerik sunmanın yanında öğretmenlerin kendi ve öğrenciler arasında dosya paylaşımını sağlayan bir platformdur. Başka bir deyişle EBA ile öğrenciler kaynaklara kolayca erişebilmesinin yanında ödev takibi, diğer öğrenciler ile paylaşımında bulunarak verimli ders çalışma ortamı oluşturmak, öğretmenler ise içerik geliştirme araçlarını kullanarak e-içerik üretme ve diğer öğretmen arkadaşlar ile işbirliği

yapma ve eğitsel tartışmalara katılma olanağı sağlanmaktadır (MEB YETGM, 2017). 2012 yılından itibaren TRT ile yapılan işbirliği sonucunda EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise kanalları kurularak uzaktan eğitim süreci başlamıştır (MEB, 2020a). EBA, bireyselleştirilmiş öğrenim imkânı sağlayan, öğretmen ve öğrencileri tanıyan, verileri analiz edebilen, raporlama yapabilen ve kullanıcıya yapay zekâ algoritmalarını da kullanarak geri dönüşler sağlayan ve önerilerde bulunan yeni nesil bir sistemdir (MEB SGB, 2017). 2015 yılından beri ise FATİH projesi kapsamında yapılan yüzyüze eğitimlerin uzaktan eğitim programları ile yapılarak içeriğini oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Yıldırım, 2020). 2019 yılından beri ise EBA üzerinden Mesleki Gelişim platformu ile öğretmenlere uzaktan eğitimler verilmektedir.

Eğitim ve öğretimi güçlendirmek ve fırsat eşitliğini sağlamak için teknolojinin imkanlarından yararlanmak adına FATİH projesi bünyesinde tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. Bu kapsamda MEB 2012-2021 yılları arasında öğrenci ve öğretmenlere toplam 2 milyon 101 bin 957 tablet dağıtıldığını açıklamıştır (MEB, 2021g). 2020 ve 2021 yıllarında pandemi sebebi ile uzaktan eğitim sürecine geçilmesi ile beraber bu proje kapsamında düşük sosyo-ekonomik koşullara sahip öğrencilere 4.5 G GSM sim kart 25 GB kotalı internet paketi ile birlikte 664.157 tablet bilgisayar dağıtılmıştır. Bakanlığın belirlediği, ailelerin gelir durumu, özel eğitim gereksinimi, okul çağındaki kardeş sayısı ve öğrencinin akademik başarısı gibi kriterleri içeren dağıtım stratejisi doğrultusunda tabletler dağıtılmıştır (MEB, 2021g). Milli Eğitim Bakanlığı'nın verileri doğrultusunda 2020-21 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaöğretimde 16.859.962 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2021). Bu çerçevede dağıtılan tablet sayısı göz önüne alındığında tüm öğrencilere tablet dağıtılamadığı görülmektedir. Öte yandan Şekil 6'da yıllar içerisinde hedeflenen ve dağıtılan tablet sayıları verilmiştir. Bu veriler doğrultusunda hedeflenen tablet sayısının hiçbir zaman dağıtılamadığı görülmektedir.

Şekil 6

2012-2020 Yılları Arası Dağıtılan Tablet Sayısı



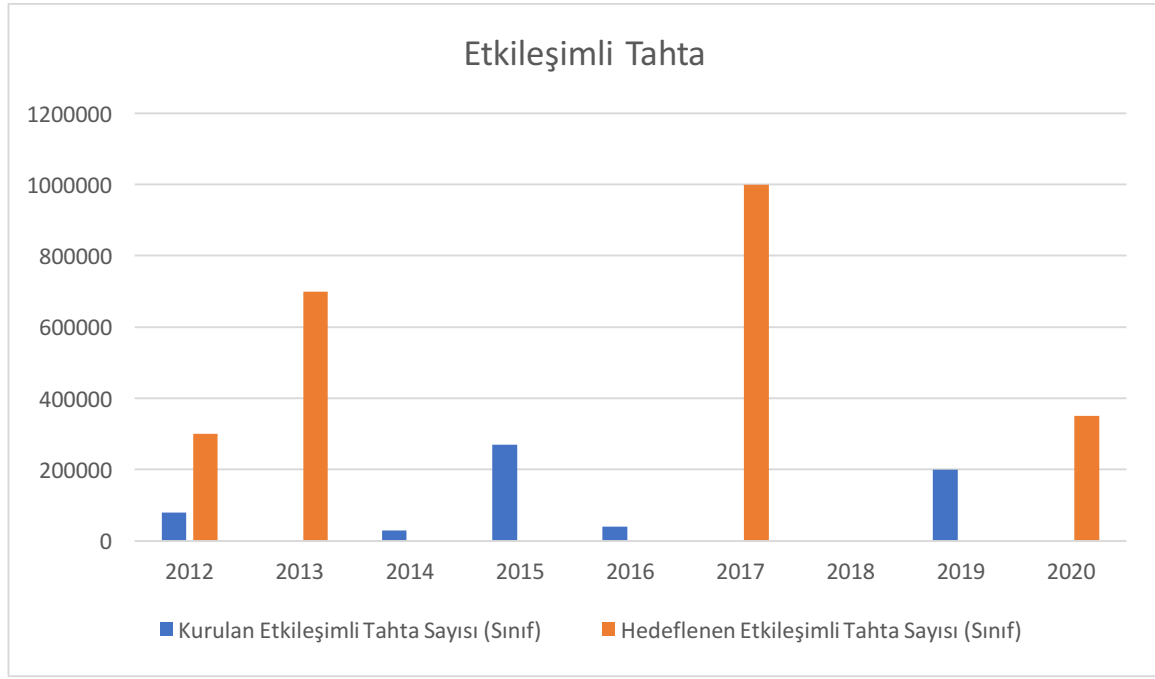
Kaynak: Adıgüzel, 2020

Öte yandan proje kapsamında okullara 1 milyon 339 bin 567 etkileşimli tahta ve 31.651 okula alt yapı kurulmuştur (2021f). Türkiye’de 47 bin 300 okul bulunmakta ve bu okulların 20 bin 703’e etkileşimli tahta, 13 bin 489’una fiber internet sağlanmıştır. Bu projenin gerçekleşme oranı % 68,7 iken okullara ağ altyapı kurulumu %34, etkileşimli tahta sağlama oranı ise % 43,76 olarak gerçekleşmiştir (Utku, 2021). FATİH Projesi'nin toplam bütçesinin % 22'si tablet, % 48'inin ise etkileşimli tahta kurulumlarına, % 30'u ağ alt yapısına harcanmıştır (NTV haber, 2018). Bütçenin büyük bir bölümü altyapı, internet erişimi ve akıllı tahtaya yapılmıştır. Öte yandan proje kapsamında ağ alt yapısı kurulumu, geniş bant internet erişimi ve etkileşimli akıllı tahta alt yatırımları uyumlu olacak şekilde bir arada yapılmamıştır. Yani kimi okula internet erişimi sağlanırken etkileşimli tahta sağlanmamış, kimi okula ise etkileşimli tahta kurulumu yapılarak ağ alt yapısı kurulmamıştır. 2019 Sayıştay raporunda “Etkileşimli tahtası olup ağ altyapısı olmayan okul sayısı 6.059 iken, ağ altyapısı olan fakat etkileşimli tahtası olmayan okul sayısı 1.498’dir. Bir diğer ifade ile ağ alt yapısı kurulan okulların %9,9’unda etkileşimli tahta bulunmamakta, etkileşimli tahta bulunan okulların %30,6’sında ağ altyapısı bulunmamaktadır. Toplam 7.557 okulda projenin

bileşenlerinden sadece birkaçının yer alması sebebiyle sahip olunan donanım ve altyapı etkin ve verimli kullanılamamakta, bunlar için harcanan kaynak atıl duruma düşmektedir.” şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca “yatırım harcamalarının gerçekleştirilmesi süreçlerinde bu yatırımların okul düzeyinde eşleşmesi hususunda karar mekanizmalarının veriye dayalı bir yönetim modeli üzerinden değerlendirme yapmadıkları ve yapılan yatırımın kullanımı için mutlak bir zorunluluk olan üç bileşeninde birlikte bulunması hususuna yeterli özeni göstermedikleri görülmüştür. Okul düzeyinde Projenin temel bileşeni olan etkileşimli tahta ve ağ altyapısı açısından konu incelendiğinde yatırım planlamasının önemi ortaya çıkmaktadır.” tespitinde bulunulmuştur. Bu çerçevede yatırım harcamalarının düzgün bir planlama yapılmadan hayata geçirildiği, projeye ayrılan kaynakların verimsiz bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte etkileşimli tahta bulunan okul oranı Van’da % 23,89, Mardin’de %23,82; Hakkari’de % 22,22, Şanlıurfa’da %20,28 ve Şırnak’ta % 15,15 ile en düşük rakama sahip ilk 5 ildir (Yıldızalp Özmen, 2020). Bu illerde öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, okullaşma oranlarının ve eğitim başarısının diğer illerden düşük olması gibi özellikleri göz önüne alındığında etkileşimli tahta kurulumunda en düşük iller olması dikkat çekicidir. Eğitimde fırsat eşitliği ve niteliği artırma adına yapılan bu projenin amacına uymayan bir durum olarak değerlendirilerek öncelikli olarak bu illere etkileşimli tahtaların dağıtılması gerekmektedir.

Şekil 7

2012-2020 Yılları Arası Kurulumu Gerçekleştirilen Etkileşimli Tahta Sayısı



Kaynak: Adıgüzel, 2020

FATİH projesi finansman ile ilgili farklı kaynakların farklı rakamlar ortaya koyduğu dile getirilmiştir (Adıgüzel, 2020). MEB raporlarında ise bu proje için 2012 yılında 803 milyon TL bütçe ayrıldığı, 2013 yılında ise proje bütçesinin %74 artırılarak 1.4 milyar TL'ye ulaştığı belirtilmiştir (MEB SGB, 2012). 2014 ise yılında tamamlanması planlanan proje 1,5 ile 3 milyar TL arasında mal olacak şekilde hesaplanmıştır (Salman, 2013). MEB 2010-2014 Stratejik Planında okullar ve bölgeler arası farklılıkları gidermek amacıyla projeye ayrılan bütçenin 8.5 milyar lira olduğunu belirtmiştir (MEB, 2009). Dünya bankası sözcüsü Trucano (2013) eğitimde teknolojiye en fazla yatırım yapan 10 ülkeden biri olarak Türkiye'yi değerlendirmiştir (Akt. Yolcu & Bayram, 2016). Bu projeye 2012-2020 yılından beri MEB ve Ulaştırma Bakanlığı bütçesinden 4 milyar 282 milyon 720 bin lira harcadığı belirtilmiştir (Kaya, 2021). Bugün gelinen noktada bu projeye için öngörülen bütçenin gerçekleşmediği görülmektedir. 2018 yılı Sayıştay Raporunda MEB harcamalarının "mali saydamlık ve

hesap verilebilirlik” ilkelerine uymadığını belirtilmiştir (T.C. Sayıştay, 2019). Bu projenin harcamalarına ilişkin detaylı resmi bir maliyet analizinin olmadığı belirtilmiştir (Adıgüzel, 2020).

2021 yılında pandemi nedeniyle uzaktan eğitim sürecinin devreye girmesi ile FATİH projesi önemli hale gelmiştir. MEB tarafından interneti olmayan öğrenci ve öğretmenlere GSM operatörleriyle anlaşarak 8 GB’a kadar internet sağlanıp, süreç içerisinde çıkabilecek tüm problemlere yardımcı olabilmek için 7/24 açık olan çağrı merkezi kurulmuştur (MEB, 2020c). 2020 ve 2021 yıllarında 4.456 okula GSM operatörü sağlanmıştır (MEB, 2021f). Bununla birlikte 3 yeni televizyon kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) kapasitesi artırılarak uzaktan eğitim için önlemler alınmıştır. Tüm bu tedbirlere rağmen OECD’nin hazırladığı çalışmada Türkiye’de öğrencilerin %64’ünün bilgisayar erişiminin bulunmadığını rapor ederek internet erişimi sıralamasında 77 ülke arasında Türkiye’nin 70’inci sırada olduğunu belirtmiştir (MEB, 2021f). TEDMEM’in yaptığı bir araştırmada öğrencilerin %60’ının EBA’ya hiç girmediği belirtilmiştir. Eğitim-Sen raporunda ise öğrencilerin katılım oranının %20’yi geçmediğini, yani 4 milyon öğrencinin internet erişimine sahip olmadığı tespit edilmiştir (Eğitim-Sen, 2020; TEDMEM, 2020). Öte yandan TÜİK 2016 verileri Türkiye’de taşınabilir bilgisayar olanların oranı %36,4, evinde masaüstü bilgisayar olanların oranını ise %16,7 olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2016). TÜİK (2020b) verilerine göre ise geniş bant sabit internet erişimine sahip hane oranı %50,8 olduğunu saptanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de teknolojik araçlara erişim ve altyapı yetersizliği nedeniyle öğrencilerin eğitime erişemediği söylenebilir.

Dünya Bankası ve MEB COVID-19 salgınının ardından eğitimin kesintisiz olarak sürdürülebilme ve eğitim sisteminin geleceğini şekillendirebilmek için Güvenli Okullaşma ve Uzaktan Eğitim (SSDE) Projesi imzalamıştır (EURYDICE, 2020). Proje ile EBA platformunun kapasitesinin hızla geliştirilmesi ve acil ihtiyaç duyulan uzaktan eğitim içeriklerinin hızla üretilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu projede uzaktan ve harmanlanmış eğitim imkanlarına erişim ve kullanımının desteklenmesinde dezavantajlı öğrencilere

özellikle önem verilmektedir. 500.000 adet tablet bilgisayar dezavantajlı öğrencilere dağıtılması planlanmıştır (MEB, 2020).

FATİH projesi için okullara sağlanan donanımın ve ağ alt yapısının yeterli olmadığı yanında proje planlamasının düzgün yapılmadığına yönelik eleştiriler yapılmaktadır. İlgili araştırmalarda projenin yapıldığı ilk yıllarda tablet bilgisayarların ve etkileşimli tahtaların e-çeriklerinin ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olması gibi nedenlerle yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan internet bağlantısı ve teknik sorunların yaşanması ve bunları çözecek elemanların olmaması yine kullanımına engeller arasında gösterilmiştir (Altın, 2014; Bal & Uslu, 2018; Bayrak & Hırça, 2016; Baz, 2016; Ekici & Yılmaz, 2013; Kurtde Fidan, Erbasan & Kolsuz, 2016; Türker & Güven, 2016; Vural & Ceylan, 2014). FATİH projesinde insan kaynağının iyi eğitilmeden yeterli donanımın sağlanamaması projenin istenilen düzeyde yapılmadığını göstermektedir. FATİH projesi pilot uygulamasının değerlendirmesi amacıyla 2011-2012 öğretim yılında bir araştırmada okul müdürleri ve müdür yardımcıları etkileşimli tahta ve tablet bilgisayarların e-çeriklerin yetersizliğinden dolayı öğretim etkinliklerinde kullanılmadığını belirtirken, eğitime katkı sağlayabileceğini dile getirmişlerdir. Bir çalışmada öğretmenler tabletlerin eğitim amaçlı kullanılmadığı, eğitime katkısının ve EBA içeriklerinin öğretim programı ile paralel olmadığını ifade etmişlerdir. Yöneticiler ise teknik arızaların zamanında müdahale edilmediği, veliler ise öğrencileri tembelliğe iterek başarılarını düşürdüğü yönünde olumsuz fikir sunmuşlardır (Altın & Kalelioğlu, 2015). Projenin verimli kullanıldığı takdirde faydalı olacağı ve fırsat eşitliğinin sağlanacağına yönelik görüşlerde de mevcuttur (Altın, 2014). Aynı zamanda başka bir çalışmada FATİH projesi kapsamında dersliklerde kullanılan etkileşimli tahtaların eğitim-öğretim sürecine olumlu katkılar sağladığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir (Altın & Kalelioğlu, 2015). Öğretmenler derslerde akıllı tahta kullanarak bilgiye daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabildiklerini, derslerini kayıt ederek daha sonra pekiştirmek amaçlı tekrardan kullanabildiklerini, gerektiği takdirde öğrencilere çıktı olarak

dağıtabildiklerini ve bu imkânların öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir (Barış & Balkan, 2015).

EBA özellikle uzaktan eğitim sürecinde, alt yapı sorunları ve içeriğinin yetersiz olması nedeniyle etkili ve verimli şekilde kullanılmadığı öğrenciler ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir (Türker & Dünder, 2020). Yine EBA da ders içeriklerinin zayıf olması, tüm derslere ya da konulara ait içeriklerin olmaması ve içeriklere ait etkinliklerin kullanımında yaşanan zorluklar başka araştırmalarda dile getirilmiştir (Arslan, 2016; Altın, 2014; Bayrak & Hırça, 2016; Durmuşçelebi & Temircan, 2017; Çavuş & Yorgancı, 2020; Altın & Kalelioğlu, 2011; Kana & Aydın, 2017; Keleş, Öksüz & Bahçekapılı, 2013). Son dönemde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun EBA'yı nadiren kullandığını saptanmıştır. Bu durum EBA'nın öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olmasına bağlanmıştır (Çavuş & Yorgancı, 2020). Bununla birlikte EBA platformu üzerinden, ödev, soru, etkinlik vb paylaşımını sağlaması, ders anlatımı ve soru çözümü içerikli videoların olması ve canlı ders yapılabilmesi olumlu olarak değerlendirilmiştir (Türker & Dünder, 2020). Farklı araştırma sonuçları uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bilgisayar, internet, telefon, tablet gibi eğitim için gerekli materyalleri alamadıklarından dolayı okullarından geri kaldıkları için bu durumun fırsat eşitsizliği yarattığını göstermiştir (Çelebi, Güner, Taşçıkaya & Korumaz, 2014; Canpolat & Koçer, 2017; Gezgin, 2016). ERG (2020a) "2012 yılından 2015 yılına kadar EBA içeriğinin plansız şekilde oluşturulduğundan dolayı öğrenci ve öğretmenler tarafından çok verimli biçimde" kullanılmadığını belirterek 2015 yılından sonra EBA'nın çeşitli aralıklarla güncellendiğini belirtmiştir.

ERG (2013) bu projenin geçmişteki eğitim bilişim teknolojileri deneyimlerimize benzer olduğu, iyi hazırlanılmadan uygulamaya konduğunu dile getirerek hedef, performans ve sürenin tam olarak belirlenmediği için projenin nasıl izleneceği ve nasıl ölçüleceği belirsiz olduğunu ifade etmiştir. Bu uygulamanın başarısının sadece akıllı tahta ve tablet sayıları üzerinden değerlendirildiği, öncelikle donanıma odaklanıldığı ve yazılım konusunda yetersiz kaldığı, eğitim için tasarlanmadığını belirtmiştir. Kapsamlı plan yapılmadığı takdirde

başarısızlık riskinin çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sayıştay'ın 2019 denetim raporunda ise FATİH projesini hedeflerini gerçekleştiremeyen bir proje olarak değerlendirmiştir. Öte yandan FATİH ilişkin herhangi bir etki değerlendirme çalışmasına rastlanamamıştır. Görüşmeler sonucunda katılımcıların çoğunluğunun FATİH projesine yönelik olumsuz bir algıya sahip olduğu gözlenmiştir. Söz konusu projenin planlamasının doğru bir şekilde yapılmadığının yanında katılım, şeffaf ve hesapverilebilir bir süreç içerisinde yürütülmediği dile getirilmiştir. Bununla birlikte ayrılan kaynakların eğitimin farklı alanlarına aktarılması eğitim niteliğine olumlu katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Bu çerçevede katılımcıların proje için ayrılan kaynakların etkili ve verimli kullanılmadığı algısına sahip olduğu söylenebilir. FATİH projesine ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur;

FATİH projesine harcanacak paranın okulun fiziki ortamları için harcansaydı hizmet içi eğitim, okulun memuru yeterli seviyede olsa, yeterli öğretmenler olsa, kaynak kitapları yeterli olsa bence ona hiç gerek yok. Çünkü her öğrencinin evinde, elinde tablet, akıllı telefon mevcut. Böyle bir şeye ekonomik anlamda çok büyük kaynaklar aktarılıyor. Bunun bilinmesi gerekir. Yani yarın bu bilgisayarların hepsinin miladı dolacak hepsi bozulacak. K5

Örneğin FATİH projesi için ayrılan kaynakların pek çoğunun israf olduğunu söyleyebilirim. Nihayetinde bir geçiş gerçekleştirilecek ama bir alan ve çok sayıda bilgisayar teknolojisine ya da evde internet alanınada yatırım yapmak gerekiyor. Okullar kendi ihtiyaçlarıyla, okul yöneticilerinin ya da okul yönetimi içindeki öznelerin bileşenlerin kontrolü ile bu alımları, ihtiyaçlarını karşılayacak süreci yürütmeliler ama öyle olmuyor. On binlerce bilgisayarlar ya da tırnak içinde da akıllı tahtalar okullara gönderiliyor ama ondan önce bu tahtaların nasıl kullanılacağına, pedagojik anlamına ilişkin eğitimlerin verilmesi, tartışmaların yapılması eğer kabul edilirse bunların sınıflara sokulması gerekir. Oysa ben böyle yapıyorum. Hadi yapın demekle eğitim niteliği artmaz. K11

FATİH projesi Türkiye eğitim sistemi için son derece olumsuz bir referanstır. Bunu yazabilirsin. Yani tabii dayanaklı söyleyecek olursak, FATİH projesinin bütün ihaleleri yani bütçesi Kamu İhale Yasası'nın dışına taşınarak yani tabii yasal bir düzenlemeyle böyle yaptılar. Ne kadar aldı, kim aldı, nasıl aldı, ne verdi bunu kimse bilmiyor. Bu bizim için, yani büyük bir maliyet hepimiz için yurttaşlar için, devlet için önemli maliyet ve bunun hakkında hiçbir bilgimiz yok. FATİH projesi bana göre Türkiye'nin dediğim gibi sorunlu bir eğitim sistemi içerisindeki sorunlu bir çalışma işlevsel olduğunu düşünmüyorum tabii ki. K9

Kamuoyunda sıklıkla tartışılan FATİH projesi süreç içerisinde şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri ile yürütülmediği görülmektedir. Öte yandan plan ve program dahilinde yapılmaması kamu kaynaklarının israfına yol açmıştır. Bu çerçevede projeye yönelik belirlenen hedeflere ulaşamadığı söylenebilir.

12 Yıllık Zorunlu Eğitime Geçiş. 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır (Resmi Gazete, 2012). 5+3 şeklindeki eğitim sistemi dörder yıl ilköğretim ve ortaokul olacak şekilde ikiye ayrılıp, öncesinde 5 yıl olan birinci kademe bu sistem ile 4 yıla indirilmiştir. Aynı zamanda ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmış, eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde üç kademe şeklinde yapılandırılmıştır. Bu duruma gerekçe olarak, uluslararası toplumda, genç nüfusun eğitim süresinin uzatılması yönündeki politikaların yaygınlaşması ve tüm nüfusun eğitim alması gerekliliğinin kabul görmesi gösterilmiştir. Bununla birlikte sekiz yıllık zorunlu eğitimin bitiminde öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesinde geç kalınması ve okula uyum problemlerinin olması gibi sebeplerden dolayı bu sistemin getirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2012). Ayrıca 8 yıllık kesintisiz eğitim bireylerin tek bir program üzerinden tek tip vatandaş yetiştirmeye odaklı bir eğitim sistemine sebep olduğu gerekçesi ile bu düzenlemenin yapıldığı belirtilmiştir (Töremen, 2011).

Bu düzenleme okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde birçok değişim meydana getirmiştir. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim birlikte veya birbirinden bağımsız ayrı olarak kurulması ve farklı yaş gruplarındaki çocukların ayrı okullarda eğitim görmesi sağlanmıştır (Resmi Gazete, 2012). Böylece öğrenciler arasında yaşanan okul içi şiddet, taciz ve akran baskısı gibi olayların azalması amaçlanmaktadır. Ayrıca taşınmalı eğitimin azalması ile kamu harcamalarının düşmesi amaçlanan başka bir durumdur. Sonuç olarak ilkokulu tamamlayan öğrenciler ya imam hatip ortaokullarına ya da farklı programların uygulandığı diğer ortaokullara gidebilmektedir. Yani bir başka deyişle ortaokul düzeyinde öğrencilere meslek seçme imkanı sağlanarak 8 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesi ile ortadan kaldırılan imam hatip ortaokulları tekrar açılmıştır.

Bunula birlikte eğitim müfredatı yenilenerek programlardaki seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Böylece ortaokulda öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda dersler alarak ortaöğretim programlarına hazırlanmalarına imkan verilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Ayrıca okula başlama yaşı düşerek öncesinde ilköğretime başlama yaşı 72 ayını dolduran çocukları kapsarken bu kanun ile 60 ayını dolduran çocuklar ilkokula başlamıştır. Ancak bu durum kamuoyunda birçok tartışmaya neden olmuştur. Bunun sonucunda yayınlanan genelge ile okula başlama yaşı 61-65 aylık olan çocuklar için velinin isteğine bırakılmıştır. 66-71 ay arasında olan çocuklar için ise eğer sağlık raporu ile okula hazır olmadığı belirlenirse bir sonraki sene eğitime başlayabilmiştir (ERG, 2012).

Öte yandan sistem uygulamaya geçmeden önce üniversitelerin eğitim fakülteleri söz konusu uygulamayla ilgili görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Üniversitelerin yayınladığı raporlarda temel eğitimin 4 yıla indirilmesi farklı toplumsal gruplar ve tabakalardan gelen yoksul, köy, engelli ve kız çocuklarının bir sonraki kademeye geçme olanaklarını ortadan kaldırarak eğitim hakkına erişimi engelleyeceği belirtilmiştir. Ayrıca çocuğun doğası ve geleceği açısından uygun olmadığı gerekçesi ile mesleki eğitime erken yaşlarda yönlendirilmenin sakıncalı olduğu vurgulanmıştır. Açık öğretim ve evde eğitim gibi imkanların getirilmesi alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ve özellikle kız

çocuklarının okullaşma oranını düşüreceği tahmininde bulunmuşlardır (Ankara Üniversitesi, 2012; Boğaziçi Üniversitesi, 2012; Hacettepe Üniversitesi, 2012; Ortadoğu Teknik Üniversitesi, 2012). Hacettepe Üniversitesi (2012) bu düzenlemenin 1983-85 yıllarında uygulanıp başarısız olduğunu vurgulamıştır. İkinci kademedeki okul türünün olması seçme yerleştirme sınavını ortaya çıkarabileceğini, mesleki eğitimin ortaöğretimden sonra yapılması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca 60-72 aylık çocukların aynı sınıfta yer alması uygun görülmemiştir. Temel eğitimin kesintili olmaması gerektiği vurgusu yapılmıştır

Öte yandan birçok çalışmada ilköğretim kademesinin ayrıştırılması sonucunda aynı yaş gruplarının ayrı okullarda okuması olumlu olarak değerlendirilmiştir (Doğan Uğurlu & Demir, 2014; Eğitim-Bir-Sen, 2013; Epçaçan, 2014). Seçmeli ders sayısının artırılması ile eğitim programlarına esneklik kazandırması eğitimde fırsat eşitliğini sağlamasında önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Bu sisteme yapılan eleştiriler, son derece önemli olan bu değişikliğin neden yapıldığının kamuoyuna açıklanamamasının yanında kapsamlı bir plan ve pilot uygulama yapılmadan ve gerekli alt yapı hazırlıkları tamamlanmadan uygulanmasına yönelik olmuştur (Akpınar, Dönder, Yıldırım & Karahan, 2012; Durmuşçelebi & Bilgili, 2014; Cerit, Akgün, Yıldız & Soysal, 2014; Hareket, Erdoğan & Dünder, 2016; Günkör & Göloğlu-Demir, 2017). Yapılan diğer eleştiriler kademelerin sayısına yönelik olmuştur. Örneğin kademelendirmenin 5+3+4 şeklinde olması gerektiği ifade edilmiştir (Memişoğlu & İsmetoğlu, 2013). Okula başlama yaşının bir yıl öne çekilmesi ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması eğitimi olumsuz etkileyeceği ve okula başlama yaşının 72 ay üzeri olması gerektiği ifade edilmiştir (Arı, 2014; Cerit, Akgün, Yıldız & Sosyal, 2014; Doğan, Uğurlu & Demir, 2014; Eğitim-Bir-Sen, 2013; Epçaçan, 2014; Memişoğlu & İsmetoğlu, 2013). AÇEV (2012) ise çocukların öz bakım becerilerindeki yetersizlik ve basit sayısal işlemler ve okuma yazma gibi temel becerilerin öğretimine hazır olamama nedeniyle öğrencilerin okula erken yaşta başlamalarının uygun olmadığını belirtmiştir.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından 12 yıllık kademeli eğitimi değerlendiren ortak bir çalışma yürütülmüştür. Bu raporun önemli bulguları arasında 12 yıllık eğitime geçilmesiyle beraber tam gün eğitim veren okul sayısı azalmış, ikili eğitim veren ilk ve ortaokulların sayısı artmıştır. İkili eğitimin artması öğrenci başarısını birçok yönden olumsuz etkilemiştir. İkili eğitim alan 5.sınıf öğrencilerinin matematik, fen, Türkçe ve İngilizce notları bir önceki yıla kıyasla önemli ölçüde düşmüştür. Bu öğrenciler derslerin onları çok zorladığından dolayı notlarının düştüğünü çok fazla dersi ve öğretmeni kaldıramadıklarının yanında ders kitaplarını birbirine karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte akran zorbalığına maruz kalan öğrenci sayısında artış olmuş ve sonucunda öğrenciler okulu bırakmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Ders çizelgelerine seçmeli derslerin eklenmesi okulda geçirilen süreyi arttırmıştır. Aynı zamanda bu dersler de devamsızlık artmıştır. Bu durum o derslerle ilgili öğrenenlerin bulunamamasına bağlanmıştır. Araştırma sonucunda birçok alanda iyileştirmelerin gerçekleştirilmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur (Gürkan, Koyuncu, Şaşmaz & Dinçer, 2014)

Bununla birlikte birinci kademenin 4 yıla indirilmesi sonucunda beşinci sınıf öğretmenleri norm fazlası olmuş ve bu öğretmenlere branş değiştirme hakkı tanınarak sınıf öğretmenleri farklı branşlarda eğitim vermiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2013; Doğan, Uğurlu & Demir, 2014; Durmuşçelebi & Bilgili, 2014). Ayrıca ortaokulda öğretmen açığı ortaya çıkarmıştır (Gür, 2012; Gümüş, 2012). Eğitimin 12 yıla çıkarılması ile genel liseler Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Beraberinde Anadolu liselerine sınavla sınırlı sayıda öğrenci alınması gerçekleşmiş ve bu süreçten meslek liseleri olumsuz etkilenerek öğrenci sayıları artarak sınıf mevcutları kalabalıklaşmıştır. Bunun sonucunda meslek liselerinde okul terki ve devamsızlık artmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2013).

12 yıllık zorunlu eğitimin getirdiği bir diğer yenilik ve üzerinde çok tartışılan önemli bir maddesi de öğrencilerin ikinci kademeyi bitirdikten sonra onlara açık öğretim alma hakkının tanınmasıdır (MEB, 2012). Bu durum bazılarınca yoksul öğrencilerin okulu

bırakarak örgün eğitim dışına çıkması ve büyük bir kısmının açık öğretime yönelmesine neden olmuştur. Ayrıca çocuk işçiliğinin önünü açmış fırsat eşitliğine yönelik önemli saldırılardan biri olarak değerlendirilmiştir (Birgün, 2021).

Araştırma bulgularında, bölgelerarası sosyo-ekonomik farklılıklar ve imkân eşitsizliğinin fazla olması, ailelerin sosyo-ekonomik farklılıkları, müfredatın yeterli olmayışı, fiziki altyapının ve okulların materyal bakımından yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı 12 yıllık zorunlu eğitim verimli bir sistem olarak değerlendirilmemiştir (Düşmez & Bulut, 2015). Ayrıca ilkokullarda öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 2012-13 eğitim öğretim yılından 2019-20 yılına kadar benzer seviyelerde kaldığı ve bunun sonucunda kalabalık sınıflarda eğitim yapıldığı bu kapsamda öğretmen ihtiyacının olduğu belirtilmiştir (Cerit ve diğerleri, 2014). Yapılan bir diğer eleştiri ise okul öncesi okullaşma oranını geriletmesine yönelik olmuştur (ERG, 2016). Bu düzenleme ile öğrencilerin bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyecek olan erken çocukluk eğitimi almadan ilkokula başlaması pedagojik açıdan önemli bir sorun olarak değerlendirilmiş ve okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik hedeflerin gerçekleşmemesine neden olmuştur (Kurban, 2020). Katılımcılar tarafından ise 12 yıllık zorunlu eğitim eşitsizlikleri artıran bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Özellikle mesleki eğitimin ortaokul kademesine alınması okul dışında kalan öğrenci oranında artış sağladığının yanında temel eğitim süresinin azalması sonucunda ortaokula gelen öğrencilerin yeterli kazanım elde edememesi bu kademedeki sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibi sunulmuştur;

12 yıllık eğitim ile ikinci 4 yılın mesleki alana açılmasıyla eşitsizlik alanı daha da erken döneme alındığını söyleyebilirim. Yani 8 yıllık zorunlu eğitim daha geniş bir kesimin okul dışında kalmasını önleyen, yani beşinci yıldan sonra okuldan ayrılanların bir kısmını ortaokula alarak onları kapsayan, böylece temel eğitimi yukarı doğru alarak onların eğitim içinde kalmasını özellikle kız çocuklarının eğitimde kalmasına yol açan bir süreç başlatmıştı. Rakamlardan bunu çok rahatlıkla görebiliriz. Bunun durduğunu söyleyebilirim yeni sistemle. İkinci dördüncü yılda yani

ortaokul aşamasında okuldan ayrılmalarında daha fazla olduğunu söyleyebilirim.

K11

4+4+4 eğitimin gelmesiyle birlikte insanlar artık ortaöğretime çocuğunu göndermek zorunda kaldı ve bu okullara ciddi yük oldu. Bu yük ne kadar hesaplandı tartışmalı bir konu aslında, herkesin okula erişimini sağlamak adına eşitlik sağlarken, okulların buna hazır olmaması eşitsizlik durumu yarattı ya da en azından nitelikli eğitimi sağlayabildik mi soru işareti. Zamanla oda olacak tabii ki biz hep böyleyiz aslında sadece MEB'in değil kamu yönetiminin temel özelliği hani bir tarafından başlayalım sonra geri kalan eksiklikleri tamamlarız gibi bir düşünce var. Çünkü hani bir işe başlamadan başınıza ne geleceğini bilmiyorsunuz yani millet olarak her şeyi çok iyi planlayıp yapmak yok. Ancak başımıza bir şey gelecek ki eyleme geçeceğiz. Bu sistem eğitime erişimi arttırmış ama eğitimin niteliğini düşürmemiştir ancak niteliğin gelişmesine engel olduğunu söyleyebiliriz. Bizim eğitimimizde sınıftaki öğrenci sayısına göre metodolojiler kullanmıyoruz. Sunu ile anlatım yaptığımız için, öğretmen merkezli, teste hazırlama arka planlı olan eğitim veriyoruz, sınıfın 30 kişi yada 40 kişi olması çok şeyi değiştirmiyor. K13

Katılımcı görüşleri ve araştırma bulguları sonucunda 12 yıllık zorunlu eğitimin kapsamlı bir plan ve alt yapı hazırlığı olmadan hayata geçirilmesi sonucunda birçok soruna neden olduğu ve bazı alanlarda eşitsizlik yarattığı söylenebilir.

Destekleme ve Yetiştirme Kursları (2014). Türkiye'de merkezî sınava dayalı, eğitim sistemi rekabetçi bir yapı oluşturup eğitime ek talepleri doğurarak dershanelerin yaygınlaşmasına sebep olmuş ve okul eğitiminden daha fazla önemsenmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda sosyo-ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarına dershane ve benzeri yerlerde ek hizmetler aldırarak donanımlı hale getirmektedir. Ancak sosyo ekonomik durumu iyi olmayan aileler bu imkanlardan çocuklarını yararlandıramamakta ve bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Bu bağlamda uzun yıllar boyunca dershanelerin kapatılması tartışılmış ve dershanelerin eğitimde fırsat ve imkân eşitliği

açısından ücretli olması bir problem olarak değerlendirilmiştir (Göksu & Gülcü, 2016). Bu sebeple 2014 yılında eğitimde fırsat eşitliğini engellediği gerekçesi ile 2014-2015 eğitim öğretim yılında “6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile dersanelerin kapatılarak özel okullara dönüştürülmesi kararı alınmıştır (Boran, Atalmış & Sağır, 2015; Resmi Gazete, 2014). Özel okula dönüşemeyen okulların ise merkezi sınavlara hazırlanamamak şartıyla öğrencileri kültürel, sanatsal, sportif, sosyal ve mesleki alanlara ilişkin bilgi ve becerilerini artıracak özel öğretim kurumları olarak faaliyetlerini sürdürebilmesine izin verilmiştir. Aynı zamanda 12 yaş ve altındaki öğrencilere, ödev ve projelerinde yardımcı olabilecek etüt eğitim merkezleri olarak görev yapmalarına izin verilmiştir (Resmi Gazete, 2014). Kanunun yürürlüğe girmesinden sonra bazı dersaneler kapatılmış, bazıları kademeli olarak özel okullara dönüştürülürken bazıları da dersane olarak faaliyetini sürdürmüştür (Ünsal & Korkmaz, 2016).

Gerek dersanelerin kapatılması sonucunda öğrencilerin ek hizmet taleplerinin yerine getirmek gerekse dezavantajlı öğrencilere tamamlayıcı eğitim hizmeti verebilmek için MEB tarafından 2014 yılında örgün eğitimde ortaokul ve ortaöğretim yaygın eğitimde ortaöğretimden mezun olanlar için destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) açılmıştır. MEB tarafından öğrencileri desteklemek ve onları yetiştirmek için açılan, ücretsiz olan ve tüm öğrencileri içeren kurslar olarak ifade edilmiştir (MEB, 2014b). Fiziki kapasitesi yeterli öğrenci potansiyeline sahip olan ortaöğretim kurumları, imam hatip ortaokulları ve resmi ortaokulların herhangi bir kademesinde yer alan öğrencilere açılmaktadır (MEB, 2014b). Bu kursların tüm öğrencilere ücretsiz olarak verilmesi ile eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

Her eğitim öğretim yılında iki dönem ve yaz kursu olmak üzere üç dönem yapılabilmektedir. Dersler ise hafta içi ders saatleri dışında ya da hafta sonu yapılabilmektedir (MEB, 2014b, MEB OGM, 2021-2022). Destekleme Kursları öğrenci/kursiyer ve velilerden gelen istek üzerine bir dersten en az 10 öğrenci olmak

koşuluyla örgün eğitim müfredatındaki bütün dersler için açılabilir (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018). Kurslar bir sınıfta en az 10, en fazla 24 öğrenci ile sınırlandırılmıştır (MEB, 2020). Bu kurslarda öğretmenlere normal ek ders ücretinin iki katı kadar ödeme yapılmakta olup söz konusu kurslara önemli ölçüde mali kaynak ayrıldığını göstermektedir (Canlı, 2019). Araştırma bulguları öğretmenlere ekonomik anlamda katkı sağlaması ve ek hizmet puanı verilmesi öğretmenler tarafından olumlu olarak karşıladığını ve öğretmenleri bu kurslara teşvik etmek bakımından ödemelerin önemli olduğunu ortaya koymuştur (Demir Başaran & Narinalp Yıldız, 2017; Ergün, 2017; Göksu & Gülcü, 2016; İdin & Tozlu, 2012; Ünsal & Korkmaz, 2016).

Alan yazında yapılan birçok çalışmada, DYK'nın konu eksikliklerini tamamlama, konuları tekrar etme, farklı örnekler çözme, farklı etkinlikler yapma, çok sayıda soru çözme, okul derslerine destek olma, öğrencilerin anlamadığı konuları sorabilme imkânı sağlaması açısından öğrencinin akademik başarısına olumlu katkı sağladığı saptanmıştır (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Bozbayındır & Kara, 2017; Canlı, 2019; Canpolat & Göçer, 2017; Nartgün & Dilekçi, 2016; Uğurlu, 2017; Ünsal & Korkmaz, 2016). Söz konusu kursların öğrencinin akademik başarısını artırması okul başarısını da artırarak okulların diğer okullarla rekabet edebilmesine imkan tanımaktadır (Göksü & Gülcü, 2016). Bununla birlikte özel ders ve etüt merkezleri gibi kurumlara ihtiyacı ortadan kaldırdığı için velilerin bu yöndeki harcamalarının azalmasına katkı sağladığından eğitimin önünde duran ekonomik engelleri hafifletilerek, sosyo ekonomik açıdan yeterli olmayan ailelere çocuklarına ekstra ders alabilme olanağı tanınması bakımından fırsat eşitliğini sağladığının göstergesi olarak kabul edilmiştir (Aküzüm & Saraçoğlu, 2018; Canlı, 2019; Canpolat & Köçer, 2017; Er Türküresin, 2018; Uğurlu, 2017; Ünsal & Korkmaz, 2016). DYK'a yönelik olumsuz durumlar arasında hafta içi ders saatlerinden sonra ve hafta sonları yapılması öğrenciler ve öğretmenlerin zamanlarının çoğunu almasına neden olduğu, öğrenci devamsızlığının fazla olduğu, kursa yönelik kaynak eksikliği, ailelerin kursa yönelik ilgisizliği, kursun ve kurs işlemlerinin ciddiye alınmaması, yöneticilerin kursa yönelik olumsuz tutumları, ders ve öğretmen planlamasında yaşanan

sorunlar olarak belirtilmiştir (Bozbayındır & Kara, 2017; Canlı, 2019; Canpolat & Köçer, 2017; Dönmez, Gürbüz & Tekçe, 2018; Er Türküresin, 2018; Göksu & Gülcü, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016; Topçu & Ersoy, 2019; Yirci & Açıkgöz, 2018).

Genel olarak bakıldığında destekleme ve yetiştirme kursları öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. 2020-21 eğitim öğretim yılında 2.504.311 öğrencinin bu kurslardan faydalanması bu kurslara yönelik talebi gözler önüne sermektedir. Özellikle sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bu kurslar aracılığıyla eksiklerini gidermesi akademik başarılarına katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlanması adına önemli bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Ancak uygulamanın bazı yönlerinde yaşanan olumsuzluklar geliştirilmesi gereken yanlarının olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda MEB kurslara katılan öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmek için “DYK İzleme ve Değerlendirme Ortak Sınavını” her dönem sonunda yapmaktadır. Sınav sonuçları değerlendirilerek uygulamanın eksik görülen konu ve kazanımlarının tamamlanması amaçlanmaktadır (MEB SGB, 2021a). Bununla birlikte 2019 yılı Sayıştay Denetim Raporunda “Destekleme ve yetiştirme kurslarının temel amacından uzaklaşması ve bu kurslar için ayrılan kaynağın sürekli artması” tespitinde bulunulmuştur. DYK'nın amacından sapmaması için gerekli tedbirlerin alınması önemlidir.

Eğitim Öğretim Desteği ve Özel Okullar. Günümüz ekonomi politikaları neoliberalizm ile şekillenmiş ve eğitim politikalarının yönünü değiştirerek devletin rolünü ve görevlerini değiştirmiştir. Kamu hizmeti olan eğitimin devlet tarafından finanse edilmesi anlayışı değişerek eğitimin piyasalaşması anlayışı doğmuş ve bu kapsamda eğitimin örgütlenmesi ve sunumunu değiştirmiştir. Türkiye’de ise eğitime yansımaları günümüz dünya uygulamalarından farklı olmamıştır (Güllüpinar & Bakış, 2015). Kalkınma planları, hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları ve Milli Eğitim stratejik planları gibi çeşitli yasal ve politika belgelerlerinde bu durum dile getirilerek özel okul sayısının artırılması hedeflenmiştir. Örneğin birçok belgede özel okullara yönelik genel eğitim içinde özel öğretim payının artırılması hedefinin yanında özel sektörün eğitim harcamalarına vergi muafiyeti ve uygun

krediler verilmesi gibi uygulamalarla eğitim harcamalarına teşvik edilmesi gerektiği dile getirilmiştir (DPT, 2006; MEB SGB, 2009). Bu durumun gerekçesi olarak eğitim harcamalarının devlet bütçesinde önemli bir paya sahip olması ve bütçe yetersizliği gösterilmiştir. Buna yönelik 2012-2013 eğitim öğretim yılında özel sektörün eğitim yatırımlarına teşvik edilmesini sağlamak amacıyla “Eğitim Öğretim Desteği” hayata geçirilmiştir. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda yapılan değişiklikle özel okulda okumak isteyen öğrencilere belirli miktarda maddi destek sağlama kararı alınmıştır. Eğitim ve öğretim desteği ile amaçlanan dezavantajlı öğrencilerin özel okul imkan ve fırsatlarından yararlanması ile devlet okullarının yükünün azaltılmasıdır (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Uygulamaya 2012-2013 yılında mesleki ve teknik liselerde, 2014-2015 yılında ise okulöncesi, ilkokul, ortaokul, genel lise ve temel liselerde okumak isteyen öğrencilere vermeye başlanmıştır (Bakioğlu & Sarıkaya, 2015). Ancak 2019 yılından itibaren kademeli olarak bu desteğin kaldırılması kararı alınmıştır.

Özel okullarda okuması için desteklenen öğrencilerin sayısı ve seçimi öncelikle il bazında belirlenerek, kalkınmada öncelik derecesi ve gelişmişlik durumu, eğitim bölgesindeki öğrenci sayısı, ailelerin gelir durumu, öğrencinin ve gidilecek okulun başarı düzeyleri ve öncelikli öğrenciler gibi özellikler dikkate alınarak yapılmaktadır. Eğitim öğretim desteği okul öncesi eğitimde en fazla bir eğitim öğretim yılı, diğer eğitim kademelerinde ise her kademedeki okulun öğrenim süresini aşmamak üzere verilmektedir (MEB, 2007). Yapılan bir araştırmada 2014-18 yılları arası teşvikten yararlanan iller incelenmiş, teşvik alan 7 bin okuldan, 4 bin tanesinin Ankara, İstanbul ve Antalya’da olduğu belirtilmiştir. Uygulamanın son üç yılında Ardahan ilinin bu destekten yararlanmadığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte bu desteği alacak öğrencilerin seçiminde dikkat edilen kriterler incelenerek, 2015-16 eğitim-öğretim döneminde bir önceki yıl diğer kriterlere göre ailenin gelir durumu %14 iken % 56’ya çıkarılmıştır (Kahyaoğlu & Karataş, 2018). Bu çerçevede kalkınmada öncelik verilen illerin eğitim-öğretim desteğinden yararlanmadığı görülmekle birlikte ailenin gelir durumunun ilk

uygulamalarda düşük düzeyde değerlendirilmesi desteğin amacına uymayan bir durumu yansıtmaktadır.

Tablo 16'da tüm okul kademelerinde desteklenen öğrenci sayısı artarak devam etmiştir. 2012-13 eğitim öğretim desteği kapsamında 166.563 öğrenciye 2.500- 3.500 TL arasında değişen miktarda toplamda 532.832.625 TL destek verilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise 337.415 öğrenciye 2860-3750 TL arasında değişen miktarda toplamda 1.160.781.984 TL destek verilmiştir. Eğitim ve öğretim desteği uygulamasının başladığı 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren 2018 yılı Haziran ayındaki ödemelerle birlikte toplam 4.670. 411.733 lira ödeme yapılmıştır (MEB, 2019).

Tablo 16

Yılları Arası Eğitim Öğretim Desteği Verilen Öğrenci Sayısı ve Verilen Destek Tutarı

	Destek Verilen Öğrenci Sayısı	Destek Tutarı Toplam (TL)
2014	166.563	532.832.625 TL
2015	337.415	1.160.781.984 TL
2016	313.324	1.166.335.768 TL
2017	302.429	1.207.708.478 TL
2018	253.827	1.083.155.170 TL

Kaynak: MEB ÖÖKGM (2018)

Tablo 16'da 2014-2018 yılları arasında kademeler yükseldikçe destek verilen toplam öğrenci sayıları artış göstermiştir. Okul türü açısından incelendiğinde ise eğitim desteği verilen öğrenci sayısı en fazla ortaöğretim kademesi olmuştur. 2014 yılında yapılan bir düzenleme ile dershanelerin özel okula dönüştürülmesi ortaöğretim kademesinde için teşviklerin sağlanmasında etkili olduğu söylenilebilir.

Tablo 17

2014-2018 Yılı Arasında Okul Tütüne Göre İlk Defa Destek Verilecek Öğrenci Sayıları ve Verilen Destek Tutarı

Okul türü		2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Okul öncesi	Destek tutarı	2.500	2.680	2.860	3.060	3.290
	Öğrenci sayısı	27.938	20.000	5.831	6.000	6.000
İlkokul	Destek tutarı	3.000	3.220	3.440	3.680	3.960
	Öğrenci sayısı	47.627	50.000	82.279	15.000	15.000
Ortaokul	Destek tutarı	3.500	3.750	4.000	4.280	4.610
	Öğrenci sayısı	54.908	50.000	84.850	15.000	15.000
Lise	Destek tutarı	3.500	3.750	4.000	4.280	4.610
	Öğrenci sayısı	75.000*	110.000*	73.291	15.000	15.000
Temel Lise	Destek tutarı	3.000	3.220	3.440	3.680	3.960
	Öğrenci sayısı	**	**	69.465	24.000	24.000
Toplam						

Kaynak: MEB ÖÖKGM (2018) not: * temel lise dahil ** lise içinde

Teşvik uygulamasına ilişkin değerlendirmeler alt sosyo ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin bu uygulamadan yararlanamadığını ortaya koymuştur. Yapılan bir araştırmada desteklenen miktar özel okul ücretleriyle kıyaslandığında alt sosyo ekonomik düzeyden gelen ailelerin gelir durumu için çok düşük düzeyde kaldığı belirtilmiştir (Kahyaoğlu & Karataş, 2018). Başka bir çalışmada ise orta gelirli ailelerin çocuklarını özel okula gönderme eğilimde olduğu ifade edilerek, söz konusu desteğin ödeme gücü olmayan bu ailelerin çocuklarını özel okula göndermede kolaylık sağlayan bir uygulama olarak değerlendirilmiştir (Çalıkoğlu, 2018). Desteğe yönelik çoğunlukla orta ve üst ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının yaralandığı yani bu okullara gidebilecek öğrencilerin yaralanabileceği bir uygulama olduğu sayısız çalışmada dile getirilmiştir (Çalıkoğlu 2018; Eğitim Bir Sen, 2016; Eğitim Bir Sen 2017; ERG 2014; ERG, 2016a; Kahyaoğlu & Karataş 2018; SETA, 2015; SETA, 2016; TEDMEM, 2015; TEDMEM, 2017a; Yaman, 2015). Yaman (2015) eğitim öğretim desteğinin yüksek gelirli aileleri avantajlı konuma getirdiğini, düşük gelirli aileleri ise zorladığını ifade ederek eşitsizlikleri artırıcı bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Benzer

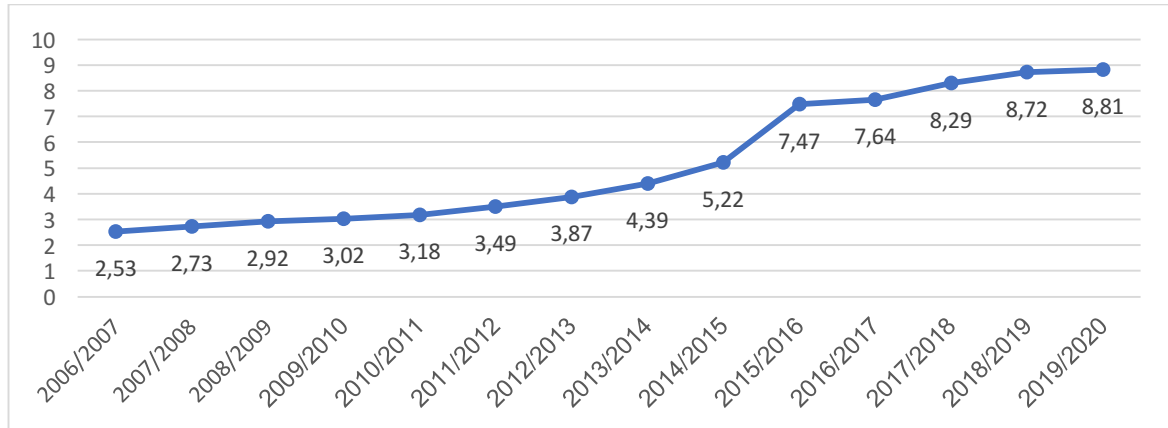
şekilde TEDMEM (2015) sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin eğitim başarısının çoğunlukla sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğuna dikkat çekerek, söz konusu destekten sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin yaralandığını ifade etmiştir. Bu ailelerin çocuklarını özel okula göndermesi çocuklarının daha iyi eğitim olanaklarına sahip olacağını ve bunun sonucunda sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları arasında başarı farkının giderek büyüyeceğini vurgulamıştır. Özmen (2019) ise sosyoekonomik düzeyi farklı olan çocuklara aynı miktarda eğitim öğretim destek verilmesinin uygun bir yaklaşım olmadığını belirterek öğrencinin başarısına ve ailenin maddi durumuna göre verilen miktarın değişmesi gerektiğini dile getirmiştir. ERG (2015a) ve Eğitim Bir Sen (2016) ise öğrenci seçiminde kullanılan başarı kriterinin devlet okulundaki başarılı öğrencilerin özel okula geçmesini kolaylaştıran bir uygulama olduğunu vurgulamıştır. Bunun sonucunda özel ve devlet okulları arasındaki başarı farkı artarak eşitsizliklere neden olacağını ve devlet okullarının niteliğinin azalacağını belirtmişlerdir.

Birçok yönden tartışılan eğitim öğretim desteği uygulaması, süreç içerisinde değişiklikler yapılarak devam etmiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında devlet okullarının yükünü azaltmak amacıyla eğitim öğretim desteği devlet okulundan özel okula geçen öğrencilere verilmesi kararı alınmıştır. Bu karar sonucu özel okul öğrencileri destekten yararlanabilmek için devlet okuluna nakil olduktan sonra eğitim öğretim desteğine başvurmuştur (Eğitim Bir Sen, 2016). Ayrıca 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenci seçiminde kullanılan başarı kriteri kaldırılmıştır. 2018 yılında ise organize sanayi bölgeleri ve bu bölgeler dışında açılan özel mesleki ve teknik eğitim okullar hariç eğitim öğretim desteği uygulamasının kademeli olarak kaldırılacağı ifade edilmiştir (Karavuş Altınok, 2019). MEB eğitim ve öğretim desteği uygulamasının derslik başına düşen öğrenci sayısının ve devlet okullarındaki ikili eğitim yükünün azaltılmasına katkı sağladığını, ancak devlet bütçesinden bu uygulama için ayrılan kaynağın devlet okullarının niteliğinin iyileştirilmesi için kullanılacağı açıklanarak 2019 yılında söz konusu desteğin kaldırılacağını belirtmiştir (MEB, 2018f). Karavuş Altınok (2019) dershanelerin dönüşüm sürecinin başlama

ve bitiş tarihleri ile eğitim öğretim desteğinin uygulanmaya başlandığı ve kaldırıldığı yılların paralellik gösterdiğini belirterek dershanelerin temel liseye dönüşüm sürecinde bir aksama olmadan uygulanmasına yardımcı olmak için bu uygulamanın yapıldığını dile getirmektedir.

Şekil 8

2006-2020 Yılları Arası Özel Öğrencilerin Toplam Öğrenci İçindeki Payı (%)



Kaynak: MEB SGB, 2021b

Şekil 8'de 2006-2020 yılları arası özel okul ve özel okulda okuyan öğrenci sayılarındaki artış oranları verilmiştir. 2006 yılından itibaren özel okul ve özel okulda okuyan öğrenci sayılarının arttığı görülmektedir. Özel öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı 2006 yılında %2,5 iken, 2020 yılında yaklaşık %9'a yükselerek, 2020 yılında 1.468.198 öğrenci özel okulda okumuştur (MEB, 2021). Eğitim öğretim desteği uygulamasıyla hem özel okul sayısı hem de özel okulu tercih eden kişi sayısı artmış olup uygulamanın istenen amaca ulaştığını göstermektedir. Özellikle eğitim öğretim desteği sonrasında 2012-2013 eğitim öğretim yılında 6570 olan özel okul sayısı 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle 11.694'e, 613.064 olan öğrenci sayısı ise 1.351.712'e yükselmiştir (MEB, 2018g). 2012-2013 ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı arasındaki öğrenci ve okul sayıları ele alındığında sayıların hemen hemen iki katına ulaştığı görülmektedir. Öte yandan özellikle 2014 yılında dershanelerin kapatılarak özel okullara dönüştürülmesi özel okul sayısında büyük bir hızla artış meydana getirmiştir. Bu durum sonucunda 2017-18 yılından 1.777 okul açılarak %8'e ulaşan özel okul oranı en fazla artış sağlanan yıl olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla

ortaöğretim kademesinde özel okulların sektör içindeki payı önemli ölçüde artmıştır (Öztürk, 2018). Görüşmelerin analizi sonucunda katılımcılar ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilen politikalardan en fazla özelleşme uygulamalarına vurgu yaparak eşitsizlikleri derinleştiren bir durum olarak değerlendirmiştir. Özel okul sayısının artması ile nitelikli eğitime yoksul çocukların erişemediği ve dezavantajlılarını devam ettiren bir durum olduğu belirtilmiştir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

2000'li yıllardan sonra eğitimdeki değişme neoliberal eğitim politikalarının tam bir izleyicisine dönüştü. Kamusal olanın kötüleştirildiği ya da kötü olduğunu iddia eden, bu nedenle kaynakların özel kesime aktarılması, politikaların özel kesimce belirlenmesi ve eğitim hizmetinin bir mala metaya dönüştürülerek alınıp, satılması gücü olanların alabilmesi, gücü olmayanların da dışarıda bırakılmasının uygulanması demektir. Hızla bir şekilde eşitlikçilik tümüyle gözden uzak tutulmuştur. Yapılan uygulamalar sözde yapılmıştır. Aslına bakarsanız özel programlar ile bazı kişilerin özel bir eğitime ihtiyacı varsa bunun dışındaki her çabanın satın alma gücüne bağlı olarak düzenlenen her türlü eğitim eşitsizlik getirir, yurttaşlık sözleşmesinin ihlali anlamına geldiğini söyleyebilirim. Son 20 yıllık dönemde bu konuda son derece hızlı, ahlaki ya da etik ilkelerden bağımsız parası olanla olmayan arasındaki farkın çok net kurumlar arası farkları ortaya çıkarıldı. K11

Yapılan uygulamalar sözde yapılmıştır. Örneğin 10.000 öğrenciye özel okullarda eğitim vererek yoksul öğrenciye bağış sağlayıcı politika uyguladığını iddia etmek gibi komik projeler geçirilmiştir. Yani 20 milyonluk bir öğrenci nüfusundan bahsediyorsunuz. Bütün derdinizi sorun çözmeyen, kaynaklarınızı, olanaklarımızı, ülkenin yetkililerinin, beyin gücünü, uzmanlarının enerjisini nüfusun sadece yüzde 2 buçğunun eğitim aldığı özel okulların sorunlarını çözmeye ayırıyorsunuz. Bu ne demek? Yüzde 95'le kim ilgilenecek? Bir kere kamusal eğitimin kötü olduğu iddiası kendi başına bir eğitim sisteminin iflası ile ilgili kabulüdür. Eğer kötüyse neden kötü?

İyi olmak zorunda olan bir sistemdir kamusal eğitim sistemi çünkü nüfusun büyük çoğunluğunun, sıradan insanların eğitim aldığı yerdir. Bazı küçük bir grubun eğitim talepleri farklılaşabilir. Buna özel ya da yurtdışı ya da özel nitelikli programlarla karşılırsınız eşitlikçilik bunu gerektirir. K3

İlgili araştırmalar ve katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde özel okullara giden öğrenciler gidemeyenlere göre nitelikli eğitim alarak bireyler arasında başarı farklarını artırması ve toplumun gelir grubuna göre tabakalaşmasına neden olacağı gerekçesi ile fırsat eşitliği ve sosyal adalete aykırı bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede her geçen gün özel okul sayılarının artması ile maddi durumu iyi olan ailelerin çocuklarının kaliteli eğitim almasını sağlamakta ve yoksul kesimin nitelikli eğitime erişim hakkını elinden alarak var olan eşitsizlikler derinleşmektedir.

Dengeli Öğretmen Dağılımını Sağlamaya Yönelik Tedbirler. Türkiye’de öğretmen istihdamında bugüne kadar kadrolu (asil), vekil aday, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik gibi çeşitli uygulamalar yapılmıştır (DMK, 1965). Bu istihdam türünden biri olan sözleşmeli öğretmenlik istihdam politikası 2005 yılında 2005/78 sayılı genelgede “kısmi zamanlı geçici öğretmenlik” ifadesi ile uygulanmaya başlanmıştır. Devlet Memurları Kanunu’nda hangi tür istihdam biçimine girdiği uzun süre tartışılmıştır (Soydan, 2012). Danıştay yürütmenin durdurulması kararı almış ve sonucunda MEB 10 ay süreyle çalışan geçici öğretmenleri sözleşmeli statüye geçirmiştir. Bu kararın ardından öğretmenler sözleşmeli statüde atanmaya başlanmıştır. 2010 yılında 3 yıl çalışan öğretmenlere kadrolu statüye geçiş hakkı tanınmış, 2011 yılında ise bu uygulamaya son verilerek alınan sözleşmeli statüdeki tüm öğretmenler kadroya geçirilmiştir. 2016 yılında ise “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” yayınlanarak bu politikanın yeniden uygulanması kararı alınmıştır. Bu yönetmeliğe göre öğretmenler 4 yıl çalıştıktan sonra adaylık sürecinde başarılı olmaları halinde kadrolu statüye geçme hakkı verilerek atandıkları yerde en az 2 yıl görev yapma şartı ile toplamda 6 yıl çalışma zorunluluğu getirilmiştir.

Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının gerekçesi olarak Türkiye’de iller ve bölgeler arasında, öğretmen dağılımındaki eşitsizlikler ve öğretmenlerin atandıkları bölgelerde kalmaması gibi sebepler öne sürülmüştür. Yeni atanan öğretmenlerin ilk veya zorunlu hizmetlerini yerine getirmek için atandıkları bölgelerde bir yıl görev yaptıktan sonra tayin istemeleri sonucunda bu bölgelerde öğretmen açığı ortaya çıkmaktadır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde öğretmenlerin kalmak istememesi önemli bir sorun olmakta ve fırsat eşitliğini olumsuz etkilemektedir (Gürcüoğlu, 2019). Bu çerçevede bu sorunun çözülmesi için 2016 yılında öğretmenlerin 6 yıl boyunca atanan bölgelerde özürhü haller dışında tayin hakkının bulunmaması sağlanmıştır. Sözleşmeli öğretmenliğin amacı “kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelerde olmak üzere boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarına öğretmen atamak” olarak belirtilmiştir (Resmi Gazete, 2016). Bu kapsamda sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sadece kalkınmanın öncelikli olduğu illere yapılması amaçlanıp öğretmen dağılımının dengeli tutulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Öğretmen Strateji Belgesi’nde bölgeler arasında öğretmen dağılımı ve hareketliliğine dikkat çekilerek bazı bölgelere atanan öğretmenlerin büyük bir kısmının kısa bir süre sonra tayin isteyip belirli illere gittiği belirtilmiştir. Bu bölgelere atanan öğretmenlerin hizmet yılı ortalaması oldukça düşük iken tayin istenilen bölgelerin hizmet yılı ortalaması oldukça yüksek düzeydedir. Örneğin 2016 yılında öğretmenlerin ortalama hizmet yılı süresi 11,4’dür. Ege Bölgesinde öğretmenler ortalama 14,2 yıl görev yapmakta iken, doğu bölgelerine gidildikçe bu oran düşerek Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ortalama 6,4 yıl görev yapmaktadır. İl bazında ise İzmir’de bu süre 15,6 yıl iken, Şırnak’ta ortalama hizmet yılı süresi 1,8 yıldır. Bu çerçevede iller arası hizmet yılı farkı daha da artmaktadır. Her yıl ilk atamaların % 70’i Doğu ve Güneydoğu Anadolu illerine yapıldığı, ama öğretmenlerin eş ya da özür durumuna göre batıdaki illere tayin istedikleri dile getirilmiştir. Sosyal ve ekonomik imkânları düşük köylerde ve ilçelerdeki okullarda öğretmen hizmet yılı düşük düzeyde kalarak öğretmen değişim hızının oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun

eğitimde nitelik açısından önemli farklılıkları oluşturduğu ve eğitim öğretimde kalite ve istikrar sorunlarını beraberinde getirdiği vurgulanmıştır. Bu duruma çözüm olarak öğretmen ihtiyacının yoğun olduğu yerlere 20.000 sözleşmeli öğretmen kadrosunun tahsis edileceği belirtilmiştir.

Sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarının kadrolu öğretmenlere göre zayıf olması, tayin ve eş durumu tayin haklarının olmaması ve iş güvencesi gibi nedenlerden dolayı bu uygulama eleştirilmektedir (Bayram, 2009; Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Karadağ, Aydoğmuş & Kesten, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı “Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine” göre “sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeleri, görev yaptıkları il içinde alanında ihtiyaç olmaması ya da öğretmenlerin bu fıkraya göre yapılması öngörülen görev yeri değişikliğini kabul etmemeleri halinde sona erer” ifadesi iş güvencesini olumsuz etkilemektedir. Öte yandan okulda görev yapan öğretmenler arasında farklı statülerin ve öğretmenlerin farklı haklara sahip olması örgütsel sorunlara neden olduğu belirtilmiştir (Bayram, 2009). Ayrıca birçok çalışmada söz konusu uygulamanın öğretmenlerin kurumlarına bağlılıklarını, motivasyonlarını, iş doyumlarını ve öğretmenlik mesleğinin statü ve değerini zedelediği vurgulanmaktadır (Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Çolak Ölmez, 2009; Demirkaya & Ünal, 2017; Gündüz, 2008; Karadağ, Aydoğmuş & Kesten, 2020; Karadeniz & Demir, 2010). Bu eleştiriler sonucunda 6 çalıştıktan sonra tayin isteyebilen öğretmenler 2018 yılında yeni düzenleme ile 3 yıl sözleşmeli 1 yıl kadrolu çalıştıktan sonra tayin isteme hakkına sahip olmuştur (Resmî Gazete, 2015).

Öte yandan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının özellikle Doğu bölgelerindeki illerde öğrencilerin daha az öğretmen değiştirmesi sonucunda eğitimde fırsat eşitliğine olumlu katkılar sağlayacağı ifade edilmektedir (Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Gürcüoğlu, 2019). Ancak 2019 Yılı Sayıştay Denetim Raporunda norm fazlası öğretmenlere dikkat çekerek 45 bin norm fazlası öğretmenin bulunduğu belirtilmiştir. Bazı bölgelerde ülke genelinde büyük oranda öğretmen ihtiyacı varken bazı bölgelerde neredeyse tüm alanlarda öğretmen fazlası olduğuna dikkat çekmiştir. Bu rapor ülke geneli ve iller arasında öğretmen dağılımında

dengelesizliklerin devam ederek bu dengelesizliklerin süreklilik kazandığı belirtilmiştir. Bu duruma neden olan faktörün ihtiyaç planlaması çerçevesinde öğretmen kadrolarının atanmamasının olduğu ifade edilerek, planlamadaki zayıflıklar nedeniyle öğretmen açığı sorununun çözüme kavuşturulamamasıyla birlikte mevcut yetişmiş insan kaynağının ve buna bağlı mali kaynakların verimli kullanılmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan 2016-2019 yılları arasında üç yılı tamamlamadan aile birliği mazereti ve sağlık gibi nedenlerle 1.514 öğretmenin yer değiştirdiği ve kadroya geçirildiğinin yanında 2019 yılında öğretmenlerin % 97'sinin yer değiştirdiği saptanmıştır. Ayrıca 2019 Yılı Sayıştay Denetim Raporunda "Sözleşme imzalandıktan sadece 4 gün sonra sağlık mazereti ile yeri değiştirilen öğretmen bulunması, yasal düzenlemelere aykırılığın ötesinde sistemik bir sorun olduğunu göstermektedir." ifadeleri yer almıştır. Bu çerçevede yönetmeliğe aykırı yapılan değişiklikler sözleşmeli öğretmelik uygulamasının öğretmen devinimini azaltmada sınırlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sözleşmeli öğretmen istihdam politikası ile tüm çocukların kaliteli eğitime erişebilirliğinin artırılması amaçlanarak fırsat eşitliği sağlanmaya çalışıldığı görölmektedir. Bu politika doğrultusunda kalkınmada öncelikli bölgelerdeki öğretmen sayısı önemli ölçüde artmıştır. MEB tarafından norm kadro doluluk oranlarının Doğu Anadolu Bölgesi'nde % 95, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde % 93, ülke genelinde % 92'ye ulaşarak tüm coğrafi bölgelerdeki öğretmen doluluk oranlarının birbirine yakın bir seviyeye yükseldiği belirtilmiştir (MEB, 2020a). 2012 yılında öğretmen hizmet yılı Hakkari'de 1,3 ve Şırnak'ta 1,5 yıl iken, 2019 yılında Hakkari'de 2,6, Şırnak'ta 2,4 yıl olup öğretmen hizmet yılı bu illerde artış göstermiştir (Özoğlu, 2015). Ancak yine genel olarak bakıldığında öğretmelerin hizmet yılı ortalaması çok fazla değişiklik gösterdiği görölmektedir. 2019 yılı verileri doğrultusunda Türkiye genelinde öğretmen hizmet yılı ortalaması 12,9 iken, Yalova'da 16,1, Aydın'da 16,5 ve İzmir'de 16,9'dur (Düşkün, 2021). Bu çerçevede sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmen hizmet yılını nispeten artırdığı söylenebilir.

Katılımcılar dezavantajlı bölgelerde öğretmenlere mecburi hizmet yükümlülüğünün getirilmesinin fırsat eşitliğine katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir çoğu tecrübeli öğretmenlerin sosyo ekonomik açıdan iyi okullara geçiş yaptıktan sonra bu okullarda kalması ve en genç, en tecrübesiz, ilk kez öğretmenlik yapacak kişilerin dezavantajlı bölgelere atanması eşitsizlikleri pekiştiren bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan bir uygulama olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu duruma yönelik katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur.

Türkiye deki en yanlış politika öğretmen istihdam politikasıdır. Şimdi bakın mesela bu PISA vesaire filan gibi çalışmadaki yüksek başarılı ülkelerin temel özellikleri şunu söyler nitelikte öğretmeni ya da daha kaliteli, daha tecrübeli öğretmeni dezavantajlı bölgeye gönderir. Peki, Türkiye’de dezavantajlı bölgelerde kimler var? Bütün öğretmenlerin yani yerleşme atama ile takip ettiğimiz zaman bizde en tecrübeli öğretmenler iyi bölgelerde görev yapar. Ancak dezavantajlı yerlere ücretli öğretmen gönderiyoruz böyle somut bir olgu söz konusu. Bunların hiçbiri dezavantajlı çocuklarla hiçbir alakası yok. Yani atanmanın önemli kesimi ilk kez Doğu Anadolu bölgesine gidiyor. Burada hem sosyal ekonomik dezavantajlı hem farklı dil açısından dezavantajlı, bir yerde bir öğretmeni okula atıyorsunuz. Yani doğrusu aslında bizim öğretmen ataması en yanlış politika. Ben de bu anlamda hani şey daha tırnak içerisinde yani bu niteliği düşük olan dezavantajlıya gönderirken daha tecrübeli artık mesleğinde belli bir noktaya gelmiş olanı daha merkezi okullara atıyoruz. Yani dolayısıyla karşılığı yok, bizim öğretmen eğitim politikasının. K12

Bu bağlamda sözleşmeli öğretmen istihdam politikasıyla beraber ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik ve ilk atama gibi uygulamalar kullanılmasına rağmen ülke genelinde öğretmen kadrolarının dengeli bir şekilde dağılımının sağlanamadığı ve bu doğrultuda kamu kaynaklarının verimli kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yeni atanan tecrübesiz öğretmenlerin dezavantajlı bölgelere atanması eğitim niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen dağılımındaki dengesizliklerin ve nitelik farklarının devam etmesi eğitime erişme hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği ilkelerinin sağlanamadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin farklı statülerde çalıştırılmaları örgütsel sorunlara neden olmanın yanında öğretmenlerin motivasyonlarını, bağlılıklarını ve iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin kalkınmada öncelikli yerlere özendirilecek tedbirlerin alınması gerekmektedir.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). Öğrenciler kendi eğitim seviyesinde kazanımlar edinemediklerinde ek programlara ihtiyaç duymaları halinde MEB çeşitli politika ve yasal düzenlemelerle destekleyici programlar sunmaktadır. MEB 222 sayılı İlköğretim Kanunu'nun 6. maddesinde yer alan "Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar" maddesine dayanarak zaman zaman çeşitli destekleyici programlar uygulamaktadır. Bu kapsamda UNICEF ve Millî Eğitim Bakanlığının ortak çalışmaları doğrultusunda 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) uygulamaya koymuştur. İYEP "İlkokulların 3 üncü ve 4 üncü sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanacak" (MEB, 2018d) bir program olarak tanıtılmıştır. Ayrıca bu program ile öğrencilerin psikososyal alanda desteklenmesi de hedeflenmiştir. Bu programın hedef kitlesini, ilkokulların 3. sınıfa devam eden özel eğitim ihtiyacı/tanısı olmayan öncelikle İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler, geçici koruma altındaki çocuklar, sığınmacı, göçmen, göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları ve mevsimlik tarım işçilerinin çocukları gibi dezavantajlı öğrenciler oluşturmaktadır. İYEP'in amaçları; "a) Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve öğrenme yaşantılarını planlamak b) Öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak c) Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel uyum sorunlarını önlemek ç) Akademik başarısızlıktan kaynaklanan devamsızlıkların önüne geçmek d) Programa dâhil

edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak e) Sorun çözebilen, iletişime ve öğrenmeye açık, öz güven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamak” (MEB, 2018d) olarak sıralanmıştır.

İYEP herkese eşit ve nitelikli bir eğitim vermek için birtakım iyileştirmelerin yapılması gerektiği anlayışı üzerinden hayata geçirilmiştir. 64. Hükümet Programında “Öğrenme ve gelişim düzeyi akranlarının gerisinde olan öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla tedbirler alacak ve yetiştirme programları uygulayacağız” amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin okulda başarısızlık ve okul terki gibi risklere maruz kalması sıklıkla dile getirilmiştir (UNICEF, 2017). Bu kapsamda belirlenen sorun alanlarında öğrencilere erken yaşta müdahale edilerek ileriki dönemlerde çıkabilecek sorunların önlenmesi için geliştirilen bir yöntemdir. Keskin ve Üstün (2020) ilkokulda okuma yazma ve matematik becerilerini edinemeyen öğrencilerin ilerleyen eğitim süreçlerinde diğer kazanımları edinmekte güçlük yaşadığını belirtmektedir. Öte yandan Türkiye’de öğrenciler arasındaki başarı farkının yüksek olmasının yanında ulusal ve uluslararası sınavlardaki performansının düşük olmasından dolayı özel müdahale programlarının uygulanması önerilmektedir (Gür, Çelik, Bozgeyikli & Yurdakul, 2018). Bu çerçevede PISA sınavında okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı alanında ortalamanın düşük olması ve alt düzeyde yer alan öğrenci oranının yüksek olması programın hazırlanmasına gerekçe olarak sunulmuştur. Dolayısıyla tüm bireyler için erişilebilir ve kaliteli eğitim hizmetinin sağlanması için özel müdahale programlarını zorunlu kılmaktadır.

Türkçe, matematik ve psiko-sosyal destek olmak üzere üç temel alan İYEP kapsamında yürütülmektedir. Programın içeriğini 1. ve 2. sınıf düzeyinde öğretim programlarında yer alan temel bilgi ve beceriler içeren program kazanımları oluşturmaktadır. Türkçe dersine yönelik okuduğunu anlama düzeyinin artırılması, okuma yazma konusundaki eksikliklerinin giderilmesi, matematik dersine yönelik ise öğrenmeye karşı olumlu tutum ve öz güvenli bir yaklaşım geliştirilmesi ile matematiğin günlük hayatta kullanılması gibi hedefler yer almaktadır (MEB, 2019g). İYEP matematik ve Türkçe

programlarında asgari düzeyde sahip olunması gereken kazanımlar belirlenerek hazırlanmıştır. MEB tarafından normal veya ikili eğitim yapan ilkokullarda, birleştirilmiş sınıf uygulaması olan ilkokullarda ve taşıma merkezli okullarda uygulanabilecek şekilde esnek bir biçimde tasarlandığı ifade edilmiştir (MEB TEGM, 2019). Program çeşitli modüller oluşturulup, öğrenciler değerlendirildikten sonra bulunduğu modül seviyesine karar verilerek başlatılmaktadır. Böylece öğrencinin belli kademedен başlayarak eksiklerinin giderilmesi amaçlanmaktadır. İYEP modüler ve sarmal öğretim programına sahip olup esnek bir programdır. Öğrenciler matematik ve Türkçe derslerinden herhangi birini ya da her ikisini birden alabilirler. Psikososyal destek programı ile öğrenmenin önündeki engeller belirlenerek müdahale edilmesi programın önemli bir özelliğidir. MEB okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında kendine özgü öğrenci belirleme süreçlerini içeren, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını erken sınıflarda ortaya çıkarmada ve eğitimde kalitenin artırılmasında yeni bir program modeli sunan bir uygulama olduğunu belirtilmiştir (MEB, 2018e).

Programı TEDMEM (2019) öğrencilere bireysel öğrenme gereksinimlerinin alt sınıflarda tespit edilerek öğrencilere erken yaşlarda öğrenme desteği sağlanarak öğrencilerin geride kalma risklerinin azaltılması adına önemli bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Ancak akademik başarısızlık ve uyum sorunları gibi sebeplerden kaynaklanan okuldan erken ayrılma olasılığını önlemenin yanında öğrencilerin okula aidiyet hissini artırılması ve temel becerilerin kazanılması amacı doğrultusunda programın önceliklerinin artırılması gerektiği önerilmiştir (ERG, 2019).

İYEP'in ilk uygulamasında öğrencilerin matematik dersinde yaklaşık %88'i, Türkçe dersinde %79'unun başarılı olduğu, Matematikte %12, Türkçe'de ise %21 öğrencinin hedeflenen kazanımlara erişemediği saptanarak uygulamaya katılan öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin büyük oranda telafi edildiği dile getirilmiştir (TEDMEM, 2019). İlgili araştırma sonuçlarında İYEP öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkileyerek öğrenci performansına yansıtıp akademik başarıyı artırdığı ve eğitim öğretim faaliyetlerini kolaylaştırarak

derslerden yüksek verim alındığını ortaya kaymuştur (Balantekin, 2020; Dilekçi, 2019; Keskin & Üstün, 2020; Ünsal & Korkmaz, 2016; Toptaş & Karaca, 2019). İYEP'in okuma yazma becerileri ile temel matematiksel işlemleri kazandırma açısından önemli olduğu ve dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarını avantaja çevirdiği saptanmıştır (Keskin & Üstün, 2020). Bununla birlikte uygulamada yer alan öğretmenler tarafından velilerinin ilgisizliği ve bilinçsizliği, öğrenci devamsızlığı ve öğrenim için ayrılan sürenin yetersiz olması gibi bazı olumsuzluklar dile getirilmiştir (Dilekçi, 2019; Hamidi & Kınay, 2019; Kırnık, Susam & Özbek, 2019; Yıldız & Kılıç, 2019). ERG (2020) programa katılan öğrencilerin devam durumları, devam etmeme nedenleri, kullanılan materyallerin ve kazanımların etkililiğinin yanında normal ve ikili eğitim yapan, taşınmalı okullar ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan ve farklı gereksinime sahip grupları içeren öğrenciler arasında farklılıkların olup olmadığını değerlendirilmesini önermektedir.

İlkokullarda yetiştirme programı değerlendirildiğinde eğitime erişim ve eğitimde fırsat eşitliği adına önemli bir uygulama olduğu görülmektedir. Özellikle sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin akademik başarıları düşük olduğu varsayımından hareketle bu öğrencilerin bu tür programlara erken yaşta desteklenmesi olası okul başarısızlığı ve terki gibi risklerin önüne geçilmesi bakımından oldukça önemlidir. Ancak bazı yönlerdeki eksiklerinin tespit edilerek giderilmesi programın etkililiğini arttırabilir.

Türkiye’de Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politikaların Genel Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular (3a)

İncelenen politika belgelerinde ortak geçen hedefler arasında eğitime erişimin artırılması, eğitim ve öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi, bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, eğitim içerisinde özel sektör payının artırılması yer almıştır. Hükümet programlarında ve seçim bildirimlerinde eğitime yönelik hedefler sınırlı bir şekilde ele alınarak somut hedeflerin çok fazla yer almadığı ve birbirine paralel hedeflerin var olduğu söylenebilir. Kalkınma planlarında ise durum tespiti yapılarak eğitime yönelik hedeflere daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Stratejik planların yapılması ile eğitime yönelik

faaliyetler daha sistematik bir yapıda ele alınıp söz konusu planlar yapılacak eylemlere yol gösterici olmuştur. Hükümet programlarında belirlenen bazı politikalar önceki dönemlerde de var olduğu görülmektedir. Örneğin bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, özel sektörün eğitim içerisindeki payının artırılması ve sözleşmeli öğretmenlik gibi uygulamalar bunlardan bazılarıdır.

Birinci, ikinci ve üçüncü AK parti dönemlerinde eğitime yönelik hedeflere çoğunlukla eğitime erişim bağlamında yer verilmiştir. Eğitime erişim ise okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik ele alınmıştır. Fakir öğrencilerin eğitime erişimlerinin artırılması için eğitim yardımlarının yapılacağı ve böylece söz konusu öğrencilerin eğitime katılımlarının sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu çerçevede fakir öğrencilerin eğitime katılımları sadece eğitime erişim yönüyle ele alınıp sınırlı bir çerçevede değerlendirildiği söylenebilir. Oysa ki öğrencinin eğitime katılımı devamsızlık, okul terki ve sınıf tekrarı gibi birçok faktör tarafından etkilenmektedir. Öte yandan çalışan çocukların zorunlu eğitime katılmalarının sağlanması için ILO kapsamında yürütülen faaliyetlerin sürdürüleceği ifade edilmiştir. Bu kapsamda 2005 yılında ILO Türkiye temsilciliğinin teknik desteğiyle yürütülen ve AB tarafından finanse edilen “Türkiye’de Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Ortadan Kaldırılması” projesi Sinop, Van, Ordu, Erzurum, Elazığ, Çankırı ve Kastamonu olmak üzere yedi ilde hayata geçirilmiştir. Proje kapsamında çocuklara maddi yardımlar yapılmış ve eğitim ile rehabilitasyon desteği sunulmuştur. Maddi yardımlar daha çoğunlukta çanta, önlük ve kırtasiye malzemesi gibi okul masraflarına destek olmak amacıyla yapılmıştır. Söz konusu proje ile çocukların çalışma hayatından okula yönelmesi için projenin uygulandığı okullarda okul tabanlı izleme sistemi kurularak çocukların okula devamlılıkları izlenmiştir. Proje kapsamında 6-17 yaş çocukların çalışma hayatında olmasına neden olan unsurların neler olduğunun tespit edilebilmesi için araştırma yapılmıştır. Proje ile 1500 çocuğa ulaşılması amaçlanmış ancak 4858 çocuğun çalıştığı veya bu çocukların çalışma riski taşıdığı tespit edilmiştir (Avşar & Öğütoğulları, 2012).

TÜİK çocuk işçiliğini belirlemek için ILO/IPEC tarafından hayata geçirilen “Çocuk İşçiliği İstatistiksel Bilgi İzleme Programı (SIMPOC)” çerçevesinde çocuk işgücü anketini belirli aralıklarla yapmaktadır. Türkiye’de 2006 yılında 6-17 yaş grubunda 15 milyon 025 bin kişi olup, çalışan çocuk sayısı 6-17 yaş grubunda 890 bin kişidir. 15-17 yaş grubunun %16,6’sı, 6-14 yaş grubunun ise %2,5’i çalışmaktadır. 2012 yılında 6-17 yaş grubunda 15 milyon 247 bin kişi olup 893 bin çalışan çocukları vardır. Bu çocukların 15-17 yaş grubunun %15,6’sı, 6-14 yaş grubunun %2,6’sı çalışmaktadır. 2019 yılı ise 5-17 yaş grubu çocuk sayısı 16 milyon 457 bin kişi tahmin edilip, bu yaş grubunda çalışan çocuk sayısı 720 bin kişi olurken, %34’ü eğitime devam edememiş ve 5 yaş grubu hiçbir çocuğun çalışmadığı tespit edilmiştir. 2006 yılında çalışan çocukların %69’u eğitime devam edemezken, 2012 yılında bu oran %50’ye düşmüştür. 2019’da 15 yaşın altındaki çocukların %28’i okula devam edemezken, 2006’da %35’i ve 2012 yılında %13’ü okula devam etmeyen çocuk oranı olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 2012’de 15 yaş altı çocuk işçi sayısında azalma meydana gelmiş ancak 2019’da tekrar bu oran yükselmiştir. 4857 Sayılı İş Kanunu’na göre 15 yaş altı çocukların çalışması yasak olmasına rağmen 2019 yılında 473 bin çocuk 15 yaş altında olup çalıştırılmıştır. Bu çocukların 41 bini eğitime devam edememiştir. 2006’da 15-17 yaş grubunda %83 oranında çocuk eğitime devam edemezken 2012’de %66’ya düşmüştür. Bu iyileşme, 12 yıllık zorunlu eğitime devam edemeyen öğrencilerin açık lise veya örgün eğitime devam etmesinden kaynaklanabilir. 2019 ise 15-17 yaş grubunda %36 oranında çocuk eğitime devam edememiş, çalışan çocukların %35,9’u aileye ekonomik olarak yardımcı olmak için çalıştığını belirtmiştir (TÜİK, 2013, 2020). Bu veriler doğrultusunda çocuk işçiliğinde çok fazla azalma meydana gelmeyerek önemli bir sorun olarak devam ettiği görülmektedir. Ayrıca TÜİK’in çocuk işçiliğine ilişkin araştırmasını Ekim-Kasım-Aralık dönemlerinde yapması, mevsimlik tarım çocuk işçilerini kapsamadığı gerekçesiyle eleştirilerek araştırmada çocuk işçi sayısının daha düşük çıkmasına neden olduğu vurgulanmıştır (Uyan Semerci, Erdoğan & Durmuş, 2020). Bununla birlikte TÜİK verilerinin geçici koruma altındaki çocukları kapsamaması ve buna yönelik veri bulunmaması

Türkiye’de çocuk işçi sayısının ne düzeyde olduğunun net resmini verememektedir (Oğuz Balıktay, 2021). Hane yoksulluğu çocuk işçiliğinin en önemli nedenleri arasında gösterilmektedir (Somel, 2019; Tunçcan, 2000). Maddi imkansızlıklar nedeniyle çalışmak zorunda kalan çocuklar okula devam edememektedir. Eğitime devam edemeyen çocuk işçiler kuşaklar arası devam eden bir yoksulluk döngüsüne girmektedir (Oğuz Balıktay, 2021). Çocuk işçiliğinin Türkiye’de bu denli yüksek olması yoksulluk ve eğitim politikalarının yetersizliğine bağlanmıştır (Somel, 2019). Başka bir deyişle, ülkenin eğitim olanaklarının sınırlı olması veya eşitsizliklerin derin olması çocukların çalıştırılmasının önemli nedenlerinden bir olarak gösterilmektedir. Eğitim altyapısının yetersiz olması çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanmasını engellemekte ve eğitim sisteminde olamayan çocuklar çalışmak zorunda kalmaktadır (İlik & Türkmen, 1994; Serter, 1994). Bu çerçevede sosyal ve eğitim politikaları gözden geçirilip yeniden kurgulanması gerekmektedir.

9.KP’de eğitime erişim, sınıf tekrarı ve okul terkinin azaltılması hedefleri okullaşma oranları ile sınırlı tutulmamış çocukların eğitim sistemde kalmaları sağlanarak tek boyutlu ele alınmadığı görülmektedir. Ayrıca 10.KP’de maddi imkanları yoksun çocukların okula erişimlerinin artırılacağı hedefinin yer aldığı görülmektedir. Ancak nasıl sağlanacağına dönük somutlaşmış hedefler yer almamıştır. Öte yandan eğitime erişim noktasında 9.KP’de, 8.KP’de değinilmeyen yatılı okulların, pansiyonların ve bursluluk imkanlarının yaygınlaştırılacağı belirtilmiştir. 10.KP’de taşınmalı eğitimin iyileştirilmesine yönelik hedeflere yer verilmiştir. Aynı zamanda diğer politika belgelerinde belirtilen ŞNT’nin devam edeceği ve böylece yoksul kesimlerin eğitime erişimlerinin destekleneceği hedefler arasında yer almıştır. Politika belgelerinde maddi durumu yetersiz çocukların burs ve şartlı eğitim yardımı gibi sosyal transfer harcamaları ile eğitime erişimlerinin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ailenin sosyal ve ekonomik durumu eğitime erişimi etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Ferreira & Gignoux, 2010). Bununla birlikte sosyo-ekonomik duruma devlet müdahalesi olmadığında ailenin beşeri sermayesi, çocuğun yetersizliğini ve eşitsizliğini daha da derinleştirerek yoksulluğun kuşaklararası kalıcılığını sürdürmektedir

(Esping-Andersen, 1999). Sosyal transfer harcamalarının yüksek olduğu ülkelerde bu harcamaların eşitsizliklerin azaltılmasına önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (Bhorat, Westhuizen & Jacobs, 2009). Bu çerçevede söz konusu harcamaların sosyal refah ve eşitsizlik üzerindeki etkileri dikkate değer ve önemlidir (Kozuharov & Petkovski, 2018). Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına sosyal harcamalar önemli bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Aynı zamanda incelenen belgelerde iller ve bölgeler arası okullaşma oranları arasındaki farkın yüksek olduğu vurgulanarak buna dönük faaliyetlerin yapılacağı ön görülmüştür. Son dönem politika belgelerinde ise yine dezavantajlı gruplar gözetilerek devamsızlık raporlarının hazırlanacağı ve devamsızlık eylem planı gibi faaliyetlerle eğitimi tamamlama ve katılım oranlarının artırılacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda önceki dönemlerde fırsat eşitliği eğitime erişim sağlanarak okullaşma bağlamında ele alınmış ve böylece tüm bireylerin eğitim olanak ve imkanlarından yararlandığı varsayılmıştır. Sonraki dönemlerde giderek eğitime erişim çok boyutlu açılardan ele alınarak duruma yönelik çözüm önerilerini içeren daha ayrıntılı hedeflerin yer aldığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen belgelerde dikkat çeken hedefler arasında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sıklıkla dile getirilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi eğitime gerekli olan alt yapıların ve farkındalığın sağlanması ile birçok belgede erişimin artırılmasına yönelik çözüm önerilerini içeren hedefler yer almıştır. Aynı zamanda son dönemlerdeki belgelerde okul öncesi eğitimin parasız olması ve zorunlu eğitim kapsamına alınması dile getirilmiştir. Ancak okul öncesi eğitim her ne kadar ücretsiz eğitim materyalleri ve temizlik malzemeleri gibi bazı destekler sağlanarak devlet tarafından finanse edilse de çoğunlukla velilerden belirli bir ücret alınmaktadır (EURYDICE, 2021). Bu nedenle okul öncesi eğitime tüm çocukların erişememesi bu kademenin zorunlu ve ücretsiz olmamasına bağlanmaktadır (Korlu, 2019). Öte yandan OECD ülkelerinin çoğunda ise bu kademenin ücretsiz olması tüm bireyleri kapsamına alarak birçok ülke son 10 yılda büyük ilerlemeler kaydetmiştir (OECD,

2016b). Bu çerçevede okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve ücretsiz sunulması okul öncesi eğitimde erişime olumlu katkı sağlayabilir.

Sonraki süreçlerde yer alan belgelerde dezavantajlı çocukların ve imkanları kısıtlı aile ve bölgelerin okul öncesi eğitime erişimleri desteklenerek yaygınlaştırılacağı belirtilmiştir. Araştırma bulguları yüksek kalitede erken çocukluk eğitiminin çocukların akademik başarıları da dahil işgücü piyasasına katılım, yoksulluğun azaltılması, nesiller arası sosyal hareketliliğin artması ve sosyal entegrasyon dahil olmak üzere, çocukların yaşamlarının sonraki dönemlerini desteklemeye yardımcı olacak becerilerin kazanılmasına dair kanıtlar sunmaktadır (Heckman, 2008; OECD, 2018c). Aynı zamanda özellikle dezavantajlı veya göçmen geçmişlerden gelen çocuklara, hayatın zorluklarını aşmak için gerekli olan bilişsel ve sosyo-duygusal beceriler için güçlü bir temel oluşturma konusunda geri kalma veya tam gelişim potansiyellerine ulaşamama risklerini telafi edebileceği öngörülmektedir (Arnold & Doctoroff, 2003; UNESCO, 2021). Başka bir deyişle dezavantajlı bireylere yönelik erken çocukluk eğitimi politikaları toplumsal eşitsizlikleri azaltmanın yanı sıra eşitsizliğin nesiller arası aktarımını engellemede önemli bir politika hedefidir (AÇEV–ERG, 2016). Bu kapsamda okul öncesi eğitim, yoksulluğun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılması ve fırsat eşitliğini sağlanması adına önemli bir kademe olarak değerlendirilerek sosyal politika araçlarından biri olarak kabul edilmektedir (OECD, 2016b; Öztürk, 2017). Dolayısıyla okul öncesi eğitim, diğer kademelerden daha fazla getiri oranına sahip olması nedeniyle bu kademeye yatırım yapmak ve kaliteli hizmetlere evrensel erişimi sağlamak, yalnızca eşitsizlikleri azaltmanın en etkili yollarından biri değil, aynı zamanda en verimli yollardan biri olarak değerlendirilmektedir (Heckman, 2008; OECD, 2016). Başka bir deyişle, araştırmalar bir çocuğun “gelişim penceresi” sırasında gerçekleşen müdahalelerin getirilerinin daha sonra gerçekleşenlerden daha önemli olduğunu göstermektedir (OECD, 2017a). Bazı uluslararası değerlendirme çalışmalarında erken çocukluk eğitimi almanın akademik başarıyı artırdığına ilişkin sonuçlar mevcuttur. Örneğin PISA kapsamında yapılan araştırmalar, en az bir yıl okul öncesi eğitimi almış çocukların almayanlara göre ailelerin

sosyo ekonomik durumlarına rağmen puanlarının daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca söz konusu çalışmalar bir yıl ve daha fazla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin bir yıldan daha az alanlara göre, matematik, fen ve okuma alanlarında daha yüksek puan alma eğiliminde olduğunu göstermektedir (OECD, 2017a; 2018b). Başka bir deyişle iki yıllık erken çocukluk eğitimi iyi bir akademik performans düzeyine ulaşma şansını önemli ölçüde artırmaktadır (OECD, 2020). Bu çerçevede erken çocukluk eğitimi akademik başarıyı olumlu etkilediği görülmektedir. Alan yazınla paralel olarak katılımcılarda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanması için okul öncesi eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Yoksul öğrencilerin dezavantajını gidermek için okul öncesi eğitimin gereği bulgusu katılımcı görüşlerinde mevcuttur:

Milli Eğitim bakanımız Mahmut Özer’inde çok sık vurguladığı bir şey, yazılarında da vurguladığı fırsat eşitliği için okul öncesi eğitim oldukça önemli ama şu anki işleyişine baktığımızda, yani mevcut işleyişine baktığımızda, kimler bundan en çok faydalıyor diye baktığımızda şunu söylemiyoruz, yani dezavantajlı ailelerin çocukları bundan daha çok faydalıyorlar ya da daha çok fayda görüyorlar. Öyle olmuyor ya da en azından bu konuda yeterince bilgimiz yok. Hemen bu konuda biraz daha çalışmaların yapılması lazım. K10

Okul öncesi eğitimin eşitleyici olabilmesi için sizin dezavantajlıya avantajla göre ekstra bir şeyler yapmanız lazım. Yani şöyle düşünün, çocuk okula geliyor, kimisi aileden kültürel olarak sermaye açısından daha avantajlı geliyor. Dil edinimi açısından daha iyi düzeyde geliyor. Mesela Türkçeyi daha iyi konuşuyor. Şimdi bizim gittikçe artan bir nüfusumuz olduğunu dikkate aldığımızda bu dediğimiz daha da zamanla net görülecek. Diyelim işte Suriyeli bir öğrenci, Kürt bir öğrenci ya da Roman vatandaşı, bunlar okula geldiği zaman farklılıklar var. Okul burada eşitleyici bir rol oynayabilir. Hani tabiri caizse yarışta eşit başlaması için ona bir takım artı avantajlar sağlayabilir. Okul öncesi eğitim bu bakımdan önemli bir kademe olduğunu söyleyebilirim. Ancak faydalanan kesim daha çoğunlukta sosyo ekonomik açıdan

daha iyi ailelerin çocukları olduğunu görebiliyoruz. Dolayısıyla dezavantajlı bireylere bu kademenin ulaştırılması gerekiyor. K3

Son dönem belgelerde ise erken çocukluk eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik ortak kalite standartları getirileceği hedefi yer almıştır. Bu çerçevede bu kademedeki okullaşmanın sağlanmasının yanında kalitesinin de artırılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de okul öncesi eğitimin niteliğinin ve kapsamının geliştirilmesi için yapılan çabaların henüz yeni olduğu görülmektedir (Öztürk, 2017). Öte yandan OECD erken çocukluk eğitimi çocukların öğrenme çıktıları üzerinde her zaman olumlu etkiler yaratmadığını belirtmiştir. Bazı ülkelerde öğrenme çıktıları üzerinde çok olumlu etkilere sahipken, bazı ülkelerde nötr ve hatta bazı durumlarda avantajlı çocuklara dezavantajlı çocuklardan daha fazla fayda sağlayarak olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığını tespit etmiştir (OECD, 2018a). Bu veri doğrultusunda erken çocuk eğitimi politikalarının yaygınlaştırılması büyük önem taşımakta ancak özellikle dezavantajlı hane ve bölgelerin nitelikli erken çocukluk eğitim olanaklarına erişmesi daha da önemlidir.

Türkiye’de 2008 yılında okul öncesi eğitimin zorunlu olması gündeme gelmiştir. 2008-09 eğitim-öğretim yılında 32 pilot ilde okul öncesi eğitime %100 erişimin sağlanması için 60-72 ay yaş grubu çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olması için çalışmalar başlatılmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında 57 ilde, 2011-12 yılında ise 71 il çalışma kapsamına alınarak okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmiştir (AÇEV–ERG, 2016). Ancak 12 yıllık zorunlu eğitimin hayata geçirilmesi ile bu çalışmaya devam edilememiştir. Öte yandan %100 erişim uygulamasında tercih edilen bölgelerin okul öncesi okullaşma oranlarının Türkiye ortalamasının üzerinde olan illerin seçilmesi dezavantajlı bölgeleri ve illeri önceliklendirmekte yetersiz kaldığı tespit edilmiştir (AÇEV–ERG, 2016). Okul öncesi eğitime ilişkin 2010 yılında MEB ve UNICEF işbirliği tarafından hayata geçirilen ve AB tarafından finanse edilen “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” toplum temelli erken çocukluk hizmetlerini gündeme getirmiştir. Proje kapsamında yerel yönetimler, mülki idareler, özel kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliği sağlanarak toplum temelli iş

birliklerinin oluşturulması ile özellikle dezavantajlı çocukların erken çocukluk eğitimine erişmesi amaçlanmıştır (UNICEF, 2013a). 2014-2015 eğitim öğretim yılında toplum temelli kurumlar faaliyete geçmiştir. Belediyeler, dernekler ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından birçok kreş açılmıştır. Ancak toplum temelli modellerin nasıl sunulacağı birçok tartışmaya neden olmuştur (Kurban, 2020). Bununla birlikte 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimi alan çocuklara da şartlı eğitim yardımı verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca MEB tarafından okul öncesi eğitime erişimi artırmak için yaz okulları", "gezici öğretmen sınıfı", "gezici sınıflar" ve "taşıma merkezi ana sınıfı modeli" olmak üzere 4 model geliştirilmiştir. 2009'dan beri 36–72 aylık çocuklara kurumsal okul öncesi eğitim modeline alternatif olarak Gezici Anaokulu ya da Otobüs Projesi uygulamaya başlanması kapsamında gezici sınıflar ile dağınık ve seyrek nüfuslu yerleşim yerlerinde günlük 6 saat eğitim verilmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında "Gezici öğretmen sınıfı" modeli uygulanmaya başlanmış, öğretmenler köy köy gezerek öğrencilere eğitim vermeye başlamıştır. Yaz okulu modelinde ise eğitim öğretim döneminde eğitim almamış okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar eğitim almaktadır. Taşıma merkezi ana sınıfı modeli ise dağınık ve az nüfuslu yerleşim yerlerindeki çocukların merkezi bir köye taşınması sağlanarak eğitim alması gerçekleştirilmektedir. Bu model ile köy okullarının tekrar açıldığı vurgulanarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında 40 bin çocuğa eğitim verildiği belirtilmiştir (MEB, 2019f). Bu uygulamalar göz önüne alındığında MEB tarafından okul öncesine katılımın artırılması önemli görülmektedir. Ancak okul öncesi okullaşma oranının artırılmasına ilişkin hedeflerin kapsamı ve sınırları belli olmayan ve bütüncül bir çerçevesinde sunulmadığı ifade edilmiştir (Kurban, 2020). Öte yandan katılımcılar okul öncesine erişimi diğer kademelerle kıyasladığında düşük düzeyde ve okul öncesinin paralı olması ve zorunlu olmaması erişimi engelleyen önemli bir faktör olarak değerlendirmiştir. Bu kapsamda katılımcılar tarafından ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için erişilebilir olmayan bir kademe olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitime yönelik katılımcı görüşü şunlardır:

Şimdi okullarda ana sınıfları açıldı. Bu güzel bir çalışma. Bağımsız ana kolları açıldı ve sayısında arttı. Okul öncesi öğretmen sayısı da arttı. Ancak özellikle büyük kentlerde dezavantajlı ailelerin oraya ayıracak paraları olmadığı için okul öncesi eğitime çocuklarını göndermediğini görüyoruz. K5

Politika belgelerinin önemli bir kısmında eğitim niteliğinin iyileştirilmesine yönelik hedefler yer almıştır. İlk dönem belgelerinde her kademde eğitime erişim sorunundan dolayı eğitim niteliğine sınırlı bir çerçevede değinilmiş, sonraki süreçlerde niteliğe yapılan vurgunun çoğaldığı görülmektedir. Bu hedef çerçevesinde Planlı Okul Gelişim Modeli ve Toplam Kalite Yönetimi (TKY) gibi uygulamalar hayat geçirilerek okulların performanslarının ölçümü sağlanarak verimliliğinin artırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte politika belgelerinde eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi oluşturularak eğitim niteliğinin artırılacağı belirtilmiştir. 10. KP'de erişimde ilerlemeler yaşandığı bundan sonraki aşamada eğitimde kaliteye odaklanılacağı vurgulanmıştır. 64.hükümet programında ise ortaöğretimde okullar ve bölgeler arasında nitelik farklılıklarını asgari seviyeye indirecek tedbirler alınarak eş zamanlı öğrencilerin ikametlerine en yakın okullarda eğitim görmelerinin sağlanacağı ifade edilmiştir. Bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik 2018 yılında liselere geçiş sınavı TEOG kaldırılarak yerine "Liselere Geçiş Sistemi (LGS)" ile değiştirilmiştir. Bu sınav değişikliğiyle birlikte adrese dayalı okul kayıt sistemi hayata geçirilmiştir. MEB tarafından nitelikli okul olarak sınıflandırdığı okullara sınav ile öğrenci alımı yapıp, bu liselere yerleşemeyen öğrenciler adresine en yakın okullara otomatik olarak kaydedilmektedir (MEB, 2018a). Bu uygulamanın, nitelikli okul ve niteliksiz okul sınıflandırılması ile öğrenciler arasından ayrışmalara neden olmasının yanında bölgesel eşitsizlikleri derinleştirdiği iddia edilerek öğrenciler arasında sınıfsal bir ayrıma yol açacağı için tercih edilmemesi gereken bir uygulama olarak değerlendirilmiştir (Kalsen & Öztekin, 2021; Kuzu, Kuzu & Gelbal, 2019). Türkiye'de yerleşim yerlerinin sosyoekonomik düzeye göre ayrışmasından dolayı adrese dayalı kayıt sisteminin dezavantajlılığı derinleştirdiği

vurgulanarak katılımcılar yukarıdaki bulguyu destekleyen görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar adrese dayalı kayıt sistemi ile ilgili olarak,

Mahalleye en yakın okula kayıt uygulaması büyük bir sosyal adaletsizliktir. Çocuğun o şehirdeki tüm okullara kayıt hakkının olması lazım, sosyal eşitsizlikleri azaltmak istiyorsak o zaman nereye giriyorsa çocuk oraya gitmeli. Zaten eşitsizlik, adaletsizlik o yerleşimden başlıyor. Anne babası o mahallede oturuyor zaten. Çocuğun anne babasının kaderine terk etmiş oluyorsun, zorlamış oluyoruz. Bu kontenjan azaltılması bunu daha da sertleştirdi. Niye? Çünkü yüzde dörde beşe giremezse iyi bir Anadolu, Fen lisesine gidemezse diğer bir mahallenin okuluna geçemiyor. Buda bütünüyle kaderini oraya mahkum ediyor. Onun için diğer ufak tefek, işte desteklerin 100 liraydı. Anne para vermişsin, birkaç kitap vermişsin bunlar elbette ki iyi şeyler. Hani kötü şeyler değil ama bunların bir anlamı yok. Ana dokuyu düzeltmediğiniz sürece ana omurga düzeltmediğiniz sürece. K8

Mahalle bazlı yerleştirmenin önemli kritik bir şeyi var, sadece dezavantajı var. O da şu, bizde o ayrışmalar çok keskin olduğu için Ankara için konuşalım işte Şentepe dediğiniz zaman zaten bütün o mahalledeki dezavantajlılar öğrenciyi aynı mahalleye yerleştirdiğiniz zaman herkesin bütün o, mahallenin, ayrışmanın getirdiği dezavantajlar hepsini aynı yerde toplama riski var. K12

ifade edilmiştir. Alan yazın ve katılımcı ifadeleri incelendiğinde, gelişmiş bölgelerde yaşayan sosyo ekonomik durumu daha iyi olan çocuklar olmayanlara göre daha iyi okullara giderken, sınavla herhangi bir okula yerleşemeyen çocukların kendi bulunduğu yerlerdeki okullara gitmeye zorlanması sosyo ekonomik olarak okulların ayrışmasına neden olabilir. Dolayısıyla bu uygulamanın eşitsizlikleri destekleyen bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Öte yandan 64.hükümet programında yine okul gelişim modeli ile dezavantajlı okulların destekleneceği ifade edilmiştir. Söz konusu model ile başarısız olan okullara destek programlarının uygulanacağı ifade edilmiştir. Eğitimde kalite endeksinin oluşturularak Türkiye'nin kalite haritasının oluşturulacağı böylece sınıf, okul türü, ilçe, il ve

bölgeler düzeyinde eşitsizliklerin azaltılacağı vurgulanmıştır. 2019 ve 2020 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programlarında, eğitim kalitesinin artırılması için ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkinleştirileceği, öğrenci başarı izleme araştırmasının yapılacağı ve her çocuk için bir e-portfolio hazırlanacağı hedefine yer verilmiştir. Yapılan ulusal araştırmalarla beraber uluslararası sınavlarda okul ve bölgesel başarı farkının yüksek olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi projesi (ABİDE), Öğrenci başarı izleme araştırması (ÖBA) ve Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi gibi araştırmaların bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik hayata geçirildiği söylenebilir.

Milli eğitim sisteminde eğitim niteliğinin geliştirilmesi adına uzun yıllardır birçok uygulama yapılmaktadır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, okulların kalitesini performanslarının geliştirilmesi ve sürdürülebilirliğini sağlamak için okul temelinde plan yapılmasının gerektiğini önermiştir. Okul niteliğini artırmak adına 1996 yılından beri okullarda Planlı Okul Gelişim Modeli (POGM) yürütülmüştür. POGM, Toplam Kalite Yönetimi, Okulda Performans Yönetimi ve Öğrenci Merkezli Eğitim gibi eğitim ve öğretimin niteliğini artırma kapsamında yapılan uygulamaların merkezinde yer almaktadır (Planlı Okul Gelişim Modeli, 2007; akt. Gökyer, 2011). Okul gelişim sürecinin adım adım izlendiği bir uygulamadır. Bununla birlikte Müfredat Laboratuvar Okullar Projesi kapsamında 1999'da hayata geçirilen Toplam Kalite Yönetimi (TKY) ile toplumun tüm kurum ve bireylerini eğitimde karar alma süreçlerine dahil edilerek okul kaynaklarının verimliliği ve etkililiği artırmak ve eğitimde niteliği iyileştirme adına yapılan başka bir uygulamadır (Gülsen, 2012; Kentli, 2016). Başka bir deyişle TKY kapsamında oluşturulan Okul Gelişimi Yönetim Ekibi (OGYE) ile işbirliğine ve katılımcılığa dayalı bir yönetim anlayışıyla öğrenci başarısını ve eğitim niteliğini artırmanın yanında okulun fiziki ve insan kaynağını geliştirmek amaçlanmıştır (MEB EARGED, 2002). Süreç içerisinde 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile yasal alt yapı oluşturularak kamu kurumlarına stratejik plan yapılması yükümlülüğü getirilmiştir. Bu kanun ile kamu idarelerinin kalkınma planları, programları ve

ilgili mevzuat doğrultusunda benimsedikleri ilkeler çerçevesinde stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptayarak belirli göstergelerle performanslarını bu yönde ölçmek ve yaptıkları eylemleri değerlendirmek için stratejik plan yapılması görevi verilmiştir (Benli, 2018). MEB 2010-2014 yıllarını kapsayan ilk stratejik planlarını hem bakanlık hem de okullar düzeyinde yapmaya başlamıştır. Stratejik planlar ile okul performans ölçümleri ile verimliliklerinin artırılarak eğitim niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır.

Bununla birlikte MEB, 2011 yılında ilköğretimde okullarının kalitesini belirli bir düzeye getirmek için okullar arasında minimum standartlar oluşturabilmek amacıyla İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) uygulamasını başlatmıştır (MEB İGM, 2009). Bu uygulama ile okullar arası nitelik farkının azaltılması istenmektedir. İKS ile ilköğretim okulları il, ilçe ve okul düzeyinde sunulan her türlü hizmete ilişkin veri toplanmasına imkan tanıyarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlayan bir sistemdir (Karaşahin, 2010). İKS okulların kendi durumlarını değerlendirerek okul gelişim çalışmalarına katkı sağlaması için hazırlanmıştır (MEB ve UNİCEF, 2015). 2014 yılında ise okul öncesi eğitimi de içerecek şekilde Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları (OİKS) olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu standartlar sunulan eğitimin niteliğinin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve çocukların görüşleri doğrultusunda geliştirebilmek için kaynak oluşturmaktadır (MEB, 2018).

Ayrıca MEB, 2014 yılında Milli Eğitim Kalite Çerçevesini yayınlanarak eğitimin niteliği, öğrencilerin temel öğrenme kazanımları ile izleme ve değerlendirmeye yönelik unsurları içeren bir belge hayata geçirmiştir (MEB SGB, 2014). Eğitimde kalite endeksinin geliştirilmesi için hazırlanan bu çerçeve ile eğitim ve öğrenci başarısının ve öğretmen gelişiminin il, ilçe ve okul düzeyinde izleme ve değerlendirmesini amaçlamaktadır. MEB yıl sonunda topladığı veriler doğrultusunda kalite endeksi oluşturarak okulların eksiklerini tespit edip onlara bir yol haritası sunmaktadır (Karaşahin, 2010). Milli Eğitim Kalite Çerçevesi Eğitim ve Öğretim Hizmetlerinin Niteliği", "Öğrencinin Temel Öğrenme Kazanımları" ve "Eğitim Yönetiminde İzleme ve Değerlendirme" olmak üzere olmak üzere 3 ana bölümden oluşmaktadır. Başka bir deyişle MEB tarafından eğitim niteliğinin ölçümleri yapılarak başarı

ve başarısızlığın nedenlerinin verilere dayalı hale getirileceğini ve eğitim ile ilgili geliştirilecek yeni politikaların ve verilerin bilgi yönetimine dayandırılacağı ifade edilmiştir (MEB SGB, 2014).

Bununla birlikte 2023 eğitim vizyon belgesinde belirlenen kararlar doğrultusunda okul gelişim modeli projesi uygulanmaya başlanmıştır. Okul gelişim modeli ile amaçlanan her bir okul kendi koşulları göz önüne alınarak belirlediği hedeflere ulaşma düzeyine bakılabilen bir model oluşturulmuştur (MEB, 2019a). Yani okulların başarısı, fiziki imkanları, gelişimi, ihtiyaçları ve belirlediği ölçütlere ulaşıp ulaşmadığı gibi özellikler izlenebilmektedir (MEB, 2018c). Bu uygulama öğrencilerin başarılarını artırmanın yanında nitelikli eğitim imkanlarının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Dönmez, 2002). Okulun belirlediği hedefler bakanlık tarafından izlenerek ve çocukların bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerinin değerlendirilmesi yapılarak okul gelişim bütçesi verileceği belirtilmiştir. Önemli özelliklerinden biri de yerel düzeyde eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek modüler programın geliştirilmesidir. Yapılan bir araştırmada okul yöneticileri tarafından söz konusu modelin okul, birey ve toplum boyutlarına katkı sağlayabilecek bir uygulama olduğu belirtilmiştir (Akran, 2020).

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminde alınan mesafeye yönelik yapılan görüşmeler incelendiğinde katılımcıların çoğu ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin son 20 yıllık süreçte nitelikli eğitime erişemediğini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşleri sonucunda sınıfsal farklılaşmanın, özelleşmenin artması ve okulların ayrıştırılması sonucunda nitelikli eğitime erişemediği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından eğitimde özelleşme uygulamalarının artmasını nitelikli eğitime erişimde eşitsizlikleri derinleştiren bir durum olarak değerlendirilmiştir. Devlet okullarını yetersiz olduğunu düşünen ekonomik olarak avantajlı aileler çocuklarını özel okullara gönderdiği ve özel ders, dersane gibi imkanlara sahip olduğu ancak yoksul ailelerin bu imkanları çocuklarına veremediği için nitelikli eğitime erişemediği ifade edilmiştir. Aynı zamanda katılımcılar temel lise gibi bazı özel okulların niteliğinin düşük olduğunu vurgulayarak bu

okulların sadece üniversiteye hazırlayan yerlere dönüştüğü belirtilmiştir. Nitelikli eğitime ulaşamayan alt kesimden gelen öğrencilerin sınıf atlayamadığı vurgulanarak, ortaöğretimde nitelikli liselere ayrılan kontenjanların sınırlı olduğu ve çoğunluğun geri kalan niteliksiz okullarda okuduğu ifade edilmiştir.

Türkiye’de eğitimi şöyle değerlendiriyorum ben bireyler eğitime ulaşabiliyor ama kaliteli eğitime ulaşmak belki de şöyle bir cümle kurabilirim parası olanların paralı okula gittiği ya da imkanı olanların daha kaliteli okullarda okuduğu, özel ders aldığı, dersane takviyesinde bulunduğu ama çoklu bir grup öğrencinin mevcuttaki imkanlarla eğitime ulaşabildiğini görüyorum. K4

Özel okulların payının bu kadar artması son yıllarda bence eğitimde eşitlik adına olumsuz bir şey ve son 20 yıla baktığımızda devasa bir artış var. Siz sadece kamu okullarıyla mı sınırlı kalacaksınız bilmiyorum ama özel okullarda da aslında şöyle eğitim niteliği daha iyi de değil. Mesela temel lise gibi bir vaka var. Birkaç yıl öncesine kadar dersane dönüşümü ile kurulmuş. Onlar nitelikli eğitim vermekten çok uzak. Çocukları sadece üniversiteye hazırlayan yerler, ne birimleri, ne bahçesi, müstakil bir şeyleri şeyleri var. Yani eğitim niteliği gerçek anlamda akademik başarıya, sınav başarısı sorusuna götürüyor bu bizi aslında sınav başarısı üzerinden tabi üniversiteye geçiş üzerinden de bakılabilir. K6

2017-18’lerde dönemin bakanı Türkiye’deki nitelikli eğitim konusunda bir istatistik verdi. Yani oran verdi, yüzde 10 düzeyinde ki sonra bunu yüzde 5’e çektiler. Bu okullar sınavla öğrenci alacak ve bunun nitelikli bir eğitim olduğunu söylediler. Dolayısıyla tersinden söylediğinde yüzde 95 düzeyinde ki bir öğrenci kitlesinin niteliksiz eğitime gittiğini veya sunulduğunu görüyoruz. Zaten bunun üzerinden bir tartışma yürütemedik. Şu anda da yine benzer şekilde sürüyor. Proje okulu diye veya işte Anadolu Lisesi veya fen lisesi diye bir ayırım söz konusu. Geride kalan veya bunun dışında kalan büyük bir çoğunluk niteliksiz eğitim alıyor. K9

Eğitim niteliğinde iyileşmeler olduğunu ancak istenilen düzeyde olmadığını söyleyen katılımcılar eğitimdeki iyileşmeleri uluslararası sınavlardaki puan artışını ve yapılan yatırımları öne sürerek eğitim niteliğinin arttığı belirtmiştir.

PISA sınavında ortalama bir öğrencimizin eğitim kalitesini yaklaşık yarım yıl arttırmışız. Yani bu açıdan baktığımız zaman ibre pozitif ama durduğumuz yer çok iyi değil. Uluslararası rekabet edilebilirlik açısından iyi değil. Yani Türkiye uluslararası rekabet edebilir bir eğitim sistemine sahip değil ama bunu bir tarihsel bağlam içerisinde baktığımız zaman çok da ümitsiz olmaya gerek yok. Yani Türkiye nihayetinde yirminci yüzyılda aslında eğitimde kitleleşmesini yapamamış bir ülke. Yani biz 21. yüzyıla girdiğimizde zaten onun yükünü taşıyarak geliyoruz. Evet, yani Cumhuriyet hep böyle eğitim ve nicelik açısından başarılı olarak anlatıyor. Evet, bir başarı var ama öyle çok mutlak bir başarı yok. Yani batıyla kıyasladığımız zaman bütün kademelerde erişim göstergeleri açısından Türkiye geriden geliyor. Dolayısıyla bu açıdan baktığımız zaman evet hala eksiklikler var ama işte biraz da ülkenin geneli ilgili profiliyle ilgili bir mesele. Ama sonuçta ne ilerleme olarak baktığımızda gelişmeler var. Yani gelişmeler sürekli var. Yani 1923'ten 50'ye de var, 50'den işte seksene var, 82'den 2000'lere de var, bugünlerde de var yani. Dolayısıyla genel olarak ibre pozitif yönde. K10

Düşük sosyo ekonomik statüde olup da eğitim sistemine dahil olanların da skorlarına bir artış var. Dolayısıyla orada bir eğitim kalitesinde artış söz konusu. Hatta mesela bu şeye baktığımızda yani 2003-2009 arasında baktığımızda, 2003-2018 arasında baktığımızda Türkiye'nin genel skor artışın ağırlıklı olarak o dezavantajlı kesimlere yaptığı yatırımla ilişkin olduğu görülüyor. Orada bir iyileşme olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla orada bir ilerleme var. Yani en azından veriler onu gösteriyor ama farklar da devam ediyor. K12

Öğretmen niteliğinin artırılması, politika belgelerinde en çok vurgu yapılan durumlar arasındadır. Öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmesi ile verimliliğini

artırılmasına yönelik benzer hedefler incelenen politika belgelerinde sıklıkla görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen açığı bulunan yerlere, bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağıtılacağı dile getirilmiştir. Aynı zamanda ihtiyaca göre üniversitelerde kontenjan açılarak öğretmen yetiştirme sürecinin güçlendirileceği ifade edilmiştir. Son dönemlerdeki belgelerde öğretmen strateji belgesinin hayata geçirileceği vaatlerinde bulunulmuştur. 10.KP'de deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelere özendirileceği belirtilmiştir. Ancak sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları göz önüne alındığında deneyimsiz öğretmenlerin dezavantajlı yerlere mecburi olarak atanması gerçekleştirilmektedir. Dezavantajlı olan yerlere deneyimsiz öğretmenlerin atanması bölgeler arasında eğitimde nitelik farkını oluşturmaktadır. Ayrıca belgelerde öğretmenlik meslek kanununun çıkarılacağı ve öğretmenlik eğitimini, pedagojik formasyon programları yerine lisans üstü düzeye çıkarılarak öğretmenlik mesleği uzmanlık programı oluşturulacağı ve okul temelli mesleki gelişim modelinin yaygınlaştırılacağı belirtilmiştir.

Bu hedefler politika belgelerinde yer almasına rağmen öğretmen yetiştirilmesi süreç içerisinde pedagojik formasyon programları ile gerçekleştirilerek ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirilmesine neden olmuştur. 2010 yılında farklı lisans programlarından mezun öğrencilere pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı verilerek bu öğrencilere öğretmenlik hakkı tanınmıştır (Ulubey, Yıldırım & Alpaslan, 2018). 2012 yılında bu uygulamadan vazgeçmesine rağmen bir yıl sonra söz konusu program devam etmiş, 2010 ile 2013 yılları arasında YÖK tarafından birbirinin zıttı tam beş karar alınmıştır (YÖK, 2012; Yıldırım & Vural, 2014). 2014 yılında 255 farklı lisans programında öğretmenlik sertifikası verilmesi kararlaştırılmış, 92 üniversitede pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı açılarak 66,500 öğrenciye kontenjan ayrılmıştır (MEB, 2014; Öztürk, 2018). 2015 yılında ise formasyon kontenjanları üniversite senatolarının kararına bırakılmış, 108 Üniversite'de programlar açılarak sertifika kontenjanları artış göstermiştir (YÖK, 2015; 2018). 2017 yılında ise pedagojik formasyona başlayan ve mezun olmayan öğrencilere KPSS'den 75 ve üzeri puan almaları takdirde öğretmenlik hakkı tanınmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu, 2017). MEB

tarafından 2020 yılında ise formasyon eğitimi sertifikası ile öğretmenliğe başvuruların kabul edilmemesi ve öğretmenlik meslek bilgisi tezsiz yüksek lisans programları açılarak bu programı tamamlayanların öğretmenliğe başvurabilmesi kararı alınmıştır. Ancak 14 ay geçmesine karşın bu programlar açılmamıştır. MEB, 2021 yılında ise yine bu kararını değiştirerek öğretmenlik meslek bilgisi tezsiz yüksek lisans programını veya pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programını tamamlayanların öğretmenliğe başvurabileceğini açıklamıştır (MEB, 2021a). Pedagojik formasyon programının sıkıştırılmış bir programla kısa bir sürede verilmesi kamuoyunda tartışma konusu olmuş ve öğretmen yetiştirilmesinde yetersiz bir uygulama olduğu birçok çalışmada ifade edilmiştir (Aykaç, Bilgin & Toraman, 2015; Azar, 2011; Demirtaş & Kırbaç, 2016; Düşkün & Uzunkök, 2019; Temel, Altinkök & Kayışoğlu, 2016; Ulubey & Yıldırım, 2017; Yıldırım & Vural, 2014). Öte yandan öğretmenlik mesleğinin statüsünü zedelemesinin yanında öğretmen istihdamında yaşanan sınırlılıklara karşı yürütülüyor olması çokça eleştirilmiş ve tartışılmıştır (Yüksel, 2011). Aktaş Salman, Düşkün ve Arık (2021) her yıl yaklaşık 42.000 öğretmenin ataması yapıldığını ve 2021 yılında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT) 307.773 kişinin başvuru yaptığını dikkat çekerek atanacak olanların yedi katı kişinin sınava başvurduğunu dile getirmiştir. Buna karşın Sayıştay Başkanlığı (2019) öğretmen ihtiyacının Türkiye genelinde 93.235 kişi ve kurum bazlı öğretmen ihtiyacının ise 138.393 kişi olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen strateji belgesinde ise bir milyona yakın öğretmenlik hakkı kazanmış adayın olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla öğretmen ihtiyacının birkaç yıl içerisinde karşılanabileceği ve pedagojik formasyon uygulamalarının arz talep dengesini bozduğu belirtilmiştir (Koyuncu & Düşkün, 2020). Bu çerçevede politika belgelerinde sıklıkla dile getirilen hedeflere yönelik birbirleriyle çelişen kararların alındığı görülmektedir. Bu uygulama öğretmen niteliğini ve istihdamını olumsuz etkileyen bir durumdur ve bu uygulamaların sonlandırılması gerekmektedir.

Bununla birlikte 2016 yılında politika belgelerinde yer alan “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” yayınlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine seçim, istihdam, hizmet öncesi eğitim yanında öğretmenlik mesleğinin statüsü ve öğretmenlerin kariyer gelişimi ve mesleki

gelişimi gibi konulara yönelik hedefler yer almıştır. Strateji belgesinde üç temel amaç belirlenmiştir. Bunlar; yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmektir.

İlk amaçta gelecekteki öğretmen ihtiyacı belirlenerek kamuoyu ile paylaşması sağlanarak eğitim fakültelerinde belirlenen sayıda öğrenci alınmasını ve öğretmen eğitimlerinin uygulama ağırlıklı olmasını içermektedir. İkinci amaçta öğretmenlerin mesleki gelişimini sürekli kılma ve üçüncü amaçta ise eğitim sisteminde önemli bir sorun olan öğretmen devinimi ele alınarak dezavantajlı okullara yeni atanan öğretmenlerin bu yerlerde uzun süre kalmadığı ifade edilmiştir. Stratejide buna yönelik bölgeler ve okullar arası farklılıklara giderecek şekilde önlemlerin alınacağı belirtilmiştir (MEB ÖYGM, 2017).

Bununla birlikte 2004 yılından itibaren MEB, Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modeli oluşturmak için çalışmalar yapmaktadır. 2006 yılında bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin standartlar oluşturmuştur. 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan bu standartlar “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi ve öncesi yetiştirilmelerinde, kendini tanıma ve kariyer gelişiminde öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde kullanılmak üzere yürürlüğe konulmuştur (MEB ÖYGM, 2008). OTMG modeli ile öğretmenler hazırladığı gelişim planı ile kendi gelişim modelini oluşturarak kendini izlemesi ve değerlendirmesi ile mesleki yeterliliklerini geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB ÖYGM, 2007). Ancak uygulama pilot olarak uygulanmış Türkiye geneline yaygınlaştırılmamıştır (Düşkün, 2021). Pilot uygulamasını değerlendirmek için MEB tarafından yayınlanan raporda, OTMG modeli öğretmenler tarafından olumlu karşılanmış ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin desteklediği ancak modelin işlerliğini olumsuz etkileyen durumların geliştirilerek ülke genelinde yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2008; akt. Kaya & Kartallıoğlu, 2010). Benzer şekilde pilot uygulamasına yönelik ilgili araştırmalarda öğretmene kendini yenilme fırsatı sunması

sonucunda öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etkisi olduğu saptanmıştır (Diken, Balıbey, Karaçam, Demir, Akgül & Yürük, 2008; Kaya & Kartallıoğlu, 2010). Bununla birlikte MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için yeni bir mesleki gelişim modelinin oluşturulacağı ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleki gelişimini lisansüstü düzeye çıkarılarak akredite sertifika programları gibi farklı uygulamaların geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB SGB, 2019). Öğretmen stratejisi belgesinde ise OTMG güncellenerek uygulamaya geçirileceği ifade edilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlik mesleki gelişimini desteklemek için hayat geçirilen OTMG modelinin devam etmemesi üzerine tekrardan uygulamaya geçirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Öte yandan görevli öğretmenlerin sağlık sorunu gibi durumlarda izinli olması durumunda yada öğretmen eksiği olan bölgelerde öğretmen ihtiyacını karşılamak için MEB ücretli öğretmen görevlendirmesi yapmaktadır. MEB öğretmen açığını kapatmak için yaptığı bu uygulama ile çeşitli lisans veya ön lisans programlarından mezun kişileri de atamaktadır. Öte yandan eğitim fakültesini bitirmiş ancak farklı bir branşa giren öğretmenler de sistemde bulunmaktadır (Koyuncu & Düşkün, 2020). Türk Eğitim Sen 2020-21 yılı itibarıyla 69.326 ücretli öğretmenin çalıştığını, bu öğretmenlerin 28.154'ü eğitim fakültesi, 33.395'inin eğitim fakültesi dışından ve 7.777'si ise iki yıllık meslek yüksekokulundan mezun olduğunu tespit etmiştir (Türk Eğitim-Sen, 2021). MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise %8 olan ücretli öğretmen oranının dönem sonunda %5 düşürülmesini amaçlamıştır (MEB SGB, 2019). Bu çerçevede ücretli öğretmenlik uygulamasının azaltılması hedefi olumlu bir durum olmakla birlikte, incelenen belgelerde eğitim niteliğinin iyileştirilmesi hedeflerinin ve hayata geçirilen uygulamaların tersi bir uygulama olup ortadan kaldırılması gerekmektedir. İşsiz onca sayıda öğretmen adayları dururken iki yıllık okul bitirenlerin atanması eğitim niteliğini olumsuz etkilemektedir. Saatlik ders ücreti ile insan çalıştırılması ile eğitimde verim alınabilmesi oldukça güçtür. Ücretli öğretmen atamalarının il bazında yapılması, atamaların nitelik farkı gözetmeksizin öğretmen ataması yapılmasına imkan vermesi bakımından atamalardaki tutarsızlığı göstermektedir.

Bununla birlikte hedeflerde yer alan öğretmenlik meslek kanunun çıkarılması 2023 Eğitim Vizyonunda tekrar hedef olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede MEB öğretmenlik meslek kanununa yönelik hazırlık çalışmalarını sürdürmüş ve 2022 yılında yayınlamıştır. Söz konusu kanunda öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarına ayrılmıştır. TEDMEM (2022) öğretmenlik meslek kanununu diğer uzmanlık gerektiren meslek kanunlarıyla kıyaslandığında kapsamlı ve bütüncül bir şekilde hazırlanmadığı yönünde eleştirmiştir. “Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, öğretmen yetiştirme süreci, öğretmenlerin istihdam statüsü, öğretmen atama süreci ve koşulları, yönetici atama ve seçim kriterleri, denetçi atama ve seçim kriterleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi, özlük hakları, yer değiştirme ve nakil işlemleri, mesleki ve etik standartlar, ödül ve disiplin işlemleri” gibi konulara ilişkin maddelerin bulunmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte birçok sendika kadrolu-sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kalkmadığına dikkat çekerek, kariyer basamaklarının oluşturulması öğretmenler arasında ayrışmanın devam etmesine katkı sağlayacağı ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltacağına vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ödül ve disiplin hükümleri, öğretmenlerin şiddete karşı korunması, yönetici atama sistemi gibi maddelerin yer almadığı yönünde kanun teklifinin içeriğinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Eğitim Bir Sen, Eğitim Sen, 2022).

Öğretmen niteliğine ilişkin katılımcılar son zamanlarda uygulanan politikaların öğretmen niteliğini düşürdüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşmeler sonucunda dezavantajlı öğretmenlerin dezavantajlı bölgelere atanması, öğretmenlerin ayrıştırılmasının öğretmen motivasyonunu düşürmesi, öğretmen yetiştirmede yetersiz kalınması, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin ayrıştırılmasına yönelik katılımcılar sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik gibi uygulamaların öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek eğitim kalitesinin olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çalışma koşulları

eleştirilerek öğretmenlerin emeğinin karşılığını alamadığı vurgulanmıştır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

... öğretmenler dünyanın hiçbir yerinde zorla tutulmuyor, insanları zorlamayla bir şey elde edilmez, çok yanlış bir uygulama. Öğretmen üretim değil bir eğitim yapıyor. Haliyle zorla tuttuğunuz öğretmenin motivasyonu düşeceği için burada eğitim kalitesi azalacaktır. K4

Öğretmenlik mesleğine mutlaka atanmış olmalı yani bunlar işin ehli olmadığı anlamında söylemiyorum. Emeğin çalınması açısından garabettir. Çünkü ücretli başlayan bir öğretmen iki ay sonra ben bırakıyorum dediği zaman niye bırakıyorsun, bırakamazsın deme lüksümüz yok. Dolayısıyla üç ayı okutup iki ay okutup, beş ay okutup, çocukları bırakıp bir başka öğretmenin bulup oraya gönderilmesi her açıdan öğrencinin eğitim öğretimin yapması noktasında bir kayıp. Yani siz oraya kitap gönderiyorsunuz. O çocuklara bir emek verdiriyorsunuz. Fakat neticede çalışmış olduğunuz işin sonucunda bir bakıyorsunuz ki yangın hasat yapabiliyorsunuz. İşte bunlardaki bu sistematik anlamdaki yanlışlar buradaki bu verimsizliği beraberinde getiriyor. Mutlaka atanmış öğretmenin özlük hakları, sosyal hakları, ekonomik hakları aynı olan insanların verdiği bir emeğin karşılığı bir meslek olması lazım. K3

Öğretmen seçmede, yetiştirmede ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalınmasına yönelik bazı katılımcılar eğitim fakültesine öğrenci seçiminin sadece sınavla alınmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise eğitim fakültelerinin programlarının niteliğinin düşük olduğu, bazı katılımcılar ise eğitim fakültelerinin geçmişe göre daha iyi olduğunu ama dünya standartlarının gerisinde kaldığı vurgulamıştır. Bununla birlikte her yere eğitim fakültesi açılması ve formasyon uygulamaları öğretmen yetiştirmede niteliği etkileyen olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve niteliksiz olması dile getirilmiştir. Katılımcıların çoğu son yıllarda öğretmenlik mesleğinin değerinin daha da düştüğünü belirtmişlerdir.

Dönüştürücü entelektüel öğretmen diye bir tanım var yani biz bunu tabii adı böyle değildir ama Türkiye öğretmen yetiştirme deneyimi açısından köy enstitülerini gördü, işlev üzerinden de söylenir. Toplumcu öğretmen, toplumsal önder rolü de var. Toplumsal değişim ve dönüşümü de tabi ki üstlenen aydınlanmacı bir öğretmen tanımı burada verilebilir. Böyle bir yeteneğimiz yok. Şu anda programların ölçme, yetiştirme programlarının niteliğini hepimiz biliyoruz yani böyle bir özelliği yok. K9

Öğretmen yetiştirmeyle ilgili problemlerimiz, bu kadar eğitim fakültesi açınca haliyle öğretmen kalitesi de düşüyor. Aynı zaman da öğretmenler atandıktan sonra çok sayıda kaliteli yetiştirmiş arkadaşımız var. İyi eğitim alan arkadaşlarımız var. Ancak eğitim gelişen bir yapı. Yani sürekli gelişmesi gereken bir yapı. Hizmet içi eğitim belli yerlerde yapılıyor. Ondan sonra bunların içeriklerinin belli bir kısmı düzgün olmakla beraber tamamının kaliteli olduğunu söyleyemeyiz. Ve buna erişimde çok kısıtlı. Birçok öğretmen hizmet içi eğitime başvuruyor ama hizmet içi eğitim alamıyor. Öğretmenin öğretmenlik yaparken de bir eğitime tabi tutulmasıdır. Bu eğitim, eğitime tabi tutma demek yani bir sonuç almak bir sonucu da sınav yapmak üzere öğretmeni kategorize etmek değil. K4

Eskiden hizmet içi eğitimlerde öğretmenler güncel olayları takip eder ve hizmet işiyle kendi mesleğini veya eğitime dair konularda geliştirilirdi. Şimdi hizmetçi eğitimlerde farklı bir boyuta geldi. Siz başvursanızda size çıkmıyor zaten. Çıkan belli bir grup insan. Onlar da belli yerlerde, tatil gibi yapılıyor. Buralardan da umudunu kesti öğretmenler. K5

İncelenen belgelerin hemen hepsinde bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılmasına yapılan vurgu sıklıkla dile getirilmiştir. Önceki dönemlerde de birçok belgede benzer hedeflerin yer aldığı ve uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin Altıncı ve Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planlarında eğitim öğretim yöntemleri ve kullanılan araç gereçlerin bilim ve teknoloji ile entegre edilerek beraber uygulanması, eğitimde verim ve kalitenin artırılmasının gerektiği vurgulanmıştır (DPT, 2007). Öte yandan 1990 yılında Milli Eğitim

Bakanlığı (MEB) ile Dünya Bankası arasında “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” imzalanmıştır. Söz konusu proje kapsamında hayat geçirilen “182 bilgisayar laboratuvarı okulu” projesi ve “bilgisayar pilot okulu (CPS)” projesi uygulanmıştır (Bayrakçı, 2005; DPT, 2007). Bu projeler doğrultusunda okullara bilgisayar laboratuvarları kurularak, öğretmenlere eğitimler verilmiştir. Bununla birlikte Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile bir başka hayata geçirilen projede 1999’da Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) olmuştur. MLO, öğretim programları geliştirilmiş, yeni öğretim ve yönetim yaklaşımları ile teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullar olarak tanımlanmıştır. Bu okullara bilgisayar laboratuvarı kurularak teknolojik kaynaklar sağlanmıştır (Yılmaz, 2011). 1998-2004 yılları arası Dünya Bankası’nın desteği ile Temel Eğitim Projesi başlatılıp okullara bilgisayar laboratuvarları ve eğitim materyalleri sağlanmış temel eğitimin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır (Sezer, 2011). Dünya Bankası, proje sonucunda verilen eğitimlerin temel bilgisayar becerilerinin öğretilmesiyle sınırlı olduğu ve bazı konularda eğitim verilmemiş olmasının yanında bilgisayar yazılımının yetersiz olduğu belirtmiştir (Pouezevara, Dinçer, Kipp & Sarıışık, 2013). 2003 yılında Ulaştırma Bakanlığı ile MEB arasında imzalanan bir protokolle Okullarda İnternet Projesi ile tüm okullarda hızlı ve kesintisiz internet bağlantısı sağlanması gerçekleştirilmiştir (MEB SGB, 2009a). Bu çerçevede eğitimde bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırma çalışmalarının uzun yıllardan beri var olduğu söylenebilir. Son birkaç on yıldır dünyada benzer uygulamalar yapılmaktadır. Örneğin “Her Çocuğa Bir Tablet” (OLPC-The One Laptop per Child) projesi Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından 2005 yılında hayat geçirilerek büyük ses getirmiştir. Ayrıca Ruanda, Peru, Meksika, Afganistan, Uruguay ve Haiti’de dezavantajlı bölgelerde okuyan öğrencilerin eğitime erişimlerini sağlamak için bilişim teknolojilerinin eğitim sistemlerinde yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır (Adıgüzel, 2020).

Öte yandan incelenen belgelerde e-öğrenme, açık öğretim ve uzaktan eğitim gibi yöntemlerle eğitim dışında kalmış bireylerin eğitim kaynaklarına erişimlerinin artırılmasının amaçlandığı görülmektedir. 61. 62. ve 64.hükümet programında FATİH projesinin

sürdürüleceği ve bu proje kapsamında tüm öğrencilere elektronik kitap sağlanacağı yanında akıllı derslikler oluşturularak diğer tamamlayıcı altyapı ve araçlar ile eğitimin kalitesinin arttırılacağı ve fırsat eşitliğinin sağlanacağı ifade edilmiştir. 10. KP'de FATİH projenin tamamlanacağı, 2010-2014 MEB stratejik planda bölgesel farklılıkları gidermek için bilişim teknolojilerinden yararlanılacağı ifade edilmiştir. 2012 yılında hayat geçirilen FATİH projesi çok büyük ve kapsamlı eğitim projesi olarak dile getirilerek önemli bir bütçe ayrılmıştır (Ekici & Yılmaz, 2013). Ancak bu proje yıllar içerisinde tamamlanamadığından uzatılarak halen günümüzde devam etmekte olup hedeflenenler gerçekleşmemiştir.

Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün eğitim alanına yatırım yapması için teşvik imkanları sağlanarak eğitimde özel sektör payının arttırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Eğitimde özelleştirmeyi verimliliği ve istidamın arttıracacağı öngörüsünün yanında kamu için bir gelir kaynağı gördükleri birçok belgede ifade edilmiştir. Kamu-özel ortaklığı gibi teşvik uygulamalar ile özel sektörün eğitime yatırım yapılmasının özendirileceği belirtilmiştir. Ayrıca nitelikli eğitim hizmeti verebilmek ve fırsat eşitliğini sağlamak için yapılan bir amaç olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda fakir çocukların başarılı olmaları halinde özel okulda okuyabilmelerinin destekleneceği vurgulanmıştır. Türkiye'de özel sektörün eğitimde yaygınlaştırılması çabaları öteden beri yaygın bir anlayış olup, neo-liberal politikaların etkisiyle 1980'lerin başında eğitim, piyasanın talepleri doğrultusunda şekillenmiştir. Öte yandan eğitimin özelleştirilmesi, birçok uluslararası örgüt ve çok sayıda aktör tarafından savunulmaktadır. Eğitimin özelleştirilme gerekçesi eğitimde rekabeti artırarak verimliliği, niteliği ve eşitliği sağlayacağına dayandırılmaktadır (Yolcu, 2021). Dolayısıyla eğitimin sunum ve finansmanında kamunun rolü en aza indirilerek serbest piyasada koşullarına bırakılması gerektiği ileri sürülmektedir (Kishan, 2008). Politika belgeleri incelendiğinde benzer gerekçelerle eğitimin özelleşmesi hedefleri yerini almış ve birçok uygulama yapılmıştır. Bu belgelerde özelleştirme politikaları iki kapsamda aldığı görülmektedir. İlki başarılı fakir öğrencilerin özel okullarda okutulmasının sağlanmasıdır. Burada sadece başarılı olan fakir öğrencilerin özel okulda okuyabilmesi imkanının tanınması fırsat eşitliğinin

meritokratik bir anlayışla ele alındığını göstermektedir. Öte yandan başarılı fakir öğrencilerin özel okullara yönlendirilmesi özel okulların eğitim niteliğinin kamu okullarından daha iyi görüldüğünü de yansıtmaktadır. İkincisi eğitimin sunum ve finansmanının hizmet satın alma yöntemiyle özel sektöre devredilmesi ile devlet üzerinde kamu okullarının yükünün azaltılarak devlet okullarının eğitim kalitesinin artırılacağı beklentisi hedeflerde dile getirilmiştir.

Türkiye’de 2000’li yıllarda özel okulların düşük kapasite ile çalışmaları ve özel okullaşma oranının gelişmiş ülkelerin çokça altında kaldığı dile getirilerek bu okulların desteklenmesi adına birçok teşvik sağlanmıştır. Özel sektöre teşvik amaçlı KDV ve gümrük vergisi muafiyeti, okulun faaliyete geçmesi ile ilk 5 yıl boyunca kurumlar ve gelir vergisi indirimi, yatırım yeri tahsisi, kredilerde faiz desteği ve eğitim öğretim desteği gibi uygulamalar mevcuttur. 2012 yılında kreşler de dahil okul”öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise özel öğretim kurumlarına yönelik yapılan bir düzenleme ile yatırım teşvikleri içerisinde eğitim “öncelikli yatırım” alanı olarak belirlenmiştir (Öztürk, 2018). Öte yandan 2003 yılında fakir öğrencilerin özel okulda okuyabilmeleri için girişimlerde bulunulmuş ancak kamu kaynaklarından özel okullara kaynak aktarılamayacağı ve mali kolaylıklar sağlanmayacağı ile bazı öğrencilere böyle olanakların tanınmasının anayasal eşitliğe aykırı olması gerekçesiyle Danıştay kararı ile bu girişim iptal edilmiştir (Hürriyet, 2003). 2014-2015 yılında eğitim ve öğretim desteği ile tekrar gündeme gelip uygulanmıştır. Öte yandan 12 yıllık zorunlu eğitimin ardından Milli Eğitim Bakanlığı artacak öğrenci sayısını okulların kaldıramayacağı ve bu nedenle kamu özel ortaklığı modeliyle kurulacak eğitim kampüslerinin bu sorunu çözeceği belirtilmiştir (Koç, 2012). 2009 yılında başlanan kamu-özel ortaklığı modeli ile spor alanları, kütüphane ve yemekhane gibi alanların bir arada olmasını sağlayan ‘Eğitim Kampüsleri’ projesi hayata geçirilip okullar şehir dışına taşınarak 20 yıllık kira anlaşması sonrası kamuya devredilmek şartıyla özel sektörün eğitim kurumlarını bir kampüs formatında işletmesi sağlanmıştır. Erzurum, Şanlıurfa, Aydın, İzmir, Adana, İstanbul ve Kocaeli olmak üzere toplam 20 ilde uygulanmış ancak 2013 yılından

beri devam edilememiştir (Ay, 2014). Bu çerçevede hizmet alımı, özel sektörle ile sağlanarak belirlen hedeflerin uygulamaya döküldüğü görülmektedir. Ayrıca 2017 yılında dershanelerin özel okula dönüşmesi şartıyla kamu taşınmazları için 25 yıl bedelli irtifak hakkı veya 10 yıllık kiralama desteği verilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında dershanelerin temel liselere dönüştürülmesi özel okul sayılarının artışına katkı sağlayarak düşük fiyatlarda hizmet sunmaları sonucunda bu liselere talep artmıştır. Ancak temel liselerin özel okullarda olması gereken fiziksel koşulların hepsini sağlamak zorunda olmaması söz konusu liselerin eğitim niteliğini sorgulatmıştır (Düşkün, 2015).

Eğitime bütçeden ayrılan kaynakların artırılacağı ve bu kaynakların verimli bir şekilde kullanılması için yapılacak olan eylemlerin yanında kamu kaynağı dışında farklı finansman türlerinin sağlanma hedefleri politika belgelerinde sıklıkla yer verilmiştir. Özellikle fırsat eşitliğini sağlamasına için eğitime ayrılan kaynakların okulların durumları göz önüne alınarak okullar arasında dengeli dağıtılacağı ve devlet bütçesi dışında ailelerin katkı sağlanmasına yönelik hedefler belirlenmiştir. Kaynak kullanımında verimliliğin artırılması için fayda-maliyet analizi ve okul bazlı bütçeleme gibi yöntem ve uygulamaların hayata geçirileceğinden bahsedilmiştir. 2015-2019 MEB Stratejik Planında okul finansman yöntemlerinin çeşitleneceği okul gelişim planına dayalı elverişsiz koşullar içinde olan okullara bütçe verileceği ve coğrafi bilgi sistemi kurularak dezavantajlı okullara pozitif ayrımcı bir yapının kurulacağı belirtilmiştir.

Türkiye’de eğitim finansmanında alternatif modellerin uygulanması hedefi doğrultusunda eğitim öğretim desteği, kamu-özel ortaklığı ve okul gelişim modeli gibi birçok uygulama hayata geçirilmiştir. 2012 yılında uygulanan Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi (TEFBİS) ile okul aile birlikleri gelirleri başta olmak üzere eğitime yapılan ayni ve nakdi yardımların kayıt altına alınarak ihtiyacı olan okul ve bölgelere yönlendirilmesini amaçlayan bir uygulamaya geçilmiştir (MEB, 2014a). Ancak bu sistemin merkezi bütçe ve il özel idaresi ile yerel kaynaklardan gelen finansmanın

bulunmaması bir okulun gelir ve giderinin tam anlamıyla yansıtmadığı ifade edilmiştir (Yatmaz, 2019).

Okul bazlı bütçeleme (OBB) politikası 2015-2019 yılı MEB Stratejik Planında belirlenen hedefler arasında yerini aldıktan sonra anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda 2016 yılından beri uygulamaya konulmuştur. OBB, okul kaynaklarının okul merkezli ihtiyaçları belirlenerek tahsis edilmesini içermektedir. Okullara, okul gelişim planı doğrultusunda hazırlanan okul planları kapsamında okulun ihtiyaçlarının gözler önüne serilmesi ile sorunların çözümüne yönelik okul bütçeleri sağlanmaktadır. Okulun fiziki koşulları, öğrenci sayıları, ikili öğretim olup olmadığı ve iklim özellikler gibi koşullara bağlı kaynak aktarımının gerçekleştirilmesi ve okul temelinde değerlendirmeye olanak sağlayacak olması yararlı bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (Aktaş Salman, 2019). Okula ayrılan kaynakların harcanmasında okul yönetiminin karar verme yetkisinin en üst düzeye çıkarılması amaçlanmaktadır (MEB TEGM, 2017). Böylece öğrenci performansının arttırılacağı varsayılmaktadır. Yapılan bir araştırmada okul yöneticileri OBB uygulamasının okulu geliştirme aracı olarak kullanılabileceğini ancak OBB'nin geliştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Başka bir araştırmada OBB uygulamasının tam anlamıyla özelliklerini yansıtılarak uygulanmadığı belirtilmiştir (Balkar, Öztuzcu-Küçükbere & Akşab, 2019).

MEB, 2019 yılında eğitimde veriye dayalı yönetim sistemi doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Coğrafi Bilgi Sistemi (MEB CBS) projesini uygulamaya koymuştur. MEB CBS ile bütün okullardan coğrafi veriler hızlı toplanarak planlama, izleme ve denetleme yapabilen bir sistem oluşturulmuştur (MEB, 2019b). Bu veri tabanı ile okul gelişim modelini desteklenmesi, okullar arası olanak farklılıklarının azaltılması gibi sorunlara çözüm üretmesi beklenmektedir (Düşkün, 2015). Bununla birlikte sosyoekonomik düzeyi düşük çocukların çoğunlukta olduğu okullara kaynakların yönlendirilmesi ile eşitsizliklerin azalabileceği belirtilmektedir (Yatmaz, 2019).

Eğitime kaynakları bağlamında özellikle ücretsiz ders kitabı dağıtımını seçim bildirisi ve ilk dönem hükümet programlarında dile getirilmiştir. Eğitim niteliğini etkileyen ikili eğitim

uygulamalarının azaltılacağı ve kalabalık sınıf mevcutlarının düşürüleceği 8. KP'den beri dile getirilmektedir. Sonraki belgelerde sınıf mevcutlarının 30'u geçmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Son politika belgelerinde 2019-2020 yılı sonuna kadar ikili eğitimin sonlanacağı vurgulanmıştır. Ancak ikili eğitim oranları göz önüne alınırsa halen bu hedefe ulaşılamadığı görülmektedir.

Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Fırsat Eşitliğinin Sağlanması Adına Hayata Geçirilen Politikalara Yönelik Katılımcı Görüşleri (4a)

Birinci araştırma sorununun son kısmını (4a) cevaplamak için ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için yürütülen politikalara yönelik katılımcı görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için hayata geçirilen uygulamalara ve bu uygulamaların nasıl yürütüldüğüne ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde yürütülen politikalara ilişkin farklı görüşler mevcuttur. Uygulanan politikalara yönelik katılımcıların çoğunluğu uygulanan politikaların eğitimde eşitsizlikleri derinleştirdiği, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik politikaların uygulanmadığı, politikaların yetersiz olduğu, politikaların süreklilik göstermediği ve politikaların eşitsizlikleri azalttığı görüşleri ortaya çıkmıştır.

Uygulanan politikaların eğitimde eşitsizlikleri derinleştirdiğine ilişkin katılımcıların birçoğu uygulanan politikalarla sorunların temeline inilemediği, politikaların bir çoğunun yüzeysel uygulandığını ve eşitsizlikleri giderebilecek müdahaleler olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar görüşlerini desteklemek için uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçlar, OECD gibi örgütlerin eğitimin durumuna ilişkin hazırladıkları raporları örneklenirerek, yapılan uygulamaların öğrenci sonuçlarına yansımadığını öne sürmüştür. Öte yandan birçok uygulamanın uluslararası projelerde yer alması için yapıldığı iddia edilmiştir. Bununla birlikte yapılan çabaların bir bütünlük içinde yapılmadığı ve sonucunda kaynak israfına neden olduğu dile getirilmiştir. Aynı zamanda Türkiye'de fırsat eşitliğini sağlamak için hayata geçirilen politikaların istikrarlı ve sürdürülebilir olmadığı ve sistem geneline yayılmadığı

öne sürülerek uygulamaların niteliği ve uygulama süreçleri eleştirilmiştir. Bazı politikalar sonucunda ise okulların son yıllarda giderek ayrıştığı ve bunun sonucunda fırsat eşitsizliğinin arttığı ifade edilmiştir. Başka bir deyişle ülkede yerleşim yerlerinin sosyoekonomik düzeye göre ayrışmasından dolayı adrese dayalı kayıt sisteminin dezavantajlılığı derinleştirdiği ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar ise eğitimde gelinen noktayı, eğitimi değersizleştiren politikaların bir yansıması olarak dile getirilmiştir. Bu çerçevelerde son 20 yıllık süreçte yapılan uygulamaların eşitsizlikleri artırdığı vurgulanmıştır.

Yapılan uygulamaların bir karşılığı yok, bir pratiği yok, böyle bir ciddiyeti yok onlar iş olsun diye yapıyor. Avrupa Birliği'nde şurada burada yazılı olarak bizde bunları yapıyoruz diye yani. YKS'de okulun başarısı ortada, LGS'de okulun başarısı ortada, PISA sınavlarında ortada. Sen bunu düzeltmek istiyor musun arkadaş? Kendi raporlarında söylemiyor mu MEB. En büyük başarısızlık anne baba eğitiminden başlıyor. Anne babanın sosyo ekonomik düzeyden başlıyor. En büyük farklılaşma okullar arasında, okullar arasındaki farklılaşmayı açıklıyor mu açıklamıyor. Yerin dibine geçer çünkü gözle görebiliyor. Okullar ayrılmış, son derece sınıflara bölünmüş, mahalle mahalle bölünmüş, gelir düzeyine göre bölünmüş bir ülke pozisyonuna gelmiş eğitimde onu azaltmıyor. Eskiden en azından eğitim yoluyla öğretmen lisesine giderdi öğrenci, daha nitelikli meslek liselerine giderdi. Bir üniversiteye girerek çocuk paçayı biraz da olsun kurtarmış olurdu. Şimdi o şanslarının tümünü kaybediyor. Yani bu anlamda Türkiye'de bir iyileşme olmadı, daha kötüleşiyor eğitim. K8

Yapılanlara çok böyle bir anlam yüklemek gerekmiyor. Hiçbir şey doğru değil. Çünkü yönelim yani istikamet, gittiğimiz yön sorunlu olduğu için içindeki her şeyde sorunlu gidiyor. Niye? Kaynak ayırdık ya da destekledik. Sonra iptal ettik. Hani dedin ya bu da eşitlik adına yapıldı. Ama eşitsizlik yaratıldı, bu sorunlu bir durum yani hem ifade olarak sorunlu, uygulama olarak da sorunlu amacımız eşitlik yaratmak ama uyguladık şey çıktı işte yani yoksula verecektik, varsına verdik, parayı kaynağı. Var

kötü buradaki iyileştirme dediğimiz şeyler yani yapay veya işte biraz görüntüye dönüp görünürlüğü olan şeyler. Ama baştan beri hep söylediğimiz o eşitsizliği giderebilecek müdahaleler değil. Birçok faaliyet Türkiye'de yaygın bir şekilde değiştirilip değiştirilip yapılıyor eğitim süresini uzattık diyoruz. Yani yasal olarak uzadı 12 yıl ama şu anda oradan çıkışlar daha ilk dörtten beri başlıyor. Yani kopmalar ilk dörtten, ikinci dörtteni üçüncü dörtten çıkışlar var. 12 yılı tamamlamayan öğrenci sayısında büyük bir artış var. K9

Bununla birlikte katılımcılardan bazıları fırsat eşitliği altında yapılan politikaların ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılmadığı ve uygulanan politikaların dezavantajlılığı artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan birçok uygulamaya dezavantajlı grupların erişemediği ifade edilmiştir. Katılımcılar görüşlerini desteklemek için eğitim öğretim desteğini örnekleyerek yoksul çocukların bu uygulamadan yararlanmadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte bu yirmi yıllık süreçte okullarda sosyo-kültürel imkanların yetersiz olması ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bu imkanlara erişmesini engellediği vurgulanmıştır.

İlkokulda, ortaokulda belli bir eğitimi alabilmiş öğrenciler bir şekilde Anadolu Lisesi'ne gidiyordu. Şimdi gitme umudu yok. Umudu olmadığı için de bu tarz sınavlara giriyor. Devletin, kamunun bu çocuklar için özel tedbiri yok yani. Var olanlarda iyi niyete takılıyor. Yönetmeliğe takılıyor mesela. Çok rahat aşılabilecek sorunlar aslında ama. Parası olmayan kişiye ekonomik durumu olmayan kişiye para vermek sorunu ne kadar çözer? Onun anca hayatta kalmasını sağlayacak şeyler belki. Düşünün müzikle, sanatla çocuk uğraşmak istiyor mesela. Nasıl olacak örneğin? Yani biz özellikle eğitimi bu yirmi yılda resim, müzik, beden eğitimi özellikle müthiş geriledi aslında. Dersler, seçmeli olarak getirildi, zayıflatıldı. K1

Bazı katılımcılar ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için uygulanan fırsat eşitliği politikalarının iyileşmeler yaptığı ancak uygulama sürecinde problemlerin olduğu, bazı katılımcılar ise uygulamaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Ben yapılan uygulamaların kıymetli olduğunu düşünüyorum ve tecrübe kazandığımızı düşünüyorum. Tüm faaliyetlerin özünde, iyileştirmeye yönelik olduğunu düşünüyorum. Hiçbir şekilde şunu hiçbir zaman düşünmedim. Türkiye'de eğitimle ilgili bilinçli olarak bir şey kötü yapılıyor. Her şey bir şekilde iyiyi yakalamak için iyiye gitmek için yapılıyor ama problem olan şey neresi süreçte yapılanlar veya alınan kararın iyi olmaması bir kenara onun uygulamasında bazı problemlerin olduğunu düşünüyorum. Özellikle işte bu destekleme yetiştirme kursları, İYEP programı bunlar çok kıymetli ama ben şimdi bunlara baktığımda, işte İYEP'lerde bir ödeme sorunu. Mesela öğretmenler burada görev almak istemiyor. Ek ders yükünü aşınca teknik problemler var. K7

Uygulamaları ben destekleyici veya bir çözüm olarak görmüyorum. Var tabi gündelik eğitim gündelik politikaların içerisinde tabi eğitim politik bir süreç ama çok böyle güncel politikalara alet etmek anlamında söylüyorum. Öyle gösteriyor. Okulu boyatıyorsunuz yani tamam duvarını boyatmanız gerekiyor ama arka planda ne olduğuna bakmamız gerekiyor, yani oradaki yaşam sürecine. Hafta sonu kursları, destekleme kursu düzenliyorsunuz ama orada çok büyük bir sorun var. Şöyle bizde eğitim bilimciler olarak biraz ihtiyatlı davranmalıyız. Yani bu iyi midir, kötü müdür? Veya gerçekten amacına uygun bir iş midir? Biz bununla neyi destekliyoruz? Okulu destekliyoruz. Neydi yani? Bana göre öğrenciyi destekliyoruzda tabii okulu destekliyoruz. O zaman okul işini yapmıyor ki okulu destekliyorsunuz. Yani çok basit bir analiz ve çözümlerle bunu anlayabilirsiniz. Neyi destekliyorsunuz? Niye destekliyorsunuz? Yapacaksınız, yani tabiki eksik yönü olabilir ama böyle bir şey olur mu? İlkokul birinci sınıftayken sınıf destekleme şeyi yapıyorsunuz. Olur mu böyle bir şey. K9

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için hayata geçirilen politikaların eşitsizlikleri azaltıldığına ilişkin çok az sayıda katılımcı sözü edilen politika ve projelerin

eğitime erişimi arttırdığı ve olanakların tüm öğrencilere yaygınlaştırılması sonucunda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığını dile getirmiştir.

Bugün zorunlu eğitim köydeki çocuğu eğitim öğretim içerisinde kendi kapasitesinin işin içerisinde sokarak gidebileceği yere kadar gidebilme fırsatını ve imkanını onun önüne seriyor ve sunuyor. Dolayısıyla bu anlamda baktığımız zaman hakikaten bunlar cumhuriyet tarihi açısından değerlendirilecek değişim, dönüşüm noktasında bir devrim niteliğinde bugün artık köyde oturup da çocuğum okuyamıyor diyen bir tane veli yok ya da çocuğumu okula gönderemiyorum diyen bir tane aile yok ya da ben okumak istiyorum ama imkanlarım yok diyen kişiler yok. Dolayısıyla bu anlamdaki yani eğitim öğretimde anayasal hak olan eşitlik ilkesi bir anlamda son yirmi yılda hakikaten anlamını tabiri caizse ulaşmış pozisyonda. Dolayısıyla bugün olay sadece artık bireyin çalışmasına kalmış ve bireyin emeğine kalmış bir pozisyonda. Dolayısıyla en ücra bir mezurada bile oturan insanın çocuğu alınıyor ya ilçe merkezine, ya da büyük köy okuluna ya da bir şehir merkezine getirilerek eğitim öğretim alma imkanından fırsatından faydalanıyor. Yani hafta sonları kurslarından tutun, yetiştirme kurslarına kadar. Bunların tamamı sağlanarak aslında eğitim öğretim noktasında fırsat eşitliğini sağladık. Yani bugün mesela defter ancak alabilen bir ailenin çocuğuna bütün ders kitapları önüne gidiyor. Mezradaki bir ailenin cebinde beş kuruş olmayan bir ailenin çocuğunun bütün eğitim öğretim, materyali çocuğun masasına konuldu. FATİH projesi zaten merkez alanlarda artık bugün dijital ortamı sınıfa taşıyarak her türlü imkanı öğrencinin önüne seriyor. K2

Bazı katılımcılar politikaların süreklilik göstermediğini ifade etmiştir. Bu duruma gerekçe olarak bakanın sık sık değişmesi sonucunda proje ve politikaların sahiplenilmemesi uygulama süreçlerinde başlamaması yada devam etmemesine neden olduğu belirtilmiştir. Kimi katılımcı ise politikaların bütünlük içerisinde yapılmaması sonucunda eşitsizliği artırdığı ifade edilmiştir.

Yapılan çabalarda bütünlük olmadığı için bu çabalar bazen belli kişilerin daha iyi eğitim almasına katkıda bulunmuş olabilir. Ama harcanan kaynak ölçüsüne baktığınızda heba edilmiş kaynaklar bunun karşılığında da yeterince karşılığı alınamamış çabalar olarak söyleyebilirim. Yani diyelim 11 kişiye özel okullarda eğitim alması için burs veriyorsunuz. Üç sene çocukları yada dört sene özel okula gönderdiniz sonra, Üniversiteye gidecek parası yok. Yani sonra tekrar kamu okullarına dönecek. Ne yaptınız siz ya çocuğun çevresini değiştirdiniz, sürdürmedi. Ya da bilgisayar veriyorsunuz, tablet veriyorsunuz. Tablet bozulduğunda çocuk tamir ettirecek. Okul diyor ki ben bunu tamir ettirmem. Yazılım bozuluyor. Satın alınması gerekiyor. Ya da yazıcı koyuyorsunuz. O yazıcıyı birkez kullanıyorsunuz. Sonra mürekkebini alacak parası yok. Çok sağlıksız bulduğum bu projelerden bir ümit beslemenin sağlıksız olduğunu söyleyebilirim. Bu projelerin her biri başka bir eşitsizlik projesine dönmüştür. Bütünlük olmayan tüm çalışmalar ne gereklidir ne adildir, ne doğrudur. K11

Aslına bakarsanız birde başlayıp bitmeyen projeler çok fazla. Bu karar alıcı mekanizmalarda Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki sık değişiklikler de bence buna bir engel. Yani başlatılan projelerin sahiplenilmemesi. Ve o projelerin daha fikir aşamasında bile olsa oraya yapılan harcamaların, yatırımların boşa gitmesi gibi sorunlar var. K6

Yukarıdaki görüşler göz önüne alındığında ekonomik açıdan dezavantajlılara yönelik uygulanan politikalara ilişkin birçok katılımcı politikaların eşitsizlikleri azaltmaya katkı sağlamadığını dile getirmiştir. Bazı katılımcılar ise uygulamaların yetersiz olduğu yada süreklilik arz etmediğini ifade etmiştir. Bu çerçevede yapılan bazı uygulamaların geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmekle birlikte ekonomik açıdan dezavantajlılara yönelik daha fazla politika üretilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Fırsat Eşitliğinin Sağlanması Adına Hayata Geçirilen Politikaların Nasıl Yürütüldüğüne İlişkin Katılımcı Görüşleri (4b)

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için hayata geçirilen politika ve uygulamaların nasıl yürütüldüğüne ilişkin katılımcılar çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Politika ve uygulamaların nasıl yürütüldüğü planlama, uygulama ve izleme ve değerlendirme ile katılım, şeffaflık ve hesapverilebilirlik açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Planlama, uygulama ve izleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin iyi planlama yapılmaması, politikaların etkili yürütülemediği, bazı uygulamaların etki analizlerinin yapılmadığı, politikaların yeterince izlenmediğine yönelik görüşler ortaya çıkmıştır. Planlama sürecine ilişkin katılımcılar; Türkiye’de politikaların gündelik üretildiği ve özellikle özelleştirmelerin artırılması ile eğitimin piyasaya bırakılmasının planlama yapılmasını ortadan kaldırdığını vurgulamıştır. Bazı katılımcılar ise iyi bir planlamanın yapılmaması istenilen sonuncun alınamamasına neden olduğunu dile getirmiştir;

Türkiye’de planlama düşman sözcüğe dönmüş durumda. Yani günübirlik bir politikayla ve bir tek kişinin dediklerine bağlı olarak ikide bir yapacaklarımızın gelecekte bütçemizi ayıracağımız alanların değiştiği bir ülkeye dönüştü. Böyle bir anlayışla eğitim yönetimi olamaz. Onu gerçekleştirmek ayırdığınız bütçeyle ve o bütçenin nasıl dağıldığıyla ve bunu gerçekleştirmek için teknik çalışmaların yapıp yapılmaması ile ilgilidir. Geri kalan altta söylediklerinin hiçbirisinin olmadığı, bir dönem şuan deneyimliyoruz. Somut olarak kaç kişi hangi bölgede okul dışı kaldı? Bunu bilirsiniz. O bölgeye yatırım planlaması yaparsanız, bu arzla ilgili eksikliği gidermektir. Ama siz özel okullaşmayı çok yaygınlaştırırsanız ve isteyen istediği yerde okula başlayacak olur ise zaten talebi. Kişilerin satın alma gücüne göre oluşturursanız. Kimlerin hangi satın alma kararı vereceğini bilemezsiniz ki? Ya siz planlama yapmanın yollarını ortadan aslında kaldırmış oluyorsunuz. Aileler rastgele

ve ekonomik güçlerine göre hangi bölgedeki okula gideceğini kararlaştırır hale geldi. Böyle bir durumda hangi okulda kaç öğrenci olacağını bilemeyeceksiniz. K11

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için hayata geçirilen politikaların uygulama süreçlerine ilişkin katılımcılar Bakan değişikliğinin çok fazla olması yapılan uygulamaların sahiplenilmemesine ve gelen bakanın kendi görüşüne göre politikalar uygulamasına neden olduğu için etkili politikaların yürütülemediği dile getirilmiştir. Bazı politikaların ise uygulama süreçlerinde problemlerin olduğu ve iyileştirilmesi gereken tarafları olduğu dile getirilmiştir;

Doksan birde not yükseltme sınavları vardı. Bu not yükseltme sınavları ortalama yükseltme sınavına dönüştü. Ondan sonra bunların hepsi kalktı. İşte kesintisiz eğitim kesintili, kesintili eğitim kesintisiz, eğitim on iki yıla çıkarttırdı. Yani sekiz yıldır bir onu on iki yıla çıkarttık. Onun haricinde sınıf geçme sistemleri değişti, disiplin yönetmenlikleri değişti, sonra TEOG vardı. Ondan sonra şimdi bir başka sistem getirdi falan derken yani sürekli bir arayış içerisinde ve sürekli bir deneme ile en doğruyu bulma noktasında bir süreç işliyoruz. Oysa bir sistem koyduğunuz zaman bu sistem böyle alelacele hazırlanmış bir sistem olmayacak ve bu koyduğunuz sistem en az elli yıl devam edecek. Bir nesil TEOG sınavıyla gitti. Bir nesil şimdi yeni sistemle gidiyor. Yani her dönem sisteme kurban edilen bir kesim var. O zaman biz bir ferdi bile sistemin yanlışlarına feda etmemeliyiz. Bir başka bakanın gelmesiyle sistemsel anlamda taşlar yerinden canlanmayacak. K2

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için hayata geçirilen politikaların izleme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin katılımcılar bazı uygulamaların etki analizlerini yapılmadığını ve özellikle sosyo-ekonomik dezavantajlı çocuklar için etkilerinin ölçülmediği ifade edilmiştir. Bunun sonucunda kaynakların verimli kullanılmadığı öne sürülmüştür. Bazı katılımcılar ise politikaların yeterince izlenmediği bu konuda güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yapılan uygulamaların takip edilebilirliği, sürdürülebilirliği, süreçte başarılı olup olmadığını denetlenmediği için kaynaklarını verimsiz kullanıldığı ifade edilmiştir. Bazı uygulamaların izlenmesine rağmen kamuoyu ile paylaşılmadığı, paylaşılmadığı için

uygulamaları izlemenin mümkün olmadığı ifade edilerek verilerin paylaşılması sağlanırsa süreçlerin iyileştirilmesine katkı sağlayabileceğine yönelik görüşler mevcuttur. Bazı katılımcılar ise eğitim politikalarının uluslararası düzeyde izlendiğini vurgulamıştır.

Uygulamaların etki değerlendirmesi yapılmıyor. Örneğin eğitim öğretim desteği bildiğim kadarıyla hakikaten o eğitimin niteliğine bir katkı yaptı mı? Zaten çocuğu özel okula gidecek kişilerin yararlandığı, öyle olmayanların da yaralandı. O sayede çocuğunu özel okula gönderende oldu ama sizin baktığınız çerçevede sosyal ekonomik dezavantajlı çocuklar için bunun nasıl etkisi oldu? Örneğin okullara yapılacak yatırım çünkü aslında biraz toptan bir yatırım yani tek tek çocuk üzerinden yapılan bir yatırım değil aslına bakarsanız. Çünkü öğretmene yapılan yatırım okullar arasında yapılan yatırım, yani daha fazla kişinin yararlandığı ortak bir yatırım dolayısıyla o harcama devlet okullarına yapılabilirdi. K6

Bu arada projelerinin yatırımları izleme, değerlendirme, etki değerlendirmesi yapıldığı durumlarda olabilir. Ama şeffaf bir şekilde yapılmıyor. Bunlar kamuoyuyla paylaşılmadığı için aslında çokta izleme seçeneği her zaman olmuyor maalesef. K3

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için hayata geçirilen politikaların katılım, şeffaflık ve hesapverilebilirlik açısından uygulanan politikalara ilişkin katılımcılar arasında farklı görüşler mevcuttur. Katılımcı bir anlayışın olmaması, veri paylaşımının yeterince yapılmaması, hesap verilebilirliğin olmaması görüşleri ortaya çıkmıştır. Politika yapım sürecinde karara katılımın olmadığı ifade edilerek, özellikle bu uygulamaların yürütücüsü olan öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanmaması uygulama süreçlerinde dirençlerle karşılaşılacağı vurgulanmıştır. Öte yandan katılımcılardan biri küresel sistemin eğitim politikalarına yön verdiği ve bu çerçevede politika yapım sürecinde katılımın sağlanmadığı, hesapverilebilirliği sadece ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına göre gerçekleştiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte bakanlık tarafından bazı uygulamaların birçok uygulamanın analizinin yapıldığı ancak kamuoyuyla paylaşılmaması politikaların şeffaf bir süreç içerisinde yürütülemediği şeklinde yorumlanmıştır. Söz konusu analizlerin kamuoyuyla

paylaşılması bu uygulamaların izlenmesine imkan tanıyacağı ve süreçlerin iyileştirilmesine katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Herhangi bir uygulamayla ilgili tüm tarafların yeterince bilgi sahibi olması gerekir. Eğitim politikalarının belli bir niteliğinin olması lazım, açıklık herkesin yeterince anlayabilmesi, bu niçin yapıldığıyla alakalı. Örneğin FATİH projesinde ne amaçlandı, bu proje okullarda nasıl ilerleyecek bundan beklenen fayda ne, bunu insanlar ne kadar biliyordu? Baktık öğretmenler olarak sınıflara akıllı tahtanın monte edildiğini gördük kim niye monte ediyor, monte eden akıllı tahta ettiğinin farkında değil televizyon gibi bir şey diyor. Bilmediğimiz için usb girişlerini kırdık cihazların ya da yeterli yazılım olmadığı için kapalı kaldı okullarda. Öğrencilere dağıtıldığında bile tabletlerin demode olduğunu yetersiz yazılımlarının olduğunu gördük bir sorunu çözerken ciddi anlamda kaynak israfının olduğunu gördük. K13

Küresel sistem bu konuda çok başarılı olduğunu söyleyebilirim. Küresel sistemin temel aktörleri ise Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü, OECD, Uluslararası Para Fonu, Avrupa Birliği'nin çeşitli kurumları, onlara bakın. PISA sınavına giriyoruz. Biz PISA'da başarısız olduğumuz konularda MEB diyor ki o konularla ilgili çalışacağız. Neden bizim sınavın konularını biz belirleyemedik? Katılım yok onu söyleyicim. Yani bırakın siyasi, ben şimdi toplum katılıyor mu diye değil, bizim iktidarımız katılıyor mu? diye soruyorum size, yani bizim iktidarımızın da eğitim sisteminin nasıl yürüyeceğine ilişkin, sözünün olmadığını, söz hakkının olmadığını söylüyorum. Ben politikadaki o maddeler neyi gerektiriyorsa bunu sürdürmek zorundalar. Ona aykırı bir yönelim ilerleme siyasal olarak cezalandırılmaya yol açabilir. Diyeceksiniz nasıl böyle bir şey olur? Özel sektör tarafından satılan bir hizmeti ücretsiz verirseniz. Haksız rekabet yapıyor olur. Bu farkı özel sektör ödemelidir diyor. Yani bu eğitim benim zaten. Topluma karşı bir görevim bu ücretsiz sunmak zorundayım. Ama bunu yaparsam biraz önce sözünü ettiğim uluslararası yasaya aykırı davranmış oluyorum. Bu nedenle özel kesimde bedavaya yakın hizmet verebilmesini sağlayacak teşvik

ve diğ er ödemeleri vermek zorundayım devlet tarafından. Ve bu politika bizim belirlediğimiz bir politika değil, iç erde belirlenmiş bir politika değil ama iç eride uygulanmak zorunda olan bir politika. K11

Hesap verebilirlik gibi ş eeffaflık gibi ş eyleri temelde amaçlarına kabul edilemez, insanlık için iyi olmaktan çıkmış ş eyler haline geldiği bir eğitim sisteminde ş eeffaf olsalar ne olacak? Hesap verilebilir olsa ne olacak? Çünkü hesap vermeyi baş tan belirledikleri yanlış amaçlara göre yapıyorlar. İnsani temeli üzerine kurulamayan bir eğitimde başarılı olmanın ya da olmamanın herhangi bir kıymeti yok bana göre. K3

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için hayata geçirilen politika ve uygulamaların planlama, uygulama ve izleme ve değerlendirme süreçlerinde ve katılım, ş eeffaflık ve hesapverilebilirlik konusunda alan yazınla paralel olarak bir takım sorunların olduğu görülmektedir.

İkinci Araştırma Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın ikinci alt probleminde ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik belirlenen politika hedefleri sonucunda yapılan uygulamaların fırsat eşitliğinin iyileştirilmesine yönelik katkılarının neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede çalışma kapsamında belirlenen eğitime erişimde eşitlik, olanaklara erişimde eşitlik, eğitim sonuçlarında eşitlik temaları altında seçilen göstergeler ile hedeflere ne kadar ulaşıldığı incelenmiştir.

Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitime Erişimde Eşitliğin Sağlanması

Uluslararası ve ulusal düzeyde eğitim sisteminin genel durumunu değerlendirebilmek için çeşitli göstergeler kullanılmaktadır. En temel göstergelerden birisi olan eğitime erişim ve katılım tüm eğitim kademelerinde yaygın bir şekilde incelenmektedir. Eğitime erişim, eğitim imkânlarından farklı gereksinimlere ve özelliklere sahip kişilerin adil ve eşit şartlarda hiç bir şekilde ayrımcılığa maruz kalmadan yararlanması olarak tanımlanmaktadır (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli & Gümüş, 2017). Bu çerçevede eğitime erişim

oranlarını incelemek fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli politikaların oluşturulmasında önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Eğitime erişim, katılım veya eğitimin yaygınlığı ile ilgili bilgi veren, eğitim çağındaki nüfusun eğitim ihtiyaçlarının ne kadar karşılayabildiğini gösteren en önemli göstergelerden birisi okullaşma oranlarıdır (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli & Gümüş, 2017). Dolayısıyla çalışma kapsamında öncelikle kademelerin net okullaşma oranları incelenmiştir. Net okullaşma oranı o yaş grubundaki çocukların yüzde kaçının okula gittiğini göstermektedir. Ancak eğitime erişim ve katılım öğrenilen bilgi, beceri ve tutumların, kendi ve yaşadığı toplumun refah düzeyini arttırmak için ne kadar kazanıldığı ile ilgili yeteri kadar bilgi vermemektedir (OECD, 2017). Dolayısıyla okullaşma oranı, kaliteli eğitime eşit erişimde sadece bir boyut olup eğitime kayıt olan öğrencilerin eğitim sürecinde ne kadar kaldıklarının yanında mezuniyet oranları ve akademik başarı gibi faktörlerin değerlendirilmesi de gerekmektedir (Oral & Mcgivney, 2014). Bu nedenle öğrencilerin okula düzenli devamlarının sağlandığı durumda eğitime erişim daha doğru değerlendirmeler sağlayabilir (Candaş & Yılmaz, 2012). Dolayısıyla eğitime erişime daha bütünsel bir açıdan bakabilmek için devamsızlık oranları ve okul terk oranlarını incelemek gerekmektedir. Bu göstergelere bakmak eğitime katılımında hangi ölçütlerin sağlanması gerektiğinin yanında akademik başarıya da ışık tutabilir (Oral & Mcgivney, 2014). Bu çerçevede öncelikle eğitim sisteminin gelişiminin değerlendirilebilmesi için zorunlu eğitim çağını kapsayan tüm eğitim kademelerinde eğitime erişim ve katılım oranları kullanılmıştır. 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitim yasası ile kademeler ve yaş aralıkları değiştiği için okullaşma oranları iki farklı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18*2002/12 Eğitim-Öğretim Yılları Arasında Eğitim Kademelerinde Okullaşma Oranları*

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Okul öncesi (36-72 ay)	-	8,34	10,31	13,41	16,03	17,71	20,61	26,92	29,85	30,87
Okul öncesi (48-72 ay)								38,55	43,10	44,04
İlköğretim	90,98	90,21	89,66	89,77	89,66	97,37	96,49	98,17	98,41	98,67
Ortaöğretim	50,57	53,37	54,87	56,63	56,51	75,0	58,56	58,52	64,95	69,33

Kaynak: 9.KP, 10.KP özel ihtisas raporu, MEB, 2010

Tablo 18'deki veriler genel olarak incelendiğinde 2002/12 eğitim öğretim yılları arası net okullaşma oranları eğitim kademeleri arttıkça düşmüştür. 2003 yılında okul öncesi eğitimde 3-6 yaş arası okullaşma oranı %8 iken, yıllar içerisinde artarak 2011'de %31'e, 4-6 yaş arası ise %44'e ulaşmıştır. İlköğretimde 2002'de %90 olan okullaşma oran yıllara içerisinde değişen oranlarda azalış-artış sağlayarak 2011'de %98'e yükselmiştir. Ortaöğretimde ise okullaşma oranı sabit oranlarda artarak 2007 yılında %75'e ulaşır sonrasında düşerek 2011'de %69'da kalmıştır.

Tablo 19*2012/21 Eğitim-Öğretim Yılları Arasında Eğitim Kademelerinde Okullaşma Oranları*

	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Okul öncesi (3-5 Yaş)	26,63	27,71	32,68	33,26	35,52	38,52	39,11	41,78	28,95
Okul öncesi (4-5 yaş)	37,36	37,46	41,57	42,96	45,70	50,42	50,79	52,41	37,62
İlkokul	98,86	99,57	96,30	94,87	91,1	91,54	91,92	93,62	93,23
Ortaokul	93,09	94,52	94,35	94,39	95,68	94,47	93,28	95,90	88,85
Ortaöğretim	70,06	76,65	79,37	79,79	82,54	83,58	84,20	85,01	87,93

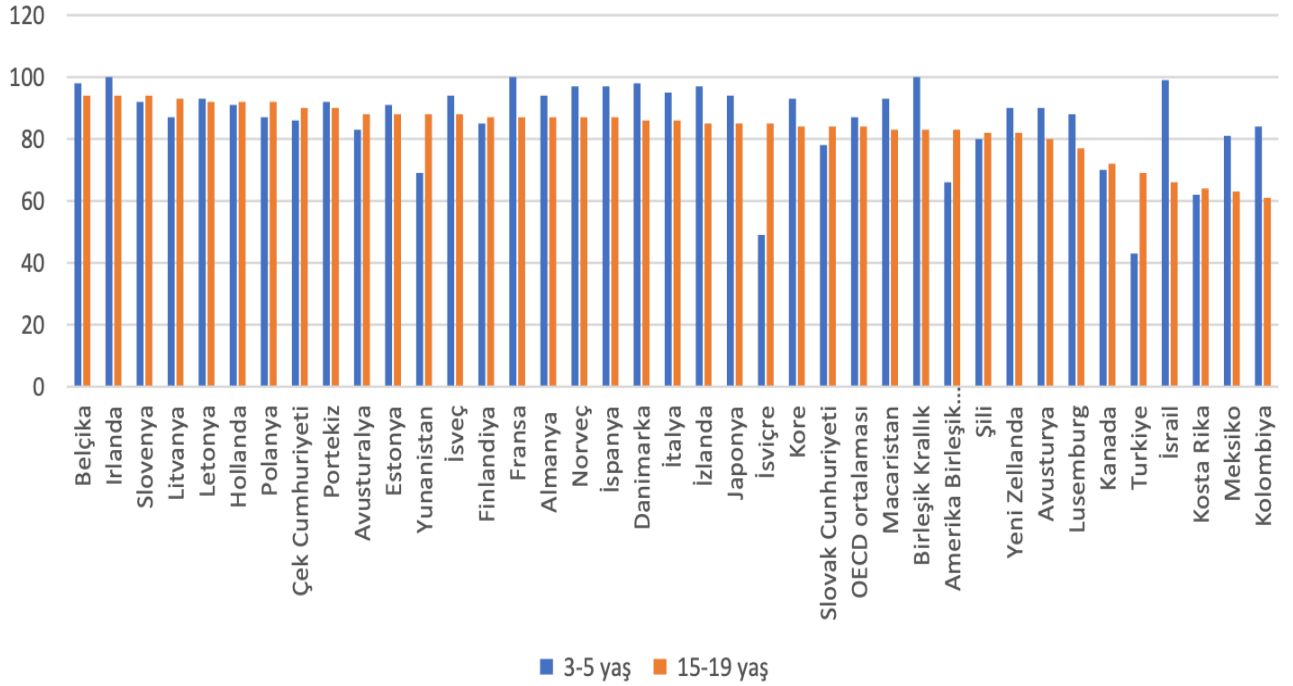
Kaynak: MEB, 2021

Tablo 19’da 2012/21 yılları arası net okullaşma oranları verilmiştir. 12 yıllık zorunlu yasa değişikliği ile okul öncesi 5 yaşa, ilköğretim birinci kademe 6 yaşa inmiştir. 2020 yılında COVID 19 salgını nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim-öğretime devam edilmiş olduğundan 2019 verileri üzerinden yorum yapılmıştır. Mevcut veriler incelendiğinde 2012/13 eğitim-öğretim yılında okul öncesi 3-5 yaş %27 ve 4-5 yaş %37 olan okullaşma oranı, 2019/20 eğitim-öğretim yılında 3-5 yaş %42 ve 4-5 yaş %52’ye yükselmiştir. Okul öncesi eğitim okullaşma oranı diğer kademelere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmaması şeklinde yorumlanabilir. İlkokul çağındaki çocuklar 2012’de %98 okullaşmış olup 2019’da %93’e düşmüştür. Ortaokulda ise yıllar içerisinde artış sağlanarak 2019’da %96’ya yükselmiştir. İlkokulda okullaşma oranlarının düşmesinin bir nedeni çağ nüfusunun bir kısmının okula erken ya da geç başlaması, diğer nedeni ise 2014 yılından brüt ve net okullaşma oranlarının hesaplanmasında farklı bir tekniğin kullanılmasıdır. MEB önceki yıllarda sisteme kayıtlı tüm öğrencileri hesaplamaya dahil ederken, 2014 yılından beri yurt dışına çıkan, vefat eden, açık öğretime geçiş yapan pasif duruma düşen öğrencileri hesaplamaya dahil etmemiştir. Yani 6-9 yaş grubundaki çocuklar okul dışında kalmayıp bazıları okul öncesine bazıları ise ortaokula devam etmiştir. Dolayısıyla bu nedenlerden ilkokulda okullaşma oranlarında düşüş görülmektedir (Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli & Gümüş, 2017). Bu kapsamda ortaokul çağının %96’sının okullaştığı düşünülürse hala yaklaşık %4’nün okullaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çağ nüfusunun eğitime erişim sorunlarının devam ettiği söylenebilir. Ortaöğretim temelinde okullaşma oranı 2012’de %70 olup yıllar içerisinde artmıştır. 2019’da çağ nüfusunun yaklaşık %85’i okullaşmış durumdadır. Ortaöğretimde süre gelen okullaşma oranı bu kademenin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile hızlı bir şekilde arttırmaya devam ettiği görülmektedir.

Şekil 9’da 2019 yılı için zorunlu eğitim çağ nüfusunu içine alan 15-19 yaş grubu okullaşma oranı ele alınırsa OECD ortalaması %84 iken, Türkiye’de bu oran %69 olup OECD ülkelerinin çok gerisinde yer almaktadır (OECD.Stat, 2021).

Şekil 9

OECD Ülkelerinde Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranları (%) 2019



Kaynak: OECD, 2021c

Not: Ülkeler 15-19 yaş grubu okullaşma oranına göre sıralanmıştır.

Bununla birlikte okullaşma oranlarında olumlu gelişmelere rağmen bölgesel ve iller arası eşitsizlikler devam etmektedir. Bu kapsamda eğitime erişimde bölgeler ve iller bazında bakmak gerekmektedir. İlkokul ve ortaokul net okullaşma oranları bölgeler ve iller arasında benzer olduğundan incelenmemiştir. Ancak ortaöğretimde net okullaşma oranları iller ve bölgeler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Şekil10'da ortaöğretimde bölgelere göre okullaşma oranları verilmiştir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki iller, okullaşma oranlarının en düşük olduğu yerlerdir.

Şekil 10

Ortaöğretimde Bölgelere Göre Okullaşma Oranları

TR	Türkiye	87,93
TR90	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane	95,89
TR51	Ankara	95,79
TR81	Zonguldak, Karabük, Bartın	95,39
TR42	Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova	94,25
TR83	Samsun, Tokat, Çorum, Amasya	93,76
TR61	Antalya, Isparta, Burdur	93,32
TR41	Bursa, Eskişehir, Bilecik	92,25
TR72	Kayseri, Sivas, Yozgat	91,86
TRB1	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli	91,85
TR22	Balıkesir, Çanakkale	91,66
TR32	Aydın, Denizli, Muğla	91,63
TR31	İzmir	91,53
TR10	İstanbul	91,26
TR82	Kastamonu, Çankırı, Sinop	91,23
TR33	Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak	89,85
TR71	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir	89,65
TR21	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli	88,5
TR62	Adana, Mersin	88,23
TR52	Konya, Karaman	88,1
TR63	Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye	87,43
TRA1	Erzurum, Erzincan, Bayburt	84
TRC1	Gaziantep, Adıyaman, Kilis	83,42
TRC3	Mardin, Batman, Şırnak, Siirt	75,41
TRA2	Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan	71,47
TRB2	Van, Muş, Bitlis, Hakkari	71,29
TRC2	Şanlıurfa, Diyarbakır	70,79

Kaynak: MEB, 2021

Tablo 20 incelendiğinde Ankara ve Eskişehir'de %95, İstanbul'da %91, Isparta'da %97 olan ortaöğretimdeki okullaşma oranı Muş'ta %62, Ağrı'da %65, Şanlıurfa'da %67 civarında olup Türkiye ortalamasının çok altında kalmıştır. Toplamda 14 ilde ortaöğretimde okullaşma oranı %80 altında kalıp, 45 ilde ise %90 okullaşma oranları ile Türkiye ortalamasının üzerinde yer almıştır. 2011-12 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde net okullaşma oranlarının ortalaması %67 olup, iller arasındaki okullaşma oranları arasındaki fark o yıllarda da benzer yapılarda olduğu söylenebilir (MEB, 2013). 12 yıllık zorunlu eğitime rağmen iller arasında okullaşma oranları arasındaki farkın kapanmadığı görülmektedir. Bu durum ortaöğretim çağındaki çocukların eğitime erişimde iller ve bölgeler arası önemli farklılıkların ve eşitsizliklerin olduğunu göstermektedir. Öte yandan 2023 Eğitim vizyonu

belgesinde yer alan bölgeler arası farklılıkların giderilmesi amacının gerçekleşmediği görülmektedir (MEB, 2018c).

Tablo 20

Ortaöğretimde İllere Göre Okullaşma Oranları

	2011	2020
Türkiye	67,37	87,93
Isparta	88,88	97,84
Ankara	82,93	95,79
Eskişehir	86,13	95,67
Denizli	74,60	93,38
İstanbul	71,40	91,26
Iğdır	53,61	79,30
Kars	46,42	77,25
Gümüşhane	66,70	74,89
Siirt	41,17	72,64
Şırnak	39,26	72,49
Bitlis	39,38	70,27
Şanlıurfa	37,77	67,15
Ağrı	32,13	64,43
Muş	33,91	62,20

Kaynak: MEB, 2012, 2021

Gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik fırsat eşitliğinin sağlanması için hayata geçirilen politikaların bu öğrencilerin eğitime erişimine ne gibi katkılar sağladığına ilişkin katılımcılar çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar söz konusu politikaların dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini sağlamada olumlu, bazı katılımcılar ise olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşmeleri sonucunda özelleştirme uygulamalarının artması, okul öncesi eğitime erişimde bu kademenin ücretli olması ve zorunlu olmaması, okulun çocuk için anlamsız olması, toplumsal alanda sınıfsal ayrımların artması, eğitim göstergelerini iyileşmiş göstermeye yönelik çalışmaların yapıldığı, eğitimdeki alt yapı sorunları, eğitime yapılan yatırımların olumlu bir sonucu olarak okullaşmanın artırdığı görüşleri ortaya çıkmıştır. Olumsuz görüş bildiren katılımcılar son 20 yıllık süre içerisinde ekonomik açıdan

dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimde güçlük yaşadığını dile getirerek, özellikle erişim kavramı içerisinde nitelikli eğitime erişemediğini vurgulamıştır. Katılımcıların çoğunluğu eğitimde özelleştirme uygulamalarının ekonomik açıdan avantajlı çocuklarının nitelikli eğitime erişimini artırırken dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini sınırlandırdığına yönelik görüş belirtmişlerdir;

Özellikle okulların özelleştirilmeleri ve okullardaki alt yapı sorunlarının artması ile dezavantajlı çocukların bu dezavantajlı durumu daha da yüksek pozisyona geldi. Eğitime eşit ulaşılabilirlik biraz zorlaşmaya başladı. Son dönemde ki yıllık zaman zarfına baktığımızda işte dezavantajlı ailelerin çocuklarının daha dezavantajlı olması avantajlı ailelerinde daha avantajlı olması gözle görülüyor. Bunun nedenlerinin en büyüğü işte eğitimin özelleştirilmesidir. K5

Öte yandan katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından eğitime erişimi engelleyen en önemli faktörün öğrencinin sosyo ekonomik durumu olduğu ifade edilmiş ve bu kapsamda verilen şartlı eğitim yardımlarının yetersiz olduğunun yanında okul öncesi eğitime erişimde bu kademenin ücretli olması ve zorunlu olmaması ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini engelleyen önemli faktörler arasında olduğu dile getirilmiştir;

Öncelikle okul öncesi kademesinden başlayalım. Bu alanda bir ilerleme var, bir iyileşme var. Son 20 yıl diye bakınca okullaşma oranı çok daha yüksek olduğu görülüyor. Ancak yıllardır hedeflenmesi rağmen okul öncesi eğitim ücretsiz değil, zorunluda değil ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın en az bir yıl ücretsiz ve zorunlu yapma hedefi var uzun yıllardır ama bu gerçekleşmiyor. 0-3 yaş zaten daha büyük bir sorun ama ben 3 yaş sonrası olarak düşünüyorum. Bizim resmi istatistiklere giren okullaşma oranları oradan bakınca bu arada iyileşme olmakla beraber devlet okullarında dahi ücretli olması resmi olarak aidatların olması önemli bir engel oluyor özellikle sosyo ekonomik olarak dezavantajlı çocukların eğitime erişmesinde. Okul öncesi eğitime devlet kurumunda başlayacak bir çocuğun ailesinden bir A4 kağıdını geçen bir listeyle malzemeler isteniyor ve bu malzemelerin toplam maliyeti benim bu

Yıl yaptığım şöyle bir tahmini hesaplamaya göre okuldan okula değişiyor. Çok iyi markalarda kalemler, boyalar, tuvalet kağıtları, A4 kağıtları, kolonyalar, her şey var. Bunun içinde markalarıyla birlikte belirtiliyor. Genelde çok pahalı markalar. Benim baktıklarında 1000 lirayı 1500 lirayı bulan maliyetlerde var. Tabi ki yoksul aileler için erişilebilir kılınmıyor. K6

Bununla birlikte okulun çocuk için anlamsız olması eğitime erişimi güçleştiren faktörler arasında gösterilmiştir. Buna yönelik görüşlerini desteklemek için katılımcılardan biri okuldan mezun olduğunda öğrencinin diplomasının değersiz olması, yani diploması ile istihdam edilememesi yoksul ailelerin ve çocuklarının okulu anlamlı görmemesini sağladığı bu çerçevede okula gitme gereksinimi duymadığını ifade etmiştir.

Daha yoksul bölgelere doğru gittikçe okullaşma oran düşüyor. Çünkü okulun bir değeri yok. Yani yoksul ailenin çocuğunun gelebileceği bir yer yok. Çünkü onun kendi imkanları ile eğitim verme şansı yok. Hele eğitim verebilmesi için orta üst sınıflara doğru çıkmış olması lazım. O elit eğitim alamadığı zaman da diploması değersiz hale geliyor. Kötü bir okuldan tırnak içinde, mezun olmuş ama o kötü okul için bile bir sürü ona yük geliyor. Okula gönderecek, ona göre masraf edecek her çocuğun nereden bakarsan bak okula gidip gelmesi 300-500 liradan başlıyor. O çocuğun alternatif olarak ırgat olarak işte mevsimlik tarım işçisi olarak çalışması vesairesi hem onlardan olmuş olacak hem de 300-500 lira daha masraf edecek yani en düşük maliyeti söylersen ve bunun hiçbir karşılığı ki. Onun için su sistemin birbiriyle bağlantılı olması lazım. K8

Bir katılımcı eğitime erişimin arttığı ancak toplumsal alanda sınıfsal ayrımların artması sonucunda nitelikli eğitime ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin erişemediğini belirtmiştir. Bu görüşlerinin gerekçesi olarak liseye geçiş sınavlarında ve yüksek öğretim kurumları geçiş sınavlarında rekabetin artması sonucunda sosyal hareketliliğin azaldığını öne sürmüştür.

17-18 yaşına kadar bütün nüfusun eğitim öğretim süreci içinde yer alması bütün Avrupa ve Dünyadaki genel bir eğilim. Çünkü o ortak sosyalizasyon gerek ulus devletleri açısından gerek küreselleşme açısından zorunlu eğitimin yaygınlaştırılıp, o kapsamı dışında kimsenin kalmaması gerekiyor. Ama oradaki ana sıkıntı şu, yoksulun nitelikli eğitime ulaşip ulaşmadığını, aradaki sınıfsal ve zümreleri farklılaşmaların bu durumu azalttı mı yoksa aynı şekilde koruyor mu? Yoksa daha da mı artırıyor? Yani esas sorunumuz oradan kaynaklanıyor. Türkiye'de dikkat edersek liseye geçiş sınavlarına yüksek öğretim kurumları geçiş sınavlarına rekabet daha da zorlanıyor ve alttakinin yukarıya doğru hareketi yani sosyal mobilite dediğimiz eğitimin adalet sağlayıcı komisyonu dediğimiz, alt sınıflarında orta ve üste doğru geçişi maalesef imkansız hale geliyor. Genel olarak orta sınıflar tüm dünyada daralıyor. Dolayısıyla alttan ortaya doğru geçiş yok, tam tersine ortadan aşağıya doğru düşüyor. Şikayet edildiği gibi sayısı artıyor oran artıyor ama nitelik artmıyor.K3

Çıracılık eğitiminin örgün eğitim kapsamına alınması ile çalışan öğrencilerin eğitimde gösterilmesi, açık öğretim lisesinin ortaöğretimde yaygınlaşması ve adrese dayalı kayıt sistemi ile öğrencilerin otomatik kaydedilmesi sonucunda okullaşma göstergelerin arttırıldığı katılımcılar tarafından iddia edilmiştir. Çıracılık eğitiminin mesleki eğitim kurumlarına verilmesi ile ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin beş gün çalışıp, sadece bir gün okula gelmesi eğitime eşit erişilebilirliği sağlamadığı dile getirilmiştir. Bununla birlikte açık öğretim liselerinin yasal hale gelmesi ile öğrencilerin örgün ortaöğretime kayıt yaptırmamasına neden olduğu vurgulanarak öğrencilerin eğitime erişimlerini etkilediği ifade edilmiştir. Bir katılımcı tarafından zorunlu eğitim süresinin artması ile ikinci dört yılın mesleki eğitime açılması öğrencilerin temel eğitimde kalma süresini azalttığı ve eğitime erişimde önemli bir engel olduğu dile getirilmiştir.

Bu çocuklar haftada bir gün okula geliyor, beş gün iş yerinde. Bakın bu çocuklar altı gün çalışıyor. Bazen yedi gün çalışıyor. Okulu otel gibi, dinlenme yeri gibi görüyor bu çocuklar. İşten okula yorgun geliyor dersi anlamıyor, beyin dışarıda. Zaten

akademik bir başarısı da yok. Bu eğitimi erişilebilirliğin yüzde doksanlara çıkmasının sebebi eğitimi zorunlu kılmaları. Zorunlu on iki yıl eğitim deyince insanlar ne yaptı? Mecbur kaldılar. Dolayısıyla çocuklar okulda tutuluyor. İlköğretim olduğunda sekizinci sınıftan sonra zorunlu olmadığı için çocuklar iş hayatına gidiyordu. Şimdi ona gene zorunlu tuttunuz. Bu daha önceden zorunlu eğitim çıraklık eğitiminin alınca otomatikman burada üç yüz, dört yüz bin, belki bir milyon çocuğu zorunlu eğitim kapsamına alındığı için hemen kat sayıyı yukarı doğru çekildi. K5

Okullaşma oranlarında belki bir miktar artış gözükecek. Gözüktü çünkü siz adrese dayalı sistemle direk öğrencileri kayda aldınız, okullaşmış gözlükler ama okullarda yoklar. K11

2016 yılında MEB tarafından 6764 kanun yayınlanarak çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alındığı duyurulmuştur (Resmi Gazete, 2016). Eğitim süresi 4 yıl olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu olarak yapılandırılıp, öğrenciler haftada 1 veya 2 gün okulda teorik 3 veya 4 gün işletmelerde pratik eğitim alarak diploma almaktadırlar (MEB, 2022a). Dolayısıyla katılımcıların bu kanun doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Öte yandan eğitimdeki alt yapı sorunlarının eğitime erişimi engelleyen bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Örneğin taşımali eğitim uygulamasının hava şartlarından dolayı zaman zaman eğitime erişimi aksattığı ifade edilmiştir. Bu çerçevede köy okullarının açılması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte yatılı okulların imkanlarının yetersiz olması da dile getirilmiştir.

Ben yatılı okulda çalıştım. YİBO'larda imkanların yetersiz olduğu zaten açık ve net bir şekilde görülüyordu ve bugünde bundan farklı bir durum yok. YİBO'lar özellikle kız öğrencilerin okuyabilmesi açısından çok önemli kurumlar. Yani normalde Türkiye'de çok büyük bir çoğunluğunun eğitime ulaşabildiğini düşünüyorum. Ama aradaki kalite farkı var. K4

YİBO'ların dünyadaki örneklerine bakıldığında bunlarda hemşirenin, psikoloğun bulunduğu işte özellikle çok sayıda rehber öğretmenin bulunduğu çok kaliteli

öğretmenlerin bulunduğu buralarda istihdam edildiği, öğretmenlerin normal öğretmenlere göre daha fazla maaş aldığı okullar var. Böylelikle kırsaldaki çocuğu oradan alıp mevcuda göre yetiştirme imkanı oluşuyor. Yani eğitime ulaşımı oluyor bu noktada. Türkiye'de YİBO'ların tekrar düzenlenmesi lazım. K3

Fırsat eşitliği politikalarının ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini artırdığına ilişkin olumlu görüş bildiren katılımcılar eğitimdeki yatırımların olumlu bir sonucu olarak okullaşmanın artırdığını ifade etmiştir. Eğitimsel genişlemeden en çok ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin faydalandığı ancak buna rağmen erişim göstergelerinde istenilen seviyede olunamadığı dile getirilmiştir.

Türkiye'nin bütün göstergelerinde bence iyileşme var. Yani özellikle bu sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin durumuna ilişkin son 20 yılda genel olarak baktığımızda istisnasız Türkiye'deki bütün illerde yani erişim açısından baktığımız zaman mutlak olarak bir iyileşme var. İşte istatistiksel olarak verilerden çok net olarak görülüyor. Türkiye aslında uluslararası arenada da övülüyor. Bu konudaki çabalarından dolayı gelişmelerden dolayı ama dediğim gibi yeterince Türkiye'de kamusal farkındalık yok. Bu genişlemeden aslında en çok dezavantajlı kesim faydalanıyor. Ancak batıyla kıyasladığımız zaman yani bütün kademelerde erişim göstergeleri açısından Türkiye geriden geliyor. Türkiye kitleleşmesini geç yapmış bir ülke olduğu için. K10

Hem imkanlar hem fiziki gelişimler hem okullaşma oranı hem öğretmen atamaları yani eğitim öğretimin tüm unsurları ile baktığımızda hakikaten yani bundan yirmi yıl öncesiyle hatta belki 15 yıl öncesi ile bu gelinen nokta 180 derece farklı büyük bir değişim sağlandı. Büyük bir dönüşüm sağlandı. Eğitime erişim noktasında kesintisiz eğitimin açık öğretimin taşınabilir eğitimin zorunlu eğitimin hakikaten bugün tamda anayasanın ifade ettiği anlamda eşit imkan ve haklardan faydalanma zeminini en iyi şekilde ortaya çıkmasına vesile olmuş bir zaman dilimi olarak son yirmi yılı değerlendiriyorum. K2

Görüşmeler incelendiğinde eğitime erişimde nitelikli eğitime erişim vurgusu göze çarpmakta göstergelerdeki iyileşmelerin aksine ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinin güçleştiği katılımcıların çoğu tarafından ifade edilmiştir. Bu kapsamda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler her ne kadar eğitime erişse de nitelikli eğitime erişemediği dile getirilmiştir. Bununla birlikte okullaşma oranlarının yüksek gösterilmesine yönelik çabalara yoğunlaşıldığı, aslında ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitimde gösterilerek eğitime katılmadığı katılımcılar birçoğu tarafından iddia edilmiştir. Veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde eğitime erişimde eşitsizlikler sürmekte, Türkiye’de halen çözülmesi gerek önemli bir alan olarak durmaktadır.

Eğitime erişim değerlendirilirken okullaşma oranları ile beraber okula devam oranları ve okul terk oranları sistemi bir bütün olarak değerlendirebilme adına daha net bir resim çizebilir. Başka bir deyişle çocukların devamsızlık yapma durumu eğitim olanaklarından yararlanma düzeyini gösterir (ERG, 2020). Ancak öğrencilerin devamsızlığı konusunda MEB son yıllarda bu alanda çalışmalar yürütmeye başlamış olmasına rağmen, yeterli veri sağlayamamaktadır. Tablo 22 incelendiğinde yıllara ve eğitim kademelerine göre devamsızlık oranları MEB raporlarında verilmiş olup, paylaşılan verilerde kayıplar bulunmaktadır. Bu kapsamda MEB, öğrencilerin devamsızlığının daha etkin olarak takip edilebilmek için e-okul sisteminde modül açarak okul terkinin azaltılması için daha etkili çalışmalar yapılacağını ifade etmiştir (MEB, 2009).

Tablo 21

2012/20 Eğitim-Öğretim Yılları Arasında Eğitim Kademelerinde Devamsızlık Oranları

Yıllar	İlkokul	Genel ortaokul	Genel ortaöğretim	Mesleki ve teknik ortaöğretim	Anadolu imam-hatip lisesi	Örgün ortaöğretimde
2012	25,3	25,3	38,9	-	-	-
2013	14,6	38,4	40,8	-	-	-
2014	14,8	-	34,8	-	-	40,20
2015	5,57	12,22	42,36	46,25	41,17	35,80
2016	5,04	10,9	29,9	39,9	39,0	-
2017	6,2	10,6	30,0	39,8	31	-
2018	5,7	10	32,0	44	36	34,4
2019	6,9	9,9	25,1	40,7	29,8	-
2020	4,54	9,44	11,19	-	-	-

Kaynak: MEB SGB, 2016, 2018, 2019a performans programı

Mevcut veriler incelendiğinde kademler arttıkça 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranının yükseldiği görülmektedir. Ortaöğretimde devamsızlık yapan öğrenci oranı ilk ve ortaokula kıyasla oldukça yüksektir. Genel ortaöğretimde 2019 yılında 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı yaklaşık %11 olmuştur. Ortaöğretimde de okul türleri temelinde ise mesleki ve teknik liselerde devamsızlık oranı en belirgin kademe olarak durmaktadır. Yıllar içerisinde devamsızlık oranlarında iyileşmeler kaydedilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak ortaöğretimde devamsızlık oranlarının bu denli yüksek olması bu konuda yapılacak uygulamaların yeniden kurgulanmasını gerektirmektedir.

Okul devamsızlığının önemli bir sorun olduğu sıkça birçok çalışmada vurgulanmaktadır (ERG, 2015; MEB, 2018; MEB SGB, 2015, 2018, 2019; TEDMEM, 2019). İlgili çalışmalarda okul devamsızlığı suç işleme, madde kullanımı ve şiddet eğilimi gibi sorunlara neden olduğu saptanmıştır (MEB, 2013a). Öte yandan okul devamsızlığının artması öğrencilerin akademik başarı ve kazanımlarının azalması ile sonuçlanarak okuldan ayrılmalarına neden olmaktadır (Börkan, Levent, Dereli, Bakış & Pelek, 2014). Dolayısıyla öğrencinin devamsızlık yapması fiziksel, psikolojik, ekonomik, toplumsal ve kültürel etkenler

sonucunda ortaya çıkabilir (Altınkurt, 2008, Eğitim-Bir-Sen, 2016). Bu nedenle okul devamsızlığının çok boyutlu düşünülmesi gerekmektedir. Özellikle ortaöğretim kademesinde ciddi ölçüde devamsızlık yapan öğrenci olduğu göz önüne alınırsa bu kapsamda alınan önemlere ek başka önemler alınması gerekmektedir.

Eğitime erişim değerlendirilirken dikkate alınması gereken bir diğer gösterge ise eğitimden erken ayrılma (okul terk oranı) oranıdır. MEB tarafından mevcut eğitim göstergelerinin eğitimi izlemeye yönelik sınırlılıkları olduğu ifade edilerek, eğitime katkı sağlaması adına yeni izleme göstergeleri kullanılmaktadır. Örneğin eğitim kademelerinde kullanılan okullaşma oranı yerine yaş gruplarına göre okullaşma oranları kullanılmaktadır (ERG, 2020). Dolayısıyla yaş gruplarına göre net okullaşma oranlarını incelemek, okuldan erken ayrılan öğrenci oranı hakkında bilgi sağlamaktadır. Tablo 22'de eğitimden erken ayrılma oranı azalmasına rağmen doğum yıllarına göre okullaşma oranlarına bakıldığında ortaöğretime geçişle beraber bu kademedeki kalma oranı azalmaktadır. 2002 doğumlu 16 yaşında olan öğrencilerin okullaşma oranı %86,3 iken, bu çocuklar bir sonraki yıl 17 yaşına geldiklerinde %81,3'e düşmektedir. 2005 doğumlu 13 yaşında olan çocuklarda bu oran %98,4 olup bir sonraki yıl 14 yaşına geldiklerinde ortaöğretimde okullaşma oranları %95,7'e düşmektedir. Dolayısıyla bir sonraki eğitim öğretim yılına geçişle beraber okullaşma oranlarında düşüş olmaktadır. Öte yanda yapılan bir çalışmada 2019 yılından 6-17 yaş grubunda toplam 743.932 çocuk eğitim dışında kaldığı dile getirilmiştir (Korlu, 2019). Okuldan erken ayrılan çocuklar okullaşamayan çocuklarla birleştiğinde eğitime erişemeyen çocuk sayısının arttığı ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda okul terkinin eğitime erişimde ciddi bir eşitsizlik kaynağı olduğu görülmektedir.

Tablo 22*Doğum Yıllarına Göre Net Okullaşma Oranları (%)*

	2018-19		2019-20	
	Yaş	Net okullaşma oranı (%)	Yaş	Net okullaşma oranı (%)
2016	2	-	3	3,3
2015	3	12,4	4	33,4
2014	4	38,1	5	75,1
2013	5	75,2	6	94,8
2012	6	95,9	7	99,0
2011	7	99,1	8	99,1
2010	8	99,1	9	99,0
2009	9	99,1	10	98,9
2008	10	98,9	11	98,5
2007	11	98,6	12	98,7
2006	12	98,6	13	98,5
2005	13	98,4	14	95,7
2004	14	95,4	15	92,3
2003	15	91,4	16	87,3
2002	16	86,3	17	81,3
2001	17	80,3	18	-

Kaynak: MEB, 2021

Öte yandan okul terkinin en fazla olduğu kademe ortaöğretim 9. sınıf düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Bunun temel nedeni okula uyum sağlanamaması sonucu çocuğun okulu terk etmesi olarak açıklanmaktadır (MEB & UNICEF, 2017). Bununla birlikte okul terki mesleki ve teknik liselerde daha fazla görülmektedir. Mesleki ve teknik liseler akademik başarısı düşük ve sosyo-ekonomik arka planı zayıf çocukların zorunlu olarak devam ettikleri okullar olarak bilinmektedir. Özellikle zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının ardından mesleki ve teknik liselerin, çoğunluğunun yüksek devamsızlık ve okul terki nedeniyle mezun olamadığı ve düşük profilli öğrencilerin kayıt olduğu okullara dönüştüğü ifade edilmiştir (Özer, 2019). Öte yandan meslek liseleri dar gelirli ailelerin çocuklarının mesleki eğitim yoluyla gelecek edinme ve statü edinebilme imkan tanımakta olduğu vurgulanmaktadır (Erden, 2001). Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi göz önüne alındığında var olan eşitsizlikleri eğitim olanaklarından yararlanmasıyla

devam etmekte olduğu görülmektedir. Bu kapsamda bu kademedeki okul devamsızlığı ve okul terki ayrıca önlem alınması gereken bir durumdur.

AB eğitimden erken ayrılma oranını en fazla ortaokul mezunu olan veya daha üstü bir eğitim kademesine kayıtlı olmayan 18–24 yaş arası bireylerin ilgili çağ nüfusuna oranı olarak tanımlayarak, bu çağ nüfusunun eğitimden ayrılma oranları üzerinden ülkeleri kıyaslamaktadır. Avrupa İstatistik Ofisi (EUROSTAT) 2021 verileri incelendiğinde Türkiye’de 2006 yılında eğitimden erken ayrılma oranı %48,8 iken, 2020 yılında %26,7 olup her yıl nispeten azalma meydana gelmiştir. AB ülkelerinde bu oran 2006 yılında %8,8 olup, 2019 da %10,3’e yükselmiştir. Ancak AB ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye’de eğitimden erken ayrılma oranı yaklaşık olarak 3 kat daha fazla olup, bu verilere göre eğitimde erken ayrılmada Türkiye ilk sırada yer almaktadır. Sonuç olarak eğitimden erken ayrılma oranlarında kısmi iyileşmeler meydana geldiği ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 23

18-24 Yaş Arası Eğitim ve Öğretimden Erken Ayrılma Oranı(%)

Yıllar	Türkiye	AB Ülkeleri
2006	48,8	8,8
2007	46,9	7,8
2008	45,5	14,7
2009	44,3	14,2
2010	43,1	13,9
2011	41,9	13,4
2012	39,6	12,7
2013	37,5	11,9
2014	38,3	11,2
2015	36,4	11,0
2016	34,3	10,7
2017	32,5	10,6
2018	31,0	10,5
2019	28,7	10,3
2020	26,7	-

Kaynak: Eurostat, 2022

Uluslararası alanda son 20 yıldır okul terki önemli politika konusu olmuştur. AB 2000 yılı Lizbon Konseyinde 2010 yılına kadar ortaöğretimde erken ayrılan öğrenci sayısının azaltılmasına ilişkin karar alınmıştır (OECD, 2009). Bu doğrultuda AB ülkeleri okul terki

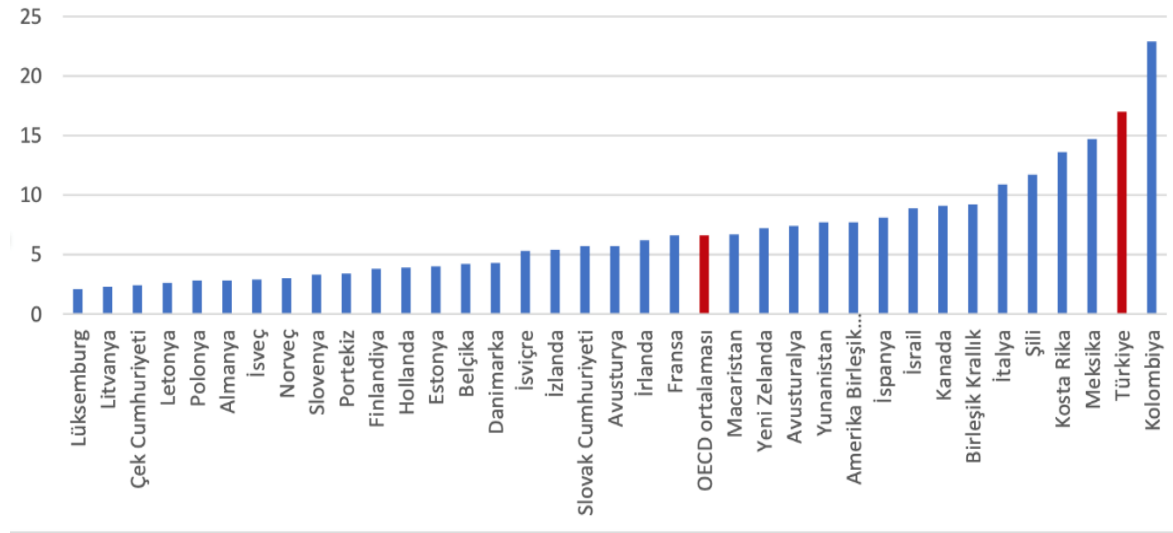
alanında çeşitli stratejiler geliştirerek uygulamış, ancak AB ülkelerinin birçoğu okul terkinde 2020 yılı hedefi olarak belirlenen %10 sınırına erişememiştir (Eurostat, 2020). Okulu erken bırakan bireyler gelişimsel dönemine zarar vermenin yanında bu bireylerde suç oranları daha fazla görüldüğünden ekonomik ve kültürel birçok toplumsal soruna neden olmaktadır. Bu bireyler işsiz kalmanın yanında genellikle düşük ücretli işlerde çalışmaya daha fazla maruz kalarak düşük yaşam standartlarında yaşamakta ve nitelikli olmadıklarından ülke ekonomisine katkı sağlayamamaktadır (Bakırtaş & Nazlıoğlu, 2021; Campbell, 2004; NESSE, 2010; OECD, 2001). Bu nedenlerden ortaöğretimde okul terkinin azaltılarak ortaöğretimin tamamlanmasının yanında kalitesinin güçlendirilmesi hem kısa hem de uzun vadede yüksek getiri sağladığı belirtilmektedir (OECD, 2012). Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okul başarısızlığını azaltmak için hükümetler okuldaki erken ayrılmayı engellemekte ve ortaöğretime bitirene kadar tüm eğitim süreçlerine yatırım yapmayı en etkili eğitim stratejilerinden biri olarak kabul etmektedir. Bu nedenle, herkes için ve özellikle dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar için erken, ilk ve orta eğitime yatırım yapmak hem adil hem de ekonomik açıdan verimli olduğu belirtilmektedir (OECD, 2012).

Bununla birlikte okul terki ile ilgili değerlendirilmesi gereken başka bir gösterge de 15-19 yaş eğitim ve istihdam dışı nüfus oranıdır. Şekil 10 incelendiğinde OECD ülkeleri arasında 15-19 yaş eğitim ve istihdam dışı nüfus oranı en yüksek Kolombiya %23 sonrasında Türkiye %17 gelmektedir. Lüksemburg %2,1, İsveç % 2,9, Norveç %3, Hollanda %3,9, Danimarka %4,3, Avusturya %5,2, Şili %11,7 ve Meksika %14,7 olup OECD ortalaması %6,6 tır. Bu veriler doğrultusunda Türkiye, OECD ülkeleriyle kıyaslandığında 15-19 yaş eğitim ve istihdam dışı nüfus oranı oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye’de 15-19 yaş grubu okullaşma oranı %69 olduğu göz önüne alındığında %30’luk nüfusun eğitim dışında kaldığı görülmektedir. 2002 yılında ise eğitim ve istihdam dışı nüfus oranı İsrail %24,6, Meksika %17,5, Macaristan %8, Avusturya %7,5, Norveç %3,2, Danimarka %2,4, OECD ortalaması %8,9 iken Türkiye’de %32,9 olup o yıllarda Türkiye 15-19 yaş eğitim ve istihdam dışı nüfus oranı en yüksek OECD ülkesidir. Yıllar içerisinde Türkiye gibi

birçok OECD ülkesi eğitim ve istihdam dışı nüfus oranlarını iyileştirmiştir. Ancak Türkiye birçok uygulamaya rağmen eğitim ve istihdam dışı nüfus oranında son sıralarda yer almaktadır.

Şekil 11

15-19 Yaş Eğitim ve İstihdam Dışı Nüfus Oranı



Kaynak: OECD, 2021

Türkiye’de devamsızlık ve okul terkinin önlenmesine yönelik MEB ve UNICEF ortak bir araştırma yapmıştır. İlgili çalışma ortaöğretim düzeyinde devamsızlık ve okul terkine akademik başarısızlık, olumsuz akran etkisi, okul veya öğretmenlerden gerekli ilgi ve desteği görememek, okula bağlanamama, erken evlenme ve ekonomik nedenler gibi çeşitli faktörlerin neden olduğunu ortaya koymuştur (MEB & UNICEF, 2013). Öte yandan Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan ülke raporlarında da okul terk oranlarının izlenmesi ve bu oranların azaltılmasına yönelik çalışmaların sürdürülmesi ihtiyacı dile getirilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2018, 2020). Bu kapsamda Türkiye’de okul devamsızlığının azaltılması ve okul terkinin önlenmesine yönelik çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ile birlikte yasal olarak okul terkinin ortadan kaldırılması amaçlanmış ve e-okul sistemi ile düzenli takip edilmesi sağlanmıştır (Gökşen, Cemalcılar & Gürlesel, 2006). MEB ile UNICEF’in iş birliğinde 2017-18 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde okul terki, devamsızlık ve sınıf tekrarı azaltma hedefi doğrultusunda

“Ortaöğretime Uyum Programı” uygulanmaktadır (MEB, 2018b). Hedef kitlesini eğitime yeni başlayan 9.sınıf öğrencileri ile pansiyonlarda kalan öğrenciler oluşturmaktadır. 9.sınıf öğrencilerinin seçilmesini nedeni en fazla devamsızlığın bu kademedeki görülerek akademik başarısızlığın yoğun olarak yaşandığı sınıf düzeyi olmasıdır. Bu program ile hedeflenen grupların okula uyum sağlamalarına katkıda bulunacak becerilerin kazandırılması ve okula uyum süreci ile okul bağlılığının artırılması sonucunda okul devamsızlığının azaltılmasıdır (MEB & UNİCEF, 2017).

Bununla birlikte “İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Projesi”, “Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi” gibi projeler yürütülmüş, “Okula Devamı İzleme ve Destek Sistemi (ODİDES)” modeli oluşturulmuş ve ayrıca Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) ile okul dışı kalan çocukların ilköğretime devamlarının sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca e-okul ve ADEY (Aşamalı Devamsızlık Yönetimi) sistemleri ile öğrencilerin devamsızlıklarının takip edilmesi sağlanmaktadır (MEB SGB, 2012). ADEY, öğrencinin devamsızlığı ve ona etki eden etmenlerin belirlenerek müdahaleler edilmesini içeren bir program olup öğrencinin okulu terk etmesinin önüne geçilmesini amaçlayan bir önleme ve müdahale programıdır (MEB İGM, 2011). Ancak bu uygulamalara rağmen Türkiye’de okul devamsızlığı ve terki ciddi bir problem alanı olarak durmaktadır. Bu çerçevede okuldan ayrılan öğrencilere etki eden etmenler derinlemesine incelenmeli ve kapsamlı politika önlemleri alınmalıdır.

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okula devamının sağlanması ve okul terkinin azaltılması için uygulanan politikalara yönelik gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda katılımcılar farklı görüşler bildirmişlerdir. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okul devamsızlığını ve terkinin azaltılmasının ilişkin kimi katılımcı eğitim politikalarının yetersiz olduğunu, kimi katılımcı ise uygulanan eğitim politikalarının ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okul devamsızlığı ve terkinin artırdığını ifade etmiştir. Görüşmelerin analizi sonucunda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okul devamsızlığı ve okul terki yapmalarına yönelik gelecekle ilgili beklentinin olmaması, eğitimin

niteliksizleştirilmesi ve değersizleştirilmesi, okul devamsızlığının düşük gösterilmesine yönelik çalışmaların yapıldığı, öğrencinin akademik olarak başarısız olması, okul devamsızlığı ve terkinin azaltmaya yönelik bir çabanın olmaması ve okulun sosyo ekonomik durumunun yetersiz olması görüşleri ortaya çıkmıştır. Birçok katılımcı öğrencilerin gelecekte beklenmesinin olmamasının okulu terk etmesine yol açtığını ifade etmiştir. Eğitim sisteminde sosyo ekonomik açıdan düşük kesimlerin eğitim yoluyla yükselme şanslarının azalmasının bu kesimlerin eğitimden beklentisini düşürdüğü ve bunun sonucunda eğitime devam etmediği dile getirilmiştir. Özellikle ortaöğretimde nitelikli okullara ayrılan kontenjanlara alt kesimden gelen çocukların girme şansının azalmasının eğitimden beklentiyi zayıflattığı ifade edilmiştir.

Eğitimle ilgili umut azaldıkça eğitime yönelik beklenti düştükçe devamsızlık, okul terki bunlar artıyor. Tamda aşağıdan yukarıya yükselme şanslarını ve genel olarak mezunlar arasında da liyakat dayalı atama sistemi bozuldukça alt kesimlerden yukarıya doğru eğitim yoluyla çıkabilme şansı azaldığından bireyin umut ve beklentisi ortadan kalkıyor. Böylece ya cemaatleşme şu bu vesaire onlar üzerinden bir şans yaratma eğilimine giriyor veya tümünden okulu terk ediyor. Yani okuldan umudunu kesiyor. Peki devamsızlığı azaltmak için MEB herhangi bir ciddi proje uyguluyor mu, uygulamıyor, niye uygulanmıyor? Yüzde 10 kontenjanı sınırlandırması onun yüzde 5 altında, meslek liselerine ayrılması yüzde üçlük, dördük bir grubun nitelikli Anadolu ve fen liselerine doğru geçiş imkanı ve o yüzde dördün içinde de alt ve orta kesimlerin girme şansı tümünden ortadan kalkıyor. Buda onların okullarındaki eğitimden beklentisini daha da negatif yönde kırmış oluyor. K8 Eğitim hakkını kullanma ve kullandırmanın çok dışında. Yapay bir şeyle bireyi suçluyor. Terk ediyor. Ya niye terk eder? Birde yasal zorunluluk falan da var diyoruz. Devlet bunu sağlayacak hem de yurttaş da bunu yani orada bulunacak diye bir mevzuat var mı? Var. Nasıl terk eder? Ediyor. Ben terk eder diyoruz tabi ki eğitimi

niteliksizleştirirsen değersizleştirirsen veya etkisizleştirirsen. O süreç bir şekilde bir yerden arıza verir. Yani sürdürülemez hale gelir. K9

Katılımcıların çoğu okul devamsızlığının ve terklerinin düşük gösterilmesine yönelik çalışmaların yapıldığını iddia etmiştir. Devamsızlık problemi çözülemediği için 12 yıllık zorunlu eğitimle açık öğretim liselerinin ortaöğretim için yasal hale getirilmesi ve benzer şekilde çıraklık eğitimin meslek liselerine verilmesi ile okullaşma oranlarında artış sağlandığı vurgulanmıştır. Esasen burdaki çocukların hepsinin devamsız durumunda olduğu ve nitelikli eğitime erişemediği dile getirilmiştir. Ayrıca MEB'in devamsızlık sorununu çözemediğinden bu tür uygulamalar yaptığı ve öğrencinin sadece sistemde gözükersen aslında okulda olmadığı vurgulanmış ve bu uygulamalar sonucunda devamsızlığın son yıllarda giderek arttığı belirtilmiştir. Bununla birlikte ilkokul düzeyindeki mevzuatın okul devamsızlığını göstermediğinden dolayı bu kademde önlem alınamadığı için ileriki dönemlerdeki devamsızlık sorununa çözüm getirilemediği ifade edilmiştir;

Bütün meslek liselerine mesleki teknik ve eğitim merkezi bölümü açma olanağı verildi. Devamsızlık sorununu çözemediği için buna çözüm olarak Milli Eğitim Bakanlığı bunu geliştirdi deniyor. O kadar arttı ki devamsızlık çözüm olarak bunu geliştirdiler. Öğrenci dört gün işletmeye, bir gün okula gidiyor. Diploma alacaksınız deniyor. Mesleki eğitim merkezlerine çocuklar yönlendirilerek devamsızlık sorunu çözülmektedir. Birkaç yıl, iki üç yıldır var sanırsam hani diploma, meslek lisesine eşdeğer diploma verme işi önümüzdeki dönemlerde istatistiklere baktığımızda ciddi bir sorun görmeyebiliriz bu noktada. Çünkü sorunun üstü örtülüyor bu şekilde. Çocuklar aslında işe sürüldü. Bak oğlum sen burada okuyamıyorsun. Burda işin ne? Seni buraya yönlendirelim. Aslında içine düştüğümüz durumu gösteriyor. Çünkü çocuğun devamını sağlayamıyoruz. MEB'in okulu çekici, cazip yapmak için yaptığı bir şey yok. K1

Peki, Milli Eğitim Bakanlığı devamı artırmak için ne yaptı? Bence bir şey yapmadı. Tam tersine açık öğretim liselerini devamsızlığı göstermemek için artırıyor. Hani

açıköğretim liselerinde bir buçuk milyonun üzerinde öğrenci gözüküyor. Bunların hepsi devamsız yani okul çağında olup devamsızlık durumunda artı şimdi yeni bir proje başlattı. Mesleki eğitimi destekliyor. Meslek lisesindeki öğrencilerin kaydını siliyor. Biri diğerine gidiyor ama diğerinde sistemin içinde gösteriyor. Yani normal bildiğimiz çıraklık okulunu da lisenin dengi saymış oldu. Yani bu ne anlama geliyor? Bu devamsızlığın azaldığı anlamına gelmiyor ki devamsızlık daha da artıyor. Peki devamsızlığı azaltmak için herhangi bir ciddi proje uyguluyor mu, uygulamıyor, niye uygulanmıyor? Çünkü bu yoksul kesimlere yönelik. Onun için ben devamsızlığın azaltılmasına yönelik herhangi bir ciddi çalışma yapıldığı kanaatinde değilim. Devamsızlığı göstermemek üzere çalışma yapılıyor. K8

12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında ortaöğretime geçiş yapan öğrencilere yaygın eğitime devam etme olanağı verilmiştir. Çalışmak zorunda olan yada farkı sebeplerle okula gitmekte güçlük yaşayan çocukların açık öğretim sistemi ile eğitime erişiminin sağlanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte 2016 yılında Mesleki Eğitim Merkezleri'nden mezun olan öğrencilerin açık liseden eksik derslerini tamamlayarak lise mezunu olmaları sağlanıp çıraklık eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Dolayısıyla katılımcılar bu değişikliklere değindiği görülmektedir. Öğrencinin akademik olarak başarısız olması okul devamsızlığının ve terkinin önemli bir nedeni olarak öne sürülmüştür. Bu doğrultuda okulun öğrenciye bir şey katmaması sonucunda öğrencinin okulu anlamsız görmeye başladığı ifade edilmiştir. Özellikle meslek liselerine vurgu yapılarak bu okulda okuyan öğrencilerin okulda bir şey öğrenemediği için okulu anlamsız gördüğü ifade edilmiştir.

Meslek liselerine gelen çocuklar akademik olarak daha düşüktür. Çocuğu işte mesleğe yönlendirelim diye ikinci plana itilen çocuklar. Bu çocuklar zaten akademik olarak başarı sağlayamadığı için meslek liselerine geldiklerinde bir bocalama dönemi yaşıyorlar ve okuldan ayrılma ihtiyacı duyuyorlar. Çünkü ekonomide bunun içerisine giriyor yaşantı zorluyor onları. Çıraklık okulunda çocukların tek korkusu devamsızlıktan kalma. Bir öğrenci beş buçuk gün gelmemiş. Daha nisanı var, martı

var, şubatı var niye gelmedin diye soruyorum gelmedik diyor Çünkü işe gidiyor. İş dışında bir gün boşu var çocuğun. Eee o da ne yapıyor? Okula gelmiyor arkadaşlarıyla gezmeyi tercih ediyor ya da ekstra bir iş buluyor özel iş, onu yapıyor para kazanması lazım. K5

Okul devamsızlığını ve terkinin azaltmaya yönelik bir çabanın olmaması yada yetersiz olması bu sorunun çözülememe nedeni olarak değerlendirilmiştir. Okul devamsızlığının azaltılması ve terkinin önlenmesine yönelik ciddi projelerin uygulanmadığı ve sistematik bir çalışmaların olmadığı yoksul çocuklar için okula devamın sadece ŞNT üzerinden yürütüldüğü belirtilmiştir.

Maalesef böyle sistematik bir çalışma olduğunu söylemek zor. Hatta mesela şöyle, erişimi artırma konusunda bir çabamız evet var ama burada yani devamlılıkla ilgili sıkıntılar var sadece ŞNT üzerinden yürüyor. Çünkü çocukları okula devam ettiği müddetçe o yardımı alabiliyorlar. Yani ŞNT kapsamında çocuk okula devam etmek zorunda kalıyor. Ebeveynleri onları teşvik ediyoruz. Ama yani ŞNT almıyorsa. Yani boşta kalıyor aslında başka sistematik bir şey görmüyorum ben olumsuz bir yaklaşım söz konusu. K12

Katılımcılar tarafından ayrıca okulun sosyo ekonomik durumu devamsızlığı artıran bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Yoksul çocukların, sosyo ekonomik durumu yetersiz olan okullarda okuduğu vurgulanarak dezavantajlı okulların çocuklara sosyal imkanlar sunamaması bu çocukların okula devam etmemesine neden olduğu ifade edilmiştir. Özellikle yoksul çocukların sosyal imkanlara sahip olmadığı belirtilerek bu çocukların sadece okulda sosyalleşebildiğinden okul imkanlarının zengin olması gerektiği dile getirilmiştir.

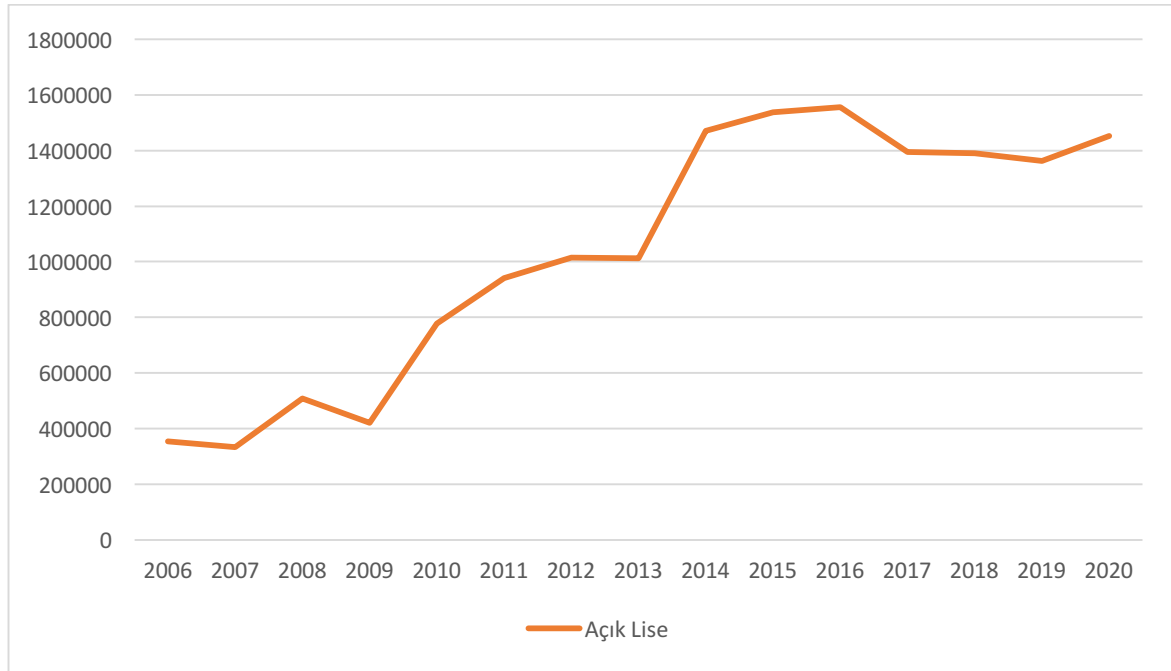
Bu çerçevelerde okul devamsızlığı ve okul terki göstergelerinde kısmi bir iyileşme gözükse de ciddi bir problem alanı olarak durmaktadır. Katılımcı görüşleri incelendiğinde okul devamsızlığı ve okul terkine yönelik geliştirilen politikaların başarısız olduğu ifade edilerek, çoğu katılımcı bu alana ilişkin bir şey yapılmadığı kanaatindedir. Eğitimde fırsat

eşitliği için yapılan uygulamaların sanılanın aksine dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini güçleştirdiği dile getirilmiştir.

Aşağıdaki grafikte açık öğretim liselerine kayıtlı öğrencilerin yıllar içerisindeki sayısal bilgileri verilmiştir. Açık öğretim lisesinde öğrenci sayıları 2012 sonrasında hızla artmış ancak 2016 yılından sonra azalmaya başlamıştır. 2020-21 eğitim öğretim yılında açık ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 1.452.331 olup 2019-20'ye göre % 6,7 artmıştır. Açık ortaöğretimde %7,3 mesleki açık öğretim lisesinde, %6,3 açıköğretim imam-hatip liselerinde ve %86,4 genel açıköğretim liselerinde okumaktadır (MEB SGB, 2021). Açıköğretim lisesi öğrencilerinin %18,2'sini 14-17 yaş grubunu oluşturmaktadır. Açık öğretim lisesine kayıtlı öğrenciler göz önüne alındığında ortaöğretimde okullaşma oranının çok düşük olduğu görülmektedir.

Şekil 12

2006-2020 Yılları Arası Açık Öğretimdeki Öğrenci Sayısı



Kaynak: MEB SGB, 2021b

Açıköğretim liselerinde okuyan öğrencilerin neden örgün eğitime devam etmedikleri üzerine kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin açıköğretime

kayıt yaptırmalarının nedenlerinin derinlemesine araştırılmasının yanında öğrencilerin örgün eğitimde okumalarına neden olan engellerin saptanması ve buna yönelik önlemlerin alınması ihtiyacı vardır. ERG öğrencilerin, çocuk işçiliği, fiziksel ortamlarda bir arada öğrenim görmeyen avantajlarından ve öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi gibi olanaklardan yararlanamama gibi nedenlerden ötürü açık öğretimde okuyan çocuk oranlarının azaltılması gerektiğini önermektedir (ERG, 2020). Öte yandan görüşmeler sonucunda katılımcılar son yıllardaki uygulama ile bir kısım öğrencinin açık öğretime yöneldiği ve bu nedenle açık öğretimde kayıt oranlarının artış gösterdiğini belirterek bu öğrencilerin nitelikli eğitime erişemediğini vurgulamıştır. Katılımcılardan birine ait görüş aşağıda sunulmuştur:

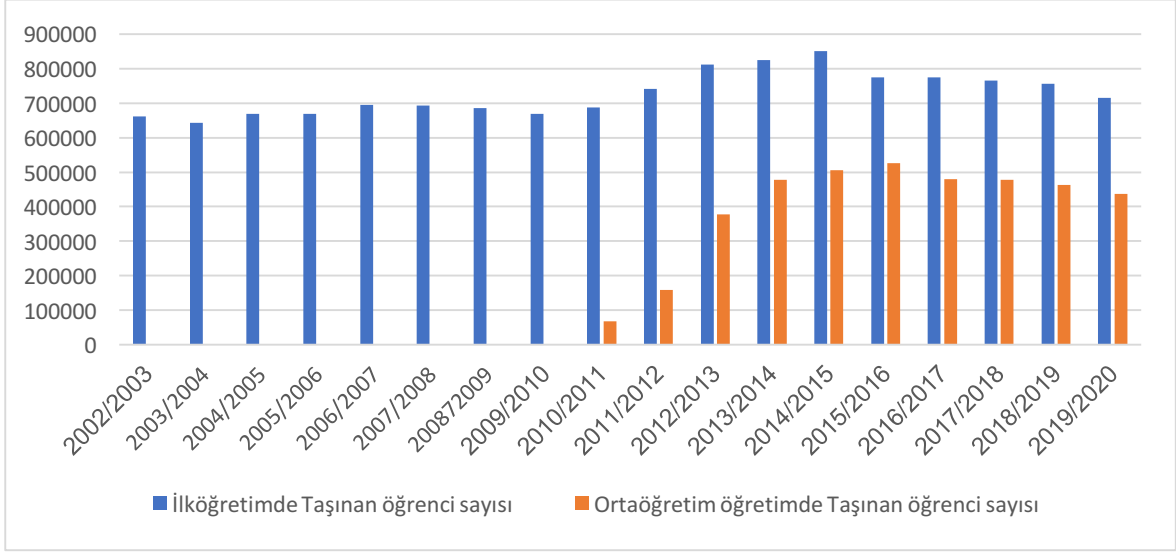
Pek çok araştırmada bunu bulabilirsiniz. Yani açık lise kayıtlarının patlaması. Açık liselerin eğitim çağındaki çocuklar içinde yasal hale getirilmesi ve okullaşma oranlarının yüksek olduğunu iddia ettiğimiz zamanda da aslında okula gitmeyen ve nitelikli eğitim alma imkanından yoksun bırakılan nüfusun artırılması söz konusu olmuştur. Okullaşma oranı içinde gözükersen bir karartma yapılıyor ama okula gitmeyen bir öğrenci kuşağı yaratılıyor. Kimdir bunlar? Sadece 2012 deki 4+4+4 sistem değişikliğinin arkasında bir milyondan fazla kız öğrenci açık liseye kayıt yaptırmıştır. Ve bu rakamları vermek için kurumların direndiğini biliyorum ama bu rakamlar tabii ki daha sonra elde edildi, öğrenildi, yayınlandı. K11

Sosyo ekonomik nedenler ve başka faktörlere bağlı olarak eğitime devam edemeyen çocuklara açık öğretim imkanının tanınması fırsat eşitliği sağlaması adına olumlu bir uygulamadır. Ancak nitelikli eğitim alma açısından olumsuz bir durumdur ve açık öğretimde okuyan çocuk oranlarının azaltılması gerekmektedir.

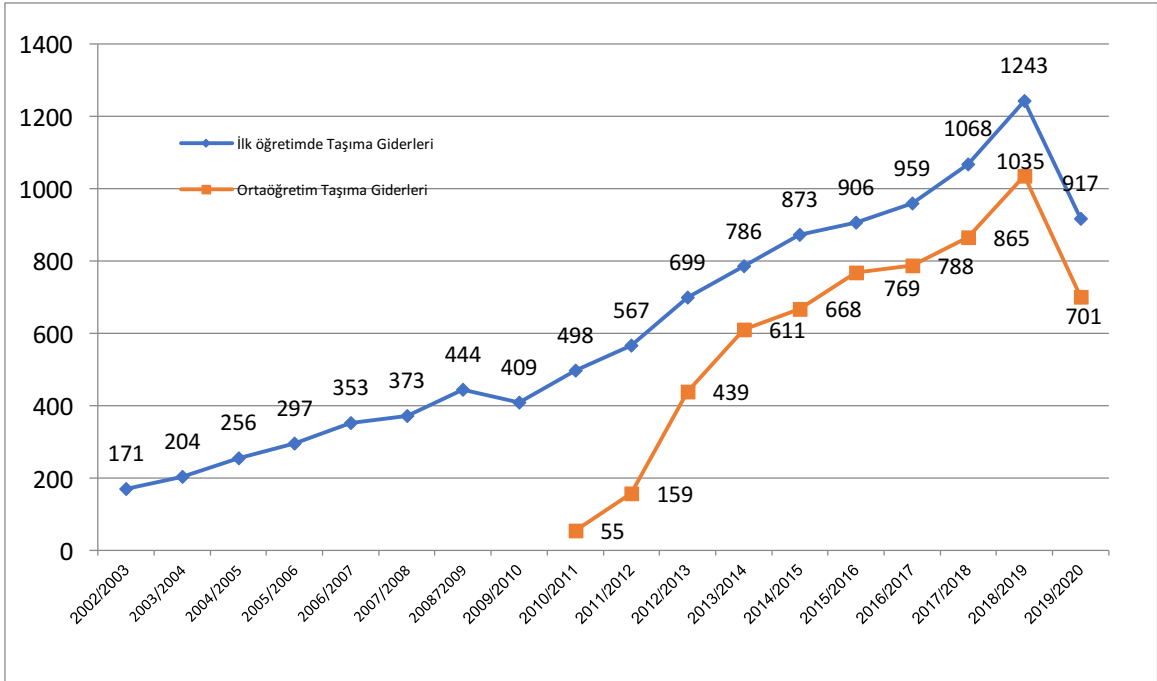
Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için eğitimde erişimi arttırmaya yönelik uygulanan politikalardan birisi taşınabilir eğitimdir. Taşınabilir ilköğretim uygulaması 1989/1990 eğitim öğretim yılında birkaç ilde pilot uygulama ile başlatılmış, 1990/1991 öğretim yılından itibaren ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır (Öztürk, 2001). ABD, Yeni Zelanda ve Avustralya

gibi ülkelerde farklı şekillerde uygulanan taşımali eğitim, UNESCO'nun katkılarıyla uygulanmaya başlanmıştır (Şan, 2012). Bu uygulamanın amacı dağınık ve az nüfuslu yerleşim yerlerinde yaşayan zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerin merkezdeki okullara gününbirlik taşınarak eğitime devam etmelerini sağlamaktır (MEB, 2014a). Özellikle birleştirilmiş sınıf uygulaması ve öğretmen azalığı gibi sebepler bu uygulamayı zorunlu kılmaktadır. Temel olarak hedeflenen ise ilköğretimde okullaşma oranlarının artırılmasının yanında eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması ve eğitimde niteliğin artırılmasıdır (Kaya, 2017; Uraslu, 2017; Yurdabakan & Tektaş, 2013). Taşımali eğitimin, yerleşim yerinin dağınık olması, iç göçler, fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimin yaygınlaştırılması, eğitim niteliğinin yükseltilmesi için gereken eğitim harcamalarını azaltılması açısından daha az maliyetli bir uygulama olduğu ileri sürülmüştür (Baş, 2001; Karakütük, 1996; Yurdabakan & Tektaş, 2013).

1997-1998 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi ile taşımali eğitim genişleyerek taşınan okul sayısı artmıştır (Bilek & Mustafa, 2012). 2000'li yıllarda köy okullarının 20.078'i kapatılarak toplam okul sayısı %35 oranında azaltılmıştır. Köy okullarının kapatılmasının hem eğitim hem de sosyal açıdan olumsuz etkileri olduğu gerekçesiyle 2003-2004 öğretim yılında 1.200'ü yeniden açılmıştır (Dulger, 2004). Öte yandan 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle taşınan öğrencilere öğle yemeği yardımı yapılmaya başlanmıştır (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2021). 2012 yılında ise zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile ortaöğretimde taşımali eğitim kapsamına alınmıştır. Öte yandan 6287 sayılı zorunlu eğitim yasası ile ilköğretim, ilkokul ve ortaokul olarak iki kademeye ayrılarak kırsalda kapalı bulunan köy okulları yeniden açılmıştır. Söz konusu Yasa'nın en önemli gerekçe, köy okullarının işlevsiz hale gelmiş olmasının yanında taşınan öğrencilerin servislerle çok uzun mesafeleri kat etmesi ve öğrencilerin bu yolculuklarda yaşadığı sıkıntılar öne sürülmüştür (Uslu, 2020). Bunun sonucunda birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrenci sayısı artmıştır. Şekil13 ve 14'te yıllar içerisinde taşınan öğrenci sayısı ve taşıma giderleri sunulmuştur.

Şekil 13*2002-2020 Yılları Arası İlköğretimde ve Ortaöğretimde Taşınan Öğrenci Sayılar*

Kaynak: MEB SGB, 2021b

Şekil 14*2002-2020 Yılları Arası İlköğretimde ve Ortaöğretimde Taşıma Giderleri*

Kaynak: MEB SGB, 2021b

Yukarıdaki şekiller incelendiğinde hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde yıllar içerisinde taşınan öğrenci sayısı ve buna bağlı giderler artmış ancak son yıllarda kısmi bir

azalış meydana gelmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplam 1.267.330 öğrenci taşınarak 2.073.647.065 TL ödeme yapılmıştır. 2021 yılı bütçesinden ise 1.382.000.000 TL ödenek ön görülmüştür (MEB SGB, 2020). Bununla birlikte taşınan eğitim kapsamında taşınan öğrencilere Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu'ndan karşılanan öğle yemeğine 2021 yılı bütçesinden 1.463.000.000 TL kaynak ayrılmıştır. MEB 2019-2020 eğitim ve öğretim döneminde taşınan eğitimde yaşanan düşüşleri COVID-19 salgınına bağlamıştır (MEB SGB, 2020). Bu doğrultuda taşınan eğitimin ciddi miktarlara ulaşması sonucunda köy okullarının tekrar açılması kararı alınmıştır. MEB tarafından öğrenci mevcudu sınırı kaldırılarak öğrenci sayısına bakılmaksızın velilerin isteği doğrultusunda tüm köy okullarının açılacağı belirtilmiştir (MEB, 2020c). Bununla birlikte okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve erişimi artırmak için en az beş öğrenci olan köy ve benzer yerleşim yerinde ana sınıfı açılması için yeni düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2021e). Öte yandan köy okullarının kapatılmasına yönelik yeniden tüm köy okullarının açılması gerektiğini ve köy okullarının kapalı olmasının eğitime erişimi engellediği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu duruma yönelik katılımcılarda biri;

...17,18 yıl sonra daha önce açık olan köy okulları dersliklerinin tümüyle kapatıldığını görüyorsunuz. Bu kadar yoğun bir kapasitesizleştirme süreci erişim kısıtlaması getirir. Yani bu en çok da kırsal kesimde getirir ki getirdi. Taşıma yoluyla sağlanabilecek eğitim düzeyinin sınırlarını da bilmek gerekir. O alan bambaşka sorunlarla dolu. K11

ifade etmiştir. Taşınan eğitim uygulamasına ilişkin 8 yıllık eğitimin yaygınlaştırılması, maddi imkanları kısıtlı ailelerin çocuklarının okullaşmasını sağlaması, öğrenci başarısını arttırması gibi olumlu yönlerini vurgulayan çalışmaların yanında (Karakütük, 1996), yol ve iklim şartlarının elverişsiz olması, taşıma merkezi olan okulun yemek hanesinin bulunmaması ve okulların fiziki imkanlarının yeterli olmaması, taşınan öğrencilerin gittikleri okula uyum sağlayamaması ve velilerin çocukların eğitimiyle ilgilenmemeleri (Arı, 2003; Kaya, 2006; Seçer & Yelken, 2009; Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak

& Sezer, 2007; Yurdabakan & Tektaş, 2013) gibi uygulamanın olumsuz taraflarını belirleyen çalışma sonuçları da mevcuttur. Ayrıca çocukların erken kalkmalarından dolayı uykusuz kalma ve taşımının yorgunluğa neden olması, kahvaltı yapmadan okula gitme, servis araçlarının kalabalık olması, taşınan okulun sınıf mevcudunu artırması yine taşımali eğitime yönelik olumsuz durumlar arasında gösterilmiştir (Karakütük, 1996; Ozan, 2009; Şimşek & Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan & Tektaş, 2013). Ancak taşımali eğitim uygulaması özellikle kız ve yoksul aile çocuklarının eğitimlerine devam etme ve akademik başarılarına katkı sağlama adına önemli bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Şimşek & Büyükkıdık, 2017; Yurdabakan & Tektaş, 2013). Böylece söz konusu uygulama ile eğitime erişimde güçlük çeken belirli grupların nitelikli eğitim olanaklarına erişim olasılığı artmaktadır. Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar taşımali eğitime ilişkin eğitimi bazı durumlarda aksattığı için köy okullarının açılması ve her öğrencinin en yakın okula gitmesi gerektiği ifade edilmiştir. Taşımali eğitimle ilgili olarak katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir.

Taşımali eğitim zorunlu şartlarda evet olmalı ancak orada da sıkıntılar var. Benim kuzenim köyde oturuyor. Çocukları var iki tane. Mesela kar yağmış bir hafta on beş gün okula ulaşamamışlar. Böyle bir sıkıntı var? Taşıma ile eğitim olmaz. Eğitimi her çocuğun ayağına götürmek gerekiyor. Götürürseniz ancak başarılı olabilir tabii ki köy okullarının açılması lazım çocukları bir yerde toplaması istatistik olarak çok verimli gösterir. Çünkü çocuk kayıtlı oluyor sonuçta. O çocuğun gelip gelmemesine bakılmıyor. O zaman her öğrenci eğitime ulaştı. Ama bir şehir merkezindeki gibi ideal eğitime ulaştı mı? Hayır. K5

Bununla birlikte coğrafi şartların uygun olmadığı yerlerde çocukların taşıma imkanının bulunmaması durumunda eğitime erişimlerinin artırılmasına yönelik Yatılı Bölge Okulları kurulmuştur (METK, 25. Madde). Yatılı Bölge Okulları özellikle kırsal kesimde eğitime erişimin çok güç olduğu yerlerde açılmıştır. Bu okullarda okuyan öğrencilerin kitap, kırtasiye, yiyecek, giyecek, sağlık ve yatılılık gibi ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmaktadır (MEB SGB, 2006). Yatılı Bölge Okullarının tarihi çok eskilere

dayanmaktadır. İlk olarak 1939'da kurularak zamanla yaygınlaşmıştır. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilköğretime temel eğitim adı verilmiş, 1983'te temel eğitim okullarının adı tekrar ilköğretim okulu olması ile "Yatılı İlköğretim Bölge Okulu" (YİBO) adını almıştır (Kefeli, 2005). 12 yıllık zorunlu eğitim yasası ile adı Yatılı Bölge Okulları (YBO) olarak değiştirilerek yatılı bölge ilköğretim okulları yalnızca ortaokul öğrencilerinin öğrenim göreceği okullara dönüştürülmüştür. YBO'larda 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri yatılı kalacağı ve ilkokul öğrencileri ise köy okullarında veya taşımali olarak diğer ilkokullara taşınarak eğitim öğretim faaliyetlerine devam edebileceği belirtilmiştir (MEB, 2012a). Bundan önceki süreçlerde bu okullarda kalan ilkokul öğrencileri taşımali eğitime devam etmiştir (Çetinkaya & Gelişli, 2013). YBO'lar öğrenci yetersizliği nedeniyle okulu kapatılan veya öğrencisi bulunmayan, zorunlu eğitim çağında olan ilkokullarda 4. sınıfı tamamlayan birleştirilmiş sınıfları bulunan ve taşımali ilköğretim kapsamına alınamayan zorunlu ilköğretim çağındaki öğrencilerin eğitime erişimlerini sağlamaya çalışmaktadır (Kurt & Sezek, 2018). Bu okullara öğrenciler sınavsız olarak kayıt yaptırabilmektedir. Özellikle 4. sınıftan mezun olmuş sosyoekonomik durumu yetersiz olan öğrenciler yeterli kontenjan olması durumunda ön kayıta fakirlik ilmuhaberi belgesi ile bu okullarda okuyabilmektedir. Öte yandan YBO'lara daha az bina/derslik yapılması, daha az öğretmen istihdam ve her okula materyal sağlama gibi nedenlerden ötürü daha az maliyetli olduğu ifade edilmektedir (Almış, 2014). Ancak taşımali eğitim uygulamasının yaygınlaşması ile beraber YBO'larda okuyan öğrenci sayısı zamanla azalmıştır.

Tablo 24*Yıllara Göre Yatılı Okullarda Kalan Öğrenci Sayısı*

	Okul sayısı	Öğrenci sayısı
2006	603	282 132
2007	603	267 516
2008	593	262 838
2009	574	265 285
2010	539	247 563
2011	495	212.894
2012	468	171 854
2013	429	159.053
2014	387	117 305
2015	341	94 455
2016	325	89 979
2017	312	78 262
2018	304	70 437
2019	302	65 637
2020	286	57 050

Kaynak: MEB SGB, 2021b

Tablo 24'de 2006-07 yılında 603 olan yatılı okul sayısı 2020'de 286'a düşmüştür. Okul sayısındaki azalmaya bağlı olarak öğrenci sayısı yıllar içerisinde azalarak, 2020'de 57.050 öğrenci bu okullarda kalmaktadır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında YBO'larda 1 ve 5 inci sınıf aralığındaki çocukların anne-baba desteğine büyük ölçüde ihtiyaç duymaları ve günlük yaşantılarında birtakım zorluklarla karşılaşmaları nedeniyle, bu çocukların taşınmalı eğitim kapsamına alınmaları kararı alınarak 14 bin öğrencinin bu uygulamadan faydalanması sağlanmıştır (MEB SGB, 2012). Gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar YBO'ların imkanlarının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. YBO 'larla ilgili olarak bir katılımcıya ait görüş aşağıdaki gibidir.

Ben yatılı okullarda da çalıştım. YIBO'larda imkanların yetersiz olduğu zaten açık ve net bir şekilde görülüyordu ve bugünde bundan farklı bir durum yok. YIBO'lar özellikle kız öğrencilerin okuyabilmesi açısından da çok önemli kurumlar. Yani

normalde Türkiye'de çok büyük bir çoğunluğunun eğitime ulaşabildiğini düşünüyorum. Ama aradaki kalite farkı var. K4

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Olanaklara Erişimde Eşitliğin Sağlanması

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması sadece okula erişimle sınırlı kalmamaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları nitelikli eğitim olanaklarına erişimle ilişkilendirildiğinden tüm öğrencilerin söz konusu olanaklara sahip olması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemli görülmektedir. Bu kapsamda çoğu ülke öğrenci başarısını ve performansını artırmak için bütçelerinin önemli bir kısmını eğitimde kaynak girdilerine harcamaktadır. Ancak öğretme öğrenme sürecinin niteliğini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunlar; öğretmen öğrenci oranı, sınıf mevcudu, okula ayrılan kaynaklar ve öğrenci başına yapılan harcamalar gibi girdilerden oluşmaktadır.

Öğrenci-öğretmen oranı ve sınıf mevcudu nitelikli eğitimi değerlendirmek için sıklıkla araştırma raporlarında kullanılmaktadır. Özellikle sınıf mevcudu birçok OECD ülkesinde tartışılan bir konu ve eğitim politikasının önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin öğretim kadrosuna oranı da eğitime ayrılan kaynakların önemli bir göstergesidir (OECD, 2007). Buna rağmen OECD (2021a) sınıf mevcudunun öğrenci performansı üzerindeki etkilerine ilişkin çok az sayıda kanıt olduğunu belirtmiştir. Farklı kademelerde en iyi öğrenci/öğretmen oranının ne olması gerektiği konusunda bir fikir birliğinin olmadığını ancak küçük çocukların öğretmenlerle daha fazla zaman ve etkileşime ihtiyaç duymasının öğretmen başına düşen öğrenci oranının daha düşük olmasını destekler nitelikte olduğunu ifade etmektedir. Yapılan bir çalışmada öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğretmenlerin bireysel ve öğrencilerle daha fazla çalışma olanağına sahip olduğu bulunmuştur (Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan & Yoshikawa, 2017). Aynı zamanda bazı çalışmalarda

sınıfın büyüklüğü ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldıkça öğrencilerin başarısının arttığına dair bulgular mevcuttur (Finn, Gerber, Achilles & Boyd-Zaharias, 2001; Lindahl, 2005; Mosteller, 1995). Özellikle daha az mevcuda sahip sınıfların dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilere daha fazla fayda sağlayabileceği vurgulanmaktadır (OECD, 2007, 2021a). Öte yandan Türkiye’de yapılan bir çalışmada bir şehirde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldıkça Yükseköğretime Geçiş Sınavı'ndan (YGS) daha iyi bir sıralama elde ettiği saptanmıştır (Koç & Çelik, 2015).

Bu doğrultuda sınıf mevcudunun öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılmasına yönelik politikalar, politika yapıcılar tarafından desteklenmektedir. Türkiye’de de uzun yıllardır derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmasına yönelik hedefler politika belgelerinde sıklıkla yer almıştır. Tablo 26’da 2000’li yıllardan bu zamana kadar öğretmen başına düşen öğrenci oranı ve derslik başına düşen öğrenci sayısı verilmiştir.

Tablo 25

2002-2020 Yılları Arası Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

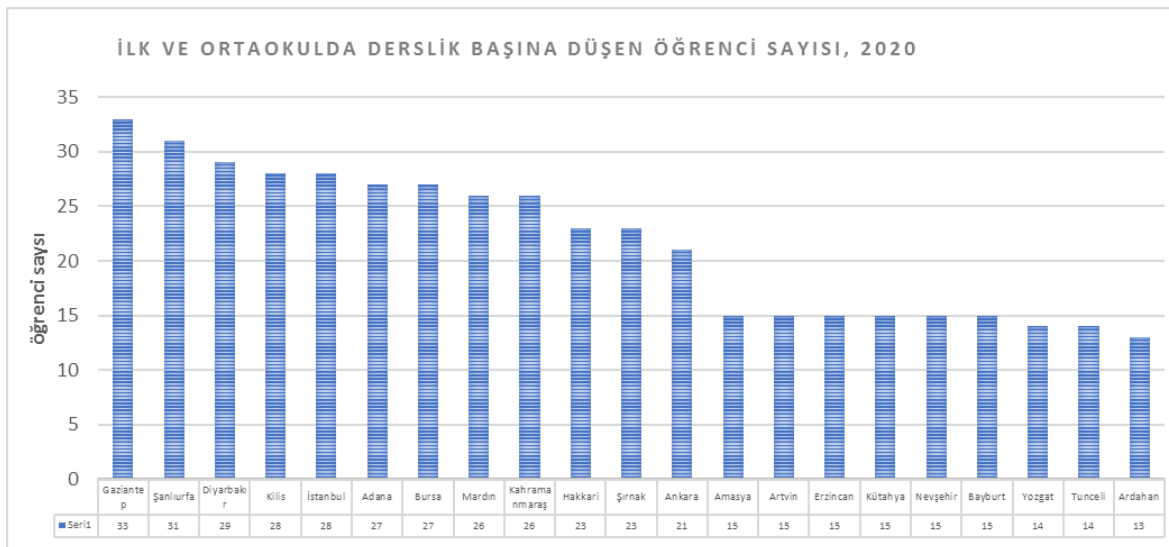
Yıllar	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı		Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	
	İlköğretimde/İlkokulda	Ortaöğretim	İlköğretimde/İlkokulda	Ortaöğretim
2002/03	28	18	37	30
2003/04	27	18	35	-
2004/05	26	16	37	-
2005/06	27	16	35	31
2006/07	26	16	34	31
2007/08	24	15	34	29
2008/09	23	17	33	31
2009/10	22	18	32	33
2010/11	21	18	32	34
2011/12	20	16	31	31
2012/13	20	16	30	31
2013/14	19	15	30	29
2014/15	18	14	29	28
2015/16	18	13	27	23
2016/17	17	13	25	23
2017/18	17	12	24	21
2018/19	18	11	24	20
2019/20	16	11	24	19
2020/21	-	13	23	22

Kaynak: 9. KP, TÜİK, 2021

Tablo 25'deki mevcut veriler incelendiğinde ilköğretimde ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında her geçen yıl azalma görülmektedir. İlköğretimde 2002'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 28 iken, 2019'da 19'a gerilemiştir. Ortaöğretimde ise bu oran 2002'de 18 iken, 2019'da 11'e düşmüştür. Derslik başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında benzer bir azalışla 2002'de ilköğretimde 37, ortaöğretimde ise 30 iken 2020'de ilköğretimde 24'e, ortaöğretimde 19'a düşmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında iyileşmeler görülmektedir. Ancak bu veriler toplam öğrenci sayısının toplam öğretmen ve derslik sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Bu oranlar illere göre farklılaşarak sınıf mevcudu 30 aşan iller bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısında en düşük orana sahip iller Tunceli ve Yozgat (14), Ardahan (13) ve Gümüşhane (12) olurken, en yüksek orana sahip iller sırasıyla Şanlıurfa (31), Diyarbakır (29) ve Gaziantep (33) tür. İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyükşehirlerde ise derslik başına düşen öğrenci sayısı 30 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda iller arasında derslik başına düşen öğrenci sayıları arasında önemli farklılıkların olduğu görülmektedir.

Şekil 15

İlk ve Ortaokulda Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı, 2020

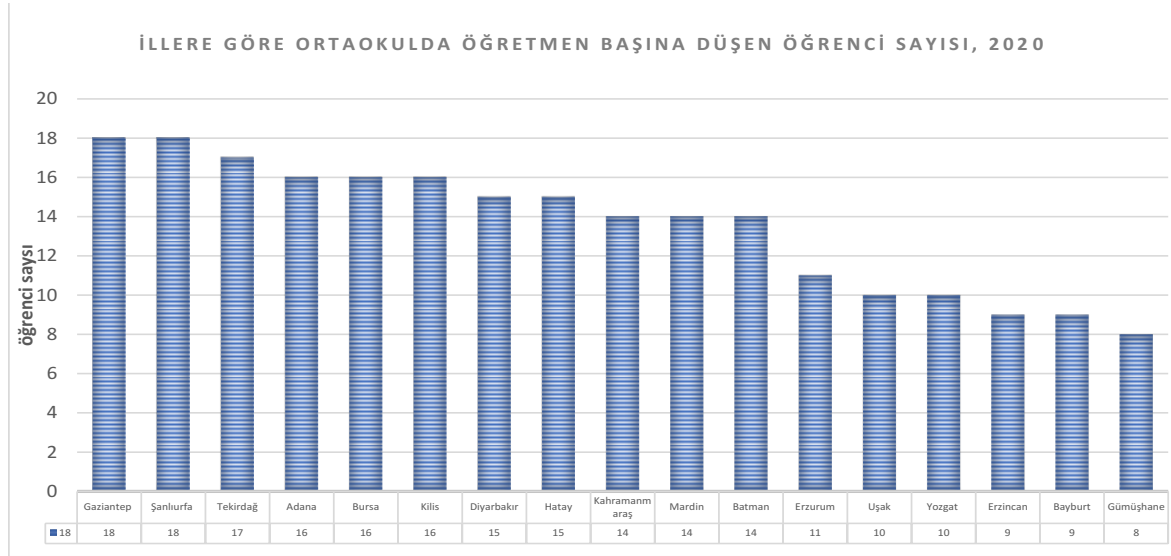


Kaynak: MEB, 2021

Şekil 14'te öğretmen başına düşen öğrenci oranına bakıldığında en yüksek oran İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa (18) olurken, en düşük oran Bayburt ve Erzincan (9) ile Tunceli ve Gümüşhane (8)'dir.

Şekil 16

İllere Göre Ortaokulda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı, 2020



Kaynak: MEB, 2021

Bununla birlikte özel öğretim kurumlarıyla kıyaslandığında resmi okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı özel okullardan %27 daha fazladır. Benzer şekilde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı resmi kurumlarda %44 daha fazladır. Resmi kurumlarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 19 iken, özel okullarda 10'dur. Bu çerçevede derslik başına düşen öğrenci sayısı OECD ortalamasına yakın sayılara ulaştığı görülmektedir.

Tablo 26

2019 Özel ve Devlet Okullarında Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

İlkokul devlet	İlkokul özel	OECD ortalaması	Ortaokul devlet	Ortaokul özel	OECD ortalaması
23	18	21	26	18	23

Kaynak: OECD at a Glance, 2021

Eğitim öğretimin kalitesini etkileyen unsurlardan biride tam gün (normal eğitim) ve ikili eğitim yapılmasıdır. Sabah ve öğleden sonra bir olacak şekilde yapılan eğitime tam gün

eğitim, okul öncesi ve ilköğretimde sabah bir grup, öğleden sonra başka bir grupla yapılan eğitime ise ikili eğitim denilmektedir (MEB, 2014). İkili eğitim, eğitimciler ve veliler tarafından tam gün eğitime göre düşük nitelikli değerlendirilmektedir (Gürkan, Koyuncu, Şaşmaz & Dinçer, 2014). Aynı zamanda ikili eğitim, eğitim süresinin azalmasından dolayı öğretim programlarının daraltılmasının yanında sosyo ekonomik düzeyi farklı öğrencilerin tam gün ve ikili eğitim okullarında ayrışmasına neden olabileceği yani eğitimde eşitsizliklerin artmasını destekleyebileceği vurgulanmaktadır (ERG, 2013). İkili eğitimin öğrenci başarısına etkisine yönelik yapılan çalışmaların bazılarında öğrencilerin akademik başarıları üzerinde her hangi bir etkiye sahip olmadığı, bazı çalışmalarda ise okul koşulları ve sosyoekonomik farklılıklardan dolayı akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Uluslararası araştırmalarda ise ikili eğitim veren okullarda öğrenci ve öğretmenlerin daha çok devamsızlık yaptığı ve öğretmen niteliğinin daha düşük olduğu saptanmıştır (Linden, 2001). Bu kapsamda OECD (2007a) Türkiye’de eğitim niteliğinin yükseltilmesi için ikili eğitimin azaltılması gerektiğini önermektedir. Bu çerçevede Türkiye’de uzun yıllardır ikili eğitimin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Ancak günümüzde ikili öğretim yapan okullar devam etmektedir. Tablo 27’de tam gün ve ikili eğitimin öğretim şekline göre dağılım oranları yıllara göre verilmiştir. Tablo 28’deki veriler incelendiğinde ikili eğitimdeki öğrencilerin dağılımı 2002 yılında %57 iken 2019’da %33 olmuştur. Bu oran çok yüksek olup eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Tablo 27

İlköğretim Öğrencilerinin Öğretim Şekline Göre Dağılımı

	Normal	İkili öğretim
2002/03	42,8	57,2
2003/04	44,0	56,0
2004/05	45,2	54,8
2010/11	48,0	52,0
2012/13	29,2	50,0
2013/14	42,54	57,46
2018/19	62,61	37,39
2019/20	66,16	33,83

Kaynak: MEB faaliyet raporlarından derlenmiştir

İkili eğitimin sonlanabilmesi için ihtiyaca göre derslik yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda eğitim yatırımlarının incelenip yıllar içerisinde yapılan derslik sayısına bakılmalıdır. Derslik yapımına eğitime %100 destek kampanyası kapsamında hayırsever kişiler aracılığıyla da katkı sağlanmıştır. Tablo 27’de ilköğretimde ve ortaöğretimde yıllara göre yapılan derslik sayıları verilmiştir. İlköğretimde ise yıllara göre azalan şekilde derslik yapımına devam edilmişken, ortaöğretimde ise artan şekilde derslik yapımı gerçekleşmiştir. Derslik sayısı artsa da ikili eğitimin devam etmesi derslik yapımına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Tablo 28

2002-2020 Yılları Arası Yapımı Tamamlanan Derslik Sayısı

	İlköğretim (Anaokulu/Anasınıfı dahil)	Ortaöğretim (Mesleki ve teknik eğitim dahil)	Yaygın eğitim	Eğitime destekten yapılan	%100	Toplam
2003	14.569	533	131	-		15.253
2004	18.355	2.476	104	7 143		28.078
2005	21.207	683	155	6 653		28.698
2006	20.049	1.336	114	6 744		28.243
2007	11.146	928	124	3530		15.728
2008	14.674	716	42	1358		16.790
2009	7.452	1.720	48	624		9.844
2010	11.598	2.725	27	2967		17.317
2011	4.974	1.763	114	2257		9.802
2012	10.255	4.300	72	4079		18.706
2013	9.826	3.849	125	3466		17.266
2014	18.857	6.812	68	3.011		28.748
2015	9.158	4.468	1	1.518		15.145
2016	9.200	7.781	12	2.985		19.978
2017	6.763	5.364	221	2.057		14.405
2018	9.212	6.910	368	1.817		18.307
2019	13.343	6.145	559	1.590		21.637
2020	7.874	3.196	292	1.048		12.410
Toplam	218.512	61.725	2.517	53.601		336.355

Kaynak: MEB SGB, 2021b

Fiziki alt yapıya yönelik görüşmelerin analizi sonucunda katılımcılar, apartman şeklinde okulların türemesi, fiziki alt yapı gelişiminin yavaş ilerlemesi, okullarda fiziki alt yapının yetersiz olması, fiziki alt yapı bakımından okullar arası çok büyük farklılıkların olması gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Okul binalarının okul yaşam alanına uygun olarak

yapılmaması katılımcıların çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. Bu kapsamda okulların dört beş katlı yapılarak apartman şeklinde ve fiziki kapasitesinin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Yer altındaki bir apartmada veya bir binanın ikinci, üçüncü bodrumunda lise var. Bilmem ne lisesini yer altında gördüm. Böyle nedir yani şaka maka mı adam ruhsat almış oradan lise açmış yer altında. Düşünsel, dönüşümsel olarak, okul mekansal olarak zihnimizden gitti. Ama biz şöyle tanımlıyoruz, yani bunu birkaç yerde yine yazdık ettik, okul bir yaşam alanıdır diyoruz. Orada yaşamın bütün süreçlerini, üzüntümüzü, sevincimizi, coşkumuzu, acımızı, sevgimizi, açlığımızı toplumumuzun neyse, yani o dönem oradaki yaşadığımız her şey orada yaşanacak, onun ortamı olacak. Ona uygun ilişki ağının mekansal alanları olacak bunlar yok. Yani yaşamsal tehditlerden arınık olması gerekir. Bunlar mevzuatta uygun yapıyor bide böyle hani kaçak maçak oluyor diye düşünme. K9

Okul yapılarıyla ilgili olarak ciddi anlamda okul binası yapılıyor, ama buna karşılık okul binası yapımı ile ilgilide sorunlarımız var. Çok katlı binalar yapılıyor, bahçeleri küçük, çok amaçlı salonları olmayan, yeşil alanı olmayan, alternatif eğitim mekanlarının olmadığı yerlerden bahsediyoruz. Bina yapmayı okul yapmak sanıyoruz. Aslında bir kere en temel sorunlarımızdan birisi okullarımız çocukların eğitsel ihtiyaçlarının kurumsal yansıması değil bizler büyükler olarak çocukların rahat bir şekilde eğitebileceğimiz bir yer tasarlamamışız. En basitinden yurtdışında gözlemlediğim şey, fark ettiğim şey biz çocukları tahta sıralarda oturtuyoruz. İngiltere'de daha yumuşak, daha ergonomik sıralarda oturtuyorlar, öğrenciler daha rahat. K13

Okullarda fiziki alt yapının yetersiz olmasını dile getiren katılımcılar ikili eğitimin öğrencilerin deneyimlerini olumsuz etkilediğinin yanında ikili eğitim yapılmasına rağmen kalabalık sınıf mevcutlarının olduğu ve okullar arasında sınıf mevcutlarının farklılaştığı belirtilmiştir. Bununla birlikte okul bahçelerinin okullar arasında farklılaştığı ve büyükşehirler başta olmak üzere çocuğa uygun okul bahçelerinin bulunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca okul

öncesinde imkanların geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yatılı okulların kapasitesinin zayıf olduğu ve gerekli donanıma sahip olmadığı vurgulanmıştır.

Fiziki alt yapıdaki gelişimin çok yavaş olduğunu düşünüyorum. İkili öğretim çok temel bir şey tabi çocukların bütün deneyimlerini etkiliyor ama onun dışında okulun diğer olanakları yani okul çocuğun gelişimi için her açıdan gelişim için derslikten ibaret bir yerde olmadığından ikili öğretim yapılan okullarda aynı zamanda diğer alanların kullanımı daha zor. Kütüphane önemli bir sorun çok fazla izlenen bir göstergede değil, bazı okullarda kütüphane var ama biz bir araştırma yapmıştık mesela o kütüphane kapısı kilitli veya içerisinde çocuğa uygun kitap yok veya okullarda süt ve kuru üzüm dağıtılıyor ve kütüphanede depolanıyor. Çünkü okulda depo yok. Okullarda ayrıca bu kütüphanler değiştirilip derslik olarak kullanılıyor. Laboratuvar sorunu var gibi yani kağıt üzerinde istatistikde var. Görünen kütüphanelerde aslında olmayabilir. Fiilen gerçekten bizim anladığımız kütüphane olmayabilir. Yemekhane önemli, mesele çok. Çoğu okulda yok, pek çok okulda yok. Onun da verisi yok. Bahçeden bahçeye de çok fark var okullar arasında. Büyük şehirlerde arsa sorunu olduğu için anlamlı gerçek bir bahçesi olan okul bulmak çok zor gibi. K6

Okullarda fiziki alt yapıdaki iyileşmelerin son yıllarda yapılan yatırımların sonucunda olduğunu iddia eden katılımcılar fiziki alt yapıda ilerlemelerin olmasına rağmen geliştirilmesi gereken alanların olduğunu ifade etmiştir.

Bizim okuduğumuz dönemlerde hatta sizin okuduğunuz dönemlerde de sınıf mevcutları kırkar kişiydi. Hatta kredili sistemde amfi sistemi vardı ki yani elli altmış kişilik gruplar vardı. Eğitim öğretim noktasında bu anlamda tabiri caizse oturacak sıra bile bulanamıyordu. Hatta sınıfın içerisinde ayakta duruyordu öğrenci şimdi sınıf ortalaması ile derslik ortalaması 17, 18, 25' e kadar düşmüştür. Tabi sınavla alan okullar hala otuzar kişi. Bu noktada sınıf mevcudunu bu okullar sabit olarak koruyor ama diğer tarafta mesela şu anda liseler daha ortaokullarda hatta ilkokullarda bu sayı derslik başına düşen öğrenci sayısı işte yirmi iki, yirmi beş. Yirmi beşe taş

çatlasın çıkmıyor yani. Dolayısıyla bu önemli bir gelişme. Bugün beş sınıfın bir arada okutulduğu bir okul yok. Bizim okuduğumuz dönemde beş sınıfı bir öğretmen tek başına okutuyordu. Ama şimdi böyle bir durum yok. K2

Bu görüşlere paralel olarak bir katılımcı göstergelerin düştüğünü belirterek bu durumu özel okullardaki öğrenci artışına bağlamıştır;

Göstergeler sınıf mevcutlarını yıllar içerisinde düşmüş, ikili öğretimi düşmüş gösteriyor ama düşmüyor, düşen bir şey yok, artıyor sadece göstergeler düşüyor. Çünkü özel okullaşma oranını yüzde dört buçuktan yüzde on üçe çıkardılar. Şimdi birçok veli çocuğunu özel okula gönderiyor. Yani mesela benim yaşadığım bölgede batıkent bölgesidir bilir misin? 50- 60 tane özel okul var. Dolayısıyla nitelikli eğitim alamayacağını bilen veliler çocuklarını özel okula gönderiyor. Kolej adı altında irili ufaklı kurumsal olmayan bir sürü okul var. Özel okular bunun yükünü aldı. K5

Yukarıdaki analizler sonucunda fiziki alt yapının güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğretmen ve derslik başına düşen göstergelerde iyileşmeler olduğu görülsede, iller arasındaki sayılarda önemli ölçüde farklılıklar mevcuttur. 20 yıl boyunca yapılan dersliklere rağmen hala eğitim sisteminde derslik yapımına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından yapılan okul binalarının okul yaşamına uygun olmadığı vurgulanarak, özellikle apartman şeklinde yapılan okullar eleştirilmiştir. Ayrıca okulların istenilen donanıma sahip olmadığı dile getirilmiştir. Bu çerçevede eğitimdeki fiziki alt yapının gelişiminin yeterli olmadığı söylenebilir.

Eğitim harcamaları genellikle bir ulusun zenginliği ile ölçülmekle birlikte büyük ölçüde kamu bütçelerinden gelmektedir. Ancak bireysel olarak öğrencilerden, ailelerinden ve diğer özel kaynaklardan sağlanan fonları da içermektedir. Kayıt oranları, öğretmen maaşları, öğretim materyalleri ve tesislerinin maliyeti, öğretim süresi, sınıf mevcudu ve öğrenci öğretmen oranları gibi birçok değişken bir ülkenin eğitime ayırdığı kaynakların düzeyi etkilemektedir (OECD, 2021b). Tablo 30'da eğitime ayrılan kaynakların yıllar içerisindeki değişimi verilmiştir.

Tablo 29*Millî Eğitim Bakanlığı Bütçe Tasarılarının GSYH ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranları*

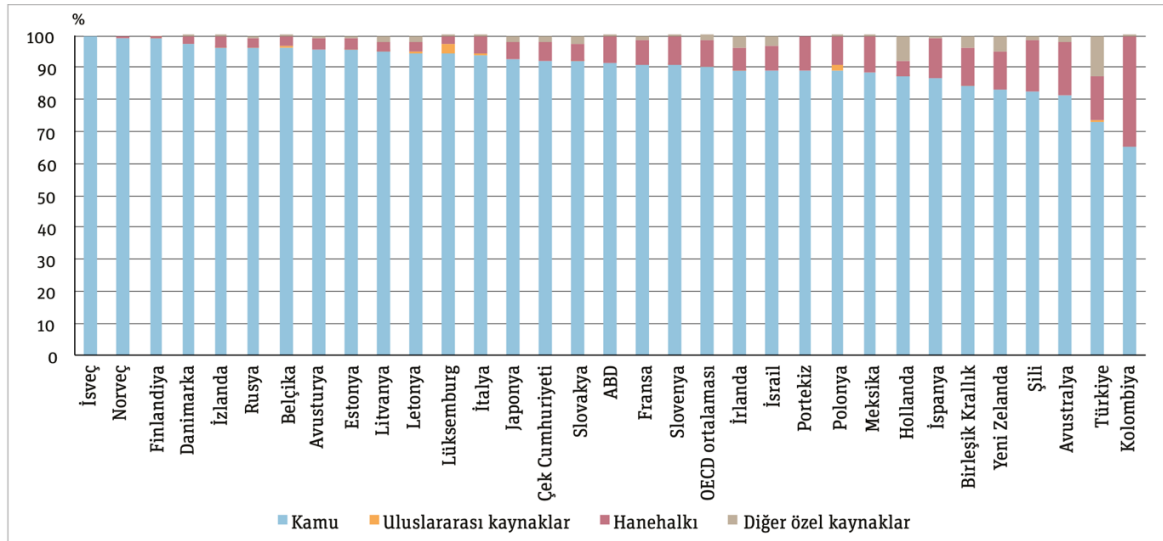
Yıllar	MEB Bütçesi	Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin	
		GSYH'ya Oranı	Kon. Büt./Merkezi Yön.Büt. Oranı
		%	%
2002	7.460.991.000	2,13	7,60
2003	10.179.997.000	2,24	6,91
2004	12.366.236.276	2,21	8,21
2005	14.835.422.184	2,29	9,50
2006	16.568.145.500	2,18	9,47
2007	21.355.634.000	2,53	10,42
2008	22.915.565.000	2,41	10,30
2009	27.446.778.095	2,88	10,47
2010	28.237.412.000	2,57	9,84
2011	34.112.163.000	2,63	10,91
2012	39.169.379.190	2,76	11,76
2013	47.496.378.650	3,03	12,81
2014	55.704.817.610	3,19	13,11
2015	62.000.248.000	2,65	13,38
2016	76 354 306 000	2,93	11,76
2017	85 048 584 000	2,80	13,18
2018	92 528 652 000	2,69	12,13
2019	113 813 013 000	2,56	11,84
2020	125 396 862 000	2,57	11,45

Kaynak: MEB SGB, 2021b

Tablo 29'da eğitime ayrılan bütçe incelendiğinde 2020 yılı için MEB bütçe ödeneği 125,39 milyar TL olduğu görülmektedir. MEB bütçesinin GSYH'a oranı %2,6 olup, 2016 yılından itibaren bir azalış söz konusudur. MEB bütçesinin, merkezi yönetim bütçesine oranı ise %10,9'dur. MEB bütçesinin miktarlarındaki artışa rağmen merkezi yönetim bütçesine oranları azalmıştır. Bu durum kamu kaynaklarındaki artışa rağmen bu artışın eğitime ayrılan kaynaklara eşit düzeyde yansımadağını göstermektedir.

Şekil 17

Eğitim Kurumlarına Yapılan Toplam Harcamanın Kaynaklara Göre Dağılımı, 2017



Kaynak: OECD, 2020a

Şekil 17’de OECD ülkelerinde eğitim kurumlarına yapılan toplam harcamaların kaynaklara göre dağılımına ait en güncel veri 2017 yılına aittir. OECD ülkelerinde eğitime ortalama %8 hanehalkları, %83 kamu, %16 özel ve %1’lik kısım uluslararası kaynaklardan harcanmıştır. Danimarka, Finlandiya, Lüksemburg, Norveç ve İsveç’te özel kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan harcamalar %3 veya daha azını, buna karşılık Avustralya, Şili, Kolombiya, Japonya, Kore, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri’nde özel kaynaklar eğitim harcamalarının yaklaşık üçte birini oluşturmaktadır. Uluslararası kaynaklardan ise Estonya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Polonya ve Portekiz yaklaşık %2 veya daha fazlasına yakın harcamalar gerçekleşmiştir. Türkiye ise OECD ülkeleriyle kıyaslandığında diğer ülkelere göre eğitimde özel harcamaların oranı yüksek olup, kamu harcamalarının oranı düşüktür. Türkiye Kolombiya’dan sonra eğitime kamu kaynaklarından en düşük harcama yapan ülkedir. OECD ülkeleri genelinde eğitime yapılan harcamaların dağılımı incelendiğinde özel kaynakların oranı diğer kaynaklara göre %10 olurken Türkiye’de %15’dir. Bu çerçevede Türkiye’de eğitime yapılan özel harcama oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Hanushek'in (1997) Coleman raporunun bulgularını yeniden teyit ettiği araştırmasında aile girdilerindeki farklılıklar dikkate alındıktan sonra, okul kaynakları ile eğitim çıktıları arasında anlamlı veya tutarlı bir ilişki olmadığı ileri sürülmüştür. Ona göre basit kaynak politikaları öğrenci çıktısında çok az iyileşmeler sağlamaktadır. Farklı bir çalışmada da kaynak artışının doğrudan eğitim niteliğine etkisinin olmadığı, bu kaynakların nasıl kullanıldığıнын yanında hangi ilkeler doğrultusunda dağıtıldığıнын önemli olduğu vurgulanmaktadır (Korlu, Bakioğlu & Gencer, 2021).

Öte yandan eğitim kademelerine göre harcamalar eğitim bütçesindeki artışların nereden kaynaklandığını göstermektedir (Ayaz, 2017). Aynı zamanda farklı eğitim düzeylerinde kaynakların miktarı eğitim hizmetlerinin nasıl sunulduğuna dair bilgi içermektedir (OECD, 2019). Bu nedenle Tablo 30'da eğitim kademelerine göre eğitim harcamaları verilmiştir. Bütün kademelerde yıllar içerisinde harcama paylarının arttığı görülmektedir. Eğitim kademelerinde en düşük harcama yapılan kademe her yıl okul öncesi eğitim olurken, en yüksek kademe ise ortaöğretimdir. Ortaöğretim kademesinde eğitim için yapılan harcamalar 2011 yılından sonra diğer kademelere göre daha çok artmıştır. Öğrenci başına yapılan harcamalarda yıllar içerisinde eğitim harcamalarındaki artışa bağlı olarak tüm kademelerde artmıştır. Öğrenci başına en düşük harcama yapılan kademe ilkokul, en yüksek kademe ise ortaöğretimdir.

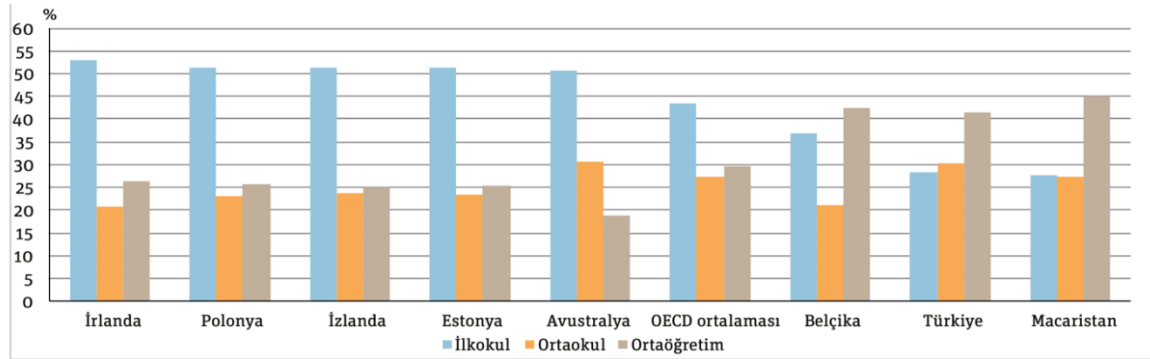
Öte yandan OECD ülkeleri okul öncesi eğitimin toplumsal eşitsizliklerin gelecek nesillere aktarılmasını engellemede önemli bir politika hedefi olarak görmekte ve okul öncesi eğitimin yaygınlaşması için büyük çaba harcamaktadır (Duru-Bellat, 2007). Dolayısıyla tüm bireylere sağlanan kaliteli ve ücretsiz okul öncesi eğitim toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında önemli bir rol oynamasına dayanarak bu kademeye yapılan harcamaların artırılması gerekmektedir.

Tablo 30*Eğitim Kademelerine Göre Eğitim Harcaması (Eğitim harcaması (Milyon TL))*

		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Okul öncesi	Eğitim harcaması	4 126	4 972	5 313	6 587	7 222	9 035	10 487	13 552	15 855
	Öğrenci başına yapılan harcama	3 528	4 461	4 980	5 893	6 078	7 062	7 328	8 804	9 886
İlkokul	Eğitim harcaması	16 938	19 153	20 354	23 542	25 530	28 227	29 211	35 657	47 018
	Öğrenci başına yapılan harcama	2 631	3 229	3 646	4 288	4 736	5 505	5 782	6 854	8 914
Ortaokul	Eğitim harcaması	12 506	16 446	19 369	22 621	24 243	30 168	32 599	40 948	51 763
	Öğrenci başına yapılan harcama	2 754	3 189	3 513	4 222	4 628	5 569	5 846	7 296	9 127
Ortaöğretim	Eğitim harcaması	18 255	22 208	26 797	30 444	34 998	42 325	50 347	63 421	72 317
	Öğrenci başına yapılan harcama	3 838	4 532	5 104	5 453	6 075	7 256	8 750	11 194	12 826

Kaynak: TÜİK, 2020c

Şekil 18 incelendiğinde OECD ülkeleri en fazla harcamayı ilkökul kademesine yaparken Türkiye ortaöğretim kademesine yapmaktadır. Polonya, Estonya, İzlanda, İrlanda ve Avustralya'da eğitime ayrılan kaynakların yarıdan fazlasını ilkökul kademesinde yapmaktadır. Ortaöğretimde ise eğitime ayrılan kaynaklardan en fazla ortaöğretime harcayan ülke Macaristan'dır. Türkiye toplam eğitim harcamalarının %28,3'ünü ilkökul, %30,2'sini ortaokul ve %41,5'ini ortaöğretim kademesine yapmaktadır. Bu veriler doğrultusunda OECD ülkelerinin bir çoğunda en fazla harcama yapılan kademe Türkiye'nin aksine ilkökuldür. Türkiye'de okul öncesi eğitimden sonra ilkökula harcamalarının arttırılması gerekmektedir.

Şekil 18*OECD Ülkelerinde Kamu Eğitim Harcamalarının Kademelere Göre Dağılımı, 2017*

Kaynak: OECD, 2019

OECD (2019) ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcamaların en güncel verileri 2017 yılına aittir. Tablo 31'deki veriler incelendiğinde öğrenci başına harcamalarda OECD ortalaması ilköğretimde 8.470 dolar olup, Türkiye yaklaşık yarısı kadar harcama yaparak 4.168 dolar ile ortalamanın altında kalmaktadır. Ortaöğretim kademesinde öğrenci başına yapılan harcamalarda OECD ülkeleri ortalaması 9.968 dolar iken, Türkiye'de 4.659 dolar olup OECD ülkeleri arasında son sırada yer almıştır. Bu veriler doğrultusunda Türkiye'nin, OECD ülkelerinin çoğuna göre öğrenci başına harcamaları düşük düzeyde kalmıştır.

Tablo 31*OECD Ülkelerinde Eğitim Kurumları Tarafından Yıllık Öğrenci Başına Yapılan Harcama (2016, Dolar)*

	İlköğretim	Ortaöğretim
Avusturalya	10.013	11.651
Avusturya	12.299	16.313
Belçika	10.646	13.603
Kanada	9.207	13.856
Şili	5.371	5.278
Kolombiya	3.323	3.066
Çek Cumhuriyeti	5.104	8.425
Estonya	6.872	6.887

Tablo 31 (Devam)

(Devam ediyor)

OECD Ülkelerinde Eğitim Kurumları Tarafından Yıllık Öğrenci Başına Yapılan Harcama
(2016, Dolar)

	İlköğretim	Ortaöğretim
Finlandiya	9.447	10.427
Fransa	7.603	12.100
Almanya	8.960	12.268
Yunanistan	5.973	6.779
Macaristan	5.424	7.174
İzlanda	11.757	11.578
İrlanda	8.468	9.948
İsrail	8.498	8.330
İtalya	7.991	9.193
Japonya	8.978	11.219
Kore	11.029	12.370
Letonya	6.453	6.761
Litvanya	6.053	5.653
Lüksemburg	17.913	21.464
Meksika	2.961	3.167
Hollanda	8.609	13.006
Y. Zelanda	8.287	10.467
Norveç	12.619	14.860
Polonya	6.808	7.124
Portekiz	7.689	9.999
Slovakya	6.922	6.551
Slovenya	8.621	8.487
İspanya	7.653	9.502
İsveç	11.338	11.892
Türkiye	4.168	4.659
B.Krallık	11.188	10.963
ABD	12.184	13.845
OECD ortalaması	8.470	9968

Kaynak: OECD, 2019

Eğitime yatırım yapmak bireye ve topluma fayda sağlayarak toplumsal refah düzeyini artırmaktadır (Karadeniz, Durusoy ve Köse, 2007). Bu kapsamda eğitime ayrılan kaynaklara bakmak yeterli olmayıp bu kaynakların yatırım harcamalarına nasıl yansıdığını incelemek önemlidir. Tablo 32’de eğitim yatırımları incelendiğinde yıllar içerisinde MEB

bütçesinden yatırım için ayrılan pay ve MEB yatırım bütçesinin Gayri Safi Milli Hasıla'ya (GSMH) oranı yıllar içerisinde düşmüştür. Bu düşüş eğitim yatırımları için ayrılan kamu kaynaklarının yıllar içerisinde azaldığını göstermektedir.

Tablo 32

2002-2020 Merkezi Bütçe Yatırım Ödeneğinden MEB Yatırımlarına Ayrılan Pay (TL)

Yıllar	MEB Ödeneği	Yatırım	MEB bütçesinden yatırıma ayrılan pay %	MEB yatırım bütçesinin GSMH'ye oranı	MEB yatırım bütçesinin konsolide bütçeye oranı
2002	1.281.690.000		17,18	0,47	1,31
2003	1.479.050.000		14,53	0,41	1,00
2004	1.244.150.000		9,68	0,29	0,83
2005	1.230.306.000		8,27	0,25	0,79
2006	1 241 498 000		7,49	0,22	
2007	1 490 000 000		7,00	0,26	0,26
2008	1 296 704 000		5,66	0,14	0,14
2009	1.754.417.000		6,39	0,16	0,16
2010	1.785.327.000		6,32	0,16	0,16
2011	1 995 625 000		5,85	0,15	0,15
2012	2 600 000 000		6,64	0,18	0,18
2013	3 955 000 000		8,33	0,25	0,25
2014	5 192 300 000		9,32	0,30	0,30
2015	5 494 000 000		8,86	0,23	0,23
2016	6 284 628 000		8,23	0,24	0,24
2017	7 237 121 000		8,51	0,24	1,31
2018	7 737 121 000		8,36	0,22	1,00
2019	5 558 886 000		4,88	0,12	0,83
2020	5 836 918 000		4,65	0,11	0,79

Kaynak: MEB SGB, 2021b

Eğitim harcamaları genel olarak değerlendirildiğinde, okullaşma oranları son yıllarda artmasına karşın eğitim bütçesi aynı oranlarda artmayarak düşük seviyede kalmıştır. Okul öncesi eğitim ve ortaöğretimde okullaşma oranlarındaki artış eğilimi göz önüne alınırsa eğitim kaynaklarının artırılması gerekmektedir. Aynı zamanda okullaşma oranlarındaki artış derslik ve materyal ihtiyaçlarını artıracığından yatırım harcamalarında buna paralel olarak artması gerekmektedir.

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine sağlamak için yapılan uygulamalardan bir olan ücretsiz ders kitabı dağıtımı ilk kez 2003 yılında uygulanarak 2006'da ortaöğretimde kapsamına almıştır. Tablo 33'de 2002 ve 2020 yılları arası dağıtılan kitap sayısı ve bu kitaplara ödenen miktar verilmiştir. 2003 yılından beri kitap sayısı ve buna bağlı olarak

ödenen tutar artmıştır. 2016 yılından sonra hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde dağıtılan kitaplarda bir miktar azalma söz konusudur. 2020 yılında 122.038.269 kitap ilköğretimde, 74.296.462 adet kitap ise ortaöğretimde dağıtılmıştır. Toplam 3.200.427.702 adet ders kitabı dağıtılarak ödenen toplam tutar 6.961.289.367 TL'dir. 2020 yılı MEB yatırım bütçesi 5.836.918.000 ile kıyaslandığında çok yüksek miktarlara ulaşmıştır.

Tablo 33

2003-2020 Yıllar arası Ücretsiz Ders Kitabı Dağılımı

	İlköğretim		Ortaöğretim		Toplam kitap adedi	Toplam ödeme
	Dağıtılan kitap sayısı	Ödeme TL	Dağıtılan kitap sayısı	Ödeme TL		
2003	81.834.281	157.523.013	-	-	81.834.281	157.523.013
2004	83.558.320	154.442.289	-	-	83.558.320	154.442.289
2005	106.510.090	174.997.782	-	-	106.510.090	174.997.782
2006	104.892.620	180.041.463	37.414.989	87.542.479	142.307.609	267.583.942
2007	122.070.013	201.989.666	35.062.367	66.292.656	157.132.380	268.282.322
2008	128.233.848	211.128.104	39.341.906	72.570.757	167.575.754	283.698.861
2009	129.004.189	186.466.684	58.428.930	99.542.475	187.433.119	286.009.159
2010	133.472.874	210.161.602	63.121.837	115.085.003	196.594.711	325.246.605
2011	129.364.289	226.656.047	85.993.271	149.477.788	215.357.569	376.133.835
2012	143.128.458	213.288.588	62.630.049	111.762.868	205.650.716	325.045.117
2013	133.586.334	204.389.156	76.167.232	125.564.566	209.753.566	329.953.722
2014	133.809.961	201.014.046	82.888.410	155.579.215	216.698.371	356.593.261
2015	156.377.910	215.388.408	80.321.981	179.697.764	236.699.891	395.086.172
2016	172.710.447	255.833.421	90.711.678	191.728.488	263.422.125	447.561.908
2017	135.923.781	257.146.036	77.503.137	228.152.149	213.426.918	485.298.186
2018	91.588.852	472.052.079	74.444.184	401.011.495	166.033.036	873.063.574
2019	89.318.460	497.968.810	64.486.055	336.192.555	153.804.515	834.161.366
2020	122.038.269	369.200.033	74.296.462	251.408.220	196.334.731	620.608.253
Toplam	2.197.619.351	4.389.542.168	1.002.808.351	2.571.747.199	3.200.427.702	6.961.289.367

Kaynak: MEB SGB, 2021b

Öte yandan şartlı eğitim yardımı programı 2002'de SRAP projesi kapsamında uygulamaya konulmuştur. Yoksul çocukların eğitime erişimlerinin artırılmasını amaçlayan söz konusu program, sosyo ekonomik duruma bağlı eğitim önündeki engellerin ortadan kaldırılması üzerine temellendirilmiştir. Bu program, yoksul çocukların sadece okula kaydolmasını içermemekte bu çocukların okula devamlarının da teşvik edilmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle yoksul ailelere çocuklarını okula düzenli göndermeleri şartıyla nakdi yardımlar yapılmaktadır. Program kapsamında ödenen nakdi yardımlar Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Teşvik Fonu'ndan karşılanmaktadır. Tablo 35 incelendiğinde bu yardımlarda son yıllarda düşüş yaşansa da ilköğretim ve ortaöğretimde kademesinde

yoksul ailelere çocuklarını okula göndermesi için 2003 yılından 2020 yılına kadar toplam 8 milyar 96 milyon 969 bin 131 TL ödeme yapılmıştır. Her geçen sene yardımı alan öğrenci sayısı artmış ve 2020 yılı itibari ile toplam 2.607.026 çocuğa yardım yapılmıştır. Bu veriler doğrultusunda Türkiye’de azımsanamayacak kadar sayıda çocuğun bu yardımların aldığı görülmektedir.

Tablo 34

2002-2006 Yılları Arası Şartlı Eğitim Yardımı

	Öğrenci sayısı	Aktarılan kaynak (Milyon TL)
2003	59.206	1,59
2004	697.307	66,76
2005	1.266.331	180,13
2006	1.563.253	240,27
2007	1.757.187	225,34
2008	1.951.420	293,58
2009	2.118.821	345,05
2010	2.172.750	267,11
2011	1.446.437	397,48
2012	2.017.810	501,49
2013	2.415.917	512,81
2014	-	570,75
2015	2.018.870	664,13
2016	2.132.741	605,77
2017	2.517.680	761,46
2018	2.517.680	643,10
2019	2.603.680	614,46
2020	2.607.026	730,26

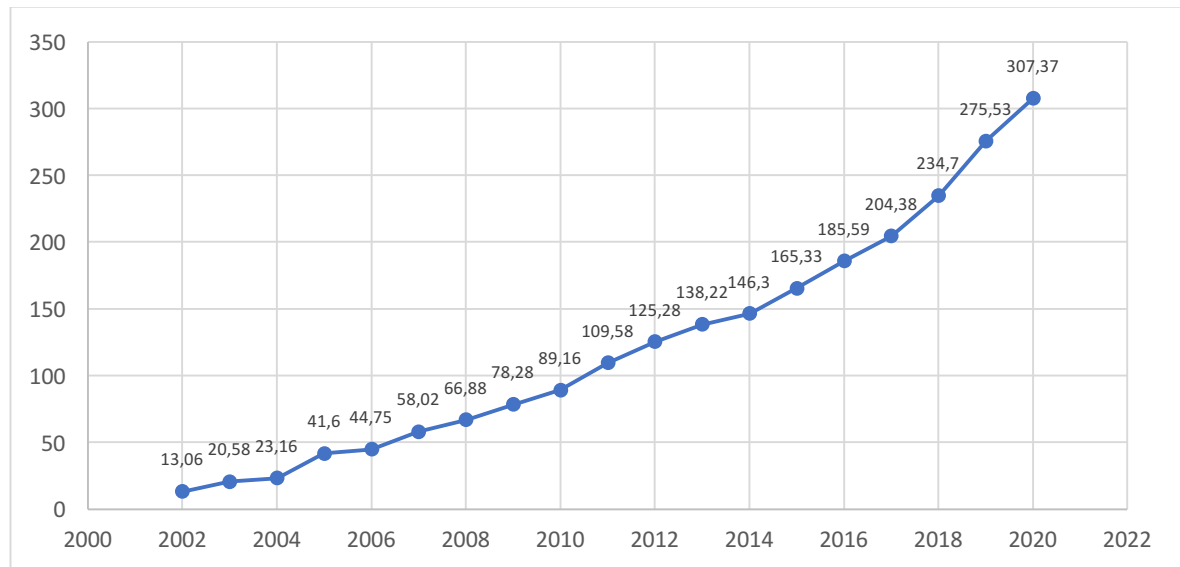
Kaynak MEB, 2020, 2019,2018, 2016 faaliyet raporu,

METK’nın 8. maddesinde, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenim görmelerini sağlamak için en yüksek eğitim kademesine kadar burs, yatılılık, kredi ya da başka yollarla destekleneceği belirtilmektedir. Bu çerçevede yoksul öğrencilere verilen burs miktarı ve burs alan öğrenci sayısı incelenmiştir. Tablo 34’de yıllara göre ödenen burs ücretleri ve öğrenci sayıları verilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine 2002 yılında ödenen burs 13,06 TL iken 2020 yılında 307,37 TL’ye, öğrenci sayısı ise 2002 yılında 109 bin 894 iken 2020 yılında 278 bin 896’ya yükselmiştir. Yıllar içerisinde burs alan öğrenci sayısının artması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bazı çocukların ders çalışabileceği bir ortamın bulunmaması, ailenin kalabalık olması ve çocuğun eğitime devam etmek için çalışmak zorunda olması gibi nedenler burs ve yatılılık gibi imkanlara

sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Ancak burs ve yatılılık imkanları çocuğun başarılı olması koşuluna bağlanması bu imkanlardan sosyo ekonomik durumu iyi olmayan tüm öğrencilerin yararlanmasını engellemektedir. Genellikle maddi durumu yetersiz öğrenciler okulda başarısız olmaktadır. Bu çerçevede burs almak için başarı kriterinin gerekmesi yoksul öğrencilerin bu imkandan yararlanmasını engelleyebilir ve sonucunda okulu terk etmesine neden olabilir. Ayrıca sosyo ekonomik durumu kötü olan öğrenciler başarılı olmaması halinde bu haktan yararlanamaması uluslararası hukuktan kaynaklanan yükümlülükler uygun görünmemektedir.

Şekil 19

2002-2020 Yılları Arası Verilen Burs Tutarı



Kaynak: MEB SGB, 2021b

Olanaklara erişimde katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından okul olanaklarının yetersiz ve olanaklar açısından okullar arasında büyük farklılıklar olduğu dile getirilmiştir. Katılımcılar yapılan bazı uygulamalara ilişkin bütçenin verimsiz kullanıldığını eleştirilerek, ayrılan bütçenin farklı alanlarda harcanabileceğini ifade etmiştir. Okul olanaklarının yetersiz olmasına yönelik katılımcılar yeni bakan döneminde her okula kütüphane yapıldığı işaret ederek kütüphanesiz okulların varlığına dikkat çekmiştir. Buna karşın bazı katılımcılar ise kütüphanesi olan okulların kütüphanelerinin çoğu zaman başka amaçlar için kullanıldığını

belirtmiştir. Bununla birlikte okullarda oyun alanları, bahçe, laboratuvar gibi imkanların yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Yani büyük bir sistemden bahsediyoruz. Burada olanaklar açısından da birtakım farklılıklar var. Hani bunu izleyen bir şey var mı onu bilmiyorum. Yani hani belki o tur sistemlerin kurulması lazım. K10

.... onun dışındaki okul olanaklarında kütüphane, oyun alanları, bahçe, laboratuvar gibi alanları olanakları daha fazla ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. K3

Bazı katılımcılar okul olanaklarının geçmiş yıllara göre daha iyi ancak yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

Eğitim öğretim açısından güzel gelişmeler var. EBA, uzaktan eğitim ve videolarla tabii. Bu noktada eğitimde geri kalan çocuğumuz olamaz. Fakat yani bugün şunu diyemiyorum. Çocuğun defteri, çocuğun kaynak kitabı yok. Çoğu çocuğa kitap veriliyor. İşte çocuğun ailesinde internet ortamı yok. Biliyorsunuz devlet bu anlamda internet desteğinde verdi çocuklara. Sosyal ağlar üzerinden yönlendirmeye kalıyor ve rehberliğe kalıyor. Yani meselenin özüne dokunucu şeyler ortaya koyması lazım. Sadece duvarı iki alçı çekip boyatıp bir güzelleştirmekle o duvarın içindeki dayanıksızlığı izole etme imkanımız yoksa eğitim öğretiminde sadece görünen yüzünü kalaylayıp, boyatıp işte bak şunu yaptık demekle bu iş olmuyor asıl çürük olan duvarı ve kolonları sağlamlaştırarak o kolonlar sağlamlaşan duvarın neticesinde ortaya koyacağımız o süslemeyi yapmamız lazım. Kaynak ayrılan bir bakanlık. Dolayısıyla bu anlamda yeterli bir kaynak ayrılıyor. Fakat işte dediğim gibi son iki yılda bu anlamda özellikle tabii eğitim materyalleri açısından değil ama özellikle eğitim alanlarının işte bakımı, onarımı, temizliği vesair noktasında ya da güvenliği noktasında istihdamda bir daralma yaşandı. K2

Tüm bu veriler doğrultusunda kamu okullarının olanaklarının iyileştirilmesi noktasında kat etmesi gereken mesafeyi göstermektedir. Eğitim olanaklarının yetersiz ve

okullar arasında farklılıkların olması eğitime ayrılan kaynakların artırılmasını göstermekte ve bununla birlikte eğitim için ayrılan kaynakların verimli ve etkili kullanılmasını gerektirmektedir.

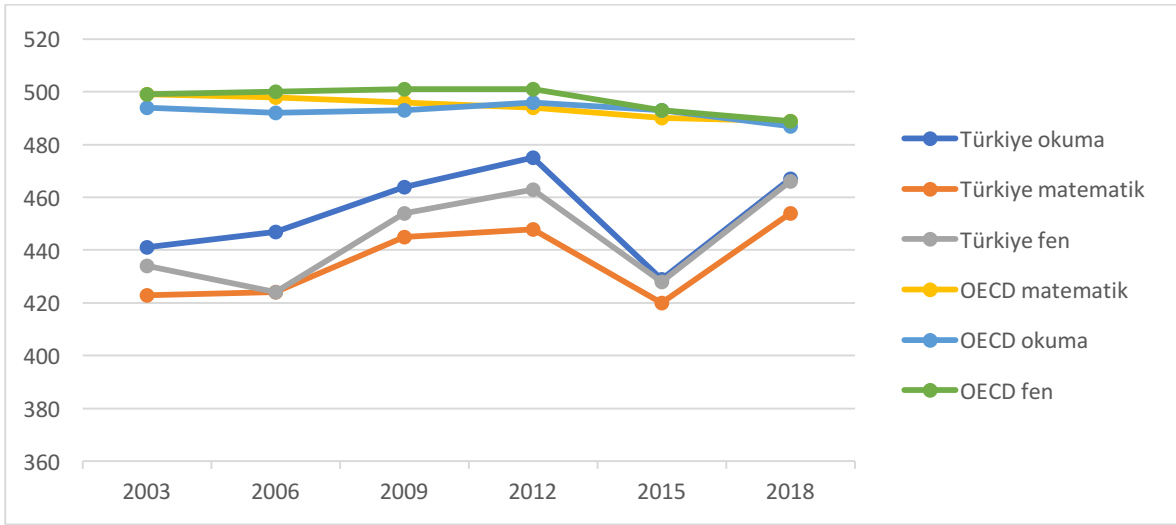
Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitim Çıktılarında Eşitliğin Sağlanması

Eğitim çıktılarının değerlendirilmesinde yaygın olarak eğitimde uluslararası izleme araştırmaları ve ulusal düzeyde liselere ve üniversiteye giriş sınav sonuçları kullanılmaktadır. Uluslararası izleme araştırmaları ülkelerin eğitim sistemlerini başka ülkelerle kıyaslama olanağı sunma, eğitim performansını göstererek eksiklerini gidermeyi ve değerlendirme sonuçları bağlamında eğitim politikalarının belirlenmesini sağlamaktadır. Uluslararası düzeyde eğitimde TIMSS ve PISA gibi iki önemli araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar belirli aralıklarla yapıp eğitim sistemlerine geri dönütler vererek eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli ipuçları sağlamaktadır.

Her geçen gün artan sayıda ülkenin katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), OECD tarafından yapılan üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilerin belirli alanlarda kazandığı bilgi ve becerileri ölçen uluslararası bir araştırmadır. Her sınavda matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerinden biri daha ağırlıklı olacak şekilde sorular sormanın yanında çeşitli anketler de uygulayarak öğrencilerin başarılarına etki eden faktörleri analiz etmektedir (MEB, 2019c). PISA uygulaması, çocukların okulda öğrendikleri bilgileri hem okul içinde hemde dışındaki ortamlarda nasıl uygulayacaklarını analiz etmektedir (OECD, 2019).

Şekil 20

Yıllara Göre Türkiye’de ve OECD Ortalamasında Öğrencilerin Ortalama PISA Puanları



Kaynak: OECD, 2019

İlk kez 1999 yılında uygulanan PISA sınavına Türkiye 2003 yılından beri katılmaktadır. Türkiye, PISA 2003'ten 2012'e kadar puan ortalamalarını arttırmış, 2015'te ise bir düşüş yaşamış, 2018'te 2012 sınav sonuçlarına benzer puanlar almıştır. Türkiye'nin okuma becerilerindeki 2003 ile 2018 yılları arasındaki puanı 428 ile 475 arasında değişerek 2015 yılında bir düşüş gerçekleşmiş ve 2015 yılında 428 olan puanını, 2018'de 466'ya yükselterek 79 ülke arasından 40'ıncı, OECD ülkeleri arasında ise 31'inci sırada yer almıştır. Türkiye'nin 2018 okuma puanı, OECD ülkelerinin puan ortalamasından düşük olup, okuma becerilerinde puanını en çok artıran ikinci ülke olmuştur. Katılımcı ülke sayısı önceki yıllara göre artmış olmasına rağmen okuma becerilerinde 2015'de 50. olan sıralamasını 2018'de 40'a yükseltmiştir. Fen okuryazarlığındaki 2003 ile 2018 yılları arasındaki puanları 424 ile 468 arasında değişerek, en düşük puan ortalamasını 2006 yılında almıştır. 2015 yılında ise 425 olan puanını 2018'de 468 puana yükselterek tüm ülkeler arasında 39'uncu, OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almıştır. OECD ülkelerinin 458 puan ortalamasının altında kalmıştır. Bu alanda puanını en çok artıran birinci ülke olup bugüne kadar yapılan PISA uygulamalarındaki en yüksek puanını almıştır. Fen okur yazarlığında

2015'de 54. olan sıralamasını 2018'de 39'a yükseltmiştir. Matematik okuryazarlığında 2003 ile 2018 yılları arasındaki puanları 420 ile 454 arasında değişmiştir. 2015 yılında en düşük puan ortalamasına sahip olup, 2018'de puanını 454'e yükselterek tüm ülkeler arasında 42'nci sırada, OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer almıştır. OECD 459 puan ortalamasının altında kalıp, bu alanda puanını en çok artıran birinci ülke olmuştur. 2015'de 50. olan sıralamasını 2018'de 42. sıraya yükseltmiş ve bu güne kadar yapılan PISA uygulamalarındaki en yüksek puanını almıştır. Her üç alanda Türkiye, PISA 2018'de 2015'e göre puanını artıran üç ülkeden biri olmuştur.

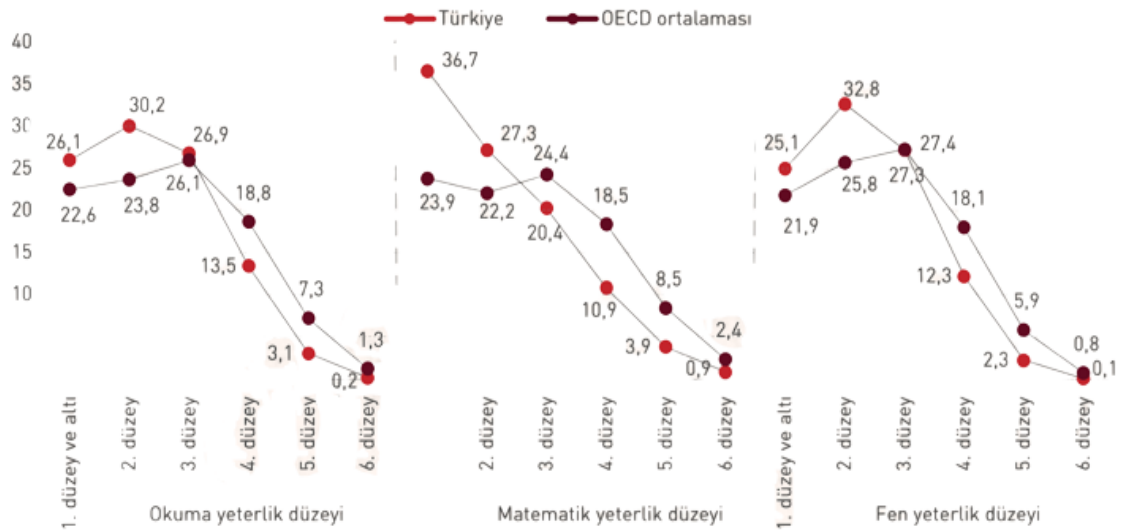
Bu sonuçlar her üç alanda diğer yıllara kıyasla iyileşmeler olduğunu ortaya koymaktadır. PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin çoğu performansını artırmış ancak yüksek performanslı öğrencilerin puanları daha fazla artmıştır. MEB her üç alanda sağlanan puan artışını eğitimde fiziksel ve beşeri altyapısına yapılan yatırımların yanında bilginin günlük hayattaki rolüne daha fazla önem verecek şekilde müfredatın güncellemesine ve ölçme-değerlendirmelerin PISA yaklaşımına uygun olarak yapılandırıldığına bağlamıştır (MEB, 2019c). Ancak OECD, Türkiye'nin PISA 2018 puanlarının, 2009 ve 2012'deki puanlarıyla kıyaslandığında çok farklı olmadığı şeklinde yorumlayarak, 2015 puanlarını aykırı bir durum olarak değerlendirip 2018'deki düzelmesinde uzun dönemli bir eğilimi yansıtmadığını ifade etmiştir (OECD, 2019). TEDMEM (2019) ise PISA 2018 puanlarının sadece 2015 yılını baz alarak değerlendirilmesini abartılı bir iyileşme algısı oluşturabileceğini vurgulayarak PISA sınavının diğer yıllarla birlikte değerlendirilmesini önermektedir.

Türkiye 2018 PISA uygulamasında, OECD ortalamasından, okuma becerilerinde 21 puan, matematik okuryazarlığında 35 puan ve fen okuryazarlığında 21 puan daha düşük almıştır. Dolayısıyla her üç alanda 2015 yılı ile kıyaslandığında iyileşmeler olsa da OECD ortalaması ile arasındaki farkı kapatamamıştır. Öte yandan PISA uygulamasında 40 puanlık fark yaklaşık bir yıllık öğrenme yılına karşılık gelmektedir. Bu çerçevede matematik okuryazarlığında neredeyse bir yıllık diğer iki alanda yarım yıllık öğrenme kaybına denk

gelmektedir. Bu iyileşmeler kısmi olarak olumlu değerlendirilebilir. Ancak PISA'nın belirlediği alt yeterlilik düzeyinde oldukça yüksek oranda öğrenci bulunmaktadır. Alt yeterlilik alanında; okuma becerilerinde %26,1, fen bilimlerinde %25,2 ve matematik okuryazarlığında %36,7 öğrenci bulunmaktadır. Başka bir deyişle, Türkiye'de çoğu öğrenci temel düzeyde yeterliliklere sahip değildir. Beş ve altıncı düzeyde yer alan yüksek başarı gösteren öğrenciler ise Türkiye'de %6,6 iken, bu oran OECD ülkelerinde %5,7 olmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de yüksek başarı gösteren öğrenci oranı OECD ortalamasının altında kalmıştır.

Şekil 21

Yeterlilik Düzeyine PISA 2018 Okuma, Matematik ve Fen Alanlarında Öğrencilerin Oransal Dağılımı



Kaynak: OECD, 2019

Okuma becerilerinde alt yeterlilik düzeyinde, bir okuma parçasındaki ana fikri açıkça ifade edebilen temel bilgi ve beceriler bulunmaktadır. 2012'de öğrencilerin %21,7'si alt yeterlilik düzeyinde bulunurken, 2015'te % 40 yükselip son yapılan PISA sınavında bu düzeyde öğrenci sayısının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin %9'u, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin %1'i okuma

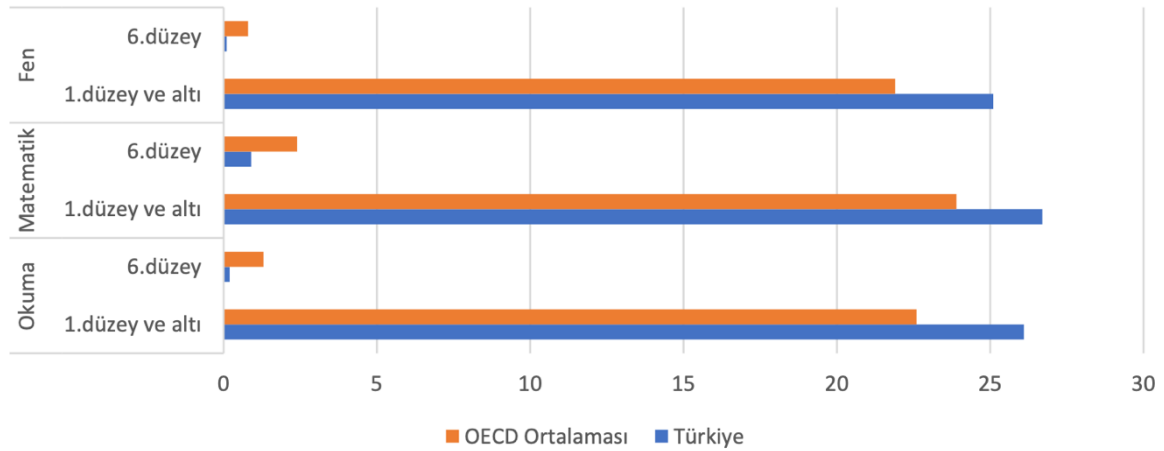
becerilerinde yüksek başarı göstermiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrenciler düşük olanlara göre okuma becerilerinde 76 puan daha fazla almıştır. 40 puanlık farkın bir yıllık öğrenme yılına karşılık geldiği göz önüne alınırsa sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrenciler yüksek öğrencilere göre neredeyse iki yıllık öğrenme yılı geride olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Türkiye’de sosyo ekonomik durumun eğitim çıktıları üzerinde belirleyici etkisi olduğu görülmektedir. Okuma becerilerinde öğrencilerin %3,3, 5. ve 6. düzeyde yer alarak yüksek başarı gösterirken, OECD ortalaması %8,7 ile kıyaslandığında bu düzeydeki öğrenci sayısının çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okuma becerilerinde 2012’de öğrencilerin %4,4’ü, 2015’te %0,6’sı yer aldığı göz ününe alındığında 2018 yılında üst yeterlilik düzeyinde yer alan öğrenciler 2012 yılının gerisinde kalmıştır. Aynı zamanda Türkiye’de okuma becerilerinde sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin %15’lik en iyi çeyrek dilime girmesi önemli bir bulguyu ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin dezavantajlarına rağmen yüksek başarı göstermesi bu konuda politikaların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Matematik okuryazarlığında öğrencilerin 2012’de %42’si, 2015’te %51 alt yeterlilik düzeyde yer alarak 2018’de %6,7’e gerilemiştir. Bu düzeyde öğrenci oranı azalmasına rağmen yine de bu alanda oldukça yüksek düzeyde öğrenci bulunmaktadır. 5. ve 6. düzey yer alan öğrencilerin 2012’de %5,9’u, 2015’te %1,1’i yüksek başarı göstermiştir. Bu düzeydeki öğrenciler 2018’de %4,8’e yükselerek 2015 yılına göre iyileşmeler olmuştur. Ancak bu öğrenciler OECD ortalaması %10,9’un altında kalarak, çok az sayıda öğrenci üst düzey matematik okuryazarlığı göstermektedir. Alt yeterlilik düzeyinde yer alan öğrenciler sadece basit düzeyde işlem becerisi gerektiren basit soruları çözmekte ve ifadeleri anlamaktadır. Üst düzeyde yer alan öğrenciler ise yaratıcı düşünmeyi gerektiren karmaşık soruları analiz ve sentez ederek yorumlama becerisine sahiptir. Bu çerçevede öğrencilerin çoğu matematik alanında temel düzeyde yer alarak üst düzey bilişsel beceriler konusunda yetersiz performans göstermiştir.

Fen okuryazarlığında alt yeterlilik düzeyinde öğrencilerin 2012'de %26,3'ü, 2015'te %44,5'i ve 2018'de %25,2'si yer alarak, son sınavda 2012'deki seviyesine ulaşmıştır. Bu verilerden hareketle fen okuryazarlığında temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranının azaldığı görülmektedir. OECD ülkeleriyle kıyaslandığında %22,6 ortalama puanına neredeyse yaklaşmıştır. Alt yeterlilik düzeyinde yer alan öğrenciler basit düzeyde bilimsel ifade ve olguları açıklamaktadır. 5. ve 6. düzey yer alan öğrencilerin 2012'de %1,8'i, 2015'te %0,3'ü yüksek başarı gösterirken bu oran 2018' de %2,4'e yükselmesine rağmen OECD ortalaması %6,7'nin çok altında kalmıştır. Bu veriler sonucunda Türkiye'deki 15 yaş öğrenciler, OECD ülkeleriyle kıyaslandığında fen okuryazarlığında akranlarından geride olup temel becerilerden yoksun olduğu söylenebilir (OECD, 2019).

Şekil 22

PISA Sonuçlarına Göre Beceri Düzeylerine Göre Öğrenci Yüzdeleri



Kaynak: OECD, 2019

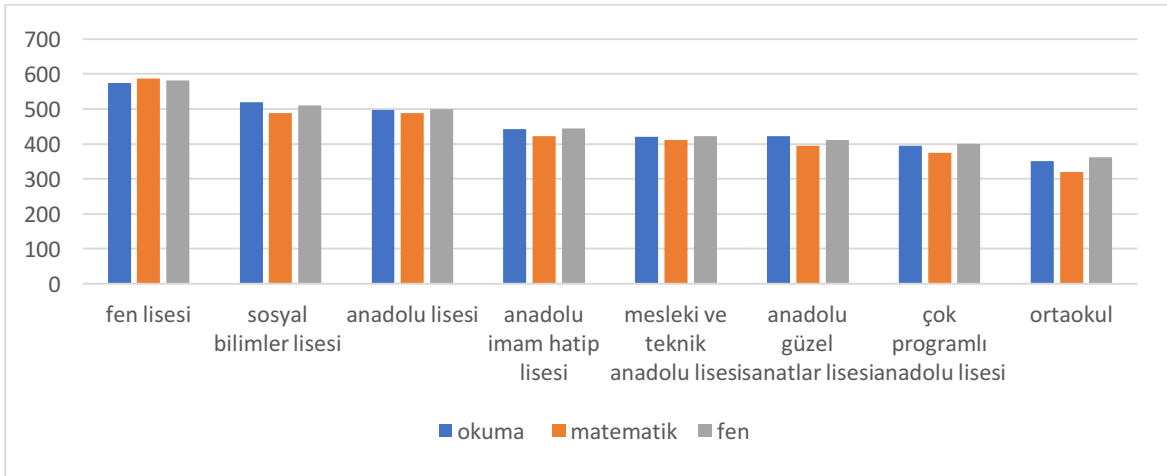
Bununla birlikte Türkiye'de bölgeler arası ve okul türleri arasında puan ortalamaları önemli ölçüde değişmektedir. Batı Marmara'daki öğrenciler 501 ortalama puanla en yüksek dilimde yer alırken, Ortadoğu Anadolu'daki öğrenciler 409 ortalama puanla en düşük dilimde yer almaktadır. Dolayısıyla bölgeler arasında önemli ölçüde farklar bulunmaktadır. Bölgeler arası en yüksek ve en düşük puan ortalaması arasındaki fark okuma becerilerinde 68,1, fen okuryazarlığında 65,5 ve matematik okuryazarlığında 91,2 puandır. PISA puanlarında 40

puanlık farkın yaklaşık bir yıllık öğrenmeye karşılık geldiği baz alındığında bölgeler arası öğrenci performans farkının matematikte iki yıl diğer iki alanda ise bir yıldan fazla olduğu görülmektedir.

Okullar arası başarı farkı bölgeler arasında olduğu gibi yüksek olup, pek çok okul türü ortalama puanlarını arttırmıştır. En yüksek başarı gösteren okullar ile en düşük başarı gösteren okul türleri arasında fen okuryazarlığında 172,6, matematik okuryazarlığında 211,8 ve okuma becerilerinde 190,5 puan farkı olup, 40 yıllık puan farkının bir yıllık eğitime karşılık geldiği göz önüne alınırsa aynı yaşta okuyan öğrenciler arasında neredeyse 4 ila 5 yıllık öğrenim yılı farkı ortaya çıkmaktadır. Okuma becerilerinde okullar arasındaki değişim oranı %43,6 olup; Türkiye, OECD ülkeleri arasında okullar arası değişim oranı en yüksek ilk 10 ülke içinde yer almıştır. Okuma becerileri puanlarının okul içi değişim oranı ise %34,6'dır. Bu durum okul içinde öğrencilerin bu alandaki performansının görece benzer ve okullar arasındaki performans farkının görece yüksek olduğunu göstermektedir. Matematik okuryazarlığında en yüksek başarıyı fen liseleri 593 puan ortalamasına ile en düşük başarıyı ise çok programlı Anadolu liseleri 376 puan ortalaması ile göstermiştir. Matematik okuryazarlığında sosyal bilimler ve fen lisesi OECD ortalamasının üzerinde performans göstermiştir. Türkiye'de OECD ortalamasına göre en az ve en çok başarılı öğrenciler yüksek oranda aynı okuldadır. Bu durum okullar arasındaki eşitsizliğin ne kadar derin olduğunu göstermektedir. Okullar ve bölgeler arasındaki başarı farkını MEB büyük bir sorun olarak değerlendirmektedir. Bu kapsamda destekleme ve yetiştirme kurslarının yeniden yapılandırılması, izleme ve değerlendirme araştırmaları, okul profillerinin çıkarılması, dezavantajlı okullara altyapı desteğinde pozitif ayrımcılık, temel eğitimde telafi destekleri ve ilkokullarda yetiştirme programı ve öğretmen destek noktaları gibi uygulama ve projelerle bu sorunu çözmeye çalışacağını belirtmektedir (MEB, 2020).

Şekil 23

Okul Türlerine Göre Ortalama PISA 2018 Puanları



Kaynak: OECD, 2019

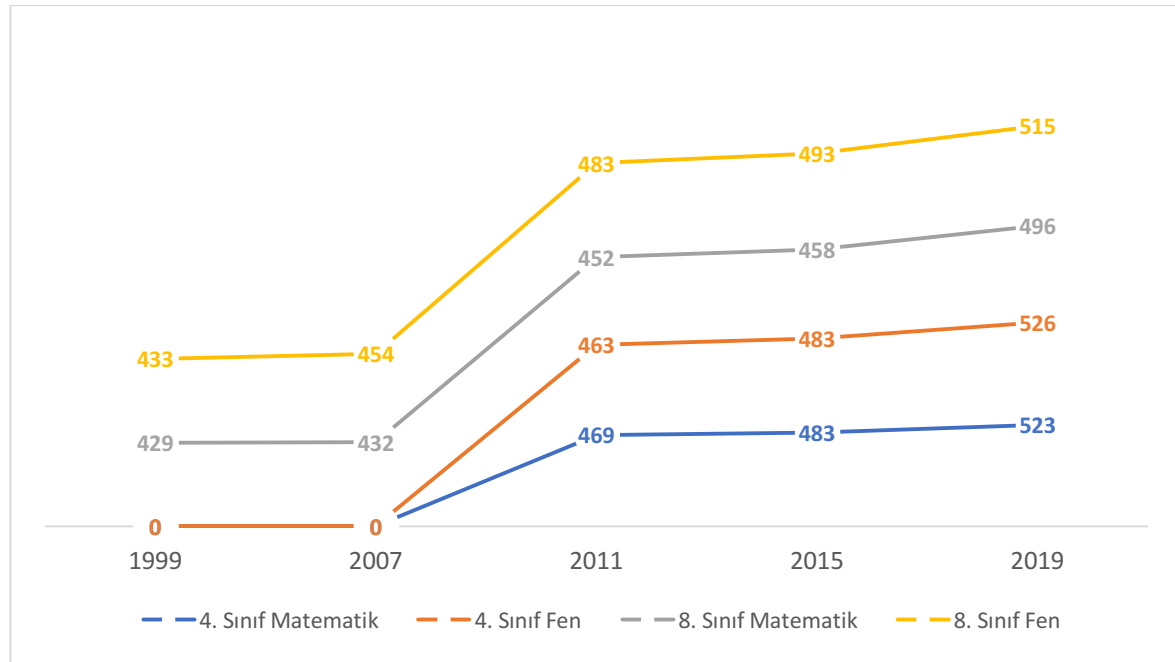
Bununla birlikte PISA'ya katılan tüm ülkelerde ve Türkiye'de öğrencilerin sosyoekonomik durumu ile eğitim performansı arasında ilişki bulunmaktadır. Türkiye'de sosyoekonomik durum özellikle fen ve matematik başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrenciler okuma becerilerinde düşük öğrencilere göre 76 puan fazla almıştır. Bu oran OECD ortalamasında 89 puan farkıdır. OECD ülkelerine kıyasla sosyoekonomik durumun Türkiye'de okuma becerileri puanları üzerinde daha az etkili olduğunu göstererek, eğitim eşitliğinde ortalamanın üzerinde yer almıştır. Ancak yine de bu öğrenciler arasındaki fark çok yüksek olup öğrencilerin sosyoekonomik düzey ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik olarak en üst yüzde 25'lik dilimde yer alan öğrencilerin ortalama okuma puanı 513 iken, en alt yüzde 25'lik dilimde olanların puanı 437 olmuştur. Bununla birlikte ülkelerin eğitime yaptıkları harcamalar arttıkça eğitim performansı artmaktadır. Bu kapsamda Türkiye eğitime ayırdığı kaynakları arttırması gerekmektedir.

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS-Trends in International Mathematics and Science Study) 4 ve 8. sınıflarda öğrenim gören çocukları kapsayan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA-International Association for

the Evaluation of Educational Achievement) tarafından her dört yılda bir uygulanan bir eğitim araştırmasıdır. Daha yoğun olarak fen ve matematik alanlarına odaklanan bu sınavda PISA gibi çeşitli anketler uygulanarak başarıya etki eden faktörler araştırılmaktadır. 1995'ten beri yapılan bu sınava Türkiye 1999 ve 2007'de yalnızca 8. sınıf düzeyinde katılmış, 2003 yılında katılmamış, 2011, 2015 ve 2019 sınavlarına ise her iki sınıf düzeyinde de katılmıştır. TIMSS 2019 uygulamasına 58 ülke 4. sınıf düzeyinde, 39 ülke ise 8. sınıf düzeyinde katılmıştır. Türkiye'de 2019 yılında TIMSS sınavına 4. sınıf yerine 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. MEB TIMSS'e katılan ülkelerde 4. sınıf öğrencilerinin ortalama yaşının 10,2 olması Türkiye'de buna karşılık gelen 5. sınıf öğrencilerinin ortalama yaşının 10,6 olmasından dolayı 5.sınıfların sınava katıldığını açıklamıştır (MEB, 2020). Ancak TIMSS, PISA'a göre yaşa bağlı değil öğretim programları yoluyla edinilen kazanımları ölçtüğü için sınıf düzeyini referans almaktadır. Böyle bir değişikliğin yapılması TIMSS sınavının değerlendirmesini güçleştirdiği ifade edilmektedir.

Şekil 24

Yıllara Göre Türkiye'deki 4 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ortalama TIMSS Puanları



Kaynak: MEB, 2020d

Şekil 24'deki veriler incelendiğinde 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanlarında ortalama TIMSS puanlarının yıllar içerisinde arttığı görülmektedir. Ancak 500 puan olan ölçek orta noktası baz alındığında yıllar içerisindeki performansı bu sınırın altında yada düzeyinde kalmıştır. 2019'da 4. sınıf matematik ve fen performansı ile 8. sınıf fen performansı uluslararası orta ölçek noktası kabul edilen 500 puanın üzerine yükselmiştir. Ancak 8. sınıf matematik puanı yıllar içerisinde uluslararası ortanca değerinin altında kalmıştır. Türkiye 4. sınıf matematik sınavında 523 puanla 58 katılımcı ülke arasında 23. sırada yer almıştır. Türkiye, ilk kez ölçek orta noktasının üzerinde performans göstererek bu sınırın üstünden daha yüksek puan alan 36 ülkeden biri olmuştur. Bununla birlikte ileri ve üst yeterlik düzeylerine ulaşan öğrenci oranlarında yüksek performans gösteren ülkeler arasında yer almıştır.

Türkiye 4. sınıf ileri matematik düzeyinde 2011'de %4'ü, 2015'te %5'i yer alıp, 2019'da %15'i ileri matematik yeterliğine sahip öğrenci oranı ile en başarılı onuncu ülke olmuştur. TIMSS sınavlarında ileri matematik yeterlilik düzeyinde Türkiye'nin 2015 göre 2019'da 40 puan artış sağlayarak %5'ten %12'ye yükselmiştir. İleri yeterliğe sahip öğrenci oranlarında matematik alanında yıllar içinde artışlar yaşanırken, alt matematik yeterliliğindeki öğrenci oranlarında azalma meydana gelmiştir. Türkiye 8. sınıf matematik alanında 496 puanla 39 ülke arasında 20. sırada yer alarak, ölçek orta noktası düzeyinde performans göstermiştir. Öğrencilerin 2011'de %7, 2015'te %6 yer alıp, 2019'da %12'si ileri matematik yeterliğine sahip öğrenci oranı ile öne çıkan ülkelere biri olmuştur. Öğrencilerin %20'si ise alt matematik yeterliğine ulaşamamıştır. Ancak yıllar içerisinde bu yeterlilik alanındaki öğrenci oranı azalmıştır.

Tablo 35

2011, 2015 ve 2019 TIMSS 4. Sınıf Matematik Yeterlilik Düzeyindeki Öğrenci Oranları

	2011	2015	2019
Alt düzey altı	23	19	12
Alt düzey	26	24	18
Orta düzey	30	32	27
Üst düzey	17	20	28

İleri düzey	4	5	15
-------------	---	---	----

Kaynak: MEB, 2020d

Tablo 36

2011, 2015 ve 2019 TIMMS 8. Sınıf Matematik Yeterlilik Düzeyindeki Öğrenci Oranları

	2011	2015	2019
Alt düzey altı	33	30	20
Alt düzey	27	28	24
Orta düzey	20	22	24
Üst düzey	13	14	20
İleri düzey	7	6	12

Kaynak: MEB, 2020d

2019'da 4. sınıf fen değerlendirmesinde Türkiye, 526 ortalama puanı ile 58 katılımcı ülke arasında 19. sırada ile ölçek orta noktasının yer almıştır. Tablo 38'de TIMSS yeterlilik düzeylerine göre öğrenci oranları verilmiştir. Öğrencilerin 4. sınıf ileri fen düzeyinde 2011'de %3'ü, 2015'te %4'ü yer alıp, 2019'da %12'si ileri fen yeterlik düzeyinde yer alarak bu alanda 9. ülke olmuştur. Alt yeterlik seviyelerine ulaşan öğrenciler 2011'de %24, 2015'te %18 iken, 2019'da öğrencilerin %10'u yer alarak bu yeterlilik alanında öğrenci oranında azalma meydana gelmiştir. 8. sınıf fen değerlendirmesinde 515 puan ile Türkiye 39 ülke arasında 15. sırada yer alarak ilk kez ölçek orta noktasının üstüne çıkmıştır. İleri fen yeterlik seviyelerine ulaşan öğrenciler 2011'de % 8, 2015'te % 8 iken, 2019'da %13'e ulaşarak dokuzuncu sırada yer almıştır. Aynı zamanda Alt yeterlik seviyelerine ulaşan öğrenciler 2011'de %21, 2015'te %17 iken, 2019'da %12'si alt fen yeterlik düzeyine ulaşmıştır. Bu veriler Türkiye'nin TIMSS sınavında önemli iyileşmelerin olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 37

2011, 2015 ve 2019 TIMMS 4. Sınıf Fen Yeterlilik Düzeyindeki Öğrenci Oranları

	2011	2015	2019
Alt düzey altı	24	18	10
Alt düzey	28	24	15
Orta düzey	30	34	31
Üst düzey	15	20	32
İleri düzey	3	4	12

Kaynak: MEB, 2020d

Tablo 38

2011, 2015 ve 2019 TIMMS 8. Sınıf Fen Yeterlilik Düzeyindeki Öğrenci Oranları

	2011	2015	2019
Alt düzey altı	21	17	12
Alt düzey	25	24	22
Orta düzey	28	31	28
Üst düzey	28	20	25
İleri düzey	8	8	13

Kaynak: MEB, 2020d

PISA sonuçlarına benzer bir şekilde TIMSS sonuçlarında da bölgeler arası başarı farkı bulunmaktadır. Tüm yeterlilik düzeylerinde öğrenciler Doğu Marmara'da en yüksek puanı alırken, Güneydoğu Anadolu'da en düşük puanı almıştır. Bu iki bölge arasındaki fark, 4. sınıf düzeyinde fende 87 ve matematikte 83 olup, yeterlilik düzeylerinin tanımlanmasında her bir basamak arasında 75 puan farkı dikkate alınır, iki bölge arasında önemli düzeyde farklılıkların olduğu görülmektedir. 8. sınıf düzeyinde iki bölge arasındaki fark, öğrencilerin fende 51 ve matematikte 50 olup, 2015 yılına göre bu fark azalmasına rağmen öğrenciler arasında önemli düzeyde farklılıkların olduğu görülmektedir (ERG, 2020).

Tablo 39

Türkiye'nin Bölgelere Göre TIMMS 4. ve 8. Sınıf Düzeyindeki Matematik ve Fen Başarısı

	4.sınıf matematik başarısı	8.sınıf matematik başarısı	4. sınıf fen başarısı	8. sınıf fen başarısı
Doğu Marmara	560,3	511,0	562,9	529,8
Ege	551	504,6	555,9	526
Batı Anadolu	548,1	504,9	555,2	526,5
Doğu Karadeniz	547,2	505,5	549,5	528,1
Orta Anadolu	544,3	480,8	550,5	514,1
Kuzeydoğu Anadolu	486,4	476,0	497,4	496,5
Güneydoğu Anadolu	477,2	461,5	475,8	479,1

Kaynak: MEB, 2020d

TIMSS 2019 sınav sonuçlarına göre sosyoekonomik durum ve eğitim başarısı arasında ilişki vardır. Öğrencilerin sosyoekonomik durumu iyileştikçe puanları

yükselmektedir. Bununla birlikte okulların sosyoekonomik düzeyi bu okullarda okuyan öğrencilerin sosyoekonomik durumu ile ilişkilidir. Yani başka bir deyişle okula kayıtlı öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre okulun sosyoekonomik durumu belirlenmektedir. Öğrencilerin %25'inden fazlası yüksek gelir grubunda ve %25'ten az ise alt gelir grubunda yer alıyorsa bu okullar "varlıklı" okul, tam tersi durumda ise dezavantajlı okul, diğer okullar "orta" olarak tanımlanmaktadır. 4. sınıflarda dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrenci oranı TIMSS ortalaması %25 iken, Türkiye'de bu oran %44,8'dir. 8. sınıflarda dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrenci oranı TIMSS ortalaması %32 iken, Türkiye'de bu oran %45 olup TIMSS ortalamasının üstünde öğrenci oranına sahiptir. 4. sınıf düzeyinde sosyoekonomik durumu iyi okullar kötü okullara göre fende 55,8 ve matematikte 64 puan farkına sahiptir. TIMSS ortalamasında ise fende 45, matematikte 42 puan farkı olup, Türkiye okullar arası farkı TIMSS ortalamasının üstünde yer almaktadır. 8. sınıf düzeyinde ise fende 56 ve matematikte 66 puan farkına sahiptir. TIMSS ortalamasında ise fende 50, matematikte 52 puan farkı olup, okullar arası başarı farkı uluslararası ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir (ERG, 2020b)

Program ve öğretme öğrenme süreci ile ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde program boyutuna yönelik katılımcılar eğitim programlarının nitelsiz ve yetersiz olduğu, programın farklı uygulanması, yapısalcı eğitimin dezavantajlı öğrenciler için uygun bir yaklaşım olmadığı, eğitim programlarının 21. yüzyıl ve temel düşünme becerilerini veremediği, beşinci sınıfın ilkokulda olması gerektiği, eğitim programlarının gerekli becerileri kazandıramaması görüşleri ortaya çıkmıştır. Eğitim programlarının nitelsiz ve yetersiz olduğuna yönelik katılımcılar bazı derslerin haftalık ders saatinin çok az olduğu ve eğitim programlarında sosyoloji, psikoloji, tarih, coğrafya gibi derslerin yanında güzel sanatlar, estetik ve politikaya yönelik derslere çok fazla yer verilmediği dile getirilmiştir. Bununla birlikte insanın kişisel gelişimine katkı sunmayan ve insani değerleri kazandırmayan bir eğitim programı olduğu vurgulanarak eğitim programlarının bütünlük

içerisinde verilmediği belirtilmiştir. Ayrıca eğitim programının okullar arasında farklı şekillerde uygulandığı ifade edilmiştir;

12 saat süren fen dersi veriyorsan, sosyoloji, psikoloji dersi vermiyorsan ne yaparsan yap? Yani bi kere ders programının düzeltilmesi lazım. Ders programının yanlışsa her şey yanlış nitelikli ders programını nitelikli yapmıyorsan, okullarda beden eğitimi derslerini tümünden kaldırdın. Hani 46 saatten 160 saat ders alıyor? 160 saatte birinci ve ikinci sınıfta lisede 4, 4, 8, 12 saat fizik, kimya, biyoloji dersi, 160 saatte 12 saat fen dersinden ne olur? Sosyoloji, psikoloji vs. hiç yok zaten ikişer, dörder saat, tarih, coğrafya dersi onların da ne olduğu belli. Onun için bizim müfredatımızı bozucu nitelikte eğitim yönünde herhangi bir şey yapılmıyor. Onların hepsi boş lafta. Böyle kağıtlarda yazılan yok stratejik planda şunu yapıyoruz, sen ne programda ne dersi veriyorsun, çocuklar nasıl sahipleniyor? K8

Sınav içeriğine göre öğrenciler çalışıyorlar. Buda ayrı bir müfredat yaratmak demek ki sınav eşittir, müfredata dönüşmüş durumda. Oysa iyi insan olmanın müfredatı sınavlarda ortaya çıkmaz. Diğer insanlara nezaketli olmanın ülkesini sevmenin, arkadaşlarını sevmenin onlara dostluk, dayanışma göstermenin, yalan söylemenin çalışkan olmanın müfredatını sınavlarda göremezsiniz. Çocuklara eğitim sisteminde bunları öğretmek üzere bir çaba göstermemiz gerekir. Öyle değil mi? Yani doğruluk, dürüstlük filan gibi bir müfredat konusu olmaz mı? Her dakika yalan söyleyen biri, siz tüm o sizin sınavda sorduğunu söyler. Yüzde yüz doğru bilebilir. Ya da arkadaşlarına sürekli zorbalık yapan birisi barış, nezaket vs konularında sınavda tam puan alabilir. Çok rahatlıkla. Ama bunu hangi sınavla nasıl yapacaksın, nasıl edeceksiniz? Bu ölçülebilen değil ancak deneyimlerle yaşam içerisinde gözlenebilecek konularda vardır. Bunlar etmekten vazgeçmez yinede. Ama bir süre sonra değersizleşir. Öğretmeye başlarsınız yani beden eğitimi dersinde matematik yapmaya yönelik öğretmenlere dönüşür. Hepimiz benzer şekilde sürekli olarak ya da müzik dersinin önemsizleşmesine sanat derslerinin kıymetsizleşmesine yol açan

böylesi bir ülkeye dönüştük. Yani insan olmanın estetik, sanatsal edebiyat bilgileri bunların tümüyle değersizleştiren eğitim sisteminin içerisindeyiz. K11

Bazı katılımcılar tarafından yapısalıcı eğitimin dezavantajlı öğrenciler için uygun bir yaklaşım olmadığı belirtilmiştir. Bu görüşü desteklemek için katılımcılar yapısalıcı eğitimin okulda başlayıp okulda biten bir eğitim olmadığı ve yoksul çocukların evdeki olanakları zayıf olduğundan yapısalıcı eğitimi bu çocuklara faydası olmayan bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Yoksul aileler hem maddi hem de çocuğa destek anlamında yoksun oldukları için bu öğrencilerin avantajlı öğrencilere göre daha geride kaldığı vurgulanmıştır.

Yapısalıcı eğitim sürekli tartışılıyordu, konuşuluyordu. İşte yaparak, yaşayarak öğrenecek bir şeyler yapacak öğrenci vesaire deniyordu ama bunu tartıştığımızda ben açıkçası eski ezberci eğitim dedikleri eğitimin bundan daha iyi olduğunu düşündüğüm oldu. Çünkü okulda başlayıp okulda biten bir eğitim. Özellikle dezavantajlı çocuklar için daha iyiydi aslında. Proje bazlı, ödev bazlı evde ailesiyle beraber bir eğitim alan özellikle bu yoksul çocuklar için büyük bir zarar oluşturdu. Çünkü bu yoksul çocukların aileleri belli bir eğitim olanaklarından yoksun olduğu için hem maddi hem de çocuğa destek anlamında, okul tamamlıyordu çocuğu. Çocuğu araştırmaya yönlendiriyorsunuz falan ama yani bu ne oldu? İnternette hani araştırma dediğimiz şeyler, projeler internette hazır ödevleri indirmeye indirgendiydi? Yapısalıcı eğitim kuralını biraz aile üzerine atıldığı için yani çocukları aileden destek veren çocuklar bir adım öne gidebiliyor. Bu sosyal kültürel anlamında olsun ve eğitim anlamında olsun, öğretmenin verdiği ödevleri ve projeleri yaparken çocuğuna yardım etmezseniz anlamı olmaz. Destek gören çocuklar bir adım daha önde olabiliyor. Ama evdeki olanaklar düştüğü anda çünkü okulda sadece belli bir eğitim veriliyor. K1

Eğitim programlarının sık sık değişmesi sonucunda öğrencilere istenilen becerilerin verilmediği vurgulanarak uluslararası sınavlarda düşük başarı elde edilmesi öğretim programlarının yetersizliğine bağlanmıştır. Bu çerçevede eğitim programlarının 21. yüzyıl

becerileri ve temel düşünme becerileri konularında yeterli bir içeriğe sahip olmadığı dile getirilmiştir.

Yani öğretim programları sık sık değişiyor. Son yıllarda biliyorsunuz oralarda çok fazla değişiklik oluyor. Çocukların hangi becerilere sahip olmasını isteriz. Ona çok karşılık verilmediğini düşünülüyor. Bu benimde uzmanlık alanım değil ama bu konuda çalışmalar var. Örneğin PISA gibi değerlendirmelerde Türkiye'deki çocukların başarısı çok da iyi gitmiyor. Türkiye'deki öğretim programları bunun bir parçasıdır. Öğretimde büyük ihtimalle yöntemlerde aslında çocuklarında 21.yüzyıl becerileri denilen veya temel düşünme becerilerini eleştirel düşünme ve öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulayabilmek konularında yeterli olmadığını gösteriyor. Burada çok fazla bir ilerleme yok, gördüğümüz kadarıyla. Mesela TIMMS'e bakarsak da ilerleme var. O biraz daha müfredata dayalı bir değerlendirme biliyorsunuz. Dolayısıyla çıktılara yansıyan bir durum var. K6

Eğitim öğretim süreciyle ilgili katılımcılar ilkokulun beş yıl olması gerektiği belirtilmiştir. Ortaokula gelen öğrencinin yetersiz olduğu bu nedenle temel eğitimin kısa sürdüğü ifade edilmiştir.

Dört artı dört sistemi çocuğun orta okula geldiğinde beşinci sınıf dediğimiz kısmın normalde ilkokul olması gerekiyor. Çünkü çocuğun tam olarak oturduğu kısım orası. Yani o öğrencinin hazırlık aşamasının yani ortaokul branşlardan ders alma aşaması erken başlanıyor. Beşinci sınıf heba oluyor. Çocuğun normal şartlarda en iyi eğitim alacağı yer bir kere temelini oluşturacağı yer ilkokullar. İlkokul eğitiminin daha kaliteli ve kapsamlı hale dönüştürülmesi lazım. Özellikle fiziksel imkanların çocuğun kendine özgüven sağlayabileceği ondan sonra öğrenmenin çok hızlandırılabilceği kabiliyetlerin ortaya çıkartılabileceği alanlar olmalı. Ortaokula geldiğinde ilkokulda gözlemlene yapılamadıysa ya da yapılan gözlemlerinin bir anlamı kalmıyor ki ortaokula geldiğinde geçtiğinde Eee burada çocuğu bir daha yönlendirebilme imkanı kalmıyor. O nedenle çocuğun beşinci sınıfın yani ilkokulun beş ortaokulun üç olması

gerekiyor. Yani o beşinci sınıf, beşinci sınıf ilkokul doğmuş olabirse çocuğun tam olarak hem karakter bakımından, hem eğitim açısı açısından tam olarak böyle bir yetişme aşaması olgunlaşma aşaması tamamlanmış olacak. Ama olgunlaşma aşaması olmadan biz beşinci sınıfa geçiriyoruz. Burada ciddi problemler çıkıyor ve çocuklar beşinci sınıfta çok ciddi uyum problemleri yaşıyor. K4

TIMMS verileri incelediğinde başarının kısmi bir şekilde arttığı görülmektedir. Müfredatın ölçülmesine yönelik yapılan bu sınavda başarı az da olsa artış göstermiştir. Katılımcı görüşleri incelediğinde çoğunluk programın yetersiz olduğunu ve öğrenciye beceri kazandıramadığı yönündedir. Bu çerçevede eğitim programlarının özellikle dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde güncellenmesini gerektirmektedir.

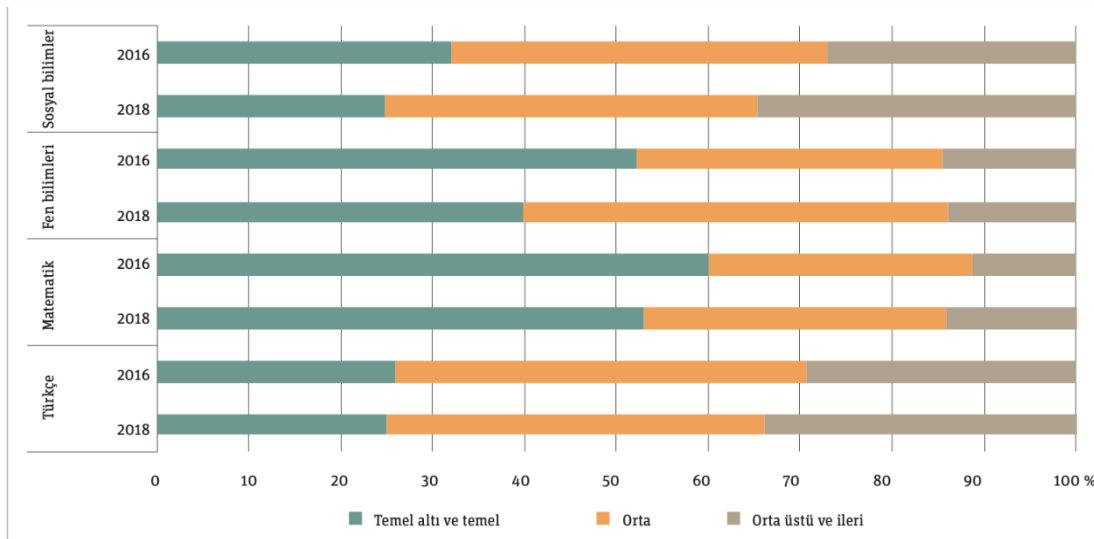
Türkiye’de eğitim sistemi performansını izlemek ve eğitimin çıktılarını değerlendirmek için Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi merkezi sınavların kullanılmasının yanında MEB son zamanlarda öğrenci performansını düzenli olarak değerlendirebilmek için çeşitli proje ve uygulamalar hayata geçirmiştir. Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi projesi (ABİDE), Öğrenci başarı izleme araştırması (ÖBA) ve Dört beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi Ve Ölçülmesi Projesi gibi uygulama ve araştırmalar ile öğrencilerin edindiği bilgi ve becerilerin tespiti yapılmaktadır.

Türkiye’de farklı soru türleri kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yorum yapma gibi üst düzey zihinsel becerilerini ölçmeye yönelik beceri testlerinin geliştirilmesi için Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi (ABİDE) 2016 yılında uygulamaya konulmuştur (MEB ÖDSHGM, 2021). MEB tarafından, uluslararası düzeyde PISA gibi sınavların yapıldığı ancak ulusal düzeyde geliştirilen ve uygulanan bir sınavın olmadığı gerekçesiyle böyle bir sınava ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. PISA 2015 araştırmasında Türkiye’nin ciddi bir düşüş yaşaması sonucunda öğrencilerin başarısına etki eden faktörleri belirlemenin yanında temel alanlardaki başarılarını daha geniş bir örnekleme araştırmak için uygulanmıştır (MEB, 2017).

ABİDE araştırması ile PISA ve TIMSS gibi sınavlarda olduğu gibi öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin öğrencilerin akademik becerileriyle ilişkisini belirlemek için 4'üncü ve 8'inci sınıf öğrencilerine çeşitli anketlerle birlikte yapılmaktadır. İki yılda bir uygulanması planlanan ABİDE araştırması, 2016 yılında 8. sınıf düzeyinde, 2018'de 4. sınıf düzeyini kapsayacak şekilde yapılmıştır. 3. sınav COVID-19 salgını nedeniyle ertelenerek 10. sınıfları da kapsayacak şekilde yapılacaktır (Düşkün, ve Korlu, 2021). ABİDE araştırması PISA ve TIMSS gibi sınavlardan farklı olarak il düzeyinde izleme çalışmalarına imkan tanımaktadır. ABİDE araştırmasında temel altı, temel, orta, orta üstü ve ileri olmak üzere 5 yeterlik düzeyi 4 dersten belirlenmiştir (MEB, 2019c).

Şekil 25

ABİDE Araştırmasına Katılan 8.Sınıf Öğrencilerinin Yıllara Göre Yeterlilik Düzeylerinin Dağılımı



Kaynak: MEB ÖDSGM, 2019

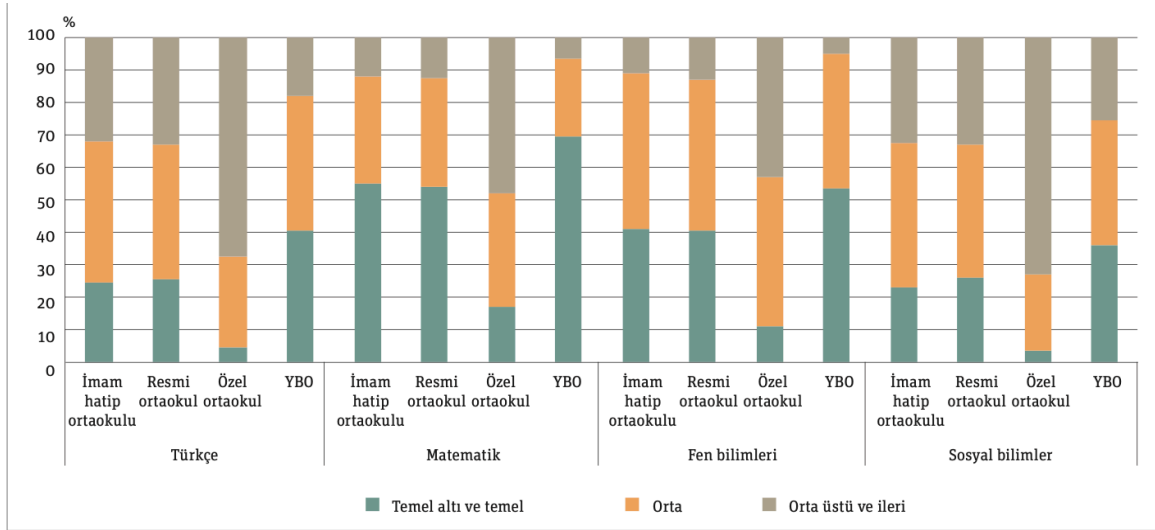
Şekil 25'de 8. sınıf öğrencileri 2016 ve 2018'de yeterlilik düzeylerine göre karşılaştırılmaktadır. 2018 ABİDE araştırması 2016 yılı ile kıyaslandığında temel altı ve temel düzeylerdeki öğrenci oranında azalma meydana gelerek ileri düzeydeki öğrenci oranı tüm alanlarda artmıştır. 2018 ABİDE araştırmasında tüm alanlar içerisinde matematik alanında temel altı ve temel düzeylerdeki öğrenci oranı %60'a yakın olup oldukça yüksek

oranda öğrenci profiline sahiptir. Fen bilimlerinde temel altı ve temel düzeyde 2016'da %50'den fazla olan öğrenci oranı 2018'de % 40 düşmesine rağmen bu düzeyde çok yüksek sayıda öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2019c; MEB, 2017). Bu sonuçlar 2018'de 8. sınıf düzeyindeki temel yeterlilik düzeyinde öğrenci oranında azalma olduğunu göstermektedir. Tüm alanlar ve yeterlilik düzeylerinde ABİDE araştırmasının bulguları 2016'ya göre iyileşmeler olduğunu göstermektedir.

2018 ABİDE araştırmasında bölgeler arası ve okul türlerinde başarı farkları mevcuttur. 8. sınıf temel altı öğrenci oranının en yüksek olduğu Güneydoğu Anadolu bölgesi PISA sınavına benzer sonuçlar çıkarmıştır. ABİDE 2018'de orta üstü ve ileri öğrenci oranında tüm testlerde en yüksek özel ortaokullarda okuyan öğrenciler bulunurken, temel altı ve temel düzeyde en fazla öğrencinin olduğu okul türü yatılı bölge ortaokulları (YBO) dır. Aynı zamanda temel altı ve temel düzeydeki öğrenci oranı matematik testinde özel okullarda %17,0 iken, YBO'larda %69,3 olup aradaki fark oldukça yüksektir. Bu veriler doğrultusunda sosyo ekonomik durum başarı faktörünü açıklayan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ABİDE araştırması sonuçları PISA etkisini göstermiştir. Öte yandan kamu okullarında nitelikte temel problemlerin olduğu görülmektedir. Kamu ve özel okul nitelik farkı kabul edilemez boyutta olup kamu okullarındaki nitelik yansıması YBO'lar da görülmektedir. Öte yandan daha yoğun oranda fakir öğrencilerin hizmet aldığı bu okulların başarı düzeyinin gerek imam hatip gerek genel orta okullara nazaran düşük olması eğitim de fırsat eşitliği açısından iyimser bir tablo sunmamaktadır.

Şekil 26

ABİDE 2018'e Katılan 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı

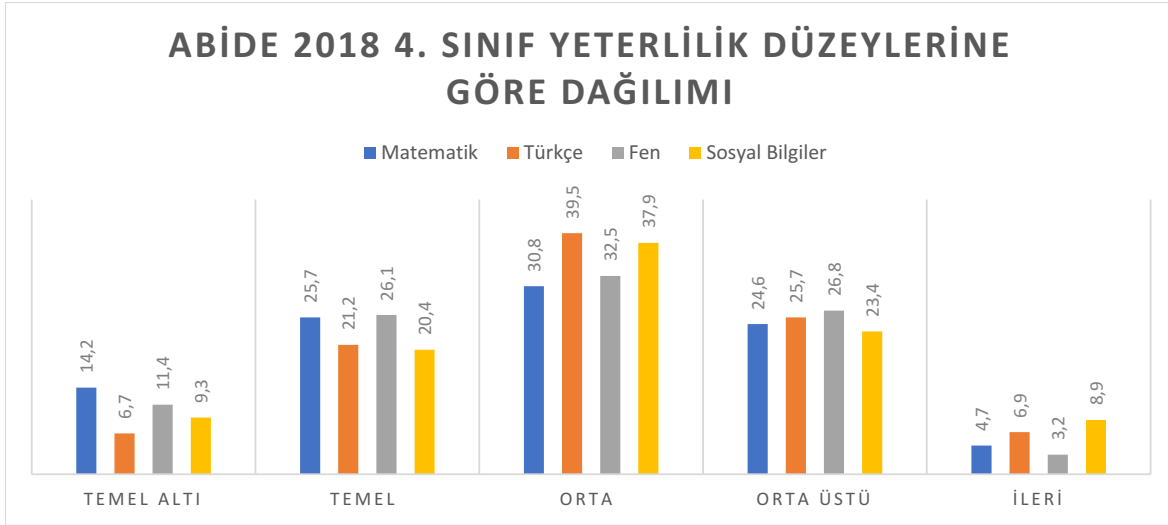


Kaynak: MEB ÖDSGM, 2019

ABİDE 2018 4. sınıf düzeyinde yapılan araştırmada matematikte ve fen bilimlerinde öğrencilerin neredeyse yarısı temel altı ve temel düzeyde yer alırken, dörtte biri orta ve orta üstü ileri düzeyde yer almaktadır. Türkçe ve sosyal bilimler alanında ise öğrencilerin neredeyse dörtte biri temel altı ve temel düzeyde, yarısı orta düzeyde ve yaklaşık üçte biri ise orta üstü ve ileri düzeyde yer almaktadır. ABİDE 2018'deki 4. sınıf düzeyinde öğrencilerin; matematikte %39,9'u, fende %37,5'si, %27,9 Türkçe ve sosyal bilgiler %29,7'si temel altı ve temel düzeydeki yer almaktadır. Orta üstü ve ileri düzeyde matematikte %29,3'u, fende %30, Türkçe %32,6'si ve sosyal bilgiler % 32,3'si yer almıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğu Türkçe ve sosyal bilimler alanlarında yer alan orta ve üstü yeterlilik düzeylerindeki öğrenci sayısı, matematik ve fen bilimleri alanlarına kıyasla daha fazladır.

Şekil 27

ABİDE 2018 4. Sınıf Yeterlilik Düzeylerine Göre Dağılımı



Kaynak: MEB ÖDSGM, 2019a

ABİDE 2018 4. sınıf düzeyinde tüm alanlarda Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde temel ve temel altı öğrenci oranı en fazla olan bölgeler iken ileri düzey öğrenci oranı tüm alanlarda Batı Anadolu ve Doğu Marmara en fazla öğrenci olan bölgelerdir. Temel ve temel altı öğrenci oranı Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğrencilerin Türkçe' de %52,4, matematikte %63,4, fende %63,4 ve sosyal bilgilerde %52,9'u yer almaktadır. Ortadoğu Anadolu ise öğrencilerin Türkçede %42,9, matematikte %52,9, fende %52,9 ve sosyal bilgilerde %42,3 yer almaktadır. İleri düzeyde Doğu Marmara'da öğrencilerin Türkçe'de % 9, matematikte %6,6 fende %6,6 ve sosyal bilgilerde %10,8 i yer almaktadır. Batı Anadolu ise öğrencilerin Türkçede %8,8, matematikte %6,7 fende %6,7 ve sosyal bilgilerde %10,8 yer almaktadır. Bu verilerden hareketle tüm alanlarda temel ve temel altı öğrenci oranı ile ileri düzey öğrenci oranlarında bölgeler arası başarı farklarının fazla olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte ABİDE araştırmasında eğitim hedefleri yükseldikçe ve evdeki kitap sayısı ile okumaya ayrılan süre arttıkça tüm alanlarda puanların arttığı gözlenmiştir. Bu bulgu 2019 TIMSS 4.sınıf sonuçlarının Türkiye ev kaynaklarıyla ilgili bulgularıyla paralellik

göstermektedir. Aynı zamanda anne ve baba eğitim düzeyi tüm alanlarda öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bir başka bulgu ise öğrencilerin okul öncesi eğitim alma süreleri akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasıdır. Öğrenci başarısını etkileyen okulla ilgili değişkenlerde ise öğretmen açığı bulunmayan okulların ortalama puanı öğretmen açığı bulunan okullardan daha fazla olurken, öğretmenin çalışma süresinin artması başarıyı olumlu etkilemektedir. Aynı zamanda okul kütüphanesi bulunan okulların başarısı daha fazladır. Bununla birlikte sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akademik becerileri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca destekleme yetiştirme kurslarına her iki dönemde katılan öğrencilerin genel olarak akademik beceri puanları daha yüksek çıkmıştır.

ABİDE araştırması Türkiye’de eğitimin niteliği ve eğitim eşitsizlikleriyle ilgili önemli bulgular sunması bakımından önemli bir araştırmadır. Aynı zamanda eğitim sistemini uluslararası araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirilmesi açısından bütüncül bir bakış açısı sağlayabilir. Bu araştırmanın sonuçlarından faydalanarak dezavantajlı öğrenci ve okullara yönelik politikaların geliştirilmesine yön verebilir.

2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde, 2019 yılında ilk kez uygulanan Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Çalışması (TMF-ÖBA), 4., 7. ve 10. sınıf düzeylerinde matematik, fen bilimleri ve Türkçe derslerinde öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri izlemek için yapılan bir araştırmadır. Söz konusu çalışmayla belirlenen derslerde öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesi ve akademik düzeylerinin belirlenmesiyle öğretmen ve öğrencilere geribildirim sunulması amaçlanmaktadır. Böylece belirlenen derslerde öğrencilerin akademik başarısının iyileştirilmesi adına önlemler alınmasını sağlayabilir (MEB, 2019d). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 81 ilde uygulanan 4., 7. ve 10. sınıf düzeyinde gerçekleşen en geniş öğrenci örneklemine ulaşan çalışma olduğu belirtilmiştir (MEB, 2019e). İlk uygulaması 2019 yılında 4. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Örneklem grubunu, 4. sınıf öğrencilerinin %9,7’si oluşturmaktadır. Türkçe testinin %40’ı bilme düzeyinde, %60’ı ise anlama düzeyindeki becerileri ölçmektedir. Fen bilimleri ve

matematik alanlarında bilme, uygulama ve akıl yürütmeyi içeren üç düzeyde sorular sorulmuştur. Fen bilimleri bilme düzeyinde % 64,9, uygulamada % 70,2, akıl yürütmede ise %61,4 iken, matematikte bilme düzeyinde % 63,4, uygulamada % 59,3, akıl yürütmede ise %49,1 öğrenci başarılı olup, öğrencilerin en az başarılı olduğu ders matematik olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin tüm derslerden aldıkları puanlar ile derslerdeki yıl sonu başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Öte yandan bu araştırma kapsamında öğrencilere çeşitli anketlerde uygulanmıştır. Öğrencilerin okula yönelik tutumları, öğrenmeye yönelik motivasyonları ve veli katılımı ile derslerde alınan puanlar arasında düşüğe olsa bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin özgüvenli olması ile matematik ve fen bilimlerinde orta düzeyde, Türkçe 'de düşük düzeyde pozitif ilişki ortaya çıkmıştır (MEB, 2019d). MEB tarafından 2018 yılında başlatılan bu proje ile "Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları" serisinden ilk değerlendirme raporu olarak tanıtılan 4. sınıf uygulaması TMF-ÖBA araştırması periyodik olarak uygulanacağı vurgulanmıştır. Ancak araştırma sonraki yıllarda pandemi nedeniyle yapılamamıştır. Öte yandan 7. ve 10. sınıf düzeylerinde yapılan TMF-ÖBA araştırması henüz paylaşılmamıştır.

2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin ana dildeki temel dört dil becerisini ölçmek amacıyla 2019 yılında ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde Türkçe dil yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için Dört Beceride Türkçe Dil Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Ölçülmesi Projesi hayata geçirilmiştir. PISA dışında (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi), özel olarak PIRLS sınavında da öğrencilerin okuma becerileri değerlendirilmekte ve Türkiye okuma becerisinde düşük düzeyde performans sergilemektedir (Özer, 2020). Uluslararası çalışmalarda Türkiye'nin okuma becerisinde alınan puanların düşük olması sonucunda böyle bir izleme ve değerlendirme çalışmasının yapılmasını gerektirmiştir. Öğrencilerin temel dil becerilerini uluslararası düzeyde kabul edilen standartlara ve ortak bir değerlendirme çerçevesinde ölçmek için geliştirilen bir uygulamadır. Bu araştırma ile ilkokul 4. sınıf, ortaokul 7. sınıf ve lise 10. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak

belirlenen alanlarda temel dil becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırma 15 pilot ilde 1.850 7. sınıf öğrencisinin katılımıyla elektronik ortamda gerçekleşmiştir. Belirlenen pilot illerde dil laboratuvarları kurularak sınavın uluslararası düzeyde kabul edilen standartlarda yapılması amaçlanmıştır. MEB tarafından pilot uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre dört dil becerisinde öğrenciler okuma ve yazma alt testlerinde daha fazla zorlandıkları, öğrencilerin konuşma ve dinleme alt testlerinde daha başarılı olduğunu ortaya çıkmıştır (MEB, 2020b). Dört dil becerisinin tüm alt alanlarında kızlar, erkeklerden daha yüksek başarı göstermiştir. Okul öncesi eğitim almak, konuşma becerisi hariç yazma, dinleme ve okuma alt testlerdeki başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Okul öncesi eğitimin dil gelişimi üzerinde önemli etkisi yapılan birçok çalışmada ortaya çıkmıştır (Keskin, Ömeroğlu & Okur, 2015). Bununla birlikte anne ve baba eğitim düzeyinin artmasıyla öğrencilerin her dört dil becerisine ilişkin puanlarının da artış gösterdiği saptanmıştır. Çocuğun sosyal arka planının akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu sonuçlar merkezi sınav sonuçları ve uluslararası sınav sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (MEB, 2019c; ÖSYM, 2018). Henüz yeni bir çalışma olan bu sınavın öğrencilerin dil becerilerinin veriye dayalı ölçülmesi ile belirlenen becerilerin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayacağı öngörülmüştür (Eroğlu, Suna, Tanberkan, Canıdemir, Altun & Özer, 2020). Öte yandan öğrencilerin dil becerilerinin ölçülmesinde belirlenen değişkenlerin sınırlı olduğu belirtilmiştir. Akıcı okuma engelleri, dilbilgisi öğrenme güçlükleri yorumlama hataları, anlam çıkarma gibi becerilerin bilişsel sosyal nedenlerinin sosyoekonomik değişkenlerden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi gerektiğinin yanında yalın sınıf ortamında öğretmen çabası ile değişime uğrayabilecek özellikleri ve öğretim programı gözlenerek farklı düzey ve kademelerde de uygulanması önerilmektedir (ERG, 2020a).

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitiminde fırsat eşitliğini iyileştirmek adına erişim, devam, okul terki, öğrenci başarısı ve eğitimin niteliğine ilişkin göstergelerin izlenmesine ilişkin katılımcılar, izleme ve değerlendirmenin yeterince yapılmaması,

bakanlığın sadece istatistik bilgi vermesi ve öğrencilerin sadece akademik başarı üzerinden izlenmesi ve değerlendirilmesi görüşleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından son yıllarda bakanlığın sistematik olarak öğrencileri izlemeye başladığı ancak önemli ölçüde veri olmasına karşın yeterince analizlerin yapılmadığı ifade edilmiştir. Birçok verinin uluslararası araştırmalardan elde ettiğimiz vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar bakanlığın ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri izlemediğini ifade etmiş, bazı katılımcılar ise ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri izlemeye yönelik bakanlığın sadece istatistik bilgileri verdiğini belirtmiştir.

Bakanlığa zaten bakarsanız ne izlediğini görüyorsunuz. Yani hiçbir şey. Son 1-2 yıldır bir şey yayınlamaya başladılar. Bizim korkunç bir veri setimiz var. Hiçbir yerde PISA'da olmayan bir şey var ama biz sosyoekonomik bazı verileri ancak PISA gibi çalışmadan elde edebiliyoruz. Şimdi yavaş yavaş bakanlık kendisi bir iki bir şey yayınlamaya başladı. Zaten bir şey istediğiniz zaman elde etme imkanınız da yok. Elimizde korkunç bir veri setimiz var ama bunu kullanmıyoruz. İzlediğime değerlendirme en kötü boyutumuz. Yani burada mesela bu imkanımız var, yapabiliriz, çok iyi veri topluyoruz. Yani her şeyi veri topluyoruz ama hiçbirini analizini yapmıyoruz. K12

Bakanlık izliyor tabii ama ne derece etkileyicidir bilmiyorum ama bakın biz her yıl hem yüksek öğretimde hem ortaöğretimde dergimizle işte iki bin yirmi bir yılı eğitimi değerlendirme ve izleme raporları hazırlıyoruz. Bunlar böyle her yıl sunulur. Bunlar bakanlığa iletiliyor, illerde valiliklere iletiliyor, üniversite rektörlerine, İl milli eğitim müdürlerine, ilçe milli eğitim müdürlerine iletilerek buradaki bu çalışmalarımız sunuluyor. Bir ölçme değerlendirmen olmazsa, bir izleme raporlarının olmazsa o zaman yaptığını bir yıl öncesiyle bir yıl sonrasını karşılaştırma şansın olur mu? Olmaz. Fakat biz Milli Eğitim'de benim gördüğüm kadarıyla sadece istatistik bilgileri olarak veriliyor. Yani bu bilgilerin üzerinde kafa yorduğunu söylemem mümkün değil.

K2

Ben Türkiye’de yapılan işlerin çok iyi izlenip değerlendirildiğini düşünmüyorum. Yani eğitim açısından şartlı eğitim yardımı diyorsunuz mesela. Şartlı eğitim yardımının ne getirisi var? Evet, çalışmalar vardır. Elbette vardır. Ama ne götürüsü var işte bunun artısı eksisi nedir? Bunun devam etmesi gerekir mi. Buda şartlı eğitim yardımı, miktarın artması gerekir mi yoksa şartlı eğitim yardımının yerine acaba nakit olarak değil de başka bir türlü bir destek mi vermelii? Bunları sanki konuşmak gerektiğini düşünüyorum ben. İşte ben burada çok etkili şekilde izlendiğini düşünmüyorum. Neden izlendiğini düşünmüyorum. Çünkü Türkiye’de eğitimin sadece bu dezavantaj açısından değil, Türkiye’de genel olarak eğitim izlenmesi problem var. Yani bir izleme mekanizması yok. K7

Bazı katılımcılar öğrencilerin başka becerilerinin değerlendirilmeyerek sadece akademik başarı üzerinden izlendiği ve değerlendirildiğini belirtmiştir.

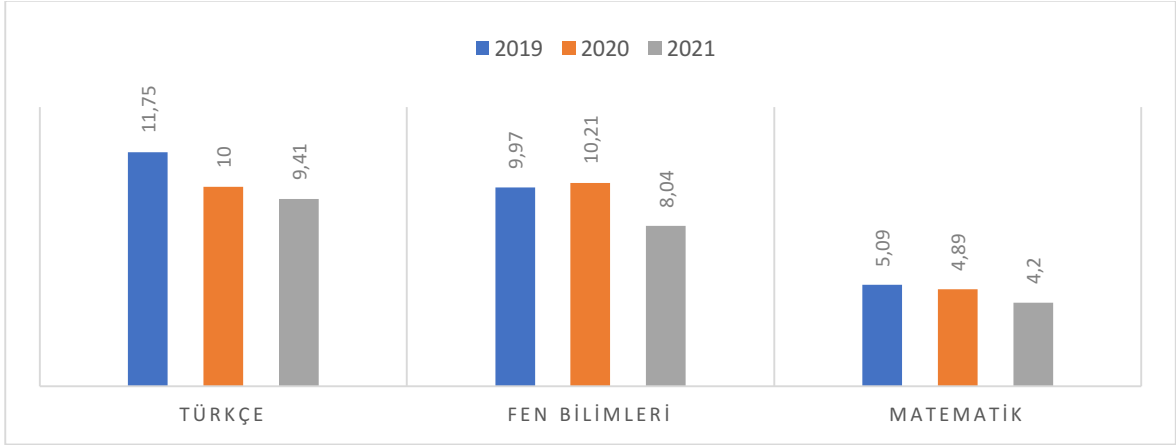
Öğrenciyi biz sınavdaki başarılarına göre değerlendiriyoruz maalesef. Yeteneklerine göre değerlendirmelerin yapılması lazım. Yani her öğrenciyi her öğrenci gibi değerlendirmemek lazım. Kişisel özellikleri farklı çünkü bu çocukların. Bunlarda ilgi, yetenek dahilinde çocukların gerektirilmesi ve denetlenmesi lazım. Mesela bir çocuk resimde çok başarılı, onun resim becerisini değerlendirmek lazım. Yani onu matematikte değerlendirmemiz lazım. O başarısız değildir. Maalesef bizim sınav odaklı, ailelerde böyle sınav odaklı düşündükleri için çocukları sadece işte bazı sınavdan aldığı notlar derecesiyle değerlendiriliyor. Çocukların birçoğu da bunun altında eziliyor. K5

Ortaöğretime geçiş sınavı 2018 yılından beri Liselere Geçiş Sistemi (LGS) olarak 8. sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınavla öğrencilerin ortaöğretime yerleştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca sınav sonuçları eğitim çıktılarının değerlendirmesinde de kullanılmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin 2019’da %85,5’i, 2020’de %88,5’i sınava katılmıştır. 2021’de sekizinci sınıftan mezun 1.243.830 öğrencinin %83,49’u sınava girerek, 358.187’si sınavla öğrenci kabul eden okulları tercih etmiş ancak sadece

168.924'ü bu okullara yerleşmiştir (MEB, 2021j). MEB, LGS'nin öğrencilerin yaklaşık yüzde 90'ınının merkezi sınav zorunluluğu olmadan ortaöğretim kurumlarına geçiş yapması için uygulamaya konduğunu ifade etmiştir (MEB, 2020e; MEB, 2021h). Ancak veriler incelendiğinde her yıl neredeyse 8.sınıfta okuyan öğrencilerin %90'ınının sınava girmesi hedeflenenden çok yüksek oranda öğrenci sınava katıldığını göstermektedir. 2019, 2020 ve 2021 LGS sınav sonuçları aşağıdaki grafikte verilmiştir. 2020 sınav sonuçları incelendiğinde bir önceki yıla göre fen bilimlerinde ortalama cevap verilen soru sayısı artarken, Türkçe ve matematikte azalmıştır. Bu durum MEB tarafından 2020 yılında bir önceki yıla göre öğrenci sayısının %43 oranında artmasına bağlanmıştır (MEB, 2020e). 2021 sınav sonuçları incelendiğinde ise bir önceki yıla göre fen bilimlerinde, Türkçe ve matematikte ortalama cevap verilen soru sayısı azalmıştır. 2021 LGS sınavında doğru cevap sayısı ortalaması matematikte 4,20, fen bilimlerinde 8,04 ve Türkçe'de 9,41'dir. Tüm alanlar içerisinde her iki yılda en düşük puan ortalaması matematik alanına aittir. 2021 LGS öğrenci performansları 2020 yılı ile genel bir benzerlik içinde olduğu görülmektedir. Öte yandan LGS sınav puan dağılımı 100-500 arasında değerlendirilmektedir. 2021 LGS'de öğrencilerin büyük çoğunluğu 200-299 puan ve 300-399 puan aralığında değişerek yer almaktadır. Öğrencilerin %62,17'si 200-299 puan aralığında olup sınava girenlerin büyük çoğunluğu bu aralıkta yer almıştır. Öğrencilerin %10,69'u 100-199 puan aralığında iken, %5,61'i 400-500 puan aralığında olup 400-500 puan aralığındaki öğrenci oranında önceki yıla göre düşüş yaşanmıştır.

Şekil 28

2019, 2020 ve 2021 Yılları Arası Testlere Göre Ortaöğretim Kurumlarına Girişte Merkezi Sınavlarındaki Ortalama Doğru Cevap Oranı

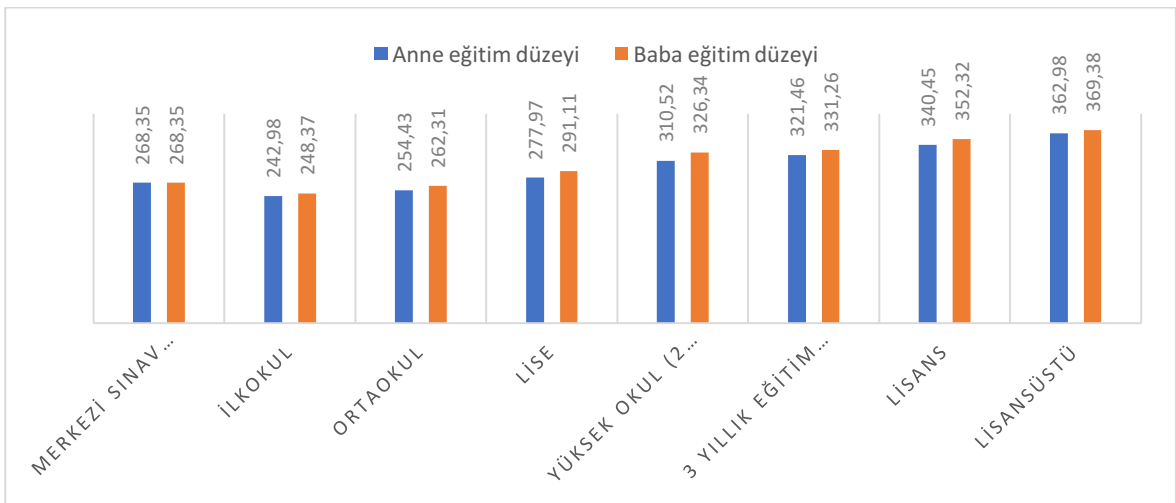


Kaynak: MEB, 2020e

2021 LGS sınav sonuçlarına göre anne ve baba eğitim düzeyi artıka öğrenci puanları artış göstermiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenciler ile lisansüstü olan öğrenciler arasında 120 puan farkı mevcuttur (MEB, 2021h).

Şekil 29

2021 LGS Sınav Sonuçlarına Göre Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci Puan Dağılımı

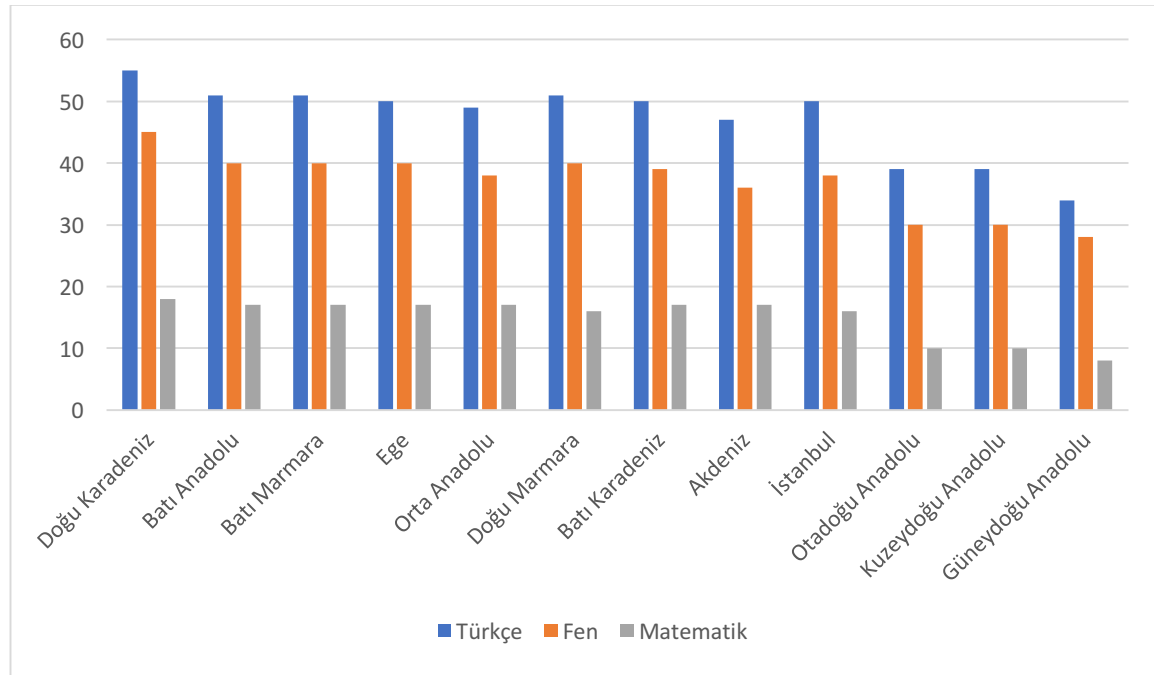


Kaynak: MEB, 2020e

Şekil 29'da 2019 LGS'de bölgelere göre testlerdeki ortalama doğru cevap oranları verilmiştir. 2021 ve 2020'de bölgelere göre testlerdeki ortalama doğru cevap oranları verileri paylaşılmadığından 2019 LGS sınav sonuçları incelenmiştir. Tüm testlerde ortalama doğru cevap oranının en fazla olduğu bölge PISA ve TIMSS sınavlarından farklı olarak Doğu Karadeniz bölgesi olurken, en az doğru cevap oranı ise Güneydoğu Anadolu bölgesidir. İki bölge arasında matematikte 9, fen bilimlerinde 16 ve Türkçe testinde 20 puan farkı bulunmaktadır. Tüm bölgeler incelendiğinde en az matematik, en fazla Türkçe testine doğru cevap verilmiştir. Ancak Türkçe testinde matematik testine göre bölgeler arası fark daha fazladır. Matematikte ve fen bilimlerinde tüm bölgeler de öğrenciler alt düzeyde yer almaktadır.

Şekil 30

Bölgelere Göre LGS 2019 Merkezi Sınav Ortalama Doğru Cevap Oranlar



Kaynak: MEB, 2020e

MEB tarafından sınav sisteminin değiştirilmesindeki amacın tüm öğrencilerin sınava girme zorunluluğunu ortadan kaldırmak ve böylece öğrenciler üzerindeki sınav baskısını azalmak olduğu ifade edilmiştir. LGS ile yeni gelen sınav sisteminde öğrenciler merkezi ve yerel yerleştirme olmak üzere iki farklı şekilde ortaöğretime yerleşmektedir. MEB bu sınav

sistemi ile öğrencilerin %90'nının sınava girmeden ortaöğretime yerleştirmeyi hedeflemiştir. 2021 LGS sınav sonuçları incelendiğinde Anadolu ve Fen Liselerine en fazla öğrenci gönderen okullar özel ortaokullar olmuştur. İmam hatip ortaokullarının %53,43'ü Anadolu İmam Hatip Liselerine öğrenci yerleştirmiştir. Tablo 41'de resmi ortaokullarda okuyan öğrencilerin %65,49 merkezi sınav puanına göre yerleşerek yaklaşık %70'i Anadolu ve Fen Lisesine, yaklaşık %80'i ise Sosyal Bilimler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine yerleşmiştir. Yatılı bölge okulunda okuyan öğrenciler ise %1,12 Sosyal Bilimler Lisesi, %0,55'i Anadolu Lisesine yerleşerek bu okullardan düşük sayıda öğrenci Anadolu lisesine girmektedir (MEB, 2021j). Ortaokuldan lise türlerine ort geçiş incelendiğinde öğrenci akışının 2020 yılı ile büyük benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 40

LGS'de Merkezi Puan Türüne Göre Yerleşen Öğrencilerin Ortaokul ve Lise Türleri Arasındaki Geçiş Oranları

Ortaokul türü	Yerleşilen lise türü											
	Anadolu Lisesi		Fen Lisesi		Anadolu İmam Hatip lisesi		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		Sosyal Bilimler Lisesi			
	Toplam yerleşen öğrenci sayısı	Toplam yerleşen öğrenci oranı (%)	Yerleşen öğrenci sayısı	Yerleşen öğrenci oranı	Yerleşen öğrenci sayısı	Yerleşen öğrenci oranı	Yerleşen öğrenci sayısı	Yerleşen öğrenci oranı	Yerleşen öğrenci sayısı	Yerleşen öğrenci oranı	Yerleşen öğrenci sayısı	Yerleşen öğrenci oranı
Resmi ortaokul	110.630	65,49	41.865	70,70	25,250	38,06	14.930	41,08	20.694	79,22	7.891	77,81
İmam hatip ortaokul	32.188	19,05	4.355	7,35	3.318	8,94	19.418	53,43	4.232	16,20	865	8,53
Özel ortaokul	24.689	14,62	12.668	21,39	8,173	22,03	1.603	4,41	973	3,72	1.272	12,54
Yatılı bölge ortaokul	1.417	0,84	328	0,55	359	0,97	392	1,08	224	0,86	114	1,12
Toplam	168.924	100	59.216	100	37.100	100	36.343	100	26.123	100	10.142	100

Kaynak: MEB, 2020e

Öte yandan yükseköğretime geçebilmek için Türkiye'de Yükseköğretim Kurumları *Sınavı* (YKS) yapılmaktadır. YKS'nin ilk basamağını temel yeterlilik testi (TYT) oluşturmaktadır. 2017'de yapılan değişiklikle TYT'de temel matematik ve Türkçe

alanlarında bilgi düzeyinde sorunların sorulmasının yanında yeterliliğe dayalı sorularda sorulmuştur. Tablo 41’de 2019, 2020 ve 2021 yılları arasında öğrencilerin TYT ortalama puan ortalamaları verilmiştir. Tüm testlerde ortalama cevap sayıları oldukça düşüktür. Özellikle temel matematik ve fen alanlarında öğrencilerin çoğu alt düzeyde yer almaktadır. 2021 yılı TYT sınavı bir önceki yıla göre temel matematikte ortalama soru sayısı azalırken, Türkçe, fen bilimleri ve sosyal bilimlerde ortalama soru sayısı artmıştır. Matematikte ortalama cevap sayısı 40 soruda 5,117, fen bilimlerinde 20 soruda 3,212, sosyal bilimlerde 20 soruda 8,340 ve Türkçe testinde 40 soruda 18,404’dır. Tüm oturumlarda sınava giren öğrencilerin %68’i barajı geçmiştir.

Tablo 41

2019, 2020 ve 2021 TYT Sınavına Giren Öğrencilerin Ortalama Doğru Cevap Oranları

	2019	2020	2021
Türkçe	14,673	14,288	18,404
Sosyal bilgiler	6,687	7,788	8,340
Temel matematik	5,672	5,556	5,117
Fen bilimleri	2,243	2,668	3,212

Kaynak: ÖSYM, 2019, 2020, 2021

Tüm veriler genel olarak değerlendirildiğinde uluslararası ve ulusal sınavlarda Türkiye’deki öğrenci performansı birbirine paralel olup öğrencilerin büyük bir çoğunluğu alt yeterlilik düzeyinde yer almaktadır. TIMSS ve PISA sınavları değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğu bilgi düzeyinde soruları yaparken üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruları yanıtlayamamaktadır. Dolayısıyla Türkçe, matematik ve fen alanlarında öğrenciler toplumsal yaşam için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmadığı söylenebilir (ERG, 2020). Bu kapsamda Türkiye’de tüm kademelerde okuma, fen ve matematikte yeterlilik düzeylerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Özellikle çocukların matematik başarısı gerek ortaöğretime gerekse yükseköğretime geçiş sınavındaki tüm değerlendirmelerde düşük düzeyde kalmıştır. Bu çerçevede matematik alanında özel önlemlerin alınmasını zorunlu kılmaktadır. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise tüm sınavlarda bölgeler ve okul türleri

arasında önemli ölçüde farklılıkların bulunmasıdır. Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler neredeyse tüm sınav ve alanlarda en düşük performansı göstermiştir. Özellikle ABİDE sonuçları YBO'daki öğrenci performansının belirgin biçimde düşük olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede eğitim sisteminde niteliği ve eşitliği artırmak için dezavantajlı bölgelerdeki okullara beşeri ve fiziki kaynakların öncelikli olarak aktarılması gerekmektedir.

Sınav sistemleriyle ilgili katılımcı görüşleri, sınav sisteminin eğitimi yönlendirdiği, sınav sistemlerinin ayrımcılığa hizmet ettiği, dezavantajları derinleştirecek sınav politikalarının uygulandığı, sınav sisteminin gerekli becerileri sağlayamadığı, sınav sisteminin öğrenci başarısını tam olarak ölçmediği görüşleri ortaya çıkmıştır. Sınav sisteminin eğitimi yönlendirmesine yönelik katılımcılar okullarda verilen eğitimin sınav sistemine göre şekillendiği dile getirmiştir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından dezavantajları derinleştirecek sınav politikalarının uygulandığı vurgulanıp ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin özel okul, kurs, özel öğretmen gibi sınava hazırlık imkanlarının zayıf olması örneklendirilerek sınav sisteminin eşitsizlikleri derinleştiren bir mekanizmaya sahip olduğu ifade edilmiştir.

Bütün okullar hangisini sayarsanız sayın işte bakın uluslararası okullar çok etkilenmez ama bütün okullar sistemini sınava göre revize ederler. Sınavlar eğitimin patronu modunda. Dezavantajları derinleştirecek sınav politikalarından kaçınmak lazım işte test bunu sağlıyor. Daha farklı bir sisteme geçilse çoktan seçmeli değil. İşte özel okullar, kurslar, özel öğretmen imkanları bunlar eşitsizlikleri derinleştiren şeyler. Ben Türkiye'de şu anda ölçme değerlendirme sisteminin dezavantajları açısından düşününce Türkiye'deki sınıfları çok net ayrıştırıyorsunuz. Ama o öğrenci çok iyi bir bilgisayar programcısı olmuştur, lisede aldığı eğitimle üzerine mühendislikte bir şeyler eklemek istiyor, gitmeli ve bizim becerileri tanımamız lazım. Biz şu anda çocuğun becerisini tanımıyoruz ki sınavda sen kazanırsan ben seni bilgisayar mühendisliğine alacağım diyoruz. Çocukların bazıları yapıyor ve

bilgisayar mühendisliğine giriyor, birinci sınıfta akademisyenler ile görüştüğünüzde şunu der. Diyor ki ya bu çocuk meslek lisesinden gelmiş ama fen lisesinden gelen öğrencinin çok ilerisinde diyor. Niye? Çünkü çocuk biliyor ama biz o çocuğu zorladık. Sen bilebilirsin ama git akademik ve akademik sınavda başarılı ol. Bence dezavantaj da artıran bir şey burada bir revizyona ihtiyaç var diye düşünüyorum. K4

Katılımcılar tarafından sınav sistemlerinin sık sık değişmesi eğitim sistemini olumsuz etkilediği ve test sisteminin çocuğun birçok becerisini ölçemediği ifade edilmiştir. Öte yandan mevcut sınav sisteminin öğrenci başarısını tam olarak ölçmediği dile getirilmiştir.

Sınav sistemlerinde çok fazla değişiklik yapıldı. Yıllar içerisinde sık değişmesinin sistem üzerindeki olumsuz etkisini bir tarafa bırakıp yorum yapacak olursak TEOG mesela olabilecek en kötü sistemlerden biriydi. Çünkü bütün çocukları 1.000.000 çocuğun hepsi giriyordu sınava, bir milyonsa ve birden bir milyona kadar sıralıyordu. Adeta bir kast sistemi gibi yerleştiriyordu. Liseye geçişte hakikaten en düşük puan alanlar yine sosyal ekonomik benzer profildeki ailelerden gelen çocuklar benzer okullara toplanıyorlar diyebilirim. LGS ona göre biraz daha iyi. Bizimde savunduğumuza biraz daha yakın. Yani seçici okul oranının azaltılması. Ve diğerleri daha adrese dayalı olması, orada da çocukların hangilerini tercih ettiğini baktığımız zaman genel eğitim veren okulların daha çok tercih edildiğini ortaöğretimde görüyoruz. K6

Üniversiteye geldiği zaman öğrencilerin hakikaten bu sınav sisteminin onlar üzerindeki nasıl bir olumsuz etkiye sahip olduğunu görüyoruz. Çünkü sınav sistemi bütün analitik düşüncüyü ortadan kaldıran sadece teste indirgenen testin içerisinde sadece şıklara indirgeyen çocukların enerjilerini yıllarca buna indirgeyen bir yaklaşım. Gerçekten yani ben çocuklar adına çok üzüldüğüm bir şey yani ben hani şanslı bir nesiliz diyorum. Daha önce sisteme bakarsanız TEOG sınavı yani bu belki eğitim tarihinin en kötü kararlardan birisi olduğunu zaten ifade ettim, yazdım diye hatırlıyorum yani ama çok konuştu. Cumhuriyet tarihinin 28 Şubat'ın kararlarından

daha kötü bir karardı. TEOG'la biz bütün okulları sıraladık. Sınava girsin, girmesin, tercih yapsın, yapmasın. Herkesin bir okula yerleştirdik ve bunun getirdiği etkiyi gerçekten maliyeti çok yüksek etkiler. Çünkü yerleştirme sistemi girdiğin yerde hem aile üzerindeki ekonomik maliyetleri çocuklar üzerindeki maliyetleri o sınıflamanın getirdiği yani etiketlemeler vs. Yani TEOG'un kalkması gerekiyordu. Kalktı ve uzun zaman desteklediğimiz bir şeydi bu. K12

Katılımcılar tarafından mevcut sınav sisteminin öğrencileri sıraladığı için ayrıştırdığı vurgulanmıştır. Bu çerçevede belirli toplumsal grupların belirli türden okullara gideceğini belirlemede meşrulaştırıcı bir araç olarak sınav sistemi değerlendirilmiştir. Bu çerçevede bir seçme işlevi görerek eşitsizlikleri derinleştirdiği ifade edilmiştir;

Tek başına sınav zaten müfredatın öğrenip öğrenilmediğini kontrol etmek için kullandığımız bir araç. Böyle olmalıdır. Sınava ilişkin ayrıştırma aracı demektir eğer bir sıralama yapıyorsanız. Sadece bir düzey belirlemek için, size dönüş vermek için yapılır. Yani ben İngilizcede neredeyim diye öğrenmek için bir sınav yapılabilir. Sonra derlerki şu şuralarda iyisiniz şu sıralarda kötüsünüz. Bunu demek için değil de seni aldım, seni almadım, seni şuraya koydum. Türkiye'de sınav hangi toplumsal grubun, hangi türden okullara gideceğini belirlemede meşrulaştırma aracı olarak çalışır. Bunun dışında zaten biz biliyoruz ki belli türden okullar belli türden eğitimleri daha iyi ve daha kötü verir. Aradan sınırlanabilen öğrenciler olmasını önlemek üzere neredeyse. Sınav bir araç olarak kullanılır. K11

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarına yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde bu öğrencilerin akademik başarılarında daha da kötüye gittiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının 20 yıllık süreçte daha da kötüye gittiği yönünde görüş bildiren katılımcılar ulusal ve uluslararası sınavlardaki öğrenci başarılarını öne sürmüştür. Öte yandan katılımcılar tarafından ilkokuldan ortaokula geçiş yapan çocukların temel becerileri kazanmadan okula başladıkları belirtilmiştir.

ABİDE sınavlarında, Milli Eğitimin yaptığı sınavları ne olduğumuzu gösteriyor. Oradaki rakamlara bakmak yeterli. Benim görüşüm söylememe gerek yok. Yani fizik yapamıyor, matematik yapamıyor. 12 yıl boyunca biz ne verdik bunlara sosyoloji yapamıyor, felsefe yapamıyor, mantık sorusu yapamıyor. Bu nasıl bir iş? Liseye geçiş sınavı ortaokulun esas, fen bilgisi ve sosyal bilgiler, daha önemlisi de sosyal bilgilerdir. Liseye geçiş sınavında sosyal bilgiler sorusu yok. Evet böyle bir eğitim olur mu? Onun için başarı daha da kötüleşti iyileşmedi. Sayı arttı, başarı artmadı. K8

Yani PISA, TIMSS, ABİDE raporlarına baktığımızda sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında her zaman fark var çok açık bir şekilde. Yani burada biraz verilere bakıp heralde yorum yapmanız daha iyi olacak. Yani bir iyileşme olmuş mu? Ama farklılık çok fazla ve şöyle iyileşme olmuş olsa bile en düşük sosyoekonomik durumdaki çocukların temel beceriler o kadar düşük düzeydeki yani iyileşme olmuşsa bile maalesef çok dipte bir yerde hala yani o ayrışmanın dahada azalmasına ihtiyaç var. Birde burda bence okullar arası farkları ve sosyal koruma farklarını azaltmaya yönelik yeterince çalışma yapılmış değil. O ayrışmanın aynen devam ettiğini düşünüyorum. K6

Katılımcılar tarafından ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin başarılarındaki iyileşmeler olduğu uluslararası sınavlardaki puan artışları gösterilerek örneklendirilmiştir. Buna rağmen öğrenciler arasında başarı farkının çok yüksek olduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun alt öğrenme alanlarında başarı gösterdiği dile getirilmiştir.

Yani 20 yıl öncesine baktığımızda, sosyal düzeyi düşük dezavantajlı öğrencilerin şuan daha başarılı olduğunu görebilirsiniz. Ama aradaki farka baktığınız zaman 20 yıl öncesine benzer olduğunu düşünüyorum. Yapılan yatırım iyi niyet iyi ama yapılan politikaları biraz daha şey yapılması gerekiyor. Böyle revize edilerek işte daha kişiye dokunarak daha odak nokta seçilerek yapılması gerektiğini düşünüyorum ben. K7

Üçüncü Araştırma Problemine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın üçüncü alt probleminde ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik yapılan uygulamaların iyileştirilmesine ilişkin katılımcı önerilerinin değerlendirilmesini içermektedir. Bu çerçevede çalışma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda görüşme soruları başlıkları altında katılımcı önerileri sunulacaktır.

Eğitime Erişimde Eşitlik Sağlanmasına Yönelik Öneriler

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini artırmak için katılımcılar tarafından yoksul öğrencilerin eğitime erişimini yoksullukla mücadele kapsamında makro düzeyde ele alınması gerektiği, aile desteğinin daha yaygın ve sistematik hale getirilmesi, sivil toplumun desteğinin artırılarak sağlanması, eğitimden iş hayatına çıkışın daha işlevsel hale gelmesi, okul olanaklarının artırılması ve fiziki imkanların genişletilmesi, okul çevre ilişkilerinin desteklenmesi, eğitim sisteminin yapısının değişmesi, eğitim programlarının içeriğinin azaltılması, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, öğretmen ve okul müdürünün niteliğinin artırılması, okul devam ve terkinin sistematik izlenmesi ve okullar arası nitelik farkının azaltılması ve ailenin bulunduğu en yakın yerlerde okul açılması önerileri sunulmuştur.

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini artırmak için bazı katılımcılar öğrencilere ve ailelere maddi desteğin yanında eğitimin önemi konusunda destek verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin ailelerinin desteklenmesine yönelik öncelikle ailelere sosyal yardım yapılmasının yanında eğitimin önemi konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Bununla birlikte kimi katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Aileye destek vermek lazım sosyal yardım anlamında. Destekleri sunmak adına muhtemelen alıyorlar onu bilmiyorum ama bizde çok parçalı gittiği için her şey. Bir tarafa birçok yardım giderken bir tarafa gitmeyebiliyor. ŞNT'yi bir tarafa bırakırsak

yani eğitim eksenli olarak biz. Anne çocuk okullaştırmaya yönelik olarak aileye destek gibi program yok oysa bunları yaptığımız zaman artırmaya yönelik o eğitim eşitliği sağlamaya yönelik biraz daha fazla adım atmış olabiliriz. K12

Okul meselesi eğitim meselesi bir kültür meselesi kültürün oturması gerekiyor. Kalıpların yıkılması gerekiyor. Şimdi okullaşmanın düşük olduğu illerde ciddi bir şey var kültür. Yani kültür dayanışması var ve bu kültür dayanışmasını yıkmak çok kolay değil, işte atıyorum Van'da okullaşma düşük Vanlı bir ailenin Ankara'daki çocuğu okula giderken bana aynı akrabadan aynı aileden çocuklar okuyor. Çünkü kodları henüz değiştirmiş olabiliyor ve yahut ta işte Van'da yaşayan aile ekonomik gelire ihtiyaç duyduğu için çocuğunu çalıştırmak istiyor, çalıştırıyor. Öğrencilere yatırım yapılmalı ve kültüre yatırım yapılmalı. Yani ailelerin eğitime karşı geliştirdiği önyargıları ailelere karşı cephe olarak değil, aileye uzlaşarak işte köy okulundaki bir öğretmen çocuğun okuldan alan aileye tepki göstermek yerine okulun güzelliklerini okulun okulda neler olduğunu okul eğer çocukların varsa gelecekte çocuğun neleri beklediğini güzel bir şekilde anlatmalı düşünüyorum. K7

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde temel yaşam gereksinimlerini karşılayamayan bireylerin eğitime erişmesi güç gözükmektedir. Bununla birlikte yoksul ailelerin eğitimin önemi konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Öte yandan yoksul ailelerin eğitimin önemi noktasında farkındalıklarının zayıf olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede ailelere destek verilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda ailenin gelir ve eğitim düzeyi okula erişimde ve okulu terk etme üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu saptanmıştır (Aygül, 2018; Ferreira & Gignoux, 2010). Bu nedenle bu araştırmanın bulgularının alan yazın ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öte yandan kimi katılımcılarca gerek dezavantajlı öğrencilerin devam ettiği okullarda gerekse bu okulların bulunduğu çevrede sosyo kültürel etkinliklerin yaygınlaştırılması ihtiyacına dikkat çekilmiştir. Özellikle kimi katılımcı okul devamsızlığı ve terkinin okul düzeyinde çözülebilecek bir mesele olarak görmektedir. Katılımcılar tarafından ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okula devamsızlığının

azaltılması için okul olanaklarının artırılması ve fiziki imkanlarının genişletilmesi gerektiği önerilmiştir. Kimi katılımcı ise öğrencilerin okula devamında okul yemeğinin etkili olabileceğini savunmuştur. Kimi katılımcı ise okulun sportif, kültürel, sanatsal birçok alanda sosyal alanların artırılmasını önermiştir. Bununla birlikte katılımcılar eğitime erişimin iyileştirilmesinde, okul çevre ilişkilerinin güçlendirilmesi gereğine, bu bağlamda okul yönetimlerine görev düştüğüne dikkat çekmektedir. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir;

Dezavantajlı bölgelere baktığımız zaman bir tane tiyatro olmayan, sinema olmayan, yani kültürel ulaşım olanakları olmayan bir bölge oluyor aslında. Yani tiyatro olsa öğrenci oraya gider, veli de gider şimdi kültür ortamı değiştiği oranda da çocuğun yapısı değişir. Birazda okul ve çevresini yani okullarımızın çevresinde de binadan ibaret değil aslında modern kentler kent midir tartışılır yani. Hani gerek sporsal anlamda olsun, gerek sanatsal anlamda, kültürel anlamda öğrencilerin erişebileceği çok fazla bir şey yok. Sonra bu yoksul öğrenciler bizim çocuklarımıza sunduğumuz bazı kurstu ne bileyim yüzmeydi, spor, eskrimdi, gitardı birtakım olanakları bu çocukların erişmesi mümkün değil. Çocuk basitten gitar çalmak istiyor. Ayda üç yüz lira, dört yüz lira oraya ayırma şansı yok yani. Dolayısıyla bunu isteyen çocuk dahi oraya ulaşamaz ki. Geneline bir kere bunu sunamıyoruz yani. Şimdi okulların yapısının güçlendiğini çevresiyle beraber düşünmek, sanata spora ulaşmayan bir kültür yoksa hiç bir proje etkili olmaz. Dolayısıyla sadece çocuğu tartıştığımız biraz iş, çok mekanikleşiyor eğitim yani. Onun dışında okulların güçlenmesi lazım atölyesiyle, laboratuvarıyla dezavantajlı çocukların gidebildiği herhangi bir yer yok yani sosyalleşeceği tek yer okul. iki hafta okul tatil oldu ne yaptılar internette oyun, cep telefonuyla bilgisayarla oyun oynadılar. Dolayısıyla bu çocuklara al sana tatil, kendini geliştir demek kadar yanlış bir şey olamaz aslında. Ha, bu çocuğun durumu iyidir. Tamam, atlar, Paris'e gider. Atlar başka bir yere gider ama yani eğer ki yoksul çocukları konuşursak ki Türkiye yüzde altmışı asgari ücretliyse ve bunların büyük bir kısmı tek maaşıysa o zaman birçok gitmesi gereken yere gidemiyor.K1

Okul bütçelerinin artırılması çocukları okulda tutacak faktörlerin arttırılması. Örneğin bu yine okul yemeği gibi konulara geliyorum. Yani okulda yemek yiyen bir dezavantajlı durumdaki çocuğun okula devam ihtimali artacaktır. Bu mülteci çocuklar içinde çok konuşulan ve pek çok aslında etkisi görülmüş bir şey dolayısıyla okul yemeğinde orada çok teşvik edici olacağını düşünüyorum. K3

Yukarıdaki ifadeler okulların fiziki kapasitesinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Özellikle son dönemlerde yapılan okul binalarının katılımcıların çoğunluğu tarafından eleştirildiği görülmektedir. Buna paralele olarak okullar arası nitelik farkının azaltılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu çerçevede sınav baskısının azalacağı vurgulanmıştır.

Tabii şu kaygı da anlaşılabilir kaygı, hani avantajlı olarak parası olan özel okula gidiyorken, hani yetenekli Anadolu çocukları da iyi bir eğitim alabilsin yani buda toplumsal olarak meşruiyete sahip bir karşılığı var. Dolayısıyla bu ikisini birleştirecek. Hani bir taraftan makul sayıda? Tırnak içerisinde böyle daha yetenekli çocukları eğitecek okulların olmasında bir beis yok ama bunların sayısının ölçeğini daha makul bir yerde durması lazım ki geriye kalan okullar kalitesiz olarak damgalanmasın ve ortalaması düşmesin. Dolayısıyla burada benim temel kaybın yüzde 35 lik öğrenci değil. Onlar herhalde başarılı olacaklar. Asıl mesele bu yüzde 95'in üzerine yukarılara çekmek. Yani bununda yolu okulları başarıya göre etiketlemem o. Orada da başarılı öğrencilerin olmasını sağlamak yani. Dolayısıyla oralara da iyi öğrencilerin gitmesini sağlayacak adımların atılması lazım. K10

Dezavantajlı öğrencilerin okula erişimi için sağlanan maddi yardımı yetersiz bulan kimi katılımcılarda, sorunun "yoksullukla mücadele" kapsamında ele alınması gereğini vurgulamış, bu bağlamda yaygın işsizlik ve düşük ücretli istihdamın varlığına dikkat çekilmiştir. Yine bu katılımcılara göre, yoksulluk kaynaklı ailevi sorunların yaygınlığı daha kapsamlı müdahalelerin gereğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, Eğitim Bakanlığı dahil ilgili bakanlıkların işbirliği ile hareket etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte sivil

toplumun ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini artırmak için daha aktif rol alması gerektiği belirtilmiştir.

Bu tek başına Milli Eğitimin işte çocuklara yüz lira, iki yüz lira ben veriyorum, okula git demesiyle olacak iş değil. Temeli sosyolojik buradan bakmak lazım. Dolayısıyla çözüm tektir aslında. Milli eğitim, YÖK ve ekonomi bakanlıkları eşgüdüm içerisinde çalışmalı, bu çocukları topluma ve eğitime kazandırmaları gerekir. Mesela aileden biri işsizse, ailelerin birine iş vermeli öncelikle babaya, anne kimse yani eğitime yatıracak parası yoksa. Ben şimdi kızıma kitap aldım. Sınava hazırlanıyor. Yüz lira biir kitap. Bunu yoksul aile veremez ki. Ya ben bile zorlanıyorum onu verirken. Geçen haftada iki yüz lira verdim yüz doksan lira. Yani iki haftada üç yüz lira test kitabına para verdim. Bu okuldan aldıkları hariç dezavantajlı aileler maalesef veremiyor. Bir de bunlarda işsizlik had safhada olduğu için, ekonomik geçim derdi oldukları için bu ailelerde ayrılıklar da çok parçalamışlar da çok. O yüzden MEB bakanlığıyla, Maliye Bakanlığıyla işte ilgili bakanlıklarla eşgüdüm içerisinde çalışarak toplumsal bir çözüm üretmesi gerekir. K5

Kimi katılımcılar ise mevcut ekonomik sistem içerisinde gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek müdahalelerin yüzeysel kalacağına soruna kökten ve kalıcı çözüm üretemeyeceğini iddia etmektedir.

Bu eşitsizlikleri tanımlayıp yani kaynaklarıyla beraber nereden kaynaklandığını tanımlayıp giderebilirsek. Bizim okulda ve eğitim sürecinde bunlara müdahale etme gibi ayrıca birtakım araçlara gereksinimiz kalmaz. Sorun nedir? Sınıfsal eşitsizlikler bunu sen tabi bölgesel söylüyorsun ama yani bölgesel de tanımlanabilir. Yoksullar diyorsunuz. Alt toplumsal sınıf diyorsunuz, ezilenler diyorsunuz. Yani bireyler verilen bir tabirle ezen ezilenler ilişkisi, evet, yoksullar, varsınlar diyorsunuz. Bu çok belirgin bir şey. Bunun üzerinde çok tartışma yapmak gerekmez çünkü eşitsizlikleri ortadan kaldıracak çok böyle ütöpik öneriler gerekmiyor. Biz temelden sosyal, kültürel, ekonomik eşitliği savunduğumuz zaman ve bu savunduğumuz görüşlerin bir takım

politikalarla yaşama geçirdiğimiz zaman bunların doğal olarak ortadan kalkacağını iddia ediyoruz veya umuyoruz bekliyoruz çünkü. Kaynağı kurutmak gerekiyor. Şu anda biz eşitsizliği üreten mekanizmaları yani bunu tam açık olarak söyleyelim, bu eşitsizliğin kaynağı olarak görülen güç ilişkileri, toplumsal güç ilişkileri ve üretim ilişkilerindeki doğan eşitsizlikleri ortadan kaldırmadığınız sürece, siz okulda çocuklara ayakkabı verirsiniz veya onları işte 50 lira verirsiniz. Yani aylık günlük bunlar bir şey çözmez. Burs verdi yatılı bölge okulu yaptı falan bunlar çözmüyor sorunu eşitsizlik sürüyor. Bu liberalizm böyle sürdürüyor işte eşitsizlikleri koruyor. Hatta destekliyor öyle diyelim ama bir taraftan da böyle eşitlikçi söylemlerle. K9

Bazı katılımcılarda eğitime erişimde sivil toplum örgütlerinin desteğinin (öğrencilere sağlanan burs olanakları, barınma ihtiyacının karşılanmasına yönelik yurt/pansiyon hizmetleri, okulun fiziki olanaklarının iyileştirilmesine katkı vb) önemine dikkat çekmiştir. Aşağıda görüşüne yer verilen katılımcı, söz konusu desteğini niteliği ve denetimine ilişkin kaygılarını dile getirmektedir.

Tabii burada sadece kamu kurumlarını değil, sivil toplum kuruluşları özellikle burs veren yurt yapan kurumların da etkisi var. Buralarda daha fazla çalışma yapılması etkili olacaktır. Yani sadece kamu değilse sizin hedef kitleniz yani ne yapılmalı sorusunu sorduğumuzda sivil toplumunda burada hala daha fazla iş yapma kapasitesi var. Bu hizmetlerin tabi ki nitelikli sunulması gerekiyor. Dolayısıyla kimin öğrenci yurdu yaptığı, nasıl bir hizmet sunduğuda çok önemli. Biliyorsunuz çok fazla sorun var. Yani bu Aladağ yangını gibi meseleler var gerçekten. Hani bu barınma sorununun ne kadar önemli olduğunu gösteriyor aslında çocuklar bir yerde barınıyorlar. Mecburen okumak için ama oranın şartları uygun değil veya orada başka saikler var. Pedagojik olmayan kişiler sahibi olabiliyor bu yurtların. Onun dışında şartlı eğitim yardımları doğrudan aileye para vermek. Çok etkili bir yöntem hala bunların artırılması gerekiyor. Eğitime erişimde ama buna karşın erişemeyen çocuklara daha çok odaklanmasına gerek var. Onları eğitim dışına çıkan çeken

faktörlere iyi odaklanması bence çok önemli olacak. Onun dışında aslında sadece şeyin değil, yani bakanlığın değil birçok kurumun çalışması lazım. K6

Yukarıdaki alıntılarda yoksul öğrencilerin eğitime erişimleri belirli alanda politikalarla çözülebilecek bir alan olarak durmamaktadır. Birçok bakanlığın birlikte hareket ederek eşgüdümle politikalar üretmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı kademe olarak okul öncesi eğitime erişimin kapsayıcı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda söz konusu kademenin zorunlu ve parasız olması önerisini dile getirmişlerdir.

Okul öncesi eğitim kademesinde mutlaka en az bir yıl zorunlu ve ücretsiz olması hedefinin gerçekleşmesi gerekiyor. Orada çok iyi bir adım atılmış değil, iyileşme var ama daha çok da. Erişebilen kesimler için sosyal, ekonomik olarak en dezavantajlı kesimleri için erişilebilir değil, Ben öncelikle okul öncesi kademesinde çok büyük yatırım yapılması gerektiğini düşünüyorum. Son yıllarda biraz daha bu üzerinde kararlı söylemler duyuluyor. Öyle 2023 te yüzde 100 olacak en az bir yıl alanlar okul öncesi eğitim alanlar gibi bir hedef var. Şu an çok gerçekçi bilmiyorum bu hedefi çünkü çok yakın 2023 ama bunda daha kararlı ilerlemesi ve gerekli yatırımın yapılması hem derslik hem okul hem öğretmen yatırımın yapılması gerekecektir. K6

Türkiye’de, her bin çocuktan yalnızca üç erken çocukluk eğitiminden yararlanırken OECD ülkelerinde her üç çocuktan biri yararlanmaktadır (OECD, 2019). Bu kapsamda okul öncesi okullaşma oranları OECD ülkelerinin çok gerisinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim zorunlu ve parasız olmalıdır. Kimi katılımcılar ise eğitime erişimin iyileştirilmesinin yolu olarak eğitimin işlevselliğinin artırılması yani eğitimden iş hayatına kolay çıkışın fakir öğrenciler için olanaklı hale getirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten bir akademisyen ise, kamuda işe alımlarda liyakatin esas alınması gerektiğini önkoşul olarak belirtmiş, bu sağlandığı takdirde eğitim iş ilişkisinin daha doğrusal olacağı varsayımıyla okullar arası nitelik farkının giderilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir :

İyileştirmek adına bir kere çocukların geleceğinin okulları eğitime bağlı olduğu, onların çalışmasına bağlı olduğu bir toplumsal sistem kurardım. Yani diplomasının

hak etmediği bir işi yani liyakata dayalı olmayan bir yükselme şansını vermezdim. Bunu özellikle ilkokul düzeyinden itibaren en yoksul semtlerden başlayarak yaptım. Onların sisteme dahil olmasını, yani dışarıda kalmayı, erken çocukluktan itibaren engelleyip ama dışarıda kalmayı engellemek demek bir okula kaydettirmek değil, okul üzerinden iyi bir diploma alması veya o diplomanın hak ettiği yüksek öğretime geçiş yapabilmesi ve o yüksek öğretimden mezun olduğu diplomayla alanında çalışma fırsatı bulacak bir sistem kurduğunuz zaman ne olursa ilkokuldan itibaren yükseköğretim sonrasına kadar ailenin beklentisi çocukların beklentisi bunun üzerine kurulmuş olur. Ama Türkiye’de diplomanın yükseköğretim diplomasının ne getirdiği? Lise diplomasının ne getirdi belli değil. Tam tersine farklı sosyal ilişkiler, beklentiler, dayılık, nepotizm? Okulun diplomanın dışında ki yükselme kaynakları olmamasına, herkes eğitimiyle, okuluyla diplomasıyla yükselebilmesi lazım. Bunun içinde bütün nitelikli farklar, okullar arasındaki nitelik farklarının azaltılması, tam da o hani tırnak içinde başarısız okul dediğiniz çocuğun başarılı lise iyi bir üniversite, iyi bir programa gitme şansı olmuyor. Bu farklılıkların ortadan kalkmalı. Özellikle yoksullar için diplomanın anlamlı ve değerli hale gelmesi lazım. Yoksa gerçekten rasyonel bir seçim yapıyor, yani diploma diyor, bir şey getirmeyecek o zaman bir de üstüne üstlük hani bu kadar bana bir masraf maliyet çıkarsan hani zaten hayata tutunamıyorum? K9

Eğitimin genişletilmesi ile bireyler işgücü piyasasına uygun nitelikler kazandırılmadan mezun olmaktadır (Grant & Furstenberg, 2007). Bu çerçevede araştırma bulguları değerlendirildiğinde eğitimin bireye gereken nitelikleri kazandırarak eğitim iş ilişkisinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu görüşlere paralel olarak bazı katılımcılar tarafından eğitim sisteminin yapısının değişmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Bu görüşünü desteklemek için katılımcılar mesleki eğitimin önemine dikkat çekerek bu kademenin yeniden revize edilip akademik açıdan başarılı olmayan çocukların buraya yönlendirilmesi

gerektiği belirtilmiştir. Böylece sınav baskısının yarattığı olumsuzlukların azalabileceği vurgulanmıştır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

On iki yıl çocuğu okulda tutunca ocuk temelde bir birikimle bir st sınıfa geçemeyince kendisinin bu işi başarabileceğine olan inancını kaybediyor, kaybettiğinde yani ben niye okula gideyim diyor. Okula gitmek onun için anlamsız bir gidiş geliş noktasına dönüşüyor. Bu arada ocuk hem kendi açısından hem zaman açısından hem ömrü açısından bunu farklı yerlerde değerlendirmek adına bu sefer okuldan sahaya, ya ticarete ya başka bir mesleğe kendini yönlendiriyor. İşte biz biraz önce de söylediğim gibi yani biz özellikle liseye geçişte ki o kesintisiz olan son dört yılı biraz daha bağımsız ve kesintili bir hale getirerek yani artık bugün devletin imkanları her türlü evinde eğitim ğretimi devam ettirmesine yönelik bir hizmet sunuyor. O zaman açık ğretim liselerinden değerlendirecek şekilde diğer tarafta bu son dört yılı açık öğretimde bir imkan sunmak lazım. Yani hem bu anlamda yine sisteme kayıtlı olacaklar. Yine sistem bunları açık ğretim noktasında kayıt edecek. Oradan bunları takip edecek. Ama ocuk ne yapacak? Bu sefer sahada çalışmış olacak. Sahada bir beceri kazanmış olacak. Dolayısıyla okullarda da bu anlamda bir devamsızlık listesi kabarmamış olacak yoksa bu çözümü devlet bu şekilde kesintili yapıp, açık öğretime yönlendirerek hatta işte biliyorsunuz ıracılık meslek okulları var. ıracılık meslek okullarına yönlendirip bir meslek edindirmeyi sağlattırarak şekilde çocukların önünü aması lazım sahada aranan ara eleman karşılması lazım. K2

Hizmet üreten ve para kazanan okullarımız var. Bu kazanan cirodan öğrencilere burs adı altında başka isimlerle belli miktar gelir sağlanabiliyor. İşte para kazanmak için okuldan ayrılan ocuk, esasında ayrılmayacak. Okuluna gidecek atıyorum işte makine bölümünde, belki para kazacakken meslek kazanacak. Mezun olduktan sonra en azından işsiz olarak değil, bir meslek sahibi olarak hem istihdama katılabilecek hem çocuğun ondan sonraki hayatında hemde o an ailesinin belki

ihtiyaç duyduğu, gerçekten çocuğun ihtiyaç duyduğu ekonomik gelişmi sağlamış olacaksınız. Bu mesela güzel model olabilir. K7

Yukarıda sunulan alıntılarda görüldüğü gibi, mesleki eğitime yönlendirme birçok katılımcı tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Son dönemlerde MEB mesleki eğitim merkezileri kurarak istihdamı artırmak ve nitelikli iş gücü yetiştirmek için birçok kurumla işbirliği yapmıştır (MEB, 2022b, 2022c). Bununla birlikte katılımcılar tarafından öğretmen ve okul müdürünün niteliğinin artırılması önerilmiştir. Bu kapsamda öğretmen ve yöneticiler her öğrencinin eğitim hakkı konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ne öğretmenlerimiz ne müdürlerimiz her çocuğun eğitim hakkı konusunda yeteri kadar bilince sahip değil. Şu bilinçle hareket ediyorlar. Çok örneğini görmüştür. Kaynaştırma öğrencisinin burada ne işi var? Bu göçmen çocuğun benim sınıfımda ne işi var. Yani bu öğretmen zaten daha önce roman çocuğunda bunu yapıyordu. Zaten üstü başı yırtık çocuğada bunu yapıyordu. Öğretmen konusunda ciddi bir problemimiz var. Yani her çocuğun eğitim hakkı eğitim hakkı olduğu konusunda okul yöneticisi ve öğretmenler bilinçlendirilmeli maalesef bu yerleşmiş bir şey değil. Yani çok üzücü bir şey anayasada yazar işte. Hani Temel Eğitim Kanunu'nda yazar. Ben o çocuğu bütün her şeye rağmen anasının babasının bütün günahlarına rağmen dahil etmem lazım. Çünkü çocuğun kendisi masum bir varlık birinci boyutu bence bu yani bu okulların okul idaresinin, öğretmenlerin, her çocuk eğitim hakkının olması gerçeğini yani içselleştirmesi gerekiyor. K12

Öğretmenlere eğitimcilere yeni roller tanımlanabilirse sadece sınıfta öğrenciye ders anlatma değil ilave olarak vatandaşla iletişime geçip çocuğun hayatında eğitimin ne kadar önemli olduğunu anlatma, veliyi okula çekmek için iletişim kurmasının da sağlayan uygulamalar yapılabilir. K13

Eğitim fakülteleri programlarında son yıllarda insan hakları ve demokrasi dersi yer almaya başlamıştır. Dolayısıyla ilerleyen yıllarda eğitim hakkı konusunda daha bilinçli öğretmenlerin sisteme dahil olacağı öngörülebilir. Bazı katılımcılar eşitsizliklerin nereden

kaynaklandığı tespit edilerek okulun aileden gelen farkları azaltması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda toplumsal eşitsizliklerin çözümlenmeden eğitimdeki eşitsizliklerin çözülemeyeceği yapılan birçok uygulamanın etkili olmayacağı ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar ise okulların olanaklarından insan kaynağına kadar yatırımların yapılması gerektiği önerilmiştir.

Verilerden kanıta dayalı politikalar üretilebilir. Yapılan çalışmalar vardır niye aileler göndermiyor, aileler çocuklarını hangi koşullarda okullara gönderiyor neye göre gönderiyor, buna göre projeler üretilebilir. İllaki bunlar araştırmada yapılan çalışmayla istenen sonuçlarda ortaya çıkmıyor veliye nakit yardımı yapıyor ama veli çocuğunu okula göndermiyor. Kız çocuklarının erişiminin sorun olduğunu görüyoruz. Dediğim gibi bilimsel yapıp bu anlamda bu ailelerin çocukların okula göndermesine engele olan faktörlerin belirlenmesi gerekiyor. Bu kapsamda çalışmaları yapılır ben çocuğun evine en yakın eğitimi alabilmesi gerekir diye düşünüyorum. K13

Diğer bir katılımcı ise, dezavantajlı çocuklara daha fazla odaklanması gerektiğini vurgulayarak okula çeken faktörlerin odaklanması gerektiğini önermiştir.

Eğitim süresinin artırılması. Evet gerçekten etkili olmuştur eğitime erişimde ama buna karşın erişemeyen çocuklara daha çok odaklanmasına gerek var. Onları eğitim dışına çeken faktörlere iyi odaklanması bence çok önemli olacak. K6

Katılımcılar eğitim programlarının yoğun olduğunu dile getirerek azaltılmasını önermiştir. Eğitim programları azaltılarak sosyokültürel alanlara dönük derslerin verilmesi öğrencilerin sosyalleşebilmesinde önemli görülmektedir.

Ders programlarını biraz hafifletilmesi lazım. Bu eğitim programları diyoruz ya kesilmesi lazım. Bu çocukların okullarda sosyalleşmesi lazım yani dersten ziyade müzik, beden eğitimi ve benzeri, çocuğun kültürel ve kişisel gelişimine katkı yapacak derslerin çoğaltılması lazım. öğrenciyi sadece derse boğarsak bu çocukları maalesef eğitim öğretimden uzaklaştırıyoruz. K5

Öncelikli olarak okullardaki sosyal alanların geliştirilmesi lazım. Yani çocuk okula geldiğinde sadece öğrenmeyle ilgili değil. Aynı zamanda kendini ifade edebilecek sportif, kültürel, sanatsal alanlara erişebileceği imkanların oluşturulması lazım. Bir çocuk bir şekilde kendini ifade edebilir. Sadece modo mod sırada oturduğu sadece eğitim aldığı kısa sürede yani bu noktada çok ciddi sıkıntılar var. Seçmeli dersler normal şartlarda aslında faaliyetlerdir, sportif eğitim derslerine ve kulüplerine katılabilmesi için yapılmışken belli bir zaman sonra bunlar sadece karşı olduğum için söylemiyorum. Okulda bun alıyor ve kaçma başlıyor. Kendilerini ifade edebilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri alanların olması lazım. Resim, müzik gibi, sanat gibi alanlara yönelmesi lazım bunun eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi lazım. Bu düzenleme öğrenciyi çok büyük miktarda okuldan kaçmasında ve devamsızlığını engelleyebilir. K4

Bir katılımcı tarafından okul devam ve terkinin sistematik bir şekilde izlenmesi ve bu konudada araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Şimdi bunun görülmesi lazım. Önce görünürleştirilmesi lazım. Sistem bunu görünmez, değiştirmeye, üstünü kapatmaya çalıştığı için, değiştirdiği için en son duvara tosladığınızda fark ediyoruz. Yani kayıtlı öğrenci listesine bakıyorsunuz kayıt olmuşlar ama okulda yoklar. Devamsızlık nedeniyle kalma söz konusu olduğunda bu kalmalarını devamsızlık nedeniyle kalanlar istatistik oluşturur oradan izleyebilirsiniz bunları. Sürekli olarak rapor alma yoluyla ya da devam mı muaf tutma yoluyla bir başka şekilde yeniden bu izlemelerin devamsızlıktan kalma sürecin kaldırılması ya da değiştirilmesi yoluyla yine izlemelerin önlenmesine yol açılıyor. Bakanlık ya da şu an ki bakanlık yönetiminin anlayışı önemli ölçüde sorunların görünmez değiştirilmesi yoluyla her şey iyi gidiyor olduğunu propaganda edilmesi bunu araştırması özelleştirmeye ilgili bir doktor araştırmasını, çalışmasını ta baştan reddetmesi yoluyla bizzat bizim de deneyimlediğimiz bir şey ya da eğitim sisteminin sorunları çok fazla ortaya çıkaracağını düşündüğümüz konularda yapacağınız

araştırmalarda bakanlığın işbirliği yapmaktan imtina etmesi bir başka gösterge yani siz hangi devletin kendisi bunu yapacak izleyecek ki, niye katılmıyor diye kendi kaynaklarınıza, sistemin sorunlarını saptamaya çalışıyorsunuz. Bu sorunlardan sorumlu olan bir yönetim. Sizin bunları saptamanız önlemeye alışıyor. K11

Bazı katılımcılar her çocuğun ailesinin bulunduğu yerde okula gitmesi gerektiğini ifade ederek köy okulları açılması gerektiğini önermiştir.

Köy okullarının kapalı olması taşımalı eğitimin önemli nedenlerinden biri köy okulları kapalı olması için o erişim üzerine çok önemli bir etken, çünkü bir ocuk için ve onun ailesi için çocuğu kilometrelerce öteye taşıtla göndermekle evine en yakın köy içerisindeki bir okula göndermek arasında önemli farklar var erişim açısından. Ben köy okullarının kapalı olmasını, kötü bir politika olduğunu düşünüyorum. Bu açıdan çocukların eğitimle erişimleri için köy okulları açılmalı. K3

Her ocuğun ailesine en yakın yerde eğitim alması gerekiyor bu işi sağlamanın en iyi yolu bu aslında çocuklara yatılı okullara yada taşımalı okullara taşımak istersek veya açık öğretime ynlendirirsek çocuğun eğitimine engel oluşturacak o yüzden olabildiğince bizim bol bol okul amamız gerekiyor diye düşünüyorum her köydeki okulun açılması lazım birleştirilmiş sınıf uygulamasının kötü bir uygulama olmadığını düşünüyorum. Çocukların kalabalık okullarda okumasındansa birleştirilmiş sınıflarda okumasını tercih ederim. K13

Bununla birlikte ıraklık eğitimin artırılması gerektiği önerisinde bulunan katılımcılar mevcuttur. Bu kapsamda;

Zorunlu eğitimin saha açısından bir sıkıntısı var. Özellikle sanayi alanında çırak yetiştirmede ve çırak bulmada usta yetiştirmede büyük bir insan kaynağı ihtiyaı var, buda özellikle zorunlu eğitimin kesintisiz on iki yıl olmasından kaynaklanan bir sıkıntı. Son dört yıllık zorunluluğu yeniden bir değerlendirmek hem saha ihtiyaı olan ıraklık noktasındaki insan kaynağını yeniden oluşturmak hem okullardaki bu

anlamda biraz daha el becerisi olup da sosyal anlamda okula kendini vermeyen öğrencilere bir fırsat vermek açısından bu imkan değerlendirilebilir. K2

ifade edilmiştir. Yukarıdaki ifadelerin tamamı ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlayabilmek için bu alana yönelik politikaların çok boyutlu düşünülerek tekrar kurgulanmasını gerektirmektedir.

Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrencilerin Nitelikli Eğitime Erişimine Yönelik Katılımcı Önerileri

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişebilmesi için insan kaynağı boyutunda katılımcılar pek çok öneri sunmuştur. İnsan kaynağına yönelik katılımcılar öğretmen ve okul yöneticisinin niteliğinin iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar tarafından öğretmen niteliğinin iyileştirilmesine yönelik sözleşmeli ve ücretli öğretmenliğin kaldırılması, tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalışması için çeşitli teşvik mekanizmalarının kurulması, öğretmen yetiştirilmesi süreçlerinin ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi, öğretmen atamalarının kura usulü olması, öğretmenlere rotasyon getirilmesi ile zeki ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine özendirilmesi önerileri verilmiştir. Katılımcılar sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik gibi öğretmenlerin farklı biçimlerde istihdam edilmesi öğretmen motivasyonunu ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşürdüğü ve bu durumun öğretmen verimliliğini etkileyerek eğitim hizmetinin niteliğini düşürdüğü ifade etmiştir. Söz konusu uygulamalarla dezavantajlı yerlere ilk kez atanan öğretmenlerin potansiyellerini tam kullanamadığını ve öğretmenin mesleğine bakış açısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Ücretli öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik öğretme motivasyonunu azaltan bir durum artıran bir durum değil, öğretmenliğin değerini, kıymetini düşüren bir durum onun için bu tür uygulamaların hepsinin kaldırılması lazım. Öğretmene saygınlığını, hizmet içi eğitimlerine katılmalarını, özgürlükleriyle desteleyip, hizmet içi yükselmelerinin sağlanması lazım. Bu tür ücretli ya da sözleşmeli öğretmenlikle değil. Özellikle bir şehrin bakarsanız en yeni mezun olmuş öğretmeni, kötü bir

öğretmen değil, dinamik bir öğretmen aslında ama onu en kötü okula veriyoruz. Hem onun motivasyonu kırılıyor hem o çok zor bir yerde hiçbir deneyim kazanmadan mesleğini yapıyor, hem de mesleğinden soğumaya başlıyor, başarısız gözüküyor, hemde okul yani çocuklar en deneyimsiz öğretmenlerle karşı karşıya geliyor. MEB araştırma yapıyor, öğretmen deneyimi arttıkça başarı artıyor. Orada o kadar farklı göstergeler var ki çünkü zaten fazla yıllar içinde çalışan öğretmenin puanı ile şehrin tırnak içinde daha iyi okuluna atıyorsun. Dezavantajlı yerlerdeki o halkta aynı vergiyi veriyor, aynı toplumun yurttaşı oda, o kesime daha niteliksiz hizmet götürüyorsun. Yani her yönüyle sakat. Onun için Türkiye'de nitelikli eğitim için ne yapılıyor? Nitelikli eğitim için bence tam tersine nitelikli eğitim bozuluyor. K8

Pozitif yönde nitelikli eğitimi artırıcı yönde uygulamalar Türkiye'de maalesef gelişmedi. Fakültelerin programları fena değil yani eski öğretmen enstitüsünden, liselerinden daha geride bir yerde değil, daha uzun süre eğitim alınıyor. Daha yeni öğretim tekniklerini görüyor ama sistemin kendisine öğretmen adayını yani öğretmen adayı öğretmen mi bırakıyor, KPSS'ye çalışıyor olacak iş mi? Yani öğretmeni hazırlanacak öğretmenlik yapacağı yerde o bütün enerjisini birbiriyle yarışmaya dönüyor. Böyle bir nitelikli eğitim olur mu? Enerji yanlış yerde tüketiyorsun. KPSS sınavının öğretmen niteliğine ne faydası var? Hiçbir faydası yok, depresyonu artırıyor ve gereksiz ezberci bir vs başka şeyleri artırıyor. Yani sınavın öğretmenliğe katkısı oldu mu? Biri bana gösterebilir ya? Enerji kaybı o en geç yaşta.

K3

Bazı katılımcılar dezavantajlı bölgelerde tecrübeli öğretmenlerin çalışması için çeşitli teşvik mekanizmalarının kurulmasını önermiştir. Farklı hizmet puanı veya maaş tazminatı verilmesinin yanında dezavantajlı bölgelerin fiziksel imkanlarının ve güvenliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Mesela dezavantajlı bölgede çalışan öğretmene farklı hizmet puanı verirsiniz tamam mı? Bunları cazip noktaya getirdiğiniz zaman yeni göreve başlayan bir adam üç yıl

sonra gitmenin derdinde değil beş yıl, on yıl sonra gitmenin hesabında olur. Denemek ve bunları kullanmak yerine hazır devletin gücüyle seni orada dört gün tutacağım dayatmasıyla bunu yaptığınız zaman tamam mı? Ama bu yaptığınız o şartlarda eğitim yapan eğitim öğretim yapan ne öğretmeni memnun ediyor, ne onu huzura erdiriyor, ne kafasını ve ruhunu dinginleştiriyor, nede yaptığı işe kendini verme noktasında moral ve motivasyonu en üst seviyede tutuyor. O zaman bu ne demek? Bu havanda su dövüyoruz demek. Yani iş yaptırdığın adamdan verim alamayacaksın o işi ona niye yaptırıyorsun? İşin mantığında yani bu arkadaşın moralsiz sınıfa sokmak gibi bir kurgu var. Şimdi böyle bir psikolojiyle işe başlayan bir adam gönüllü koşar mı? Sözleşmeli öğretmenliği kaldırılmadıkça eğitim öğretimde istediğimiz hedefe ulaşma şansımız yok. Öğrencimin sınıfına girdiğim zaman kırk beş dakika ben bütün enerjimi o öğrenciye verecek ve hiçbir şeyi aklımın köşesine getirmeyecek bir motivasyonla girmem lazım. K2

Bizim burada olması gereken şey daha öncesinde uygulanmış terör dönemlerinde. Dünyanın hiçbir yerinde öğretmenleri zorlamayla çalıştırmak yok. Çok yanlış öğretmen üretim değil bir eğitim yapıyor. Haliyle zorla tuttuğunuz öğretmenin motivasyonu düşeceği için eğitim kalitesi azalacak. Yapılması gereken aslında mesela öğretmene bir maaş kadar tazminat verilmesi veya yarısı kadar. Tam hatırlayamıyorum ama öğretmenler o bölgeden gittiklerinde bu tazminat birikiyordu, alıyorlardı. Onlar geldiklerinde bir araba alacak kadar, bir ev alacak kadar paraları birikmiş oluyordu. Zorunlu hizmetinin dışında üç yıl, dört yılın dışında belki bazen yedi yıl sekiz yıl, dokuz yıl, on yıl çalışan aynı bölgede arkadaşlarımız oluyordu. Yani burda teşvik edici olan kısım aslında zorunlu ihtiyaç olan öğretmeni çalıştırmakta zorlanan alanlarda hem fiziksel imkanlarını geliştirmesi kadar ki orada nerede kalacak? Nasıl kalacak? Yani onların güvenliğinin sağlanması kadar. Aynı zamanda mali imkan diğerlerinden farklı olması lazım. Ancak bu şekilde çözülebilir. Buradaki

bir model zorunlu bölgelerde çalışan ayrı yeni bir ödeme onları ekonomik olarak orada teşvik edecek önlemler alınmalıdır. K4

Bazı katılımcılar öğretmen yetiştirilmesi süreçlerinin ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesini önermiştir. Bu çerçevede eğitim fakültelerinin niteliğinin geliştirilmesi, öğretmenin toplumu dönüştürecek yeterlilikte eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede kimi katılımcı öğretmen enstitülerinin kurulabileceğini önermiştir. Bir diğer öneri ise öğretmenlerin atandığında bir mentör aracılığıyla eğitildikten sonra mesleğini yapmasıdır.

Şöyle bir sistem daha kolay olmaz mı? Hatta daha işlevsel olmaz diye düşünüyorum işte bir tecrübeli öğretmenin yanına 3-4 tane, 5 tane iş tecrübesi olmayan öğrenme tecrübesi dediğim gibi atanmış işte mesleğe yeni başlamış öğretmenleri bir araya getirip bir etkileşim kursanız. Oradaki örnekleri buraya atarsanız daha iyi olmaz mı? Evet olur ama bunun için çok ince çalışılması gerekir, Ben fakülteden mezun olduktan sonra gerekli şartları sağladıktan sonra işte bir yıl, iki yıl neyse aday öğretmenlik gerçekten var ama veya farklı olabilir. Tecrübeli bir öğretmenin yanında öğretmenlik mesleğini ve bence sadece bir meslek değil, öğretmenlik bir sanat bu sanatı ustasından öğrenip atanacağı yere gitmesi çok daha kıymetli, çok daha yararlı olur diye düşünüyorum. K7

...Gönüllülük esasına göre öğretmeni yetiştirebilecek alanlar oluşturmaktır. Bunlar Milli Eğitim Bakanlığı'nda enstitüler oluşturulabilir. Yani sayıya bir rakama eğitime takılmamak lazım 80 saat eğitim aldı. Sonuç. Nihayetinde sizin öğrencileriniz, sizin aldığınız eğitim kadar öğreneceklerdir. Eğitim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından akademilerde çok kaliteli, başarılı, alanında uzman insanlar tarafından eğitimler verilebilir. Öncelikli olarak bunlar gönüllülük esasına göre yapılır. Niye? Çünkü zaten bir milyonun üzerinde öğretmen var. İstesenizde bu bir milyon öğretmeni aynı anda eğitemezsiniz. Bunu zamana yaymanız lazım. Öncelikle gönüllülükle başlarsınız. Zaman içerisinde gönüllülük esasında bir kısmını içerisinde bitirirsiniz eğitimlerini.

Bunları üç beş yılda, on yılda bir tekrarlayarak öğretmenin gelişimini sağlamanız gerekiyor. K4

Bazı katılımcılar tarafından öğretmen atamalarının bazı mesleklerde olduğu gibi kura usulüne dayalı olması gerektiği önerilmiştir. Aynı zamanda mesleki süreçleri içerisinde öğretmenlere rotasyon yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumun gerekçesi olarak öğretmenlerin zorunlu görevlerini yaptıktan sonra istedikleri okula atanmaları halinde yer değiştirmedeği belirtilmiştir.

Hakim, savcı memlekette nasıl atanıyor? Kura ile atanıyor yani mesela yüksek puanlı birisi tercih yapsın demiyoruz. Herkes asgari yeterliliğine göre alıyoruz. Sonra bilgisayardan kura usulü rastgele tanıyan birisine Kastamonu çıkıyor, birisine Muğla çıkıyor, Marmarisi çıkıyor, Şırnak çıkıyor. Yani bu anlamda sembolik bir şey söz konusu. K7

Türkiye’de örnek verdim işte askerlere rotasyon yapıyorlar. Yurt sathında işte hâkim, savcılar rotasyon yapıyorlar, işte polisler yapıyorlar ama öğretmenlere yapmıyorlar. Bu anlamda yani öğretmen hasbel kader ilk atamada bir yere doğuya bir yere düşerse orada hizmet yapıyor ama diyelim Kayseri’ye de çıkabilir, İstanbul’a da çıkabilir. Öğretmen iyi bir okula atanmışsa orada kalıyor ve bir daha yerini değiştirmiyor. Dolayısıyla orada nitelikli öğretmeni hareketlendirecek bir takım şeye ihtiyaç var, araçlara ihtiyaç var. Ben bu tür politikaların hem mesleğin statüsü açısından olumlu avantajları olacağını düşünüyorum. Şu makul gelmiyor, bana yani öğretmen gidiyor işte birkaç yerde çalışıyor? Sonra memleketine tayinini alıyor. Sonra 30 yıl orda çalışıyor yani o çok ben meslek statüsü açısından da çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Profesyonel gelişimi açısından da çok verimli olduğunu düşünmüyorum. K12

Bazı katılımcılar tarafından zeki ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine özendirilmesini ve bu kapsamda eğitim fakültelerini okuyan öğrencilere burs verilebileceği önerilerinde bulunulmuştur.

Zeki çocukların öğretmen olmasına özendirilebilmek amacıyla eğitim fakültelerinden burs verilmişti zamanında. Ben o bursla okumuştum. Bugün özendirilmesi gereken alanların özendirilmemesi gereken alanlara kısıtlama getirilmesi gerekiyor. Türkiye’de en zeki çocukların doktor olması zaten Türkiye'nin en büyük problemidir. Çünkü en zeki çocuğun ülkenin gelişimi açısından olması gereken şey mühendistir. Zeki bir mühendis olursa bir fabrika kurar, sanayi kurar, teknoloji kurar, teknolojik altyapıyı geliştirir. Var olan teknolojiye büyük katkılar sağlayabilir. Siz bunu doktor yaparsanız sadece sizi muayene eder. Ama bunun sonucunda ülkenin geleceği açısından belirsiz sistemi değiştirmedeği gibi gelişimi de engeller. K4

Okul yöneticisinin niteliğinin iyileştirilmesine yönelik katılımcılar çeşitli önerilerde bulunmuştur. Okul yöneticiliğine yönelik mesleğin profesyonel olması gerektiği, mesleğe atanmada kıdemli olmanın esas alınması gerektiği, okul yöneticilerinin liyakatle atanması önerileri sunulmuştur. Okul yöneticisinin profesyonel meslek olması ve bu çerçevede yeterli bilgi ve becerilerle yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bir katılımcı ilkokul yöneticilerini örneklendirerek o kademeye uygun bilgi ve becerilere sahip olmasını önermiştir.

...ilkokul çok önemli burada, onun için ilkokul yöneticisinin onun kültürüne yapısına uygun seçilmesi gereklidir. Yani şöyle, ilkokul bizim eğitimimizin temelidir. Seçilen yöneticide o kültürde ve o donanımda olması gerekiyor. Böyle bir sorun yok. Kuruma uygun yanıt geliştirilmemiş. Öyle bir soru eğer uygun bir yanıt geliştirilmediği için yani ilkokuldaki kurum yöneticiliği meselesi de çok sıkıntılı bir durum. K1

Yönetici yetiştirmeyle ilgili esasen sorunlarımız var. Yönetimsel anlamda neyi hedefliyoruz biz okulu niye yönetiyoruz. Bizim okullarımızın amacı şu dört maddede bunu sağlayabilecek yöneticilerde şu, şu meziyetlerin olması gerekiyor gibi yani bunun içinde şöyle bir sınav yapıyoruz. Belli varsayımların olması lazım fakat uygulamada ne olduğuna baktığımızda batılı okullardan esinlenilmiş daha çok uygulamaların olduğunu görüyoruz ama bu çalışmıyor uygulanmıyor çünkü. Batılı uygulamalar bizde çalışmıyor deniyor ama aslında bizde uygulanmıyor. Okul

müdürüne mülakat yapıyoruz ilk başta ama yönetim çok ciddi bir olay bunun ne kadar farkındayız. Hem hükümlerin hem devletlerin başarısı onu en iyi temsil edecek insanlarla olabilir. En uzun vadeli kazanç devletler için budur. Dolayısıyla müdürlerin özenle seçilmesi ve yetiştirilmesi gerekir. K13

Bununla birlikte okul yöneticisinin mesleğe atanmada kıdemli olmanın esas alınması gerektiği önerilmiştir. Yeni yönetici atama sisteminde tecrübesiz öğretmenlerin müdür olarak atanması ve görev yaptıkları okullarda daha tecrübeli öğretmenlerin olması dengesiz bir durum oluşturduğu ifade edilmiştir.

Öncelikli olarak normal şartlarda en az on yıl öğretmenlik yapmamış birisini idareci yapmamak lazım. On yıl sonra bu arkadaşın en az sınavla müdür yardımcısı olmasını sağlamak lazım. Müdür yardımcısı olmasını sağladıktan sonra en az da beş yıl müdür yardımcısı olmalı. Daha sonra müdür olması lazım. Modelde hemen şu anda ikinci, üçüncü yılındaki öğretmen ondan sonra müdür yardımcısı olabilir. Ondan sonra bir sene, iki sene içerisinde de müdürlüğe başvurabilir. Beş yıllık bir öğretmeni okul müdürü yapıyorsunuz. Okulda bir 30 yıllık öğretmen var yani. Bu dengesiz oldu. Heyecan katmadılar sonucu böyle olmadı. Çünkü bunlar tecrübesiz. Bir insan bir çeyrek bir insanı yanlış yetiştirdiğinizde kenara koyamazsınız. Okul müdürü yetiştirme modelini değiştirmek lazım. Sadece sınavda değil, sınavı kazanan öğretmen sınavı kazanmış ve atamaya hak kazanmış olan öğretmene de onlara en az altı aylık bir eğitim vermek lazım. K4

Buna paralel olarak okul yöneticilerinin liyakatle atanması gerektiği belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin mülakatla atanması objektif bir biçimde atanmadığına dair katılımcıların olumsuz bir algıya sahip olduğu görülmektedir.

Müdür mülakat geldi, hepsi boş. Ve şimdi örneğin değişti. Mülakatla yaptığınızda beceremiyoruz başka ülkeler beceriyorlar belki. O zaman bence en güzel demokratik yani okul müdürünün ne işi vardır? Bugün yaptığı iş kayıp iştir sadece. Yani bağımsızlık birimi işletmeler yapan diyorlar ama aslında tam tersine bütün yazı çizgi

işlerinin bir memur ki okullarda memur kalmadı. Onun dışında eğitim öğretimle ilgilenecek okul yönetiminde öğretmenler içerisinde yine belli kriterlere onun denemeleri yapılabilir, yöntemleri geliştirebilir. K1

Ayrıca okul yönetimine yönelik katılımcılar öneriler vermiştir. Bu kapsamda okul yönetiminin demokratik ve özerk olması gerektiği yönünde görüşler mevcuttur.

Okul yönetimi ve öğretmen ilişkileriyle ilgili, kurumlar işliyor olsa bazen hani diyelim ki okul idaresi daha demokratik anlayışta olsun. Biz bu sorunları nasıl çözeriz? Hem Milli Eğitim Bakanlığı yaptı ne bizi daha sonra ona sokamadık. Hangi sorunlarla çözecek şu an o irade ve hani o duygu yok aslında. Yani okul içi işleyişin demokratikleştirerek biz öğretmeni biraz daha mutlulukla, ufak adımlarla dersin işlenişini güvence altına alabiliriz. Biraz da elimizi katarak arttırabiliriz aslında. K3

Yöneticiler o doğrultuda çalışabiliyorlar. Bizim çok yetenekli yöneticilerimiz de var yani onlara yeter ki siz birşey yapın deyin. Yani hedef koyun yani hedef koyduğunuz zaman o doğrultuda çalışabiliyorlar yani. Ancak yöneticiler pasif konumda. K10

Türkiye’de okul yöneticiliğinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması uzun yıllardır tartışılan bir konudur (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012; Aktepe, 2014; Balcı, Memduhoğlu, İlhan, Erdem & Taşdan, 2007; Cemaloğlu, 2005). Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi istenmekte, mesleki bilgi ve becerilere dayandırılan ölçütlerle okul yöneticilerinin seçmesi ve atanması önerilmektedir (Özmen & Kömürlü, 2010). Son dönemde değiştirilen yönetici atama sistemine yönelik yapılan çalışmalarda ise yeni atama yönteminin şeffaf bir şekilde yapılmadığı saptanmıştır (Arabacı, Şanlı & Altun, 2015; Türkmenoğlu & Bülbül, 2015). Bu çerçevede yapılan çalışmalar araştırmanın bulgusuna benzer niteliktedir. Dolayısıyla yönetici yetiştirme, seçme ve atama sisteminin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Eğitim Finansmanına Yönelik Öneriler

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanması için eğitim finansmanının iyileştirilmesine yönelik katılımcılar çeşitli önerilerde bulunmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda eğitime ayrılan bütçenin artırılması, eğitimde kamusal harcamaların yapılması, eğitime ayrılan kaynakların verimli ve adil kullanılması, okullara okul bazlı bütçe verilmesi ve öğrenci başına finansman önerileri ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar tarafından bazı ifadeler şöyledir:

Asıl sorun eğitim finansmanı, Türkiye’de eğitime bütçe ayırmak lazım. Yani çok net bir şekilde. Hani eğitim bütçe meselesi biz bunu çok kullanırız. Hani böyle bir slogan gibi düşünülür. Aslında örneğin yani bir tarikat yurdunda bir öğrenci intihar etti. Gördük. Şimdi eğitime bütçe ayırmış olsaydık bir kamusal alanda bir devlet yurdunda olsaydı intihar etmeyecekti. Bildiğin yurt yok ülkede. Ya çok büyük paralar vermen gerekiyor. Yani dolayısıyla hani eğitime bütçe meselesini çok boyutlu düşünmemiz gerekiyor. K1

Okul öncesi eğitim kurum yapmakla ilgili daha fazla eğitim kurumunun yapılması söz konusu bence daha çok ihtiyaç var okulların fiziksel yapısının gerçekten çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak yapılması gerekiyor. Çocukların daha güvende olduğu okulda olduğu süre boyunca daha kendini huzurlu mutlu hissedeceği mekanlara dönüştürülmesi lazım okulun. Ortaöğretimde daha fazla okul yapılmasına ihtiyaç var bu anlamda yetersiz görüyorum okulları MEB bakanlığının çünkü açık öğretime verilmiş çok fazla yük var yüz yüze eğitimin mukayese etmek mümkün değil bu çocukların gençliğin iyi bir eğitim almasını istiyorsak bol bol lise binası yapmamız gerekiyor. Tabi öğretmen atamasıda gerekiyor. Bunun için eğitime ciddi anlamda finansman ayırmak gerekiyor. Bu sorunlar en büyük kaynaklarından birisi de yetersiz finansman tabi. K13

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, katılımcılar eğitime erişime engel olan durumların eğitim bütçesinin yetersiz olduğuna bağlamış, yoksul çocukların okulda

tutabilme imkanlarının artırılmasının eğitim bütçesine bağlı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından ülke kaynaklarının eğitimin öncelikle haline getirilip eşitsizliklerin ortadan kalkabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar eğitimde kamusal harcama yapılması önerilmiştir. Bu durumla ilgili olarak bildirilen görüşler aşağıda sunulmuştur:

Eğitimde kamusal harcamalar yapmamız gerekiyor. Bu tabi daha ayrı bir yönelim. Yani şundaki neoliberal politikaların yapabileceği bir iş değil zaten karşı olduğu için yapabileceği derken yapacağı bir durum değil. Oradan bir öneri veremem. Yani öyle bir önerisi yok oranın. K9

Bununla birlikte katılımcılar eğitime ayrılan kaynakların verimli ve adil kullanılması gerektiği belirtmiştir. Bu kapsamda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

Yani bizim hep savunduğumuz şey iyi yönetim ilkelerine, örnek veriye dayalı karar verme, büyük yatırımlar yapmadan önce bunun fikir aşamasında test edilmesi, araştırmalar yapılması, pilot yapıp izlenmesi gerekiyor. Örneği, FATİH projesi gibi bir çalışma bir anda bütün ülkede yapılmadan denendi. Hatta 4 artı 4 artı 4 gibi çok yatırım ve bütçe gerektiren işler. Çünkü okullar bozuldu biliyorsunuz. Yani 8 yıllık kurumlar ikiye ayrıldı, bir sürü dönüşüm prefabrik yapılar yapıldı. Bütün bunlar yapılmadan önce yani bu kadar büyük hani milyonlarca çocuğu ve aileleri, öğretmenleri ilgilendiren büyük reformlar, değişiklikler yapılmadan önce bunlar iyiye gidiş için bile yapılacak olsa kötü bir başlangıç tabi ki kötü yönde bir politika olmasa bile mutlaka denenmesi gerekiyor. Mesela Türkiye’de özel okullara verilen teşvik çok tartışmalı ve kaldırıldı. Bütçenin daha hem artması gerekiyor. Bu arada Türkiye’de eğitim bütçesinin çok somut olarak ama verimli, etkili ve adil kullanılması önemli. K6

Var olan kaynaklar da günlük projelerde har vurup harman savuruluyor. 10-20 yıllık eğitim politikaları geliştirilmeli, nüfus planlaması yapılmalı, bu nüfus planlamasına göre istihdam politikası üretilmeli ve buna göre de okullar açılmalı. Yani her istihdama göre okul olmalı ama biz de ne yaptık? Her yıl Anadolu Lisesi yaptık meslek liselerinin hepsini mesleki teknik Anadolu Lisesi yaptık. Başarılı olanlarıda

yok ettik eğitim politikası hükümetin değil devletin olmalıdır. Kaynaklar birinci derecede Milli Eğitime harcanmalı. Ve eksiklikler gerçekten tespit edilip ona göre eksiklerin giderilmeli. Gerçekten okullar yapılmalı. Yani apartman okullardan vazgeçilmeli. Okul yetmiyorsa oradaki nüfusa göre bunu arttırılmalı. Yeterli öğretmen atanmalı. K5

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde eğitim bütçesinin etkili ve verimli kullanılmadığı görülmektedir. Yukardaki görüşe paralel olarak, katılımcılar sıklıkla eğitime ayrılan kaynakların planlı kullanılmasını önermişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak,

Elbette ki yani imkanlarımız var. Bir senede biz bütün çocuklarımızı 25 kişi bir sınıfların altında taşıyoruz. Yani bunu abartmıyorum üniversite mezunu öğretmenimiz var, toprağımızda var, çimentomuz var. Hala niye fakir çocukların neredeyse tamamı alt sınıf çocuklarının neredeyse tamamı 30, 40, 50 kişilik ilkokulda, orta okulda lisede okuyor. Biz kaynaklarımızı zaten yanlış kullanıyoruz. Türkiye için öğretim sorunlarını çözecek kaynakları var. Çok maliyetli bir şey değil. Eğitimi doğru düzgün planlayı, doğru düzgün bir sosyal bilim eğitimi istiyorum, sanat eğitimi istiyorum. Bunu istiyorsak bunları yapmanın bir maliyeti yok. Biz bu mevcut koşullar içinde çok iyi yapabiliriz. Birçok yere kaynaklar aktarılıyor. 4 milyon aileye iş, güç vermeden bir şey göstermeden, 11 milyon aileye bedava sağlık hizmeti nedir? Hani başka yerde başka şekilde kaynaklar aktarılıyor, eğitim öğretime aktarılmıyor. Türkiye'nin eğitim öğretim için çok ciddi bir kaynağa ihtiyacı yok. Sadece ciddiyete ihtiyacı var. Ciddiyetle doğru düzgün planlamayla eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya. Bilimsel nitelikli bir eğitim yapma iradesini göstermeye ihtiyacı var. Yoksa bütün ilçe okullarımız, köy okullarımız tamamıyla boş duruyor. K8

ifade edilmiştir. Bu ifadeden eğitime ayrılan kaynakların yanlış yerlerde kullanıldığı eğitime ayrılan kaynakların iyi bir planlamayla mevcut koşullarda sorunları çözebileceği anlaşılmaktadır. Özellikle eğitimde yapılan büyük çaplı proje ve programların pilot uygulamalarının yapılarak hayat geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla yapılan

çabaların plansız yapıldığını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar sıklıkla okulların ihtiyaçlarına göre kaynak verilmesi başka bir deyişle okul bazlı bütçe verilmesi önerilmiştir. Katılımcılardan biri havuz sistemi oluşturularak kaynakların adil dağıtılabileceğini önermiştir. Bu konuyla ilgili olarak katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur.

Çok klasik bir tartışma okul temelli yönetim falan tarzı hani ben teknik olarak uygun bir yaklaşım olarak görüyorum okulun finansman boyutunda. Ama burada yani Türkiye'nin kendi gerçekliği ile ilgili bazı sorunları var şartları devreye girebiliyor ama en azından şunu söyleyebilirim ben, yani şuan okullara yönelik doğrudan bütçe vermek yok. Ancak A okulu gidecek birisini bulacak birini bulduğunda o da mesela işte Genel Müdürlüğe söyleyecek A okuluna ayrı bütçe çıkartacak. Yoksa işte gelen bütçe ilçeye gelecek ilçeden sonra okullara paylaşılacak vesaire filan şuan mesela bunun içerisinde şu yok, herhangi bir şekilde dezavantajı, avantajlı okul ayrılmıyor. Hatta dahası var mı? Daha avantajlı, daha fazla kaynak kullanabiliyorlar. Bizim yapmamız gereken tek şey şu, yani açık politikaların benimsenmesi lazım yani dezavantajların daha fazla kaynağa ihtiyacı var. Oysa biz hani bunun içinde dezavantajlılar için mesela çarpanlar falan kullanıp kaynak ayrımı çok rahat yapılabilir ya da mesela bunun ötesinde çok şükür şuan mesela sınıf mevcutları üzerinden okul büyüklüğü üzerinden ve okulun alanları üzerinden çok rahat bir formül ortaya çıkartılır ve ona göre mesela dedimki A bölgesinde 100 birim bütçe geldiğinde bu bütçenin bu formül üzerinden dağıtılması hani kime, nasıl dağıtılacağını tam da bu formül üzerinden yapabilirsiniz. Burada mesela avantajlıya 10 vereceksen dezavantajlıya 20 verirsin. K12

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde sosyo ekonomik düzeyi düşük okullara daha fazla kaynak gönderilerek dezavantajlarını azaltılması ile eşitliğin sağlanabileceği ön görülmüştür. Yukarıdaki ifadelere paralel olarak öğrenci başına finansman gönderilmesine yönelik bir katılımcı şunları dile getirmiştir:

Eğitim finansmanı, genel itibariyle öğretmen maaşı ödemesi, okulların fizik imkanlarının yapılması, ücreti kitap dağıtımını değerlendirilmesi biz bunu sağlanmışlığı yoktur. Mesela MEB öğrenci başına finansman göndermiyor. Öğretmen öğrenciyi geziye götüreceyse bunun veli tarafından karşılanması gerekiyor. Okullardaki teknolojik altyapı geliştirdikçe okulun fiziksel altyapısı için veli yardımı gerekiyor. Halbuki bunlar daha düzenli kullanarak ondan sonra okulların altyapıları geliştirilebilir. Öğrencilere ciddi katkılar sağlar. K4”

Tüm bu ifadeler değerlendirildiğinde eğitim bütçesinin eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için yeterli olmadığını göstermektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için yapılan çabaların plansız yapılması eldeki mevcut kaynakların verimsiz kullanılmasına neden olduğu görülmektedir.

Program, Öğretme Öğrenme Süreçleri, Sınav Sistemlerine Yönelik Katılımcı Önerileri

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanması için sınav sistemleri ile program ve öğretme öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik katılımcılar çeşitli önerilerde bulunmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda mevcut sınav sisteminin değişmesi, öğrencilerin farklı becerilerini ölçen sistemlerin geliştirilmesi ve okullar arası nitelik farkının azaltılması önerileri ortaya çıkmıştır. Eğitim programlarının içeriğine yönelik katılımcılar eğitim programlarının azaltılması ile öğrencinin farklı alanlara yönlendirilmesi ve programların zenginleştirilmesi gerektiği önermiştir. Görüşmelerin analizi sonucunda bir diğer öneri ise mevcut sınav sisteminin değişmesidir. Bu konuyla ilgili olarak katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Sınav sistemi ile çocuk bir saatlik ölçmeyle değerlendiriliyor. Ya biz sınavsız öğretimi sağlayamıyoruz. Yani liseye geçiş sınavı olsun işte üniversiteye geçiş sınavı olsun hatta üniversiteden öğretmen mezun oluyor ataması yapılmıyor. Yine sınava giriyor. Yani sınavlar ülkesi olduk. Sınavla öğrenme olmuyor. Yani eğitim öğretim diyoruz ya, biz eğitimi boş bırakıyoruz. Sınav olduğu için sınav odaklı tüm okullar dersane mantığına döndü. Sınav odaklı çalışma söz konusu. Bunun önüne geçmenin yolu

işte istihdam yaparak birçok çocuğu bu iş alanlarına kaydırırsanız akademik olarak gidemeyecek çocuklara belki yetenek sınavları yapabilirsiniz müzik, resim, spor gibi. Buna bir şey demiyorum ancak bilgi sınavıyla çocuğun başarısını ölçemezsiniz. Belki çok başarı bir çocuk ama o sınavda heyecandan yapamıyor. Sınavlar derhal kaldırılmalı. Hatta TEOG sınavı vardı, kaldırdık dediler, kaldırmadılar, çoğalttılar tam tersi. Tabii sınavlara göre de ders programları ayarlanıyor. K5

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde katılımcılar mevcut sınav sisteminin öğrencileri bütünüyle değerlendirmedeğini belirtmiştir. Sınav sisteminin öğrencilerin farklı becerilerini ölçmediğini dolayısıyla öğrencilerin farklı becerilerini ölçen sistemlerin geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Akademik becerisi olmayan öğrencilerin yeteneklerini ölçen farklı sınavların yapılması ve eğitimin süreç içerisinde değerlendirilmesi ile daha sağlıklı bir değerlendirme yapılacağı belirtilmiştir. Buna paralel olarak katılımcılar tarafından sınav baskısının azaltılmasına yönelik önerilerde sunulmuştur. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir;

Mesela üniversite girişteki baskıyı çözecek formülü ben size söyleyeyim. Yani Türkiye'nin neresinde olursa olsun herhangi bir devlet lisesinde birinci olan çocuğu ben istediğim bölüme yerleştireceğim. Yani ister Boğazın bilgisayar mühendisliği ne yerleşin ister Hacettepe tıp fakültesine yerleşsin yani ben çocukları istediği yere yerleştireceğim. Ya bir sürü tepki geldi ama tepkiler şöyle diyeyim bu sistem çalışmaz değil, yani tepkiler bunun çalışıp olumsuz sonuçları olacağı yönünde. Ya bende çalışsın istiyorum zaten. Hani bu çalışırsa mesela ya dediler ki iyi okullardan kötü okullara geçiş olur. Güzel işte bende onu istiyorum. Ben istiyorumki bütün okullar kıymetlisin yani her okul kıymetlisin, bütün devlet okulları kıymetlensin orada radikal şeylere ihtiyaç var. Türkiye'de toplamda en fazla 20000 lise olsun. 20000 çocuğu istediğin yere yerleştirebilecek bir ülke Türkiye. Yani bence bu kapasitemiz var ve bu çocukların hepsinin aynı yeri isteme ihtimali düşük. Yani herkes Hacettepe tıp isteyecek diye bir kural yok ya herkes işte bilgisayar mühendisliğini isteyecek

kural yok yani demek istediğim burada biraz daha okulu merkeze alacak, okulu kıymetlendirecek adımlara ihtiyaç var ama bizim yaptığımız politikalar genelde okulu kıymetlendirmeme, sınavı kıymetlendirme o zaman da bu yarış devam ediyor. Dolayısıyla hani yıl 2002 den 2022 yılda döneme baktığımızda buradaki bence en büyük sıkıntı hala üniversiteye giriş sisteminde olmaya devam ediyor. K10

Okullar arasındaki fark ne kadar azalır, okullar arasındaki ayrışmayı azaltabilirsek aslında. Yani sınav baskısı azalacak ve çocukların daha heterojen, sosyal ekonomik olarak da daha heterojen, daha segulere olmuş ortamlarda eğitim görmeleri de olumlu olacak. Onların genel akademik başarısı için diye düşünüyorum. K6

Katılımcı görüşleri incelendiğinde okullar arası ayrışmanın sınav baskısı yarattığı okul niteliğinin artması bu baskıyı azaltacağı yönünde katılımcı görüşleri mevcuttur. Öte yandan bir katılımcı okul başarısının daha fazla değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenci değerlendirmesinde öğretmenin daha aktif olması gerektiği dile getirilmiştir. Yukarıdaki görüşlere paralel olarak eğitim öğretim sürecinin iyileşmesi sınav sistemine bağlı olduğu dile getirilmiştir.

AOP bulunduğunuz okulun size ortaöğretim başarı etkisi vardı eskiden. 2012 ye kadar devam eden uygulama dolayısıyla hangi okula gittiniz? O dönem doğrudan sizin başarınızı etkiliyordu. O yüzden bir okula gitmek çok daha anlamlı bir hale geliyordu. Teknik anlamda 2012'den sonraki sınavlarda değişikliklerle beraber bu ortadan kalktı. Ama yani bu algı var olmaya devam etti. Hani daha iyi okula gidersem tarzında bir şeye devam etmeye başlandı. Bunu oluşturduğu bir etki söz konusu. İkincisi bizdeki aslında asıl seçicilik liseye geçiş sınavında biz aslında ayrışmayı orada yaşıyoruz. Baktığınız zaman üniversite yani ben bir ara manuel kontrol ettiğinde mesela birkaç üniversitenin taban puanları baktığınız zaman çoğu zaten fen lisesi işte sosyal bilimlerden gelen öğrencilerden oluşuyor. Aslında bizdeki seçme lise düzeyinde, orada seçicilik yaptığımız zaman bütün mesele aile aslında bütün

kaynakları falan oraya aktarmaya başlayan çocuklar daha iyi eğitim almak için buradaki ailelerin kaygısı, çocuklarının daha iyi eğitim, daha gelecek kurmak istiyorlar. K1

Görüşler doğrultusunda okul başarısının öğrencinin değerlendirilmesinde merkezi sınavdan daha çok dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bu çerçevede okula bağlılığın artmasının sağlanacağı ön görülmektedirler. Buna paralel olarak okul niteliğinin artması ile ayrışmanın azalacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Almanya'daki birisi şöyle kaygı yaşamıyor mesela hani ebeveyn okula başlarken çocuğumu hangi iyi okula versem, hangi öğretmene versem. Mahaltesinde bir okula veriyor. Çünkü az çok okuldaki öğretmeninden bütün öğretmen belli bir mesleki etik kodları var ona uyacağını biliyor veriyor. Bu sene geldiği zaman da çocuk mesela diyelim ki jimnazyum nasıl gitmek için çoğu zaman uğraşmıyor. Mahaltesi'ndeki ya işte o ilçesinin jimnazyumuna gidiyor. Bizde biraz angolasaksonlara benziyoruz. Çünkü ayrışma bize çok büyük. Bu mekansal ayrışma gerçek anlamı çok derin ve doğrudan eğitim kurumlarına yansıyor. Eğitim kurumu yansıdığı için, içinde insanlar daha iyi bir yere gitmeye çalışıyor. Bütün o 2006 da gelen politikaları oluşturmuş durumdayız. A okulu daha iyi, B okul daha iyi, C okulu, daha iyi gibi olduğu için de bu imajlar kolay kolay değişmeyecek. Ancak ne olacak mezun vereceksin bak bizim okuldanda işte çıktı. Çünkü o okulda iyiymiş gibi mesela zamanla olacak olan bir şey. K12

Sen okul bazında çözeceksin sorunu. Yani başarısız bir semt okulun varsa o başarısızlığı çocuğun başarısızlığı değil. O okula giden bir sonraki çocuk da aynı başarısızlığı gösteriyor, biliyorsun. En iyi ilçedeki çocukların yetersiz okullara koy hiçbiri o okulda okumak istemeyecek okuyanda aynı başarıyı gösterecek. O zaman sorun ne? Okullar arasındaki eşitsizliği ortadan kaldırmak. K8

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde okullar arası ayrışmanın azaltılması ile eğitim öğretim sürecinin iyileşeceği önerilmiştir. Okulların heterojonleştirilmesi gerektiği ifade

edilmiştir. Öte yandan eğitim programına yönelik katılımcılar çeşitli önerilerde bulunmuştur. Eğitim programlarının azaltılması gerektiği öğrencinin farklı alanlara yönelmesini sağlayacağı yönünde öneriler sunulmuştur.

Eğitim programının öğrenciyle yaşamla ilişkili olarak mutlu bir yaşam sürmesini hem öğrenciyken hem öğrencilik sonrasında sadece öğrencilik sonrası hazırlama değil 12 yıllık sürede hatta K12 dedikleri 13 yıllık süreçte öğrenciyi coşkulu bir çocukluk geçirebileceği ve yarıştırmayacağı bir sistem gerekiyor. Yarışmacı eğitim anlayışının olumsuz etkilerini yani bu sınav sarmalı ile beraber çocukların genel sağlıklarını, fizyolojisini, psikolojilerini nasıl olumsuz etkilediği bizde örnekleri yaygın olarak var. Yarışmacı eğitim anlayışını besleyen bir eğitim politikasıyla karşı karşıyayız. Yani yarıştıran, herkesi rakip yapıyoruz. Doğal olarak kapitalizm neoliberalizmde bu seçim sürecinden yani meritokrasiyi rahatlıkla hepimize olumlu atıyor veya iyi bir şeydir diyoruz. Oluyoruz aslında eşitsizliği savunmuş oluyoruz ama orada da böyle bir kandırmaca var diyelim. K9

Müfredatın değiştirilmesi geliştirilmesi gerekiyor. Dünyanın neresindeyse Avrupa ülkelerinde, Japonya gibi, Amerika gibi gelişmiş ülkelerde çocukların çok fazla miktarda müzeye götürüldüğü görülüyor. Müze kültürünün geliştirilmesi lazım öncelikli olarak. Çünkü örneklerinide müze deyince bizim aklımıza tarihi müzeler ve arkeolojik müzeler zannediyoruz biz. Ama dünyanın her yerinde inanılmaz teknolojik müzeler ondan sonra giyim, girişiminden, teknolojinin gelişimine kadar hayatın gelişimine kadar birçok müze var. Sinemanın nasıl geliştiğine dair var. Çocukların dikkatini çekecek, ilgi duyduğu alanlarda bu gelişimleri görebilecek alanların yaratılması lazım. K4

ifade edilmiştir. Bu çerçevede katılımcılar eğitim programlarını öğrenciyi çok yönlü geliştirecek bir yapıda olmadığı algısına sahiptir. Bir katılımcı eğitim programlarının öğrenci merkezli anlayışla yeniden ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Müfredatla ilgili ders saatlerinin düzenlenmesi gerekiyor. Bir ders saatini beş saate indirgemek vesare bunlarla hiçbir şey olmuyor. İngilizce eğitimimizi ilkokul beşinci sınıfta hazırlık ağırlıklı yapıp haftada 2 saat göreceğinize 15 saat göstermemizin bir anlamı yok aynı metodolojiyle öğrettiğimiz zaman bir işe yaramayacaktır. İngilizce öğretmenin kendisinin konuşma pratiği yok, İngilizce öğretme yöntemleri ile pratik yetersizliği var. İşte öğrenci birden sınava girecekleri için gramer öğrenecek bir yandan da o yüzden çok daha bir başka daha perspektiften bakmamız lazım ve bununla ilgili mutabakat yapmamız lazım ve eğitimin diğer basamaklarıyla hepsiyle tutarlı olması lazım öğrenci merkezli bir eğitim yapmak lazım. K13

Bu bulgular doğrultusunda eğitim programlarının içeriğini azaltılıp, içeriğinin zenginleştirilerek öğrenciyi bütünsel şekilde gelişimini destekleyecek biçimde revize edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Eğitim Çıktılarının İyileştirilmesine Yönelik Katılımcı Önerileri

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının iyileştirilmesine yönelik katılımcılar çeşitli önerilerde bulunmuştur. Okullar arası ayrışmanın azaltılması, bütçenin ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısını iyileştirmesi için artırılması, öğrenci başarısının çok yönlü değerlendirilmesi, öğrenci başarısının eğitim hayatı boyunca izlenmesi ve sivil toplum ve yerel yönetimlerin öğrencinin akademik başarısını artırmada daha aktif olması gerektiği önerileri sunulmuştur. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular sonucunda okullar arası ayrışmanın fazla olması ile öğrencilerin belli okullarda yoğunlaştığı ve bu durumun akademik başarıyı etkilediği ifade edilerek okulların heterojen öğrenci profiline sahip olması ile akademik başarının artacağı belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur.

Tabii şu kaygı da anlaşılabilir kaygı, hani avantajlı olarak parası olan özel okula gidiyorken, yetenekli Anadolu çocukları da iyi bir eğitim alabilsin yani buda toplumsal olarak meşrutiyete sahip bir karşılığı var. Dolayısıyla bu ikisini birleştirecek. Hani bir taraftan makul sayıda? Tırnak içerisinde böyle daha yetenekli çocukları eğitecek

okulların olmasında bir beis yok ama bunların sayısının ölçeğini daha makul bir yerde durması lazım ki geriye kalan okullar kalitesiz olarak damgalanması ve ortalaması düşmesin. Dolayısıyla burada benim temel kaybın yüzde 35 lik öğrenci değil. Onlar herhalde başarılı olacaklar. Asıl mesele bu yüzde 95 in üzerine yukarılara çekmek. Yani bunun da yolu okulları başarıya göre etiketlememek. Orada da başarılı öğrencilerin olmasını sağlamak yani. Dolayısıyla oralara da iyi öğrencilerin gitmesini sağlayacak adımların atılması lazım ki heterojenlik olsun ve böylece akran öğrenmesi de gerçekleşebilir. K10

Yıllar itibariyle uluslararası sınavlarda gözlemlenen başarı artışının yetersizliğinden yola çıkarak, niteliği iyileştirme doğrultusundaki politikaların revize edilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Yukarıdaki görüşlere paralel olarak bütçenin yatırım yapılması ile yetersizliklerin giderilmesi ile başarının iyileştirilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca dezavantajlılara yönelik eğitim programlarının hazırlanması gerektiği böylece akademik başarının artırılacağı ön görülmüştür. Bununla birlikte bazı katılımcılar öğrenci başarısının sadece akademik olarak değerlendirilmesini eleştirmiş ve öğrencinin birçok yönden başarısının değerlendirilerek öğrencinin eğitim sürecinin başlangıcından mezun oluncaya dek izlenmesi gerektiği önerilmiştir.

...ben eğitim öğretim süreci içerisinde çocuğum nereden nereye geldiğine bakarak bir değerlendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum Çocuk size teslim edildiği zaman neredeydi? açısından davranış açısından, kabiliyet açısından, el yetenekleri açısından seziş açısından, kavrayış açısından, hazır cevap verme açısından bütün bunlar 2 test 1 akademik başarısı bence böyle değerlendirmesidir. K2

Akademik başarının yapılmasıyla ilgili olarak çocukların demin söylediğim ana okuldan itibaren onların test edilmesi lazım. Çocukların kabiliyetlerinin ortaya çıkarılması lazım Böylelikle her çocuğun sayısal mı çözer, kendisinin karar vermezse, velisinin karar vermesi değil çocuğun oradaki öğretmenin karar vereceği bir sistemin oluşturulması lazım. Bu şekilde öğrencilerin kendi zekalarına göre, kendi

kabiliyetlerine göre bölümlerde okuması sağlanırsa evet. Zaten otomatikman çok hızlı bir şekilde akademik başarıda artacak demektir. K3

Bununla birlikte öğrenci başarısının artırılması için sivil toplum, yerel yönetimlerin aktif olması gerektiği vurgulanmıştır.

Bazı belediyelerde önemli çalışmalar var. İstanbul'da mesela Sarıyer Belediyesi, Sarıyer akademi diye çocuklara akademik destek sunan bir okul özel okul niteliğinde bir birimi var. Yani dezavantajlı çocuklar gelip üniversite sınavına hazırlıkta yararlanabiliyor. TEGEV gibi kurumlar var. Biliyorsunuz sivil toplum kurumları özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların akademik gelişimleri için yoğun çaba sarf ediyorlar. Kamunun dışında bu gibi çalışmaların artması bence anlamlı olacaktır. Keza burs veren çok fazla kurum var mı? Yurt yapan kurumlar var. Aslında bunlara ihtiyaç var. Türkiye'de erişim sorunu çözüldü artık niteliğe odaklanalım gibi bir söylem var. Bu söylemi gerçeği yansıtmadığını düşünmekle beraber çözülen kısmında çok pamuk ipliğine bağlı olduğunu düşünüyorum. Yani o çocukların bir takım yurtlarda kalabilmeleri ne bağlı? Dolayısıyla orada çok böyle güvenilir hakikaten sağlam yerleşik hizmetler sunmasına gerek var diye düşünüyorum. K6”

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için politikaların bir bütün olarak değerlendirilip uygulanması gerekmektedir.

Eğitim Standardı, Okul Değerlendirme ve Denetlemeye Yönelik Öneriler

Eğitim niteliğinin artırılması adına okul değerlendirme ve denetleme sisteminin iyileştirmesine ilişkin katılımcılar çeşitli öneriler sunmuştur. Katılımcılar okul yöneticilerinin öğretmenleri denetlemesinin kaldırılması, eğitim yönetiminde merkezleşmenin azaltılması, her öğrenciye asgari standartların getirilmesi ve okullara yüksek standartlar getirilerek izlenmesi önerileri sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda okul yöneticisinin öğretmenleri denetlemesinin kaldırılması ile ilgili olarak katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur;

Bizde okulda değerlendirme kağıt üzerindeki işler. Daha öncesinde Maarif Müfettişleri tarafından okullar denetleniyordu. Okulların denetmen tarafından denetlenmesi birçok işin daha düzgün gitmesini sağlıyordu. Fakat yani ne yazık ki bizim okullarımızda okul idarecisinin gücü, siyasal bağlantısına göre geldikleri için çok büyük bir kısmı okulun denetlenmesini öyle yapıyor. Yani okulu idare edecek çok güçlü bir adamsa okulun denetlenmesi süper geçiyor içeriye bakılıyor çünkü. Okulda okul idaresinde istenmedik bir adam varsa ona göre bir değerlendirme yapılıyor. Dolayısıyla okul yöneticinin öğretmeni denetlemesi kaldırılarak eski sistemin getirilmesi gerekmektedir. K4

Okul yöneticilerinin öğretmenleri denetlemesi uygun bir yaklaşım olarak görülmediği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda okul yöneticisinin öğretmeni denetlemesi birçok soruna nedene olduğu saptanmıştır (Altunay, 2020; Koşar & Buran, 2019; Turan, 2016). Bu araştırma sonuçları mevcut araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Buna paralel olarak bir katılımcı tarafından eğitim yönetiminde merkezileşmenin azaltılması önerilmiştir.

Merkezi yapının zayıflaması lazım. Bu merkezi sistemde artık okul müdürü, ilçe milli eğitim müdürü hepsi devre dışı olmuştur. İşte artık kazanım üzerinden yürüyor işler. O kazanımı işlemem lazım diyor. Yani bakanlığın belirlediği kazanım Türkiye'nin bütün okullarında uygulamak zorundasın. Bu da ne kadar doğrudur? Bir kere o denetimde dolayısıyla buradan düşünürlerse eğer Yani kurduğun bu merkezi yapı, tek merkezden yürütülen bu yapıyı da denetliyecek müfettişler göndereceksek buraya o zaman facia olur. K1

Yukarıdaki ifadelerden eğitim sisteminin aşırı merkezileşmiş yapısı okul denetimini ve değerlendirmesini zorlaştırdığı sonucu çıkarılabilir. Bununla birlikte her öğrenciye asgari standartların getirilerek okulların değerlendirmesi önerilmiştir.

Her çocuğun öğrenmesi gereken asgari standart tanımlansın ve o çocuklar bunu eriştikten sonra bu okulu tamamlasın, şu an biz çocukları 10 zayıfla bir üst öğrenime geçiriyoruz. İlköğretimden o çocuk liseye geliyor hiçbir şey bilmeden ama lisede ise

şutlanıyor. PISA raporlarından söylediğimiz her çocuğun asgari standardı sağlamak için çocuk içinde 10 gün mesela ek ders vereceğiz, telafi eğitimi mi yapacağız. Her çocuğun bilmesi için asgari standarttan tanımlanıp buna ulaşması lazım. Çocukların asgari standart sağlamlasını oluşturmak yeterli. Şu kalite çerçevesi şu olsun yok efendim neydi okul gelişim modeli bilmem ne modeli hocam öğretmenlik yaptım biliyorum işlemez. K12

Yukarıdaki görüşlere paralel olarak katılımcılarda birisi okullara yüksek standartlar getirilerek izlenmesi önerisinde bulunmuştur. Bu konuya yönelik katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur.

Zaten bir kalite çerçevesi vardı. Biliyorsunuzdur. Bildiğim kadarıyla fiilen uygulanmadı. Hani siz uygulamasını ne şekilde takip ettiniz bilmiyorum ama o kadar uygulanmadı. Aslında okul standartlarını yükseltmek ve mümkünse okulları eşitlemek için buna gerek var. Bence en fazla yani bunu izlemeye gerek var gibi geliyor. Hani basınada yansıyan bakanın bir yere gitmesi oradaki okulun durumuna bakması bu niye yok demesi gibi bir yol yani o basına yansıyan haliyle en azından o anlamlı bir izleme değerlendirme değil zaten bunun verisinin olması okulun bütçesinin neye yettiği neye yetmedi ile ilgili de bütçesel bir izleme değerlendirme olması gerekiyor. Bunu pek çok STK, özellikle bu hükümetin çalışan STK'ları yapıyor.K6

Buna yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde okul standartları belli olmadığı ve okulların belirlenen standartlara göre izlenmediğini göstermektedir. Göksoy (2014) eğitim niteliğinin artırılması için eğitimde kalite standartlarının evrensel nitelikte olması gerektiğini ve bu standartlara göre okulların değerlendirmelerini önermektedir. Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına eğitim standartlarının uygulanması önemli görülmektedir.

Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrencilerin İzleme ve Değerlendirmesine Yönelik Öneriler

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin etkili bir şekilde izleme ve değerlendirme yapılabilmesi için izleme değerlendirme mekanizmasının geliştirilmesi, izlemenin sürekli yapılması ve bu alan özgü bütçenin ayrılması önerileri katılımcılar tarafından sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda izleme değerlendirme mekanizmasının geliştirilmesine yönelik katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Genel olarak izleme boyutu açısından ben sadece bu öğrencilere yönelik olarak değil, hani dediğim gibi yani izleme boyutuyla bizim ulusal mekanizmalarımızın biraz daha güçlendirilmesi gerekiyor. Yani. O öğrenci başarısını izleme yönelik bir çalışma yapılıyor. Onların sürdürmesi lazım ki biz o zaman izlemeden bahsedilen tek bir çalışma ile değilde şimdi mesela biz hala ağırlıklı olarak bu konuşmamızda örnekleri biz PISA'dan TIMSS'ten verdik. Niye? Çünkü biz onlara ulaşabiliyoruz ve izliyoruz ve diyoruz ki işte Türkiye 2003'te şurdaydı, 2012'de şurada 2020'de şuraya geldi diyebiliyoruz yani. Dolayısıyla burada bizim ulusal izleme sistemimizin biraz daha belki artırılması lazım kapasitelerinin. Bakanlıkta her bir birimin bir izleme dairesi var ama bunların çok aktif olduğunu söyleyemiyoruz. Ama belki oralar biraz daha aktifleştirilmesi gerekiyor. Ama özünde böyle bir kapasite var mı dersiniz var. Yani bu veri altyapısı buna müsait insan kaynağı buna müsait. İllerde de belli bir kapasite oluşabilir? Yöneticilerin bu konudaki farkındalıkları biraz daha artırılabilir. K10

Yukarıdaki ifadelerden görüldüğü üzere eğitim sisteminin izlenmesi problemi olduğu ve izleme ve değerlendirmelerin süreklilik arz etmediği görülmektedir Özellikle MEB birimlerinin aktif çalışmadığı söylenebilir. Sistematik bir şekilde mekanizmalar kurulması gerekmektedir. Buna paralel olarak öğrencinin okula başladığı zamandan mezun olana kadar öğrencinin sürekli izlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Erken yaşta başlayıp çocuğun ana sınıfından başlayarak ilgi yeteneklerin tespit edilmeli. Ve buna göre yönlendirme yapılmalı. Yönlendirme yapılırken aynı çocuklar arasında onların değerlendirilmesi yapılmalı... K5

Bu alana özgü bütçenin ayrılmasını gerektiği verilen öneriler arasındadır.

.. bütçenin artırılması gerekiyor. Hem verimli hem kanıta dayalı izlemeye dayalı pilotlara dayalı hem de adil kullanılması gerekiyor..K6

Yukarıdaki veriler incelendiğinde izleme ve değerlendirmeye yönelik mekanizmaların geliştirilmesi ve sağlıklı kararlar alınabilmesi için izleme değerlendirme çalışmalarının sürdürülmesi gerekmektedir.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgular tartışılmış, bu doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Hemen ardından sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılara ve politika yapıcılara önerilere yer verilmiştir.

Birinci ve İkinci Araştırma Sorularına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında araştırılan ilk konu Türkiye’de ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik hayata geçirilen politika ve uygulamaların neler olduğudur. İl adımda üst politika belgeleri incelenerek, hangi politikaların hedeflendiği incelenmiştir. Üst politika belgeleri incelendiğinde fırsat eşitliğinin sağlanması için eğitime erişimin artırılması, eğitim ve öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi, bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, eğitim içerisinde özel sektör payının artırılması hedefleri belgelerin önemli bir kısmını oluşturduğu görülmüştür. Bu araştırmada incelenen ilgili raporlardaki hedeflerden eğitime erişimin artırılması, bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, eğitim içerisinde özel sektör payının artırılması gibi bazı hedeflerin kısmi olarak gerçekleştiği buna karşın eğitim ve öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi hedeflerinin ise gerçekleştirilemediği görülmüştür. İncelenen raporlarda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitim hizmetine erişebilmesi için söz konusu öğrencilerin dezavantajlarından kaynaklanan engellerin giderilmesinin hedeflendiği gözlenmiştir. Bunun için yoksul öğrencilere şartlı eğitim yardımları verilerek bu öğrencilerin ekonomik olarak desteklenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin eğitime erişimlerinin ve devamının artırılması sadece bu yardımlar üzerinden takip edilerek söz konusu öğrencilerin eğitime erişimine olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu anlamda pozitif ayrımcı sosyal politikaların dezavantajlı öğrencilere yönelik eşitlik sağlayıcı etkisi görülmekte ancak eğitimdeki eşitsizliklerin etkisini azaltmada yetersiz olduğu ifade edilmektedir (ERG, 2009). Bu çerçevede ekonomik açıdan

dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimine yönelik hedefler daha kapsamlı ele alınması gerekmektedir.

9.KP ile beraber politika belgelerinde öğrenci terk ve devamsızlık oranlarının azaltılmasına dönük hedeflerin sıkça yer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede eğitime erişim farklı boyutlardan ele alınarak bu hedefe dönük çeşitli proje ve uygulamalar hayat geçirilmiştir. Ancak öğrenci terk ve devamsızlık oranlarının AB ülkeleri ile kıyaslandığında yüksek olması ve 2019-2023 MEB stratejik planda önemli bir hedef olarak dile getirilmesi bu alana dönük projelerin gözden geçirilerek kapsamlı politika hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefi politika belgelerinin çoğunluğunda yer verilmiştir. İncelenen belgelerde ilk aşamada bu kademeye yönelik okullaşma oranlarının artırılması amaçlandığı sonraki yıllarda okul öncesi eğitimin dezavantajlı çocukların eşitsizliğini gidermede önemli bir politika kabul edildiği görülmektedir. Bu çerçevede zaman içerisinde “okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması” hedefi “dezavantajlı çocukların erken çocukluk eğitimine katılımının sağlanmasına” dönüşen hedefler bağlamında politika belgelerinde yerini almıştır. Son dönemde okul öncesi eğitimin bireyin dezavantajlarını azaltmasına katkı sağlaması doğrultusunda uluslararası örgütler bu kademenin yaygınlaştırılmasını politika hedeflerinden biri haline getirmiştir (UNICEF, 2019). Örneğin 2015 yılında, UNESCO, UNICEF, Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı gibi kuruluşların düzenlediği Dünya Eğitim Forum’unda kabul edilen Incheon Eğitim Bildirgesi’nde “2030’a kadar, tüm kız ve erkek çocukların ilköğretime hazır olmaları için erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitime kaliteli erişime sahip olmalarının sağlanması” hedefi yer almıştır (UNESCO, 2015). Uluslararası alanda paralel olarak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması hedefi Türkiye’de de eğitim politikalarını şekillendirdiği görülmektedir. Bu çerçevede politika belgelerinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılacağı kabul

edilmiştir. Eşitsizliklerin eğitim üzerindeki etkisini azaltmada önemi dikkate alındığında politika önlemleri üzerinde durularak devam etmesi gerekmektedir.

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin olanaklara erişiminin sağlanması adına eğitim ve öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi politika belgelerinde en sık değinilen konular arasında yer almasına karşın eğitim sisteminde nitelik sorunu önemini korumaktadır. Okulların niteliğinin artırılması için birçok çalışma yapılarak okullararası farklılıkların giderilmesine dönük katı standartlarının hedeflendiği ve hayata geçirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Uluslararası karşılaştırmalarda ve ulusal sınavlardaki öğrenci başarısı göz önüne alındığında Türkiye’de eğitim niteliğinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitim sistemi üzerine yapılan çalışmalar ve raporlar uzun yıllardır eğitim niteliğinin sorununa işaret etmektedir (Dünya Bankası 2006; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a; TEDMEM, 2020a; Yıldırım, 2012). Araştırma sürecine dahil olan katılımcılar tarafından son 20 yılda eğitimde özelleşmenin yaygınlaştırılması ile ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişemediği görüşü sıklıkla dile getirilmiştir. Eşitlik perspektifinden bakıldığında tüm çocukların nitelikli eğitime erişimemesi Türkiye için önemli ve ciddi bir sorundur.

Okul niteliğine yönelik çalışmalar sürdürülemeden farklı uygulamalar hayata geçirilerek bir döngü içerisinde bu çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Öte yandan TEDMEM (2019a) eğitim niteliğinin artırılmasına yönelik son 20-30 yıllık süreçte hedef, girişim ve planlar incelendiğinde bir kısmının uygulanmadığı bir kısmının ise kısa bir zaman dilimde uygulanarak terk edildiğini belirtmiştir. Araştırmada incelenen dönemlerdeki niteliğe dönük uygulamalar göz önüne alındığında eğitim niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlamadığı başka bir deyişle bu uygulamalardan verim alınmadığı söylenebilir. İlgili alan yazın göz önüne alındığında araştırmanın bu bulgusunu desteklediği görülmektedir. Bu çerçevede eğitim niteliğini geliştirmek adına yapılan birçok uygulamaya rağmen eğitim niteliğinin iyileştirilememesi halen ciddi bir sorun olarak durmaktadır. Son dönemde okul gelişim modeli ile okulun koşullarının ve önceliklerinin dikkate alınarak değerlendirilmesi ve buna

yönelik okul gelişim bütçesi verilmesi olumlu bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Böylece dezavantajlı okullara pozitif ayrımcılık yapılarak öncelik tanınması ile okulun eksik olduğu yönler tamamlanabilir.

Öte yandan yıllarca öğretmen niteliğinin artırılması hedefi politika belgelerinde yer almasına karşın zaman içerisinde yapılan birçok uygulamanın öğretmen niteliğini artırmaktan çok uzak olduğu görülmektedir. Öte yandan eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına Türkiye'deki öğretmen dağılımının iyileştirilmesi için hayata geçirilen öğretmenlere mecburi hizmet yükümlülüğünün getirilmesi öğretmen dağılımına olumlu katkılar sağlamıştır. Ancak katılımcılar tarafından uygulamanın öğretmenleri ayrıştırması ve öğretmen motivasyonunu düşürmesinin yanında ilk kez görev yapacak öğretmenlerin dezavantajlı bölgelere atanması eğitim niteliğini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Bu çerçevede araştırma sonucu incelenen belgelerde eğitim ve öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi hedeflerinin neden gerçekleşmediğinin sorgulanmasını ortaya çıkarmıştır. Eğitim niteliğinin artırılması ve geliştirilmesinin öğretmen niteliğine bağlı olduğu birçok ulusal ve uluslararası çalışmalarda vurgulanmaktadır (Darling-Hammond & Rothman, 2011; European Commission, /EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2009; UNESCO, 2015a). Yapılan pek çok çalışmada Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki gelişimi, statüsü ve istihdamı gibi birçok alanda sorunlar olduğu belirtilmektedir (Akdemir, 2012; Akpunar & Erdamar, 2020; Bozbayındır, 2019, Çınar & Dogan, 2019). Özellikle öğretmen yetiştirmede belirli bir standardın ve istikrarın olmaması en temel problem alanı olarak işaret edilmektedir (Çelik & Bozgeyikli, 2019). Bu kapsamda öğretmen niteliğine ilişkin çalışmalar araştırmadaki katılımcı görüşlerini benzer sonuçlar ile desteklemektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden düzenlenerek, öğretmen gelişim sürecini etkileyen faktörlerin bir bütün olarak ele alınarak sorun alanlarının iyileştirilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte incelenen belgelerde öğrencilerin olanaklara erişiminin sağlanması için bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması hedefi de sıklıkla dile getirilmiştir. Buna yönelik incelenen dönemden önceki dönemlerde de bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması

hedeflenerek çeşitli uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu çerçevede bu hedef önceki dönemlerde belirlenen hedeflerin devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Eğitimde bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması hedefine yönelik FATİH projesi uygulanmış ancak söz konusu proje sadece ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik gerçekleşmemiş, eğitim sistemindeki tüm öğrencileri kapsayacak şekilde hayata geçirilmiştir. İlgili alan yazınla birlikte katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde söz konusu uygulamanın şeffaf ve hesapverilebilirlik çerçevesinde ele alınmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan bu projelere ayrılan kaynaklar oldukça yüksek seviyelere ulaşmıştır. Bu çerçevede bu durumun dikkate alınması gerektiği ve eğitim sorunlarının önceliklendirilerek harcamaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylece eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilir.

Bilişim teknolojilerinin eğitimde yaygınlaştırma çabalarının iki önemli nedeni vardır. Öncelikle kapitalizmin dayatması olarak 1970'li yıllarda bilgi ve iletişim teknoloji ürünlerinin sermaye olarak görüldüğü eğitim sektöründe piyasa bulma çabasıdır. İkincisi eğitimde geleneksel yöntemlerin eleştirilmesi ile yeni yöntemlerin kullanılmak istenmesi ile yayılmıştır (Erdoğan, 2005; Sayılan, 2005). Gelişmekte olan ülkelerde eğitimin kalitesini iyileştirmek için politika öncelikleri arasına girerek bu alana yapılan yatırımların hızla arttığı görülmektedir (Barrera-Osorio & Linden, 2009; European Commission, 2001). Bu çerçevede Türkiye'de de bilişim teknolojilerinin eğitimde yaygınlaştırılması eğitim projeleri içinde yerini almıştır (Aksoy, 2003). Türkiye'de bilgi iletişim sektörüne yapılan yardımlar 2002 yılında merkezi yönetim bütçesinden 2021 yılı fiyatlarıyla 1 milyar 269 milyon TL iken, yıllar içerisinde hızlı bir büyüme ile 2016 yılına kadar artış göstererek 7 milyar 264 milyon TL'ye ulaşmış, sonrasında azalma meydana gelerek 2021 yılında 5 milyar 888 milyon TL ödenek ayrılmıştır. 2002-2021 yılları arası bilgi iletişim teknolojileri yatırımlarının sektörel dağılımı içerisinde en fazla yatırım yapılan alanlardan biri olan eğitim sektörü yaklaşık %23'lük bir paya sahiptir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021). Aksoy (2003a) gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerde sınırlı kamu kaynakları göz önüne alındığında bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı yüksek maliyetin eğitimde kullanılmasının öncelikli

olup olmadığının sorgulanması gerektiği ve eğitimin diğer alanlarında gerçekleştirilecek amaçları engelleyip engellemeyeceğinin iyi araştırılması gerektiğini belirtmiştir. Eğitim teknolojilerinin eğitimde iyileştirme sağlamadığını gösteren araştırma bulguları mevcuttur (Adıgüzel, 2020). Bu çerçevede eğitim niteliği göz önüne alındığında bilişim teknolojilerine yapılan yatırımların eğitimde yeterli düzeyde iyileşme meydana getirmediği görülmektedir.

Diğer taraftan eğitim içerisinde özel sektör payının artırılması hedefi uzun yıllardır politika belgelerinde yer verilen bir konu olmuş ve yıllar içerisinde özel okul sayısı artmıştır. Ayrıca ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin özel okullarda okuması için eğitim öğretim desteği hayata geçirilmiştir. Böyle bir hedefin politika belgelerinde yer alması özel okulların niteliğinin devlet okulların niteliğinden daha iyi olduğunun kabul edildiği anlamına gelebilir. Özelleştirme için yapılan teşvikler özel okul sayısının artışına olumlu katkılar sağlamıştır. Ancak söz konusu uygulamadan yoksul çocukların yaralanmadığı ve bu çerçevede uygulamanın amacına hizmet etmeyerek fırsat eşitliğine yeterince katkı sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Gelinek noktada 2014-15 eğitim öğretim yılında özel eğitim kurumlarının payı %3-4 seviyesinde iken dershanelerin özel eğitim kurumlarına dönüşüm sürecine geçilmesi ve sağlanan teşviklerle bu oran 2020-21 eğitim öğretim yılında %8,81'e ulaşmış ve 2023 yılına kadar %15'e yükselmesi amaçlanmaktadır. Bütün kademelerde toplam 14 binin üzerinde özel okul bulunmaktadır (Öztürk, 2018). Öte yandan 2019-2020 eğitim-öğretim yılında özel okulların doluluk oranı %49,66 olduğu göz önüne alınırsa özel okulların verimli çalışmadığı görülmektedir. Dolayısıyla ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişememesi mevcut toplumsal eşitsizlikleri devam ettirdiği sonucuna varılabilir.

Bununla birlikte eğitime daha fazla kaynak ayrılacağı ve eğitim finansman kaynaklarının çeşitlenmesi gerektiği belirtilerek farklı kesimlerden kaynaklar sağlanması hedeflenmiştir. Öte yandan eğitime ayrılan kaynakların verimli ve adil kullanılması için fayda-maliyet analizi gibi yöntemlerin kullanılması yine hedefler arasında belirtilmiştir. Son dönem belgelerinde ise okullara asgari ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bütçe verilmesinin yanında dezavantajlı okullara ek ödenek tahsis edilmesi hedefleri görülmektedir. Bu

duruma yönelik okul bazlı bütçeleme ve okullar arası olanak farklılıklarının azaltılması için Coğrafi Bilgi Sistemi hayat yeni geçirilen projelerdir. Bu uygulamaları sürdürülebilirse okullar arası farklılıkların giderilmesine olumlu katkılar sağlayabilir. Bunlara ek olarak politika belgelerinde öğrenci olanaklarını artırmak için yurt ve pansiyon hizmetlerinin, alt yapı ve fiziki koşulların iyileştirilmesi ve burs imkanlarının artırılması hedefleri yer almıştır. Bu çerçevede yıllar içerisinde yurt ve derslik sayısı ile burs miktarında artış gözlenmiştir. Ancak raporlar incelendiğinde ikili eğitim devamin ettiği ve bu yüzden eğitim sisteminde fiziki alt yapı yetersizliği olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim niteliğinin iyileştirilmesi için eğitime ayrılan bütçenin artırılması, verimli ve adil kullanılması gerekmektedir.

Eğitim çıktılarında eşitlik sağlanmasına yönelik ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere dönük hedefler yoksullukla mücadele kapsamında ele alınmıştır. Bu çerçevede yoksul çocukların eğitime erişimlerinin sağlanması ile yoksulluk döngüsünün kırılması amaçlanmıştır. Buna karşın politika belgelerinde ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitim başarılarının artırılmasına dönük belirlenen bir hedef söz konusu değildir. Bu noktada politika belgelerinde yoksulluk döngüsünün kırılmasına yönelik hedefler sınırlı bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitim başarısının izlenmemesine ek olarak eğitim sisteminde öğrencilerin izlenme ve değerlendirmesine dönük ulusal çalışmaların son dönemde yapıldığı görülmektedir. Ancak buna dair verilerin sınırlı bir biçimde paylaşılması ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik politikaların geliştirilmesini sınırlandırılmaktadır. Öte yandan dezavantajlı öğrencilere yönelik öğrenci başarısının artırılması adına DYK ve İYEP gibi programlar uygulanmaktadır. Bu araştırma sonucunda söz konusu programların öğrenci başarısına olumlu katkılar sağladığı ortaya çıksada söz konusu programların desteklenerek geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çerçevede mevcut çalışmada yoksul çocuklara ilişkin belirlenen hedefler ve uygulamalar politika belgelerinde bütünsellikten uzak sınırlı bir yaklaşımla ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle bu çalışma sonucunda uygulanan politikaların ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime

erişimlerini arttırsada eğitim başarısında istenilen seviyeye gilememesi politikaların gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Genel olarak ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanmasına politika, proje ve uygulamalar değerlendirildiğinde bu öğrencilere yönelik sadece şartlı eğitim yardımlarının uygulandığı görülmektedir. Diğer yapılan uygulamalar sadece ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri kapsamayarak eğitim sistemindeki tüm öğrencileri kapsamına almaktadır. Bu çerçevede Türk eğitim sisteminde eşitliği sağlamaya dönük değil adaleti sağlamaya dönük çabalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Hayata geçirilen politika, proje ve uygulamalar değerlendirildiğinde özellikle bunların bir kısmı bütünsel bir şekilde değerlendirilmeden hayata geçirilmiştir. Söz konusu uygulama ve projeler iyi bir şekilde planlanmadığından söz konusu uygulama ve projelere ayrılan kaynakların verimsiz kullanıldığı görülmektedir. Bazı proje uygulamalarının etki analizlerinin yapılmadığı bazılarının ise etki analizlerinin yapılmasına karşın kamuoyuyla paylaşılmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak birçok uygulamanın katılım, şeffaf ve hesap verilebilirlik çerçevesinde yapılmadığı ve bu uygulamaların etkili bir şekilde izlenmediği görülmüştür. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını güçleştirmektedir.

İkinci ve Üçüncü Araştırma Sorularına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında ne tür iyileşmeler gerçekleştiğinin değerlendirilmesini içermektedir. Bu çerçevede elde edilen veriler ve görüşmeler neticesinde ikinci araştırma sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler değerlendirildiğinde eğitime erişime dönük çabaların olumlu katkıları olduğu görülerek eğitime erişimde iyileşmeler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler olumlu olarak değerlendirilebilir ancak OECD ülkeleri ile kıyaslandığında okul öncesi ve ortaöğretim kademesi belirgin bir şekilde eğitime erişim oranları açısından farklılaşmaktadır. Öte yandan halen %4 öğrencinin temel eğitime erişememesi bu alana yönelik sorunların devam ettiğini

göstermektedir. Dolayısıyla buna dönük çabaların ve önlemlerin artırılması gerekmektedir. Ortaöğretime erişimde ise iyileşmeler olmakla birlikte iller ve bölgeler arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu veriye ek olarak katılımcılar ortaöğretimdeki okullaşma oranlarındaki artışın açık öğretimde ve çıraklık eğitiminde okuyan öğrencilerin örgün eğitim kapsamına alınmasından kaynaklandığını iddia etmiştir. Dolayısıyla katılımcılar göstergelerin yüksek gösterildiğini aslında ortaöğretimde okullaşma oranlarının daha düşük seviyede olduğunu ve yoksul öğrencilerin eğitime erişemediğini vurgulamıştır. Bu çerçevede eğitime erişimde iyileşmeler görünenden daha farklı bir boyutta değerlendirilmiştir. Ortaöğretimdeki erişim sorunu ve bölgeler arasındaki erişim farklılıkları dikkate alındığında Türkiye’de eğitime erişimdeki eşitsizliklerin tablosunu bize göstermektedir. Bakış ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ailenin sosyoekonomik durumunun ilköğretime nazaran ortaöğretime devam etmede önemli bir belirleyici olduğunu ortaya konmuştur. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişememesi mevcut eşitsizliklerini sürdürerek yoksulluğun nesiller arası devamını sağlamaktadır. Bu çerçevede eğitime erişimde ailenin sosyal ve gelir durumunun belirleyici olması kamu müdahalesini gerektirmektedir.

Öte yandan en düşük okullaşma oranı okul öncesi eğitim kademesinde görülmektedir. Okul öncesi eğitimde 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı 2005 yılında %13 iken, 2019’da %39,7 olup üç katına çıkarak ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak OECD ülkelerinde 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı %87 iken Türkiye’de bu oran %42’dir. Bu durumda Türkiye okul öncesinde en düşük okullaşma oranına sahip OECD ülkesidir (OECD, 2021c). Günümüze kadar okul öncesine erişimi artırmak için birçok uygulama yapılmasına karşın okul öncesinde okullaşma oranları göz önüne alınırsa okul öncesi eğitimde erimin arttırılmana dönük hedeflerin 22 yıl geçmesine rağmen hala gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bu kademenin zorunlu olmaması ve paralı olması okullaşma oranlarının düşük olmasına neden olduğu katılımcılar tarafından vurgulanarak ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitime erişemediğini ifade etmişlerdir.

Dolayısıyla ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin erken çocukluk eğitimine erişimlerinin artırılmasına yönelik çabalara yoğunlaşmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması gerektiği en önemli ihtiyaçlardan biridir. Erken çocukluk eğitimi ile ilgili sayısız çalışma erken çocukluk eğitiminin gerek bireysel ve toplumsal refahın gerekse kalkınmanın artırılmasında çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle dezavantajlı çocuklara yönelik erken çocukluk eğitimi müdahaleleri, toplumsal eşitsizlikleri ve eşitsizliklerin kuşaklar arası geçişini azaltmada önemli bir role sahiptir (ERG, 2020). Dolayısıyla 3-5 yaş grubu okullaşma oranının OECD ortalamasının altında kalması eğitimde fırsat ve imkan eşitsizliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. İlgili alanyazın ve katılımcı görüşleri incelendiğinde okul öncesi eğitime erişimde sosyo ekonomik faktörlerin önemli belirleyiciler arasında görülmektedir. Yani yoksul ailelerden gelen çocuklar okul öncesi eğitime erişememesi eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla erken çocukluk eğitimi hizmetlerine katılım zorunlu hale getirilmesinin yanında çocukların sosyoekonomik durumlarını telafi edici politika önlemlerinin artırılması gerekmektedir.

Araştırma verileri incelendiğinde öğrenci terk ve devamsızlık oranlarında yıllar itibari ile azalış sağlanmış ancak söz konusu oranların yüksek düzeyde olması eğitim sisteminde önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle meslek liselerine giden öğrencilerde devamsızlık ve terk oranları diğer kademelere göre yüksek düzeyde olup ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bu okullarda yoğunlaştığı düşünülürse, belgelerde belirlenen hedeflerin ve alınan tedbirlerin istenilen iyileşmeleri sağlayamadığı sonucuna varılabilir. Dolayısıyla eğitime erişim ve devam oranlarının artırılmasına yönelik çabaların devam etmesi gerekmektedir. Bu çerçevede ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişim ve okula devamını arttırmaya yönelik geliştirilen projelerin desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Katılımcılar öğrencilerin okulu anlamsız görmesi ve yoksul ailelerin çocuklarının eğitim aracılığıyla istihdam edileceğini düşünmemesi sonucu bu öğrencilerin okula devam etmediği belirtmiştir.

Öte yandan okul terki ile ilgili araştırmalarda çocukların çalışmak zorunda kalması okulu terk etme nedenlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır (Gökşen, Cemalcılar & Gürlezel, 2005; Uyan Semerci, Müderrisoğlu, Karatay, Ekim Akkan, Kılıç, Oy & Uran, 2012). Bu konuda bağımsız bir araştırma merkezi olan NESSE tarafından yapılan ve Avrupa Komisyonu'na sunulan bir raporda, sosyo-ekonomik eşitsizliklerin çocukların eğitim sisteminden ayrılmasına neden olduğu ve böylece eşitsizliğin nesilden nesile aktarılacağı riskine dikkat çekilmiştir (NESSE, 2010). TÜİK'in çalışan çocuklarla ilgili araştırmasında benzer sonuçlar çıkararak ekonomik eşitsizliklerin çocukların okulu terk etmesine yol açan en önemli faktörlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmada okula devam edemeyen çalışan çocukların birçoğu okul masraflarını karşılayamadığı için okulu bırakmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Buradan hareketle, ailenin gelir düzeyinin düşük olması çocuğun okulu terk etmesinde önemli bir faktör olduğu görölmektedir. Bununla birlikte OECD eğitim sürecinde gerekli asgari standartları elde edeyen öğrencilerin okulu erken terk ettiğini belirtmiştir. Bu çerçevede okul terkinin tüm bireylere kaliteli eğitim sağlayamayan bir eğitim sisteminin başarısızlığı olarak değerlendirmektedir (OECD, 2010). Dolayısıyla öncelikle öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim yeniden organize edilip eğitim niteliğinin arttırılması greekmektedir. Öte yandan ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimiyle istihdam bağlantısı kuracak politikalar hayata geçirilmelidir.

Araştırmanın üçüncü problemi katılımcıların önerileri doğrultusunda fırsat eşitliğinin sağlanması ve birçok uygulamanın geliştirmesine yönelik görüşlerin sentezlenmesini içermektedir. Katılımcılar ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okula erişim ve devamını arttırmak için sorun alanının yoksullukla mücadele kapsamında makro düzeyde ele alınması gerektiği ifade etmiştir. bununla birlikte aileye yönelik hem maddi hem kültürel anlamda destek verilerek eğitime katılımlarının sağlanabileceği vurgulanmıştır. Öte yandan sivil toplumun desteğinin artırılarak sağlanması, eğitimden iş hayatına çıkışın daha işlevsel hale gelmesi, okul çevre ilişkilerinin desteklenmesi, okul olanaklarının arttırılması ve fiziki imkanların genişletilmesi, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması,

öğretmen ve okul müdürünün niteliğinin artırılması, okul devam ve terkinin sistematik olarak izlenmesi, eğitim programlarının içeriğinin azaltılması, okullar arası nitelik farkının azaltılması ve ailelerinin desteklenmesi önerilerini sunmuştur. İlgili açılışmalarda okul devamsızlığı, müfredatın ağır olması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması ve öğrencinin sosyal faaliyetlere katılmaması gibi nedenler okul terkinin artırmaktadır (Sözer, 2017; Taş, Selvitopu, Bora & Demirkaya, 2013; White & Kelly, 2010). Bu çalışmalar mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Dolayısıyla eğitim sürecindeki birçok faktörün öğrencinin okula devamını sağlamada etkisi olduğu görülmektedir.

ERG (2020) öğrencilerin eğitime erişim ve devamsızlık durumlarının 6 aydan daha sık aralıklarla izlenmesinin okuldan kopma riskinin azaltılmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir. Öte yandan erken çocukluk eğitimi çocukların okulla pozitif bağ kurmasını sağlayarak terk oranlarının azalmasında etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir (Ross & Leathwood, 2013). Bununla birlikte bireysel öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan uygulamalar, okul eğitim kalitesinin artırılması ve sürekli gelişimi hedefleyen destekleyici bir kurum kültürü gibi kapsamlı politikalar okul terkinin önlemede daha etkili olabileceği tavsiye edilmektedir (Karapür, 2017). Alan yazın ve katılımcı önerileri doğrultusunda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okula erişimi ve devamını artırmak için politikaların bütüncül bir bakış açısı ile ele alınıp hayata geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Öte yandan eğitimde erişimi arttırmaya yönelik taşınabilir eğitim ve yatılı bölge okulları gibi uygulamalar uzun yıllardır uygulanmaktadır. Katılımcıların birçoğu bu tür uygulamaların eğitime erişimi azaltabildiğini belirtmekle beraber her çocuğun evinde en yakın okula gitmesi ve köy okullarının tekrar açılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda MEB köy okullarının açılabilmesi için yeni düzenlemeler yapmıştır. Bu çerçevede bu gelişmeler olumlu değerlendirilebilir.

Nitelikli eğitim olanaklarına tüm öğrencilerin erişmesi eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması adına önemlidir. Olanaklara erişimde izlenen göstergelerden öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde yıllar içerisinde bu oranlar

azalmış olmasına rağmen öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında iller arasında önemli ölçüde farklılıklar mevcuttur. Bununla birlikte ikili eğitimin sonlandırılması hedeflerine rağmen ikili öğretim yapan okullar oranı halen çok yüksektir. Bu doğrultuda yıllar içerisinde derslik yapımına rağmen derslik yapımına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öte yandan fiziki alt yapıya yönelik katılımcılar özellikle okul binalarının apartman şeklinde yapılarak çocuğa uygun okul binalarının yapılmadığı ve olanaklar ve fiziki alt yapı bakımından okullar arası çok büyük farklılıkların belirtilmişlerdir. Fiziki alt yapının yetersiz olduğu ve fiziki alt yapının güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Eğitim niteliğini etkileyen unsurlardan biride eğitime ayrılan kaynaklardır. Eğitim bütçesinin ve yatırım bütçesinin son yıllarda azaldığı görülmektedir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinden Hedef 4'ün gerçekleştirilebilmesi için kamu harcamalarından ülkelerin durumlarını göz önünde bulundurarak GSYH'dan en az %4 ila 6'sını veya toplam kamu harcamalarının en az %15 ya da 20'sini eğitime ayırması uluslararası bir ölçüt olarak belirlenmiştir (UNESCO, 2016). Türkiye GSYH'nin %4,8'ini eğitime ayırırken, OECD ülkeleri %5'ini ayırmaktadır. Türkiye'nin toplam kamu harcamaları içerisinde eğitime ayırdığı pay ise %11'in altındadır (OECD, 2018). Türkiye'nin üyesi olduğu OECD ülkeleri ortalamasına ve Incheon Bildirgesi'nde Eğitim 2030 Eylem Çerçevesinde belirlenen ölçüte ulaşabilmesi ve politika belgelerinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için eğitime ayırdığı kaynakları artırması gerekmektedir.

Katılımcılar kamu eğitim harcamalarının azalmasıyla altyapı sorunlarını çözüme ve eğitimde kaliteyi artırma gibi çabaların önünün kesileceğine ilişkin düşünceler belirtmiştir. Diğer taraftan katılımcılar, devlet okullarının eğitim kalitesinin yeterli bulmayıp öğrencilerin uzun vadede özel okullara yönlenebileceğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar eğitime ayrılan kaynakların artırılarak verimli ve adil kullanılmasını önermiştir. Özellikle bazı uygulama ve projelerdeki kaynakların verimli kullanılmadığına işaret ederek söz konusu kaynakların eğitimin başka ihtiyaçları için önceliklendirilerek harcanması gerektiği vurgulanmıştır. Öte yandan dezavantajlı okullar ve öğrenciler gözetilerek

kaynakların dağıtılması önerilmiştir. Bu durumun eğitimde yapılan çabalara olumsuz yansıtacağı söylenebilir. Yapılan araştırmalar, okul kaynaklarının öğrenci çıktıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Greenwald, Hedges & Laine, 1996; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Bazı araştırmalarda ise dezavantajlı okullara ek kaynak tahsis etmenin diğer okullarla arasındaki başarı farkını azalttığını göstermiştir (Ajwad, 2001; Henry, Fortner & Thompson, 2010). Dolayısıyla kaynak tahsisi bir eğitim sisteminde eşitlik için olumlu sonuçlar sağladığından politika yapıcıları için önemli bir husustur (OECD, 2013). Özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların nitelikli eğitime erişebilmesi ve eğitim hizmetlerinin aralıksız devam edebilmesi için kamu harcamaları yeterli seviyede olmalıdır (Korlu, Bakioğlu & Gencer, 2021). Ekonomik eşitsizliğin yüksek olduğu ülkelerde nitelikli eğitime sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin erişebilmesi için kamu eğitim harcamalarının artırılması çok önemli olmakla beraber bu harcamaların miktarının artması etkin kullanıldıkları anlamına gelmediği vurgulanmaktadır (Korlu, Bakioğlu & Gencer, 2021). Bununla birlikte kamu eğitim harcamalarının azalması, altyapı sorunlarını çözme ve eğitimde kaliteyi artırma gibi çabaların önünü kesmenin yanında okulların eğitimin kalitesinin gerektirdiği standartları sağlayamadığı için bireylerin özel eğitim kurumlarına yönlenebileceği belirtilmiştir (ERG, 2009). Dolayısıyla eğitim harcamalarının azalması eğitimde niteliği artırmaya yönelik yapılan vurguların gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Türkiye’de bazı kademelerde eğitime erişim sorunlarının devam etmesi, ikili eğitim ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının varlığı, derslik ihtiyacı gibi alt yapı sorunları kaynak ihtiyacını gözler önüne sermektedir. Bu çerçevede eğitim olanaklarının yetersiz ve okullar arasında farklılıkların olması eğitime ayrılan kaynakların artırılmasını göstermekte ve bununla birlikte eğitim için ayrılan kaynakların verimli ve etkili kullanılmasını gerektirmektedir. Bu çerçevede ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanması için eğitime ayrılan kaynakların verimli ve adil kullanılması büyük önem taşıyarak söz konusu öğrencilere ekstra kaynak ayrılması gerektiğini ortaya çıkmıştır.

Eğitim ıktılarının iyileşmesine yönelik göstergeler incelendiğinde Türkiye’de bölgeler ve okul türleri arasında puan ortalamaları arasında önemli ölçüde farklılıkların olmasının yanında alt düzey becerileri ölçen bölümde öğrencilerin yoğunlaştığı görülmektedir. TEDMEM okullarda öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre hiyerarşik olarak ayrıştığı için okullar arası başarı farkını oluşturduğunu söylemektedir (TEDMEM, 2020a). Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerindeki öğrencilerin çoğunluğu tüm alanlarda düşük performansı göstermiştir. Bölgeler arası performans farkı sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik açıdan avantaj veya dezavantajları göstermektedir (TEDMEM, 2020a). Bu çerçevede eğitim sisteminde niteliği ve eşitliği artırmak için dezavantajlı bölgelerdeki okullara beşeri ve fiziki kaynakların öncelikli olarak aktarılması gerekmektedir. Öte yandan ABİDE sonuçları YBO’daki öğrenci performansının belirgin biçimde düşük olduğunu göstermektedir. Çalışkan’ın (2008) çalışmasında Türkiye’de öğrencilerin okuduğu okul türleri ile öğrencilerin sosyoekonomik durumu arasında ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Bu durumda ortaöğretimdeki okullar türleri öğrencilerin sosyo ekonomik durumunu yansıtmaktadır. Bir başka deyişle okullar arasındaki ayrışma toplumdaki sınıfsal ayrışmayı yansıtmaktadır. Toplumsal eşitsizlikler eğitim yoluyla devam ederek eşitlik açısından ciddi sorunların ekonomik ve sosyal riskler doğurabilir. Dolayısıyla nitelikli eğitim yaygınlaştırılarak eğitime önündeki sosyoekonomik durum telafi edici önlemler alınmalıdır.

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için okullar arası ayrışmanın azaltılarak dezavantajlı okullar ve öğrencilere ek ödeneklerin verilmesi önerilmiştir. Eğitim programlarının içeriği azaltılarak ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okula bağlılıklarını artıracak etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Böylece söz konusu öğrencilerin okula erişim, devamlılıkları ve bağlılıkları artırılabilir. Aynı zamanda ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bir bütün olarak akademik başarıları değerlendirilip öğrenci başarısının çok yönlü değerlendirilmesi ile ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında sivil toplum ve yerel yönetimlerin desteğinin alınması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca izleme değerlendirme

mekanizmasının geliştirilerek öğrenciler sürekli bir bütün olarak izlenmesi önerilmiştir. Bunun için bu alan özgü bütçe ayrılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede eğitim sisteminde izleme ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

ERG (2020) okullar ve bölgeler arasındaki öğrenciler arası başarı farklarının azaltılması için şunları önermektedir. Sosyoekonomik temelleri dikkate alınarak bölgeler arası kalkınmışlık düzeylerinin azaltılması ve yoksullukla mücadele gibi kamu politikaları bağlamında ele alınması gerektiğini ve okul öncesi eğitime erişemeyen yoksul ailelerden gelen çocukların aleyhine yaşanan eşitsizliğin giderilmesi için okul öncesi eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması gerektiğinin yanında öğretmen değişiminin yoğun olduğu yerlerde öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini önermektedir. Bu durum çalışmada katılımcı önerilerine yakın bulgular sunmuştur. Dolayısıyla öğrenciler arası başarı farklılıkları Türkiye’de eğitim sisteminde eşitsizlikleri göstermektedir.

Sonuç olarak Türkiye’de mevcut toplumsal eşitsizlikler eğitimde erişime etki etmektedir. Dolayısıyla gelir dağılımında adaletsizlikler devam ettikçe toplumdaki sosyal adalet sağlanamayacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan dokümanlar üst politika belgeleriyle sınırlandırılmıştır. Politika belgeleri incelenmeye başlandığında hükümet programlarının bir kısmına ulaşamadığından farklı kaynaklar üzerinden programlara erişilmiştir. Bununla birlikte incelenen proje, program ve uygulamalara ait kimi raporun MEB tarafından sistemden kaldırılması sonucunda araştırma problemlerinin cevaplanmasını ve yorum yapılmasını zorlaştırmıştır. Araştırmanın ikinci araştırma sorusunu yanıtlamak için elde edilen veriler ulusal ve uluslararası raporların paylaştığı verilerle sınırlıdır. Araştırmada kullanılmak istenen kimi göstergenin MEB tarafından paylaşılmaması kimi göstergeninde sistemli verilmeyişinin yanında yoksul öğrencilere ait istatistiksel ve eğitim başarısına yönelik verilerin olmaması eğitime erişimi

genel verilerden yorumlanmasına neden olmuştur. Öte yandan görüşmeler pandemi nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Bu araştırmanın başka bir sınırlılığıdır. Görüşme yapılmak istenen bazı katılımcılardan geri dönüş alınamamış bazı katılımcılardan olumsuz yanıt verilerek araştırmaya katılmıştır. Görüşme talep edilen bazı düşünce kuruluşları görüşme isteğini reddettiğinde sınırlı sayıda düşünce kuruluşu ile çalışma yürütülmüştür.

Erişim göstergelerine bakıldığında çalışma kapsamında birçok veriye ulaşılamamıştır. MEB'in yayınladığı belgeler incelendiğinde yıllar içerisinde MEB eğitim sistemini izlemeye dönük gösterge sayısını artırmış ancak halen ulaşılmayan göstergeler mevcuttur. Örneğin Türkiye'de bölgeler arasında öğretmen dağılımını içeren göstergeler ayrıntılı bir şekilde yer almamakla birlikte yoksul öğrencileri tanımlayan istatistik bilgiler elde edilememiştir. MEB faaliyet raporlarının içeriği birkaç yılda bir değişmiş, devamsızlık gibi bir takım eğitim göstergeleri sistemli verilmeyerek farklı göstergeler üzerinden eğitim çıktıları değerlendirilmiştir. Söz konusu göstergeler MEB'e ait farklı belgelerde dağınık bir şekilde verilmiştir. Bu durum araştırma verilerinin elde edilmesini ve araştırma problemlerinin yanıtlanmasını ve yorum yapılmasını zorlaştırmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda politika belgelerinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için belirlenen hedefler incelendiğinde ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimleri sağlanarak eğitim yoluyla yoksulluk döngüsünün kırılması amaçlanmıştır. Böylece ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimleri yoksullukla mücadele kapsamında ele alınarak ekonomik ve sosyal kalkınmanın sağlanabileceği öngörülmüştür. Bu çerçevede incelenen belgelerde söz konusu öğrencilere eğitim yardımlarının verilmesi hedefleri konulmuştur. Ancak yoksulluğun nedenleri incelendiğinde yoksulluğa birçok faktörün neden olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması çok boyutlu açılardan değerlendirilerek

hedefler belirlenmelidir. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik açık hedefler konmalı ve bu hedefler devamlı izlenmelidir. Bu hedefler MEB, çeşitli sivil toplum örgütleri ve eğitimin diğer paydaşları tarafından sürekli izlemeli ve görüşleri alınmalıdır.

Araştırma sonuçlarında okul öncesi eğitime erişimin sınırlı olduğu görülmekte ve bu kademenin zorunlu olmaması ve paralı olması ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bu kademeye erişimini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu kademenin yaygınlaştırılmasında kullanılan mekanizmaların çeşitlendirilip ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri hedef alan yaklaşımlar geliştirilmelidir. Özellikle dezavantajlı bölgeler önceliklendirilerek ve ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin göz önünde tutularak bu kademenin bütçesi artırılmalıdır. Öte yandan Türk eğitim sisteminde okul terki ve devam oranlarının yüksek olması eğitime erişimde önemli bir sorundur. Okul terki ve devamının azaltılmasına yönelik politikaların gözden geçirilerek kapsamlı politikalar ele alınmalıdır. Bu çerçevede ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler ve ailelere destek mekanizmaları kurulmalıdır.

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminin sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. MEB'in ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerini sağlanmasına yönelik çabalarını arttırılması önerilmektedir. Öncelikle okullar arası başarı ve olanak farklılıklarının giderilmesi gerekmektedir. Her okul için geçerli asgari yeterlilikler belirlenerek bu yeterliliklere ulaşamayan okullara destek mekanizmaları geliştirilmelidir. Aynı zamanda her öğrenci içinde asgari yeterlilikler belirlenip bu yeterliliklere ulaşamayan öğrenciler çeşitli programlar uygulanarak desteklenmelidir. Söz konusu öğrenciler sürekli izleme ve değerlendirmeye yönelik daha sistematik yapılar ortaya çıkarılmalıdır. Esasen MEB öğrencileri izleme ve değerlendirme çalışmalarının yeni yapıldığı görülmekle birlikte kamuoyuyla yeterince paylaşmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu çalışmaların devam etmesi ve kamuoyuyla sistematik veri paylaşımının sağlanması önerilmektedir. Bununla birlikte ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin özel olarak izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılarak takip edilmeli ve buna yönelik veri paylaşılmalıdır.

Fiziki alt yapı ve olanaklar açısından okullar arasında önemli ölçüde farklılıkların olmasının yanında eğitime erişim ve nitelik sorunlarının devam etmesinden dolayı eğitim bütçesi artırılmalı ve adil kullanılmalıdır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için özellikle dezavantajlı okul ve öğrencelere yönelik daha fazla kaynak ayrılarak harcamalar yapılmalıdır.

Öte yandan politikalar bütünsellikten uzak, süreklilik taşımadan ve iyi bir planlama olmadan yapıldığı için proje ve programlar verimsiz bir şekilde uygulanmıştır. Bu çerçevede yapılacak uygulamaların iyi bir şekilde planlanarak, uzun vadede etkileri tespit edilerek hayata geçirilmelidir. Ayrıca yapılan her bir uygulamanın etki analizleri yapılmalı ve kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Politika ve uygulamaların sürekliliği sağlanmalı kamu politikaları devlet politikası haline getirilerek hayata geçirilmelidir.

Okulun sunduğu hizmetler yoksul çocuklara yönelik artırılmalıdır. Bu çerçevede aile ve eğitim destekleri artırılmalıdır. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için yapılan uygulamalarla öğrencinin okuldan iş hayatına geçişi sağlayacak mekanizmalar kurulmalıdır. Bu çerçevede yükseköğretime geçiş ve istihdama katılım gibi göstergelerle yoksul öğrencilerin izlenmesi uzun vadede ekonomik ve sosyal faydaların görülmesine imkan tanıyabilir.

Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmada araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulabilir. Bu çalışma kapsamında ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için politika ve uygulamalar makro açıdan ele alınmıştır. Bu kapsamda üst politika belgeleri incelenerek düşünce kuruluşları ve sendika çalışmaları ile ilgili alanda akademik yayınları olan akademisyenlerle görüşülmüştür. Bundan sonraki araştırmalarda il ve ilçe MEB yöneticileri ile araştırmalar ve mikro düzeyde okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülerek politika ve uygulamaların farklı açılardan değerlendirilmesi yapılabilir. Bununla birlikte STK'lar, yerel yönetimler ve farklı parti üyeleri ile görüşmeler yapılarak sentez yapılabilir.

Eğitime erişim, olanaklara erişim ve eğitim çıktılarında eşitlik sağlanmasına yönelik temaları ortaya çıkmıştır. Bu temaların her biri kendi içerisinde daha kapsamlı ve detaylı araştırmalarla desteklenebilir. Özellikle yoksul öğrencilerin eğitim başarılarına odaklanan araştırmalar yapmaları araştırmacılara yönelik diğer bir öneriyi oluşturmaktadır. Bununla birlikte yoksul öğrencilerle görüşmeler yapılarak ve yoksul bölge okulları gözlemlenerek ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlar tespit edilip politikalar geliştirilebilir. Bu kapsamda yapılacak araştırmalar Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği sürecine ve literatürüne katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Abide, Ö. F., & Gelişli, Y. (2020). Cumhurbaşkanlığı yıllık programlarında Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikaları. *TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 12(46), 250-258.
- Acker, D., & Gasperini, L. (2009). *Education for rural people: the role of education, training and capacity development in poverty reduction and food security*. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), Rome.
- AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı). (2012). 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi ile ilgili görüş ve öneriler. <http://www.acev.org/docs/default-document>
- AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı). (2022). *MEB ve AB işbirliğinde okul öncesi eğitimi güçlendirme projesi*. <https://www.acev.org/meb-ve-ab-ismirliğinde-okul-oncesi-egitimi-guclendirme-projesi/>.
- AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı) ve ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. <https://api.ihem.barobirlik.org.tr/server/api/core/bitstreams/c6eaa699-bb06-416f-b1ad-a58bc8428c49/content>.
- Açıkgöz, R., & Yusufoglu, Ö. Ş. (2012). Türkiye'de yoksulluk olgusu ve toplumsal yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 76-117.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme*, Pegem.
- Adekanmbi, G., Aderinoye, R., & Sarumi, A. (2006). Michael Omolewa's advocacy of widening access to education. In A. H. S. Bhola (Eds.), *Widening access to education as social justice* (pp. 3-22). Springer, Dordrecht

- Adıgüzel, H. (2016). *Bayraklı ilçesi ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde yaşam kalitesinin değerlendirilmesi ve çok boyutlu yoksullukla ilişkisinin belirlenmesi.* (Uzmanlık tezi.) Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, İzmir.
- Adıgüzel, O. (2020) *Milli eğitim sisteminde teknoloji entegrasyonu: 2020'ye nasıl girdik? bir projeksiyon çalışması.*
<https://chp.azureedge.net/4928130f07ae41bf96f9b896f8e22f37.pdf>.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 159-175.
- Akbey, S.S. (2006). *Güneydoğu anadolu bölgesinde eğitimin fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Akdemir, E. (2012). Aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 25-41.
- Akpınar, B., & Erdamar, F. S. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 838-852.
- AK (Adalet ve Kalkınma Partisi) Parti (2015a). *2002 yolunda ak parti seçim beyannemeleri.*
<https://www.akparti.org.tr/media/318780/3-kasim-2002-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf>.
- AK (Adalet ve Kalkınma Partisi) Parti (2015b). *2007 genel seçimleri seçim beyannamesi.*
<https://www.akparti.org.tr/media/318777/22-temmuz-2007-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf>.
- AK (Adalet ve Kalkınma Partisi) Parti (2011). *2011 genel seçimleri seçim beyannamesi.*
<https://www.akparti.org.tr/media/318778/12-haziran-2011-genel-secimleri-secim-beyannamesi-1.pdf>.

AK (Adalet ve Kalkınma Partisi) Parti (2015). *2015 genel seçimleri seçim beyannamesi*.
<https://www.akparti.org.tr/media/318795/7-haziran-2015-edited.pdf>.

AK (Adalet ve Kalkınma Partisi) Parti (2018). *2018 genel seçimleri seçim beyannamesi*.
<https://www.akparti.org.tr/media/318779/24-haziran-2018-cumhurbaskanligi-secimleri-ve-genel-secimler-secim-beyannamesi-sayfalar>.

Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde*, (Genişletilmiş 2. Baskı), (ss. 139-177). Anı Yayıncılık.

Akbulut, N. (2014). *Türkiye’de son dönemde uygulanan ortaöğretim politikalarının etkinlik ve fırsat eşitliği analizi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B., & Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39.

Akran, S. K. (2020). Okul gelişim modeli projesinden beklentiler: Okul yöneticilerinin görüşleri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 8(1), 1-17.

Aksoy, H.H. (2003). Uluslararası karşılaştırma ölçütlerinin kullanımı ve Türkiye. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(1), 51-60.

Aksoy, H.H. (2003a). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(4), 4-23.

Aktan, C. C., & Vural, İ. Y. (2002). Yoksulluk: Terminoloji, temel kavramlar ve ölçüm yöntemleri. İçinde C.C. Aktan (Ed.), *Yoksullukla mücadele stratejileri* (ss.1-32), Hakis Konfederasyonu Yayınları.

Aktaş Salman, U., Düşkün, Y., & Arık, B. M. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğretmenler*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/>

- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 89-105.
- Aküzü, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121.
- Akyüz, Ü. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığınca tamamlanmış Avrupa Birliği eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Ü. (2022). Millî Eğitim Bakanlığında yeniden yapılanma çalışmaları bağlamında MEB'in kapasitesinin güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 769-790.
- Ajwad, M. I. (2001). *New evidence on the link between school funding and educational outcomes: An analysis using school campus-level data*. The World Bank.
- Aladağvan, G. (2016). *Kent, yoksulluk ve göç bağlamında çocuk suçluluğu -Diyarbakır örneği* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Alcock, P. (1997). *Understanding poverty*. PalGRAVe.
- Alexander, K. L., Cook, M., & McDill, E. L. (1978). Curriculum tracking and educational stratification: Some further evidence. *American Sociological Review*, 43(1), 47-66. https://www.jstor.org/stable/pdf/2094761.pdf?refreqid=excelsior%3Ad23fc609e96acfed870d3229e7b9541&ab_segments=&origin=&acceptTC=1.
- Alesina, A., & Rodrik, D. (1994). Distributive Politics and Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics* 109(2), 465-490.
- Alkire, S. (2008). Choosing dimensions: The capability approach and multidimensional poverty. In N. Kakwani & J. Silber (Eds.), *The many dimensions of poverty* (pp. 89–119), Palgrave- MacMillan.

- Alkire, S. (2010). *Human development: definitions, critiques, and related concepts*. *Human Development Research Paper 2010/01*, United Nations Development Programme, Human Development Reports. (June). http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/papers/HDRP_2010_01.pdf.
- Almış, S. (2014). Kapitalist toplumda “yatılı” olmanın anlamı: YİBO’lar üzerine eleştirel bir çözümlenme. İçinde N. S. Baykal, A. Ural, & Z. Alica, (Ed.), *Eleştirel Eğitim Sekisi* (s. 211-231). Pegem Akademi.
- Alpaydın, Y. (2008). Türkiye’de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İLEM Yıllık*, 3(3), 49-64.
- Althuser, L., (2008). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2006). *Yeniden-üretim üzerine* (A. Işık Ergüden & Alp Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Altay, Ö. (1995). *İzmir’de farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma olanaklarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Altay, A. (2007). Bir kamu malı olarak sosyal sermaye ve yoksulluk ilişkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(1), 349.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla FATİH projesinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Altın, H. M., & Kalelioğlu, F. (2015). FATİH projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University journal of education*, 2(1), 89-105.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Altun, M., Yazgan Y., & Arslan, Ç. (2004), Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.

- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Andrew, E. (1989). Equality of opportunity as the noble lie. *History of Political Thought*, 10(4), 577-595.
- Andersen, M.L., & Taylor, H.F. (2007). *Sociology: Understanding a diverse society*. Thomson.
- Arneson, R. J. (1989). Equality and equal opportunity for welfare. *Philosophical Studies*, 56, 77-93.
- Arneson, R. (2009). Equality of opportunity. In E. N. Zalta (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford. <http://plato.stanford.edu>.
- Ansalone, G. (2010). Tracking: Educational differentiation or defective strategy. *Educational Research Quarterly*, 34(2), 3-17.
- Ankara Üniversitesi (2012). *4+4+4 sistemi hakkında Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin görüşü*. <http://www.ankder.org.tr/444-sistemi-hakkinda-egitim-bilimleri-fakultesinin-gorusu/>.
- Anyon, J. (2011). *Marx and education*. Routledge.
- Apaydın, A. (2011). *Yoksullukla mücadele stratejisi olarak sosyal yardımlaşma; Altındağ sosyal yardım ve dayanışma vakfı* (Yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara.
- Arabacı, R. Y. (2019). Dünya bankasının yeni uluslararası yoksulluk sınırları ve küresel yoksulluğun yeniden değerlendirilmesi. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 9(1), 123-140.
- Arabacı, İ., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.

- Arı, A. (2003). Taşımali ilköğretim uygulaması (Uşak örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 101–115.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Arnold, D., & Doctoroff, G. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517-545.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.111301.145442>
- Arpacioğlu, Ö. (2011). Dünyada ve Türkiye’de yoksulluğun analizi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 60-76.
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağı’ndaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon İli Örneği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal yardımlardan yararlanma durumlarının akademik başarıları üzerindeki etkisinin sosyal hizmet perspektifinden incelenmesi* (Doktora tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Ataç-Kavurmacı, E. (2017). Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86.
- Atkinson, B.A. (2016). Inequality: What can be done?. *Practice*, 40(2), 289-292.
- Atkinson, C. (2018). *Gender, sexualities, and primary education : Equalities pedagogy and the conceivability of 'otherness'*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/gender-sexualities-primary-education-equalities/docview/2230874862/se-2>
- Atmaca, Z. (2019). *Yoksulluk ve yoksullukla mücadelede eğitim politikaları* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- ASPB SYGM (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü). (2012). *Türkiye’de Uygulanan Şartlı Nakit Transferi Programının Fayda Sahipleri Üzerindeki Etkisinin Nitel ve Nicel Olarak Ölçülmesi Projesi Final Raporu*. <http://kutuphane.aile.gov.tr/YayinDetay/Arapor/6ccec076-af7c-4886-8808-d640f8bf7938>.
- Avrupa Komisyonu (2018). 2018 Türkiye raporu https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon_ulke_raporlari/2018_turkiye_raporu_tr.pdf
- Avrupa Komisyonu (2020). 2020 Türkiye raporu https://www.ab.gov.tr/siteimages/trkiye_raporustrateji_belgesi_2020/turkey_report_30.10.2020.pdf
- Avşar, Z., & Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği mücadele stratejisi. *SGD sosyal güvenlik dergisi*, 2(1), 9-40. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/282894>.
- Avşar Kurnaz, Ş., Güneş , S., Esenyel, C., Kiremitçi, M. S., Özgenç, N., & Yavuzkanat, P. (2014). *Türkiye’de şartlı nakit transferi programının iyileştirilmesine yönelik politika belgesi*. UNICEF.
- Awan, M. S., Malik, N., Sarwar, H. & Waqas, M. (2011). *Impact of education on poverty reduction*. <https://mpr.ub.uni-muenchen.de/31826/>.
- Ay, D. (2014). *Eğitim sektörü raporu Türkiye sınai kalkınma bankası*. https://www.tskb.com.tr/i/content/731_1_Egitim_Sektoru_Raporu_Haziran_2014.pdf.
- Ayaz, B. H. (2017). *Türkiye’deki eğitim harcamalarının gelir dağılımı kapsamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Aygül, H. H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel/enformel işgücü olarak üniversite gençliği: “İstihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?”. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 58-87.
- Aykaç, N., Bilgin, H., & Toraman, Ç. (2015). Evaluation of pedagogical formation program based on the opinions of pre-service teachers. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 127-144.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 36-38.
- Bacaksızlar, N. G. (2014). *Modeling the Feedback Dynamics between Poverty and Education Opportunity* (Doctoral dissertation). Boğaziçi University, İstanbul.
- Bakış, O., Levent, H., İnel, A. & Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri. Türkiye’de eğitimde eşitliğin geliştirilmesi için verilere dayalı savunu projesi araştırma raporu*. <http://www.erg.sabanciuniv.edu>.
- Bakırtaş, D., & Nazlıoğlu, M. (2021). Okul Terkinin Maliyeti: Kamu Gelirleri Kapsamında Türkiye Değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 671-691.
- Bakioğlu, A., & Sarıkaya Kirişçi, A. (2015). *Eğitimde özelleştirme*. Nobel Akademik Yayınları.
- Bal. M., & Uslu, E. (2018). Türkçe öğretim sürecinde dijital bölünme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 228-245.
- Balantekin, Y. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 153-184.
- Balcı, A., Memduhoğlu, H. B., İlğan, A., Erdem, M., & Taşdan, M. (2007). *Bazı Avrupa Birliği ülkeleri ilköğretim okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi*. II. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara.

- Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2012). *The sociology of education: a systematic analysis* (7th ed.). NJ: Pearson.
- Balkan, S. R., & Barış, M. F. (2015). Etkileşimli akıllı tahta kullanımının öğretmen rollerine, sınıf içi etkileşime ve öğrenci motivasyonuna etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 206-222.
- Balkar, B., Öztuzcu-Küçükberber, R., & Akşab, Ş. (2019). Okul Bazlı Bütçeleme (OBB) uygulamasının okul geliştirme işlevi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 727-756.
- Barone, C., & Ruggera, L. (2018). Educational equalization stalled? Trends in inequality of educational opportunity between 1930 and 1980 across 26 European nations. *European Societies*, 20(1), 1-25.
- Barrera- Osorio, F., & Linden L.L. (2009). *The Use and Misuse of Computers in Education, Evidence from a Randomized Experiment in Colombia*. (Policy Research Working Paper 4836, Impact Evaluation Series No 29).
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 52(1), 5-16.
- Baş, M. (2001). *Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasında taşıma merkezi kabul edilen ilköğretim okullarının sorunları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bayrak, N., & Hırça, N. (2016). FATİH projesi hizmet içi eğitimine katılan öğretmenlerin tekno-pedagojik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 95-111.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 7-20.

- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi , Ankara.
- Baz, F. Ç. (2016). Teknik, donanım ve içerik yönüyle FATİH Projesinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 196-209.
- Bebbington, A. (2007). Social movements and the politicization of chronic poverty. *Development and Change*, 38(5), 793-818.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 9-49.
- Berberoğlu, G., & Kalender, G. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: OSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Beleli, Ö. (2012). *All Children in School by 2015: Turkey Country Study*. UNESCO and UNICEF.
- Bhola, H. S. (2006). Access to education: a global perspective. H. S. Bhola (Eds.), *In Widening Access to education as social justice* (pp. 44-68). Springer, Dordrecht.
- Bhorat, H., Van der Westhuizen, C., & Jacobs, T. (2009). Income and non-income inequality in post-apartheid South Africa: What are the drivers and possible policy interventions?. *Development Policy Research Unit DPRU Working Paper*, (09/138).
- Bilek, E. & Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, taşınmalı eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609-632.
- Bilenkisi, F., Gungor, M. S. & Tapsin, G. (2015). The Impact of Household Heads' Education Levels on the Poverty Risk: The Evidence from Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 337-348.

- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 232- 246.
- Birgün. (2021). *Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz?*. <https://www.birgun.net/haber/egitimde-firsat-esitligi-mi-dediniz-363925>
- Blau, P., & Duncan, O.D. (1967). *The American occupational structure*. Wiley.
- Blau, P. M. (1977). *Inequality and heterogeneity*. Free Press.
- Boğaziçi Üniversitesi Raporu (2012). *222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi ile ilgili görüş ve öneriler*. <http://www.fed.boun.edu.tr/default.asp?MainId=18>
- Bonal, X. (2004). Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 649-666.
- Boran, A., Atalmis, E. H., & Sağır, E. (2015). Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 17-29.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. In J. Karabel & A. H. Halsey, (Eds.), *Power and ideology in education*. Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). *Reproduction in education, society and culture*. (R. Nice, Trans.). Sage.
- Bowles, S. (1972). Schooling and inequality from generation to generation. *Journal of Political Economy*, 80(3), 219-251.
- Bowles, S. (1977). *Unequal education and the reproduction of the social division of labor*. Oxford University Press.
- Bowles, S. (2001). Individual interactions, group conflicts, and the evolution of preferences. *Social Dynamics*. <http://sfi-edu.s3.amazonaws.com/sfi-edu/production/uploads/sfi->

<com/dev/uploads/filer/9a/34/9a348966-5d6d-4430-ba72-517aea7120ae/00-08-047.pdf>

- Bowles, S. (2002). The inheritance inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3-30.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Basic Books.
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407-428.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Bozbayındır, F., & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349. <https://doi.org/10.19126/suje.335982>
- Bölükbaş, S. (2018). *Türkiye'de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü* (Doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. Ankara.
- Börkan, B., Caner, A., Sart, H., Ünlühisarcıklı, Ö.ve Şaşmaz, A. (2011). *Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) ara dönem gözden geçirme raporu*. Milli eğitim bakanlığı ve UNİCEF.
- Börkan, B, Levent, H., Dereli, D., Bakış, O., & Pelek, S. (2014). *İlköğretimde öğrenci devamsızlığının belirleyicileri ve izlenmesi*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_%c4%b0lk

[%c3%b6%c4%9fretimdeDevamsizli%c4%9fin-Belirleyicileri-ve-%c4%b0zlenmesi.pdf.](#)

- Börkan, B., Ünlühisarcıklı, Ö., Caner, H. A., & Sart, Z. H. (2015). The catch-up education programme in Turkey: Opportunities and challenges. *International Review of Education*, 61(1), 21-41.
- Brando, N. (2017). Between equality and freedom of choice: Educational opportunities for the least advantaged. *International Journal of Educational Development*, 53, 71-79.
- Braveman, P., & Gruskin, S. (2003). Poverty, equity, human rights and health. *Bulletin of the World Health organization*, 81, 539-545.
- Brighouse, H., 2008. Educational justice and socio-economic segregation in schools. In M. Halstead, & G. Haydon (Eds.), *The Common School and the Comprehensive Ideal*. Wiley-Blackwell Publishing.
- Buluç, B. (1997). İlköğretim İkinci Kademe Okullarda Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 11-22.
- Bülez, A., & Yüksel, A. (2017). Erciş'te Sosyal Riski Azaltma Projesi Kapsamında Şartlı Nakit Transferi Alan Kadınların Mediko-Sosyal Durumları ve Şartlı Nakit Transferi Alma Koşullarının Değerlendirilmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3), 1573-1588.
- Campbell, L.A. (2004). As Strong as the Weakest Link: Urban High School Dropout. *High School Journal*, 87(2), 16-24.
- Candaş, A., & Yılmaz, V. (2012). *Türkiye'de eşitsizlikler*. Sosyal Politika Forumu.
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Canöz, T. (2014). *Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan eğitim politikalarının eğitimde eşitliği bakımından analizi* (Yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.

- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154. <https://doi.org/10.18039/ajesi.292597>
- Castles, S, (1995). How nation – states respond to immigration and ethnic diversity. *New Community*, 21(3), 293-308.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82.
- Chanee, A. (2020). Narrowing the achievement gap of grade 12 in no-fee schools in Gauteng using pro-poor funding. *South African Journal of Education*, 40(4), 1-12.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). SAGE Publications.
- Clark, B. R. (1962). *Educating the Expert Society*. Chandler Publishing Company.
- Clarke, G (1995). More evidence on income distribution and growth. *Journal of Development Economics*. 47, 403-27. [doi:10.1016/0304-3878\(94\)00069-o](https://doi.org/10.1016/0304-3878(94)00069-o).
- Cohen, G. A. (1989). On the currency of egalitarian justice. *Ethics*, 90, 906–944.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American sociological review*, 1002-1019.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.
- Corak, M. (2006). Do poor children become poor adults? Lessons from a cross-country comparison of generational earnings mobility. *Research on economic inequality*, 13(1), 143-188.
- Cookson Jr, P. W., & Persell, C. H. (2008). *Preparing for power: America's elite boarding schools*. Basic Books.
- Coser, L. A., (2008). *Sosyolojik düşüncenin ustaları: tarihsel ve toplumsal bağlamlarında fikirler*. (S. Hülür, Toker & İ. Mazman, Çev.). Deki Yayınevi.
- Cremin, P., & Nakabugo, M. G. (2012). Education, development and poverty reduction: A literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 499-506.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th ed). Bostan pearson.com.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri (Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)*. Siyasal Kitabevi.
- Cuesta, J., & Abras, A. (2013). Education and equal opportunities among Liberian children. *Journal of Economic Policy Reform*, 16(3), 237-258.
- Curtis, B., & Cosgrove, S. (2017). *Understanding Global Poverty: Causes, Capabilities and Human Development*. Routledge.
- Çalıkoğlu, H.Ö. (2018). *Analysis of the education incentive policy for private education institutions in Turkey* (Doktora Tezi). 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamalarının sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132.
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim-işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 285-308.
- Çavuş, H., & Yorgancı, F. K. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1272-1303.
- Çavuşoğlu Deveci, C. (2010). *Eğitimde başarısızlık: Sosyo ekonomik etkenler çerçevesinde lise öğrencileri üzerine nitel bir analizi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çeken, H., Ökten, Ş., & Ateşoğlu, L. (2008). Eşitsizliği derinleştiren bir süreç olarak küreselleşme ve yoksulluk. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 79-95.
- Çelik, Z., & Bozgeyikli, H. (2019, Mart). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H., & Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çelikkol, Ö. (2017). *Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta il merkezi örneği)*. (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çelikkol, Ö., & Avcı, N. (2017). Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta İl Merkezi Örneği). *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 165-183.
- Çetinkaya, M., & Gelişli, Y. (2013). Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin yatılı ilköğretim bölge okullarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-8.

- Çınar, K., & Dogan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 204-218.
- Çolak Ölmez, Z. (2009). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Coşkun, C. (2019). *Yeniden üretim sarmalında eğitimde fırsat eşitsizliği: Malatya örneği* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye'de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dama, N., & Sundaram, D.T. (2018). *Yoksulluk döngüsünden çıkış şartlı eğitim yardımı*, SETA Yayınları 123, İstanbul.
- Damlanur, T. A. (2016). Avrupa Birliği aday ülkelerinde çocuk işçiliği: Çocuk işçiliğini önleme politikaları önerileri. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 107-148.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. In L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems içinde* (ss. 1-11). Washington, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- David, M. E. (2015). Women and gender equality in higher education? *Education Sciences*, 5(1), 10-25.
- Davies, S., & Guppy, N. (2010). *The schooled society: an introduction to the sociology of education* (2nd ed.). Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Davis, E. P., & Sanchez-Martinez, M. (2015). *Economic theories of poverty*. Joseph Rowntree Foundation.

- Davis, K., & Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242–249.
- De Barros, R. P., Ferreira, F., Vega, J., & Chanduvi, J. (2009). *Measuring inequality of opportunities in Latin America and the Caribbean*. World bank publications.
- Deem, R., & Morley, L. (2006). Diversity in the academy? Staff perceptions of equality policies in six contemporary higher education institutions. *Policy Futures in Education*, 4(2), 185-202.
- Denzin, N.K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. McGraw-Hill.
- Demir-Başaran, S., & Narinalp Yıldız, N. (2017). Türkiye’de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173.
- Demirel Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirkaya, H. & Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37.
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138- 152.
- Devlet Memurları Kanunu (DMK) (1965).
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.

- Dinçer, M. A., & Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Öğrenci-Başarısında-Eşitsizliğin-Belirleyicileri.pdf>.
- Diken, E. H., Balıbey, Ö., Karaçam, S., Demir, M., Akgül, P., & Yürük, N. (2008). In-Service Teachers’ Perception Regarding the Effectiveness of a School-Based Professional Development Program. *Presented at the Sixteenth International Conference on Learning: Barcelona, Spain*.
- Doğan, İ. (2018). *Eğitim sosyolojisi kavramlar ve sorunlar*. Nobel yayıncılık.
- Doğan, N., Atıcı Arıcan, H., Ay, M., Topçu, K., & Filiz, Z. Ö. (2008). *Yetiştirici sınıf öğretim programı öğretmen el kitabı*. MEB.
- Doyle, A. M. (2013). *Social equality in education: a comparative historical study of France and England* (Doctoral dissertation). University of London, London.
- Downes, P. (2014). Introduction: developing a conceptual framework for access to education for socio-economically marginalised groups: a systems focus. In *Access to Education in Europe* (pp. 1-14). Springer, Dordrecht.
- Dönmez, B. (2002). Bir okul geliştirme modeli olarak laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(126), 70-83.
- Dönmez, İ., Gürbüz, S., & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliği açısından yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-58.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2000). *Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001 - 2005*, Ankara.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2003). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001- 2005, 2003 Yılı Programı*, Ankara.

- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı*. Ankara.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2007). *Gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele özel ihtisas komisyonu raporu*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/09_GelirDa%C4%9F%C4%B1l%C4%B1m%C4%B1veYoksulluklaM%C3%BCcadele.pdf
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2009). *Eğitim: okul öncesi, ilk ve ortaöğretim özel ihtisas komisyonu raporu*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/09_E%C4%9Fitim_Okul%C3%96ncesi%C4%B0lkveOrta%C3%96%C4%9Fretim.pdf
- Dulger, I. (2004). *Turkey: Rapid coverage for compulsory education. The 1997 basic education program*. A Case Study from Scaling Up Poverty Reduction: A Global Learning Process and Conference, Shanghai.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997). Income effects across the life span: Integration and interpretation. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 596–610). Russell Sage Foundation.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Free Press.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education*. Free Press of Glencoe.
- Durmuşçelebi, M., & Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 603-621
- Durmuşçelebi, M., & Temircan, S. (2017). Determining the views of students on teaching materials and course content in the education and information network (EBA). *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), 632-652.

- Duru-Bellat, M. (2007) Social inequality in french education: Extent and complexity of the issues. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds), *International Studies in Educational Inequality: Theory and Policy*. Dordrecht: Springer.
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dünya Bankası (2006). *Türkiye kamu harcamaları incelemesi*. Yoksulluğu Azaltma ve Ekonomi Yönetimi Birimi, 27 Temmuz 2006.
- Düşkün, Y. (2021). *Türkiye’de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-ogretmen-planlamasi-ve-ogretmenin-mesleki-guclenmesi-politika-onerileri/>.
- Düşkün, Y. & Korlu, Ö. (2021). *Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin çıktıları*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-ciktilari/>.
- Düşkün, Y., & Uzunkök, B. (2019). *Eğitim izleme raporu 2019 öğretmenler*. [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-Izleme-Raporu-2019-Ogretmenler .pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-Izleme-Raporu-2019-Ogretmenler.pdf).
- Düşmez, İ., & Bulut, H. (2015). Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi: Giresun Örneği. *Igdir University Journal of Social Sciences*, (7).
- Dworkin, R. (1981). What is equality? *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283–345.
- Edmonds, R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Louis: CEMREL. Inc., 1978.
- Eğitim Bir-Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası) (2013). *4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu*, Ankara, Eğitim Bir Sen Yayını.
- Eğitim-Bir-Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası) (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim Bir Sen Yayını.

Eğitim-Bir-Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası) (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen (Eğitimciler Birliği Sendikası) (2022) Öğretmenlik meslek kanunu teklifindeki eksiklikler genel kurul'da giderilmelidir <https://www.ebs.org.tr/manset/5571/ogretmenlik-meslek-kanunu-teklifindeki-eksiklikler-genel-kurulda-giderilmelidir>.

Eğitim-Sen (2020). *Salgın günlerinde uzaktan eğitim çalışmayı sonuç raporu*. <https://egitimsen.org.tr/wp-content/upload> adresinden erişildi.

Eğitim-Sen (2022). *Haklarımızı ve taleplerimizi içermeyen öğretmenlik meslek kanunu tasarısı geri çekilmelidir!* <https://egitimsen.org.tr/haklarimizi-ve-taleplerimizi-icermeyen-ogretmenlik-meslek-kanunu-tasarisi-geri-cekilmelidir/>

Eisenstadt, S. M. (1971). *Social Differentiation and Stratification*. Glencoe, Ill.: Scott Foresman.

Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.

Emir, İ., Erbaydar T., & Yüksel, A. (2013). Şartlı nakit transferi uygulaması kadınların toplumsal konumunu değiştiriyor mu?. *Fe Dergi* 5(2), 120-133.

Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 505-522.

Erdoğan, Ş., (2005). Yaşamboyu Öğrenme ve Medya. İçinde F. Sayılan & A.Yıldız, (Ed), *Yaşamboyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Pegem.

Erdoğan, N. (2016). *Sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakfı eğitim yardımlarının ilkokul, ortaokul, lise öğrencileri ve ailelerine etkileri* (Antalya İli Muratpaşa İlçesi Örneği) (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2008). *Eğitim izleme raporu 2007*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2012). *4+4+4 düzenlemesi ile neler değişti? yeni sisteme geçişte neler izlenmeli?*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2013). *Eğitim izleme raporu 2012*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2015). *İlköğretimde öğrenci devamsızlığının azaltılması: Politika analizi ve öneriler*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2015a). *2014-2015 Eğitim izleme raporu*. Eğitim Gözlemevi, Eğitim Reformu Girişimi. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2016). *Okul öncesi eğitim zorunlu olsun* <https://www.egitimreformugirisimi.org/okul-oncesi-egitim-zorunlu-olsun-3/>
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2016a). *2015-2016 Eğitim izleme raporu*. Eğitim Gözlemevi. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2017a). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2019). *Eğitimin içeriği eğitim izleme raporu 2019* https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.pdf
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2020). *Öğrenciler ve eğitime erişim eğitim izleme raporu 2020*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR20_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf.

- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2020a). *Eğitimin içeriği eğitim izleme raporu 2020*.
https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2020/11/EIR20_Egitimin-Icerigi.pdf.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2020b). TIMSS 2019 Sonuçları Ne Syluyor?
<https://www.egitimreformugirisimi.org/timss-2019-sonuclari-ne-soyluyor/>
- Ergün, M. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, ğretmen, ğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erikli, S. (2014). *Yoksul lise son sınıf ğrencilerinde eğitim algısı: Mamak rneği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Sage Publications.
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, H., Canıdemir, A., Altun, U., & zer, M. (2020). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Proje Uygulama Sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218.
- Er Türküresin, H. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının ğretmen ve ğrenci görüşlerine göre incelenmesi. Kütahya İli rneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 73-85.
- Esenyel, C. (2009). *Türkiye’de ve dnyada şartlı nakit transfer uygulamaları* (Uzmanlık tezi). Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Mdrlğ, Ankara.
- Esping-Andersen, G. (1999). *The sustainability of welfare states into the 21st century*. Barcelona, Spain: Fundació Rafael Campalans.
- European Commission (2001). *European Report on the Quality of School Education, Sixteen Quality Indicators*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, May 2000.

- EUROSTAT (2020). *Early Leavers From Education and Training*.
[https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early leavers from education and training](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training)
- EUROSTAT (2022). *Early leavers from education and training by sex*
https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_10/default/table?lang=en.
 12.05.2022
- EURYDICE (2020). *Okul eğitiminde ulusal reformlar*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-83_tr
- EURYDICE (2021). *Early childhood and school education funding*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-103_en
- Evcim, N., Güneş, S., & Karaalp-Orhan, H. S. (2019). Yoksulluk, eşitsizlik ve büyüme arasındaki ilişki: Türkiye düzey-1 örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 17(4), 145-164.
- Feagin, J. R. (1975). *Subordinating the poor: Welfare and American beliefs*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Feinberg, W., & Soltis, J. F. (1992). *School and society* (2nd ed.). NY: Teachers College Press.
- Fennell, S., & Arnot, M. (2008). *Gender education and equality in a global context*. Sociology of Education. Sociology of Education, Routledge.
- Ferguson, H. B., Bovaird, S., & Mueller, M. P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health*, 12(8), 701-706.
- Farrel, J. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence, In R. Arover & C. Torres (Eds) *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (pp.149–178). Rowan & Littlefield.

- Ferreira, F. H., & Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. T.C. Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. Devlet Planlama Teşkilatı Çalışma Raporu, 4,1-30.
- Ferreira, F., & Sanchez-Paramo, C. (2017). *A richer array of international poverty lines*, World Bank.
- Fındık, L. Y. (2016). What makes a difference for resilient students in Turkey? *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 91-108.
- Field, S., Kuczera, M. V., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. *Education and Training Policy*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>
- Finn, J. D., Gerber, S. B., Achilles, C. M. & Boyd-Zaharias, J. (2001). The enduring effects of small classes. *Teachers College Record*, 103(2), 145–183.
- Fleurbaey, M. (1995). Equal opportunity or equal social outcomes? *Economics and Philosophy*, 11, 25–55.
- Foster, J. E. 1998). Absolute versus relative poverty. *The American Economic Review* 88(2), 335–41.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). McGraw-hill.
- Fukuyama, F. (2001). Culture and economic development: cultural concerns. *in International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 3130-3134.
- Fusco, A. (2003). *On the definition and measurement of poverty: The contribution of multidimensional analysis*. In 3rd Conference on the Capability Approach.
- Gezgin, E. (2016). Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz?: Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi'nde öğrenci olmak. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2768-2792.

- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (4.baskı). (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Golding, A.(2017). *Teacher beliefs and behaviors that impact equality of educational opportunity and outcomes* (Doctoral dissertation). Southern New Hampshire University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Gorski, P. C. & Landsman, J. (Eds.). (2013). *The poverty and education reader: A call for equity in many voices*. Stylus Publishing, LLC.
- Gökkaya, S (2019). *Ortaokul eğitim hizmetlerinde fırsat eşitsizliğinin kamu ve özel kurumlar açısından incelenmesi: Kastamonu örneği* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z., & Gürlesel, C.F. (2005). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/turkiyede_ilkogretim_okullarinda_okulu_terk_ve_izlenmesi_ile_onlenmesine_yonelik_politikalar.pdf
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 345-358.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları. *Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(7), 85-99.
- Grant, M. J., & Furstenberg, F. F. (2007). Changes in the transition to adulthood in less developed countries. *European Journal of Population*, 23, 415-428.
- Greenwald, R., Hedges. L.V., & Laine, R.D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.

- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm önerileri. *Eğitim araştırmaları* 9(2), 52–58.
- Güllüpinar, F. (2015). Türkiye’de Eğitim Politikaları. İçinde A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de İktisadi Dönüşümler ve Eğitim Politikaları* içinde (s.1187-212). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gülşen, E. (2012). Toplam kalite yönetimi ve Türkiye’deki uygulamaları. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 6(13), 111-127.
- Güngör, M. (2009). Eğitim hakkı ve sokakta yaşayan/çalışan çocuklar: Mersin ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 28-42.
- Gümüş, S. (2012). Kesintili eğitim: 28 Şubat’ın rövanşı mı, yeni nesillerin geleceği mi? <http://www.haber10.com/makale/27447/#.UbOL8NJhhZh>
- Gümüş, A. (2015). *Küreselleşme Bağlamında Değişen Eğitim Politikaları, Türkiye’de Eğitim Politikaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gumus, S., & Chudgar, A. (2016). Factors affecting school participation in Turkey: an analysis of regional differences. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(6), 929-951.
- Gündüz, A. Y. (2006). Türkiye’de yoksullukla mücadele üzerine bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 34-55.
- Gündüz, H. B. (2008). Öğretmenlerin sözleşmeli istihdamı ve durumlarına ilişkin sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:16.
- Gür, B. S. (2012, 15 Eylül). 4+4+4 üzerine erken bir bilanço denemesi. <http://haber.stargazete.com/acikgorus/4-2b4-2b4-uzerine--erken-bir-bilanco-denemesi/haber-689227>

- Gür, B., S., Çelik Z., & Coşkun İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* SETA|Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf
- Gürcüoğlu, S. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kamu politikası açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(37), 26-48.
- Gürkan, G., Koyuncu, F., Şaşmaz, A., & Dinçer, M. A. (2014). *Temel eğitimin kademelendirilmesi sürecinin izlenmesi*. İstanbul: ERG ve TEGV.
- Gürses, D. (2007). Türkiye’de yoksulluk ve yoksullukla mücadele politikaları. *Balıkesir üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 17(1), 59-74.
- Göksu, İ. & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Grodsky, E., Warren, J. R., & Felts, E. (2008). *Testing and social stratification in American education*. *Annu. Rev. Sociol*, 34, 385-404.
- Güllüpinar, F., & Bakış, T. (2015). Türkiye’de iktisadi dönüşümler ve eğitim politikaları. İçide F. Güllüpinar (Ed), *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (s. 273-296). İlem Kitaplığı ve Nobel Yayınları.
- Güner, D., & Uysal, G. (2014). *İlköğretimden ortaöğretime geçişin analizi araştırma raporu*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Günkör, C., & Göloğlu-Demir, C. (2017). 5/1/1961 Tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifine yönelik basında yer alan görüşlerin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1425-1452.

- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H., & Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı = reform mu? *İlköğretim-Online*, 11(3), 556-577.
- Hacettepe Üniversitesi. (2012). 05.01. 1961 Tarih 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi'ne ilişkin görüşler. <http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/4+4+4EgtFakKurulKarar.pdf>
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 1(1), 79-91.
- Hallinan, M. T. (1988). Equality of educational opportunity. *Annual review of sociology*, 14(1), 249-268
- Halfman, J., (1997), Immigration and Citizenship in Germany: Contemporary Dilemmas. *Political Studies*, 45, 260- 274.
- Hannum, E., Liu, R. & Alvarado-Urbina, A. (2017). Evolving approaches to the study of childhood poverty and education. *Comparative Education*, 53(1), 81-114.
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational researcher*, 18(4), 45-62.
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of economic literature*, 24(3), 1141-1177.
- Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (1972). On the value of equality of educational opportunity as a guide to public policy. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp.116–145). Vintage Books.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational evaluation and policy analysis*, 19(2), 141-164.

- Hareket, E., Erdoğan, E., & Dündar, H. (2016). Türk eğitim sistemine ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 287-299.
- Hamidi, N. B., & Kinay, İ. (2019, Aralık). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*. Sözel bildiri, 3. Anadolu Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Ankara.
- Hanselman, P. (2014). *Teacher Effectiveness and Equality of Educational Opportunity*. (Doktora tezi). Univeristy of Wisconsin, ABD.
- Haughton, J. & Khandker, S. (2009). *Handbook on poverty and inequality*. World Bank.
- Hauser, R., Sewell, W. & Alwin, (1976). *Schooling and Achievement in American society*. Academic Press.
- Hayati, D., & Karami, E. (2005). Typology of causes of poverty: The perception of Iranian farmers. *Journal of Economic Psychology*, 26(6), 884–901.
- Heaton T., & Lawson ,T. (1996) Functionalist explanations of the role of education and training. *In: Education and Training. Skills-Based Sociology*. Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-1-349-13883-8_7
- Heckman, J. J., (2008). *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children, Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*, First Focus, Washington, ss.49-58. <https://firstfocus.org/wp-content/uploads/2014/06/Big-Ideas-2008.pdf>.
- Henry, G.T., Fortner, C.K., & Thompson, C.L. (2010). Targeted Funding for Educationally Disadvantaged Students A Regression Discontinuity Estimate of the Impact on High School Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 183-204.
- Hirsch, D. (2007). *Chicken and Egg: child poverty and educational inequalities*. London: Child Poverty Action Group.

- Hopkins, S., Ogle, G., Kaleveld, L., Maurice, J., Keria, B., Louden, W., & Rohl, M. (2005). Education for equality"and „education for life": examining reading literacy and reading interest in Papua New Guinea primary schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 77-96.
- Hossain, N., Scott, L. & Shepherd, A. (2013). *Chronic poverty and education: A guide to what works in policy and practice*. Chronic Poverty Advisory Network.
- Hoxby, C. E. (2016). The immensity of the Coleman Data Project. *Education Next*, 16(2), 64-69.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of educational and psychological consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoyos Suarez, A., & Narayan, A. (2011). *Inequality of opportunities among children: How much does gender matter*. Working Paper 76511. The World Bank.
- Hunt, M. O. (2004). Race/ethnicity and beliefs about wealth and poverty. *Social Science Quarterly*, 85(3), 827–853.
- Hurn, C. (2018). *Eğitim sosyolojisi okulun imkanları ve sınırları* (3. baskı), Pegem.
- Huston, A. C. & Alison C. B. (2010). Human Development in Societal Context. *Annual Review of Psychology* 61, 411–437.
- Hürriyet. (2003). Danıştaydan fakir öğrenciye özel okula durdurma. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/danistaydan-fakir-ogrenciye-ozel-okula-durdurma-38482909>
- ILO/IPEC (International Programme on the Elimination of Child Labour ve tatistical Information and Monitoring Programme on Child Labour (SIMPOC) (2002), *Every Child Counts: New Global Estimates on Child Labour*. International Labour Office Geneva

- ILO (International Labour Organization) (2018). *ILO ve ÇSGB İşbirliğiyle Çocuk İşçiliğine Son Seferberliği*, https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_618585/lang--tr/index.htm.
- ILO (International Labour Organization) ve UNİCEF (United Nations Children's Fund) (2021). *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*, ILO and UNICEF, New York, 2021. License: CC BY 4.0.
- Işık, N. (2019). *Şartlı nakit transferinin yoksulluğu azaltmadaki rolü: Brezilya, Meksika ve Türkiye'de şartlı eğitim yardımı uygulaması* (Doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. Ankara.
- İdin, Ş & Tozlu, İ. (2012). Milli Eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 82-91.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(25), 795-820.
- İnan, & 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), 343- 345.
- İncedal, S. & Coşkun, S. (2013). *Türkiye'de yoksulluğun boyutları: Mücadele politikaları ve müdahale araçları. Aile ve Sosyal Politikalar*. (Uzmanlık Tezi). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Jacob, J. C. (1981). Theories of social and educational inequality: From dichotomy to typology. *British Journal of Sociology of Education*, 2(1), 71-89.
- Jacobs, L. A. (2016). Dealing fairly with winners and losers in school: Reframing how to think about equality of educational opportunity 50 years after the Coleman Report. *Theory and Research in Education*, 14(3), 313-332.

- Jacob, W. J. (2006). Social justice and gender in Chinese higher education: Regional issues of equity and access. In *Education and social justice* (pp. 139-159). Springer, Dordrecht.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. S., Cohen, D., Gintis, H., et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. ASCD.
- Joel, S. (1991). *Özgür Eğitim*. (A. Ekmekçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları
- Judge, P. S. (2012). *Foundations of Classical Sociological Theory: Functionalism, Conflict and Action*. Pearson Education Indi.
- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, S. (2018). Milli Eğitim Bakanlığının Özel Okullara Teşvik Yardımına İlişkin Mevcut Durum Analizi. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, (16), 585-626.
- Kalaycı, İ. (2002). Eğitimde özelleştirme mi, özelleşme mi?, Eğitimde özelleştirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8,1-12.
- Kalsen, C., & Öztekin, H. Y. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 853-869.
- Kakwani, N., & Silber, J. (Eds.). (2008). *Many dimensions of poverty*. Springer.
- Kana, F., & Aydın, V. (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkın- da görüşleri, *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 4(13), 1494-1504.
- Kandemir, O., & Kaya, F. (2010). Gelir dağılımının yüksek öğrenimde fırsat eşitliğine etkisi:Türkiye'de Özel üniversite gerçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 557-566.

- Karabel, J. (1972). Community colleges and social stratification. *Harvard educational review*, 42(4), 521-562.
- Karadeniz, Y., & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-77.
- Karaağaç, Z. (2019). *Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel eğitimden ortaöğretime geçiş üzerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, Y., Aydoğmuş, M., & Kesten, A. (2020). Sözleşmeli öğretmenlik ve sözlü sınav:Öğretmen adayları ne düşünüyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 237-266.
- Karakoyun, İ. (2008). *Türkiye'de 1980 sonrasında uygulanan yoksullukla mücadele programları: Sosyal riski azaltma projesi (SRAP) örneği: Aydın ili uygulaması* (Yükske lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karakoyun İ, & Erdal, F. (2009). Şartlı nakit transferleri ve çocuk yoksulluğu ile mücadele: Sosyal riski azaltma projesi (SRAP) şartlı nakit transferi (ŞNT) bileşeni Aydın ili uygulaması. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 46(529), 15-32.
- Karakütük, M. (1996). *Taşımali ilköğretim uygulaması ve sorunları (Sincan İlçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karapür Ş. (2017). *Erken okul terkinin azaltılmasına yönelik AB ülkeleri ile Türkiye'deki politika ve önlemlerin karşılaştırılması ve okul eğitimi projelerinin bu kapsamdaki rolü* (Uzmanlık tezi). Avrupa Birliği Bakanlığı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Karavaşin, M. (2010). *İlköğretim okulları başarı göstergeleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- Karavuş Altınok, S. K., (2019). *Eğitim ve öğretim desteği'nin özel okullaşmaya etkisinin sosyolojik analizi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul

- Karayılmazlar, E. (2006). Küreselleşme sürecinde yoksulluk ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 205-225.
- Kardaş, D. (2014). *Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırnık, D. , Susam, E., & Özbek, R. (2019). İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415.
- Kasap, F. (2006). *Türkiye'de kamu eğitim harcamaları ve eşitsizlik ilişkisi*. Galatasaray Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, B. (2021). *Fatih projesine 9 yılda 4 milyar 282 bin lira harlandı*. <https://www.sozcu.com.tr/2021/ekonomi/fatih-projesine-9-yilda-4-milyar-282-bin-lira-harcandi-6299978/>
- Kaya, E. (2009). *Yoksullukla Mücadelede Avrupa'nın ve Türkiye'nin Sosyal Yardım Modeli* (1. Basım). Ankara: Başbakanlık SYDGM Yayınları.
- Kaya, İ. (2008). *Yoksullukla mücadelede eğitimin rolü: Şartlı Nakit Transferi-ŞNT örneği* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Kaya, N. Ç. (2006). Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 105-116.
- Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kaya, E., & Özcan, R. (2009). *Yoksullukla mücadelede Avrupa'nın ve Türkiye'nin sosyal yardım modeli*. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.

- Kefeli, S. (2005). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi normal, yatılı ve taşınmalı ilköğretim okullarının karşılaştırılması (Mudurnu ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kentli, F. D. (2016). *MEB'in kalite yönetimi sistemi yönergesinde yaptığı değişikliklerin incelenmesi*. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 608-613.
- Kellner, D. (1990). Critical theory and the crisis of social theory. *Sociological Perspectives*, 33(1), 11-33.
- Kenworthy, L. (1999). Do social-welfare policies reduce poverty? A cross-national assessment. *Social Forces*, 77(3), 1119-1139.
- Keskin, M., & Üstün, A. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in Dezavantajlı Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 54, 138-144.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E., & Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1) , 80-95.
- Keskinkılıç Kara, S. B. (2011). *Sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçları ve buna yönelik okul yönetimlerinin gerçekleştirdiği uygulamalar* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, Y. (2013). *Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırcı Duman, A. (2016). *Şartlı eğitim yardımlarının yoksulluk ve istihdam üzerindeki etkisi: Şanlıurfa örneği* (Yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kızılar, N. (2017). Türkiye'de yoksullukla mücadele ve sosyal transfer harcamaları. *Journal of Life Economics*, 4(1), 77-100.
- Kishan, R. (2008). *Privatization of Education*, New Delhi: APH Publishing Corporation.

- Klugman, J. (2002). *A Sourcebook For Poverty Reduction Strategies*. 2 (Macroeconomic and Sectoral Approaches) , 11. The International Bank for Reconstruction And Development/ The World Bank.
- Koç, G. (2012). *Eğitimde Özelleştirme*. <http://muhalefet.org/yazi-egitimde-ozellestirme-gulistan-koc-0-2434.aspx>
- Koç, N., & Celik, B. (2015). The impact of number of students per teacher on student achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 65-70.
- Konstantopoulos, S., & Borman, G. D. (2011). Family background and school effects on student achievement: A multilevel analysis of the Coleman data. *Teachers College Record*, 113(1), 97-132.
- Korlu, Ö. (2019). *Bir Bakışta Eğitim 2019'a Göre Türkiye'de Eğitimin Durumu*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Korlu, Ö., Bakioğlu, M., & Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Koyuncu, F., & Düşkün, Y. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğretmenler*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/>
- Koyunlu, O. (2017). *Eğitim ekonomisinde sosyal yardımın rolü: şartlı nakit transferi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Kozuharov, S., & Petkovski, V. (2018). The impact of social transfers on inequality measured by GINI index: The example of Macedonia. *UTMS Journal of Economics*, 9(1), 49-61.
- Köse, B. (2008). Yoksulluğun Küreselleşmesi. *ETHOS, felsefe ve toplumsal bilimlerde diyologlar* 2, 4.
- Köse, S., & Doğangün Yasa, B. (2016). Sosyal adaletin iki liberal yüzü: JOHN RAWLS & FRIEDRICH HAYEK. *Journal of International Social Research*, 9(43), 812-819.
- Kunduracı, N. F. (2009). *Yoksullukla Mücadele-Beşeri Sermaye İlişkisi* (Uzmanlık tezi). Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Kurban, S.(2018). OECD “Bir Bakışta Eğitim raporu 2017” bağlamında Türkiye’de finans ve insan kaynakları yatırımlarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 437-452.
- Kurban, S. (2020). *Kamu politikası ve bütçe ilişkisi bağlamında eğitim hizmetinin niteliği* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kurt, U., & Sezek, F. (2018). Yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitim hayatı beklentileri, ebeveyn eğitim durumları ve okul ve çevre algılarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 157-171.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağından (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. (Turkish). *Journal Of International Social Research*, 9(45), 626-637.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 112-130.

- Lahelma, E., & Tainio, L. (2019). The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 69-84.
- Levin, B. (1995). Educational responses to poverty. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 211-224.
- Levinson, D., Cookson, P., & Sadovnik, A. (Eds.). (2014). *Education and sociology: An encyclopedia*. Routledge.
- Lewis, O. (1969). The culture of poverty. *Anthropological realities: Readings in the science of culture*, 316-20.
- Li, H. J. (2009). Problems in the implementation of education equality for immigrant workers' children and corresponding strategies---in the case of guangzhou (Order No. 10421626). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1870409311). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/problems-implementation-education-equality/docview/1870409311/se-2>.
- Lin, Y. T. (2018). New concepts of equality of educational opportunity. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 399-403.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Linden, T. (2001). *Double-shift secondary schools: Possibilities and issues*. World Bank.
- Loper, K. (2004). *Race and equality: a study of ethnic minorities in Hong Kong's education system*. University of Hong Kong Centre for Comparative and Public Law, Occasional Paper, (12).
- Lopi, B. (2004). Gender & poverty in the context of human development, health, education and the MDG's. *Commission for Africa, Southern African Regional Poverty Network, Zambia*, 13-14.

- Lü, X. (2015). Intergovernmental transfers and local education provision—Evaluating China's 8-7 National Plan for Poverty Reduction. *China Economic Review*, 33, 200-211.
- Lynch, K. (2000). Research and theory on equality and education. In *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 85-105). Springer.
- Maile, S. (2007). *Education and poverty reduction strategies: Issues of policy coherence*. Published by HSRC Press.
- Macey, E. M. (2016). *Toward a better understanding of the educational opportunity puzzle: critically examining staff narratives about unequal student performance at an urban school-within-a-school*. (Doctoral dissertation). Indiana University, ABD.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (O. Akınhay & D. Kömürcü, Çev.). Bilim ve Sanat Yay.
- Marx, K., & Engels, F. (1987). *Manifesto of the communist party*. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/communist-manifesto/index.htm>.
- Mckinley, B., Brayboy, J., Castagno, A. E., & Maughan, E. (2007). Equality and justice for all? Examining race in education scholarship. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.533.1167&rep=rep1&type=pdf>.
- McMahon, W. W. (2000). *Education and development: Measuring the social benefits*. Clarendon Press.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2003). *Yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okulları yönetici kılavuz kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2007). *5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu*. (Resmî Gazete:14.2.2007, Sayı:26434). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf>.

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2010a). *Yetiştirici sınıf öğretim programı yönerge ve uygulama kılavuzu*. http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/721_1.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2010b). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010- 2011*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2012a). 222 Sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik. (Resmi Gazete: 21.7.2012 Sayı:28360). <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm/20120721.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2013). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2012-2013*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2013a). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*, <https://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, (2678). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/30161256_9_cizelgeveesaslar.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2014a). *Millî eğitim bakanlığı taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği*. (Resmî Gazete: 11.09.2014 Sayı: 29116). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20040&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2014b). *Millî eğitim bakanlığı destekleme ve yetiştirme kursları* yönergesi.
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/26191853_DesteklemeveYetiYirmeKurslarYYonergesi.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı 2016 Yılı Bütçe Sunuşu*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/25025608_2016yiligenelkurulsunu_25.03.2016.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2017). *MEB'den 81 ile Ölçme Değerlendirme Merkezi*.
<https://www.meb.gov.tr/mebden-81-ile-quotolcme-degerlendirme-merkeziquot/haber/14286/tr>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları sistemi öğrenci ve veli girişleri <https://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-standartlari-sistemi-ogrenci-ve-veli-girisleri/duyuru/16118>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018). *2018 yılı ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu*.
http://ogm.meb.gov.tr/ogm_izleme_ve_degerlendirme_raporu_2018.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018a). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına başvuru ve uygulama kılavuzu*.
http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018b). *Ortaöğretime uyum programı 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılında tüm ortaöğretim kurumlarında uygulanacaktır*.
http://ogm.meb.gov.tr/www/ortaogretime-uyum-programi-2018-2019-egitim-ve-ogretim-yilinda-tum-ortaogretim-kurumlarinda-uygulanacaktır/icerik/745prettyPhotoportfolio/0/www/teskilat_semasi.php.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018c). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*.
https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018d). *Millî eğitim bakanlığı ilkokullarda yetiştirme programı yönergesi*. (Resmi Gazete: 18.09.2018, Sayı:16702389).
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1974.pdf>.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018e). *İlkokullarda yetiştirme programı uygulama kılavuzu*.
http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018f). *Bakan selçuk, tbmm plan ve bütçe komisyonunda sunum yaptı*.
<https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-sunum-yapti/haber/17391/tr>.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018g). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019). *Özel Okullar Komitesi Raporu*, Milli Eğitim Basımevi.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019a). *Okul gelişim modeli*.
<http://talimterbiye.mebnet.net/Projeler/okulgelisimprojesi.pdf>.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019b). *MEB CBS: bir bakışta konuma dayalı tüm verilere erişim*.
<https://www.meb.gov.tr/meb-cbs-bir-bakista-konuma-dayali-tum-verilere-erisim/haber/19085/tr>.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019c). *PISA 2018 Türkiye ön raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:10*. MEB Yayınları.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019d). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (9): Türkçe-matematik- fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019 4. sınıf seviyesi*.

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/23150323_TMF-OBAl-4-2019_Rapor9.pdf.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019e). *Türkçe, matematik ve fen derslerinde başarı izleme araştırması*. <https://www.meb.gov.tr/turkce-matematik-ve-fen-derslerinde-basari-izleme-arastirmasi/haber/18518/tr>.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019f). *Okul öncesi eğitime erişimi olmayan 40 bin çocuğa anaokulu eğitimi*. <https://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitime-erisimi-olmayan-40-bin-cocuga-anaokulu-egitimi/haber/19003/tr>

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019g). *İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Kılavuzu*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2020). *Güvenli okullaşma ve uzaktan eğitim projesi (p173997) çevresel ve sosyal yönetim çerçevesi*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/20202440_CYevresel_ve_Sosyal_YoYnetim_CYercYevesi_19102020.pdf

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2020a). *Yatırım bütçemizi, yüzde 94 artırarak 11,3 milyar liraya çıkartıyoruz*. <https://www.meb.gov.tr/yatirim-butcemizi-yuzde-94-artirarak-113-milyar-liraya-cikartiyoruz/haber/21904/tr>.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2020b). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları*. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:11*. MEB Yayınları.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2020c). *Köy okullarımızda yeni bir sayfa açıyoruz*. <https://www.meb.gov.tr/koy-okullarimizda-yeni-bir-sayfa-aciyoruz/haber/21849/tr>.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2020d). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi no:15 timss 2019 Türkiye ön raporu*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2020e). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (14): 2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları*.https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084549_No15_LGS_2020_Ilk_Yerlestirme_Sonuclari.pdf
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2020f). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (11):Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot çalışma sonuçları*.https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_Dort_Beceride_Turkce_Dil_Sinavi_Ocak_2020.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2020/21*.https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021a). *Öğretmen adaylarına pedagojik formasyon hakkı*.<https://www.meb.gov.tr/ogretmen-adaylarina-pedagojik-formasyon-hakki/haber/23930/tr>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021b). *Meslek dersi kitapları ilk kez "ücretsiz kitap" kapsamına alındı*.<https://www.meb.gov.tr/meslek-dersi-kitaplari-ilk-kez-uccretsiz-kitap-kapsamina-alindi/haber/24014/tr>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021c). *Öğrencilere dağıtılan milyonlarca ders kitabı geri dönüşüme kazandırılacak*.<https://www.meb.gov.tr/ogrencilere-dagitilan-milyonlarca-ders-kitabi-geri-donusume-kazandirilacak/haber/23412/tr>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021d). *Yardımcı kaynaklar, tüm eğitim kademelerinde kasımdan itibaren ücretsiz dağıtılacak*.<http://www.meb.gov.tr/yardimci-kaynaklar-tum-egitim-kademelerinde-kasimdan-ibaren-uccretsiz-dagitilacak/haber/24362/tr>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021e). *Köy okullarında 5 çocuk için ana sınıfı açılacak*.<https://www.meb.gov.tr/koy-okullarinda-5-cocuk-icin-ana-sinifi-acilabilecek/haber/24771/tr>.

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021f). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021g). *Etkileşimli tahta etkileşimli tahta hedef, kapsam ve yürütülen çalışmalar*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021h). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (16): Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. https://www.ogretmensitemiz.com/images/upload/2021_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2021j). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (18): 2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme Sonuçları. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_18-LGS_2021-yerel_yerlestirme_182140.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2022a). *Mesleki eğitim merkezleri irtibat büroları açılıyor*. <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezleri-irtibat-burolari-aciliyor/haber/25117/tr>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2022b). *MEB, İSO VE CASPER'dan mesleki eğitimde iş birliği*. <https://www.meb.gov.tr/meb-iso-ve-casperdan-mesleki-egitimde-is-birligi/haber/26172/tr>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2022c). *Mesleki ve teknik eğitim iş birliği protokolü değerlendirme toplantısı*. <https://www.meb.gov.tr/mesleki-ve-teknik-egitim-is-birligi-protokolu-degerlendirme-toplantisi/haber/25161/tr>
- MEB EARGED (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2002). *MLO Modeli*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB EAGDEB (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2008). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim okulu ders kitaplarının değerlendirilmesi. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Son_Ders_Kitaplari.pdf

MEB İGM (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü). (2009). *İlköğretim Kurumları Standartları* (Resmi Gazate: 05.11.2009, Sayı: 18285.) <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1078.pdf>.

MEB İGM (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü). (2011). *İlköğretim okulları için aşamalı devamsızlık yönetimi (ADEY) uygulama kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/ADEY/ADEY_KILAVUZ_07_Eylul.pdf

MEB OGM (Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim genel müdürlüğü) (2021-2022). *Destekleme ve yetiştirme kursları e-kılavuzu*. https://e-kurs.meb.gov.tr/Dosya/2021_2022_DYK_KLAVUZU.pdf

MEB ÖDSHGM (Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) 8. Sınıflar raporu*. http://edirne.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/08104327_ABYDE_Turkiye.pdf.

MEB ÖDSGM (Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2019). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*. KD Karton Dijital.

MEB ÖDSGM (Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2019a). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 4. sınıflar raporu*. KD Karton Dijital.

MEB ÖDSHGM (Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2021). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) projesi*. <http://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp>.

- MEB ÖÖKGM (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü) (2018). *5580 sayılı kanun kapsamındaki özel okullarda öğrenim gören/görecek öğrenciler için verilecek eğitim ve öğretim desteği uygulama e-kılavuzu*
https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/16180149_2018-2019_egitim_ogretim_destegi_kilavuzu.pdf
- MEB ÖYGM ((Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü) (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Okul Yöneticisi ve Öğretmenler için Mesleki Gelişim Kılavuzu*.https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYI_avuz.pdf
- MEB ÖYGM (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü) (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB ÖYGM (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü) (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_R_G-Ylan-26.07.2017.pdf.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) ve UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. EDUSER Danışmanlık, Aydoğdu Ofset Matbaacılık.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), & UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2015). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları kılavuz kitabı, Yöneticiler, öğretmenler, maarif müfettişleri ve uzmanlar için kavramsal temeller ve uygulama*.https://ankara.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/16041558_kurum_standartlarklavuzkitab.pdf.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2006). *2007 yılı bütçesine ilişkin rapor*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2009). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*.
http://sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_v2/mebstratejikplan.pdf

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2009a). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2010 yılı bütçe raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2012). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2013 yılı bütçe sunuşu TBMM genel kurulu*.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/25034222_2013_butce_sunusu.pdf.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) ve UNİCEF, (2017). *ortaöğretim uyum programı klavuzu*.https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/06160405_OrtaYYretim_Uyum_ProgramY_Uygulama_KYlavuzu_Uyum_Etkinlikleri.pdf

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2014). *Millî Eğitim Kalite Çerçevesi*. Millî Eğitim Bakanlığı

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2014a). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılı bütçe sunuşu TBMM genel kurulu*.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/23031518_btesunuu.pdf.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2015). *2015-2019 Stratejik Planı*.https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp1_7.15imzasz.pdf.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2016). *2017 yılı performans programı*.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_yyly_performans_programy.pdf.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2017). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. 2018 yılı bütçe sunuşu.*
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2018). *2018 yılı performans programı.*
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/19144448_2018_PP_-_13.02.2017_2.pdf.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı bütçe sunuşu.*
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYTYE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2019). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Eylül 2020,* http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/.

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2019a). *2018 yılı performans programı*
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140550_2019_PP_yayYn.pdf

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2020). *2021 yılı bütçe raporu*
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_butce_sunuyu.pdf

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2020). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı bütçe raporu.*

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUN_UYU.pdf

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2021). T.C. *Millî Eğitim Bakanlığı. Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/21*
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_or_gun_egitim_2020_2021.pdf

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2021a). T.C. *Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idare faaliyet raporu*
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf

MEB SGB (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2021b). T.C. *Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı bütçe raporu*
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUN_UYU.pdf

MEB TEGM (Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü). (2017). *Okul bazlı bütçeleme kılavuzu.*
https://igdir.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/24142809_klavuz.pdf

MEB TEGM (Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü). (2018). *İlkokullarda yetiştirme programı yönergesi.* Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB TEGM (Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü). (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı [Powerpoint sunumu]. tegm.meb.gov.tr.*
https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/18193333_YYEP-Sunum.pdf.

MEB YETGM (Millî eğitim bakanlığı yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü) (2017).
http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06103543_SERPYLhYLYA_HOCA.pdf.

- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Merriam, S. B. (2013). *Case study research in education*. Jossey- Bass.
- Memişoğlu, S. P., & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Mihai, M., Titan, E. & Manea, D. (2015). *Education and poverty*. Procedia Economics and Finance, 32, 855-860.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.021>.
- Mokomane, Z. (2012). Anti-poverty family-focused policies in developing countries. *Family-Oriented Policies for Poverty Reduction, Work-Family Balance and Intergenerational Solidarity*, 4-45.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5(2), 113–127.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (1972). *On equality of educational opportunity*. NY: Vintage Books
- Mooney, L. A., Knox, D., & Schacht, C. (2014). *Understanding social problems*. Nelson Education.
- Mukhopadhaya, P. (2003). Trends in income disparity and equality enhancing (?) education policies in the development stages of Singapore. *International Journal of Educational Development*, 23(1), 37-56.
- Murnane, R. J. (1975). *The impact of school resources on the learning of inner city children*. MA: Ballinger.

Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.021>.

Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (2. Baskı). (S. Özge, Çev.). Yayınodası.

Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE). (2010). *Early School Leaving: Lessons from researches for policy makers*. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/2010-Early-school-leaving.-Lessons-from-research-for-policy-makers.pdf>

Neziroğlu, İ., & Yılmaz, T. (2013). *Hükümetler- Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri* (11 Ocak 1999 -), TBMM Başkanlığı Yayınları.

Noël, S., & de Broucker, P. (2002). Intergenerational Inequities. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Eds.), *Pursuit of Equity in Education* (pp. 277-296). Springer, Dordrecht.

NTV haber (2018, 8 Kasım). *Bakan Selçuk: Fatih Projesi'ne 3,4 milyar lira harlandı*. <https://www.ntv.com.tr/egitim/bakan-selcuk-fatih-projesine-3-4-milyar-lira-harlandi,OMa5kyapwUu2EjzSvxYs0A>

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (1993). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD, Paris.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) /Centre for Educational Research and Innovation. (1997). *Education Policy Analysis*. OECD, Paris, p. 29.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001). *Transition from Initial Education to Working Life*. Paris: OECD.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2007). *Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes?, in Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2007a). *Reviews of National Policies for Education Basic Education in Turkey*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2010). *Overcoming School Failure: Policies That Work*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2012a). *OECD Indicators of Education Systems*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices – Volume IV* <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/Vol4Ch3.pdf>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2016a), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2016b). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2017), *Education at a Glance 2017, OECD Indicators*, OECD Publishing.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2017a), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-3-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2017b). *OECD handbook for internationally comparative education statistics. Chapter 2* <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264279889-5-en.pdf?expires=1632219952&id=id&accname=guest&checksum=5C68C04022FB5A0B30FB49FF82570FD2>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018a). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018b), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018c), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2020). *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions report for the g20 education working group* <https://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf>

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2020a). *How much public and private investment in educational institutions is there?, in Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/f742746c-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2021a). *Class size & Student-teacher ratio*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!/node=41720&filter=all>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2021b). *Finance & Funding*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!/node=41705&filter=all>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2021c), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2021d), “*Introduction: The indicators and their framework*”, in *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/3b6fdb3-en>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2022). *Enrolment rates by age* https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_RATE_AGE.
- Oğuz Balıktay, S. (2021). *Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) Türkiye Ofisinden İstihdam ve Eğitim Uzmanı Nuran Torun Atış ile Çocuk İşçiliği Üzerine*. <https://tedmem.org/soylesi/uluslararasi-calisma-orgutu-ilo-turkiye-ofisinden-istihdam-ve-egitim-uzmani-nuran-torun-atis-ile-cocuk-isciligi-uzerine>.

- Omoniyi, M. B. I. (2013). The role of education in poverty alleviation and economic development: A theoretical perspective and counselling implications. *British journal of arts and social sciences*, 15(2), 176-185.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı, araştırma raporu ve analiz*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Qureshi, S. K., & Arif, G. M. (2001). *Profile of poverty in Pakistan 1998-99* (MIMAP Technical Paper Series No. 5). Islamabad: Pakistan Institute of Development Economics.
- ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü). (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi hakkında. ODTÜ eğitim fakültesi ilköğretim bölümü görüşü. www.fedu.metu.edu.tr.
- Oduaran, A. (2006). Conceptualizing the widening of access to education as social justice. In Oduaran, A., & Bhola, H. S. (Eds.), *Widening access to education as social justice* (pp. 69-82). Springer, Dordrecht.
- Ozan, Ö. (2009). Taşınmalı ilköğretim ortamlarının bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla iyileştirilmesi için model önerisi: eskişehir ili örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 293-332. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10996/131597>
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Önder, H., & F. Şenses (2006) *Türkiye'de yoksulluk ve yoksulluk düşüncesi*, <http://dusuncekahvesi.googlepages.com/tr.de.yoksulluk.onder-senses.pdf>.
- Önder, E., & Güçlü, N. (2014), İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 109-132.

- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar süleyman demirel fen lisesi ve Atatürk lisesi örneği* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu. Değerlendirme Raporları Serisi No: 9.* ÖSYM Yayınları.
- ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) (2019). *2019 yükseköğretim kurumları sınavı YKS sayısal veriler.*
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisalbilgiler18072019.pdf>
- ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) (2020). *2020 yükseköğretim kurumları sınavı YKS sayısal veriler.*
https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf
- ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) (2021). *2021 YKS sayısal veriler.*
https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/sayisal_veriler_28072021.pdf
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-114.
- Özbaş, M., & Avcı, M. (2013). Yoksul aile çocuklarının okullaşma sürecine etki eden sosyolojik ve okul kaynaklı değişkenler. *Journal of International Social Research*, 6(26), 403-413.
- Özcan, Ş. (2007). *Ücretsiz kitaplar.* <https://www.yenicaggazetesi.com.tr/-350808h.htm>
- Özdamar, Ö. (2007). *Sosyal politikaların refah etkilerinin ampirik ölçümü: Türkiye’de temel eğitimle ilgili politikaların ve sosyal yardımların refah etkilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özdemir, C. (2015). *Relationship between equity and excellence in education: multilevel analysis of international student assessment data with a focus on Turkey.* ODTÜ, Ankara. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12618929/index.pdf>

- Özer, M. (2020). What PISA tells us about performance of education systems?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özer, M., Gençoğlu, C., & Suna, E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.
- Özmen, N. (2019). *Özel öğretim kurumları eğitim öğretim desteği hakkında veli görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özoğlu, M. (2011). *Özel dersaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek*. Seta Analiz.
- Özoğlu, M. (2015). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4, 891-909. <https://jestp.com/index.php/estp/article/view/650>
- Özoğlu, M. (2020). *Ortaöğretime geçişte kapsamlı akademik gruplama ve eşitsizliğin yeniden üretimi* (Doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, D. (2019). *Türkiye’de yoksullukla ilgili sosyal politikalar: Bir değerlendirme çalışması* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, H. (2001). *Belçika’da ve Türkiye’de zorunlu eğitim*. Nobel Dağıtım.
- Öztürk, A. B. (2018). *Özel eğitim sektörü* https://ekonomi.isbank.com.tr/ContentManagement/Documents/sr201801_ozelegitimsektoru.pdf.
- Öztürk, Ş. (2017). Çocuk Yoksulluğu Risklerini Engellemeye Yönelik Politika Olarak Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Fırsat Eşitliği. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 54(632), 55-76.
- Öztürk, F. Z. & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. Sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.

- Öztürk Akar, E. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1660-1677.
- Palaz, S., Özgür Ş., & Öksüzler, O. (2013), Eğitim düzeyi farklılıklarının gelir dağılımına etkisi: Türkiye Örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8 (2), 119-131.
- Parsons, T. (2000). *The school class as a social system*. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), *Schools and society: a sociological approach to education* (pp. 38–46). London: Wadsworth.
- Parveva, T., Horváth, A., Krémó, A., & Sigalas, E. (2020). *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*. Eurydice Brief. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Parsons T. (2005.). *The social system* (2nd edition). Routledge;
- Peragine, V., & Ferreira, F. (2015). *Equality of opportunity: Theory and evidence*. World Bank Policy Research Paper, 7217.
- Petek, H., & Önder, E. (2015). Ortaokulların fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirilmesi (Burdur il örneği). *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 1098-1114.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Evaluation And Research Methods* (3rd edition). SAGE Publications.
- Payne, R. (2005). *A framework for understanding poverty* (4th edition). Highland, TX: aha! Process, Inc.
- Patır, E. (2011). *Yoksulluğun eğitim başarısı üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Pfeffer, F. T. (2012). *Equality and quality in education*. Population Studies Center Research Report, 774.

- Pouezevara, S., Dinçer, A., Kipp, S., & Sarıışık, Y. (2013). *Fatih projesi eğitimde dönüşüm için bir fırsat olabilir mi. Politika analizi ve önerileri*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Research Triangle Institute (RTI International), 14.
- Privitt, G.W. (2006). *The Role of Public School Superintendents in Providing Equitable Learning Opportunities for Children from Poverty at the K-12 Level*. (Doctoral dissertation). the University of Texas, ABD.
- Punch, K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Siyasal Kitabevi.
- Raffo, C., Dyson, D., Gunter, H. M., & Hall, D. (2007). *Education and poverty: A critical review of theory, policy and practice*. Education and Poverty Programme, Joseph Rowntree Foundation.
- Rawlings, L. B., & Rubio, G. M. (2005). Evaluating the impact of conditional cash transfer programs. *The World Bank Research Observer*, 20(1), 29-55.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Clarendon Press.
- Research Triangle Institute International (RTI) ve Eğitim Reform Girişimi(ERG) (2014). *FATİH projesi dönüşüm için bir fırsat olabilir mi? politika analizi ve öneriler*. Sabancı Üniversitesi Yayını.
- Resmi Gazete (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* (Resmi gazete: 12.1.1961 Sayı: 222).
- Resmi Gazete (1973). *Millî Eğitim Temel Kanun* (Resmi gazete: 24.06.1973, Sayı:14574).
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Resmi Gazete (1982). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun No: 2684*, (Resmi gazete: 12.1.1961, Sayı:17729).

Resmi Gazete (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.*

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

Resmi Gazete (2014). *METK, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* (Resmi Gazate: 1.3.2014, Sayı: 6528) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/2014.1.3.2014,Sayı:6528>

Resmi Gazete. (2016). *Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun* (Resmi Gazate: 02.12.2016, Sayı: 6764).

Resmi Gazete. (2011). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/07/20110717-1.htm>.

Resmî Gazete, (2014). *Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.* (Resmi Gazate: 1.3.2014 Sayı: 6528).

Resmî Gazete, (2015). *Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği.* (Resmî Gazete: 17.04.2015 Sayı: 29329). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.

Resmî Gazete (2016). *Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik.* <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?mevzuatno=22705&mevzuattur=7&mevzuatertip=5>.

Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (eds.). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press.

Richardson, D., & Bradshaw, J. (2012). *Family-oriented anti-poverty policies in developed countries*. United Nations.

- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458
- Robinson, P. (2012). *Education and Poverty* (RLE Edu L). Routledge.
- Roemer, J. E. (2004). Equal opportunity and intergenerational mobility: going beyond intergenerational income transition matrices. *Generational income mobility in North America and Europe*, 48-57.
- Roemer, J. E., & Trannoy, A. (2016). Equality of opportunity: Theory and measurement. *Journal of Economic Literature*, 54(4), 1288-1332.
- Rose, P. M., & Dyer, C. (2008). Chronic poverty and education: A review of literature. *Chronic Poverty Research Centre Working Paper*, (131).
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418.
- Rousseau, J.J. (2016). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*. (R.S. İleri, Çev.). Say Yayınları.
- Rowntree, B. (1901). *Poverty: A study of town life*. Macmillan.
- Sağlam, B. (2020). *Sosyal politika aracı olarak fırsat eşitliği ve bunun sağlanmasında eğitimin rolü* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Salman, Ş., (2013). *Fatih Projesi Kapsamında Yer Alan Öğretmen ve Öğrencilerin Projeden Beklentileri ve Bilişim Teknolojileri Kullanımına Karşı Algıları Üzerine Bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sameti, M., Esfahani, R. D., & Haghighi, H. K. (2012). Theories of poverty: A comparative analysis. *Kuwait chapter of Arabian journal of business and management review*, 33(835), 1-16.
- Sarpkaya, P. Y. (2011). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. içinde A. Tariögen, & R. Sarpkaya (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 81-94). Anı Yayıncılık.

- Secer, M., & Yelken, Y. (2009). İlköğretim 6.-7.-8. Sınıf Öğrencilerinin Taşımali Eğitimde Karşılaştığı Sorunlar (Gülner Örneği). *İlköğretim Online*, 8(1), 24-35,
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Sen, A. K. (1976). Poverty: an ordinal approach to measurement. *Econometrica*, 44.
- Sen, A. (1980). Equality of what? in S. McMurrin (ed.) *The Tanner Lectures on Human Values*. University of Utah Press.
- Sen, A. (1982). *Poverty and famines: An essay on entitlements and deprivation*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. North-Holland.
- Sen, A. (2000). Development as freedom. *Development In Practice-Oxford*, 10(2), 258-258.
- Sener, M. Y. (2015). How the World Bank manages social risks: implementation of the Social Risk Mitigation Project in Turkey. *Third World Quarterly*, 36(4), 758-775.
- Serter, N. (1982). Bir Devlet Görevi Olarak Eğitim. In Journal of Social Policy Conferences (No. 31, s. 381-394).
- Serter, N.(1994). *Türkiye'nin Sosyal Yapısı*. Filiz Kitapevi.
- SETA, (2015). *2015'te Türkiye. Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları*. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160107162718_2015te-turkiye.pdf.
- SETA, (2016). *2016'da Türkiye. Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları*. <https://setav.org/assets/uploads/2017/01/2016Egitim.pdf>.
- Sezer, B. (2011). *Bilişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması: Önem, engeller ve ülkemizde gerçekleştirilen projeler*. XVI. Türkiye'de.
- Sezgin, F. (2007). Okul ve özellikleri. İçinde, S.Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Shah, G. (2012). Democracy, equality and education. *Journal of Educational Planning and Administration*, 26(4), 513-533.
- Shen, Q. (2009). Case study in contemporary educational research: conceptualization and critique/etudes de cas dans la recherche pedagogique contemporaine: conceptualisation et critique. *Cross-cultural communication*, 5(4), 21.
- Shohel, M. M. C. (2014). Impact of childhood poverty on education for disadvantaged children in Bangladesh. *Child Studies in Asia-Pacific Contexts*, 4(2), 77-94.
- Silva, M. M. D. S. (2017). *Poverty reduction, education, and the global diffusion of conditional cash transfers*. Springer International Publishing.
- Simon, F., Malgorzata, K., & Beatriz, P. O. N. T. (2007). *Education and training policy no more failures ten steps to equity in education: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing.
- Singh, K. (2014). Right to education and equality of educational opportunities. *Journal of International Cooperation in Education*, 16(2), 5-19.
- Singha, S. (2022). Social Inclusion, Equality, Leadership, and Diversity to Attain Sustainable Development Goal 5 in the Indian Banking Industry. *Journal of International Women's Studies*, 23(5), 135-141.
- Singh, K. (2006). Universalizing access to basic education: UNESCO's normative action. In Oduaran, A., & Bhola, H. S. (Eds.). *Widening access to education as social justice* (pp. 165-190). Springer, Dordrecht.
- Somel P. (2019). Türkiye'de yoksulluk ve çocuk işçiliği üzerine bazı tespitler. *Politik Ekonomik Kuram*, 3(1), 19-37.
- Smeeding, T.M. (2001). in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*,
- Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity. In F. Mosteller & D.P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 230–342). Random House.

- Smits, M. T. (2001). *Overcoming the effects of poverty on Native American children: The relationship between the learning environment and student engagement*. The University of Wisconsin - Madison ProQuest Dissertations Publishing.
- Smith, N. (2010). Economic inequality and poverty: where do we go from here?. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 127-139.
- Smits, J., & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 545-560.
- SYDGM (Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü) (2018). *Eğitim Yardımları*. <https://sosyalyardimlar.aile.gov.tr/egitim-yardimlari>.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13
- Sözer, Y. (2017). Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 493-507.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Steinmann, I., & Olsen, R. V. (2022). Equal opportunities for all? Analyzing within-country variation in school effectiveness. *Large-scale Assessments in Education*, 10(1), 1-34.
- Stiglitz, J (2009). The global crisis, social protection and jobs. *International Labour Review*, 148, 1-2. [doi:10.1111/j.1564-913x.2009.00046.x](https://doi.org/10.1111/j.1564-913x.2009.00046.x).
- Stromquist, N. P. (2001). What poverty does to girls' education: The intersection of class, gender and policy in Latin America. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(1), 39-56.

- Sullivan, S. (2001). *Living across and through skins: Transactional bodies, pragmatism, and feminism*. Indiana University Press.
- Summers, A. A., & Wolfe, B. L. (1977). Do schools make a difference?. *The American Economic Review*, 67(4), 639-652.
- Swingewood, A. (2010). *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*. (O. Akınhay, Çev.). Agora Kitaplığı.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şener, Ü. (2010). *Yoksullukla mücadelede sosyal güvenlik, sosyal yardım mekanizmaları ve iş gücü politikaları*. TEPAV Politika Notu, 2, 22.
- Şenses, F. (2002). *Küreselleşmenin Öteki Yüzü Yoksulluk*. İletişim Yayınları.
- Su, Ş. (2017). *2002-2012 Dönemi hükümetlerindeki eğitim politikalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşımali eğitim öğrencilerinin sorunları* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sasmaz, A. (2015). Politics of Educational Expansion in Turkey. *Background Paper for the Education for All Global Monitoring Report*.
- Şimşek, A. ve Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımali eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 16(1), 15-34.
- Tabak, H. (2017). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin politika önerileri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Talas, M., Biçer, B., Ergun, C., Yanıklar, C., Özbaş, M., Sağlam, M., ... & Apalı, Ö. Ü. Y. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Lisans Yayıncılık.
- Talim ve Terbiye Kurulu. (2017). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/80-sayili-karar/icerik/19>

- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(3), 557-571.
- Tan, M. (1991), Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571.
- Tanman, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademedeki eğitimde fırsat eşitsizliği* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Tarabini, A. (2010). Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 204-212.
- Tarabini, A. ve Jacovkis, J. (2012). The poverty reduction strategy papers: An analysis of a hegemonic link between education and poverty. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 507-516.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Taşçı, K. (2015). *Türkiye’de kamu sosyal refah harcamalarının insani kalkınma üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Taşdemir, C. (2011). İlköğretim 1. kademedeki okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Bitlis İli Örnekleme). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 16-27.
- Tastan, O. Z. (2005). *A Critique of the Poverty Alleviation as Social Policy: The World Bank’s Social Risk Mitigation Project in Turkey* (Masters Thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Taşkın Alp, Y. (2016). *Öğrenciler ve Eğitime Erişim Arka Plan Raporu Eğitim İzleme Raporu 2015-2016*. Eğitim Reformu Girişimi.

- T.C. 58. Hükümet Acil Eylem Planı. (2003).
<https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/229/ekutuphane3.4.6.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- T.C. 60. Hükümet Programı (2008). <https://docplayer.biz.tr/1745984-60-hukümet-programi-em-plani.html>
- TC. 62. Hükümet Programı (2014).
<https://www.memurlar.net/common/news/documents/481857/hprogram.pdf>
- T.C. 64. Hükümet Programı (2015).
https://www.aa.com.tr/uploads/TempUserFiles/64.hukümet_programi.pdf
- T.C. AÇSHB (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü). (2012). *Türkiye’de uygulanan şartlı nakit transferi programının fayda sahipleri üzerindeki etkisinin nitel ve nicel olarak ölçülmesi projesi final raporu*. Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü.
- T.C. AÇSHB SGB (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı) (2021). 2020 yılı faaliyet raporu
<https://www.aile.gov.tr/media/73627/2020-faaliyet-raporu.pdf>
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Plan 2014-2018. Ankara.
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (KB), (2014a), *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2014b). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Plan 2014-2018. Çocuk çalışma grubu raporu https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/10_CocukCalismaGrubu-1.pdf

- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2015). *2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı*, Bilgi Toplumu Dairesi, 2939, 3-166.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2018). *2019 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/2019_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *2020 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/2020_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2021). *Kamu bilgi ve iletişim teknolojileri yatırım raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/06/2021-Yili-Kamu-BIT-Raporu.pdf>.
- T.C.Sayıştay Başkanlığı (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu*. <https://www.sayistay.gov.tr/tr/>.
- T.C. Sayıştay Başkanlığı (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı 2019 yılı sayıştay denetim raporu*. <https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2019/>.
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: individual, household and community factors. *Economics of education review*, 21(5), 455-470.
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu) (2015). *2015 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu) (2017). *Güçlü bir başlangıç 2017: erken çocukluk eğitimi ve bakımı*. <https://tedmem.org/download/turkiyede-erken-cocukluk-egitimi-bakimi-mevcut-durum-oneriler?wpdmdl=2430&refresh=5dfa19e4e7f081576671716>.
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu) (2017a). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Türk Eğitim Derneği.

- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu) (2019). *2018 Eğitim Değerlendirme Raporu. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5)*. Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu) (2019a). *Eğitimde değişimi değiştirmek zorundayız* <https://tedmem.org/vurus/egitimde-degisimi-degistirmek-zorundayiz>
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu) (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu) (2020a). *2019 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6)*. Türk Eğitim Derneği.
- Temel, C., Altinkök, M., & Kayışoğlu, N. B. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi uygulamasının beden eğitimi öğretmenliğine yansımaları. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1862-1872.
- Tezcan, M. (2012). Yoksulluk, Eğitim Teknolojileri ve Avrasya Ekonomileri. In *International Conference on Eurasian Economies*, 438-444.
- Tezcan, M. (1921). *Eğitim sosyolojisi* (Vol. 22). Anı yayıncılık.
- Thorbecke, E. (2013). Multidimensional poverty: Conceptual and measurement issues. In Kakwani, N., & Silber, J. (Eds.), *The many dimensions of poverty* (pp. 3-19). Palgrave Macmillan.
- Tilak, J. B. (2002). Education and poverty. *Journal of human development*, 3(2), 191-207.
- Tireli, M. (2009). *Küreselleşme ve yoksulluk, Birleşmiş Milletler ve dünya bankası göstergeleri ışığında bir analiz*. Sosyal Yardım (Uzmanlık Tezi). Ankara.
- Tomaševski, K. (2008). *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee?*. 2006 Global Report. In *Power, Pedagogy and Praxis* (pp. 19-53). Brill Sense.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 34, 135-136.

- Toker Gökçe, A. (2009). Yeni ekonomik düzen, eğitim reformları ve eğitimin geleceği. M. Türkkahraman & İ. Keskin (Ed), *Eğitim Sosyolojisi* (ss. 249-272), Lisans Yayıncılık.
- Topcu, İ. & Ersoy, M. (2019). MEB destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 61-75. doi:10.19160/ijer.645227.
- Toptaş, V., & Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (IYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 417-431.
- Townsend, P. (1985). A sociological approach to measurement of poverty-a rejoinder to Professor Amartya Sen. *Oxford Economic Papers*, 37, 659–668.
- Töremen, F. (2011). Kesintiye uğrayan eğitim sürecimiz üzerine. *Eğitime Bakış*, 7 (21), 19-24.
- Tunç, S. (1969). *Türkiye'de eğitim eşitliği* (No. 8). Başnur Matbaası.
- Tunçcan, N. (2000). Çocuk işçiliği: nedenleri, boyutları ve küreselleşen dünyadaki konumu. In *Journal of Social Policy Conferences* (No. 43-44).
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Turan, Z. (2011). Dünyadaki ve Türkiye'deki Krizlerin Ortaya Çıkış Nedenleri ve Ekonomik Kalkınmaya Etkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 56-80.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. (Çev. B. S. Şener). Dost Yayınları.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2006). *Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması 2002*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (Türkiye İstatistik Kurumu) (2013). *Çocuk İşgücü anketi sonuçları, 2012* <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuk-Isigucu-Anketi-Sonuclari-2012-13659>

- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2015). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri*, 2014. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2016). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması 2016*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2016-21779](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2016-21779)
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2020). *Çocuk işgücü anketi sonuçları, 2019* <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807>
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2020b). *Hanehalkı tüketim harcaması, 2019*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2019-33593>
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2021). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2020* <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2020-37404>.
- Türk, U. (2020). Gelir dağılımında fırsat eşitsizliği ve alt kırımları: Türkiye üzerine bir araştırma. *Alternatif Politika*, 12(2), 311-335.
- Türker, A. & Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342
- Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- Türkiye Cumhuriyeti Başkanlığı (2015). *Basın Açıklaması* <https://www.tccb.gov.tr/basin-aciklamalari/365/34161/basin-aciklamasi.html>.
- Türkmenoğlu, G., & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549.

- Türk Eğitim-Sen (2021). *Okullarda uzaktan eğitim yapılmasına rağmen öğretmen ihtiyacı çok büyük! Ücretli öğretmen sayısı 69 bin 326, norm kadro açığı 109 bin 616.* <https://www.egitimhaberci.com/haber/56022/okullarda-uzaktan-egitim-yapilmasina-ragmen-ogretmen-ihtiyaci-cok-buyuk-sayida.html>.
- Türedi, H. (2018). *Erken cumhuriyet dönemi siyasal kültürü: damga teorisi ve eğitim eksenli bir inceleme.* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Uçkaç, A. (2003). *Eğitimde fırsat eşitliği.* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Udoudom, M. D., & Basse, S. A. (2018). Plato and John Rawls on Social Justice. *Researchers World*, 9(3), 110-114.
- Uğurlu, F. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Ulubey, Ö., & Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 1-30.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Uluocak, G. P. & Çoban, A. İ. (2011). The "humane" aspect of international aids: An evaluation of global poverty reduction programs from a human rights-based perspective. *Journal of Human Sciences*, 8(2), 207-227.
- UNDP (United Nations Development Programme) (1997). *Human Development Report 1997: Human Development to Eradicate Poverty.*
- UNDP (United Nations Development Programme) (2016). *About human development.* <http://hdr.undp.org/en/humandev>.

UNESCO (1998).

Education Strategies for Disadvantaged Groups, UNESCO Working Documents in the Series IIEP Contributions, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001142/114204E>.

UNESCO (2014). Education for All Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning: Achieving Quality for All. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>

UNESCO (2015), Incheon Declaration. Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality [4] Education and Lifelong Learning for All, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>

UNESCO (2015a). The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states. Paris: UNESCO.

UNESCO (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. "Education 2030- Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4", UNESCO.

UNESCO/OECD World Education Indicators Programme, & UNESCO Institute for Statistics. (2005). *Education trends in perspective: analysis of the world education indicators*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.

UNESCO (2018). *Handbook on measuring equity in education*. UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2021). Early childhood care and education. <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> adresinden erişildi.

UNESCO (2021a). <https://www.education-inequalities.org/about>,

UNESCO (2021b). <https://en.unesco.org/gem-report/wide-inequalities-education>,

UNICEF (2013a). *Yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, kamu kuruluşları ve işveren kuruluşları için toplum temelli erken çocukluk hizmetleri sunumu kılavuzu*. Ankara: UNICEF Türkiye Ülke Ofisi.

UNICEF (2014). *Türkiye'de şartlı nakit transfer programının iyileştirilmesine yönelik politika belgesi*. http://sosyalyardim-lar.aile.gov.tr/data/5429198a369dc32358ee29b9/Turkiye_Sartli_Nakit_Transferi_Programinin_Iyilestirilmesine_Yonelik_Politika_Belgesi.pdf

UNICEF (2017). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Unicef Türkiye çalışma şartnamesi*. <http://www.unicef.org.tr/files/ihale/doc/ToR-REP-Primary-FINAL-TUR-SIGNED-copy-2017-0302.pdf> adresinden erişildi.

UNICEF (2019), *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*, <http://dx.doi.org/www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>

UNICEF (2019a). <https://www.unicef.org/education>.

United Nations (2010). *The real wealth of nations: Pathways to human development. Human development report 2010. 20th anniversary edition*. United nations development programme. Palgrave Macmillan.

United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*; No. A/RES/70/1; United Nations Development Program: New York, NY, USA,

United Nations (2018). *Sustainable development goals report*. United Nations. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-EN.pdf>.

- Unterhalter, E. (2012). Mutable meanings: gender equality in education and international rights frameworks. *Equal Rights Review*, 8, 67-84.
- Uraslu, T. (2017). Taşımalı İlkokullarda Müdürlerin Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 40-43.
- Uslu, B. (2020). 12 yıllık zorunlu eğitim döneminde Türk Eğitim Sistemi'nin sayısal görünümü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 150-164. doi: [10.17244/eku.802696](https://doi.org/10.17244/eku.802696)
- Uştu, H., Taş, A.M., Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.
- Utku, A. (2021). <https://dsosyal.com/makale/egitimde-firsat-esitsizligi-ve-fatih-projesi/>.
- Uzuki, Y. (2010). *Intergenerational persistence of poverty in the UK: empirical analysis of economic outcomes for people born from the 1950s to the 1980s* (Doctoral dissertation). The London School of Economics and Political Science (LSE).
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisypheos miti: Eğitimde fırsat eşitliği. F. Gök (Ed.), *75.Yılda Eğitim* (ss. 39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Bilanço'98 Yayın Dizisi.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(12), 87-118.
- Van der Berg, S. (2008). *Poverty and education*. Education policy series, 10, 28.
- Van Ryzin, M. J., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2012). Family and peer predictors of substance use from early adolescence to early adulthood: An 11-year prospective analysis. *Addictive Behaviors*, 37(12), 1314-1324.
- Van Ryzin, M. J., Fishbein, D., & Biglan, A. (2018). The promise of prevention science for addressing intergenerational poverty. *Psychology, Public Policy, and Law*, 24(1), 128.

- Varenne, H., & Scroggins, M. (2015). Culture of Poverty: Critique. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition) (pp.590-595). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.64091-6>
- Vural, A. R., & Ceylan V. K. (2014). *Fatih Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanım Kursunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. INET-TR'1419. Türkiye'de İnternet Konferansı, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Vurkun, S. (2019). *Şartlı eğitim yardımı alan çocukların annelerinin eğitime dair düşünceleri: Çankaya Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı örneği* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wang, R. P. (2009). The research of the education reform oriented to the result equality of education --the perspective of the reform of the fundamental education system. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/research-education-reform-oriented-result/docview/1870671974/se-2>
- Weber, M. (1962). *Basic Concepts in Sociology*. Peer Owen.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve Toplum 1*. (Çev. Latif Boyacı). Yarın Yayınları.
- West, A., & Nikolai, R. (2013). Welfare regimes and education regimes: equality of opportunity and expenditure in the EU (and US). *Journal of Social Policy*, 42(3), 469-493.
- White, H., Killick, T., Savane, M. A. ve Kayizzi-Mugerwa, S. (2001). *African poverty at the millennium: Causes, complexities, and challenges*. The World Bank.
- Wilson, G. (1996). Toward a revised framework for examining beliefs about the causes of poverty. *Sociological Quarterly*, 37(3), 413-428.
- Willis, P. (2016). *İşçiliği öğrenmek*. Heretik Yayınları.
- Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, 12(2), 48-67.

- Woessmann, L. (2004). *How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the US*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.528209>
- Wößmann, L., Ursprung, H. W., & Schuetz, G. (2005). *Education policy and equality of opportunity* (No. 1518). CESifo Working Paper
- World Bank. (1990). *World development report, 1990* http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&siteName=WDS&entityID=000178830_98101903345649.
- World Bank. (1991). *Poverty reduction handbook*, World Bank Group.
- World Bank. (1996). *Annual report*. World Bank Group.
- World Bank. (2000). *World development report 2000/ 2001: Attacking poverty*. World Bank. (2001). *World Development Report (WDR) 2000/2001: Attacking poverty*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- World Bank. (2001). *Social risk mitigation project project*. <http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDBP/IB/2>
- World Bank. (2004). *Implementation completion report (scl-43550) on a loan in the amount of us\$300 million equivalent to the republic of turkey for a basic education project in support of the first phase of the basic education program* Report No: 27696 – TU Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region <https://documents1.worldbank.org/curated/en/477021468764689541/text/27696.txt>
- World Bank. (2005). *Türkiye’de dünya bankası, 1993-2004 ülke yardım değerlendirmesi bağımsız değerlendirme grubu*. World Bank Group.
- World Bank. (2005b). *Turkey: Education sector study*. (Report no 32450-TU). The World Bank.

- World Bank. (2008). *Implementation completion and results report (ibrd-46710) on a loan in the amount of us\$300 million to the republic of turkey for a second basic education project in support of the second phase of the basic education program. Human Development Sector Unit Turkey Country Unit Europe and Central Asia Region* Report No: ICR0000651
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/260071468122339018/pdf/ICR65101CR0P051isclosed0July0102008.pdf>
- World Bank. (2011). *Poverty Analysis – Measuring Poverty. Education and Training. Poverty Reduction and Equity.* <http://go.worldbank.org/0C60K5UK40>.
- World Bank. (2013a). *Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi.* World Bank Group.
- World Bank. (2013b). *Türkiye’de okullarda mükemmelliği teşvik etmek.* <http://documents.worldbank.org/curated/en/546661468109487977/pdf/777220REVISSED000PUBLIC00Egitim0TURK.pdf>
- World Bank. (2015). *Global poverty line update.* <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/global-poverty-line-faq>
- World Bank. (2021). <https://datatopics.worldbank.org/education/wRsc/about>
- World Bank. (2022) <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P040612>
- World bank. (2022a). *Systems approach for better education results (SABER)* <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber>
- World Bank, Operations Evaluation Department (2004a). *Basic Education Project turkey ReportNumber:ICRR11871.* <https://documents1.worldbank.org/curated/en/821981474851691830/pdf/000020051-20140612142200.pdf>
- Wright., E. O. (1978). *Class Structure and Income Determination.* Academic Press.

- Yalçın, L. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yoksulluk olgusuna ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, İ. (2015). *Yükseköğretimin finansmanında talep yönlü alternatif bir yöntem olarak eğitim kuponu uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yazıcı, H. I. (2017). *Yoksullukla mücadelede sosyal yardımlaşma ve dayanışma vakıflarının etkileri köprübaşı ilçesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Avrasya üniversitesi, Trabzon.
- Yalçınkaya, Y. (2015). *Adalet ve Kalkınma Partisi eğitim politikaları* (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261–274.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 403–414.
- Yaşar, S. ve Taşar, M. O. (2019). Kavramsal olarak yoksulluk ve Türkiye’de yoksullukla mücadele politikalarının etkileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (38), 118-144.
- Yaşar, M.M. (2014). *Sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği: Giresun örneği*. (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yates, L. (2010). *Curriculum and critical theory*. Elsevier Ltd.
- Yatmaz, A. (2019). *2023 eğitim vizyonu’nda okulların finansmanı*. Seta <https://setav.org/assets/uploads/2019/02/P231.pdf>
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.

- Yıldırım, N. (2019). *Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda öğrencilere sunulan akademik ve sosyal yardımların değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, M.T. (2019). *Sosyal sermaye ve toplumsal eşitsizlik* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, Y. (2020). Fatih projesi kapsamında düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 76-90.
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A., & Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşınabilir eğitim araştırması Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197–213. <http://www.esosder.com/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. & Vural, F. Ö. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yıldız, S. (2015). *Türkiye’de eğitim ve toplumsal katmanlaşma ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldızalp, Ö. M. (2020). *CHP’li Adıgüzel’den Fatih projesi açıklaması açıklaması*. <https://www.haberturk.com/chp-li-adiguzel-den-fatih-projesi-aciklamasi-2818676>.
- Yılmaz, Ç. (2011). Müfredat Laboratuvar Okulları. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/21-30/sayi-29-cesitleme-ocak-2011/832-mufredat-laboratuvar-okullari>.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage Publications.

- Yirci, R., & Açıkgöz, M. Y. (2018). *Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. V. Uluslararası eğitim bilimleri sempozyumu tam metin kitabı (ss. 169-186). Asos Yayınevi.
- Yolcu, H. (2021). Eğitimde özelleştirme: Strateji, yöntem ve teknikler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1-31.
- Yolcu, H., & Bayram, A. (2016). Eğitimde teknoloji kullanımı: FATİH projesine eleştirel bakış. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2111-2143.
- Young, M.F.D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. Young, M.F.D (Eds). *Knowledge and Control* (pp.254-285). Collier-Macmillan.
- Yurdabakan, İ., & Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527.
- Yüksel, S. (2011). Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ üniversitesi fen-edebiyat fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2012). *2012-2013 Öğretim yılı pedagojik formasyon sertifika programı*. www.yok.gov.tr
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagojik_Formasyon_Egitimi_Sertifika_Programlari_Hakkinda_Aciklama.pdf
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *20.01.2015 tarihli yükseköğretim yürütme kurulu toplantısında alınan kararla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına izin verilen üniversiteler ve kontenjanlar*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Pedagojik-Formasyonla-ilgili-sikca-sorulan

[sorular/25092015%20Pedagogik%20Formasyon%20ile%20%C4%B0lgili%20Duyuru.p df](#)

- Yüksel, S. (2011). Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ üniversitesi fen-edebiyat fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-192.
- Zabcı, F. (2006). A poverty alleviation programme in Turkey: the social risk mitigation project. *SEER-South-East Europe Review for Labour and Social Affairs*, (01), 109-125.
- Zander, S. (2021). *Three essays on the economics of education: Equal opportunities for all? inequalities in the german education system.*
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/three-essays-on-economics-education-equal/docview/2492649610/se-2>
- Zastrow, C. (2015). *Sosyal Hizmete Giriş*. (1. Basım). Nika Yayıncılık.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2005). Qualitative Analysis of Content. *Analysis*, 1(2), 1-12.
- Zuluaga Diaz, B. (2010). Different impact channels of education on poverty. *Estudios Gerenciales*, 26(114), 13-37.
- Zülfikar, B. Ş. (2010). *Yoksulluk ve yoksullukla mücadele yöntemleri: Katılımcı bir yaklaşımla sosyal riski azaltma projesi'nin başarı değerlendirmesi-Ankara ili örneği.* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EK-A: Doküman İncelemesi Formu

Doküman İncelemesi Formu

Dokümanın Adı

Dokümanın Yazarı

Dokümanın Tarihi

Dokümanın Türü

Dokümanların İncelenme Biçimi

Programın, projenin ve uygulamaların amacı

Programın, projenin ve uygulamaların çıktıları

EK-B: Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenciler İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politika Ve Uygulamaların Değerlendirilmesi Görüşme Formu

Sayın katılımcı,

Merhaba, ismim Mücella Savaş Yalçın, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Programı doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. Didem Koşar danışmanlığında, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik hayata geçirilen politika ve uygulamaların incelenmesini konu alan bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu amaçla, sendikalar, düşünce kuruluşları ve fırsat eşitliği konusunda çalışmalar yürüten akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirmekteyim. Sizi, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndantarih/ sayı ile izni alınan tez çalışmama davet ediyorum. Fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik yürütülmekte olan çalışmalara ilişkin değerlendirmeleriniz, tezimin amacına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır.

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, görüşmemiz yaklaşık 1 saat sürecektir. Katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilme hakkına sahipsiniz. Görüşmede paylaştığınız bilgiler araştırma amacı dışında kullanılmayacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırma ile ilgili merak ettiğiniz veya sormak istediğiniz herhangi bir soru varsa görüşmeye başlamadan ve görüşme esnasında çekinmeden sorabilirsiniz. Araştırma telefon veya zoom üzerinden gerçekleştirilecek olup katılımcının izni ile ses yada görüntü kaydı alınacaktır. Araştırmanın sonuçları hakkında bilgi edinmek isterseniz aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden tarafıma ulaşabilirsiniz. Teşekkür ederim.

Araştırma Yürütücüsü: Mücella SAVAŞ YALÇIN Tarih: İmza:

İletişim Bilgisi: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yoncalık/Erzurum.

Araştırma Yürütücüsü: Doç. Dr. Didem KOŞAR Tarih: İmza:

İletişim Bilgisi: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Beytepe-Ankara.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda belirtilen araştırmanın, amacı ve içeriği ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Görüşme sorularına verdiğim yanıtların eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda gereken güvence verildi. Araştırma ile ilgili tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum.

Katılımcı:

Tarih:

İmza:

Nitelikli eğitime erişimde alınan mesafe

Erişim

Türkiye’de, geçen 20 yıllık süreçte, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini iyileştirmek adına kat edilen mesafeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

1.a. Yanıt olumlu ise; sizce gözlemlenen bu gelişimin ardındaki nedenler nelerdir?

1.b. Yanıt olumsuz ise; sizce alınan mesafenin yetersiz kalmasının nedenleri nelerdir?

Okul devamı ve okul terki

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okula devamının sağlanması ve okul terkinin azaltılması yönünde alınan mesafeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.a. Yanıt olumlu ise; sizce gözlemlenen gelişimin ardındaki nedenler nelerdir?

2.b. Yanıt olumsuz ise; sizce yapılan uygulamaların yetersiz kalmasının nedenleri nelerdir?

Okul niteliği

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminde alınan mesafeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

3.a. İnsan kaynakları (Öğretmen niteliği –öğretmen yetiştirme, seçme, atama [ücretli öğretmen], mesleki gelişim, değerlendirme-/ dağılımı/sirkülasyonu/deneyimi/çalışma koşulları, yönetici niteliği seçimi/yetiştirme/atama/değerlendirme vs.)

3.a.1. Okulların fiziki alt yapısı açısından (ikili öğretim, sınıf mevcudu, birleştirilmiş sınıf, taşınmalı eğitim, YBO ve PIOLar)

3.a.2. Okul olanakları açısından

3.a.3. Program, öğretme ve öğrenme süreçleri, sınav sistemi

3.a.4. Öğrenci destek hizmetleri (kişisel ve sosyal gelişim, öğrenme desteği, rehberlik ve danışmanlık hizmeti)

3.b.Yanıt olumlu ise; sizce gözlemlenen gelişimin ardındaki nedenler nelerdir?

3.c.Yanıt olumsuz ise; sizce yapılan uygulamaların yetersiz kalmasının nedenleri nelerdir?

Akademik Başarı

Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik alınan mesafeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?

4.a. Yanıt olumlu ise; sizce gözlemlenen bu gelişimin ardındaki nedenler nelerdir?

4.a.i. Kademeler arası kıyaslama yaptığınızda akademik başarıdaki iyileşmenin hangi kademede daha belirgin olduğunu söylersiniz?

4.b.Yanıt olumsuz ise; sizce alınan mesafenin yetersiz kalmasının nedenleri nelerdir?

4.b.i. Sizce başarısızlık sorun olarak hangi kademede yoğun olarak gözlenmektedir?

İzlenme ve değerlendirme

5) Sizce ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğini iyileştirmek adına erişim, devam, okul terki, öğrenci başarısı ve eğitimin niteliğine ilişkin göstergeler etkili bir şekilde izlenmekte midir?

5.a. Sizce bu durumun nedenleri neler olabilir?

B) Fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamaların genel değerlendirilmesi

6) Eğitimde fırsat eşitliğini iyileştirmeye yönelik geçen yıllar içerisinde birtakım uygulamalar hayata geçirilmiştir. Şartlı nakit transferi, ücretsiz kitap dağıtımı, FATİH projesi, zorunlu eğitimi süresinin artırılması vs. gibi. Sizce bu doğrultuda gerçekleştirilen çabalar ne ölçüde yeterlidir?

7) Gözlemlediğiniz kadarıyla, eğitimde fırsat eşitliğini iyileştirmeye yönelik söz konusu politika, proje ve programların uygulama süreçleri etkili yürütülmüş müdür?

7.a. planlanma, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçleri açısından

7.b. bu süreçlerde katılımın, şeffaflığın ve hesap verilebilirliğin sağlanması açısından

C) Öneriler

8) Sizce ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğini iyileştirmeye yönelik olarak, mevcut politika ve uygulamaları destekleyici/iyileştirici ne gibi ek önlemler alınabilir?

Eğitime erişimi iyileştirmek adına (okul öncesinin yaygınlaştırılması...)

Okul devamını sağlamak, okul terklerini azaltmak

Eğitim deneyimlerinin/süreçlerinin (nitelikli eğitime erişimin) iyileştirilmesi adına,

Eğitim finansmanı açısından (alt yapı ve olanaklar)

İnsan kaynakları (Öğretmen niteliği –öğretmen yetiştirme, seçme, atama, mesleki gelişim, değerlendirme-, dağılımı, sirkülasyonu, deneyimi, çalışma koşulları; yönetici seçimi, yetiştirme, atama ve değerlendirme vs.)

Eğitim standartları, okul değerlendirme ve denetleme

Öğretme ve öğrenme süreci, program,

Öğrenci desteği (kişisel ve sosyal gelişim, öğrenme desteği, rehberlik ve danışmanlık hizmeti)

Akademik başarının iyileştirilmesi adına

Öğrenci izleme ve değerlendirilme (sınav sistemi, başarı)

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002163036
Konu : Mücella SAVAŞ YALÇIN (Etik Komisyon İzzni)

29.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 07.04.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002125960 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora programı öğrencilerinden **Mücella SAVAŞ YALÇIN**'ın **Doç. Dr. Didem KOŞAR** danışmanlığında yürüttüğü "**Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Uygulanan Politikaların ve Uygulamaların Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Nisan 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 5A28DA7C-8054-462D-938C-EA17AE74E654

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-cbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevda TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-D:Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

19/09/2022

Mücella SAVAŞ YALÇIN

EK-E:Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

19/09/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politika ve uygulamaların değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
19/09/2022	487	120237	07/09/2022	%1	1903500035

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Mücella SAVAŞ YALÇIN**Öğrenci No.:** N16160071**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri**Programı:** Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı**Statüsü:** Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

UYGUNDUR

Doç.Dr. Didem KOŞAR

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

19/09/2022

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Evaluation of policies to provide educational equality of opportunity in Turkey

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
19/09/2022	487	120237	07/09/2022	%1	1903500035

Filtering options applied:

Bibliography excluded

Quotes included

Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name	Mücella SAVAŞ YALÇIN
Lastname:	
Student No.:	N16160071
Department:	Eğitim Bilimleri
Program:	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı
Status:	<input type="checkbox"/> Masters <input checked="" type="checkbox"/> Ph.D. <input type="checkbox"/> Integrated Ph.D.

APPROVAL

Doç.Dr. Didem KOŞAR

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

19/09/2022

Mücella SAVAŞ YALÇIN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime

açılması engellenebilir.

- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

**Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir*

