

Türkiye’de Eğitim Sisteminde Son 20 Yılda Gerçekleştirilen Dönüşümün Son OECD Raporuna Dayalı Bir Değerlendirmesi

An Evaluation of the Transformation in the Turkish Education System in the Last Twenty Years Based on the OECD Report “Taking Stock of Education Reforms for Access and Quality in Türkiye”

Mahmut ÖZER

ÖZ

Türkiye son 20 yılda eğitime erişimi artırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek için eğitim sisteminde devasa bir dönüşümü gerçekleştirmiştir. Eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarını %99 ve üzerine çıkartırken aynı zamanda kaliteli bir büyümeyi başarmıştır. Türkiye'nin bu eğitim hikâyesi diğer ülkeler için de oldukça ilham verici olup önemli bir örneklik oluşturmaktadır. Nitekim birçok ülkenin nüfusundan büyük olan öğrenci ve öğretmen sayısına rağmen atılan adımların kararlılıkla sürdürülmesi bu dönüşümü mümkün kılmıştır. OECD yayınladığı ‘Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye’ başlıklı son raporunda bu dönüşümün bir değerlendirmesini yapmıştır. Raporla ilgili dönüşüm uluslararası ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiş ve dönüşüme neden olan adımlar ele alınmıştır. Bu çalışmada ise raporun genel bir değerlendirmesi yapılmakta ve raporun eksik bıraktığı alanlara yer verilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim politikası, Eğitime katılım, Eğitimde kalite, Milli Eğitim Bakanlığı, OECD

ABSTRACT

In the last two decades, Türkiye has made significant advancements in its education system to increase access to education and improve equality of opportunity. In addition to increasing the schooling rate to 99% and above at all levels of education, a quality growth was achieved as well. Moreover, the growth and improvement of the Turkish educational system provides a great deal of inspiration and insight to other countries. Despite the number of students and teachers, which exceeds the population of many countries, the persistence of the steps taken has enabled this transformation to occur. The OECD evaluated this transformation in its latest report entitled ‘Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye’. The report examines the steps that led to the relevant transformation within the framework of international criteria. This study provides a general examination of the report and identifies the areas that need to be addressed.

Keywords: Education policy, Educational participation, Educational quality, Ministry of National Education, OECD

Özer M., (2023). Türkiye’de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 13(2), 148-163. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1315684>

Mahmut ÖZER (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8722-8670

TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanlığı, Ankara, Türkiye

Grand National Assembly of Türkiye National Education, Culture, Youth and Sports Commission Presidency, Ankara, Türkiye

mahmutozer2002@yahoo.com

Geliş Tarihi/Received : 16.06.2023

Kabul Tarihi/Accepted : 04.08.2023



Bu eser “Creative Commons Atıf-GayriTicari-4.0 Uluslararası Lisansı” ile lisanslanmıştır.

GİRİŞ

Ülkelerin beşeri sermayelerinin niteliğini artırmak için eğitimi sadece çağ nüfusu için değil tüm yetişkinler için de sürekli erişilebilir kılmaya çalıştıkları bilinmektedir (Avrupa Komisyonu, 2021; Faradova, 2020; Kosmerl ve Mikulec, 2022; Özer ve Suna, 2022d). Bu bağlamda, eğitimin yaygınlaştırılması aracılığıyla toplumun bir bütün olarak istihdam edilebilirliğini ve sosyal refahı artırmak hedeflenmektedir (OECD, 2003). Bu nedenle ülkeler arası kıyasıya rekabetin yolu eğitimde rekabetten geçmektedir. Eğitimin ülkelerin kalkınmasındaki hayati rolü ve eğitim yatırımlarının küresel olarak artması, bu konudaki veri temelli incelemelerin de artmasına neden olmuştur (Fischman vd., 2019; Rutkowski, Thompson ve Rutkowski, 2020). Ülkelere eğitimdeki durumlarını değerlendirmek, farklı gelişmişlik düzeyindeki ülkeler için ortak ve somut ölçütler aracılığıyla karşılaştırılabilir olmasını sağlamak için çok sayıda uluslararası araştırma yapılmaktadır (Berman, Haertel ve Pellegrino, 2020; Özer, 2020c). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) öğrenci başarı araştırmaları arasında en sık atfı yapılan ve uzun süredir uygulanmaya devam eden uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu çalışmaların sağladığı veriler ve bulgular, eğitim alanındaki araştırmaların yanında eğitimde politika geliştirme sürecinde yoğun şekilde kullanılmaktadır (Berman, Haertel ve Pellegrino, 2020; Torney-Purta ve Amadeo, 2013). Bu araştırmaların üç veya dört yıllık döngülerde yapılmasının nedeni de bu sürede uygulanan eğitim politikalarının çıktılarının değerlendirilmesi ve yeni politikalar oluşturulması için yeterli zamanı oluşturmaktır. Bu uygulamaların sağladığı veri ve çıktılar, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve izlenmesinde küresel ölçekte sıklıkla kullanılır hâle gelmiştir (Carnoy vd., 2016; Mullis ve Martin, 2012).

OECD, söz konusu araştırmaların geliştirilmesi ve uygulanmasında en önemli aktörler arasında yer almaktadır. Nitekim OECD, kurumsal yapısı ve amacı doğrultusunda eğitimi ulusal kalkınma ve küresel ortak değerlerin desteklenmesi için en önemli alanlar arasında görmektedir (OECD, 2019a). Bu nedenle OECD, eğitim ile ekonomik kalkınma arasındaki bağı önceliklendiren bir yaklaşımı benimsemekte, PISA başta olmak üzere, yaptığı izleme çalışmalarında bu yaklaşımı kullanmakta ve uygulamaya ağırlık veren "okuryazarlık" becerisini ölçmektedir (Araujo, Costa ve Crato, 2020). OECD'yi öne çıkaran diğer bir unsur da eğitim sistemini oluşturan birçok unsurun kendi arasında ve ekonomik göstergelerle arasındaki ilişkilere dair çıktılar sağlamasıdır (OECD, 2019b, 2019c, 2019d; Özer, 2020c). Böylece katılımcı ülkeler, eğitim politikaları ile eğitim çıktıları ve ekonomik çıktılar arasındaki ilişkileri inceleyebilmektedir (OECD, 2019b, 2019c, 2019d). OECD, üç yıllık döngülerle uyguladığı PISA araştırmalarının yanı sıra okul öncesi eğitim, mesleki eğitim veya eğitimde fırsat eşitliği gibi tematik alanlarda da ülke raporları yayımlamaktadır (OECD, 2021, 2022a). Bu raporlarda, ilgili temalardaki politikalar ve bu politikaların çıktıları daha derinlemesine incelenmekte ve diğer ülkeler için iyi uygulama örnekleri öne çıkarılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de eğitim sistemindeki son 20 yıldaki değişimi değerlendiren 'Taking Stock of Education Reforms for Access and Quality in Türkiye' başlıklı rapor Nisan 2023'de yayımlanmıştır (OECD, 2023a).

Rapor eğitime erişim ve kalite alanında Türkiye'nin son 20 yılda almış olduğu mesafeyi çok sayıda temel göstergeye dayalı olarak değerlendirmektedir (OECD, 2023a). Ayrıca, 20 yıl içerisinde müfredat değişiklikleri, zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması (4+4+4 düzenlemesi), süreç boyunca geliştirilen standartlar, uygulanan projeler ve yasal düzenlemeler gibi sistemik düzenlemelerin bu gelişmelerdeki katkıları kanıta dayalı olarak yorumlanmaktadır. Bu bağlamda rapor, Türkiye'nin eğitimde gerçekleştirdiği dönüşümü kapsamlı şekilde ele alan ve farklı alanlarda atılan adımları bütüncül olarak değerlendiren bir niteliğe sahiptir. Bununla birlikte raporun en önemli sınırlılığı "Indicators of Education Systems" (INES) kapsamında uygulanan veri izleme ve standartlaştırma politikaları nedeniyle okullaşma oranları ve bazı eğitim göstergelerinde son 3 yıldaki gelişmeleri içermemesidir. Buna rağmen raporda bu dönemde başlatılan projelere ve iyileştirme adımlarına da ayrıntılı bir şekilde değinilmiştir. Bu nedenle rapor, son 20 yılda Türkiye'de eğitim sisteminde erişim ve kalite bağlamında dönüşümlere genel bir bakış ve değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Ayrıca, üzerinde durulması gereken iyileştirme alanlarının da altını çizmektedir.

Bu çalışmada rapor verileri ve bulguları üzerinden Türkiye'de eğitim sisteminin son 20 yılı ele alınmakta, raporda kısaca değerlendirilen alanlar daha ayrıntılı bir değerlendirmeye tabi tutulmakta ve raporda iyileştirme alanları olarak değinilen hususlar açıklığa kavuşturulmaktadır.

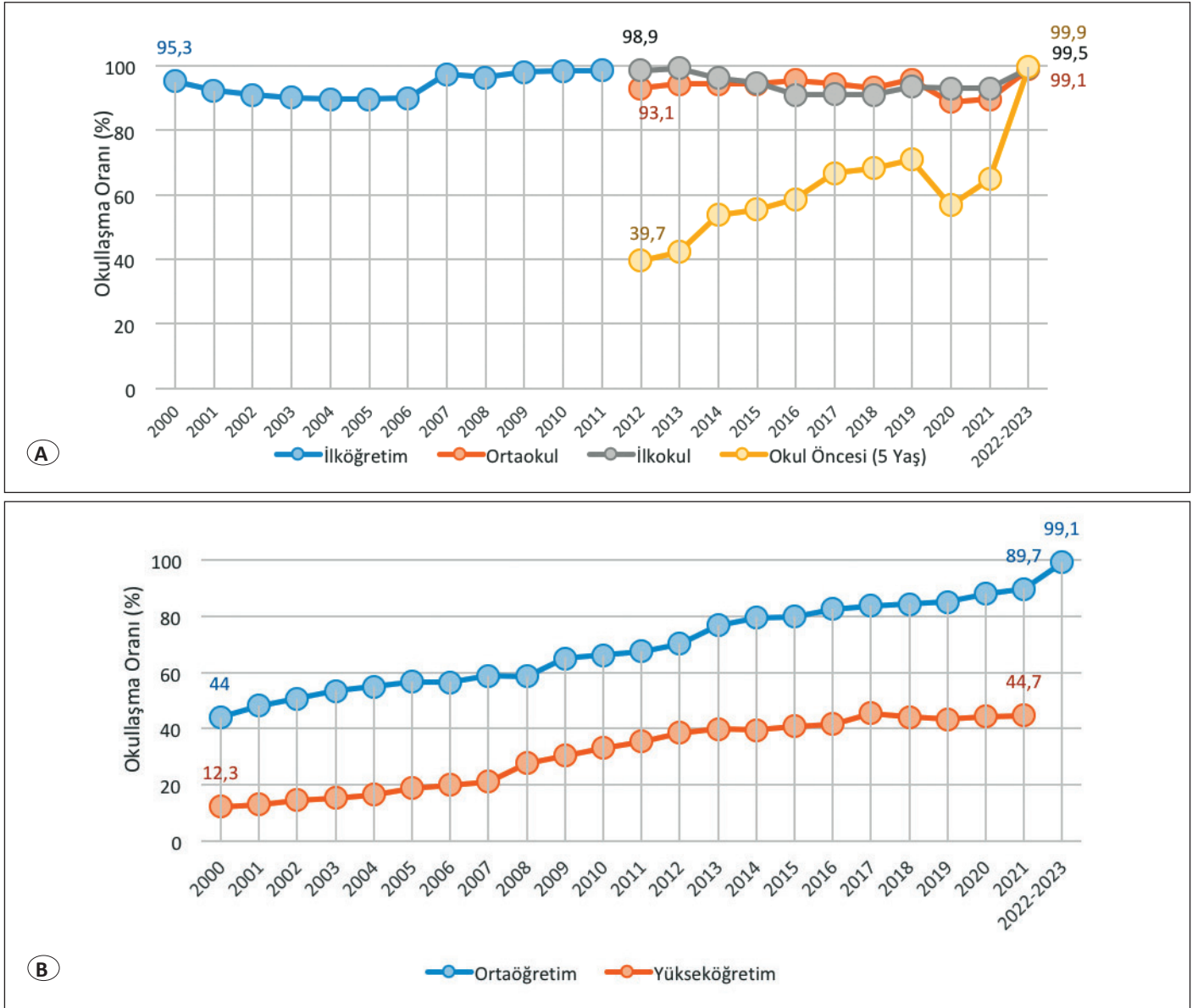
Eğitimin Evrenselleşmesi

OECD'nin de vurguladığı üzere, eğitime erişim, fırsat eşitliğine dair en temel göstergeler arasında yer almaktadır. Bu nedenle farklı yaş gruplarında eğitime erişim oranları, fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmekte ve ülkeler arası karşılaştırmalara konu olmaktadır (CEDEFOP, 2023; OECD, 2022b, 2023b, 2023c). Türkiye'de 2000'li yılların başındaki verilere bakıldığında ise eğitime erişimde ciddi sorunlar olduğu görülmektedir. Şekil 1'de görüldüğü gibi 5 yaşındaki okullaşma oranı %11, ortaöğretimdeki okullaşma oranı ise sadece %44 olup ilköğretim hariç eğitimin diğer kademelerinde çağ nüfusunun yarısından fazlasının eğitime erişemediği ortadadır (MEB, 2021a, 2022a; Özer, 2022a, 2022b, 2023a).

Dahası, eğitime erişimde görülen böylesine olumsuz bir tablonun yanında başörtüsü yasağı ve katsayı düzenlemesi gibi antidemokratik uygulamalar eğitim sistemini içinden çıkılmaz darboğazlara sokmuştur (Özer, 2021a, 2021b, 2022c). Eğitime erişimin artırılması ve özellikle eğitim sisteminin toplumsal taleplere daha duyarlı hâle getirilmesi için son 20 yılda eğitim sisteminde eş zamanlı uygulanan 3-boyutlu bir dönüşüm gerçekleştirilmiştir: Fiziksel yatırımlar, eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi yönünde atılan adımlar ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek için yürürlüğe sokulan sosyal politikalar.

Eğitimde Fiziksel Yatırımlar

Eğitime erişimi artırmak için en temel gereklilik fiziki sınırlılıkları aşmak ve gerekli altyapının oluşturulmasıdır. Nitekim eğitimde altyapı oluşturmaya yönelik yatırımlar ile eğitime erişim ve öğrenci çıktıları arasında ilişki olduğu gösterilmiştir (Green



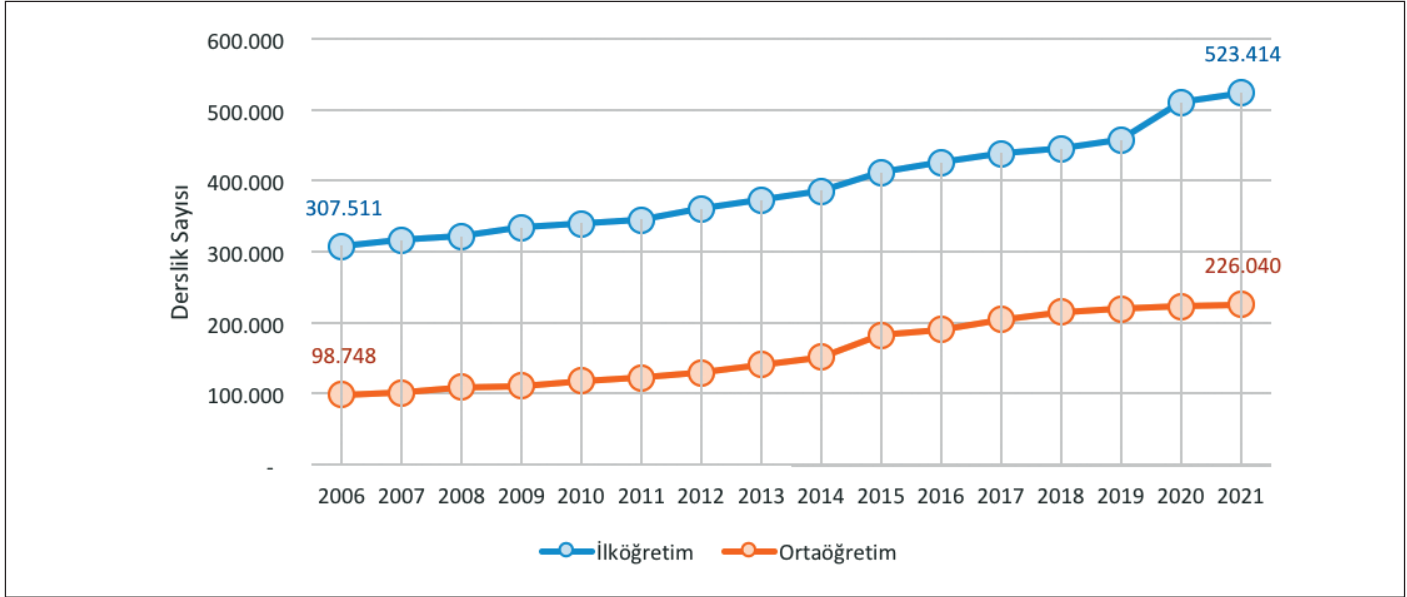
Şekil 1: Farklı eğitim kademelerinde son 20 yıldaki okullaşma oranları*. A) Okul öncesi ve temel eğitim düzeyinde okullaşma oranları (2000-2023). B) Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde okullaşma oranları (2000-2023).

*2022-2023 yılına ait veriler 2023 yılı Mayıs ayı itibarıyla açıklanan canlı verilerden derlenmiştir.

ve Turrell, 2005; Kai ve Zimmer, 2016). Bu bağlamda 2000'li yıllardaki sınırlılıklarını aşmak için Türkiye'de atılması gereken ilk adım doğal olarak yeni okullar ve derslikler yapmak olmuştur. Bu amaçla 81 ilde ve tüm ilçelerde dev bir fiziksel yatırım seferberliği başlatılmıştır. Bölgesel bir ayırım yapılmaksızın uygun tüm alanlarda okul yatırımları artırılmış ve 20 yıl gibi kısa sürede ülkedeki derslik sayısı Şekil 2'de görüldüğü gibi 300 binler seviyesinden devlet ve özel öğretim kurumları dâhil olmak üzere 857 binler seviyesine yükseltilmiştir. Kısaca 20 yıl gibi kısa sürede derslik sayısı 2000'li yıllardakinin yaklaşık üç katına yükseltilmiştir (MEB, 2021a). Böylece, artan öğrenci sayısını da dikkate alacak şekilde eğitime erişimin artırılması için derslik ihtiyacı karşılanmıştır.

Eğitimde Demokratikleştirme Adımları

2000'li yıllardan tevarüs eden antidemokratik uygulamaların başında başörtüsü yasağı gelmektedir. Başörtüsü yasakları ile kız çocuklarının ve kadınların temel eğitim ve ortaöğretimden yükseköğretime kadar eğitimin tüm kademelerine erişebilmeleri engellenmiş ve eğitimden uzaklaştırılmıştır. Bu durum, eğitime erişim oranlarının düşük kalmasında da önemli rol oynamış (Özer, 2021c, 2022b, 2022c) ve sistemik bir bariyer olarak işlev görmüştür. Üstelik süreç, eğitime erişimin ötesinde sorunlara yol açmıştır. Bu uygulamayla başörtülü kadınların sadece eğitim hayatlarının değil, ayrıca istihdam imkânlarının da önüne geçilmiştir. Son 20 yılda eğitim sisteminin demokra-



Şekil 2: Devlet okullarında farklı eğitim kademelerindeki derslik sayıları (2006-2021).

tikleştirilmesi bağlamında atılan en önemli adımların başında başörtüsü yasağının kaldırılması gelmektedir. Başörtüsü yasağı sadece eğitim hayatında değil iş gücü piyasasında da ortadan kaldırılmıştır.

Bu bağlamda atılan ikinci önemli adım, katsayı uygulamasının kaldırılması olmuştur. Arka planı, demografik özellikleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit yararlanmasını ilkesine dayalı olan “fırsat eşitliği”ne tamamen karşı olan uygulama Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine sistemik bir dezavantaj oluşturmuş, okullar arası başarı farklarının derinleşmesine yol açmıştır (Kurt ve Gür, 2012; Özer, 2021b; Sönmez, 2008). 1999 yılında yürürlüğe giren ve 2012 yılına kadar yürürlükte kalan katsayı uygulamasından amaç, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi mezunlarının yükseköğretime erişimlerinin kısıtlanmasıydı. Bu uygulama yükseköğretime devam etme potansiyeli olan akademik olarak başarılı gençlerin her iki lise türünden de uzaklaşmasına yol açmış, nihayetinde bu liselelere akademik olarak düşük başarı gösteren ve yükseköğretime geçiş önceliği olmayan öğrenciler homojen bir şekilde kümelendi (Özer ve Suna, 2022a; Suna ve Özer, 2021, 2022; Suna vd., 2020). Bu durum öğrencilerin farklı eğitim türlerine yönelik doğal akışlarını ve yönelimlerini değiştirmiştir (Özer, 2020a). Bir başka deyişle her iki lise türünün de öğrenci profili bilinçli şekilde değiştirilmiş ve bu kurumlardaki eğitim süreçlerinin yapısı bozulmuştur. Örneğin mesleki eğitimde bu uygulamanın sonucu somut bir şekilde görünür olmuştur; iş gücü piyasası aradığı elemanı bulamaz duruma getirilmiş ve ekonomik kalkınma sekteye uğratılmıştır. Uygulamanın yol açtığı sorunlar bu okul türleri ile sınırlı kalmamış ve bugün kronik hâle gelen liseleler arası başarı farklarının oluşmasına ve büyümesine temel teşkil etmiştir. Ayrıca özellikle meslek liselerindeki oluşturulan dezavantaj okul terki ve devamsızlıkların artmasına, madde bağımlılıkları ve akran zorbalıklarının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Kısaca eğitim sistemi, bu bilinçli adımlarla dönemin bakış açısını yansıtacak şekilde manipüle edilmiş ancak maliyeti

uzun yıllar ödenen bu antidemokratik uygulamalar son 20 yıllık dönemde sonlandırılmıştır.

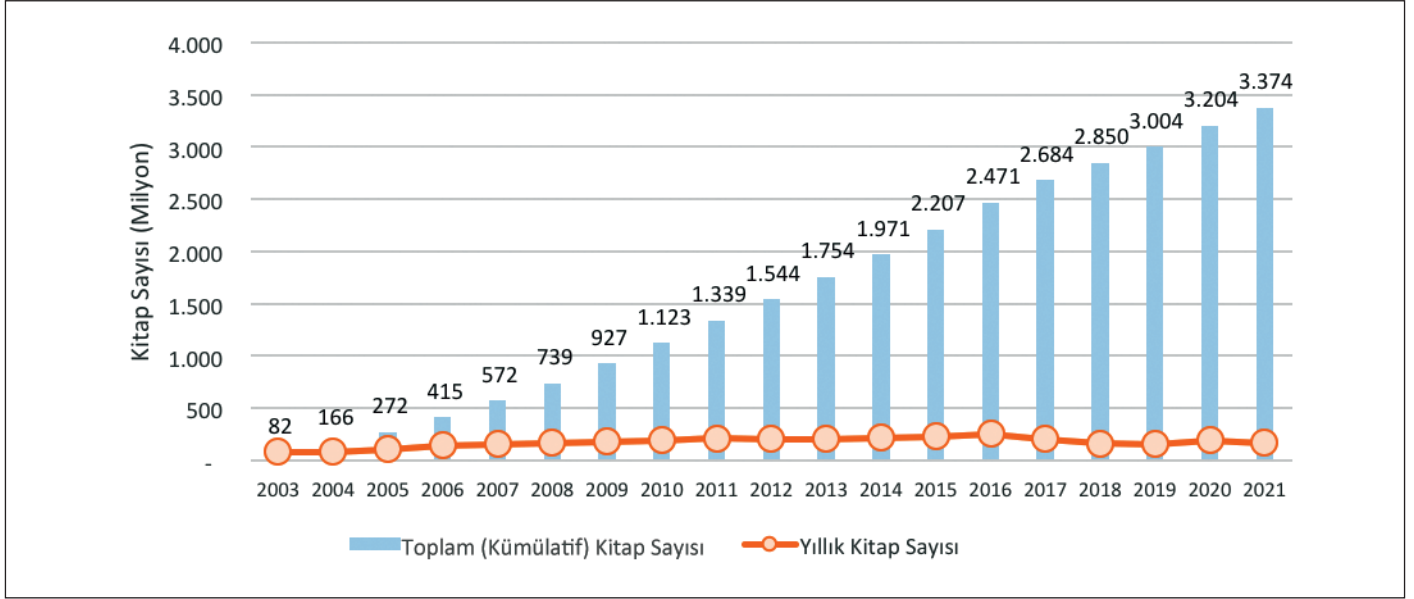
Bu bağlamda atılan bir diğer önemli adım, İmam Hatip okulları dışındaki okullarda isteyen öğrencilere Kur’an-ı Kerim’i, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Dini Bilgileri öğrenebilmek için seçmeli ders imkânı verilmesi olmuştur. Böylece isteyen öğrenciler bu imkânı kavuşmuş, dolayısıyla eğitim sistemi toplumsal taleplere daha duyarlı hâle getirilmiştir.

Eğitimde Sosyal Politikalar

Her toplumda bireylerin sosyoekonomik seviyeleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ailenin eğitim düzeyi, gelir düzeyi, ev imkânları gibi farklı özellikler bireyler arasında farklar göstermektedir. Sosyoekonomik farkların öğrencilerin eğitim çıktıklarına yansımaları ise fırsat eşitliği açısından önemli bir sorun alanıdır (Ataç, 2017; Dinçer ve Uysal-Kolaşın, 2009; Ferreira ve Gignoux, 2010; Suna vd., 2021). Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında atılan adımlar, bu farkların eğitim sistemine olumsuz etkilerinin en düşük seviyeye indirilmesini temin etmektedir. Son 20 yılda eğitim sisteminin dönüştürülmesindeki en önemli boyut, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek için yürürlüğe sokulan ve istikrarlı bir şekilde yaklaşık 20 yıldan beri uygulanan sosyal politikalarlardır. Nitelikli fırsat eşitliğinin sağlanması, gerekli altyapının oluşturulmasının yanında çeşitli açılardan dezavantajlı olan ve destek ihtiyacı olan öğrencilerin desteklenmesini de içermektedir (Özer, 2020a, 2021a, 2022b).

Bu politikaların başında ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması gelmektedir. 2003 yılından bu yana eğitim-öğretim yılının başladığı hafta eğitim kademelerinin tümünde ders kitapları ücretsiz dağıtılmış ve bugüne kadar ücretsiz dağıtılan kitap sayısı Şekil 3’te görüldüğü gibi 3 milyarın üzerine çıkmıştır.

Bu bağlamda, 20 yıldır ana eğitim materyali olan ders kitaplarına tüm öğrencilerin erişimi için kapsamlı bir destek politikası uygulanmaktadır (Özer, 2022b). MEB, 2022 yılında yeni bir



Şekil 3: Öğrencilere ücretsiz dağıtılan ders kitabı sayısı (2003-2021).

uygulamaya giderek öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği yardımcı kaynakları da hazırlayarak ilk kez ücretsiz dağıtmaya başlamıştır. Bu kapsamda, 2022-2023 eğitim öğretim yılında yaklaşık 190 milyon yardımcı kaynak kitap öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

Diğer taraftan nüfus hareketlerinden dolayı az sayıda öğrenci bulunan mahallelerdeki öğrencilerin okullara erişebilmele-ri için taşınmalı eğitim modeli geliştirilmiş ve bu kapsamdaki öğrencilerin okullara ulaşmaları ve evlerine dönüşleri ücretsiz olarak sağlanmıştır. Taşınmalı eğitimden yararlanan öğrencilere ayrıca ücretsiz öğle yemeği hizmeti verilmiştir. Bu adımın önemli bir boyutu da, uzun yıllar okullaşma oranlarının görece düşük kaldığı ulaşılması zor ve düşük nüfuslu bölgelerde eğitime erişimin artırılması, bu bölgelerdeki kronik erişim sorunlarının azaltılmasıdır.

Taşınmalı eğitimden yararlanan, pansiyonlarda kalan ve ihtiyacı olan öğrencilere ücretsiz yemek desteği sağlanmıştır. Bilindiği üzere, dengeli ve sağlıklı beslenme bilişsel ve sosyal gelişim açısından hayati bir konumdur (Roberts vd., 2022; Nyaradi vd., 2015). Bu nedenle, öğrencilerin çoklu gelişimini sağlamak ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri desteklemek amacıyla “ücretsiz okul yemeği” uygulamaları küresel ölçekte yaygınlaşmaktadır (Global Child Nutrition Foundation, 2022; World Food Programme, 2022) MEB, 2021 yılında ücretsiz yemek hizmetinden 1,5 milyon öğrenci yararlanırken bu sayı 2022 yılında 1,8 milyona yükseltilmiş, 2023 yılının Şubat ayından itibaren ise 5 milyona yükseltilmiştir. Bu bağlamda 6 Şubat 2023 tarihinde, yani 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminden itibaren okul öncesi eğitime devam eden tüm öğrenciler ücretsiz yemek kapsamına alınmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmede kullanılan en önemli enstrümanlardan bir tanesi de başarılı ve ihtiyacı olan öğrencilere sağlanan burs desteğidir. Nitekim, burs desteği öğren-

cilerin akademik motivasyonunu artırmanın yanında dezavantajlı öğrencilerin eğitimden uzaklaşmasını engellemek ve başarılarını destekleme potansiyeline sahiptir (Cameron, 2009; Cosentino vd., 2019). MEB tarafından sağlanan bu hakkı kazanan öğrenciler eğitim hayatları boyunca burs almaya devam edebilmektedir. Diğer taraftan her yıl burslardan yararlanacak yeni öğrenci sayısı artırılmıştır. Örneğin 2022 yılında 70 bin yeni öğrenci burs almaya başlamışken bu sayı 2023 yılında 30 bini sadece 6 Şubat depremini yaşayan bölgelerdeki öğrencilere tahsis edilerek 100 bine çıkarılmıştır.

Bu bağlamda atılan bir diğer önemli adım da öğrencilerin kaldıkları pansiyonların yaygınlığının sağlanması olmuştur. Böylece öğrencilerin istedikleri illerde istedikleri okullara devam edebilmelerinin önündeki konaklama engeli ortadan kaldırılmıştır.

Son 20 yılda uygulanan en önemli sosyal politikalarından bir tanesi de ‘Şartlı Eğitim Yardımı’dır. Farklı ülkelerde de eğitime erişimi artırmak için kullanılan Şartlı Eğitim Yardımı, özellikle ekonomik zorluklar yaşayan ailelerin çocuklarının eğitime katılımı açısından önemli fark yaratma potansiyeline sahiptir (Dearden vd., 2009; Draeger, 2021; Ikira ve Ezzari, 2021). Örneğin 2008 yılında İngiltere’de sağlanan destek 16-18 yaş öğrencilerin okullaşmasında %4,5 ile %6,7 arasında artış sağlamıştır (Dearden vd., 2009). Aynı dönemde Brezilya’da uygulanan projede de 16 yaş okullaşmasında anlamlı artış sağlanmıştır, bu artışın en düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde en yüksek seviyeye çıktığı belirlenmiştir (Draeger, 2021). Raporda da değinildiği gibi Türkiye’de bu yardımın kapsamı 2021 yılında oldukça genişletilerek yaklaşık 683 bin ailenin bu programdan yararlanması sağlanmıştır. Sosyoekonomik durumu dezavantajlı ailelere çocuklarını eğitime devam ettirme şartıyla sağlanan bu ekonomik destekten çok sayıda aile yararlanmış, özellikle kız çocuklarının eğitime devam edebilmelerinde bu desteğin katkısı önemli olmuştur.

Eğitimde 3-Boyutlu Dönüşümün Sonuçları

Eğitimde yukarıda değinilen son 20 yıldaki dönüşümün her üç boyutu da eğitime erişimin artmasında ve fırsat eşitliğinin desteklenmesinde anahtar rol oynamıştır. Bahsedilen çoklu dönüşümü 19 milyondan fazla öğrencisi olan bir eğitim sisteminde gerçekleştirebilmek için devasa bütçeler kullanılmıştır (Özer, 2022b). Raporda da belirtildiği üzere Türkiye, 2011-2019 yılları arasında temel eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin tüm kademelerinde eğitim kurumlarına harcanan bütçenin Gayrisafi Milli Hasıladaki oranını sürekli artırmış, hatta 2019 yılında bu oranı en fazla artıran (%5,2) OECD ülkesi (OECD ortalaması %4,9) olmuştur. Raporda, Türkiye’de 2011-2019 yılları arasında eğitime harcanan bütçedeki artışın (%57), Gayrisafi Milli Hasıladaki artıştan (%46) daha yüksek olduğu da özellikle vurgulanmaktadır. Şekil 4’te görüldüğü gibi Türkiye 2011 ile 2019 yılları arasında eğitim kurumlarına yönelik harcamalarını (GSYİH’ye oranla) en fazla artıran ülke olmuş, OECD ülkeleri ve AB ülkelerinin ortalamalarının oldukça üzerine çıkmıştır.

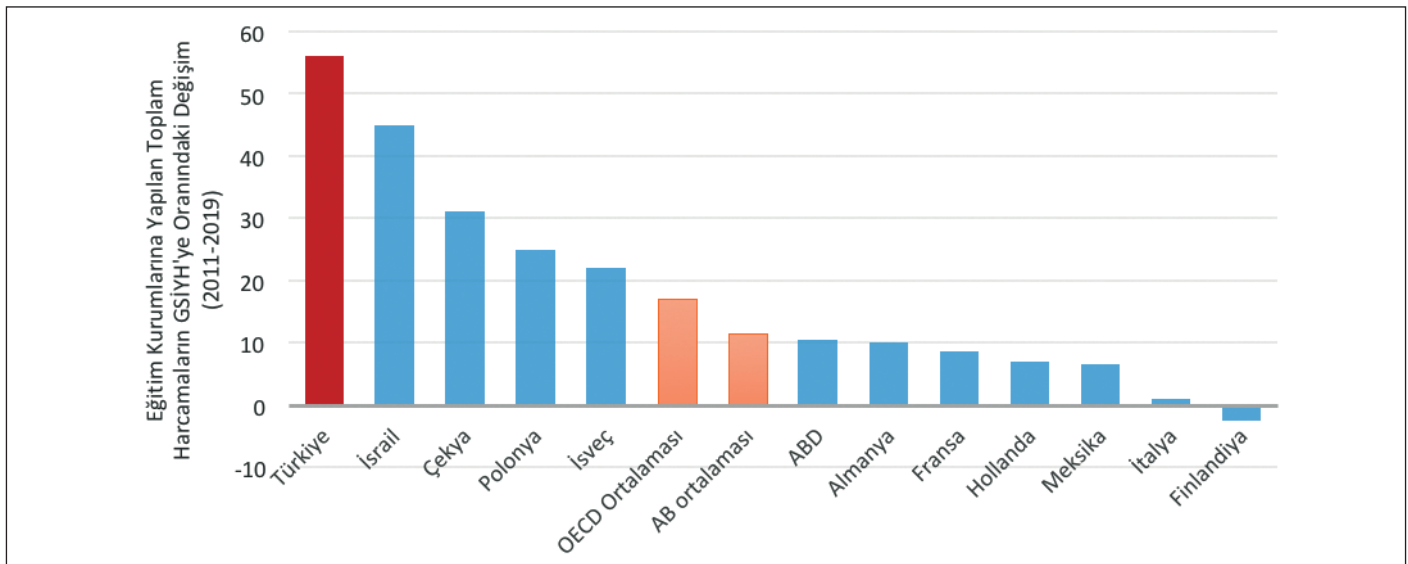
Her bir boyutun diğer boyutlarla etkileşim içerisinde olması bütünsel dönüşüme yol açmıştır. Sonuçta Şekil 1’de görüldüğü gibi 20 yıl gibi kısa sürede okul öncesi eğitimde 5 yaşta okullaşma oranı %11’den %99,9’a, ilkokulda %99,54’e, ortaokulda %99,17’ye ve ortaöğretimde yani lisede %44’den %99,12’ye yükselmiştir. Özellikle ortaöğretimdeki okullaşma oranının yükselmesinde OECD raporunda da vurgulandığı üzere 4+4+4 uygulaması ile zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılmasının büyük katkısı olmuştur. Eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranları ilk kez %99 ve üzerine çıkmıştır.

Raporda da belirtildiği üzere 2013-2020 yılları arasında 5-14 yaş aralığında okullaşma oranları OECD ortalamasının üzerine çıkmıştır. Bu yükseliş, diğer OECD ülkelerinde ortalama yaklaşık %5’lik bir artışa karşılık gelirken Türkiye’de son 10 yılda %20,2’lik bir sıçrama gerçekleşmiştir. Bu önemli sıçrama yetişkinlerin okullaşma oranlarına da yansımıştır. 2012-2020 yılları

arasında 20-39 yaş aralığının okullaşma oranlarındaki artış da OECD ortalamasının üzerine çıkmıştır. Kısacası bir ülkenin en değerli sermayesi olan beşeri sermayenin eğitime buluşturulması bağlamında devasa bir dönüşüm sağlanmıştır. Dönüşüm devasadır, çünkü artık Türkiye’de eğitim sistemi 19 milyon öğrencisi ve 1 milyon 250 bin öğretmeni ile ölçek olarak devasa bir boyuta ulaşmıştır.

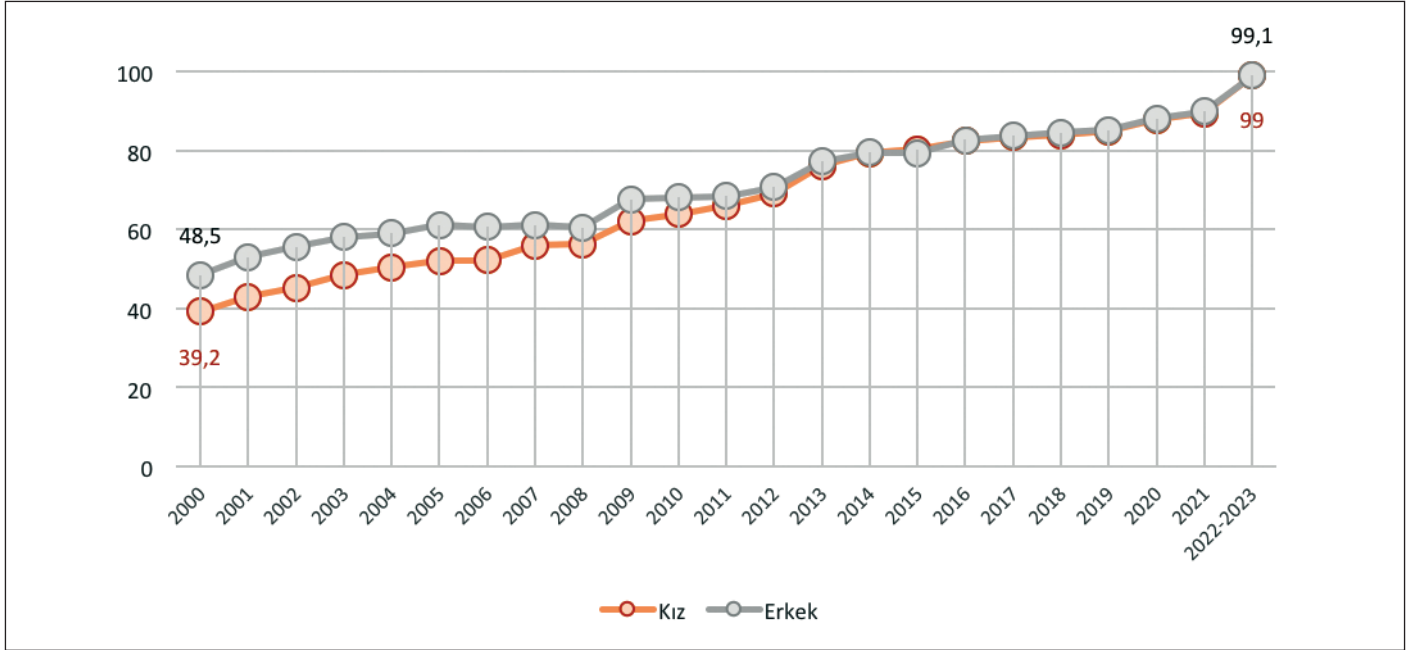
Elbette bu sürecin odağını eğitimde fırsat eşitliği oluşturmuştur. Raporda da değinildiği gibi, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kesimler ve kız çocukları artık eğitime erişebilmiştir. İlk kez kız çocuklarının okullaşma oranları tüm kademelerde erkek çocuklarını ile karşılaştırılabilir bir düzeye yükselmiştir. Örneğin, Şekil 5’te görüldüğü gibi 2000’li yıllarda ortaöğretimde kız çocuklarının okullaşma oranı sadece %39 iken bugün bu oran %99’a yükselmiştir. Aynı zamanda kız ve erkek çocuklarının okullaşma oranları arasındaki farkın da neredeyse tümüyle yok olduğu, cinsiyetin ortaöğretime erişimde belirleyici bir unsur olmaktan çıktığı görülmektedir.

Eğitime erişimin artması 20-24 yaş aralığı için uluslararası karşılaştırılabilir bir gösterge olan NEET (ne eğitimde ne de istihdamda olan gençler/youth not in education, employment or training) oranında Türkiye’nin önemli iyileştirmeler yapabildiğini sağlamıştır. NEET oranlarındaki yükseklik, alan yazında sürdürülebilir kalkınma açısından bir sorun alanı olarak değerlendirilmekte ve Türkiye’nin NEET oranları OECD ortalamasının önemli ölçüde üzerinde seyretmektedir (OECD, 2023d; Özer ve Suna, 2023a; World Bank, 2023). Raporda bu iyileştirme iki temele dayandırılmaktadır. Birincisi, sosyoekonomik seviye olarak dezavantajlı kesimlerin ve kız çocuklarının eğitime erişimlerinin artırılması ve özellikle mesleki eğitimin güçlendirilmesi iken ikincisini 4+4+4 gibi sistemik politika değişimleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla ana vurgu, atılan adımların eğitime erişim ile birlikte istihdama geçişi de kapsayan olumlu çıktılar sağlamasıdır.



Şekil 4: Eğitim kurumlarına yapılan harcamaların GSYİH’ye oranında değişim (2011-2019)*.

*OECD (2023a)’dan kısaltılarak alınmıştır.



Şekil 5: Ortaöğretimde cinsiyete göre okullaşma oranları (2022-2023)*.

*2022-2023 yılına ait veriler 2023 yılı Mayıs ayı itibarıyla açıklanan canlı verilerden derlenmiştir.

Eğitimin Kalitesi

Raporda özellikle vurgulandığı üzere eğitime erişimdeki bu devasa büyüme kaliteye rağmen olmamıştır, kaliteyi de odağına alarak gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle, eğitimde sağlanan dönüşüm sürecinde artan öğrenci sayısı dikkate alınmış ve nitelik göstergelerinde sağlanan iyileşme bu artışla eşzamanlı gerçekleştirilmiştir (OECD, 2023a; Özer, 2021a, 2022c). Örneğin, eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranları artarken öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen sayısı sürekli artırılarak OECD ortalamasına yaklaştırılmıştır. Hatta raporda da belirtildiği gibi lisede yani ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı OECD ortalamasından daha iyi noktaya taşınmıştır. Benzer iyileşme derslik başına düşen öğrenci sayılarında da görülebilmektedir (MEB, 2021a; Özer, 2022b). Tek başına göstergeler dahi Türkiye'nin sadece nicel büyümeyi değil, aynı zamanda niteliği, yani eğitimin kalitesini de sürekli iyileştirmeye çalıştığını göstermektedir.

Raporda eğitimin kalitesini artırmak için yapılan müfredat değişikliklerine de ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir. 2004/2005 yıllarında yapılan temel eğitim seviyesindeki yeni müfredat çalışması, 2011 yılındaki temel eğitim standartlarını belirleme çalışması, 2018 yılında temel eğitim, ortaöğretim ve mesleki eğitimdeki müfredat revizyonları genel olarak müfredatın iş gücü piyasası ile uyumlaştırma çalışmaları ve böylece eğitimin kalitesini artırma girişimleri olarak değerlendirilmektedir. Temel eğitimde ilkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ve ortaöğretimde Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının (DYK), öğrencilerin bireysel eksikliklerini telafi eden temel akademik destek programları olarak müfredat değişikliklerine ilave olarak eğitimin kalitesini artırmada önemli adımlar olarak ele alınmaktadır.

Diğer taraftan her organize sanayi bölgesinde (OSB) mesleki eğitim merkezlerinin kurulması ve mesleki eğitimde 55 AR-GE merkezinin kurulması fikri mülkiyet bağlamında patent, faydalı model, marka ve tasarım tescil çalışmalarına ağırlık verilmesi (OECD, 2022d; Özer ve Suna, 2022b, 2023b) de mesleki eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli gelişmeler olarak değerlendirilmektedir.

14 Şubat 2022 yılında yürürlüğe giren ve öğretmenliği ayrı bir kanun ile bir meslek olarak tanımlayan Öğretmenlik Meslek Kanunu, Türkiye'de eğitimin kalitesi ihtiyaçlarını uzun vadeli karşılamada en önemli adımlardan bir tanesi olarak değerlendirilmiştir.

Raporda özellikle PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarı araştırma sonuçları ayrıntılı değerlendirilmiştir. Türkiye'nin son PISA döngüsü sonuçlarında (2018) halen OECD ortalamasının altında olduğu bilinmektedir ve bir iyileştirme alanı olarak durmaktadır (MEB, 2019). Ancak, son döngüde Türkiye, matematik ve fen okuryazarlık puanlarını en fazla artıran ülke olmuştur. Alt yeterlilik düzeylerindeki öğrenci oranları her döngüde azalırken üst yeterlilik düzeylerindeki öğrenci oranları da sürekli artmaktadır.

Diğer taraftan Türkiye, 1999 yılından itibaren katıldığı TIMSS araştırmalarında puanlarını istikrarlı bir şekilde artırmış ve en yüksek performans düzeyine 2019 yılındaki son döngüde ulaşmıştır. TIMSS 2019 döngüsü sonuçlarında da görüldüğü üzere Türkiye, ölçek orta noktası olan 500 puanı 4. sınıf düzeyinde hem matematik hem de fen bilimlerinde 8. sınıf düzeyinde ise sadece fen bilimlerinde ilk kez geçmiştir (MEB, 2020). Raporda özellikle 4. sınıf düzeyindeki bu iyileşmenin, temel eğitim müfredatında yapılan müfredat değişiklikleri ve standart çalışmaları ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Her iki araştırmanın her döngüsünde Türkiye'nin puanlarını sürekli artırdığı (PISA 2015 hariç) görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye, bir taraftan eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarını sürekli artırırken, yani nicel büyüme sağlarken aynı zamanda kaliteyi de sürekli artırmıştır.

Okul Öncesi Eğitim

Raporda en çok vurgulanan alanlardan bir tanesi okul öncesi eğitimdeki gelişmelerdir. Okul öncesi eğitimin önemi maalesef ülkemizde yeterince anlaşılammıştır. Okul öncesi eğitim, üç açıdan kritik bir eğitim kademesine karşılık gelmektedir. Öncelikle ülkemizde kronik bir problem olan okullar arası başarı farklarının kaynağı temelde okul öncesi eğitime erişimdeki sınırlılıklarla başlamaktadır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin düşük katılımı, çocuklarının okula başlarken akranlarından daha düşük hazırbulunuşluğa sahip olmasına yol açmaktadır (Sosu ve Pimenta, 2023). Örneğin 2000'li yıllardaki 5 yaş okullaşma oranına bakıldığında 5 yaş grubundaki 100 öğrenciden sadece 11'nin okul öncesi eğitime devam edebildiği, geriye kalan 89 çocuğun ise bu imkâna sahip olmadığı görülmektedir (Özer, 2022c). Bu öğrenciler temel eğitime başladıklarında elbette hazır bulunuşları açısından eşit seviyede olamayacaklardır. 11 öğrenci temel eğitime avantajlı başlarken 89'u dezavantajlı başlamaktadır. Eğitim sisteminde bu farkı azaltacak mekanizmalar kullanılmadığında avantaj avantajı artıracak, dezavantaj ise derinleşecektir (Özer ve Perc, 2022). Eğitimin sonraki aşamalarında bu eşitsizlik kendisini okullar arası başarı farkı olarak göstermektedir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitime erişimi yaygınlaştırmak okullar arası başarı farkının azaltılmasındaki en önemli çözümlerden bir tanesidir.

Diğer taraftan, okul öncesi eğitimin etkisine yönelik yapılan boylamsal çalışmalar okul öncesi eğitime devam eden bireylerin yaşamları boyunca eğitimde ve istihdamda bu eğitimi almamış bireylere göre çok daha uzun kaldıklarını göstermektedir (Fiscella, 2008; Özer, Aşkar ve Suna, 2023). Benzer şekilde, okul öncesi eğitimin uzun vadede yüksek akademik başarıyla ilişkili olduğu da bilinmektedir (Cortazar vd., 2020; Correia-Zanini vd., 2018; Suna ve Özer, 2022). Dolayısıyla okul öncesi eğitim, yatırım maliyeti düşük olmasına rağmen uzun vadeli getirisi en yüksek olan eğitim kademesidir (Elango vd., 2015; Heckman vd., 2010). Bu durumda okul öncesi eğitime erişim artırıldığında ülkenin beşeri sermayesinin niteliğini artırmada çok önemli bir avantaj elde edilmektedir.

Okul öncesi eğitime erişimin artırılmasının dolaylı bir etkisi de özellikle kadın istihdamında kendisini göstermektedir. Özellikle bebeklik ve çocukluk döneminde kadınların bakım sorumlulukları artmakta ve okul öncesi eğitimin yaygınlaşmaması durumunda kadınların bakım sorumlulukları istihdam geçişlerinde engel oluşturabilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2023; ILO, 2021). Okul öncesi eğitime erişim kısıtlı ve pahalı olduğunda doğal olarak kadın istihdamı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin yaygın ve ücretsiz olması kadın istihdamını artıracak, bu da önemli bir gösterge olan NEET oranının nihayetince düşmesine katkı sağlayabilecektir.

Hal böyle iken ve kalkınma planlarında önemine değinilmesine rağmen ülkemizde 3-5 yaş aralığında okullaşma oranı raporda

da belirtildiği gibi OECD ortalamasının önemli miktarda altında kalmıştır. Ağustos 2021 tarihi itibarıyla 3 yaş okullaşma oranının %9, 4 yaş okullaşma oranının %16 ve 5 yaş okullaşma oranının ise %65 olduğu görülmektedir. 5 yaşta önemli iyileştirme sağlanabilmesine rağmen 3-5 yaş aralığı için bu imkânın yeterince sağlanmadığı açıktır. Dolayısıyla, ülkemiz yukarıda değinilen avantajlardan da kendisini mahrum etmiştir. Bu tarih itibarıyla ülkemizde 2.782 anaokulu bulunurken, raporda da belirtildiği üzere, MEB yeni bir okul öncesi seferberlik başlatarak bir yıl gibi kısa sürede 3.000 yeni anaokulu yapmayı hedeflemiştir. Bu hedefe ulaşabilmek için beş farklı kanaldan ilerleme sağlanmıştır. Öncelikle yeni anaokulları yatırım programına dâhil edilmiştir. Diğer taraftan atıl durumda olan binalar hızla revizyondan geçirilerek anaokullarına dönüştürülmesi sağlanmıştır. Üçüncü bir yol olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), okul sonrası ve hafta sonları kullanıldığı için bu merkezlerden uygun olanlarının gündüzleri anaokulu olarak kullanılabilmesi sağlanmıştır. Dördüncü adım olarak, her okulda boş derslik olması durumunda bu dersliklerin okul öncesi eğitim sınıfı olarak değerlendirilmesi sağlanmıştır. Her mahallede en az bir okul bulunduğu için bu adımla okul öncesi eğitime erişim büyük oranda artırılabilmiştir. Son olarak, MEB'in 2022 yılında hayata geçirdiği köy okullarının tekrar açılmasını ve sadece eğitim çağ nüfusu için değil, ayrıca yetişkinler için de halk eğitim kurslarının düzenlenebildiği 'Köy Yaşam Merkezleri' projesi okul öncesi eğitime erişimde raporda da belirtildiği üzere önemli katkılar sağlamıştır.

Beş farklı kanaldan ilerleyen okul öncesi eğitim seferberliği kısa sürede meyvelerini vermiştir. Mayıs 2023 tarihi itibarıyla 6.700 yeni anaokulu kapasitesi oluşturulmuş, böylece eğitim sistemindeki ana okulu kapasitesi 2.782'den 9.482'ye yükseltilmiştir. Bu devasa adım kendisini 3-5 yaş aralığındaki okullaşma oranlarında da göstermiştir: 3 yaşındaki okullaşma oranı %9'dan %21'e, 4 yaşındaki okullaşma oranı %16'dan %42'ye ve 5 yaşındaki okullaşma oranı ise %65'den %99,9'a yükselmiştir. 5 yaşındaki okullaşma oranı oldukça çarpıcıdır: İlk kez zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen 5 yaşındaki okullaşma oranı zorunlu eğitim kademelerindeki okullaşma oranlarını geçmiştir. Bu gelişme, bir başka kronik sorun olan okul öncesi eğitime katılımı sosyoekonomik düzeye bağımlılığın (ERG ve AÇEV, 2016; Özer, Aşkar ve Suna, 2023) kaldırılması açısından da oldukça önemlidir. Türkiye bu seferberlik sayesinde hem okullar arası başarı farklarını azaltma hem de insan kaynağının niteliğini uzun vadeli artırmada önemli bir fırsata kavuşmuştur.

Mesleki Eğitim

Raporda mesleki eğitim hem eğitime erişim hem de NEET göstergesindeki iyileştirmelere katkısı bağlamında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bilindiği gibi mesleki eğitim ülkelerin kalkınmasında çok kritik işleve sahiptir (Backes-Gellner ve Lehnert, 2021; Özer, 2018, 2019; Viertel, 2010). İş gücü piyasasının taleplerini karşılayabilen bir mesleki eğitim inşası oldukça zorludur ve çoğu ülkenin eğitim sistemi buna yeterli cevabı üretebilmekte zorlanmaktadır (Özer ve Perc, 2020; Wuttke, Seifried ve Niegemann, 2020). Bu nedenle eğitim sistemlerindeki reform ve revizyonların mesleki eğitimde yoğunlaşması tesadüf değildir. Ülkelerin bu bağlamda en fazla zorlandıkları konular, akade-

mik olarak başarılı öğrencileri mesleki eğitime çekememe, bu nedenle de özellikle yapay zekâ ve otomasyon teknolojilerin yaygınlaşması sonucu değişen iş gücü piyasası dinamiklerini karşılayabilecek mezunlar yetiştirememesi sorunu.

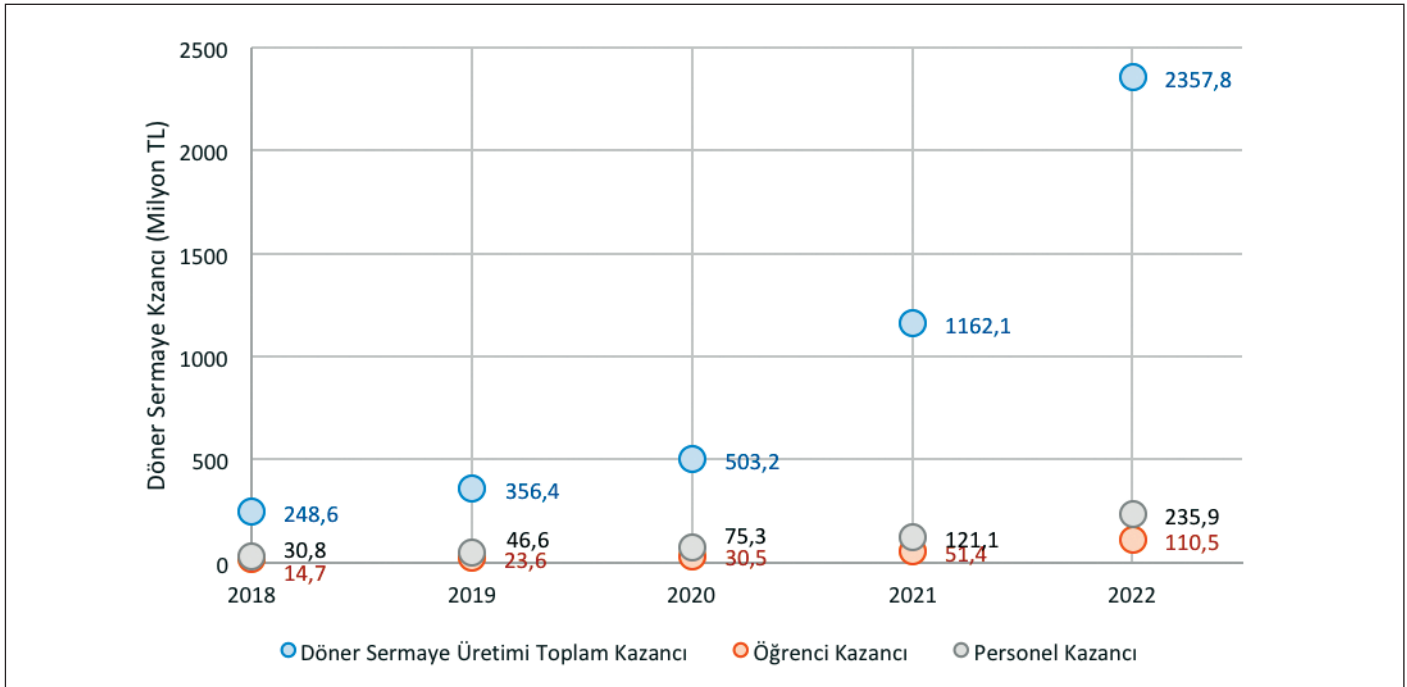
Diğer eğitim sistemleri bu sorunlarla yüzleşirken ülkemizde bu sorun 1999 yılında yürürlüğe sokulan 'katsayı uygulaması' ile yani kendi ellerimizle derinleştirilmiştir. Önceki bölümlerde de değinildiği üzere akademik olarak başarılı öğrenciler göçmen kuşları gibi yükseköğretime erişimi kısıtlama nedeniyle meslek liselerinden diğer lise türlerine göç etmişlerdir. İş gücü piyasası uzun süre bu müdahale nedeniyle aradığı elemanı bulmakta sıkıntı yaşadığı gibi bulduğu elemanı da istediği yeterlilikte bulamamıştır. Bu müdahalenin gerek eğitim sistemine gerekse de iş gücü piyasasına maliyeti oldukça yüksek olmuştur (Özer, 2019, 2020).

MEB özellikle 2019 yılından itibaren mesleki eğitimde paradigma değişimine gitmiştir. Mesleki eğitimin müfredat güncellenmesinden beceri eğitimlerinin planlanmasına, meslek alan ve atölye öğretmenlerinin iş başı ve mesleki gelişim eğitimlerinin gerçek iş ortamlarında düzenlenmesinden AR-GE çalışmalarına kadar iş gücü piyasasının temsilcilerinin tüm süreçlerde aktif olarak yer almaları sağlanmıştır (Özer, 2020a). Böylece MEB'in ve sektör temsilcilerinin tüm deneyimleri mesleki eğitim potansiyelinde eriyebilmiştir. Bunun yansımaları da kısa sürede görülmüş ve mesleki eğitime öğrenci yönelimi arttığı gibi akademik olarak başarılı öğrencilerin de mesleki eğitime dönüşlerinde umut verici gelişmeler başlamıştır. İlk kez %1'lik dilimden başarılı öğrenciler mesleki eğitime yerleşmeye başlamışlar, her geçen yıl meslek liselerinin taban puanları yükselmeye başlamıştır (MEB, 2021b, 2022b).

Paradigma değişiminin ikinci boyutu meslek liselerinde döner sermaye kapsamında yapılan üretimde sağlanan dönüşümle ilgilidir. Bu kapsamda yapılan üretim çok farklı katkılara sahiptir. Öncelikli olarak 'yaparak/üreterek öğrenme'yi merkeze aldığı için eğitimin kalitesi artmış, bu yolla kazanılan beceriler daha kalıcı olduğu için mezunların istihdam edilebilirlikleri de yükselmiştir. Diğer taraftan, bu kapsamda yapılan üretimden elde edilen gelirlerden öğrenci ve öğretmenler de katkıları ölçüsünde pay aldıkları için özellikle öğrencilere eğitimleri sırasında önemli miktarda kazanç elde edebilme imkânı sağlanmıştır. Bu adımlar iki-üç yıl gibi kısa sürede meyvelerini vermiştir. Şekil 6'da görüldüğü gibi 2018 yılında bu kapsamda elde edilen gelirler toplamı yaklaşık 200 milyon TL civarında iken 2022 yılı sonunda 2 Milyar 200 milyon TL'ye yükselmiştir. 2022 yılında bu gelirden öğrenciler yaklaşık 110 milyon, öğretmenler ise yaklaşık 235 milyon TL katkı payı almışlardır.

Meslek liseleri artık üretim kapasitelerini artırarak yurtdışına ihracat yapmaya başlamışlardır. Meslek liselerinin üretim kapasitesinin artması sadece MEB'in ihtiyaç duyduğu ürünlerin hızlı ve daha ucuza teminini sağlamakla kalmamış, ayrıca raporda da değinildiği gibi Covid-19 salgını ve deprem gibi olağanüstü durumlarda ülkenin ihtiyaç duyduğu ürünlerin de hızla üretilebilmesine, dolayısıyla olağanüstü süreçlerin hızla atlatılabilmesine çok önemli katkılar sağlayabilmiştir (Özer ve Suna, 2020; Özer, 2020b, 2023b; Özer, Şensoy ve Suna, 2023).

Paradigma değişiminin üçüncü boyutu, ikinci boyutu ile ilişkili olan mesleki eğitimde AR-GE çalışmalarının başlatılması olmuştur. Özellikle üretim ve altyapı kapasitesi güçlü olan meslek liselerinde AR-GE merkezleri kurulmuş ve bu merkezlerde patent, faydalı model, marka ve tasarım tescil çalışmalarına ağırlık



Şekil 6: Mesleki eğitim kurumlarının döner sermaye gelirleri ve öğrenci-personel paylarının değişimi (2018-2022).

verilmiştir. Raporda da belirtildiği gibi AR-GE merkezi sayısı 55'e kadar yükselmiş ve çalışmalar da hızla meyve vermeye başlamıştır. Daha önceki yıllarda MEB'in tüm birimlerinde her yıl yaklaşık 3 ürün tescili alınırken bu sayı 2022 yılı sonunda 8.300'e yükselmiştir (Özer ve Suna, 2022b). Hatta tescili alınan bu ürünlerin 184 tanesi ticarileştirilmiştir. Artık öğrenciler araştırma-geliştirme kültürünün yaygınlaştığı bir okul ikliminde eğitim almaktadır.

Meslek liselerinde bu dönüşüm yaşanırken benzer bir dönüşüm de mesleki eğitim merkezlerinde sağlanmıştır. Raporda da özellikle vurgulandığı üzere, 25 Aralık 2021 tarihinde 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda yapılan değişiklikle çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitiminin verildiği mesleki eğitim merkezlerinde dört yıl boyunca öğrencilere her ay verilen asgari ücretin %30'unda işveren katkısı tamamen kaldırılarak tamamının devlet tarafından ödenmesi sağlanmıştır (Özer ve Suna, 2022c). Ayrıca, 3 yıllık çıraklık eğitimi sonunda kalfa olan öğrencilerin aldıkları ücret asgari ücretin %30'undan %50'sine yükseltilmiştir. Böylece hem işverenler hem de gençler için daha cazip bir mesleki eğitim merkezi modeli oluşturulmuştur. Tüm OSB'lerde mesleki eğitim merkezi kurulmuştur. Bu dönüşümün sahadaki yansımaları çok hızlı olmuştur. Şekil 7'de görüldüğü gibi 25 Aralık 2021 tarihinde Türkiye'de 159 bin öğrenci çıraklık ve kalfalık eğitimi alırken bu sayı Nisan 2023 itibarıyla 1 milyon 405 bine yükselmiştir. Böylece iş gücü piyasasında çırak, kalfa ve usta ihtiyacının uzun vadeli giderilmesi ile ilgili çok önemli bir adım atılmıştır.

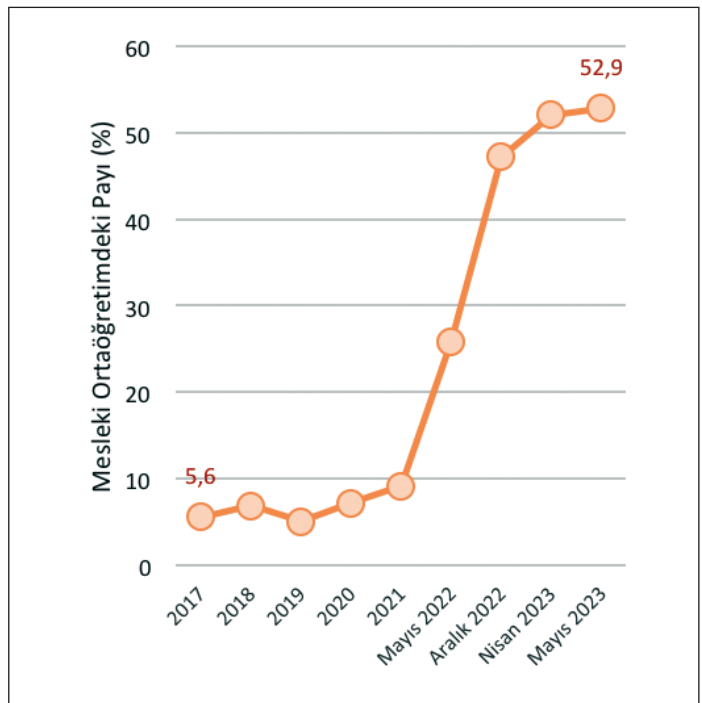
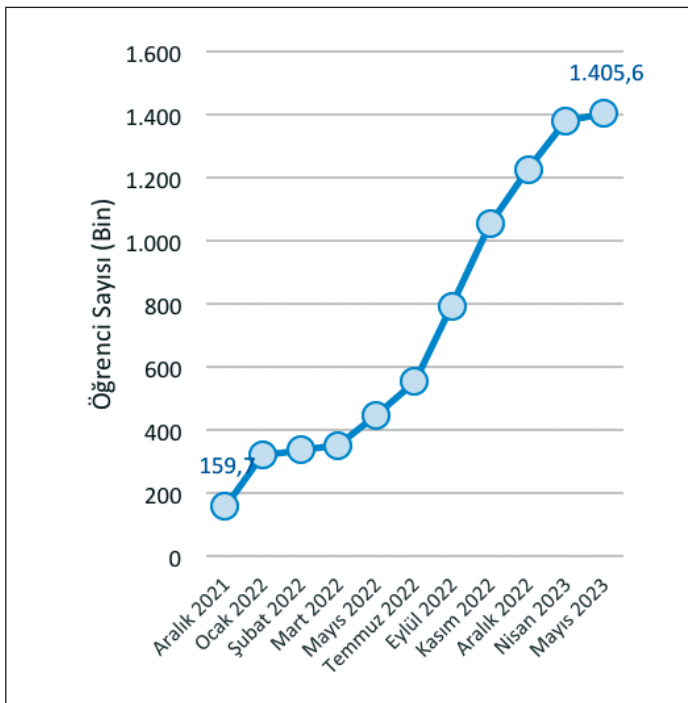
Meslek liseleri ve mesleki eğitim merkezlerindeki son beş yılda yaşanan paradigma değişimi sonunda mesleki eğitimin orta-öğretimdeki payında da önemli artışlar sağlanmıştır. 2021 yılı başında mesleki eğitimin ortaöğretimdeki oranı yaklaşık %10

iken bu oran Mayıs 2023'te %52'ye yükselmiştir. Raporda da değinildiği gibi mesleki eğitimin bu şekilde güçlendirilmesi NEET oranında ciddi iyileştirme yapabileme potansiyeline sahip olduğu gibi, ekonomik krizler ve Covid-19 salgını gibi küresel krizlere karşı eğitim sisteminin daha dayanıklı olmasını sağlamaktadır.

Eğitimde Dijitalleşme

Eğitim sistemlerinde dijitalleşme, 2000'li yıllar sonrasında büyük bir hız kazanmış ve günümüzde bireysel eğitim imkânlarına kadar uzanan birçok yeni fırsat doğurmuştur (Facer ve Selwyn, 2021; US Department of Technology, 2017). Dijitalleşme, küresel ölçekte gündemde bulunmasına rağmen Covid-19 salgınından sonra bu süreç çok daha hızlanmıştır (Cone vd., 2022; OECD, 2022c). Covid-19 salgını süresince okulların kapanması uzaktan eğitimi tek seçenek olarak ortaya çıkartmış ve dijital alt yapısı yeterli olan ülkeler salgının başlangıcında öğrencilere uzaktan da olsa destek sağlayabilmişlerdi (Cone vd., 2022; OECD, 2022c; Özer vd., 2020). Raporda da vurgulandığı üzere Türkiye, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi gelişmiş bir dijital platformu sayesinde bu süreci yönetebilmiştir.

Covid-19 salgın döneminde elde edilen deneyimler, eğitim sistemlerinin farklı dijital platformlarla desteklenmesinin önemi işaret ediyordu. Buradan yola çıkan MEB, 2022 yılında yeni dijital platformlar için çok boyutlu adımlar atmaya başlamıştır. İlk adım olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) geliştirilmiştir. Böylece öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede uzaktan eğitim imkânı sağlayan bir dijital platform aktif olarak kullanılmaya başlandı (Özer ve Suna, 2023c). Raporda da belirtildiği gibi bu sayede öğretmenlerin istedikleri eğitimi alabilmeleri sağlanmış



Şekil 7: Çıraklık eğitimi alan öğrenci sayısında ve çıraklık eğitiminin mesleki ortaöğretimdeki payındaki değişim.

ve 2020 yılında öğretmen başına düşen eğitim saati 39 saat iken bu oran 2022 yılının sonunda 250,1 saate yükselmiştir.

MEB ikinci adım olarak öğrencilere bireysel gelişimlerine destek veren bir platform hazırlığına yönelmiştir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilk kez yardımcı kaynak hazırlamaya başlayan MEB, bu dönemde 190 milyon yardımcı kaynak kitabı ücretsiz olarak ulaştırmıştır. Ancak, yardımcı kaynaklar sabit içeriklere sahipti ve her öğrenci aynı içerikler aracılığıyla öğreniyordu. Dolayısıyla bireysel gelişimi dikkate alan bir dijital platform ihtiyacı açıldı ve öğrencilerin eksikliklerini gidermede önemli bir boşluğu giderecekti. Süreçlerde öğretmenin de öğrencilerinin gelişimlerini izleyebilme ve rehberlik edebilme imkânı veren Öğrenci-Öğretmen Destek Sistemi (ÖDS) hazırlanarak öğrenci ve öğretmenlerin hizmetine sunulmuştur.

MEB, bu dönemde üç dilin öğrenilmesine yönelik önemli adımlar atmıştır: Türkçe, Matematik ve İngilizce. Her üç dilin kapsamlı öğrenilebilmesini desteklemek üzere çok sayıda adım atılırken bunlara yönelik dijital platformlar oluşturulması da önceliklendirilmiştir. Bu kapsamda içerikleri sürekli zenginleştirilen Türkçe Dijital Platformu, Matematik Dijital Platformu ve İngilizce Dijital Platformu (DİYALEKT) geliştirilerek hizmete sunulmuştur.

Diğer taraftan özellikle yetişkinlere yönelik halk eğitim merkezlerinin sunduğu kursların dijital platforma aktarılmasıyla ilgili kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Buradaki amaç, sadece Türkiye'deki değil aynı zamanda yurtdışındaki vatandaşların da yararlanabileceği bir eğitim portalının hazırlanmasıydı. Böylece Halk Eğitim Merkezleri Bilişim Ağı (HEMBA) geliştirildi ve vatandaşların hizmetine sunulmuştur.

Son zamanlarda çoğu ülkede mesleki eğitimde artırılmış sanal gerçeklik uygulamaları mesleki eğitimi desteklemek üzere aktif olarak kullanılmaktadır (Chiang, Shang ve Qiao, 2022). Ülkemizde bu anlamda eksikliği gidermek için MEB, 2023 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Uygulama Platformu (METUP) dijital platformunu hazırlayarak öğrencilerin kullanımına açmıştır. Bu platformda, çeşitli meslek alanlarındaki materyal ve süreçlerin 3 boyutlu görselleştirmeleri yapılmakta ve tasarım süreçleri dijital olarak takip edilebilmektedir.

Böylece, Covid-19 salgın öncesi MEB eğitimi desteklemek üzere sadece bir dijital platforma, EBA'ya sahip iken eğitimde dijitalleşme hamlesiyle 7 farklı dijital eğitim platformunu kazandırarak MEB'in dijital platform sayısını 8'e yükseltmiş, çeşitliliği ve kapsayıcılığını artırmıştır.

MEB, bu hamlelerden sonra önemli bir açılım daha yaparak MEB'in dijital eğitim ve inovasyon ekosistemini sürdürülebilir kılmak için ODTÜ Teknokent bünyesinde Eğitim Teknolojileri Kuluçka ve İnovasyon Merkezini (ETKİM) hizmete açmıştır. Artık bu merkez, MEB'in farklı birimlerinde geliştirilen dijital eğitim platformlarını sürekli güncelleyeceği gibi yeni platformları da kazandırabilecektir.

Erken Uyarı ve Takip Sistemi

Eğitime erişimin artırılması ve okul terkinin engellenmesinde dijital izleme ve takip sistemlerinin kullanım sıklığı artmaktadır

(Bowers, 2021; UNICEF, 2017). Bu platformlar, öğrenci özelliklerini dikkate alarak okul terki ve başarı gibi çeşitli göstergeler aracılığıyla öğrencilerin okul terki risklerini öngörerek gerekli kurum/kişileri bilgilendirebilmektedir. Türkiye'de eğitime erişim sorunu çözümlenmesine rağmen özellikle ortaöğretim seviyesinde bazı okul türlerinde devamsızlık ve terk oranları görece yüksek seyretmektedir. Diğer taraftan 2023 yılına girerken ortaöğretim seviyesindeki okullaşma oranı %90 olmasına rağmen eğitime dâhil olmamış bir %10'luk kısım var olduğu da görülmektedir. Her iki sorunu çözmek için MEB, 2023 yılında 'Erken Uyarı ve Öğrenci Takip Sistemi' oluşturmuş ve raporda da ayrıntılı olarak ele alındığı gibi özellikle ortaöğretimdeki kayıtlı olmayan %10'luk kısım ile ilgili çok önemli iyileştirmeler kısa sürede elde edilebilmiştir. Geliştirilen sistem ile kayıtlı olmayan tüm gençlere ulaşılarak kendilerine uygun eğitim alternatifleri oluşturulmuştur. Bu sistem sayesinde 5 ay gibi kısa sürede ortaöğretimde okullaşma oranı %90'lardan %99,12'ler seviyesine yükseltilebilmiştir.

Erken uyarı sistemi ise devamsızlık, akademik başarı durumu ve sosyoekonomik seviye gibi çok sayıda parametreyi yapay zekâ teknolojilerini kullanarak okulu terk etme potansiyeli yüksek öğrencileri erkenden belirleme imkânı sağlamıştır. Bu öğrencilerin okulu terk etmemesi için ilave destekler ve rehberlik hizmetleri sağlanmıştır. Bu sistemin etkileri uzun vadede görülecektir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu

14 Şubat 2022 tarihinde yayımlanan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile aday öğretmenlik, öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik tanımlanarak ilk kez bir sistematik içerisinde kariyer basamakları şeklinde değerlendirilmiştir. Özellikle uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ile belirlenen kıdem yılına sahip öğretmenlerin belirli bir eğitim almaları, sonunda yapılan bir değerlendirmeyle özlük haklarında önemli kazanımlara sahip olmaları ve böylece öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça mesleki gelişimleri açısından desteklenmeleri hedeflenmiştir. Böylece, önceki OECD raporlarında vurgulanan "Türkiye'de öğretmenlerin mesleğe başlama ve uzun süreli görevleri arasındaki süreçte yeterli gelişim alanı olmaması" durumuna karşı da kapsamlı bir adım atılmıştır (OECD, 2019e).

İlk kez yapılacak olmasının getirdiği sıkıntılara rağmen başvuru şartlarını taşıyan öğretmenlerin hemen hemen tamamı eğitimlere başvurmuş, yaklaşık %99'u eğitimlerini tamamlamıştır. 93 bin 985 öğretmen lisansüstü eğitim mezunu oldukları için yapılan sınavdan muaf olmuşlardır. Yapılan sınav sonunda yaklaşık 593 bin öğretmen uzman öğretmen ve başöğretmen olmuş ve özlük haklarından yararlanmaya başlamıştır.

Bu düzenleme ile bir taraftan öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri özlük haklarında önemli iyileştirmelerle desteklenirken diğer taraftan yüksek lisans mezunlarının uzman öğretmenlik için yapılan sınavdan, doktora mezunu öğretmenlerin de başöğretmenlik için yapılan sınavdan muaf olmaları ile öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilmiştir. Yine bu düzenleme, Türkiye'de öğretmenlerin lisansüstü eğitime görece düşük katılımının (OECD, 2009) artırılması açısından önemli rol oynayacaktır. Öğretmenlik Meslek Kanunu eğitim

kalitesinin artmasında bir dönüm noktası olmuştur. OECD tarafından yayınlanan raporda da bu düzenleme ile Türkiye’de eğitim kalitesinin uzun vadeli artmasında önemli bir adım atıldığı belirtilmektedir.

Okul ikliminin Desteklenmesi

Eğitim politikalarının hayata geçtiği yer okuldur. Dolayısıyla okula, öğrenciye ve öğretmene dokunmayan, okul ikliminde iyileştirmeye yol açmayan bir politika sadece retorik olarak kalmaktadır. Bu nedenle güncel eğitim politikaları, uzun yıllardır okullardaki tüm eğitim yaşantısını kapsayıcı şekilde tanımlayan “okul iklimi” üzerinden inşa edilmektedir (Cohen vd., 2009). MEB son yıllarda okul iklimini güçlendirmek için çok önemli adımlar atmıştır. Raporda da ayrıntılı olarak değinildiği gibi 2021 yılında uygulanan ve tamamlanan ‘Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi’ (Özer, 2022d), 2022 yılında başlatılan ve tamamlanan ‘Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi’, ve 2023 yılında başlatılan ‘Ortaöğretimde 10.000 Okul Projesi’ okul iklimini güçlendirmek için gerçekleştirilen en somut adımlar arasında yer almıştır. Bu projelerle belirtilen eğitim kademelerinde akran okullara göre dezavantajlı okullar seçilerek, bu okulların küçük onarımlarından büyük onarımlarına kadar, atölye ve laboratuvar eksikliklerinden öğrenci ve öğretmenlere yönelik ilave eğitimlere kadar çok sayıda sorunu çözülerek önemli iyileştirmelerin yapılması, böylece okullar arası imkân farklılıklarının azaltılması hedeflenmiştir. Böylece bu okulların iklimlerinde önemli iyileştirmeler sağlanmıştır. Bu projelerin sonuçları uzun vadede görülecektir.

Raporda okul ikliminin güçlendirilmesi bağlamında MEB’in 2022 ve 2023 yıllarında attığı iki önemli adıma özel yer verildiği görülmektedir. MEB, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla okulların tamamına ihtiyacına göre özel bütçe göndermiş ve okul yöneticilerinin okullarının temizlik, kırtasiye, küçük onarım ve donatım ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri sağlanmıştır. Diğer taraftan, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere MEB, 2022 yılından itibaren merkezi planlamadan vazgeçerek ilk kez okullara öğretmenlerinin eğitimlerini desteklemek üzere bütçe göndermiştir. Raporda her iki adımın da okulların kendi sorunlarını kendilerinin çözebilmeleri ve süreçlere kendilerinin karar verebilme yeteneklerinin güçlendireceği vurgusu yapılmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Türkiye, en kalıcı sermayesi olan beşeri sermayesinin niteliğini artırmak için özellikle son 20 yılda devasa bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Bu dönüşüm sonunda eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranları ilk kez %99 ve üzerine çıkmıştır. Eğitim sistemindeki anti-demokratik uygulamalara son verilmiştir. Diğer taraftan eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmek için çok boyutlu sosyal politikalar uygulanmış ve halen de uygulanmaya devam etmektedir.

Türkiye’de hem gelinen noktayı sağlıklı bir şekilde değerlendirmek hem de gelişme alanlarını tespit edebilmek için bağımız değerlendirmelere ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye, daha önce de öğrenci çıktılarının değerlendirilmesi (Kitchen vd., 2019), eğitimde fırsat eşitliğinde yaşanan sorunlara dair harici değer-

lendirmelere (Ferreira ve Gignoux, 2010) ve fırsat eşitliğini desteklemek için politika önerilerine (OECD, 2022d) konu olmuş, ancak eğitim sisteminin zaman içindeki gelişimine dair bütüncül bir değerlendirmeye katılmamıştır. Bu nedenle OECD Eğitim Politikası Perspektifleri serisinden Nisan 2023’de yayımlanan ve Türkiye’de eğitimin son 20 yılındaki dönüşümün erişim ve kalite bağlamında bir değerlendirmesini içeren ‘Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye’ raporu kapsamlı bir değerlendirmeyi hak etmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada, bu rapor temel alınarak Türkiye’de son 20 yılda eğitimde yaşanan dönüşüm ve bu dönüşümün temel dinamikleri ele alınmıştır. Raporun en önemli sınırlılığı özellikle eğitime erişim kapsamında 2021 yılından sonraki gelişmeleri içermemesidir. Bununla birlikte, raporda verilere değinilmese bile son 2 yılda eğitim sisteminde yapılan iyileştirmeler yer almıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim seferberliği, mesleki eğitimdeki yeni düzenlemeler, Öğretmenlik Meslek Kanunu, okul temelli mesleki gelişim programı, Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ve etkileri, köy yaşam merkezleri, Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi, Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi, Ortaöğretimde 10.000 Okul Projesi ve okulların tamamına bütçe gönderilmesi gibi yeni uygulamalardan bazılarının eğitim sisteminin erişim ve kalitesini iyileştirme bağlamında kısaca değinilmiştir. Bu çalışmada bu eksikliği gidermek için raporun bağlamı dışına çıkmadan okul öncesi eğitimden mesleki eğitime, eğitimde dijitalleşme açımlarından okul ikliminin desteklenmesine kadar farklı alanlarda son yıllarda eğitimin kalitesini artırmak için yapılan iyileştirmelere de yer verilmiştir.

Raporda atılan adımlar ilgili olduğu alanlar altında değerlendirilmekle birlikte en önemli vurgulardan birisi kalite ile erişimin diğer bir ifadeyle nicelik ve niteliğin eş zamanlı iyileştirilmesidir. Sosyal politikalar ve uygulanan projelerdeki çoklu destek yaklaşımının önemi öne çıkarılmıştır. Atılan adımlarda hiçbir kesimin geride bırakılmadığı, tüm iyileştirmelerden göçmenler dahil öğrenci popülasyonunun yararlandığı ve dezavantajlı öğrencilerin desteklendiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda dezavantajlı öğrencileri destekleyen programların önemine ve kız öğrencilerin erişimindeki iyileşmeye ayrı bir önem atfedilmiştir. Türkiye’nin 2008 küresel ekonomik krizi ve 2019 sonrasındaki Covid-19 salgını dönemi gibi kriz durumlarında dahi bu politikaları sürdürdüğü, eğitim ve istihdam göstergelerindeki düşüşleri OECD ülkelerinden daha iyi olduğuna dikkat çekilmiştir.

Raporda Türkiye’de eğitim sisteminin daha fazla iyileştirmeye açık alanlarına da değinilmiştir. İyileştirme alanlarından çoğu için çok önemli adımlar atılmış olmasına rağmen raporda veriler 2021 yılı ile sınırlandırıldığı için bazı konular iyileştirme alanı olarak görülmeye devam etmiştir. Örneğin okul öncesi eğitimde son yıllarda yapılan iyileştirmelere değinilmesine rağmen bu kısıt nedeniyle son veriler raporda yer almamıştır. Raporda çok düşük seviyelerde görülen 3-5 yaş aralığı okullaşma oranında son bir yılda çok önemli ilerleme sağlanmış, özellikle 5 yaş grubunda okullaşma oranı %99,9’a yükseltılarak kalkınma planlarında sürekli tekrarlanan zorunlu eğitimden önce tüm çocukların en az bir yıl okul öncesi eğitim alabilme hedefine ulaşılmıştır.

Raporda özellikle dikkat çekilen diğer bir husus da eğitim alanında alınan kararların çok büyük oranda merkezi olduğu, okul yönetimleri ve eğitim paydaşlarının karar alma süreçlerine daha fazla dahil edilmesine yönelik önerilerdir. 2022 yılı içinde okullara doğrudan bütçe gönderilmesi, okul yönetimlerine öğretmen eğitimlerinin belirlenmesi ve karşılanması için yetki ve bütçe verilmesi uygulamaları (Özer ve Suna, 2023b) bu alanda atılan önemli adımlar olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerine yönelik “Yönetici Akademisi”nin kurulması, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarında daha etkin olmasına katkı sağlaması açısından önem teşkil etmektedir.

Raporda değinilmesine rağmen herhangi bir iyileştirme yapılamayan tek alan sisteme yeni giren öğretmenlerin görece dezavantajlı bölge ve okullardaki yoğunlaşmasıdır. Raporda da ayrıntılı verilerle ortaya konulduğu üzere, 2018 yılında öğretmenlerin %50,4’ünü oluşturan yeni veya kıdem yılı az olan öğretmenler dezavantajlı veya kırsal bölgelerde çalışmaktadır. Ülkemizde kıdem yılı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki, gelişmiş ülkelere göre çok yüksek olduğu (Mullis et al., 2020) için bu durum okullar arası başarı farklarının kalıcı olmasına yol açmakta, bu farkların azaltılmasını zorlaştırmaktadır. Bu sorunun çözümü için iki yol bulunmaktadır. Birincisi, yükseköğretimde öğretmen yetiştirme sisteminin OECD ülkelerindeki uygulamaları da dikkate alarak yeniden gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesidir. İkinci yol, atama sisteminin her bir okulda kıdemli ve yeni öğretmen oranını yeni bir standarda dayandıracak şekilde yeniden düzenlenmesidir.

Türkiye’nin son 20 yılda eğitimde çok köklü bir dönüşümü gerçekleştirdiği ortadadır. Söz konusu dönüşümün uluslararası alanda görünür olması ve objektif kriterler aracılığıyla değerlendirilmesi bu açıdan önem teşkil etmektedir. Bu dönemde eğitime erişim problemi çözüldüğü gibi eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik de çok önemli adımlar atılmıştır. Bu adımların sürdürülebilir olması son derece kritiktir. Gelinen noktada hem bu adımların etkilerinin izlenmesi gerekmekte hem de özellikle okullar arası başarı farkları gibi eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik yeni adımların atılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Araujo, L., Costa, P., & Crato, N. (2020). Assessment background: What PISA measures and how. In: Crato, N. (eds) *Improving a country's education*. Springer, Cham.
- Ataç, E. (2017). Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 192, 59-86.
- Avrupa Komisyonu (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Publications Office of the European Union.
- Avrupa Komisyonu (2023). Increasing early childhood education and care participation can promote women's employment. *EU Science Hub*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/jrc-news-and-updates/increasing-early-childhood-education-and-care-participation-can-promote-womens-employment-2023-03-08_en adresinden erişildi.
- Backes-Gellner, U., & Lehnert, P. (2021). *The contribution of vocational education and training to innovation and growth*. Economics of Education Working Paper Series 0177. <https://ideas.repec.org/p/iso/educat/0177.html> adresinden erişildi.
- Berman, A. I., Haertel, E. H., & Pellegrino, J. W. (2020). *Comparability of large-scale educational assessments: Issues and recommendations*. National Academy of Education. <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2020/06/Comparability-of-Large-Scale-Educational-Assessments.pdf> adresinden erişildi.
- Bowers, A. J. (2021). Early warning systems and indicators of dropping out of upper secondary school: The emerging role of digital technologies. In *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing.
- Cameron, L. (2009). Can a public scholarship program successfully reduce school drop-outs in a time of economic crisis? Evidence from Indonesia. *Economics of Education Review*, 28(3), 308-317.
- Carnoy, M., Khavenson, T., Loyalka, P., Schmidt, W. H., & Zakharov, A. (2016). Revisiting the relationship between international assessment outcomes and educational production: Evidence from a longitudinal PISA-TIMSS sample. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1054–1085.
- CEDEFOP (2023). *CEDEFOP Indicators - Employed population participating in learning*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-intelligence/employed-population-participating-learning?year=2020&country=EU#1> adresinden erişildi.
- Chiang, F. K., Shang, X., & Qiao, L. (2022). Augmented reality in vocational training: A systematic review of research and applications. *Computers in Human Behavior*, 129, 107125.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cone, L. et al. (2022). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845–868.
- Consentino, C., Fortson, J., Liuzzi, S., Harris, A., & Blair, R. (2019). Can scholarships provide equitable access to high-quality university education? Evidence from the Mastercard Foundation Scholars Program. *International Journal of Educational Development*, 71, 102089.
- Correia-Zanini, M. R. G., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. G. V. (2018). Effects of early childhood education attendance on achievement, social skills, behaviour, and stress. *Educational Psychology*, 35(3), 287-297.
- Cortazar, A., Molina, M. A., Selman, J., & Manosalva, A. (2020). Early childhood education effects on school outcomes: Academic achievement, grade retention and school drop out. *Early Education and Development*, 31(3), 376-394.
- Dearden, L., Emmerson, C., Frayne, C., & Meghir, C. (2009). Conditional cash transfers and school dropout rates. *The Journal of Human Resources*, 44(4), 827–857.
- Diñçer, M. A., & Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. Eğitimde Reform Girişimi. <https://dSPACE.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/377/ekutuphane3.5.2.1.20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Draeger, E. (2021). Do conditional cash transfers increase schooling among adolescents?.. *Int Econ Econ Policy*, 18, 743–766.
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2015). *Early childhood education*. IZA Discussion Paper No. 9476. <https://docs.iza.org/dp9476.pdf> adresinden erişildi.

- ERG & AÇEV (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. <https://www.acev.org/directory/her-cocuga-esit-firsat-turkiyede-erken-cocukluk-egitiminin-durumu-ve-oneriler/> adresinden erişildi.
- Facer, K., & Selwyn, N. (2021). *Digital technology and the futures of education –towards ‘non-stupid’ optimism*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071> adresinden erişildi.
- Faradova, G. (2020). Adult education: Contribution to the sustainable development goals. In: Leal Filho, W., Azul, A.M., Brandli, L., Özuyar, P.G., Wall, T. (eds) *Quality education*. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Springer, Cham.
- Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı Çalışma Raporu Sayı: 4. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf> adresinden erişildi.
- Fiscella K. (2008). Preventing school dropouts should start in preschool. *Preventing Chronic Disease*, 5(2), A67–A69.
- Fischman, G. E., Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J. & Holloway, J. L. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 34(4), 470-499.
- Global Child Nutrition Foundation (2022). *School meal programs around the world: Results from the 2021 Global Survey of School Meal Programs*. https://gcnf.org/wp-content/uploads/2022/09/School-Meal-Programs-Around-the-World_-Results-from-the-2021-Global-Survey-of-School-Meal-Programs%C2%A9.pdf adresinden erişildi.
- Green, D., & Turrell, P. (2005). School building investment and impact on pupil performance. *Facilities*, 23(5/6), 253-261.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94, 1–2(2010), 114–128.
- Ikira, M., & Ezzrari, A. (2021). Evaluating the impact of conditional cash transfer programs: Evidence from Morocco. *American Journal of Educational Research*, 9(5), 320-329.
- ILO (2021). *Supporting women’s employment through institutional collaboration on early childhood care and education*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/--ilo-ankara/documents/publication/wcms_799678.pdf adresinden erişildi.
- Kai, H., & Zimmer, R. (2016). Does investing in school capital infrastructure improve student achievement?. *Economics of Education Review*, 53, 143-158.
- Kitchen, H. et al. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. OECD Publishing.
- Kosmerl, T., & Mikulec, B. (2022). Adult education for sustainable development from the perspective of transformative learning theories. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 73(2), 164–179.
- Kurt, T., & Gür, B. S. (2012). *Eğitimde eşitsizliğin algoritması: AOBP SETA Analiz*.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10. MEB Yayınları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2020). *TIMSS 2019 Türkiye raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 15. MEB Yayınları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/08202713_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2021a). *Türkiye’de eğitimin 20 yılı (2000-2019)*. MEB Yayınları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/22093410_Turkiyede_Egitimin_20_Yili.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2021b). *2021 Yılı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 18. MEB Yayınları. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_18-LGS_2021-yerel_yerlestirme_182140.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2022a). *Millî Eğitim İstatistikleri - Örgün eğitim (2021/2022)*. MEB Yayınları. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 adresinden erişildi.
- MEB (2022b). *2022 Yılı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları*. MEB Yayınları. http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/07/LGS_2022_3_Ilk_Yerlestirme_SonucLari.pdf adresinden erişildi.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2012). Using TIMSS and PIRLS to improve teaching and learning. *Recherches en Education* [Online], 14.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nyaradi, A., Oddy, W. H., Hickling S., Li J., & Foster, J. K. (2015). The relationship between nutrition in infancy and cognitive performance during adolescence. *Frontiers in Nutrition*, 2.
- OECD (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning and practices*. OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- OECD (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- OECD (2019b). *Volume I: What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD (2019c). *Volume II: Where all students can succeed*. OECD Publishing.
- OECD (2019d). *Volume III: What school life means for students’ lives*. OECD Publishing.
- OECD (2019e). *Education at a glance 2019 – Country of Turkey*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_TUR.pdf adresinden erişildi.
- OECD (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- OECD (2022a). *The landscape of providers of vocational education and training*. OECD Publishing.
- OECD (2022b). *Education at a glance 2022*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152b-en.pdf?expires=1686833491&id=id&accname=guest&checksum=A0A4539079816B5F6A2ADFA209CE0004> adresinden erişildi.

- OECD (2022c). *How learning continued during the COVID-19 pandemic: Global lessons from initiatives to support learners and teachers*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/bbeca162-en.pdf?expires=1686871691&id=id&accname=guest&checksum=702BD1DC6CD6187A05E59A3C CD91AE47> adresinden erişildi.
- OECD (2022d). *Policy options for stronger, more equitable student outcomes in Türkiye*. OECD Publishing.
- OECD (2023a). *Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye*. OECD Education Policy Perspectives No. 68. OECD Publishing.
- OECD (2023b). *OECD Indicators - Adult education and learning*. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_AL_26092022 adresinden erişildi.
- OECD (2023c). *OECD Indicators – Enrolment rates by age*. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_RATE_AGE adresinden erişildi.
- OECD (2023d). *OECD Indicators – Youth not in employment, education or training (NEET)*. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> adresinden erişildi.
- 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. (2019). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2): 455–473.
- Özer, M. (2020a). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitim ile imtihanı*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2020b). Vocational education and training as “a friend in need” during Coronavirus Pandemic in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.
- Özer, M. (2020c). What does PISA tell us about performance of education systems? *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 217-228.
- Özer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Commun* 6, 34.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Covid-19 pandemic and education. In Şeker, M., Özer, A., Korkut, C. (Eds), *Reflections on the pandemic: In the future of the World* (pp. 157- 178). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z., & Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246.
- Özer, M. (2021a). *Eğitim politikalarında sistemik uyum*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2021b). Türkiye’de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 1-16.
- Özer, M. (2021c). *Türkiye’de yükseköğretimde büyüme ve dönüşüm*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2022a). *Türkiye’de eğitimi yeniden düşünmek*. VakıfBank Kültür Yayınları.
- Özer, M. (2022b). *The universalization of education in Türkiye and new orientations*. TRT World Research Center.
- Özer, M. (2022c). *Türkiye’de eğitimin evrenselleşmesi*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2022d). School-based improvement in VET: “The 1,000 Schools in Vocational Education and Training Project”. *Bartın University Journal of Faculty Education*, 11(2), 268-279.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2022a). The relationship between school economic composition and academic achievement in Türkiye. *Journal of Economy Culture and Society*, 66, 17-27.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2022b). Milli teknoloji hamlesinde fikri mülkiyet ve sınai hakların önemi: Türkiye’de son yıllarda eğitim alanında yapılan iyileştirmeler. In M. F. Kacı, M. Şeker, M. Doğrul (Eds). *Millî teknoloji hamlesi: Toplumsal yansımaları ve Türkiye’nin geleceği*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2022c). 2022 first quarterly performance evaluation of vocational training center (VTC) programs after the amendment to the Vocational Education and Training Law No. 3308. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 10(18), 1-17.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2022d). A new roadmap for reskilling and upskilling (R&U) in Türkiye: Vocational training center skill development programs. *Kastamonu Education Journal*, 30(4), 914-924.
- Özer, M., & Perc, M. (2022). Improving equality in the education system of Türkiye. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 42(2), 325-334.
- Özer, M. (2023a). *Türkiye’de eğitimin geleceği: Eşit, kapsayıcı ve kaliteli*. VakıfBank Kültür Yayınları.
- Özer, M. (2023b). Education policy actions by the Ministry of National Education after the earthquake disaster on February 6, 2023 in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 219-232.
- Özer, H., & Suna, H. E. (2023a). *Youth not in employment, education or training (NEET): Current policies and improvements in Türkiye*. TRT World Research Center Discussion Paper. <https://researchcentre.trtworld.com/discussion-papers/young-people-who-are-neither-in-education-nor-in-employment-neet-current-policies-and-improvements-in-turkiye/> adresinden erişildi.
- Özer, H., & Suna, H. E. (2023b). *Revolutionizing education in Türkiye: A year of multi-faceted improvements by the Ministry of National Education in 2022*. TRT World Research Center Discussion Paper. <https://researchcentre.trtworld.com/wp-content/uploads/2023/04/Revolutionizing-EducationV3.pdf> adresinden erişildi.
- Özer, H., & Suna, H. E. (2023c). The professional development of teachers in Türkiye: First-year outputs of the new approach by the Ministry of National Education. *Kastamonu Education Journal*, 31(2), 319-330.
- Özer, M., Aşkar, P., & Suna, H. E. (2023). *Early childhood education campaign in Türkiye*. TRT World Discussion Paper. <https://researchcentre.trtworld.com/reports/early-childhood-education-campaign-in-turkiye/> adresinden erişildi.
- Özer, M., Şensoy, S., & Suna, H. E. (2023). *The impact of post-disaster education management for the recovery of a region following the February 6 2023 earthquakes in Türkiye*. TRT World Research Center Discussion Paper. <https://researchcentre.trtworld.com/wp-content/uploads/2023/05/Impact-of-Post-Disaster-Education-2.pdf> adresinden erişildi.

- Roberts, M., Tolar-Peterson, T., Reynolds, A., Wall, C., Reeder, N., & Rico Mendez, G. (2022). The effects of nutritional interventions on the cognitive development of preschool-age children: A Systematic review. *Nutrients*, 14(3), 532.
- Rutkowski, D., Thompson, G., Rutkowski, L. (2020). Understanding the Policy influence of international large-scale assessments in education. In: Wagemaker, H. (eds) *Reliability and validity of international large-scale assessment*. IEA Research for Education, Vol 10. Springer, Cham.
- Sosu, E. M., & Pimenta, S. M. (2023). Early childhood education attendance and school readiness in low- and middle-income countries: The moderating role of family socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 410-423.
- Sönmez, M. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2013). International large-scale assessments: Challenges in reporting and potentials for secondary analysis. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 248-258.
- Suna, H. E., & Gür, B. S., Gelbal, S., & Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370.
- Suna, H. E., & Özer, M. (2021). The impact of school tracking on secondary vocational educational and training in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4), 855-870.
- Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 1-20.
- Suna, H. E., & Özer, M. (2022). The relationship of preschool attendance with academic achievement and socioeconomic status in Turkey. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* 13(1), 54-68.
- UNICEF (2017). Early warnings systems for students at risk of dropping out: Policy and practice pointers for enrolling all children and adolescents in school and preventing dropout. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf adresinden erişildi.
- US Department of Technology (2017). *Reimagining the role of technology in education: 2017 National Education Technology Plan update*. <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf> adresinden erişildi.
- World Bank (2023). *ILO Indicators - Share of youth not in education, employment or training, total (% of youth population) – Türkiye*. <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.NEET.ZS?locations=TR> adresinden erişildi.
- World Food Programme (2022). *State of school feeding worldwide 2022*. https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000147725/download/?_ga=2.257689355.1243647349.1686858718-230338535.1686858718 adresinden erişildi.
- Wuttke, E., Seifried, J., & Niegemann, H. (Eds) (2020). *Vocational education and training in the age of digitization challenges and opportunities*. Verlag Barbara Budrich.
- Viertel, E. (2010). Vocational education for sustainable development: An obligation for the European Training Foundation. *European Journal of Education*, 45(2), 217-235.