



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/10.7822/omuefd.828176

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 294-312

Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar

Mahmut ÖZER¹, Cem GENÇOĞLU², H. Eren SUNA³

Makalenin Geliş Tarihi: 19.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Tüm dünyada eğitimin kiteselleşmesinden sonra öne çıkan en önemli sorun alanını eğitimde eşitsizlikler oluşturmaktadır. Özellikle TIMSS ve PISA gibi uluslararası öğrenci başarı izleme çalışmalarında bu sorun detaylı olarak ele alınmaktadır. Türkiye’de de bu sorun okullar arası başarı farklarında kendisini göstermektedir. Sorunun farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı uzun zamandan beri eğitimde eşitliği artırabilmek için çok sayıda proje geliştirmiş ve hükümetler bu projeleri önemli miktarda bütçe ile desteklemiştir. Bu çalışmada MEB’in eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uyguladığı politikalar bir bütünlük içerisinde ele alınmakta, kapsamı ve hedefi değerlendirilmekte ve son yıllarda her bir projede atılan adımlar ve sağlanan destekler sunulmaktadır. Çalışmada bu projelerin sadece eğitimde öğrencilerin temel beceri eksikliklerini telafi edici eğitim destekleri sağlamadığı, ayrıca sosyal ve ekonomik çok sayıda destekleyici politikaların yıllardan beri başarılı bir şekilde uygulandığı gösterilmektedir. Bu politikalar birlikte değerlendirildiğinde sorunun ortaya çıktığı okullarda telafi edici önlemlerin ötesinde okul dışı sosyoekonomik destek boyutunu da kapsadığına vurguda bulunmaktadır. Çalışmada, yeni kurulan ulusal izleme ve değerlendirme biriminin söz konusu projelerin verimliliklerini sürekli izlemesi ve iyileştirme için öneri geliştirmesinin önemine değinilmektedir. Ayrıca, eşitsizlikleri azaltmada önemli etkisi görülen ebeveyn eğitim seviyesini artırmak için kapsamlı yeni bir proje geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde eşitsizlik, sosyoekonomik seviye farkı, okullar arası başarı farkı, eğitim politikası

GİRİŞ

Eğitimde kiteselleşme, ülkelerde vatandaşların eğitime erişimlerini artırarak insan kaynağı niteliğinin artmasında, dolayısıyla beşeri sermayenin güçlenmesinde başat rol oynamıştır. Kiteselleşme arttıkça eğitim tartışmalarında eğitim ve fırsat eşitlikleri daha fazla yer almaya başlamış ve kitlelerin sosyoekonomik arka planına bakmaksızın nitelikli eğitime ve ileri eğitime (yükseköğretime) erişim düzeyleri bir eğitim sisteminin ne kadar eşitlikçi olduğunun önemli bir göstergesi olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim ve fırsat eşitlikleri tartışmalarında James S. Coleman ve arkadaşlarının 1966 tarihli raporu önemli rol oynamıştır (Coleman vd., 1966). Bu raporla birlikte okuldaki başarı düzeylerine okul dışı faktörlerin, yani ailelerin sosyoekonomik ve kültürel seviyelerinin etkileri görünür olmaya başlamıştır. Fransız sosyolog Pierre Bourdieu akademik başarı üzerinde sadece ailelerin ekonomik seviyelerinin değil,

¹ Prof. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, mahmutozer2002@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8722-8670

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, cemgencoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2589-8673

³ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, herensuna@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6874-7472

ayrıca kültürel ve sosyal sermayelerinin de etkili olduğu, dolayısıyla eşitsizliğe yol açan faktörlerin çok boyutlu olduğunu vurgulamıştır (Bourdieu, 1973; 1986; Bourdieu ve Passeron, 2000). Dolayısıyla Carter (2018)’in de ifade ettiği gibi eğitim eşitsizliği gibi çok boyutlu problemler çok boyutlu çözümler gerektirmektedir. Aksi takdirde eğitim, toplumda sosyal sınıfların yeniden üretimi üzerinden sürekliliğini sağlayan bir araca dönüşecektir.

Özellikle PISA ve TIMSS gibi farklı eğitim seviyelerinde ve farklı odak noktalarına sahip uluslararası öğrenci başarı izleme araştırmaları ülkelerin eğitim performansları ile karşılaştırılabilir sonuçlar üretmiş, yine bu araştırmalarda okul dışı faktörlerin sonuçlar üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu araştırmalar ülkelerin eğitimde eşitlikte nerede olduğunu göstermesi bakımından önemli veriler sağlamaktadır. Bu çalışmalarda gösterildiği üzere, hem öğrenci performansı hem de eğitim eşitliğinde oldukça iyi performans gösteren ülkelerin başında Finlandiya gelmektedir (Sahlberg, 2011). Her ne kadar düşük performans gösteren ülkeler Finlandiya örneğini inceleyip kendi ülkeleri için çıkarımlar yapsalar da özellikle eşitsizliklerin okul içi ve okul dışı çok boyutlu nedenleri bulunduğu için, başarının sadece bir kesitine odaklanmak her ülkede aynı sonuçlara yol açmamaktadır.

Eğitimde eşitsizlikler temel eğitim öncesinden başlamaktadır. Sosyoekonomik ve kültürel seviye açısından avantajlı ailelerin çocukları okul öncesi eğitime başlamadan önce öğrenme sürecinde mesafe almakta ve okul öncesi eğitime de daha yüksek oranda katılarak temel eğitime başlarken dezavantajlı akranlarına göre okula hazır bulunuşlukları çok daha yüksek olmaktadır. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerin okul öncesi eğitime erişimleri kısıtlı olduğunda farklı sosyoekonomik düzeylerdeki öğrenciler arasında başlangıç farkı da yükselmektedir. Dolayısıyla temel eğitimin başlangıç noktasında sosyoekonomik ve kültürel seviyelere göre öğrenciler avantajlı veya dezavantajlı bir şekilde eğitime başlamaktadır. Temel eğitimde bu farklar yeterince telafi edilmediğinde başarı farkı giderek açılmaya devam etmektedir. TIMSS araştırmaları başarı farklarının temel eğitimde başlayan sorunlardan kaynaklandığını göstermektedir.

Diğer taraftan okul ayrıştırması (school tracking), eğitimde eşitsizliklerin derinleşmesine yol açan unsurların başında gelmektedir (Brunello, 2004; Hanushek ve Woessmann, 2006; Woessmann, 2009; Reichelt vd., 2019; Özer ve Perc, 2020; Zimmer, 2003). Çoğu OECD ülkesinde zorunlu eğitim sonunda yapılan ayrıştırma öğrencileri akademik başarı veya yeteneklerine göre lise türlerine gruplamaktadır (Woessman, 2009). Dolayısıyla yukarıda vurgulanan temel eğitim aşamasında sosyoekonomik ve kültürel arka plandan kaynaklanan ve temel eğitimde telafi edilemeyen eksiklikler okul ayrıştırmasında belirleyici olmaktadır (Roemer, 1998; Marks, 2006; Reichelt vd., 2019). Böylece okul ayrıştırması akademik başarıya göre yapılırken, aslında bu performansta öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel seviyeleri gizli bir şekilde belirleyici olmaktadır. Sonuç olarak avantajlılar belirli lise türlerinde kümelenirken dezavantajlılar da başka lise türlerinde kümelenmektedir. Dezavantajlıların kümelenedikleri liselerde eğitim ortamı daha dezavantajlı hale gelmekte, öğretmenlerin öğrencilerden başarı beklentileri giderek düşmekte ve sonunda dezavantajlılar maalesef daha dezavantajlı hale gelmektedir. Böylece okul ayrıştırmasının etkileri liseler arası başarı farklarında görünür hale gelmektedir. PISA araştırmalarının gösterdiği okullar arası başarı farkı, okul ayrıştırmasının ürettiği farklılıklara karşılık gelmektedir (Özer, 2020a).

Türkiye’de okullar arası başarı farklarına sosyoekonomik seviye farklılıklarının etkileri ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır (Arslanargun vd., 2016; Coşkun ve Ünal, 2006; Dinçer ve Uysal-Kolaşın, 2009; Güllüpınar ve İnce, 2014; Oral ve McGivney, 2014; Özkan, 2010). Bu araştırmalar, sosyoekonomik arka planın akademik başarıya etki ettiğini göstermektedir. Türkiye’nin PISA araştırma sonuçlarında sosyoekonomik farkların etkisiyle okullar arası başarı farklarının devam ettiği bilinmektedir (Suna, Tanberkan ve Özer, 2020) Türkiye’nin PISA 2018 araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyoekonomik seviye farklılıklarının puan farklılıklarını %11 oranında açıkladığını göstermektedir (OECD, 2019). Özellikle son yıllarda bu bağlamda yapılan çalışmaların okul ayrıştırmasının gerçekleştiği liselere geçiş

sistemine odaklandığı görülmektedir (Bölükbaşı ve Gür, 2020; Cingöz ve Gür, 2020; Suna vd., 2020a, 2020b). Türkiye’de son on yılda üç farklı liselere geçiş sistemi uygulanmış olup üç sistemden sosyoekonomik farkların en fazla etki ettiği sistemin tüm liselere merkezi sınav puanı ile yerleştirmenin yapıldığı TEOG olduğu görülmektedir (Suna vd., 2020a). TEOG uygulaması, okullar arası başarı farklarını sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin aleyhine derinleştirmiştir. Cingöz ve Gür (2020) tarafından yapılan yeni bir çalışmada sosyoekonomik seviyenin TEOG puanlarındaki değişimin %38’ini açıkladığı gösterilmiştir. Dolayısıyla TEOG sisteminde sosyoekonomik olarak avantajlı öğrenciler fen liselerinde kümelenirken dezavantajlı öğrenciler de ağırlıklı olarak mesleki ve teknik Anadolu lisesinde kümelenmiştir. Sonuç olarak TEOG uygulaması, okullar arası başarı farklarını artırarak eşitsizliği derinleştirmiştir. 2018 yılında bu uygulamadan vazgeçilerek öğrencilerin sadece yaklaşık %10’unun sınav performansına göre, geriye kalan kısmının (%90) ise sınav puanı olmaksızın ortaokuldaki başarı puanına göre liselere yerleştirildiği yeni bir sisteme geçilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim sisteminin temel sorunu olan ve okul öncesinden başlayarak liselere geçiş sistemi ile artan okullar arası başarı farklarını azaltmak için yıllardan beri çok sayıda proje uygulamaktadır. Bu çalışmada bu projelerin tamamı bir bütünlük içerisinde tanıtılacak ve her projenin kapsamı ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Uygulanan Projeler

MEB, okullar arası başarı farklarını azaltmak için farklı öğrenme düzeylerini destekleyen, farklı hedefler doğrultusunda uygulamaya konulan Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Özel Eğitim Uygulamaları ve Mesleki Eğitimde 1.000 Okul projesi gibi çeşitli projeler uygulamaktadır. Bu kısımda bu projeler ele alınmaktadır.

Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi: Eğitimde geliştirilen politikalar ve atılan adımların etkilerinin belirlenmesi veriye dayalı çalışmalar yapılmasına bağlıdır (UNESCO, IBE ve IIEP, 2015). Zira eğitim, yapısı dolayısıyla dinamik bir alandır ve yapılan iyileştirmelerin sonuçlarının elde edilmesi uzun zaman almaktadır (OECD, 2017). Dahası, aynı zaman aralığında yapılan iyileştirmelerin etkilerini değerlendirmek de ayrı bir zorluktur. Bu nedenlerle, eğitim uygulamalarının etkilerini belirlemek için izleme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar sayesinde uygulamaların kısa ve uzun vadeli etkileri belirlenebilmektedir (UNESCO, IBE ve IIEP, 2015). Eğitim politikalarının etkileri genellikle bu amaç doğrultusunda kurulan birimler aracılığıyla periyodik izleme çalışmaları ile gerçekleştirilmektedir. Elde edilen sonuçlar kamuoyu ve eğitim paydaşlarıyla raporlar aracılığıyla paylaşılmaktadır (OECD, 2017; UNESCO, 2016a; UNESCO, IBE ve IIEP, 2015).

MEB, eğitim sistemini farklı göstergelerden sürekli izlemek ve gerekli iyileştirmeler yapmak için 2019 yılında bünyesinde ‘Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi’ kurmuştur. MEB tarafından başarı farklarını azaltmak için uygulanan projelerin verimlilikleri de bu birim tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedir. MEB tarafından 2018 yılı sonunda kamuoyuna açıklanan 2023 Eğitim Vizyon’unda (MEB, 2018) izleme araştırmaları yapılmasına vurguda bulunulmuştur. Bu kapsamda 2019 yılında öğrenci başarı izlemesi çalışmalarına başlanmış olup ilk kez 4, 7 ve 10’uncu sınıf düzeylerinde (ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde) 81 ilde yaklaşık 350 bin öğrenciyi kapsayacak şekilde Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersleriyle ilgili öğrenci başarı izleme araştırması yapılmıştır (MEB, 2019a). İzleme araştırmaları kapsamında yine 2019 yılında ilk kez Türkçe dört beceride (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ölçme yapan bir sınavı pilot proje olarak uygulamıştır (MEB, 2019b). Ayrıca, destekleme ve yetiştirme kurslarında destek eğitimi alan öğrencilere yönelik her dönem sonunda 5’inci sınıftan 12’nci sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerinde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve yabancı dil derslerinden izleme ve değerlendirmeye yönelik öğrenci başarı araştırması yapılmıştır.

Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK): Akademik açıdan beklenen kazanımları edinemeyen ve akranlarının gerisinde kalan öğrencileri desteklemek birçok eğitim sisteminin önceliğidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan ortak çalışmalardan birisi de bu öğrencilerin çeşitli destek programlarına katılımını sağlamaktır (Schwartz, 2012). Bu dersler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmakta ve öğrencilerin akademik gelişimi hedeflenmektedir (Batzer, 1997; Calcagno ve Long, 2008). Akademik eksiklerin destek programları ile telafi edilmesinin ayrıca öğrencileri sosyal ve psikolojik açıdan da olumlu etkilediği çeşitli araştırmalarda gösterilmiştir (Yolak, Kızıltepe ve Seggie, 2019). Diğer bir ifadeyle, bu programların ana odağı akademik beceriler olmakla beraber sağlanan fayda çok boyutlu olmaktadır. Yapılandırılan derslerle ne kadar akademik gelişim sağlandığı ise bu derslerin öncesi ve sonrasında yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarıyla belirlenmektedir. Türkiye’de de Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) bu kapsamda yıllardan beri uygulanan bir programdır.

DYK ile ilgili çalışmalar “Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi”ne göre Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nce koordine edilmektedir. Zorunlu eğitim kapsamındaki öğrencilere yönelik olarak uygun fiziki koşullara sahip resmi ve özel ortaokullar ve liseler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurslara örgün veya yaygın ortaokul/imam hatip ortaokulu ve ortaöğretim kurumlarında kayıtlı olan öğrenciler ile bu kurumlardan mezun olan öğrenciler katılmaktadır. Mezun öğrenciler DYK amaçları doğrultusunda halk eğitim merkezlerinde bu eğitimi almaktadırlar.

DYK’lara yönelik öğrencilerin ilgisi ve katılım sayıları da oldukça yüksek olup 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı boyunca uygulanan DYK’lar toplam 51.231 merkezde gerçekleştirilmiş, bu uygulamalara 8.925.966 öğrenci ve kursiyer katılmıştır. Bu süreçte görev alan toplam öğretmen sayısı 547.160 olup bu öğretmenlerin 26.012’si ücretli, 521.148’u kadroludur (MEB, 2019b).

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP): İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), eğitsel kazanımlara yeterli ölçüde erişemeyen öğrencileri ilköğretim düzeyinde belirleyerek eksiklikleri bu temel düzeyde telafi etmeyi amaçlamaktadır (Gençoğlu, 2019). Bilindiği üzere, akademik destek programlarının mümkün olduğunca erken belirlenmesi aynı zamanda yapılan müdahalelerin etkisini artırmaktadır. Dolayısıyla İYEP, akademik eksikliklerin henüz kalıcı hale gelmeden ve diğer kazanımların edinilmesini de engellemeden telafi edilmesini amaçlamaktadır. Programın hedeflediği öğrenci grubu ilköğretim üçüncü sınıfta eğitim alan, özel eğitim ihtiyacı bulunmayan ve bulunduğu sınıf düzeyinde kendisinden beklenen Türkçe ve matematik dersi kazanımlarını edinemeyen öğrencilerdir. İYEP’te Türkçe ve matematik derslerinde temel beceri eksikliklerinin giderilmesi esas amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2019c, 2020a).

İYEP; yasal dayanağı oluşturan mevzuat, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme araçları, online sistem (e-okul) ve öğretim materyalleri olmak üzere beş ana bileşenden oluşmaktadır. Yasal zeminini 222 sayılı kanunun 6. maddesinde yer alan “yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar” bölümünden ve Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 33. maddesinde geçen “...ilkokullarda bazı derslerden yetersizliği görülen öğrenciler için yetiştirme kursu veya programları uygulanır.” hükmünden almaktadır. Aynı yönetmelikte ifade edilen “yetiştirme programı”nın nasıl uygulanacağı ile ilgili detaylar için MEB tarafından ayrıca bir “İYEP Yönergesi” yayınlanmıştır. Programda görevlendirilen öğretmenlerin ek ders ücretinden faydalanabilmesi için 31.08.2019 tarihinde Resmî Gazete’de 51 Sayılı Karar yayınlanarak “Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar”ın 8. maddesine eklenmiştir (Gençoğlu, 2019).

Program kapsamında belirlenen temel düzey kazanımlara ulaşamayan öğrencilere yönelik olarak haftada 10 saat ile 160 saat arasında eğitimler verilebilmektedir. Program, Türkçe ve matematik derslerinden 3’er olmak üzere 6 modülden oluşmaktadır. Aşamalılık ilkesine göre basitten karmaşığa şeklinde sıralanan programda öğrenciler, tespit edilen duruma ve seviyelerine göre Türkçe ve sadece matematik dersini ayrı ayrı veya birlikte alabilmektedirler. Program kapsamındaki dersler hafta içi ders

saatlerinden sonra, hafta sonlarında veya okul idaresinin planlaması ile karma biçimde uygulanabilmektedir. İYEP dersleri hafta içi günde en fazla 2 ders saati, hafta sonu en fazla 6 ders saati toplamda ise en fazla 10 ders saati olacak şekilde planlanmıştır. Öğrenci gruplarının oluşturulmasında grupların 1-6 öğrenciden oluşturulması esas olmakla birlikte zorunlu durumlarda bu sayı en fazla 10 öğrenci olacak şekilde yapılandırılabilir.

İYEP ilk olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında ülke genelinde ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerini hedef alacak şekilde uygulanmıştır. Bu kapsamda, 2018-2019 öğretim yılında 3 ve 4. sınıf %93'üne (2.219.315 öğrenci) Öğrenci Belirleme Araçları (ÖBA) uygulanarak İYEP'e katılması uygun olabilecek öğrenciler belirlenmiştir. ÖBA uygulaması sonuçları doğrultusunda 431.493 öğrenciye İYEP programı önerilmiş, 302.097 öğrenci programdan faydalanarak ders almaya başlamıştır. Programa dahil edilen öğrencilerin uygulanan Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) sonuçlarına göre %89,77'si programı başarı ile tamamlamıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında programın hedef grubunun sadece 3. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir (Gençoğlu, 2019).

Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi: Mesleki eğitim dünyanın birçok ülkesinde görece düşük başarılı ve düşük sosyoekonomik düzeyden öğrenciler tarafından daha sık tercih edilen bir eğitim türüdür (Meier ve Schütz, 2007; Özer ve Perc, 2020; Özer, 2020b, 2020d). Bunun bir sonucu olarak mesleki eğitimde akademik ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrenci oranları akademik eğitime kıyasla daha yüksek olmaktadır. Bununla birlikte mesleki eğitim işgücü piyasasına donanımlı insan kaynağı yetiştirmesi dolayısıyla ülkelerin ekonomik gelişiminde önemli bir role sahiptir (Özer ve Perc, 2020; Özer, 2020d). Mesleki eğitimin bu sorumluluğu başarıyla sürdürebilmesi için öğrencilerinin desteklenmesi ve dezavantajlarının telafi edilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de de mesleki eğitim okullar arası başarı farklarından en fazla etkilenen okul türü olmuştur. Özellikle 1999 yılında yükseköğretime geçişte farklı katsayı uygulaması ile bu fark çok daha fazla derinleşmiş, dezavantajlı ve akademik olarak görece başarısız öğrencilerin çoğunlukla kümelenildiği bir okul türüne dönüşmüştür (Özer, 2020b). Katsayı uygulaması kaldırıldıktan kısa süre sonra TEOG uygulamasına geçilmesi sınav puanı en düşük öğrencilerin mesleki eğitimde kümelenmesine yol açmıştır (Bozgeyikli, 2019). Ardışık uygulanan her iki politika bir taraftan okullar arası başarı farkını artırırken diğer taraftan mesleki ve teknik Anadolu liselerini bu farkın en olumsuz etkilenen tarafına konumlandırmıştır.

MEB, mesleki eğitim üzerindeki bu olumsuz etkiyi iyileştirmek için çok sayıda proje gerçekleştirmiştir. Özellikle 2023 Eğitim Vizyonu'ndan sonra atılan sistematik adımlar mesleki eğitimi ciddi bir iyileşme sürecine sokmuştur (Canbal vd., 2020; Özer, 2018,2019a, 2019b, 2020b; 2020c; 2020d Özer ve Suna, 2019). Covid-19 salgını ile mücadele günlerinde toplumun ihtiyaç duyduğu ürünlerin üretiminde göstermiş olduğu performans da bu iyileşme sürecini çok daha fazla güçlendirmiştir (Özer, 2020e, 2020f, 2020g; Özer ve Suna, 2020b).

MEB, mesleki eğitimde yaşanan bu iyileşmeyi tüm mesleki ve teknik Anadolu liselerine yayabilmek için özellikle imkân ve başarı göstergeleri açısından dezavantajlı 1.000 okul seçerek 'Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi'ni Ekim 2020 itibarıyla başlatmıştır (Özer, 2020h). Proje yaklaşık 600 bin öğrenciyi kapsamaktadır. Proje, seçilen okullarda altyapı ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve zenginleştirilmesini, öğrencilere özellikle temel becerilerde telafi ve kişisel gelişimlerinde destek eğitim programları sunulmasını kapsamaktadır. Ayrıca seçilen okulların yönetici ve öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimleri düzenlenecektir. Projenin en önemli özelliklerinden birisi de hedefinin sadece okul ve öğrencilerle sınırlı kalmaması, ayrıca velileri de içermesidir. Proje kapsamında velilere yönelik kurslar ve açıköğretim üzerinden eğitimlerini tamamlama ve ilerletme imkânları sunulacaktır.

Özel Eğitim Uygulamaları: Özel eğitim öğrencilerinin eğitim ihtiyaçları sahip oldukları farklılıklara dayalı olarak değişmektedir (Ainscow, 2004). Bu farklılıkların doğru araçlarla desteklenmesi, öğrencilerin sahip oldukları farklılıkların gelişimlerini olumsuz etkilememesi açısından önemlidir. Dolayısıyla dünyada özel eğitim öğrencilerini desteklemeyi amaçlayan birçok proje uygulanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2019). Bu projelerde özel eğitim öğrencilerinin eğitime erişimleri teşvik edilmekte, eğitimlerinin kişisel ihtiyaçlarına göre yapılandırılmasına odaklanılmaktadır (UNESCO, 2005a). Dahası, özel eğitime yönelik uygulamalar, bu öğrencilerde sıklıkla görülen sosyal beceri eksikliklerinin telafi edilmesine de katkı sağlamaktadır (Kavale ve Mostert, 2004). Özel eğitim öğrencilerine yönelik programlar eğitimin ötesinde toplumsal bağlamda da olumlu etkiler doğurmaktadır (UNESCO, 2005a).

Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik eğitim hizmetleri iki ana yöntem üzerinde şekillenmektedir. Bunlardan ilki doğrudan resmi kurumlarca (işitme engelliler okulları, bilim ve sanat merkezleri gibi) sunulan eğitim hizmetleridir. İkinci yöntem ise özel eğitim rehabilitasyon merkezleri gibi özel kurumların eğitim verilen öğrenci sayısına ve öğrencilerin engel durumlarına göre özel eğitim kurumlarının mali yönden desteklenmesidir. Ayrıca özel gereksinim durum ve düzeylerine göre öğrenciler okullarda destek eğitimi odalarından, Bilim ve Sanat Merkezlerinden (BİLSEM), bireyselleştirilmiş eğitim programından yararlanabilmekte veya kaynaştırma eğitimine alınabilmektedir.

Özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylere yönelik eğitim ve öğretim süreçleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği aracılığıyla düzenlenmektedir. Diğer taraftan, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu doğrultusunda açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim ve öğretim, yönetim, destek eğitim programları, engel grupları ve derecelerinin belirlenmesi ile özel eğitim okulunun özel eğitim ve rehabilitasyon birimi ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engelli bireylere uygulanacak destek eğitim giderlerinin karşılanmasına ilişkin usul ve esaslar ise “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği”nde belirlenmiştir.

Bu kapsamda görme, işitme, dil-konuşma, ses bozukluğu bulunan; ortopedik, zihinsel, otistik, sosyal, duygusal bozukluğu olan engelli bireylerden, özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından destek eğitimi almaları uygun görülenlerin eğitim giderleri, sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın karşılanmaktadır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yapılacak eğitim destek miktarı için Hazine ve Maliye Bakanlığınca her yıl “Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylere Verilecek Eğitim Desteği Tutarlarına İlişkin Tebliğ” yayınlanmaktadır. 2020 yılı tebliğine göre 5580 sayılı Kanun kapsamında açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engelli bireylere verilen destek eğitiminin bütçeden karşılanacak kısmı; katma değer vergisi hariç olmak üzere bireysel eğitim için aylık 790 TL, grup eğitimi için aylık 221 TL’dir.

2018-2019 eğitim öğretim yılında bu kapsamda öğrenci başına mali destekten faydalanan kurum sayısı 2.666, destek eğitiminden faydalanan öğrenci sayısı 438.570’tir. Bu kapsamda ayda ortalama 380 bin engelli birey için 2019 yılında toplam 3.234.088.651,30 TL eğitim gideri ödemesi yapılmıştır (MEB, 2020b).

Okul Öncesi Eğitime Erişimi Artırma: Okul öncesi eğitim, çocukları okula akademik, sosyal ve psikolojik açıdan hazırlayan bir süreçtir. Okula yönelik hazırlanışlığı yüksek öğrencilerin hem akademik hem de sosyal beceriler açısından daha iyi sonuçlar elde ettiği birçok araştırmada gösterilmiştir (Ansari, 2018; Barnett, 1995). Okul öncesi eğitim, öğrencileri temel eğitime hazırlama işlevi görmektedir ve bu süreçte öğrenciler arasındaki farklılıklar da eğitimin sonraki yıllarında kendini göstermektedir (Barnett, 1995; Cortazar, 2015). Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin okul öncesi eğitime erişiminin daha sınırlı olması dolayısıyla bu hazırlık süreci aynı zamanda bir

eşitsizlik kaynağı olmaktadır (Magnuson vd., 2004; Waldfogel, 2015). Bu nedenle okul öncesi eğitime katılımı artıran uygulamalar ileride karşılaşılabilecek eşitsizliklerin önlenmesinde önemli bir unsurdur.

Türkiye’de okul öncesi eğitime erişimi artırmaya yönelik önemli projeler gerçekleştirilmektedir. 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu’nda (MEB, 2018) beş yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması hedefi desteklenirken erken çocukluk eğitiminden özellikle şartları elverişsiz hanelerde yaşayan çocukların faydalanması için tedbirler alınması öngörülmüştür. Her çocuğun en az bir yıl okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlamasını sağlamak amacıyla okula kayıtlarda önceliğin bir sonraki yıl ilkokula başlayacak çocuklara verilmesi, okula erişimin güç olduğu yerleşim yerlerindeki çocuklar için gezici sınıf, gezici öğretmen sınıfı, taşıma merkezi ana sınıfı ve yaz okulu gibi erişim modellerinin uygulanabilmesi ve özellikle köy yerleşim yerlerindeki çocukların kendi köylerinde eğitim almasını sağlamak için 3, 4 ve 5 yaş çocukların aynı şubeye kaydedilip sınıf açılabilmesi sağlanmıştır. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle okul öncesi eğitime devam edemeyen çocukların, giyim, kırtasiye, temizlik ve diğer ihtiyaçları karşılanarak okul öncesi eğitime devam etmelerini sağlamak için 2012-2015 yılları arasında UNICEF işbirliğinde proje yürütülmüş ve bu proje kapsamında yaklaşık 20 bin çocuğun okul öncesi eğitim alması sağlanmıştır. Okula erişimin en zor olduğu yerleşim yerlerindeki çocukların gelişiminin desteklenmesi için içinde 31 ayrı eğitici materyal bulunan “Benim Oyun Sandığı” seti hazırlanmış ve ailelere dağıtılmıştır. Yürütülen çalışmalarla okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuk sayısı 2002-2020 yılları arasında %409 oranında artarak 320.038’den 1.629.720’ye yükselmiş, 5 yaş okullaşma oranı 2019-2020 eğitim öğretim yılında %71 olarak gerçekleşmiştir.

Okul Yemeği Hizmetinden Ücretsiz Yararlanma: Okullarda sunulan yemek hizmeti hem öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine hem de sosyoekonomik açıdan alt düzeyden gelen öğrencilerin aile bütçesine katkı sağlayan önemli bir uygulamadır (Dunn vd., 2020; UNSCN, 2017). Okul yemekleri öğrencilerin beslenme gereksinimlerini karşılamak için hazırlanan sağlıklı öğünlerden oluşmaktadır. Birçok ülkede öğrencilerin beslenme alışkanlıklarını şekillendirmek ve sosyoekonomik açıdan alt seviyelerden gelen öğrencilerin bu hizmete erişimlerini sağlamak için öğrencilerin okul yemeklerinden ücretsiz ya da düşük ücretle yararlanmaları sağlanmaktadır (Dunn vd., 2020; WFP, 2020). Dünya Gıda Programı kapsamında okul yemeklerine ücretsiz ya da düşük ücretle erişen 370 milyondan fazla öğrenci olduğu dikkate alındığında okul yemeklerinin önemi daha rahat anlaşılabilir (WFP, 2020).

Türkiye’de de çeşitli destek programları kapsamında öğrencilerin okul yemeği hizmetlerinden ücretsiz yararlanması sağlanmaktadır. Taşıma yoluyla eğitim alan öğrencilerin uzun yıllardan beri okul yemek hizmetinden ücretsiz yararlanmasına imkân verilmektedir. Son iki yılda yapılan düzenlemelerle okul yemeklerinden ücretsiz yararlanan öğrencilerin kapsamı da genişletilmiştir. Bu konuda atılan önemli bir adım, daha önce taşınabilir eğitim kapsamında olmasına rağmen ücretsiz okul yemeği hizmetinden yararlanamayan özel eğitim öğrencilerinin de hizmet kapsamına alınmasıdır. Diğer taraftan sağlık alanında mesleki eğitim alan öğrencilerin stajları süresince yemek hizmetinden ücretsiz yararlanmaları sağlanmıştır. Daha önce stajları süresince sağlık kurumlarında ücretsiz yemek alma hakkı bulunmayan öğrenciler de bu hizmetten yararlanabilmektedir. Bu iki uygulama ile okul yemeği hizmetinden ücretsiz yararlanan öğrenci sayısı artırılarak fırsat eşitliğinin artırılması amaçlanmaktadır.

PIKTES ve Uyum Sınıfları: Çeşitli nedenlerle dezavantajlı konumda olan öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesi eğitimde fırsat eşitliği bağlamında önem teşkil etmektedir. Göçmen ve mülteci durumundaki öğrenciler, dezavantajlı öğrenci grubu içinde eğitime devam etme açısından en riskli gruplardan birini oluşturmaktadır (Bartlett, 2015; Janta ve Harte, 2016). Başta savaş olmak üzere çeşitli nedenlerle ülke ya da şehirlerinden ayrılmak zorunda olan bireylerin geldikleri yere uyumlarını sağlamak için eğitim en önemli araçlardan biridir. Öyle ki, mülteci öğrencilerin eğitime katılımı ülkenin ekonomik gelişimi açısından da önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (De Paola ve Brunello, 2016). Dolayısıyla eğitim, bu gruptaki bireyler için akademik becerilerin çok ötesinde toplumun bir parçası haline gelmenin yolu olarak değerlendirilmektedir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019) verilerine göre Türkiye’de 2019 yılında yaklaşık 3,7 milyon civarında Suriyeli bulunmaktadır ve bu grup içinde zorunlu eğitim çağında olanların sayısı yaklaşık 1 milyondur. Sayısı dikkate alındığında Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretime yönelik ihtiyaçlarının önemi anlaşılmaktadır. Bu ihtiyaca cevap vermek için Yabancıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) uygulanmaktadır.

PIKTES projesi ile birlikte 2020/7 sayılı “Yabancılar Öğrenciler Uyum Sınıfları” adlı uyum sınıfları Genelgesi ile yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmesi, bu becerileri aracılığıyla eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu öğrencilere eğitim fırsatı sunulması, eğitim tamamlandığında bu öğrencilerin diğer dersleri de içeren akademik eğitim almaya hazır düzeye getirilmesi hedef olarak belirlenmektedir. Gerçekleştirilen Türkçe yeterlik sınavı ile Türkçe dil beceri düzeyleri istenen düzeyin altında olan öğrenciler uyum sınıflarına yönlendirilmektedir. 3. ve 12. sınıf aralığında yapılandırılan bu sınıflar her sınıf düzeyinde en az 10, en fazla 20 öğrenciden oluşturulmakta ve bu sınıflarda haftada 30 ders saatini içeren çizelgeler uygulanmaktadır.

2019 yılında PIKTES II projesi kapsamında 26 ildeki resmi okullarda 382.519 Suriyeli çocuğa Türkçe dil eğitimi verilmiştir. Sağlanan Türkçe dil desteğinin yanında 4.923 Suriyeli çocuğa Arapça dil eğitimi, 37.153 Türk ve Suriyeli çocuğa erken çocukluk eğitimi, okul dışında kalmış 9.423 çocuğa ders telafisi eğitimi, 18.658 çocuğa destekleme eğitimi verilmiştir. Eğitimin hizmetlerinin yanı sıra 81.300 Suriyeli ve dezavantajlı durumdaki Türk çocuğa taşıma hizmeti, 28.522 çocuğa kırtasiye desteği sağlanmıştır. Öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti sağlamak amacıyla 413 rehberlik danışmanı, hijyenik ve elverişli öğrenme ortamının sağlanması amacıyla 1.201 temizlik personeli ve 382 güvenlik personeli istihdam edilmiştir. Eğitim desteğinin yanında öğrenciler materyal desteği de sağlanmış, bu kapsamda 55.732 ders kitabı ve yardımcı materyal desteği ve 878 okul öncesi eğitim kurumuna ekipman desteği sunulmuştur (MEB, 2020b).

Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtımı: Ülkelerin eğitim materyallerini geliştirmeye ve öğrencilere ulaştırmaya ayırdıkları kaynak eğitimde kaliteyi artırma amacına yönelik bir gösterge olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2016b). Bu bağlamda ders kitapları geleneksel bir eğitim materyali olmasına rağmen hâlâ eğitimi şekillendiren araçlardan birisi olarak değerlendirilmektedir (Behnke, 2018; Stern ve Roseman, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin ders kitaplarına ulaşmalarının sağlanması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Türkiye, 2003 yılından bu yana ders kitaplarının basımını ve öğrencilere ücretsiz ulaştırılmasını sağlamaktadır.

Tablo 1.

Ücretsiz Ders Kitabı Sayıları ve Ödemeleri (2017-2019)

Yıllar	İlköğretim		Ortaöğretim		Toplam Kitap Adedi	Toplam Ödeme TL
	Kitap Adedi	Ödeme (TL)	Kitap Adedi	Ödeme (TL)		
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

Tablo 1’de de görüleceği üzere, eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin artırılmasına yönelik önemli politikalardan biri olan “ücretsiz kitap dağıtımı” uygulaması kapsamında 2019 yılında 153.804.515 adet kitabın basım ve dağıtımı için 834.161.366 TL ödeme yapılmıştır (MEB, 2019b). Ders kitabı basım ve dağıtımında merkezi bütçe imkânlarının yanı sıra Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF)’nden da yararlanılmaktadır.

Taşıma Yoluyla Eğitim: Öğrencilerin okullara ulaşımının sağlanması eğitim sistemlerinin önemli bir sorumluluğu olarak değerlendirilmektedir (Kotoula vd., 2017). Bazı ülkelerde bu sorumluluk bireylerin

kendilerine ve okul yönetimlerine verilirken diğerlerinde ise Bakanlıklar gibi merkezi yönetim kurumlarına verilmektedir. Özellikle büyük bir öğrenci nüfusunun bulunduğu ve bu nüfusun bölgelere heterojen şekilde dağıldığı ülkelerde öğrencilerin okullara ulaşımını sağlamak iyi bir planlama gerektirmektedir. MEB, uzun yıllardır çeşitli nedenlerle okullara ulaşımında zorluk yaşayan öğrencilerin desteklemek amacıyla “taşınabilir eğitim” uygulamasını sürdürmektedir. Bu uygulama kapsamında yeterli ulaşım imkânlarının olmadığı bölgelerde yaşayan veya ulaşım ile ilgili çeşitli dezavantajlara sahip öğrencilerin okullarına ulaşımını sağlamaktadır.

“Öğrenci taşıma uygulaması” Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında toplam 1.324.960 öğrenci (ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim) taşıma hizmetlerinden faydalanmış ve bu kapsamda 2.847.104.330 TL ödeme yapılmıştır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 756.297 ilköğretim öğrencisi taşınmış olup bunların 690.769’u öğle yemeği hizmetinden de yararlanmıştır.

Tablo 2.

Taşıma Yoluyla Eğitim (MEB, 2019b)

	İlköğretim		Ortaöğretim		Özel Eğitim	
	2017-2018	2018-2019	2017-2018	2018-2019	2017-2018	2018-2019
Öğrenci Sayısı	764.455	756.297	478.331	462.284	95.886	106.379
Bütçe Gideri (Milyon TL)	1.243	1.068	865	1.035	409	570

Tablo 2’ye göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilköğretimde 756.297 öğrenci taşıma yoluyla eğitimden yararlanmış ve bunun karşılığında 1.068.000.000 TL ödeme yapılmıştır. Ortaöğretimde 462.284 öğrenci için 1.035.000.000 TL; özel eğitimde ise 106.379 öğrenci için 570.000.000 TL ödeme yapılmıştır.

Pansiyon ve Bursluluk Hizmetleri: Okul pansiyonları, öğrenci eğitimlerinin sürdürülmesi, öğrenim imkânlarının çeşitlendirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması açısından önem teşkil etmektedir (Bass, 2014; UNESCO, 2005b). Pansiyonlar, farklı şehirlerde eğitim alma imkânı olmayan, evi ile okulu arasında önemli bir mesafe ve ulaşım sorunları olan, çeşitli dezavantajları nedeniyle yatılı eğitim almak isteyen öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmesi için imkân sunmaktadır. Tüm dünyada eğitimin daha esnek, hareketliliğe ve çeşitliliğe daha açık hale geldiği dikkate alındığında sağlanan bu imkânın da önemini artırmaktadır (Bass, 2014; UNESCO, 2005b). Zira okul pansiyonları, yaşadığı bölgenin dışındaki kurumlarda eğitim almak isteyen öğrencilerin barınma sorununun çözülmesine ve bu öğrencilere güvenli bir ortam sağlanmasına yol açmaktadır. Bulunduğu bölge dışında eğitim almak isteyen öğrencilerin önceliklendirilmesi okullarda çeşitliliği artırarak fırsat eşitliğine de destek olmaktadır.

“Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği” kapsamında resmî ve örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören, maddi imkânları sınırlı ve başarılı öğrencilere yatılı okullarda barınma imkânı sağlanmakta, yatılı okulların pansiyonlarına her yıl bütçe kanununda belirlenen tutarda pansiyon ödeneği gönderilmektedir. Ayrıca bu öğrencilere giyim, kırtasiye ve öğrenci harçlığı yardımı verilmektedir.

Tablo 3.*Öğretim Dairelerine Göre Yatılı Okul ve Öğrenci İstatistikleri (2019-2020) (MEB, 2020c)*

Birim	Okul Sayısı	Paralı Yatılı Öğrenci Sayısı	Parasız Yatılı Öğrenci Sayısı	Toplam
TEGM	295		39.170	39.170
OGM	998	12.408	118.862	131.270
MTEGM	831	1363	76.383	77.746
DÖGM	908	2.635	76.441	79.076
ÖERHGM	33		879	879
Toplam	3.065	16.406	311.735	328.141

Tablo 3’te görüldüğü üzere 2019–2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 3.065 pansiyonlu okulda, 328.141 yatılı öğrenciye hizmet verilmiştir ve bunların büyük çoğunluğu parasız yatılı öğrencilerdir. Ayrıca, Tablo 4’te izleneceği üzere 2018 yılında Türkiye’de 270.423 öğrenciye, 2019 yılında ise 278.896 öğrenciye burs verilmiştir (MEB, 2020c). (Burs miktarı 2018 yılı için aylık 234,70 TL iken 2019 yılında 275,53 TL’dir.)

Tablo 4.*Öğretim Dairelerine ve Yıllara Göre Burslu Öğrenci İstatistikleri (2019-2020) (MEB, 2020c)*

Birim	2018 Yılı Burslu Öğrenci Sayısı	2019 Yılı Burslu Öğrenci Sayısı	Toplam
TEGM	99.125	98.143	197.268
OGM	138.545	144.130	282.675
MTEGM	6007	5498	11.505
DÖGM	26.319	30.657	56.976
ÖERHGM	427	468	895
Toplam	270.423	278.896	549.319

Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY): Dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinin yollarından bir diğeri de bu dezavantaja sahip olduğu belirlenen öğrencilerin ailelerine maddi destek sağlanmasıdır. Bu şekilde sağlanan maddi desteğin temel amacı ailenin eğitime bütçe ayırabilmesini sağlamak ve eğitim çıktıları üzerinde etkili olan ailevi özelliklerde de iyileştirme sağlamaktır. Bu bağlamda, sağlanan maddi yardımlarla ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılamakta, ailenin gelir düzeyini artırarak öğrencilerin daha ileri eğitim seviyelerine katılımı amaçlanmaktadır.

Şartlı Nakit Transferinin (ŞNT) ile bileşenlerinden biri olan Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY), 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu ile 2022 sayılı 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Güçsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Kanun kapsamında ödenmektedir. Bu yardım herhangi bir sosyal güvencesi bulunmayan, fakir ve muhtaç ailelere, çocuklarını okula göndermeleri koşulu altında verilmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2020a).

Dünyada pek çok ülkede farklı bütçe ve kapsamda Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) uygulamaları bulunmaktadır. Özellikle yoksulluğa karşı sosyal politikalar arasında önemli bir yeri olan ŞNT, diğer yardım biçimlerinden kişilerin temel sağlık ve eğitim hizmetlerine katılımları koşuluyla ödenmesi ile ayrılmaktadır. Ödemelerin sürekli gerçekleştirilebilmesi için konulan bu koşullar yoksul ailelerin çocuklarına destek olmakta ve olası ekonomik sorunlar karşısında daha dayanıklı olabilmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu sayede ŞNT’nin, kronik yoksulluk durumunda ve yoksulluğunu sonraki kuşaklara da taşıma riski bulunan kişi ya da dezavantajlı gruplara destek olacağı düşünülmektedir (Esenyel, 2019).

2001 yılında Türkiye’de yaşanan ekonomik krizden sonra Dünya Bankası finansmanı ile başlayan, 2002 yılında pilot uygulaması yapılan ve 2003 yılında ülke genelinde uygulamaya başlayan ŞEY, 2007

yılından sonra kamu bütçesinin kullanılması ile son on beş yıllık dönemde Türkiye'nin yerleşik ve köklü bir eğitim ve sosyal politikası haline gelmiştir. Sosyal yardım bütçesi bağlamında görece yüksek bir paya sahip olması nedeniyle ŞEY, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların eğitimine etkin katılımını destekleyerek yoksulluğun oluşturduğu dezavantajın giderilmesi hedefi ile etkinlik ve verimlilik bakımından önemli görülmektedir (The World Bank, 2009; Dama ve Toklucu Sundaram, 2018).

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve MEB'in ortak çalışması ile hayata geçirilen ŞEY programı, dezavantajlı ailelere, çocuklarını okula düzenli olarak göndermeleri koşuluyla aylık eğitim yardımı şeklinde ödenmektedir. Ailelerin bu yardımdan faydalanabilmesi için çocuklarının bir ay içerisinde en fazla dört gün devamsızlık yapmaları gerekmektedir.

2003 yılından 2019 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin annelerine ŞEY kapsamında 7 milyar 243 milyon 587 bin 496 TL destek sağlanmıştır. Kız çocuklarının okullarına ve ortaöğretime geçişlerine yönelik katkısı olacağı düşüncesi ile kız çocuklarına yönelik yardım erkek çocuklara oranla daha yüksektir. Yardım miktarları ilköğretime devam eden kız çocukları için 40 TL, erkek çocukları için 35 TL, ortaöğretime devam eden kız çocukları için 60 TL, erkek çocukları için ise 50 TL olarak belirlenmiştir (MEB, 2019b).

2018 -2020 yılı ŞEY'den istifade eden hane ve öğrenci sayıları ile aktarılan kaynak miktarları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5.

2019 Yılı Şartlı Eğitim Yardımları Okul Kademelerine ve Cinsiyete Göre Fayda Sahibi/Hane Sayısı Dağılımı (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019; 2020b)

Kademe	Cinsiyet	Hane Sayısı		Fayda Sahibi Sayısı	
		2018 Yılı	2019 Yılı	2018 Yılı	2019 Yılı
İlkokul	Erkek Öğrenci	470.917	498.625	556.440	591.422
	Kız Öğrenci	446.969	471.773	535.879	567.274
Ortaokul	Erkek Öğrenci	462.180	506.016	553.035	610.560
	Kız Öğrenci	446.636	487.667	544.035	600.004
Lise	Erkek Öğrenci	230.579	232.977	260.362	262.314
	Kız Öğrenci	229.575	235.822	266.460	272.338
Toplam		1.221.792	1.268.700	2.517.680	2.603.680

Tablo 6.

Şartlı Eğitim Yardımlarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Aktarılan Kaynak (Milyon TL)	Kişi Sayısı
2018	643,10	2.517.680
2019	614,46	2.603.680

TARTIŞMA

Türkiye'de okullar arası başarı farkları uzun yıllardır devam eden bir sorun olarak eğitimde eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu fark PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarı izleme araştırmalarında ortaya çıktığı gibi ulusal öğrenci başarı izleme araştırmalarında da ortaya çıkmaktadır. MEB, bu sorunun farkında olarak başarı farklarını azaltmak için yıllardan beri çok sayıda proje geliştirmiş olup başarılı bir şekilde uygulamaktadır. Bu projelerin amacı öğrenci başarısına etki eden sosyoekonomik ve kültürel farklılıklardan ve okul dışı başka faktörlerden kaynaklanan etkileri azaltmaktır.

Okul dışı faktörlerin nedenleri çok boyutlu olduğu için geliştirilen projelerin bunları göz önüne alması projelerin verimliliklerini artıracaktır. Bir başka deyişle, eğitimde eşitliği artırmak için sadece sınav performanslarına odaklanmak sorunu basitleştirmekte ve çözümden uzaklaştırmaktadır. Örneğin, ABD’de dezavantajlı öğrencileri desteklemeyi bir öncelik haline getiren *No Child Left Behind* yasası çerçevesinde adımlar atılmıştır (USDE, 2002). Ancak, başarı farklarının azaltmak için test sonuçlarındaki farklılıklara aşırı yüklenilmesi sorunu çözemediği gibi test skor enflasyonuna yol açarak öğrenci başarıları artıyormuş gibi yanlış izlenime sebebiyet verebilmektedir (CEP, 2007; Koretz, 2005). Dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin gerçek kaynaklarına eğilip iyileştirmeler yapılmadan sadece test puanlarına üzerinde yapılacak iyileştirmeler sorunu kalıcı olarak çözmekte ve eşitsizliklerin kaynaklarının varlıklarını sürdürmesine de yol açmaktadır (Özer, 2020a). Bu nedenle Carter (2018)’in ifade ettiği gibi eğitimde eşitsizlikler çok boyutlu sorunlarla ilişkili olduğu için çözümleri de çok boyutlu olmak zorundadır.

Bu çalışmada MEB tarafından yıllardan beri hükümet politikası olarak eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için geliştirilen politikalar ve bu politikalar kapsamında uygulanan projeler bir bütün olarak ele alınmıştır. Projelere bir bütün olarak bakıldığında sadece eğitimde telafi mekanizmaları içermedikleri, ayrıca sosyal ve ekonomik destek paketlerini de içerdikleri görülmektedir. Örneğin DYK ve İYEP telafi eğitim destek imkânı sunarken yeni geliştirilen ‘Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi’ telafi eğitim destek imkânına ilaveten velilerin eğitimini de proje kapsamına almıştır. Dolayısıyla eğitim destek projelerinin kapsamının aileleri de içerecek şekilde genişletilmesi sadece ortaya çıkan sorunun çözümünün göz önüne alınmadığını, ayrıca sorunun kaynaklarından birisine daha gidilerek orada da iyileştirme yapılmak istendiğini göstermektedir. Diğer taraftan ücretsiz kitap destekleri, eğitime erişim için öğrencileri taşıma destekleri, ücretsiz yemek ve konaklama destekleri, ihtiyaç duyan öğrencilere burs destekleri ve şartlı eğitim destekleri bu projelerin kapsamını çok daha fazla genişletmiş ve sosyal ve ekonomik destek boyutuna taşımıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için hükümetin çok kapsamlı ve büyük bütçeli projeleri yürüttüğünü ifade etmek gerekmektedir.

Ebeveyn eğitiminin öğrenci başarısına olumlu etkileri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ebeveynlerin temel ve ortaöğretim ve yükseköğretime erişimlerini destekleyecek hem MEB hem de YÖK’ü içeren kapsamlı bir ulusal projeye ihtiyaç vardır. Bu amaçla halk eğitim merkezlerinin yanısıra MEB ve yükseköğretim kurumlarının açıköğretim imkânlarının yaygınlaştırılması ulusal bir eğitim seferberliğine dönüştürülebilir. Böylesi bir proje, mevcut projelerin de verimliliklerini artıracaktır.

Gelinen noktada eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için yürütülen projelerin verimliliklerinin izlenmesi ve sürekli iyileştirmelerin yapılması önem arz etmektedir. Projelerin her biri MEB bünyesinde farklı birimler tarafından yürütüldüğü için tüm projeler bir bütünlük içerisinde izlenememekte ve her bir projeye diğer birimlerin katkıları istenilen düzeyde sağlanamamaktadır. Bu nedenle MEB tarafından 2019 yılında kurulan Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi kritik öneme sahiptir. Bu birim her bir projenin verimliliğini sürekli izlemeli ve sonuçlarını kamuoyu ile paylaşmalıdır. Örneğin, DYK’ların verimliliklerini ölçmek ve izlemekle ilgili 2019 yılında yapılan düzenleme doğru bir adımdır. Ayrıca, projelerin birbirlerine etkilerini değerlendirmek de son derece önemlidir. Bu projeler dinamik bir şekilde izlendikçe ve verimlilikleri sürekli iyileştirildikçe Türkiye’de eğitimde eşitsizlikler azaltılacak, bugün konuşulan çoğu sorun da ortadan kalkmış olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2019). *2018 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020a). *2020 yılı performans programı*. Ankara.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020b). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara.

- Ainscow, M. (2004). *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. Paris: UNESCO.
- Ansari, A. (2018). The persistence of preschool effects from early childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 952-973.
- Arslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Avrupa Komisyonu. (2019). *Access to quality education for children with special educational needs*. Paris: Avrupa Komisyonu. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b2215e85-1ec6-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en>
- Barnett, W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Bartlett, L. (2015). *Access and quality of education for international migrant children*. Paris: UNESCO.
- Bass, L. R. (2014). Boarding schools and capital benefits: Implications for urban school reform. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 16-35.
- Batzer, L. A. (1997). *The effect of remedial education programs on academic achievement and persistence at the two-year community college*. Unpublished Doctoral Thesis, Western Michigan University, USA.
- Behnke, Y. (2018). Textbook effects and efficacy. In E. Fuchs, A. Bock. (Eds.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (pp. 383-392). New York, NY: Palgrave Macmillan
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. K. Brown (Ed.) *Knowledge, educational and cultural change*, (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology education* (pp. 258-241). New York: GreenwoodPress.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publication.
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği*. İLKE Geleceğin Türkiye'si Analiz Raporu No.2.
- Bölükbaşı, S., & Gür, B. S. (2020). Tracking and inequality: The results from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 78, 102262.
- Brunello, G. (2004). *Stratified or comprehensive? Some economic considerations on the design of secondary education*. CESifo DICE Rep 4, 7-10.
- Calcagno, J. C., & Long, B. T. (2008). *The impact of postsecondary remediation using a regression discontinuity approach: Addressing endogenous sorting and noncompliance*. NCPR Working Paper. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501553.pdf>
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V., & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi. *Eğitim ve İnsan Bilimleri: Teori ve Uygulama*. 11(21), 1-25.
- Carter, P. L. (2018). The multidimensional problems of educational inequality require multidimensional solutions. *Educational Studies*, 54(1), 1-16.
- Center on Education Policy (CEP) (2007). *Answering the question that matters most: Has student achievement increased since no child left behind*. Washington, DC: CEP.
- Cingöz, Z. K., & Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum*, doi:10.12658/M0563.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Office of Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED012275>.
- Cortazar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 13-22.

- Coşkun, M. K., & Ünal, B. (2006). Kültürel sermaye, eğitim ve eşitsizliğin yeniden üretimi. *Sosyoloji Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 24-44.
- Dama, N., & Toklucu Sundaram, D. (2018). *Yoksulluk döngüsünden çıkış: şartlı eğitim yardımı*. Ankara: SETA Yayınları.
- De Paola, M., & Brunello, G. (2016). *Education as a tool for the economic integration of migrants*. IZA DP No. 9836. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp9836.pdf>
- Dinçer, M. A., & Uysal-Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri: Türkiye’de eğitimde eşitliğin geliştirilebilmesi için veriye dayalı savunusu projesi araştırma raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi.
- Dunn, C., Kenney, E., Fleischhacker, S. E., & Bleich, S. N. (2020, 30 April). Feeding low-income children during the Covid-19 pandemic. *N Engl J Med*, 382:e40, doi:/10.1056/NEJMp2005638
- Esenyel, C. (2009). *Türkiye’de ve dünyada şartlı nakit transfer uygulamaları*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Gençoğlu, C. (2019). Milli bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019). *Göç istatistikleri*. Retrieved from <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Güllüpinar, F., & İnce, C. (2014). Şanlıurfa’da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 12(46), 84-121.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic J*, 116, 63-76.
- Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. European Commission.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.
- Koretz, D. (2005). *Alignment, high stakes, and the inflation of test scores*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Kotoula, K., Botzoris, G., Morfoulaki, M., & Aifandopoulou, G. (2017). The existing school transportation framework in Greece - Barriers and problems comparing to other European countries. *Transportation Research Procedia*, 24, 385-392.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance largely due to socioeconomic background? Evidence from 30 countries. *Educ Res*, 48(1), 21-40.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019b). *2020 yılı bütçe sunuşu*. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf.
- MEB. (2019c). *İlkokullarda yetiştirme programı*. Retrived from http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf
- MEB. (2020a). *İlkokullarda yetiştirme programı*. Retrieved from <http://iyep.meb.gov.tr/iyep/detay/IYEP-Hakkinda/3>

- MEB. (2020b). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2020c). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019/20*. Ankara: MEB.
- Meier, V., & Schütz, G. (2007). *The economics of tracking and non-tracking*. Ifo Working Papers No.50. Retrieved from <https://www.cesifo.org/DocDL/IfoWorkingPaper-50.pdf>.
- OECD. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Paper No. 162. Paris: OECD.
- OECD. (2019). *Country note: Turkey*. Paris: OECD.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye’de eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.
- Özer, M. (2018). The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425–435.
- Özer, M. (2019a). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1–19.
- Özer, M. (2019b). Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey’s Education Vision 2023. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1–11.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023. *Journal of Education and Humanities*, 10(20), 165–192.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020a). The linkage between vocational education and labor market in Turkey: Employability and skill mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 558–569.
- Özer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Özer, M. (2020a). What PISA tells us about performance of education systems?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217–228.
- Özer, M. (2020b). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye’nin mesleki eğitim ile imtihanı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Kitapları.
- Özer, M. (2020c). Mesleki eğitimde okuldan işe geçişi etkileyen yeni parametreler: Küresel dönüşümde yeni eğilimler. *İnsan ve Toplum*, 10(3), 1–27.
- Özer, M. (2020d). Türkiye’de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357–384.
- Özer, M. (2020e). Vocational education and training as “a friend in need” during coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1–7.
- Özer, M. (2020f). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Educational Journal*, 28(3), 1124–1129.
- Özer, M. (2020g). The contribution of strengthened capacity of vocational education and training systems in Turkey to the fight against Covid-19. *Journal of Higher Education*, 10(2), 134–140.
- Özer, M. (2020h). A new step towards narrowing the achievement gap in Turkey: “1,000 Schools in Vocational Education and Training” Project. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, doi:
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020b). COVID-19 pandemic and education, In M. Şeker, A. Özer, C. Korkut (Eds.), *Reflections on the pandemic in the future of the worlds* (pp. 157–178). Ankara: TÜBA.
- Özkan, N. (2010). The role of families in the achievement of students at secondary education. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 262–271.
- Reichelt, M., Collischon, M., & Eberl, A. (2019) School tracking and its role in social reproduction: Reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. *Br J Sociol*, 70(4), 1–26.

- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: An education miracle or an obstacle to change? *C.E.P.S Journal*, 1(3):119-140.
- Schwartz, A. C. (2012). *Remedial education programs to accelerate learning for all*. GPE Working Paper Series on Learning, No. 11.
- Stern, L., & Roseman, J. E. (2004). Can middle-school science textbooks help students learn important ideas? Findings from project 2061’s curriculum evaluation study: Life science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538–568.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Changes in literacy students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., & Özer, M. (2020a). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 41-64.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., & Özer, M. (2020b). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.734921.
- The World Bank. (2009). *Conditional cash transfers: Reducing present and future poverty*. Policy Research Reports No. 47603.
- UNESCO. (2005a). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005b). *Providing education to girls from remote and rural areas: Advocacy brief*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016a). *Global education monitoring report: Policy brief*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016b). *Every child should have a textbook*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, International Bureau of Education, International Institute for Education Planning (2015). *Monitoring and evaluation: how will we know what we have done?*. Paris: UNESCO.
- UNSCN. (2017). *Schools as a system to improve nutrition a new statement for school-based food and nutrition interventions*. Retrieved from <https://www.unscn.org/uploads/web/news/document/School-Paper-EN-WEB-8oct.pdf>.
- U.S. Department of Education (USDE) (2002). *No child left behind: A desktop reference*. Washington, D.C.: Office of Elementary and Secondary Education.
- Waldfogel, J. (2015). *The role of preschool in reducing inequality*. IZA World of Labor, 219 doi: 10.15185/izawol.219.
- Woessmann, L. (2009). *International evidence on school tracking: A review*. CESifo DICE Rep 1:26–34.
- World Food Program (WFP). (2020). *Global monitoring of school meals during Covid-19 school closures*. Retrieved from <https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/index.html>
- Yolak, B. B., Kiziltepe, Z., & Seggie, F. N. (2019). The contribution of remedial courses on the academic and social lives of secondary school students. *Journal of Education*, 199(1), 24–34. <https://doi.org/10.1177/0022057419836434>
- Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Econ Educ Rev.*, 22(3), 307–315.

Policies for Alleviating Educational Inequalities in Turkey

Extended Abstract:

Inequality in education is one of the fundamental problems which is faced by all countries, especially after globalization. The problem is addressed in detail through international monitoring studies such as TIMSS and PISA in order to evaluate the students’ progress. The achievement gap between schools

indicates that inequality in education is also a major problem in Turkey. For a long while, the Ministry of National Education (MoNE) has been developing policies for promoting the equality in education. This study reviews the projects in detail conducted by the MoNE for alleviating the inequalities in education, and evaluates the scope, aim and progress of these projects.

In Turkey, various support programs have been developed in order to encourage the academic achievement of students with deficiencies on learning outcomes. Firstly, Support and Training Courses (DYK), have been widely implemented in all provinces of Turkey. All students in formal education processes can enroll the DYK courses which are presented in public and private secondary schools. Students have chance to participate these courses, develop their academic and social skills. Consequently, students show a great interest in DYK courses in recent years. During the 2018-2019 academic year, 8.925.966 students participated DYK courses in I. Semester, II. Semester and Summer DYK courses in 51.231 centers.

Second support program is Remedial Education & Support Programme in Primary Education (IYEP). IYEP aims to improve and compensate learning of students at the primary school level and who could not sufficiently reach educational expectations. Presenting academic support programs as early as possible also increases the effect of intervention. Accordingly, IYEP aims to promote academic development of students with deficiencies on academic skills at early age without preventing learning process in schools. The target population of the program is the students at 3rd grade, who do not have any need/diagnosis for special education and could not reach expected levels in Turkish and mathematics courses in the previous academic years. Through IYEP, it is aimed to compensate the students' deficiencies in basic skills in Turkish and mathematics. In 2018-2019 academic year, target population of IYEP was extended to also cover students at the third and fourth grades. As a result of this extension, 302.097 students have been supported through IYEP in 2018-2019 academic year. Consequently, 89% of the supported students successfully completed IYEP program and they could reach the expected academic levels in these courses.

In Turkey, vocational education and training (VET) high schools are negatively affected by achievement gap at maximum levels. To compensate this negative effect, '1000 Schools in Vocational Education and Training' project is started in October 2020 by the MoNE. The project covers the selected 1.000 schools and nearly 600.000 students in these schools. The schools are selected through pre-defined criteria such as high absenteeism and drop out-ratios, frequent discipline problems and lower academic achievement. Therefore, project aims to support students who are disadvantaged especially in terms of socioeconomic status and academic achievement. Similar to the global projects to support the disadvantaged students, 1000 Schools in Vocational Education and Training project use the multiple sources and channels to support these students. Within the scope of project, infrastructures of selected schools will be improved, specific education programs and social projects will be implemented to support the students' academic, general and social skills, and parents' of these students will supported through lifelong education. Consequently, it is expected to extent the recent improvements in VET system to all VET high schools.

Supporting of students who need special education is also another important component of educational projects. Meeting the educational needs of these students may need specialized solutions by teachers and schools. In Turkey, education of students with special needs is prioritized and a specific budget is prepared by government. This budget is used to enrich the educational opportunities of these students and support the families of these students. To enrich the educational opportunities, school infrastructures are improved, educational materials are developed, special education programs are revised. In the 2018-2019 academic year, while the 2.666 educational institutions support financially and the number of special education students participated to support programs was 438.570.

Preschool education aims to prepare students for primary education and the differences among students in preschool education enrolment become effective on students’ long term achievement. Due to the limited access of socioeconomically disadvantaged students to preschool education, preschool education may become a source of inequality. In Turkey, projects to promote the access to preschool education have been implemented for years. These projects aims to ensure that all children enroll preschool education at least for one year. In this manner, students who will start primary school in the upcoming year and live in areas where school transition is difficult prioritized. Mobile classrooms, teachers and centers are provided to help these children in accessing preschool education. Additionally, summer preschool programs are prepared to support the access to preschool education in their own areas/villages. Common classrooms are also opened for children with 3, 4, and 5 years old to where preschool education is performed with students from diverse ages. In 2012-2015, a project was conducted in collaboration with UNICEF which focus on children who have financial difficulties and could not access to preschool education. Within the scope of project, approximately 20.000 children could access to preschool education, and they were supported with new clothes, stationery, and cleaning supplies. Additionally, educational sets which are called ‘My Play Box’ including 31 different kinds of educational materials were prepared and delivered to families for the children who live in places where access to school is difficult. Consequently, the number of children who enrolled preschool education increased by 409%, from 320.038 to 1.629.720 between in 2002-2020. With the contribution of these projects, 71% of five years old children have participated to preschool education in 2019-2020 academic year.

School meals is important for both students` healthy nutrition and they have also economic benefits for students from the socioeconomically disadvantaged families. Globally, large scale projects such as World Food Programme (WFP) are performed to ensure that students can reach the healthy nutrition in schools with reduced costs or free. In Turkey, students who participate the support programs also get benefit from free school meals. Students who are transported to their schools have been benefiting from free school meals for a very long time. In the last two years, the number of students who have benefit from free school meals has increased remarkably. In recent year, the scope of this project has been extended to cover the students with special needs and who are transported to their schools.

Supporting the immigrant students and ensuring their access to education is important for promoting equality in education. In 2019, there are 3,7 million Syrian children who are in compulsory education period in Turkey. The Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES) has been conducting in order to meet the educational needs of immigrant students in Turkey. As part of the project, Turkish language courses were provided to 382.519 Syrian children and also Arabic language education to 4.923 children, early childhood education to 37.153 Turkish and Syrian children, supportive education to 18.658 children as well as transportation services to 81.300 children, stationery supports to 28.522 children. In addition, 413 school counselors were trained to provide guidance and counseling services to Syrian students. Within the scope of project, 127.921 children received psychosocial support, 1.201 cleaning products were provided at schools and 382 security personnel were trained to provide secure and clean learning environments at schools. Additionally, 55.732 course books and supportive educational materials were provided, equipment supports were provided to 878 preschool education institutions for Syrian students.

Addition to large-scaled projects as mentioned above, MoNE maintains services on the preparation and delivery of course books, school transportation and school hostels. Development of educational materials and ensuring their delivery to students are important for increasing quality of education. Since 2003, MoNE revises, publishes and delivers course books for free for students at the K-12 level. Thus, in 2019, total 153.804.515 course books were delivered for free to students in Turkey. MoNE also provides ‘mobile teaching’ for students who have difficulty in accessing their schools for different reasons.

Therefore, students who live in areas with limited transportation opportunities or who have various disadvantages are provided transportation to their schools. In 2018-2019 academic year, a total of 1.324.960 students (including pre-school, primary, secondary, and special education schools) got benefit from transportation services, and 756.297 of these students also got benefit from free school meal services. Boarding schools are important to support students with their residence opportunities. The potential of these schools is especially important for students who are from lower socioeconomic background. In the 2019-2020 academic year, 328.141 students used the residences of 3065 boarding schools in Turkey.

One of the ways to support disadvantaged students is to support their families economically. The Conditional Education Support (ŞEY) is implemented based on the protocol between the Ministry of Family, Labor and Social Services and the MoNE in 2002. The aim of the project is to provide financial support for families in need on the condition that families ensure that their children continue education. In fifteen years, ŞEY has become a major education and social policy and has been financially supported through government budget. Therefore, ŞEY has contributed to the increase in education enrollment ratios in fifteen years.

Monitoring the effect of these projects on educational outputs has a vital importance in data-based decision making process. In many countries, specific departments, units or institutions are responsible of monitoring the effectiveness of policy changes and projects. In this manner, MoNE has established Department of National Monitoring and Assessment (DNMA) in 2019. The aim of DNMA is to monitor and assess the effect of policy changes and projects based on data and share the results with stakeholders. In other words, DNMA is established to support MoNE with data-based evaluations and objective assessments. Therefore, MoNE can both conduct the projects to alleviate inequality in education and monitor the effect of these projects.

The study shows that MoNE has been conducting numerous large-scaled projects to alleviate the inequalities in education. These projects not only provide support to compensate the deficiencies in students` academic and social skills, but they also provide multiple opportunities for the development of educational stakeholders. Therefore, MoNE considers the educational equality as a major issue and proposes multiple solutions to the inequalities in education. Finally, the study suggests developing a new comprehensive project to increase parents` education which is seen to have an important influence on decreasing the inequality in education. In this manner, potentials and opportunities of higher education institutions can be used with the distance education solutions.

Key Words: *Inequality in education, socioeconomic status, achievement gap, education policy*