



TÜRKİYE CUMHURİYETİ CUMHURBAŞKANLIĞI
STRATEJİ VE BÜTÇE BAŞKANLIĞI

ON İKİNCİ KALKINMA PLANI
2024 - 2028

EĞİTİMDE KALİTENİN ARTIRILMASI

ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONU RAPORU

ANKARA 2023



**T.C. CUMHURBAŞKANLIĞI
STRATEJİ VE BÜTÇE BAŞKANLIĞI**

**ON İKİNCİ KALKINMA PLANI
(2024-2028)**

**EĞİTİMDE KALİTENİN
ARTIRILMASI**

ÖZEL İHTİSAS KOMİSYONU RAPORU

ANKARA 2023

ISBN 978-625-8356-39-7

Bu yayının tüm hakları Strateji ve Bütçe Başkanlığına aittir.
Kaynak gösterilmek suretiyle alıntı yapılabilir.

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ	iii
TABLolar LİSTESİ	v
KISALTMALAR	vi
KOMİSYON ÜYELERİ	viii
YÖNETİCİ ÖZETİ	xi
1. GİRİŞ	1
2. MEVCUT DURUM ANALİZİ	4
2.1. Dünyada Mevcut Durum ve Eğilimler	4
2.2. Türkiye’de Eğitime Erişim ve Eğitim Kalitesinde Mevcut Durumun Analizi	9
2.2.1. Eğitime Erişimde Mevcut Durum	12
2.2.2. Çalışan Çocuklar	21
2.2.3. Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Ailelerin Çocukları	21
2.2.4. Geçici Koruma Altındaki Çocuklar	22
2.3. Özel Eğitimde Mevcut Durum	22
2.4. Hayat Boyu Öğrenme Alanındaki Mevcut Durum	25
2.5. Özel Öğretimde Mevcut Durum	27
2.6. Eğitimin Fiziksel Altyapısı ve İnsan Kaynaklarında Mevcut Durum	28
2.7. Eğitimde Fırsat Eşitliğinde Mevcut Durum	36
2.7.1. Eğitime Erişimde Cinsiyet Dengesi	41
2.7.2. Eğitim Kademelerine Göre Bölgelerdeki Okullaşma Oranları	43
2.8. Eğitim Kalitesinde Mevcut Durum	44
2.8.1. Türkiye’nin Katıldığı PISA Döngülerindeki Performansı	45
2.8.2. PISA Sonuçlarına Göre Sosyoekonomik Düzeyin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkisi	51
2.8.3. 2018 PISA Sonuçlarına Göre Bölgeler ve Okullar Arası Başarı Farklılıkları	51
2.8.4. Türkiye’nin TIMSS Döngülerindeki Performansı	53
2.8.5. LGS ve YKS Sınavlarındaki Mevcut Durum	58
2.8.6. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Performansı	62
2.9. Eğitim Finansmanında Mevcut Durum	67
2.10. Krizler ve Eğitim	74
2.11. Eğitime Erişim ve Eğitimin Kalitesiyle İlgili Yapılan Düzenlemeler	76

2.12. Eğitimde Kalitenin Artırılması Açısından Gözlenen Sorunlar ve Gelişme Alanları	78
2.12.1. Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim	78
2.12.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği	80
2.12.3. Eğitimin Kalitesi	81
2.12.4. Öğretmenler ve Okul Yöneticileri	81
2.12.5. Eğitimde Finansman ve Hesap verebilirlik	82
3. PLAN DÖNEMİ PERSPEKTİFİ	84
3.1. Vizyon ve Misyon	84
3.2. Uzun Vadeli Hedefler	84
3.3. On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028 Yılı) Amaçları	84
3.3.1. On İkinci Kalkınma Planında Yer Verilmesi Önerilen Politikalara Yönelik Uygulama/Stratejileri/Faaliyetleri ve Tedbirler	85
3.3.2. Plan Amaç, Hedef ve Politikalarının Sürdürebilir Kalkınma Hedefleriyle İlişkisi	92
4. SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME	96
4.1. Eğitimin Ülkemizin Gelişmesine Katkısının Değerlendirilmesi	96
4.2. Temel Amaç ve Politikalar Dönük Uygulama Stratejileri ve Tedbirler	96
KAYNAKLAR	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: OECD Ülkelerinin Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) ve Çekirdek Enflasyonu Tahminleri (2022)	4
Şekil 2: Türkiye’de Okul öncesi Net Okullaşma Oranları ve Toplam Öğrenci Sayısı	14
Şekil 3: Erken Çocukluk Eğitimi Veren Kurumlardaki Öğrenci Sayıları, 2021-2022.....	15
Şekil 4: Farklı OECD Ülkelerinde 3-5 Yaş Grubunun Okul öncesi Eğitime Katılım Oranları (2020)	17
Şekil 5: Türkiye’de İlkokul ve Ortaokul Kademesinde Net Okullaşma Oranlarının Yıllara Göre Değişimi	18
Şekil 6: Türkiye’de de Net Okullaşma Oranlarının Yıllara Göre Değişimi.....	19
Şekil 7: 14-17 Yaş Grubunda Açık öğretim Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Tüm Ortaöğretim Öğrencilerine Oranı	20
Şekil 8: Eğitim Ortamlarına Göre Özel Eğitim Öğrenci Sayıları 2021-2022	23
Şekil 9: BİLSEM Kurum, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	25
Şekil 10: Yetişkinlerin Halk Eğitim Kurslarına Katılımında Değişim	27
Şekil 11: Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğretmen Sayıları	28
Şekil 12: Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı	29
Şekil 13: 2022 Eğitim-Öğretim Yılında Tüm Kademelerde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	30
Şekil 14: Farklı Eğitim Kademelerinde Derslik Sayıları	30
Şekil 15: Derslik Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı	31
Şekil 16: OECD Ülkelerinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2020).....	32
Şekil 17: OECD Ülkelerinde Eğitim Kademelerine Göre Yıllık Zorunlu Ders Saatleri	33
Şekil 18: Eğitim Fakültesi Öğrenci Sayısı ve KPSS Sınavına Giren Öğretmen Aday Sayıları.....	34
Şekil 19: Yıllara Göre Atanan Öğretmen Sayıları	34
Şekil 20: Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerine Katılımı ve Öğretmen Başına Düşen Ortalama Eğitim Saatindeki Değişim.....	36
Şekil 21: Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Okuma Becerisi Ortalama Puanları	37
Şekil 22: Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Matematik Ortalama Puanları	38
Şekil 23: Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Okulların Öğretmen/Destek Personel İhtiyaçları Arasındaki Farklar.....	38
Şekil 24: Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Okulların Eğitim Materyali İhtiyaçları Arasındaki Farklar	39
Şekil 25: Farklı OECD Ülkelerinde Eğitimde ve İstihdamda Olmayan Gençlerin Oranı	40
Şekil 26: Cinsiyet Gruplarına Göre Okul öncesinde Okullaşma Oranları	41

Şekil 27: Cinsiyet Gruplarına Göre İlkokulda Okullaşma Oranları	42
Şekil 28: Cinsiyet Gruplarına Göre Ortaokulda Okullaşma Oranları	42
Şekil 29: Cinsiyet Gruplarına Göre de Okullaşma Oranları	42
Şekil 30: Kademelere Göre Bölgelerde Net Okullaşma Oranları (2021).....	44
Şekil 31: Türkiye'nin PISA Döngülerinde Matematik Alanındaki Sıralamaları	45
Şekil 32: Türkiye'nin PISA Döngülerinde Fen Alanındaki Sıralamaları	46
Şekil 33: Türkiye'nin PISA Döngülerinde Okuma Alanındaki Sıralamaları.....	46
Şekil 34: Matematik Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Gösterge (PISA).....	47
Şekil 35: Fen Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Gösterge (PISA)	47
Şekil 36: Okuma Alanlarında Türkiye OECD Ortalamaları Gösterge (PISA)	48
Şekil 37: Okuma Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Yeterlilik Göstergeleri (PISA 2018)	49
Şekil 38: Matematik Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Yeterlilik Göstergeleri (PISA 2018).....	50
Şekil 39: Fen Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Yeterlilik Göstergeleri (PISA 2018)....	50
Şekil 40: PISA 2018 Puanlarının Bölgelere Göre Değişimi	52
Şekil 41: PISA 2018 Puanlarının Okul Türlerine Göre Değişimi.....	52
Şekil 42: Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki 4. Sınıf Matematik Performansı.....	54
Şekil 43: Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki 8. Sınıf Matematik Performansı.....	54
Şekil 44: Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki 4. Sınıf Fen Performansı	55
Şekil 45: Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki 8. Sınıf Fen Performansı	55
Şekil 46: Türkiye'deki Öğrencilerin TIMSS 4. Sınıf Matematik Alanındaki Yeterlilik Düzeyi Oranları.....	56
Şekil 47: Türkiye'deki Öğrencilerin TIMSS 8. Sınıf Matematik Alanındaki Yeterlilik Düzeyi Oranları.....	56
Şekil 48: Türkiye'deki Öğrencilerin TIMSS 4. Sınıf Fen Alanındaki Yeterlilik Düzeyi Oranları.....	57
Şekil 49: Türkiye'deki Öğrencilerin TIMSS 8. Sınıf Fen Alanındaki Yeterlilik Düzeyi Oranları.....	58
Şekil 50: Yıllara Göre LGS Doğru Ortalamaları Değişimi.....	59
Şekil 51: Yıllara Göre TYT/AYT Katılan Aday Sayıları	61
Şekil 52: Yıllara Göre TYT Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları	61
Şekil 53: Yıllara Göre AYT Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları.....	62
Şekil 54: ABİDE 2018 Araştırmasına Katılan 4. Sınıf Öğrencilerinin Alanlara Göre Yeterlilik Düzeyi Oranları	63

Şekil 55: ABİDE 2018 Araştırmasına Katılan 8. Sınıf Öğrencilerinin Alanlara Göre Yeterlilik Düzeyi Oranları	64
Şekil 56: ABİDE 2018 8. Sınıf Türkçe Alanında Bölgelere Göre Beceri Düzeyleri	64
Şekil 57: ABİDE 2018 Sınavında 8. Sınıf Öğrencilerin Matematik Alanında Bölgelere Göre Beceri Düzeyleri	65
Şekil 58: ABİDE 2018 Sınavında 8. Sınıf Öğrencilerin Fen Alanında Bölgelere Göre Beceri Düzeyleri	65
Şekil 59: ABİDE 2018 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Alanında Bölgelere Göre Beceri Düzeyleri ..	66
Şekil 60: Eğitim Kademelerine Göre Ülkelerin Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları	67
Şekil 61: Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Yıllara Göre Değişimi (Milyar TL)	68
Şekil 62: Millî Eğitim Bakanlığının Öğrenci Başına Ayırdığı Bütçenin Yıllara Göre Değişimi (TL)	69
Şekil 63: Yıllara Göre Toplam Eğitim Bütçesinin GSYH'ye ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı	70
Şekil 64: Ülkelerin Eğitime Yaptıkları Harcamaların Kamu ve Özel Sektör Payları	70
Şekil 65: Yerel Yönetimlerin Eğitime Ayırdıkları Kaynakların Toplam Eğitim Harcamaları İçerisindeki Oranı	71
Şekil 66: 2022 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Dağılımı	73
Şekil 67: Yıllara Göre Kadrolu Öğretmen Maaşları (TL/Dolar 2016-2022)	73
Şekil 68: Ortaokul Öğretmenlerinin Yıllık Maaşları (Satın Alma Gücü Paritesine Göre Hesaplanmış Dolar Cinsinden)	74

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Politika Kaldırıcı, Tanımı, Politika Seçenekleri ve Tedbirler	11
Tablo 2: Eğitim Kademelerine Göre Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayısı (2022)	24
Tablo 3: LGS'ye Giren, Yerleşen Öğrenci Sayıları (2019-2022)	59
Tablo 4: Eğitime Yönelik Harcamalarının GSYH İçindeki Payı	72
Tablo 5: Temel Amaç ve Politikalara Dönük Uygulama Stratejileri ve Tedbirler	97

KISALTMALAR

AB:	Avrupa Birliği
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
ABİDE:	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi
ASHB:	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
ÇSGB	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
MEB DYS	Millî Eğitim Bakanlığı Doküman Yönetim Sistemi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
ERG:	Eğitim Reformu Girişimi
EİR	Eğitim İzleme Raporu
EUROSTAT	Avrupa İstatistik Ofisi
GEM:	Geçici Eğitim Merkezi
GSYH:	Gayrisafi Yurtiçi Hâsıla
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study (Uluslararası Yurttaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması)
ICILS:	International Computer and Information Literacy Study (Uluslararası bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı çalışması)
IEA:	Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması
ISCED	Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (International Standart Classification of Education)
İKS:	İlköğretim Kurumları Standartları
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
KPSS:	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS:	Liselere Giriş Sınavı
LYS:	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Okul Yönetimi Bilgi Sistemi
MEB HBÖGM:	Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB ÖDSGM:	Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
MEB ÖYGM:	Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
MEB TTKB:	Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
NEET:	Not in Education, Employment, or Training (öğretimde, İstihdamda veya Eğitimde Değil)
OECD:	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü)
OKS:	Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖBA	Öğretmen Bilişim Ağı
ÖSS:	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM:	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS:	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA:	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SBS:	Seviye Belirleme Sınavı
SKA	Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları
TALIS:	Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi)
TEDMEM:	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TEOG:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMSS:	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TİSK	Türkiye İşverenler Sendikaları Konfederasyonu
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
TYT:	Temel Yetenek Testi
UNDP:	United Nations Development Programme(Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)
UNESCO:	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF:	United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
YGS:	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YKS:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu

KOMİSYON ÜYELERİ

(İsme göre alfabetik olarak sıralanmıştır.)

BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan Ali KARASAR

Kapadokya Üniversitesi

RAPÖRTÖR

Prof. Dr. Ali AZAR

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

KOORDİNATÖRLER

Feray ELDENİZ

Cumhurbaşkanlığı Strateji Bütçe Başkanlığı

Elif DEMİREZEN CANCI

Cumhurbaşkanlığı Strateji Bütçe Başkanlığı

ÜYELER

Dr. Ahmet YILDIRIM

Adem PÜSKÜL

Ahmet Osman YILDIZ

Akhan ÖZTEN

Ali Burak SAYDAN

Prof. Dr. Ali Paşa AYAS

Alper YATMAZ

Arslan KAYA

Aysu ÇETİNBİNİCİ

Berat Emre İLERİ

Berna SÜER

Betül KALPAK

Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ

Prof. Dr. Birol AKGÜN

Burak DELİALİOĞLU

Dr. Burcu PARLAK

Prof. Dr. Bülent BOSTAN

Cahit CEREN

Cihan Cenk ÇİÇEK

Çağatay ÇAĞLAYIK

Doç. Dr. Emre ER

Emre GÖNEN

Elif YEDEKÇİ

Emre KARATAŞ

Ercan BOYAR

Milli Eğitim Bakanlığı

Aselsan

Strateji ve Bütçe Başkanlığı

ETS

TUSAŞ Akademi

İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi

Strateji ve Bütçe Başkanlığı

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
(TİSK)

Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi

TUSAŞ Akademi

Kamu Denetçiliği Kurumu

Strateji ve Bütçe Başkanlığı

Gazi Üniversitesi

Türkiye Maarif Vakfı

Strateji ve Bütçe Başkanlığı

Milli Eğitim Bakanlığı

Gazi Üniversitesi

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

Strateji ve Bütçe Başkanlığı

Toyota Otomotiv Sanayi Türkiye A.Ş.

Yıldız Teknik Üniversitesi

Milli Eğitim Bakanlığı

Aselsan

Milli Eğitim Bakanlığı

Strateji ve Bütçe Başkanlığı

Erdal KAYA
Erdem DEMİRBAŞ
Fatih ARSLAN
Fatih PAÇA
Fatih BAYRAK
Fatma Şenay AKYILDIZ
Feyza Elif AKKUŞ
Fethullah ŞEN
Furkan Koray KARAOĞLU
Gökhan GÜNYAR
Gül Sena GÜRBÜZ
Gülgün ÇELİK
Gülhan DÖNMEZ
Halil İbrahim TOPÇU
Hasan EREN
Hatice ÖZKER
Hatice Gülşah AYGÖRMEZ
Hayri DOĞRUEL
Dr. Hayri Eren SUNA
Hilal LİMAN
Hüseyin Yakup TEMUR
Prof. Dr. İbrahim TÜRKOĞLU
İlker DAMLAR
İlyas AKTİKEN
Dr. İpek COŞKUN ARMAĞAN
İpek TEMEL
Kadir Eren GÜLSOY
Mehmet ARSLAN
Doç. Dr. Mehmet BULDU
Prof. Dr. Mehmet ALTINÖZ
Mehmet Cem FENDOĞLU
Mehmet Selim YILMAZ
Melih Celal ÖZGÜLE
Merve Hazal DEMİR
Mesut İNAN
Mirkan AYDIN
Murat TEZER
Mustafa AYDIN
Mustafa TİRYAKİ
Müberra Nur EMİN
Müesser İlknur ACUN
Fatma Zehra ARAÇ

Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları
Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK)
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Pwc
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
Ensar Vakfı
Avrupa Birliği Başkanlığı
Cumhurbaşkanlığı
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye Özel Okullar Derneği
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye İstatistik Kurumu
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Ford Otosan A.Ş.
Fırat Üniversitesi
Milli Eğitim Bakanlığı
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Türkiye Maarif Vakfı
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Cumhurbaşkanlığı
BM Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Strateji Bütçe Başkanlığı
Ensar Vakfı
Arçelik A.Ş.
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK)
Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB)
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye İş Kurumu
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı

Nazan ŞENER
Nazlı YILMAZ
Nuran KARAKOÇ
Okan PALA
Ömer PARLAK
Ömer Can CÖMERT
Öner KABASAKAL
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN
Rıdvan GÜNAY
Ruhi KILIÇ
Rukiye YILDIZ
Dr. Sabiha SUNAR

Savaş YILMAZ

Seda YILMAZ
Prof. Dr. Selahaddin ÖĞÜLMÜŞ
Doç. Dr. Serkan ARIKAN
Serkan ÖZCAN
Prof. Dr. Seyfi KENAN
Sezai ATA
Süheyla TULUMBACI
Şaziye ERTÜZÜN
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Şerife ŞENOK

Şeyma SARIKAYA
Murat AKKUŞ
Muzaffer KÜÇÜKKONER
Tamer SEVGİN
Tolga BALCI
Tuğba USTA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Uğur AVŞAR
Ülkü ÖZDEMİR
Volkan Hasan KAYA

Yasemin UZ

Yasin ÖZDEMİR
Prof. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Zafer TATLI

Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Köy Okulları Değişim Ağı
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Türk Dünyası Vakfı
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu (HAK-İŞ)
Ankara Sanayi Odası
Milli Eğitim Bakanlığı
TEDMEM
Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği
(MÜSİAD)
Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)
Ankara Üniversitesi
Boğaziçi Üniversitesi
Alman-Türk Ticaret ve Sanayi Odası
Marmara Üniversitesi
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Türkiye İstatistik Kurumu
Milli Eğitim Bakanlığı
Hacettepe Üniversitesi
Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu
(TÜRK-İŞ)
Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi
Milli Eğitim Bakanlığı
ETİ Gıda A.Ş.
Milli Eğitim Bakanlığı
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Mesleki Yeterlilik Kurumu
Atatürk Üniversitesi
Strateji ve Bütçe Başkanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Milli Eğitim Bakanlığı
Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları
Merkezi (Ulusal Ajans)
Milli Eğitim Bakanlığı
Yeditepe Üniversitesi
TED Üniversitesi
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

YÖNETİCİ ÖZETİ

Eğitim, beşerî sermayenin niteliğini artırmada ülkelerin sahip olduğu en önemli araç olarak toplumun değişimlere uyum sağlaması ve geleceğin bireylerden talep ettiği becerilerin kazandırılmasında kritik önemi haizdir. Bilimsel teknolojik ve toplumsal alanda meydana gelen gelişim ve değişimlere uyum sağlayabilmek için nitelikli ve evrensel bir eğitim sisteminin inşa edilmesi ve bu eğitim sisteminin de adil ve eşitlikçi bir yapıda olması gerekir.

Son yıllarda Türkiye’de eğitim sisteminin yapısı, performansı ve kapsayıcılığı birçok gösterge doğrultusunda önemli değişimler göstermiş, eğitime erişim ve eğitimin niteliğinin artırılmasına dönük pek çok yeni reformlar yapılmıştır. Bu reformlar neticesinde; eğitim ekosisteminde pek çok dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Bu dönüşümler sonucunda okullaşma oranları artmış, bölgeler arasındaki eğitime erişimde farklılıklar azaltılmış, özel eğitime gereksinimli bireylerin eğitime ulaşmaları kolaylaştırılmış ve yaşam boyu öğrenme alanında olduğu gibi pek çok alanda çeşitli projeler devreye alınarak toplumun tüm kesimlerinin eğitime katılımı sağlanmıştır. Bunlara ek olarak yapılan öğretmen atamalarıyla okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayıları azaltılmış, öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyaçlarına dönük eğitim faaliyetleri çoğaltılmış, okullar ek bütçe ile desteklenmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayıcı Öğretmenlik Meslek Yasasının çıkartılması ile mesleğe önemli bir nitelik kazandırılmıştır. Ayrıca; Türkiye’de bu zamana kadar yapılan çeşitli çalışmalar ve reformlarla gerek eğitimde akademik performans alanında önceki yıllara göre önemli iyileşmelerin sağlandığı, gerekse de ölçme ve değerlendirme sistemiyle bölgeler ve okullar arasında başarı farklılıklarının giderek azaldığı göze çarpmaktadır.

Eğitimde uygulanan sosyal politikalar ve destek mekanizmalarının kapsamı ve eğitimin farklı kademelerinde kitleselleşme gibi birçok alanda çok önemli gelişimler elde edilmesine karşın sürdürülebilir, kapsayıcı, eşitlikçi ve krizlerle baş edebilecek bir eğitim sistemi için yeni reformlara ihtiyaç duyulduğu da bir gerçektir. Bunun için okul öncesi eğitimden başlayarak temel eğitimden yükseköğretime kadar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlaması ve eğitimde kalitenin daha da artırılması için; eğitim kaynakları öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmelidir. Buna ek olarak öğretmenlerin dijital yeterliklerinin, sürdürülebilir ve kapsayıcı eğitim yeterliklerinin artırılması, ihtiyaç duyan bölgelerdeki okulların daha çok eğitim materyalleri, fiziksel alt yapı ve insan kaynağı ile desteklenmesi gereklidir.

Türkiye'nin 2053 Vizyonu hedeflerine ulaşabilmesi ve geleceğin dünyasına daha hazır hale gelebilmesi için eğitimin niteliğini yükseltici yeni adımların atılması gerektiği görülmektedir. Bu değişimin sağlanması için; tüm eğitim kademelerinde ölçme ve değerlendirme sistemleri yeterlik temelli olarak yeniden yapılandırılmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede yapay zekâ, artırılmış gerçeklik gibi çok boyutlu ortamların kullanıma geçirilmesi ve ilerleyen dönemlerde sayısının daha da artması gerekmektedir. Ayrıca beklenen küresel krizler de göz önünde bulundurularak, her koşula uyum sağlayabilecek bir ölçme ve değerlendirme sisteminin kalite güvencesi temelinde kurulup tüm eğitim kademelerinde yaygınlaştırılması gerekir.

1. GİRİŞ

21. yüzyılda bilim ve teknolojinin geldiği noktada hemen hemen her alanda hızlı gelişim ve dönüşümler yaşanmakta olup var olan normlar, ön kabuller de bu dönüşüm nedeniyle eskisinden çok daha hızlı bir şekilde eskimektedir. Yaşanan bu gelişim ve dönüşümün en önemli ayaklarından biri de eğitim olarak kabul edilebilir. Bu durum nedeniyle ülkelerin inşa ettiği eğitim sistemleri çağın gereklerine cevap verme noktasında daha sık düzenlemeye ve revizyonlara ihtiyaç duymaktadır. Modern dünyada yaşanmakta olan bu hızlı dönüşüm nedeniyle bireylerden talep edilen nitelikler de sürekli değişime uğramaktadır. Eğitim sisteminin bu dönüşümü gerçekleştirebilmesi için aynı zamanda da hızla değişen bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere ayak uydurabilecek bir niteliğe kavuşturulması gerekmektedir.

Bilim ve teknolojinin yanı sıra küreselleşme sürecinin de etkisiyle dünyanın bir başka ucunda yaşanan küresel krizler yer, zaman fark etmeksizin hemen hemen her ülke üzerinde derin etkiler yaratmaktadır. Bu durumun en net örneği belki de 2019 yılında başlayan Covid-19 salgını olarak kabul edilebilir. Çin Halk Cumhuriyeti'nde ortaya çıkmış olan bu salgın, kısa bir süre içinde tüm dünyaya yayılmış ve ülkeleri her alanda etkilemiştir. Bu kriz nedeniyle belki de en derinden sarsılan alan eğitim olmuştur. Yaşanan bu gelişme geleneksel eğitim sistemlerinin yetersizliğini ortaya çıkarmış ve insanlığı yeni arayışlar içerisine sürüklemiştir. Bu nedenle ülkelerin eğitim sistemlerini 21. yüzyıl dünyasına uygun hale getirmeleri gerekliliği ve her koşula uygun esnek bir yapıya sahip eğitim modellerini inşa etme zorunluluğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Küresel etkileri hala hissedilen Covid-19 salgını, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında pek çok kavramın yeniden tartışılmasına ve tanımlanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, tüm eğitim kademelerindeki bireylere değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrenmeleri için eğitim süreçlerinin yeniden tasarlanması zorunlu hale gelmiştir (Pont, 2015).

Küresel ekonominin sürekli değişen koşulları, toplumların gelecekteki refahına ilişkin endişeleri de artırmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2022). Otomasyon, karanlık fabrikalar, yapay zekâ, robotik kodlama ve dijital dönüşüm gibi teknolojik değişimler, değişen ticaret kalıpları ve küresel ekonomide artan gerilimler; siyasi kutuplaşma, artan popülizm ve fırsat eşitsizliği gibi yeni zorlukları da ortaya çıkarmakta olup yaşanan bu değişim ve gelişmeler yüzünden eğitim başta olmak üzere pek çok alanda rekabet hız kazanmıştır (Ereş, 2005). Bu

bağlamda, eğitimin amacı sadece okur-yazar birey yetiştirmek değil aynı zamanda problem çözücü, yaratıcı, analitik düşünebilen ve girişimci bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bunun için eğitim sistemlerinin tasarlanmasında, bu hususların öncelikle göz önünde bulundurulması gerekir (Çakmak, 2008). Özellikle yeni teknolojiler söz konusu olduğunda, değişimin hızıyla birlikte önceden sahip olunan becerilerin hızla eskidiği ve yeni beceri kazanma mekanizmalarının önem kazandığı görülmektedir. Ayrıca günümüzde ve gelecekte meslek ve iş değiştirme hızı artmakta ve yaşam boyu iş garantisi de giderek azalmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin eğitim başarısının gelecekteki işgücünün becerileri için temel oluşturduğunu ve bunun uzun vadeli ekonomik büyümenin ve gelecekteki ekonomik refahın önde gelen belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Hanushek ve Woessmann, 2022). Ayrıca ekonomik yararlarının haricinde nitelikli bir eğitim sisteminin toplumsal uyuma da büyük faydalar sağlayacağı unutulmamalıdır. Çünkü nitelikli eğitim demek o sistemden çıkan bireylerin nitelikli bir toplum hale gelmesi ve toplumsal refahın, huzurun artması, ahlaki değerlerin güçlenmesi anlamına gelmektedir.

Eğitim, beşerî sermayenin niteliğini artırmada ülkelerin sahip olduğu en önemli araç olarak toplumun bu değişime uyum sağlamasında ve geleceğin talep ettiği becerilerin kazandırılmasında kritik önemi haizdir. Bu uyumun sağlanabilmesi için kaliteli ve eşitlikçi bir eğitim sisteminin yapılandırılması gerekmektedir (OECD, 2022a). Çünkü ancak kaliteli ve herkesi kapsayıcı eşitlikçiliği önceleyen adil bir eğitim sistemi ile bu uyum sağlanabilir. Kaliteli, kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim bireylerin erken çocukluk eğitimden yetişkin eğitimini de içine alan bir yaklaşımla hem ekonomik kalkınmaya hem de sosyal ilerlemeye katkıda bulunur (OECD, 2022a).

Günümüzde pek çok uzman, giderek artan mücadeleci küresel bilgi ekonomisinde ortaya çıkan yeni kazanımların tüm öğrenciler için vazgeçilmez bir gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a). Bu nedenle çağımızda yalnızca temel okuma, yazma ve matematiğin yeterli olmadığı görülmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a). Bilgi sürekli artmakta, kullanılan teknolojiler sürekli değişmekte olup değişen bu koşullar nedeniyle ülkemizin eğitim sistemi çok boyutlu, yirmi birinci yüzyıl becerilerini kapsayıcı bir nitelikte olması gerekmektedir. Çünkü artan küresel krizler, değişen üretim sistemleri ve pazar ihtiyaçları karşısında mücadele edebilmek için bireylerin çok yönlü, analitik düşünme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel düşünme becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Nitelikli ve evrensel bir eğitimin inşa edilmesi ve eğitim sistemlerinin adil ve

eşitlikçi bir yapıda olmasının sağlanması, aynı zamanda ülkelerin ekonomik yönden büyümesine ve ilerlemesine katkı sağlamaktadır (OECD, 2022a). Bu nedenden dolayı nitelikli, fırsat eşitliği önceleyen bir eğitim sisteminin inşasının ülkemizin kalkınmasında lokomotif bir rol oynayacağı açıktır.

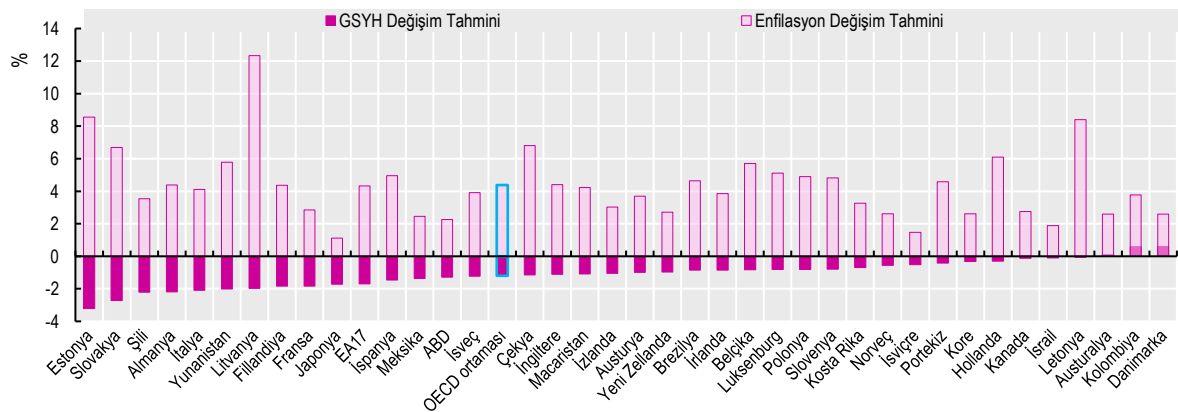
2. MEVCUT DURUM ANALİZİ

2.1. Dünyada Mevcut Durum ve Eğilimler

Toplumların yaşam biçimleri, alışkanlıkları ve ülkelerin ekonomileri, dünyada meydana gelen küresel düzeydeki savaş, deprem, salgın, gıda krizi, iklim krizi vb. faktörlerden olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. 2022 yılında dünyada meydana gelen üç önemli olay; Rusya-Ukrayna savaşı, Covid-19 salgını ve küresel iklim değişiminin ortaya çıkardığı etkilerin şiddetlenmesinin tüm ülkelerin sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim yaşamlarında önemli aksamalara ve belirsizliklere yol açtığı görülmüştür. Tüm dünyayı etkisi altına alan bu üç önemli olayın küresel etkilerinin kısa vadeli kesintiler şeklinde olsa da 2023 yılında da devam edeceği tahmin edilmektedir (OECD, 2022a). Bu durumun küresel ekonomik belirsizlikler yaratacağı, ülkelerin kamu maliyesinde kısıtlamalara yol açacağı öngörülmektedir. Bu durumun etkisiyle özel sektörün yatırım yapma isteğinin azalacağı ve bunun da bireylerin ortalama gelirlerinin azalmasına neden olacağı için; eğitimin de bundan olumsuz bir şekilde etkileneceği ifade edilmektedir (OECD, 2022a). Küresel ekonomideki bu bozulma ve belirsizlik bütün devletler üzerinde olumsuz etki yaratmakta olup bunun sonucu olarak ülkelerin ekonomi gelişimlerinin ivme kaybetmeye başladığı görülmektedir.

2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi ile küresel değer zincirleri ve tedarik zincirleri bozulmuş, ardından ekonomik yönden kısmen bir toparlanma görülmeye başlanırken Rusya-Ukrayna arasında çıkan savaş bu durumu yine tersine çevirmiştir. Bunun sonucunda tüm OECD ülkelerinin gayri safi yurtiçi hâsıla (GSYH) büyüme tahminleri 2022 Haziran ayından itibaren düşmeye ve çekirdek enflasyon tahminleri ise yükselmeye başlamıştır (bkz. Şekil:1).

Şekil 1: OECD Ülkelerinin Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) ve Çekirdek Enflasyonu Tahminleri (2022)



Kaynak: OECD, 2022a

Yaşanan bu küresel krizin ardından dünya genelinde enflasyonda önemli seviyede artış meydana gelmiş ve bu ülkelerin ekonomilerinde derin çatlaklar oluşmaya başlamıştır. Ekonomideki bu istikrarsızlık hem kamu hem de özel yatırımları engellerken düşük veya olumsuz ekonomik büyüme ve yüksek enflasyon, kamu maliyesindeki daralmalara etki edeceği gibi özel sektör kârlarını ve yatırım yapma kapasitesini engelleyerek hane halkının gerçek harcanabilir gelirini de azaltmıştır (OECD, 2022a). Kamu, özel sektör ve kişisel finans üzerindeki bu artan baskının tüm OECD ülkelerinde ve Türkiye’deki eğitim ve öğretime yönelik finansman kaynaklarına olan etkisi dikkat çekmektedir. Covid-19’un eğitim ve öğretime yönelik kamu finansmanı üzerindeki olumsuz etkisine rağmen 2020’de OECD ülkelerinin yaklaşık üçte ikisi eğitim bütçelerini artırmıştır. 2021’de bu ülkelerin en az dörtte üçü ilköğretim ve yükseköğretime yönelik mali kaynaklarını artırarak öğretmen, personel için ilave destekler ile dijital teknolojiler alanındaki yatırımlara yönelmişlerdir (OECD, 2022a).

Bunun yanında 2021 ve 2022’de Avrupa’nın birçok ülkesinde anormal derecede yoğun sıcak hava dalgaları ve orman yangınları meydana gelmiştir. Avustralya’da sel ve sıcak hava dalgaları, Şili’de devam eden büyük kuraklık sorunu, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri’nin bazı bölgelerinde rekor kıran bir soğuk hava dalgası meydana gelmiştir. Ek olarak, Japonya’da sel ve toprak kayması, Türkiye’de sel felaketi ve orman yangınları ortaya çıkmıştır. Özellikle 2023 yılında meydana gelen Kahramanmaraş merkezli iki deprem çok büyük can ve mal kaybına neden olmuştur. Dünyanın dört bir yanında meydana gelen bu gibi benzeri doğal felaketler ve krizler insanlar üzerinde derin bir yıkıcı etki oluşturmuştur. Bu iklim şoklarının geniş kapsamlı doğası ve genellikle benzeri görülmemiş etkileri, küresel dikkati yeniden iklim değişikliğini durdurma ve daha yeşil, daha sürdürülebilir bir gelecek sağlama zorunluluğu doğurmuştur. Aynı zamanda, Covid-19 salgınının küresel toplum üzerinde yarattığı derin şok, krize “yeşil” tepkiler ve “yeşil” toparlanma strateji çağrılarını yaygınlaştırmıştır (IEA, 2022).

Bir yandan dünya tüm bu güçlüklerle mücadele ederken Rusya-Ukrayna savaşıyla tetiklenen enerji krizi, enerji güvenliği çağrılarını yeniden gündeme getirmiş ve daha kısa vadeli olarak karbon yakıtlarına bağlı kalınsa bile geleneksel enerji tedarik araçlarına aşırı bağımlılıktan uzaklaşma çağrıları gündeme getirmiştir (IEA, 2022). Bu krizlerle başa çıkmak yeşil çözümlere olan talebin artmasını sağlamıştır. 2015’teki Paris Anlaşmasını takip eden beş yıl içinde, temiz enerjiye yapılan toplam yatırımın genel enerji yatırımındaki yıllık ortalama büyüme oranının %2’sinin biraz üzerindeyken bu oran %12’ye yükselmiş ve 2022’de temiz

enerji yatırımının, genel enerji yatırımındaki büyümenin neredeyse dörtte üçünü oluşturacağını tahmin edildiği ifade edilmektedir (IEA, 2022). Dünyanın pek çok ülkesinde çok geniş bölgelere kurulmaya başlanan güneş panelleri bu duruma çok iyi bir örnektir. Ancak bu ülkelerde hedeflenen bu dönüşüm için finansal yatırım tek başına yeterli görülmemekte olup eğitim sistemlerinin, sürdürülebilir bir gelecek için gençlerin sahip olması gereken kazanımlar doğrultusunda yeniden tasarlanması gerektiği ifade edilmektedir (OECD, 2022a). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2022 yılında başlatılan ve Türkiye'nin her ilçesinde en az bir tane olmak üzere 1.000 okulun “Çevre Dostu Okul”a dönüştürülmesi bu konuda önemli bir adımdır.

Bireylerin ve toplumların gelişmişlik ve kalkınmışlık düzeyi ile o toplumun genel eğitim yapısı arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu bilinmektedir (Er, Turan, Kaymakçı, 2021). Bu nedenden dolayı 21. yüzyılda birçok ülke derinlemesine reformlar yaparak eğitimde kalitenin artırılmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu hamlelerin ana nedeni küreselleşme sürecinin giderek şiddetlenmesi sonucu artan devletlerarası ekonomik rekabettir. Bu süreçte birçok eğitim sistemi, bilgi temelli bir yapıdan beceri temelli bir yapıya geçiş yapmıştır. Zira bilgiye erişim kolaylaştıkça öğrencilere bilgiye sahip olmaktan ziyade, doğru bilgiyi uygun kaynaklardan çıkarabilme, ulaştığı bilgileri doğru alanlarda kullanabilme, sonuçları durumu çözümleme ve problem çözme amacıyla kullanabilme gibi daha karmaşık becerilerin kazandırılması tüm dünyada amaçlanır hale gelmiştir.

OECD ülkeleri üzerinde yapılan araştırmalarda, bu ülkelerin büyüme ve gelişmeyi teşvik etmek için yenilikçi bilgi ve becerilere daha çok ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Tüm bu bilgi ve becerilere toplumların büyük çoğunluğunun erişimi için güçlü bir eğitim sisteminin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu bilgi ve becerilere erişmemiş ülkelerde eşitsizliklerin ortaya çıkacağı, genç istihdamı artıracak ve sonuçta dezavantajlı olan bazı ülkelerin daha da geri kalmasına neden olacağı ifade edilmektedir (OECD, 2014). Diğer taraftan eğitime daha fazla ekonomik kaynak ayırmak mutlaka daha iyi sonuçlar getireceği anlamına da gelmemelidir. Önemli olan bu kaynakların mümkün olan en doğru şekilde ve yerinde kullanılmasıdır. Bu bağlamda politika yapımcıların bu yatırımları yerinde ve etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için eğitimle ilgili veriler hakkında bilgilere erişir olabilmeleri çok büyük önem arz etmektedir.

Endüstri 4.0 ve sonrasında Toplum 5.0 anlayışının ortaya çıkardığı bakış açısı bizlere yeni bir eğitim vizyonunun oluşturulması gerekliliğini işaret etmektedir (Er, Turan, Kaymakçı, 2021). Toplum 5.0 kavramı daha önce gerçekleşmiş olan sanayi devrimlerinden farklı olup doğayı, insan odaklı sürdürülebilir kalkınma eksenli daha kucaklayıcı bir çerçeveyi kapsamaktadır (Büyükuslu, 2021). Bundan önceki sanayi devrimlerine bakıldığında üretimin daha çok artırılması, verimliliğin ve kalitenin artırılması sonucunda daha çok kar elde etme amacı güdüldüğü görülürken; Toplum 5.0 doğayı, insanı merkez alan bir anlayışı esas almıştır.

Yaşadığımız Covid-19 pandemisi süreci, çeşitli doğal afetler, küresel ısınma sonucu yaşanan iklim krizleri, ek olarak 2020 ve sonrasında yaşanan ekonomik bulanımlar insan hayatının yalnızca üretim ve verim odaklı olmasının dışında daha yaşanabilir bir hayatın da gerekli olduğunu bize göstermiştir (Duman, 2022). Toplumun bu dönüşme ayak uydurabilmesi için eğitim sistemlerinin de yapılması elzem olan köklü reformlarla Toplum 5.0 anlayışına uygun bir niteliğe ulaştırılması büyük önem arz etmektedir.

Küreselleşme süreci neticesinde dünya genelinde yapılan büyük çalışmalar ülkelerin kendi geliştirdikleri politikalara bir ilham kaynağı olup devletler bu çalışmalardan çıkan kararları kendi planlarına entegre etmekte aynı zamanda geliştirmiş oldukları politikaların çıktılarını da küresel ölçekteki değerlendirme kuruluşlarında karşılaştırmaktadırlar (Er, Turan ve Kaymakçı, 2021). Dünya Ekonomik Formu, bu büyük küresel ölçekte olan organizasyonların en önemlilerinden biridir (Er, Turan ve Kaymakçı, 2021). 2020 Ocak ayında düzenlenen Dünya Ekonomik Forumu'nda eğitimle ilgili sekiz önemli nokta paylaşılmıştır. Bunlar; *küresel vatandaşlık becerileri, yenilik ve yaratıcılık becerileri, teknolojiyi kullanma becerileri, etkileşim becerileri, kişiselleştirilmiş ve kendi kendine öğrenme, erişilebilir kapsayıcı öğrenme, problem tabanlı ve işbirlikçi öğrenme, hayat boyu öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenmedir* (Er, Turan ve Kaymakçı, 2021).

Hanushek ve Woessmann'a göre (2007) temel eğitim alanında yapılan reformların çıktıları ancak 20 yıl sonrasında gözlenebilmektedir. Çünkü reform sonrasında bir sistemden çıkan bireylerin mezun olup iş gücü piyasasına dâhil olması ve bunun etkilerini gözlemlemek uzun zaman almaktadır. Lakin hızla değişen dünyamızda çağın gerektirdiği temel kazanımlar sürekli değişim içerisinde olduğu için politika yapımcıların sadece günün gereklerine göre değil aynı zamanda yarının ihtiyaçlarına göre de bir eğitim politikasının oluşturulmasında çaba harcamaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Birleşmiş Milletler Sözleşmenin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA), 2030 yılına kadar ekonomik büyüme ile ekonomik eşitsizlik, yenilikçilik, barış ve adalet gibi alanlarını da içine alan kalkınma hedeflerini içerir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a). Nitelikli Eğitim (SKA 4) olarak ifade edilen “Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatını teşvik etmek” için sıralanan alt hedeflerde yer alan 2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocukların, ücretsiz ilk ve ortaöğretimi tamamlamasına olanak sağlanması, mesleki ve teknik eğitim ile üniversite eğitimi dâhil yükseköğretime eşit erişiminin sağlanması, cinsiyet ve fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılması, gençlerin tamamının, kadın ve erkek yetişkinlerin çoğunluğunun okur-yazar olması ve sayısal beceriler kazanması, herkes için güvenli şiddet içermeyen öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a).

OECD ülkelerinin eğitim politikaları incelendiğinde özellikle çeşitli nedenlerle özel ihtiyaçları olan öğrencilerin desteklenmesi; küresel olarak artan göç sonucunda göçmenlerin topluma eğitim aracılığıyla entegrasyonunun sağlanması; okul terki, düşük başarı, kronik devamsızlık vb. riskli durumlarda olan öğrencilerin erken tespiti ve desteklenmesi ile okullar, bölgeler ve sosyoekonomik gruplar arasındaki başarı farklarının azaltılmasının ana politika alanları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durum bize eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi ve kapsayıcı eğitimin tesis edilebilmesi için birçok eğitim ve sosyal politikanın eş zamanlı uygulanması gerektiğine işaret etmektedir.

2000’li yıllar sonrasında öne çıkan küresel gelişmelerden birisi de eğitimde izleme araştırmalarının kapsamının genişletildiği ve etki alanlarının giderek arttığı görülmektedir. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS), Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS 2018), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) başta olmak üzere uzun süredir uygulanagelen izleme araştırmaları eğitim politikalarının değerlendirilmesi ve yeni politika geliştirme sürecinde sık kullanılan ölçütler olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitimden beklentilere yönelik gelişmeler, farklı alanlarda izleme araştırmalarının geliştirilmesini de sağlamıştır. OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (IEA), bilgisayar ve dijital becerilerin ölçüldüğü (International Computer and Information Literacy Study (ICILS), vatandaşlık becerileri ve topluma etkin katılım becerilerini ölçen ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) gibi araştırmalar, ölçülen becerilerin ne kadar zenginleştiğine

örnek sunmaktadır. Bu araştırmalar, katılımcı ülke ve bölgelere ölçülen beceriler açısından mevcut durumlarını karşılaştırılabilir veriler aracılığıyla değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Son olarak, herkes için kapsayıcı sürdürülebilir ve nitelikli eğitim, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP)'nın ana hedeflerinden biridir. Türkiye'nin de 1995'te imzaladığı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. maddesine göre, her çocuğun eğitim hakkı olduğunu ve bu hakkın eğitimde fırsat eşitliği temelinde geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Resmî Gazete, 1995). Aynı sözleşmesinin 29. maddesinde de çocuğun eğitim sayesinde kişisel gelişimi ve zihinsel gelişiminin tam olarak gerçekleştirilmesinin esas alınması gerektiği yer almaktadır (Resmî Gazete, 1995). Bu nedenden dolayı oluşturulacak eğitim sisteminin uluslararası standartlara uygun bir nitelikte olması için fırsat eşitliği ilkesini ve bireyin gelişimini temel alması gerektiği açıktır.

2.2. Türkiye’de Eğitime Erişim ve Eğitim Kalitesinde Mevcut Durumun Analizi

Türkiye’de eğitim sisteminin yapısı, performansı ve kapsayıcılığı gibi birçok gösterge doğrultusunda son yıllarda önemli değişimler gösterilmiş olup eğitime erişimin artırılması ve eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik pek çok çalışma yapılmıştır (ERG, 2022). UNDP’nin ana hedeflerinden biri olan ve Türkiye’nin de kabul ettiği kapsayıcı sürdürülebilir eğitim, fırsat eşitliğini önceleyen, hayat boyu öğrenme imkânlarına erişiminin sağlanması, yoksulluğun azaltılması, ekonomik büyümenin ve nitelikli istihdam gücünün sağlanması hedefleri ülkemiz açısından son derece büyük önem arz etmektedir.

Türkiye’de 2028 ve 2053 hedeflerine ulaşılmasında; kalkınma planları, MEB Strateji Belgesi ve Eylem Planı, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, 20. Millî Eğitim Şura önerileri ve Öğretmenlik Meslek Yasası eğitiminin niteliğinin artırılmasında önemli politika belgeleri olarak değerlendirilmelidir. Kurumsal alanda yapılan bu düzenlemeler ve bu alanda yukarıda sözü edilen eylem planları irdelendiğinde; Türkiye’de eğitimin niteliğinin geliştirilmesinde dört temel bileşenin olduğu görülmektedir. Bunların; kaliteli eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme olduğu görülmektedir (Strateji Bütçe Başkanlığı, 2019a). Bu alanda devlet tarafından yapılan yasal düzenlemeler ve MEB’ce yürütülen projeler sayesinde; kaliteli eğitime erişimde okullaşma oranları artırılmıştır. Bunun yanında beşerî ve fiziksel alt yapı iyileştirilmiş, derslik başına ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaltılmış, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hizmetçi eğitim programlarına ağırlık verilmiş, bölgeler ve okullar arası başarı

farklılıkları önemli ölçüde azaltılmıştır (EİR, 2023). Fakat tüm bu ilerlemelere rağmen çağın değişen koşulları göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminde eğitimin niteliği ve fiziki altyapının iyileştirilmesinde ve eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesi noktasında daha pek çok iyileştirmenin yapılmasına gerek duyulduğu görülmektedir.

Özellikle son 20 yıllık dönem, Türkiye’de eğitim sisteminde birçok reformun yapıldığı bir dönem olup bu reformlar neticesinde eğitim ekosisteminde pek çok açıdan dönüşümün gerçekleştiği bir dönem olmuştur. Bu dönemde, okullaşma oranları, eğitimde uygulanan sosyal politikalar ve destek mekanizmalarının kapsamı ve eğitimin farklı kademelerinde kitleselleşmesi gibi birçok alanda gelişimler yaşanmasına karşın sürdürülebilir, kapsayıcı, eşitlikçi ve krizlerle baş edebilecek olan bir eğitim sistemi için daha çok sayıda yeni reformlara da ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki kısımda 2053 Türkiye Vizyonundan hareketle Türkiye’de eğitim sistemindeki yapılan iyileştirme çalışmaları ve meydana gelen gelişmeler üzerinde durulmuş, ardından On Birinci Kalkınma Planı hedeflerine ulaşılma durumları ve bu alanlardaki eksiklikler uluslararası göstergeler ışığında tartışılmıştır.

Hazırlanan bu raporda; eğitime erişimde mevcut durum, erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetleri ve okul öncesi eğitim, okullaşma oranları, eğitimin kalitesi, eğitimde fırsat eşitliği, okul yönetimi/yöneticiliği, eğitim finansmanı ve hesap verebilirlik gibi OECD (2015) raporunda esas alınan pek çok başlık dikkate alınarak bir politika kaldırıcı oluşturulmuştur. OECD tarafından oluşturulan örnek politika kaldırıcı aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Politika Kaldırıcı, Tanımı, Politika Seçenekleri ve Tedbirler

Politika Kaldırıcı	Tanım	Politika Seçenekleri	Politika Tedbirleri
Öğrenciler: Çıktıların geliştirilmesi			
Eşitlik (ve kalite)	Kişisel ya da toplumsal koşulların eğitsel potansiyele erişimde engel yaratmadığı (eşitlik) ve tüm bireylerin en azından minimum bir beceri seviyesine (kalite) sahip olmalarını sağlayan politikalar	Erken çocukluk dönemi yatırımlarının geliştirilmesi	Okul öncesi eğitim ve bakımın kalitesine yatırım yapılması
		Sistem düzeyindeki yönetsel sorunların çözülmesi	Sınıf tekrarının önüne geçilmesi, erken izleme ve öğrenci seçimi, okul tercihlerinin yönetilmesi, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek finansman stratejileri geliştirilmesi, geçiş tasarımının tamamlanması
		Düşük performans gösteren özel ihtiyaçlı okul ve öğrencilerin desteklenmesi	Okul liderliğini desteklemek, olumlu okul ortamının canlandırılması, öğretmen kalitesinin artırılması, sınıfta etkin öğrenme stratejilerinin sağlanması, okulların ebeveyn ve topluluklar ile ilişkilendirilmesi
Öğrencileri geleceğe hazırlamak	Öğrencilerin eğitime devamlarını veya işgücü piyasasına erişimini destekleyecek politikalar	Temel eğitim	Tercih esnekliği, programlar arasında kalitenin sağlanması, lise seviyesindeki uzmanlığın özel ihtiyaçlarını güçlendirmek, toplumun kapsanması, ebeveynler ve özel sektör, işgücü piyasasına ya da sonraki eğitim kademelerine geçişlerin sağlanması
		Mesleki eğitim	Mesleki eğitimin sunduğu becerilerin işgücü piyasası ihtiyaçları ile eşleşmesi, uygun kariyer rehberliği, iş başında eğitimin verilmesi, paydaş katılımı için araçlar
		Yükseköğretim	Yükseköğretimin izlenmesi, finansmanın önceliklerle eşleştirilmesi, kalite ve eşitliğin sağlanması, araştırma ve inovasyonda yükseköğretimin rolünün iyileştirilmesi, işgücü piyasası bağlantısının güçlendirilmesi, uluslararasılaşma stratejilerinin belirlenmesi
		Geçişler	Eğitim alanları arasındaki ve işgücü piyasasına olan geçişler
Kurumlar: Kalitenin yükseltilmesi			
Okul gelişimi	Öğrenci başarısına etki eden ve okulda verilen eğitimi güçlendirici politikalar	Öğrenme ortamları	Sınıf büyüklüğü, müfredat, ders saati, öğrenme stratejileri, okullardaki etkileşimler
		Nitelikli öğretmenler	İşe alım, seçim ve göreve başlama, maaş ve çalışma koşulları, ilk eğitim, mesleki gelişim fırsatları ve kariyer yolları
		Okul liderleri	Okul müdürlerinin geliştirilmesi, yeniden eğitilmesi ve okul müdürlüğünün bir meslek olarak cazip kılınması, destek ve iletişim ağları
Değerlendirme	Okul sistemlerinin çıktılarını	Sistem değerlendirmesi	Sisteminin ve alt kırılımlarının bir bütün olarak değerlendirilmesi, program ve politika değerlendirmesi

	destekleyen ölçen ve geliştiren politikalar	Okul değerlendirmesi	Okul içi değerlendirme, okul dışı değerlendirme, okul liderliği
		Öğretmenlere hak edilen değerin verilmesi	Deneme süresi, gelişime yönelik değerlendirme, performans yönetimi, hesap verebilirlik ve iyileştirme amaçlı takdir ve değerlendirme
		Öğrenci değerlendirmesi	Süreç değerlendirme, sonuç değerlendirme
		Çerçeve değerlendirmesi	Eşgüdümlü düzenlemeler, yönetim, biçimlendirme / mimari, yetkinlikler ve beceriler, sonuçların kullanımı, uygulama stratejileri ve faktörler
Sistem: Etki Yönetimi			
Yönetim	Etkili planlamanın sağlanması, uygulanması ve politikalaştırılması	Resmi yapılanma	Yönetim biçimi, eğitim sisteminin organizasyonu, karar almanın konumu
		Amaçların belirlenmesi	Ulusal eğitim hedef ve önceliklerinin tanımlanması
		Paydaş süreci	İlgili kurumlar ve paydaşlar arası iş birliği
Finansman	Eğitim sisteminde etkili ve verimli yatırım	Eğitim sistemindeki ekonomik kaynaklar	Kamu harcamaları, gayrisafi yurtiçi hasıla ve eğitim seviyelerine göre payı
		Kaynak kullanımı	Eğitim seviyesine göre zaman kaynakları, insan kaynakları, materyal kaynakları

Kaynak: OECD, 2015

2.2.1. Eğitime Erişimde Mevcut Durum

Okullaşma oranları, toplumun eğitime erişiminin ana göstergesi olarak eğitimde fırsat eşitliğinin ön koşulları arasında yer almaktadır. Toplumun tüm kesimlerini eğitime buluşturamayan bir eğitim sisteminin, fırsat eşitliği açısından gerekli altyapıyı sağladığını ifade etmesi mümkün değildir. Bu bölümde Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetleri, okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitime erişimdeki ve okullaşma oranlarındaki durum OECD ülke verileriyle kıyaslanarak irdelenmiştir.

2.2.1.1. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakım Hizmetleri ve Okul öncesi Eğitim

Günümüzde çağın bireylerden talep ettiği niteliklere ulaşılabilmesi için erken çocukluk eğitiminin ne kadar önemli bir konu olduğu açıktır. Erken çocukluk eğitimi, tüm eğitim kademelerini doğrudan etkileyen, çocukların okul hayatına hazırlanmasını sağlayan ve ilerideki akademik başarılarını da etkileyen önemli bir kademedir. Çünkü erken çocukluk eğitimi çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve el becerilerinin gelişimlerini sağlayıp onları ilköğretime daha hazır hale getirmektedir. Erken çocukluk eğitimi almayan çocukların ilkokula

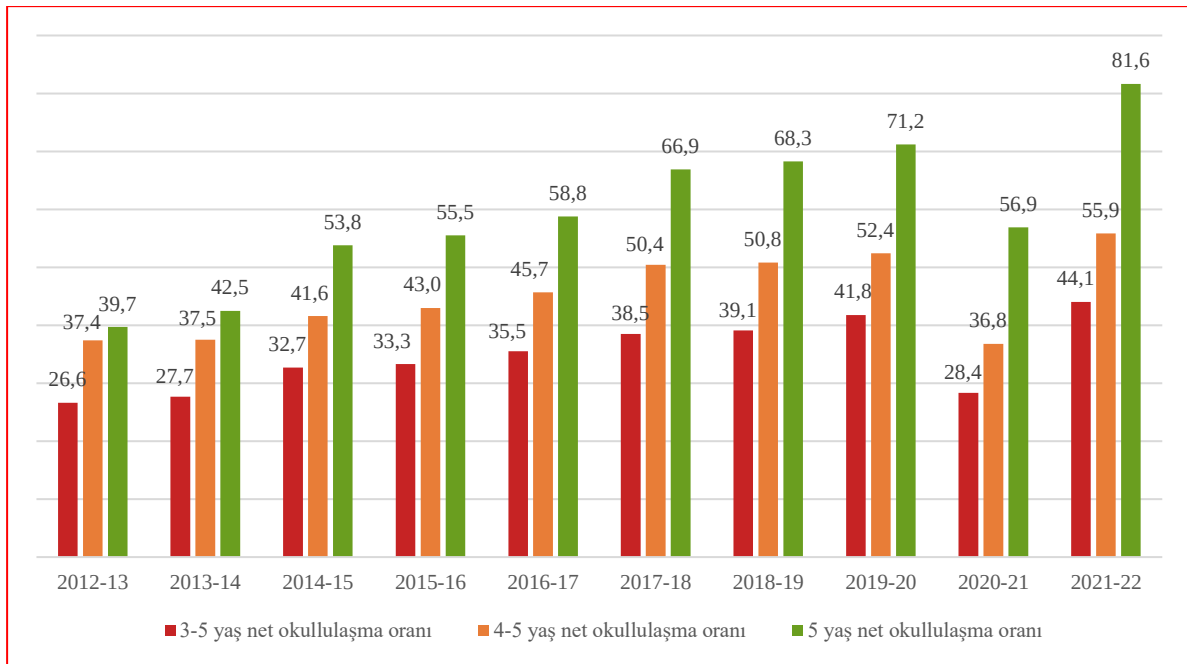
başladıklarında hazır bulunuşluk düzeylerinde bu eğitim alan akranlarına göre önemli farklılıklar ortaya çıktığı bilinen bir gerçektir. Eğer bu farklar telafi edilmezse eğitim seviyesi arttıkça başarı farklarına da temel teşkil etme potansiyeline sahiptir. Okullar düzeyinde bakıldığında ise bu durum ileride okullar arasında başarı farkları olarak adlandırılan önemli bir sorunla yüzleşmek durumunda kalmayı beraberinde getirecektir (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2021; Suna ve Özer, 2022). Bu nedenle erken çocukluk eğitimi çocukların zihinsel, duygusal ve buna benzer pek çok açıdan gelişimi için hayati önem taşıyan bir aşamadır. Erken çocukluk eğitiminde verilen nitelikli bir eğitim ile çocukların gelecek dönemlerdeki okul hayatlarında daha başarılı olma potansiyellerinin arttığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Ekinci, 2001; Oktay, 2003; Kamerman, 2007). Bu özellikle özel sosyoekonomik geçmişe sahip çocuklar için önemli olup ev öğrenme ortamlarında bu becerileri geliştirmek için bu gruptaki öğrencilerin daha az fırsata sahip olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2017). Erken çocukluk eğitimine özellikle özel grupta olan çocukların daha erken başlatılması çocukların bütüncül gelişimine katkı sağlayacağı gibi o ailelerdeki annelerin istihdama katılmalarıyla birlikte ekonomik yönden güçlenmelerine, bunun sonucu olarak da eşitsizliklerin giderilmesine fırsat tanımış olacaktır (ERG, 2017). Bu açıdan erken çocukluk eğitimine tüm çocuklarımızın kolaylıkla erişebilir olması eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir husustur.

Türkiye’de 2000’li yılların başında okullaşma oranları, ilköğretim kademesi dışında OECD ülkeleri ile karşılaştırılamayacak kadar düşük bir seviyede kalmıştır. Özellikle okullaşma oranlarında başlıca göze çarpan kademe erken çocukluk eğitimi olarak gösterilmiştir (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2021). Örneğin OECD ülkelerinde 2005 yılında ortalama %74 olan erken çocukluk eğitime katılım oranı 2020 yılına gelindiğinde %83’e yükselirken Türkiye’de 2005 yılında %10’a, 2020 yılında ise ancak %41 seviyelerine yükselebilmiştir. Türkiye’deki erken çocukluk eğitime erişim oranı yıllar içerisinde düzenli bir iyileştirme göstermiş olsa da OECD ortalamasını yakalayamamıştır. Bu bağlamda gerek okul sayıları gerek okul öncesi eğitimi personel sayıları ve gerekli altyapının oluşturulması için çok ciddi bir reforma ihtiyaç duyulmuştur.

Birleşmiş Milletlerin Sürdürebilir Kalkınma Eğitim hedefleri arasında yer alan “2030’a kadar tüm kız ve erkek çocuklarının ilköğretime hazır olmaları için kaliteli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitime erişimlerini sağlamak” (Hedef 4.2), maddesi On Birinci Kalkınma Planında erken çocukluk eğitimi ana başlıklarından biri olarak belirlenmiştir. On Birinci Kalkınma Planında eğitimle ilgili politika ve tedbirler başlığında geçen 548.1 madde

kapsamında erken çocukluk eğitiminde ilave dersliklerin yapılacağı, beş yaş zorunlu eğitimin getirileceği ve erken çocukluk eğitiminde alternatif modellerin oluşturulacağı kararı alınmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019b). Bu karardan hareketle son yıllarda eğitim sisteminin pek çok kademesinde olduğu gibi erken çocukluk eğitiminde de önemli dönüşümler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çocukların erken çocukluk eğitimine erişimini sağlamak amacıyla MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde, MEB Stratejik Planında, 20. Millî Eğitim Şûra Kararlarında ve Cumhurbaşkanlığı 2019, 2020, 2021, 2022 ve 2023 Yıllık Programlarında öncelikli alanlardan biri olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarla Şekil 2’de görüldüğü üzere 2021-2022 eğitim-öğretim yılında beş yaş grubunda net okullaşma oranı %81,63’e yükselmiştir (MEB, 2022c). Ayrıca MEB tarafından 2023 yılı itibarıyla 5 yaş ve üzerinde okullaşma oranının %99,9’a ulaştığı ifade edilmektedir (Özer, Aşkar ve Suna 2023). Bu orana ulaşılmasında MEB tarafından görece kısa bir zamanda oluşturulan 6 binden fazla yeni anaokulu kapasitesinin büyük bir etkisi olmuştur (OECD, 2023; Özer, Aşkar ve Suna 2023).

Şekil 2: Türkiye’de Okul öncesi Net Okullaşma Oranları ve Toplam Öğrenci Sayısı



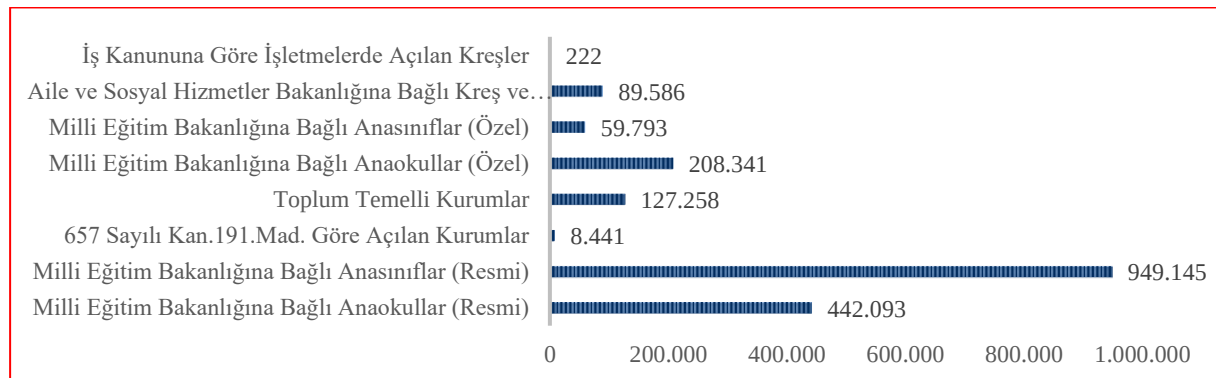
¹ Kaynak: TÜİK, MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012-2022

¹ 2012-2013 öğretim yılı ile 2015-2016 öğretim yılları arası hesaplamalarda yabancı uyruklu dâhil öğrenci sayısı ve nüfus dikkate alınırken, 2016-2017 öğretim yılından itibaren yabancı uyruklu hariç öğrenci sayısı ve nüfus dikkate alınmıştır.

MEB'in açıkladığı son verilere göre Türkiye'de erken çocukluk eğitimi alan öğrenci sayısında 2012-2013 yılından beri Covid-19 salgını süreci (2020-2021) haricinde sürekli bir artış görülmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında erken çocukluk eğitimine katılan öğrenci sayısı 1 milyon 885 bin 4 ile tarihindeki en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Okul öncesi eğitimde Covid-19 salgını süreci nedeniyle 2020-2021 yıllarında öğrenci sayılarında %24,8'lik azalma görülse bile 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir önceki yıla göre %53,8'lik bir artış görülmüştür (MEB, 2022c). Ayrıca MEB tarafından açıklanan güncel okullaşma oranları da erken çocukluk eğitimi kapsamında 3-5 yaş aralığında en yüksek düzeyine ulaşmıştır. 2023 yılının Nisan ayı itibarıyla 3 yaştaki okullaşma oranı %9'dan %21'e, 4 yaşta %16'dan %42'ye ve 5 yaşta %65'ten %99,9'a yükselmiştir.

Şekil 3'te görüldüğü üzere erken çocukluk eğitimi alan çocukların kurumlara göre dağılımına bakıldığında öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB), belediyeler ve diğer kuruluşlara bağlı resmi anasınıfları, resmi anaokulları, özel anaokulları, Toplum Temelli Erken Çocukluk Eğitimi Merkezleri vb. gibi pek çok kurum altında eğitim aldığı görülmektedir. Şekil 3'te 2021-2022 eğitim-öğretim yılında erken çocukluk eğitimine katılan öğrencilerin kurumlara göre dağılımları verilmektedir. Buna göre, erken çocukluk eğitimi alan öğrencilerin %50'si MEB'e bağlı resmi anasınıflarında, %23'ü resmi anaokullarında, %11'i özel anaokullarında, %6,8'i toplum temelli kurumlarda ve %4,8'i de ASHB'ye bağlı kurumlar ile diğer kurumlarda olmak üzere toplam 1.885.004 çocuğun eğitim gördüğü görülmektedir (Şekil 3).

Şekil 3: Erken Çocukluk Eğitimi Veren Kurumlardaki Öğrenci Sayıları, 2021-2022



Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2021-2022

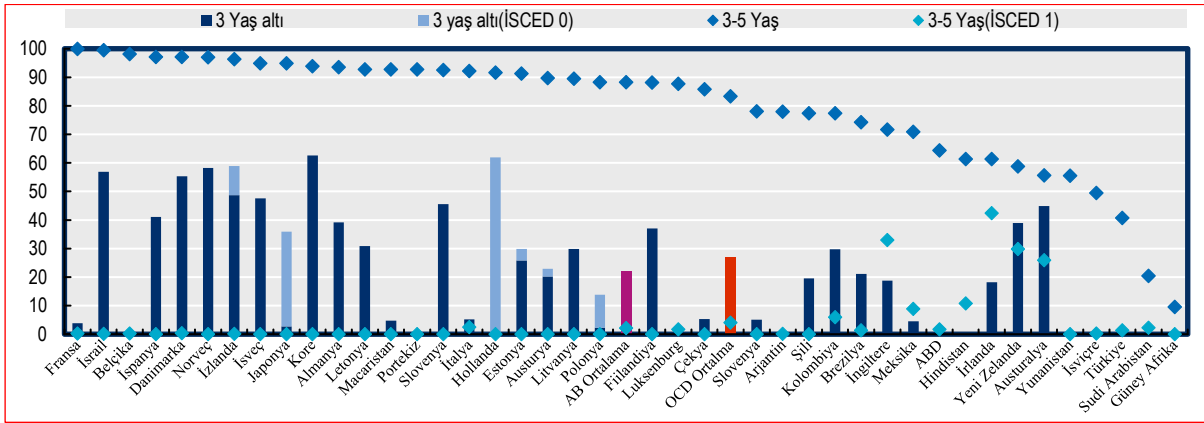
Türkiye’de erken çocukluk eğitimi kurumları; bağımsız anaokulları olarak açılabilceği gibi çocuk gelişimi ve eğitimi verebilen mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim kurumlarında uygulama sınıfı ve diğer eğitim kurumları içerisinde ana sınıfı olarak da açılabilir. İlgili mevzuata bakıldığında 2022 yılı itibarıyla ana sınıfı ve uygulama sınıflarına 57-68 aylık çocukların kayıtlarının yapılabilme imkânı sağladığı görülmektedir. Eğitime erişimi kolaylaştırmak ve erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranının artırılması amacıyla 2022 yılında MEB tarafından Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, ASHB ve Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı ile iş birliği içerisinde gerçekleştirdiği “Erken Çocukluk Eğitimi Seferberliği” kapsamında derslik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 6.004 ana yeni anaokulu kapasitesi oluşturulmuştur.

Bu adımların yanında MEB, erken çocukluk eğitime erişimi artırmak amacıyla gezici öğretmen sınıfı, gezici sınıf, taşıma merkezi, ana sınıfı, yaz eğitimi, ev temelli eğitim, toplum temelli erken müdahale modeli, mobil anaokulu, köy yaşam merkezleri gibi birçok yaklaşımı kullanmıştır (MEB, 2021). MEB, 2021 yılı itibarıyla erken çocukluk eğitiminde başlattığı bu projeler ile uzun yıllardır süren “her öğrencinin en az bir yıl okul öncesi eğitim alması” hedefine ulaşmak için önemli bir atılım göstermiştir. Bunun yanı sıra erken çocukluk eğitime erişimi artırmak amacıyla sosyoekonomik açıdan özel ihtiyaçları bulunan öğrenciler için yıllık 500 milyon TL bütçeyle teşvik programı başlatılmıştır. Artırılan bu kapasite ve sağlanan teşvikler ile bir yıl gibi kısa bir sürede erken çocukluk eğitime katılımında büyük bir artış sağlamıştır. Bunun yanında oluşturulan altyapı aracılığıyla artırılan erişimin nitelikli bir eğitimle desteklenmesi için yapılan son öğretmen atamalarında 7.503 kontenjan erken çocukluk eğitime verilmiştir.

Yapılan tüm bu çalışmalarla birlikte erken çocukluk eğitiminde Türkiye’de okullaşma oranının son yıllarda arttığı ancak 3-5 yaş okullaşma oranında henüz arzu edilen seviyeye gelinemediği görülmektedir. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitiminde gelinecek noktanın iyi anlaşılabilmesi için uluslararası göstergeleri dikkate almak daha uygun olacaktır. OECD’nin “Bir Bakışta Eğitim-2022” Raporuna (OECD-Education at Glance, 2022) bakıldığında erken çocukluk eğitiminde 3-5 yaş arasındaki çocukların eğitime katılım oranlarının ortalama %83 olduğu görülmektedir. Şekil 4’te görüldüğü gibi, 2020 yılında Türkiye, 3-5 yaş grubu okullaşma oranlarının en düşük olduğu OECD ülkesi olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle OECD ortalaması yaklaşık %83 iken Türkiye’de 3-5 yaş aralığındaki çocukların eğitime katılımı yaklaşık %41 seviyesindedir. Bazı ülkelerde ise 0-2 yaş grubunda olan daha küçük çocukların

erken çocukluk eğitime katılımının yaygın olduğu görülmekte ve bu yaş grubundaki çocukların %50'sinden fazlasının kayıtlı bulunduğu görülmektedir (OECD, 2022). Bununla birlikte, OECD genelinde ortalama olarak üç yaşın altındaki çocukların %27'sinin erken çocukluk eğitime kayıtlı olduğu görülmektedir (OECD, 2022a). Tüm bu verilere bakıldığında; erken çocukluk eğitiminde Türkiye'nin okullaşma oranları konusunda OECD ortalamasını yakalayabilmesi için gelişime açık alanların olduğu görülmektedir.

Şekil 4: Farklı OECD Ülkelerinde Erken Çocukluk Eğitime Katılım Oranları (2020)



Kaynak: OECD, 2022b

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED) 0: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı

ISCED 1: Okul Öncesi Eğitim

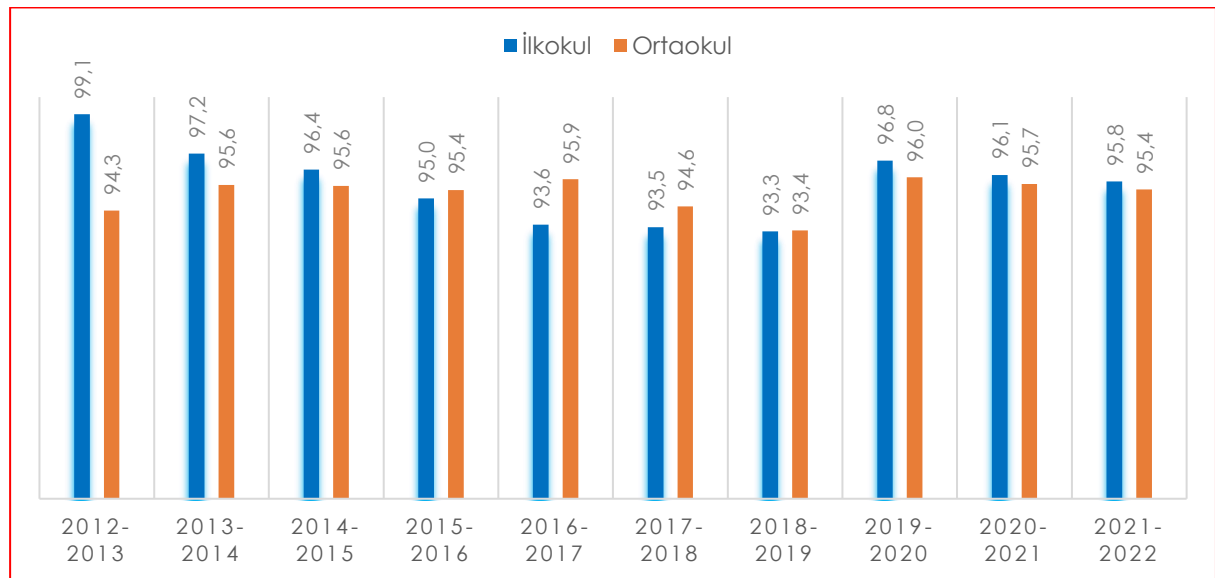
Yine, 2020 yılı “Bir Bakışta Eğitim” OECD Raporunda erken çocukluk eğitiminin, uzun dönemli olumlu etkilerinden (akademik başarıda artış, olumlu vatandaşlık becerileri, sosyal-duygusal becerilerde iyileşme ve yüksek istihdam edebilirlik vb.) dolayı eğitim politikalarının belirlenmesinde öncelikli bir alan olarak ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (OECD, 2020a). Fakat Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin zorunlu eğitim kapsamında olmaması ve isteğe bağlı olması nedeniyle eğitime erişimde 3-5 yaş aralığındaki okullaşma oranları istenen seviyelere tam anlamıyla erişememiştir. Fransa ve İsrail’de eğitime katılım oranı %100, Belçika, İspanya, Danimarka, Norveç, İzlanda, İsveç ve Japonya gibi ülkelerde ise %95’in üzerindedir. Bu bağlamda 20. Millî Eğitim Şûrasında da belirtildiği gibi erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranının %100’e ulaşabilmesi için 5 yaş grubunda erken çocukluk eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması önem arz etmektedir.

Erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılmasının yanı sıra verilen eğitimin kalitesi de büyük önem taşımaktadır. Örneğin, eğitim programlarının yeterliliği, farklı kurum türleriyle sunulan erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin ulusal standartlara uyumu, verilen hizmetlerin

çocuklara yönelik etkilerine dair izleme ve değerlendirme çalışmaları gibi pek çok alanda erken çocukluk eğitiminin kalitesine etki eden faktörler bulunmaktadır. İlk olarak, farklı kurumlar çatısında sunulan erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin çocuk hakları norm standartları ve ulusal mevzuat göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi ve bu hizmetlerin çocuklar üzerine olan etkilerine yönelik izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (ERG, 2022). Ayrıca erken çocukluk eğitimi kurumlarında çeşitli kalite standartları yenilenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Örneğin bu kurumların fiziki kapasiteleri artırılmalı, müfredatları uluslararası standartlara uygun hale getirilmeli, çeşitli ders kitapları, yardımcı kaynaklar veya kullanılan araç ve gereçler kalite standartlarına göre sağlanmalıdır. Bu standartların belirlenmesi, izlenmesi için izleme ve değerlendirme sistemi kurulmalıdır. Ayrıca OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında; özel sektörde okulların finansman olarak yeterince desteklenmemesi, okul personelinin nitelik ve nicelik sorunları, özel sektörle yeterli iş birliğinin sağlanmaması, yönetim ve rehberlikten kaynaklanan sorunların bulunduğu da ifade edilmektedir (Kılıç ve Can, 202; Toran ve Özgen, 2018; Şahin ve Kalburan, DPT, 2013; Gürkan, 2020). Son olarak, MEB’e bağlı olmayan, kayıt dışı okul öncesi eğitim kurumlarının bulunup bulunmadığı, varsa ne kadar yaygın olduğu, sunulan hizmetlerin niteliği ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (ERG, 2022).

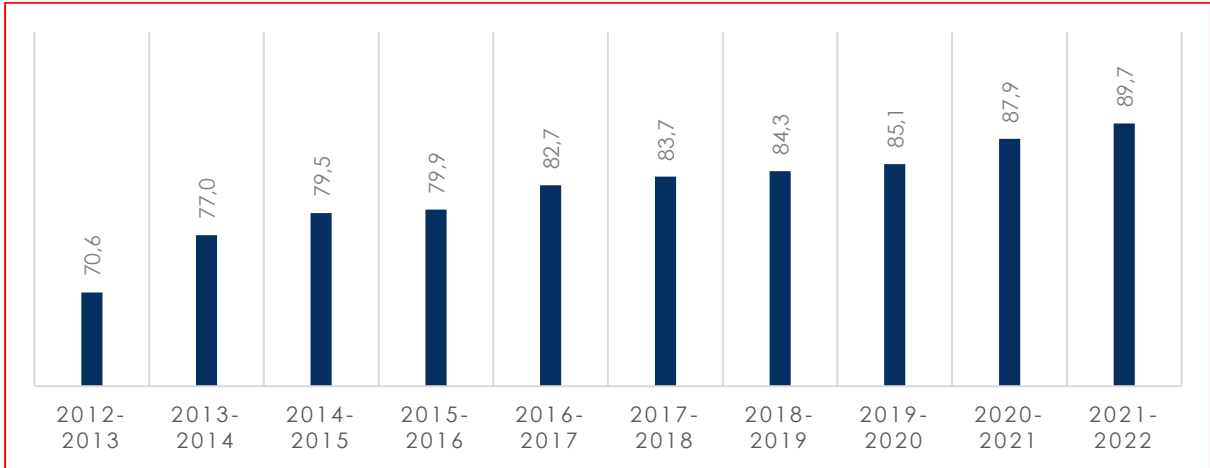
2.2.1.2. Temel ve Ortaöğretim

Şekil 5: Türkiye’de İlkokul ve Ortaokul Kademesinde Net Okullaşma Oranlarının Yıllara Göre Değişimi



Kaynak: TÜİK, MEB Örgün Eğitim İstatistikleri, 2012-2022

Şekil 6: Türkiye’de Ortaöğretimde Net Okullaşma Oranlarının Yıllara Göre Değişimi



² Kaynak: TÜİK, MEB Örgün Eğitim İstatistikleri, 2012-2022

Türkiye’de zorunlu eğitim 2012 yılında çıkarılan yasa ile 4+4+4 olmak üzere 6 yaşından başlayıp 17 yaşına kadar devam etmektedir. Şekil 5 ve 6’da görüldüğü gibi temel eğitim düzeyinden ortaöğretime kadar tüm eğitim kademelerinde okullaşma oranlarında önemli bir iyileşme sağlanmış ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibarıyla ilkokul kademesinde %95,8’e, ortaokul kademesinde %95,4 ve ortaöğretimde ise %89,7’ye ulaşılmıştır. Türkiye’de temel ve ortaöğretimde yaşa bağlı okullaşma oranlarına bakıldığında 2020 yılına ait yaşa bağlı okullaşma oranları 6-14 yaşında %100, 15-19 yaş aralığında %69, 2021 yılında 6-9 yaş grubunda %97,2 olmuştur (MEB, 2022). MEB tarafından açıklanan güncel okullaşma oranlarına göre 2023 yılının Mayıs ayı itibarıyla tüm eğitim kademelerinde okullaşma oranları %99’un üzerine çıkmıştır. Yine OECD tarafından kamuoyuna açıklanan yeni bir raporda özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde artan okullaşma oranlarıyla birlikte Türkiye’nin son 10 yılda 25-34 yaş arasındaki bireylerin eğitime katılımını en fazla artıran ülke olduğu ifade edilmiştir (OECD, 2023).

2.2.1.3. Açık Öğretim Okulları

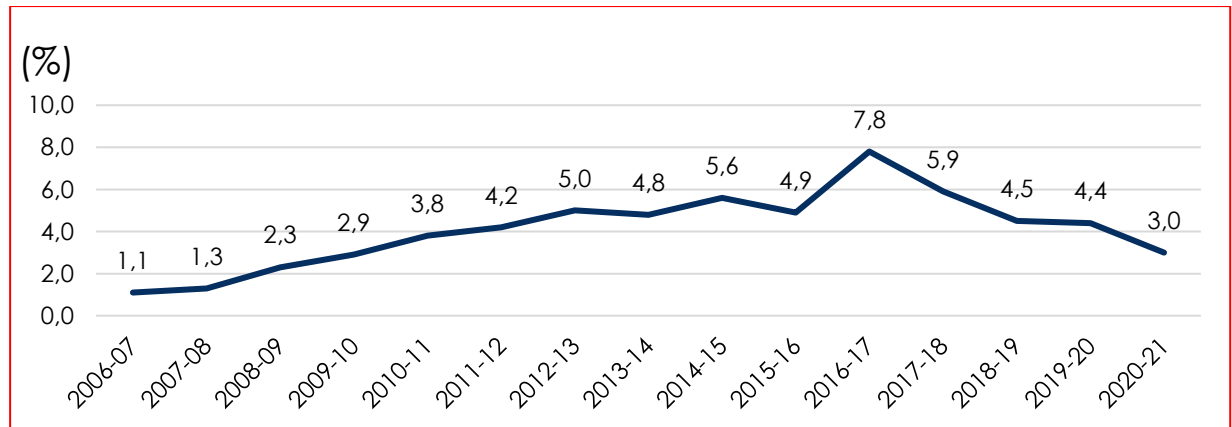
Açık öğretim ortaokullarına devam eden öğrenci sayısı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 191.202 iken 2021-2022 yılında bu sayı 171.943’e gerilemiştir (MEB, 2022). Açık öğretim liselerine devam eden öğrenci sayılarında 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren

² 2012-2013 öğretim yılı ile 2015-2016 öğretim yılları arası hesaplamalarda yabancı uyruklu dâhil öğrenci sayısı ve nüfus dikkate alınırken, 2016-2017 öğretim yılından itibaren yabancı uyruklu hariç öğrenci sayısı ve nüfus dikkate alınmıştır.

artış olduğu görülmektedir. 9 Aralık 2016 tarihinde çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve Mesleki Eğitim Merkezleri'nden mezun olan öğrencilerin açık liseden fark derslerini alıp tamamlayarak lise mezunu olmalarının sağlanması bu sayının giderek artmasında bir etken olduğu söylenebilir. 2017-2018 yılında açık liseye giden öğrenci sayısı 1.395.621 iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında bu sayı 1.566.255'e yükselmiş, 2022-2023 eğitim öğretim yılında ise güncel sayılara göre 1 milyon 940 binin üzerine çıkmıştır. Bu öğrencilerin 1.379.732'sinin genel açık öğretim lisesinde, 90.509'unun mesleki açık öğretim lisesinde, 96.014'ünün ise açık öğretim imam hatip lisesinde eğitim aldığı görülmektedir (MEB, 2022). Bunun Covid-19 salgını sebebiyle belli bir dönem okuldan uzak kalan öğrencilerin uzaktan eğitime aşına olmaları ve bunun sonucunda okula yönelik motivasyon kaybetmeleri nedeniyle açık öğretim okullarına yönelmelerinden kaynaklandığı da düşünülebilmektedir (EİR, 2022).

Açık öğretim okulları, öğrenciler için eğitime devam edebilme ve bilişsel gelişimlerini sağlayabilme noktasında önemli bir fırsat sunmaktadır. Lakin tüm çocukların bilişsel gelişimleri yanında sosyal ve duygusal yönden akranları ile sınıf ortamında eğitim görmeleri, onların bütüncül gelişimleri açısından büyük önem arz etmektedir (ERG, 2019). Ayrıca, MEB tarafından 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de öğrenim çağına olan ancak açık öğretim okullarında devam eden öğrenci sayısının azaltılmasının bir amaç olarak belirlendiği görülmektedir (ERG, 2019; MEB, 2018). Bu bağlamda Şekil 7'de görüldüğü üzere 2016-2017 eğitim-öğretim yılında %7,8 olan bu oran yapılan çalışmalar sonucunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında %3'e indirilmiştir.

Şekil 7: 14-17 Yaş Grubunda Açık öğretim Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Tüm Ortaöğretim Öğrencilerine Oranı



Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2006-2021

2.2.2. Çalışan Çocuklar

Tüm çocukların ayırım gözetilmeksizin eğitime eşit bir şekilde erişimlerini konusunda tartışılan konular arasında çalışan çocuklar, mevsimlik tarım işçilerin çocukları ve geçici koruma altındaki çocuklar bulunmaktadır. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler tarafından 2030 Hedefleri olarak ifade edilen **“Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek”** (SKA, 2020) için soruna çok boyutlu yaklaşılması ve sorunun yoksulluk, göç, cinsiyet gibi konularla ilişkisinin de düşünülmesi gerekmektedir. Çocuk işçiliği konusunda özellikle ÇSGB ile ASHB tarafından çok sayıda çalışma yapılmıştır. Çocuk işçiliği konusunda kapsamlı veriler ortaya koyan ‘Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi için Zamana Bağlı Ulusal Politika ve Program Çerçevesi’ hazırlanmıştır. Çocuk işçiliğinin önlenmesinde toplumsal farkındalığı artırıcı bu çalışmalar sonucunda ülkemizde çocuk işçiliğinin giderek azaldığı görülmektedir. Hane Halkı İşgücü Araştırması 2021 verilerine göre 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranı %16,4 olduğu görülmekte olup işgücüne katılma oranı erkek çocuklar için %22,9 kız çocuklar için %9,5’tir (TÜİK, 2022).

2.2.3. Mevsimlik Gezici Tarım İşçisi Ailelerin Çocukları

Türkiye’de çocuk işçiliğinin yüksek olduğu alanlardan biri mevsimlik tarım işçi çocukları olup bu çocuklar ailelerine ekonomik yönden destek olmak amacıyla mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmaktadır (ERG, 2020). Bunun yanında zorunlu göç nedeniyle Suriye, Irak, Afganistan gibi ülkelere Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu ailelerin çocukları da mevsimlik işçi olarak çalışmaktadır. Bu nedenle mevsimlik çocuk işçiliği sorunu daha da derinleşmektedir (ERG, 2020). Buna ek olarak, erkek çocuklarının aileye destek amaçlı çalışması ve kız çocuklarının da erken evlendirilmesi gibi nedenlerle okula erişimlerinin önünde ortaya çıkan engellerin çözümü için yeni politikalar geliştirilmesine ihtiyaç vardır. UNICEF Türkiye’nin desteğiyle Kalkınma Atölyesi tarafından Adana ve Şanlıurfa illerimizde icra edilen ‘Yoksulun Umudu Çocuk: Mevsimlik Tarım İşçisi Hanelerin Sosyoekonomik Profili ve Çocuk İşçiliği’ araştırma sonucuna göre mevsimlik tarımda çalıştırılanların %43’ünü 18 yaş altındaki Türk ve Suriyeli çocuklardan oluşmaktadır (ERG, 2020). Mevsimlik çocuk işçiliği sorunu bu çocukların eğitime erişimini ciddi anlamda etkileyebilmektedir. Bu durumun uzun yıllardır özellikle Doğu bölgelerinde yoğunlaştığı gösterilmiştir. Bunun için Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre; Sözleşmede imzası olan devletlerin sözleşmenin 28. maddesinde yer alan

“Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okul terki oranlarının düşürülmesi için önlemler alırlar” ifadesi doğrultusunda gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

2.2.4. Geçici Koruma Altındaki Çocuklar

Son zamanlarda savaş, iklim değişikliği, afet, sel felaketi gibi nedenler yüzünden gelişmiş ülkelere doğru göç hareketlerinin çok daha yaygın hale geldiği görünmektedir. OECD ülkelerinde nüfusun ortalama %11,5’ini göçmenler temsil etmektedir, ancak bu oran ülkeden ülkeye önemli ölçüde değişmekte ve bazı ülkelerde belirgin şekilde artmaktadır. Oluşan bu göç hareketinin okullar üzerinde güçlü bir etki yarattığı; bu durumun hem karar vericileri hem de okullarda çalışan öğretmenlerin, diğer personelin ve velilerin rolünü yeniden belirlenmesi gerekliliğini doğurduğu görülmektedir. Göçmen öğrenciler eğitime uyum sağlamada dil engeliyle karşılaştıkları için öğrenmede birtakım sorunlarla da yüz yüze gelebilmektedir. Bu nedenle On Birinci Kalkınma Planında madde 548.5’te geçici koruma altındaki bireylerin eğitim imkânlarına erişiminin artırılacağı yönünde politika önerilerine yer verilmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019b). Suriyeli ve diğer ülkelerden gelen sığınmacıların kaliteli eğitime erişimi konusunda son yıllarda MEB ve politika yapıcılar tarafından çeşitli mekanizmalar devreye sokulmuştur. Ancak gerek müfredatın Suriyeli çocukların yetenek düzeylerine göre düzenlenmesi ve Türkçe’nin etkili bir şekilde öğretilmesine yönelik daha kapsamlı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3. Özel Eğitimde Mevcut Durum

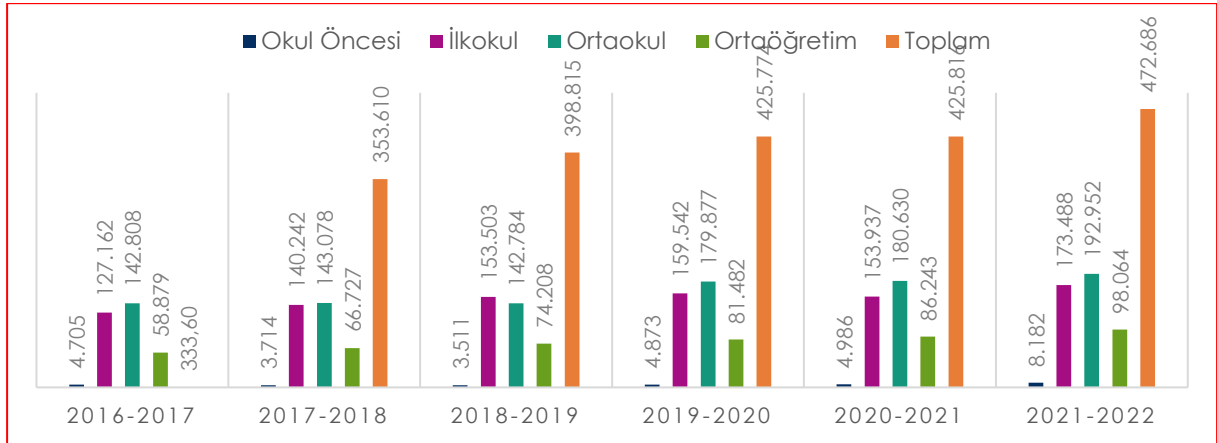
Eğimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda en önemli konuların başında özel eğitim yer almaktadır. Her eğitim sisteminin toplumda özel gereksinimlere sahip bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilir niteliklere sahip olması gerekir. Bu husus MEB tarafından hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel eğitim öğrencilerinin eğitimlerine “en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarında devam etmeleri esastır” olarak ifade edilmektedir (EİR, 2023).

Bu kapsamdan hareketle özel eğitim konusu On Birinci Kalkınma Planında ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de vurgulanmıştır. Eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitime katılımını kolaylaştırmak için gerekli fiziki ve beşerî imkânların sağlanacağına, bu amaç için mobil platformların kurulacağına ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesi sürecinin iyileştirilmesi için bir ihtiyaç haritasının oluşturulacağına yer verildiği görülmektedir

(On Birinci Kalkınma Planı, madde. 552, 552.1, 552,2). Bu hedefleri gerçekleştirmek için MEB tarafından 5 yıllık plan döneminde kapsamlı projeler hayata geçirilmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların, sosyal ve mesleki gelişimlerini güçlendirmek amacıyla 2022 yılında özel eğitime ilişkin ulusal eylem planı hazırlamıştır (MEB, 2022). Örneğin 81 ilde 18 yaş üstü engelli bireylerin yaşam boyu becerilerini güçlendirmeye yönelik engelli halk eğitim merkezleri açılmış, İŞKUR ve TİSK ile özel eğitim alanında istihdam garantili projeler hayata geçirilmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi açısından büyük bir önem taşıyan destek eğitim odalarının sayısı Türkiye sathında büyük ölçüde artırılmış, bu odalar öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği materyallerde donatılarak uluslararası standartlara sahip hale getirilmiştir. Bunun yanında, hastanede tedavisine devam etmek durumunda olan öğrencilerin eğitime erişimlerini sağlamak için ‘hastane sınıfı’ uygulaması tüm illerde yaygınlaştırılmıştır.

Bu bağlamda özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarımızın kaynaştırma/bütünleştirme, özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, pansiyonlu özel eğitim okulları, evlerde ve hastanelerde verilen özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmelerinin sağlandığı görülmektedir. Verilen hizmet çeşidinin çoğaltılmasıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılında özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısının da oransal olarak artması sağlanmıştır.

Şekil 8: Eğitim Kademelerine Göre Özel Eğitim Gören Öğrenci Sayıları 2021-2022



Kaynak: MEB, 2022a

Şekil 8’de görüleceği üzere özel eğitim kurumlarındaki kademelere göre öğrenci sayısına bakıldığında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Covid-19 salgını nedeniyle yaşanan artış hızı oldukça düşük olmasına rağmen 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibarıyla tekrar yükselerek toplam öğrenci sayısı 472.686’ya çıkmıştır. Bu öğrencilerin 357.319’u

kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla, 60.192'si özel eğitim okullarında ve 55.175'i ise özel eğitim sınıflarında eğitim hizmetinden yararlanmaktadır. Bu öğrencilerin 8.182'si okul öncesi eğitimde, 173.488'i ilkokulda, 192.952'si ortaokulda ve 98.064'ü de lise kademesinde eğitim görmektedir.

Tablo 2: Eğitim Ortamlarına Göre Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayısı (2022)

Eğitim Kademeleri	Kaynaştırma	Özel Eğitim Okulu	Özel Eğitim Sınıfı	Toplam
Okul öncesi	1.830	6.352	-	8.182
İlkokul	129.637	13.615	30.236	173.488
Ortaokul	154.617	13.266	24.939	192.952
Lise	71.235	26.692	-	98.064
TOPLAM	357.319	60.192	55.175	472.686

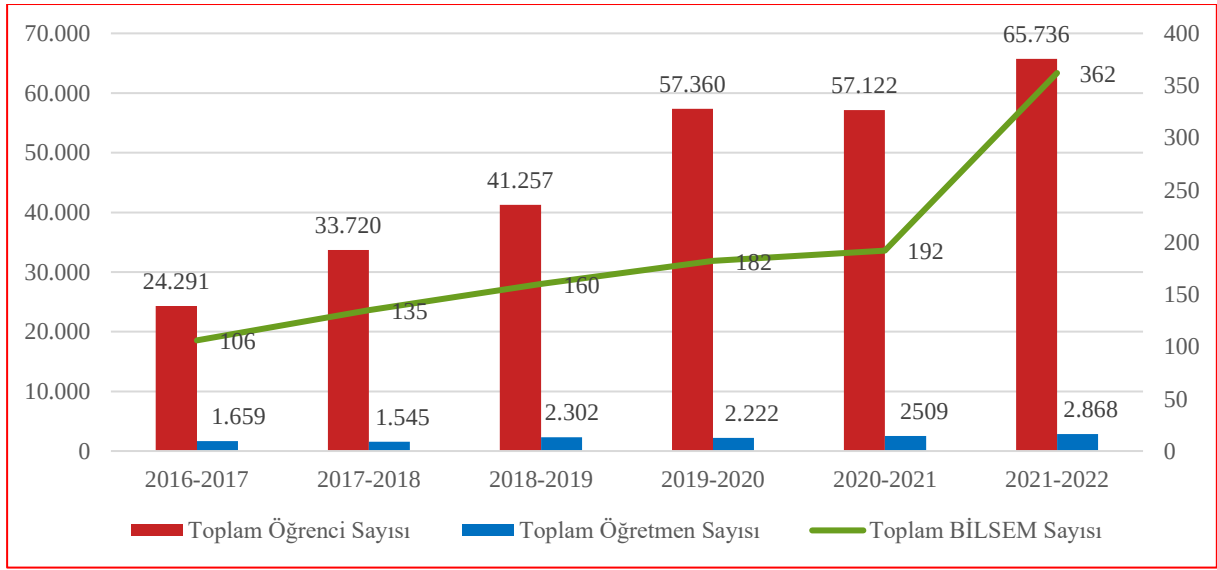
Kaynak: MEB, 2022a

Eğitimde fırsat eşitliğinin yaygınlaştırması ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitime katılım oranının artırılması amacıyla MEB tarafından 2022-2026 yıllarını içeren “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı” geliştirilmiştir (MEB, 2022c). Bu plan ile ülke genelinde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin daha planlı ve nitelikli hale getirilmesi, ayrıca öğretmen ve okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması ve ailelerin de desteklenmesinin planlandığı görülmektedir (MEB, 2022c). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin örgün eğitime dâhil edilmesine dönük çalışmaların yapılmış olmasına rağmen ülkemizde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sayısının tam olarak tespit edilmediği bilinmektedir (TEDMEM, 2019). Bu bağlamda özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinin okul öncesinden yükseköğretime kadar sistemli bir şekilde izlenmesi ve desteklenmesinin sağlanabilmesi için veri sisteminin oluşturulması ve bu sistemin bakanlıklar ve diğer paydaşlar arasında paylaşılmasının sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Örgün eğitim kademesinde eğitim gören üstün yeteneğe sahip öğrencilerin eğitimini sağlayan özel eğitim kurumlarının biri de Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri (BİLSEM)'dir. BİLSEM'de sınav ile belirlenen öğrencilerin örgün eğitim gördükleri eğitim kademesinde okul saatleri dışında hafta içi veya hafta sonunda eğitim görmektedirler (EİR, 2023). Bu merkezlerde öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yenilik, iletişim ve sanatsal becerilerinin geliştirilmesinin yanında onların özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel

çalışmalarına, projeler geliştirmelerine katkılar sağlanmaktadır. Bu bakımdan 2017-2018 yıllarında BİLSEM, kurum öğrenci ve öğretmen sayılarına bakıldığında hızlı bir artış görülmekte olup 2019-2020 yıllarında Covid-19 salgını nedeniyle bir azalma görülse de 2020-2021’den itibaren tekrardan yükseliş devam etmiştir (Şekil 9). Özellikle 2022 yılı sonunda BİLSEM sayısı 375’e ulaşmış ve bu kurumlardan yararlanan öğrencilerin sayısı da 67.375’ten 86.436’ya çıkmıştır.

Şekil 9: BİLSEM Kurum, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları



Kaynak: MEB, 2022a

2.4. Hayat Boyu Öğrenme Alanındaki Mevcut Durum

Teknolojik değişimler, iş gücünün sürekli eğitimi ve küresel değişimler hayat boyu öğrenmeyi küresel bir bakışla yeniden ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır (OECD, 2021). Bu gelişim ve değişimlerin sonucu olarak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin kapsayıcılığı ve etkinliği de giderek önem kazanmaktadır. Artan bu önemden dolayı yaşam boyu öğrenme konusuna ülkemizce büyük önem atfedilmiş olup On Birinci Kalkınma Planında geniş bir yer ayrıldığı görülmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019b). Yaşam boyu eğitim kavramı, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere bütün eğitim faaliyetlerini kapsayan oldukça geniş bir alandır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Hayat boyu öğrenme kavramı bireyi merkez alan bir kavram olup sadece okulda değil aynı zamanda işte, evde gibi toplumun içinde her

yerde gerçekleşen ve aynı zamanda insanın yaşamı boyunca devam eden bir yeri kapsamaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017).

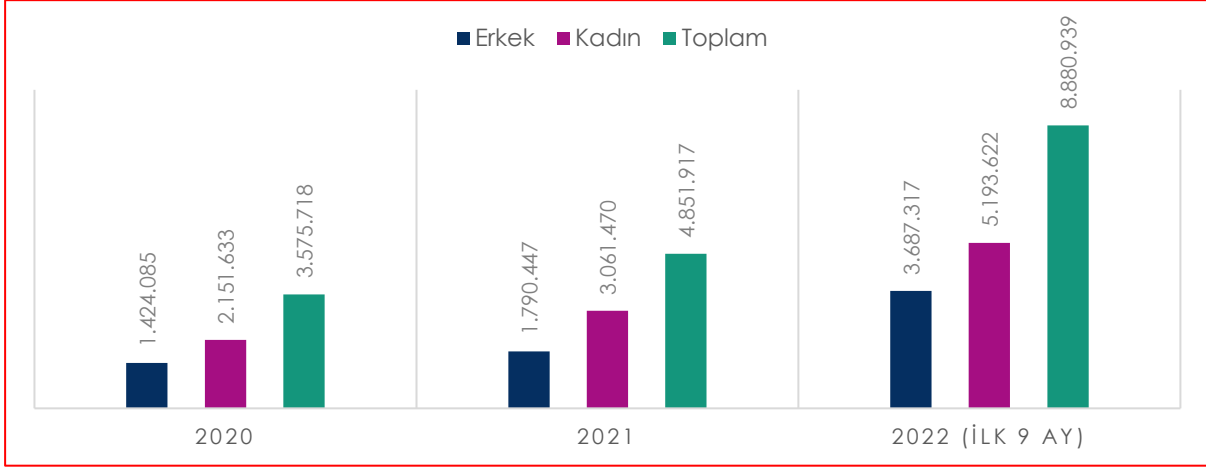
Türkiye’de hayat boyu öğrenme alanında katılım oranı son yıllarda giderek artış göstermektedir. Türkiye, EUROSTAT tarafından yayımlanan verilere göre Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım oranlarını en çok artıran ikinci ülkedir (MEB, 2022d). 2007 yılında hayat boyu öğrenmeye katılım oranı %1,8 iken bu oran 2020 yılında %5,8’e yükselmiştir. Bununla birlikte Türkiye, halen hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım açısından OECD ve AB bölgesi ortalamalarının önemli ölçüde altında yer almaktadır (Özer ve Suna, 2022; Eurydice, 2021). 2021 yılında Türkiye’nin tüm il ve ilçelerinde resmî 995 halk eğitim merkezi ve 24 olgunlaşma enstitüsü olmak üzere toplam 1.019 yaygın eğitim kurumunda açılan 104.243 mesleki ve teknik kursuna 1.862.014 kursiyer; 149.079 genel kursuna ise 2.163.234 kursiyer katılmış olup hayat boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında uygulanan kurs programları ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli olarak güncellenmekte ve yeni programlar hazırlanmaktadır (MEB, 2022d). Ayrıca 2022 yılında hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım sayıları büyük bir artış göstermiş ve her ay bir milyon katılımcı hedefini aşarak bir yıl içinde 13.386.915’e ulaşmıştır (MEB, 2022; Özer, 2023). Yine bu kapsamda 2022 yılı içinde hayata geçirilen “Aile Okulu Projesi” kapsamında 1 milyon 110 bin ailenin 12 farklı alanda eğitim alması sağlanmıştır. Bu artış, hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım açısından Türkiye’nin OECD ve AB bölgesi ülkelerine erişmesi açısından önemli bir kazanımdır.

Hayat boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında günün ihtiyaçlarından hareketle dijital, finans, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan okuryazarlıklara ilişkin farkındalık ve beceri eğitimlerinin de düzenlendiği görülmektedir (MEB, 2022d). Ayrıca aile yapısının güçlendirilmesi için değerler, ahlak, iletişim, çevre bilinci, trafik ve bağımlılıkla mücadele olmak üzere 12 farklı alanda bir aile okul projesi geliştirerek 1 milyon ailenin bu eğitimden yararlanması sağlanmıştır (MEB, 2022b).

Sonuç olarak MEB’in yaşam boyu öğrenme kapsamındaki eğitimlere katılımı artırmak için halk eğitim kurslarının yaygınlığını artırdığı ve açılacak kursların belirlenmesinde yetişkin görüşlerine daha fazla yer verdiği ve bu kursların görünürlüğünü artırmak için farkındalık çalışmaları düzenlediği görülmektedir. Aynı zamanda 2022 yılı içinde 2.200 köy yaşam merkezinin açılması ve bu merkezlerde temel eğitimle birlikte hayat boyu öğrenme imkânlarının sunulması yetişkin eğitimi açısından önemli katkılar sağlamıştır. Bunun bir

sonucu olarak halk eğitim kurslarına katılım Şekil 10’da görüldüğü gibi büyük bir artış göstermiştir.

Şekil 10: Yetişkinlerin Halk Eğitim Kurslarına Katılımında Değişim



Kaynak: MEB, 2022a

Şekil 10’da görüldüğü gibi halk eğitim kurslarında yapılan iyileştirmelerin de katkısıyla 2022 yılının ilk ayında toplam katılım 9 milyon düzeyine yaklaşmıştır. Halk eğitim kurslarına katılımında kadınların çoğunluğu (yaklaşık %60) oluşturması, bu kurslar aracılığıyla kadınların istihdam oranlarını ve işgücü piyasasına geçişlerini teşvik etme potansiyeline sahiptir. Ancak, Avrupa ülkeleri ile hayat boyu öğrenmeye katılım oranları karşılaştırıldığında Türkiye’nin İsveç, Norveç ve Danimarka gibi ülkelerin sahip olduğu seviyenin (%28-32) gerisinde kaldığı görülmektedir.

2.5. Özel Öğretimde Mevcut Durum

Özel öğretim kurumlarında öğrenci sayısı 2020-2021 salgın dönemi hariç 2021-2022 yılında okul öncesi eğitim kademesinde %19, ilkökulda %5,7, ortaokulda %6,5 ve ortaöğretim kademesinde %11 oranında artış gösterdiği ifade edilmektedir (MEB, 2022a). Benzer şekilde özel öğretim okulların sayısı 2020-2021 yılına göre %8 oranında artarak 14.179’a, öğrenci sayısı ise 1.310.605’ten 1.578.233’e yükselmiş olup ve öğretmen sayısı da toplamda 163.973’e ulaşmıştır.

2000’li yılların başında yaklaşık 20 sene önce öğrenci sayısı itibarıyla %2,5 dolaylarında olan özel okulların sayısının, devlet teşviki ve eğitim politikaları ile %15’e çıkarılması hedeflenmiş ancak bu süre içinde oran %9 oranına ulaşmıştır. Bunun yanında birçok

OECD ülkesinde olduğu gibi devletin özel okullardaki eğitim kalitesinin artırılması için bu okulların çalışanlarına ve öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına dönük etkili önlemler alması gerekmektedir. Bunlara ilave olarak özel öğretim okullarındaki eğitimin niteliğinin artırılması için sınav merkezli yaklaşım yerine öğrenci yeterliklerini dikkate alan yaklaşımla bir üst sınıfa geçilmesi için gerekli çalışmaların (öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi, port folyo vb.) devreye alınması düşünülebilir.

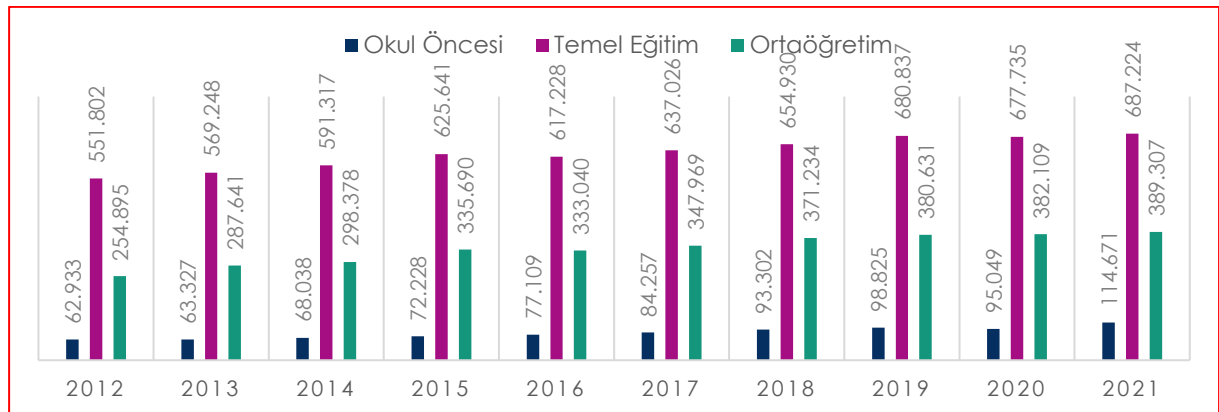
2.6. Eğitimin Fiziksel Altyapısı ve İnsan Kaynaklarında Mevcut Durum

Bu bölümde yıllara göre öğretmen sayıları, derslik sayıları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ve derslik başına düşen öğrenci sayıları ve bu verilerin diğer OECD ülkeleriyle olan karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

Bilindiği üzere, eğitim kurumlarının fiziksel ve psikolojik ortamı eğitimin niteliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlere erişimin bir göstergesi olarak öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı ve fiziksel ortamın göstergesi olarak sınıf başına düşen ortalama öğrenci sayısı küresel değerlendirmelerde öne çıkmaktadır.

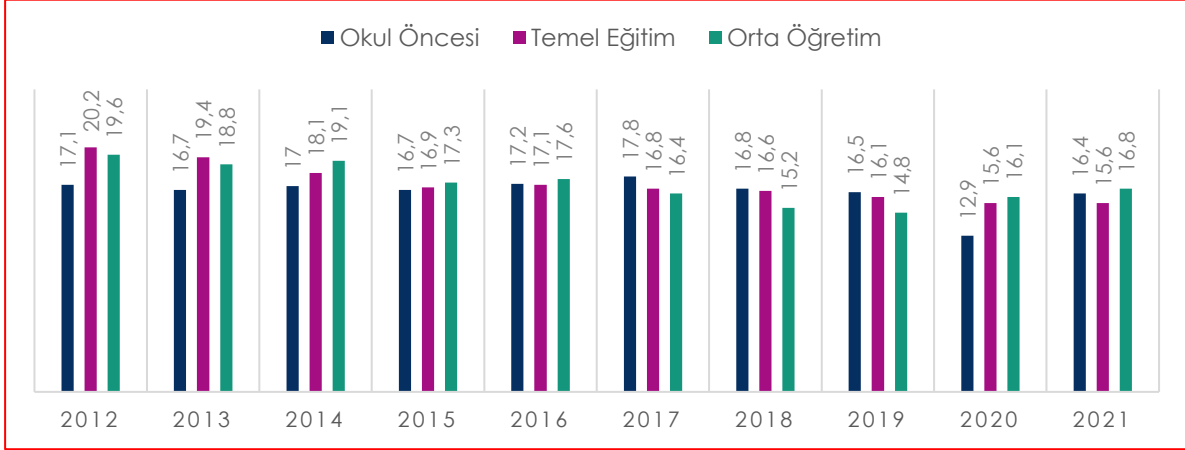
On Birinci Kalkınma Planında Türkiye’deki eğitimin fiziksel altyapısını artırmaya yönelik pek çok önemli kararların aldığı görülmektedir. İlk olarak madde 548.2’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek adına tüm eğitim kademelerinde tekli eğitime geçilmesi ve bu kapsamda da ilave dersliklerin yapılmasına karar verilmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019b).

Şekil 11: Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğretmen Sayıları



Kaynak: MEB, 2022a

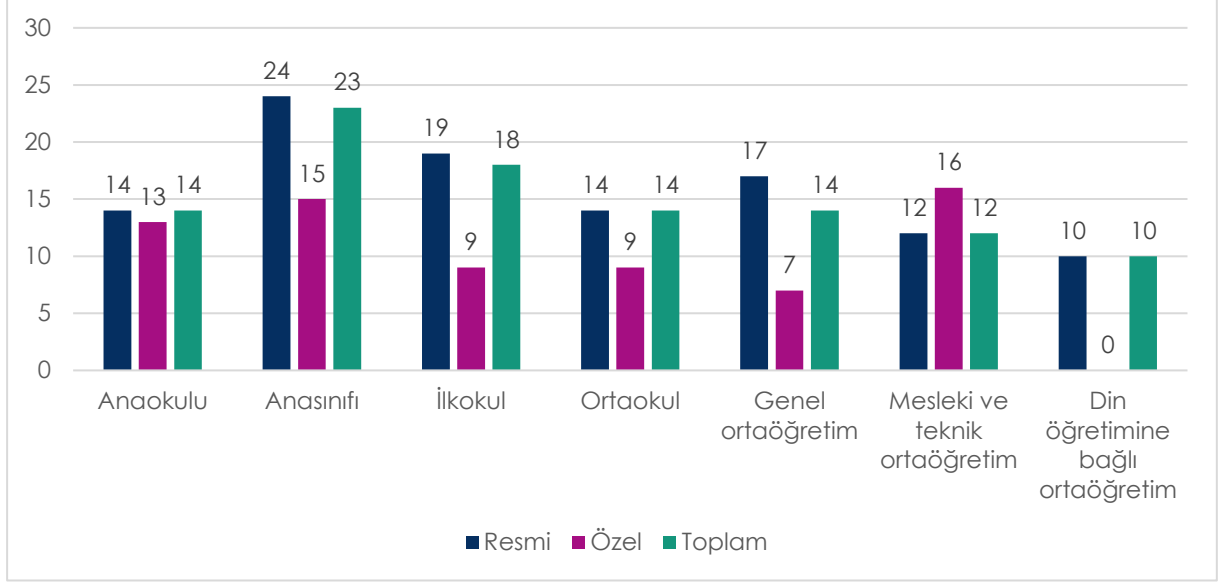
Şekil 12: Öğretmen Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı



Kaynak: MEB, 2022a

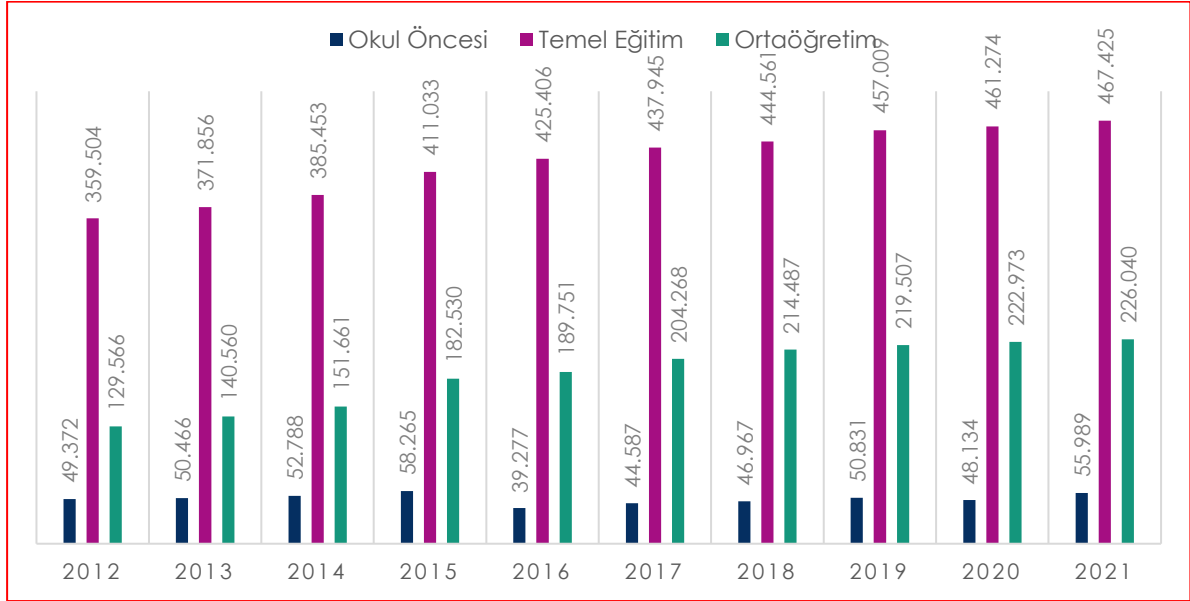
Şekil 11'deki verilere bakıldığında her üç eğitim kademesindeki öğretmen sayısında büyük bir artış yaşandığı görülmekte olup 2021 yılında okul öncesi eğitimde 114.671; temel eğitimde 687.227; orta öğretimde ise 389.307 öğretmen hizmet vermektedir. Öğrenci sayısının yıllar içinde giderek artmasına rağmen yeni atanan öğretmen sayılarında büyük bir artış nedeniyle öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayılarında büyük oranda düşüşlerin olduğu gözlenmektedir. Öğrenci başına düşen ortalama öğrenci sayısındaki düşüş yakın zamanda yayımlanan OECD raporuna da yansımış, Türkiye'nin büyük oranda artan öğrenci sayısına rağmen bu göstergedeki iyileştirme sağlamasına dikkat çekilmiştir (OECD, 2023). Raporda ifade edildiği üzere öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı diğer kademelerde OECD ortalamasına yaklaşırken ortaöğretimde OECD ortalamasının altına düşmüştür. 2022 yılı itibarıyla Türkiye hem derslik hem de öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı oranlarında OECD ortalamasına oldukça yaklaşmıştır.

Şekil 13: 2022 Eğitim-Öğretim Yılında Tüm Kademelerde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı



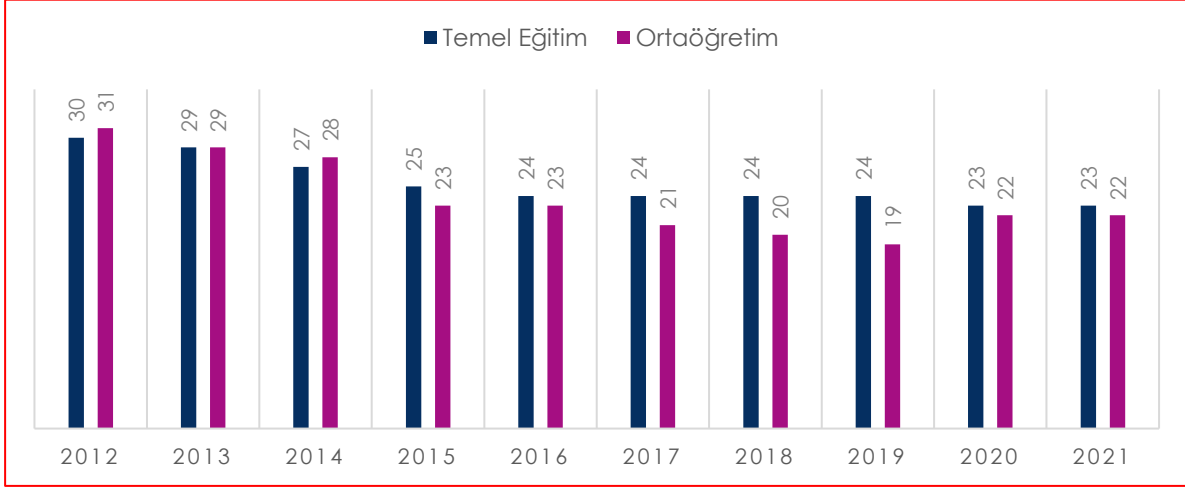
Kaynak: MEB, 2022a

Şekil 14: Farklı Eğitim Kademelerinde Derslik Sayıları



Kaynak: MEB, 2022a

Şekil 15: Derslik Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı



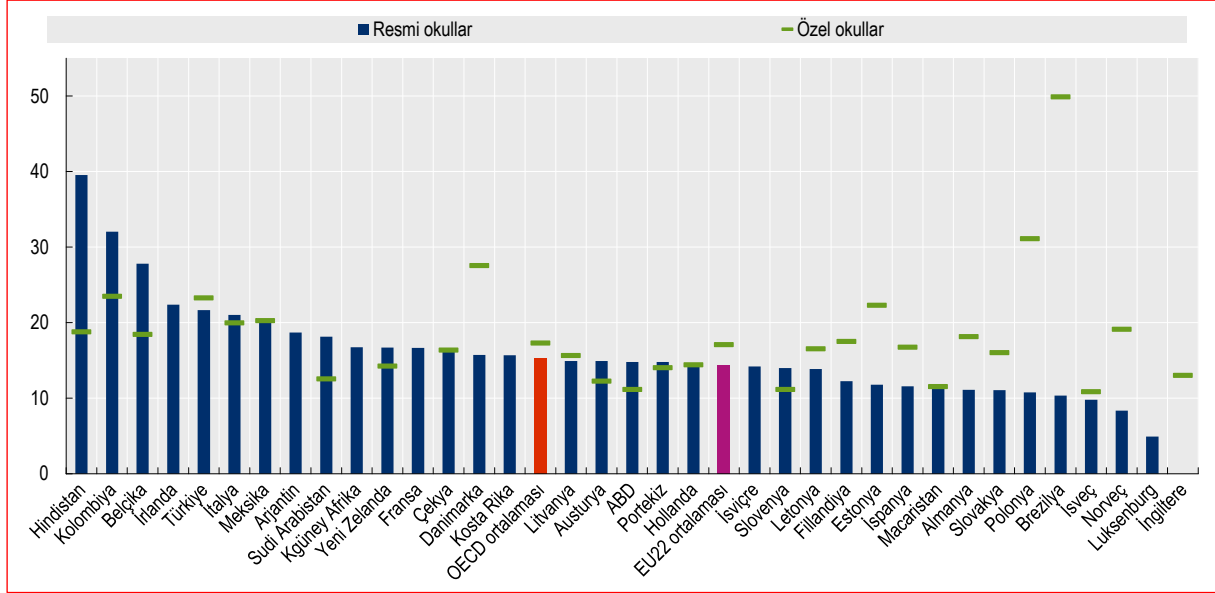
Kaynak: MEB, 2022a

Şekil 14’te görüldüğü üzere, 2012’de 400 binler düzeyinde olan toplam derslik sayısı sürekli artış göstererek 750 binin üzerine ulaşmıştır. Özellikle ortaöğretimin de zorunlu eğitimin kapsamına alınmasıyla birlikte bu eğitim düzeyinde derslik sayısının 100 binden 226 bine ulaştığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını artırmak için bu kademede derslik sayısı 33 bin seviyesinden 56 bine seviyesine yükseltilmiştir. Benzer artış temel eğitim kademesinde de görülmüş, yaklaşık 307 bin derslik 2021 yılında 470 bin düzeyine çıkartılmıştır. Derslik sayılarının tüm Türkiye’de büyük ölçüde artırılmasının katkısıyla derslik başına düşen öğrenci sayılarında da azalma yaşandığı ve OECD ortalamalarına yaklaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, Şekil 15’te görüldüğü üzere 2012 yılında temel eğitimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 30 iken 2021 yılında 23’e düşmüştür. Benzer düşüş de ortaöğretimde görülmüş; 2012 ile 2021 yılları arasında derslik başına düşen öğrenci sayısı 31’den 22’ye inmiştir (MEB, 2022a). Bu ilerlemeler sayesinde öğrenci sayısı ve okullaşma oranlarında bir artış görülürken daha az sınıf mevcudiyetleriyle eğitim yapılabilmesinin imkânı sağlanmıştır. Fakat tüm bu ilerlemelere rağmen On Birinci Kalkınma Planında, 20. Milli Eğitim Şurasında ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde belirtilmiş olan tekli eğitime geçiş hedefi tam anlamıyla sağlanamamıştır.

Şekil 13’teki veriler incelendiğinde OECD ülke ortalamaları ile kıyasladığımızda Türkiye’nin öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oranlarında OECD ortalamasına yakın bir seviyede olduğu görülmektedir. OECD ülkeleri ortalaması ilkokulda 20 iken ortaokul

kademesinde 23'tür. Türkiye'de ise bu oran ilkokulda ortalama 23, ortaokul kademesinde 25'tir (OECD, 2022b).

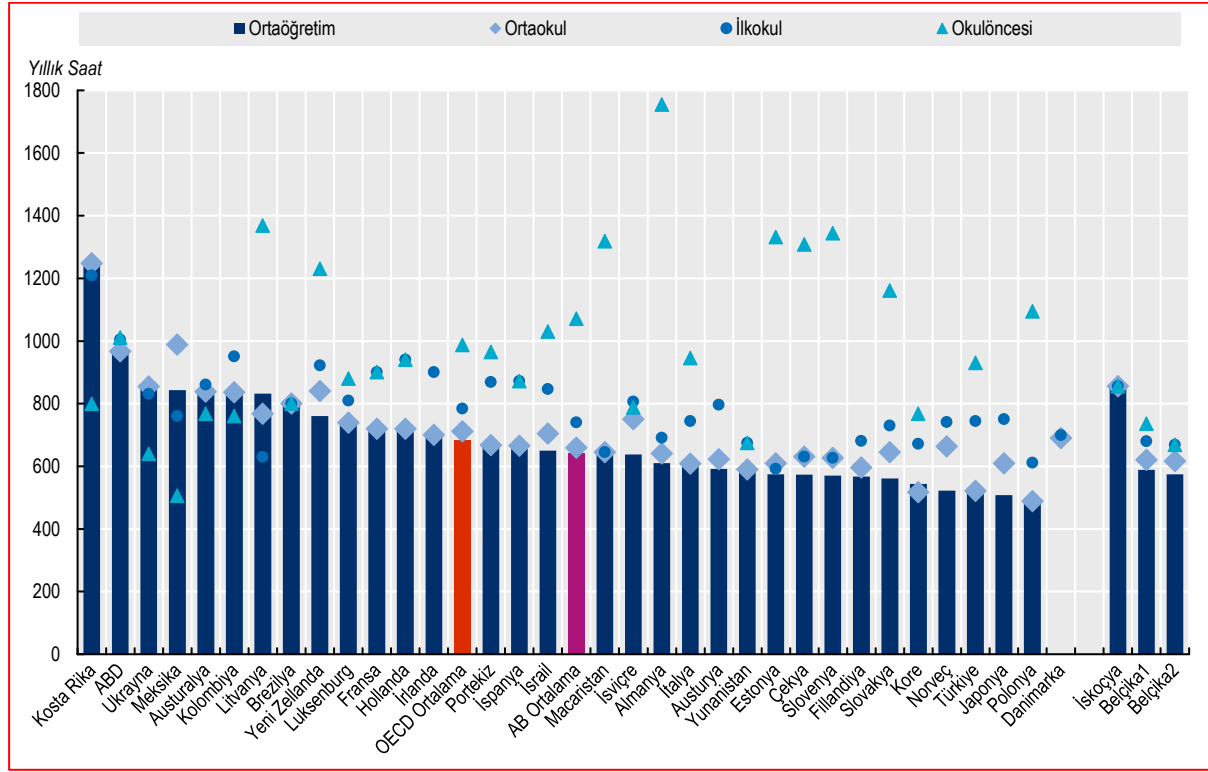
Şekil 16: OECD Ülkelerinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2020)



Kaynak: OECD, 2022b

Türkiye'de toplam eğitime ayrılan yıllık saat, OECD ülkeleri ile kıyaslandığında OECD ülke ortalamaları altında olduğu görülmektedir. Nitekim eğitimde geniş ölçekli izleme araştırmalarının ortak bulgusu, öğretmen özellikleri ile öğrenci çıktıları arasında güçlü ilişkilerin bulunmasıdır. Türkiye'de yıllık zorunlu ders saati ortalama 520 saat iken OECD ülkelerinde yıllık ortalama 684'tür (OECD, 2022b).

Şekil 17: OECD Ülkelerinde Eğitim Kademelerine Göre Yıllık Zorunlu Ders Saatleri



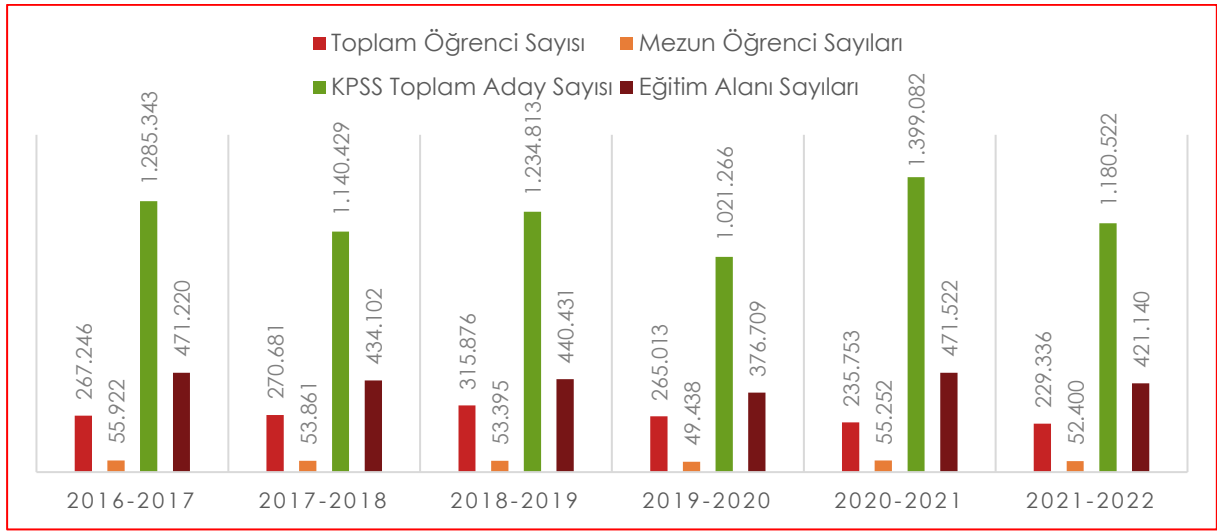
Kaynak: OECD, 2022b

Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli hususların başını öğretmenlerin niteliği konusu çekmektedir. Nitekim eğitimde geniş ölçekli izleme araştırmalarının ortak bulgusu, öğretmen özellikleri ile öğrenci çıktıları arasında güçlü ilişkilerin bulunmasıdır. Çünkü yetişecek olan nesilleri geleceğe hazırlayan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmen eğitimi, öğretmen niteliği konularına özel önem verilmesi gerekmektedir. Türkiye’de nicelik açısından öğretmen ihtiyacı konusunda bir problem gözükmemekle birlikte nitelik açısından öğretmenlerin günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu temel yeterlilikler ve bunun yanında dijital beceriler konusunda daha nitelikli hale gelmesi gerektiği ve hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duyduklarının saptanması gerektiği görülmektedir. Bu konunun gerekliliğine önemli bir örnek Avrupa Komisyonu tarafından 2021-2027 yılları için yayımlanan “Dijital Eğitim Eylem Planı” verilebilir. Bu planda “*öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirme ve desteğe ihtiyaç duyduklarını alanlarının belirlenmesi konusunda kısa ve uzun vadeli politikalar geliştirilmeli*” önerisi yer almaktadır (Avrupa Komisyonu, 2018).

Bu anlamda 2017 yılında gündeme alınan öğretmen yeterliliklerinin yeniden ele alınarak güncelleştirilmesi gerekmektedir. Söz konusu yeterliliklerin geliştirilmesi için iki

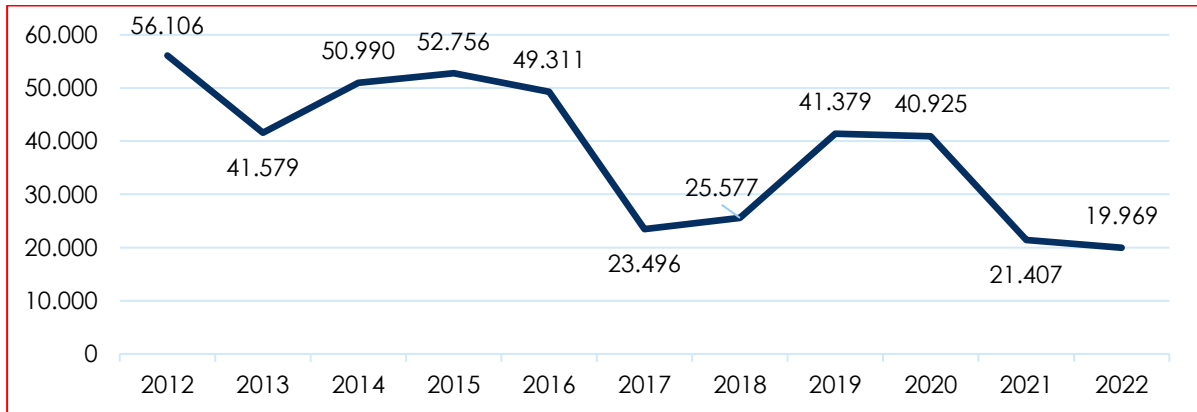
temel mekanizma bulunmaktadır; öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi (initial teacher training) ve mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitimler aracılığıyla sağlanan eğitimler (professional development through in-service trainings). Öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirmelerinde öğretmenlik uygulaması yeterli zamanın ayırmadığı için öğretmen adaylarının uygulamaya dönük becerilerinde sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Bu nedenle Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik uygulamalarına daha fazla süre ayrılmalıdır.

Şekil 18: Eğitim Fakültesi Öğrenci Sayısı ve KPSS Sınavına Giren Öğretmen Aday Sayıları



Kaynak: ÖSYM'nin yıllara göre paylaşmış olduğu veriler derlenerek hazırlanmıştır.

Şekil 19: Yıllara Göre Atanan Öğretmen Sayıları



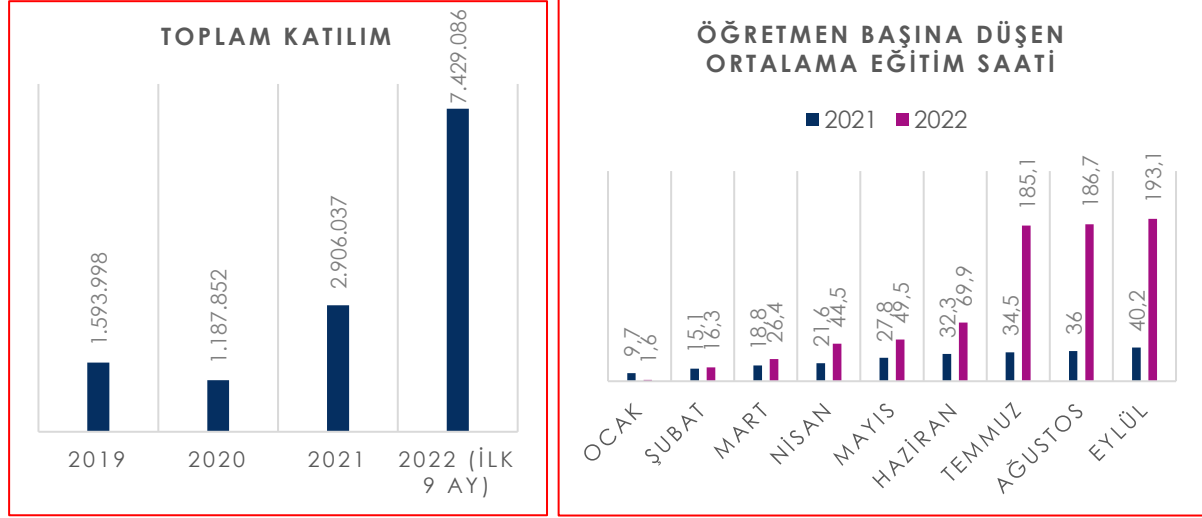
Kaynak: MEB'in yıllara göre paylaşmış olduğu veriler derlenerek hazırlanmıştır.

Şekil 18’de görüleceği üzere Türkiye’de eğitim fakültelerinden mezun olan ve KPSS sınavına katılan öğretmen adayı sayılarının, Bakanlığın yıllara göre yapmış olduğu atama sayılarına kıyasla daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum eğitim fakültelerinin taban puanlarının azalmasına ve fakültelerdeki niteliğin düşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle eğitim fakültelerinin kontenjan sayılarının arz-talep dengesine göre yeniden düzenlemesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ek olarak, eğitim fakültelerini tercih eden öğrenci niteliğinin artırılması için baraj sıralaması yükseltilmeli ve eğitim fakültelerinin tercih edilebilirliğini artırmak için teşvik edici (burs, yurt önceliği vb.) yeni destekler değerlendirilebilir.

Ayrıca öğretmen mesleğinin toplum önündeki itibarının yükseltilmesi bu alandaki kaliteyi artırmak için hayati öneme sahip olan bir konudur. Öğretmenlerin motivasyonları ve mesleki gelişimlerini artırmak ve bu mesleğin itibarını yükseltmek için öğretmene yönelik fiziksel ve psikolojik şiddeti önleyici caydırıcı hukuki düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Son olarak, ülkedeki öğretmen kalitesini etkileyen bir başka önemli husus da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi konusudur. Bu nedenle MEB’in 2021 yılının ikinci yarısı itibarıyla öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için önemli bir yaklaşım değişikliğine gittiği görülmektedir. Uzun yıllardır kısıtlı bir kapasite ile sunulan ve merkezi olarak yapılandırılan hizmet içi eğitimlerin yanında okullara eğitim ihtiyaçlarını belirlemeleri ve karşılamaları için “eğitim bütçesi” gönderilmeye başlanmıştır. İkincisi, Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) kurularak, öğretmenlerin eğitimi için Bakanlık tarafından geliştirilen eğitim içeriği ve materyallerin bu platformda toplanması sağlanmıştır. Son olarak, On Birinci Kalkınma Planında da hedeflendiği üzere Öğretmenlik Meslek Kanununun kabulüyle birlikte kariyer basamakları kapsamında verilen eğitimler sayesinde hizmet içi eğitime katılımda büyük bir artış yaşanmıştır (MEB, 2022b; Özer ve Suna, 2023).

Şekil 20: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılımı ve Öğretmen Başına Düşen Ortalama Eğitim Saatindeki Değişim



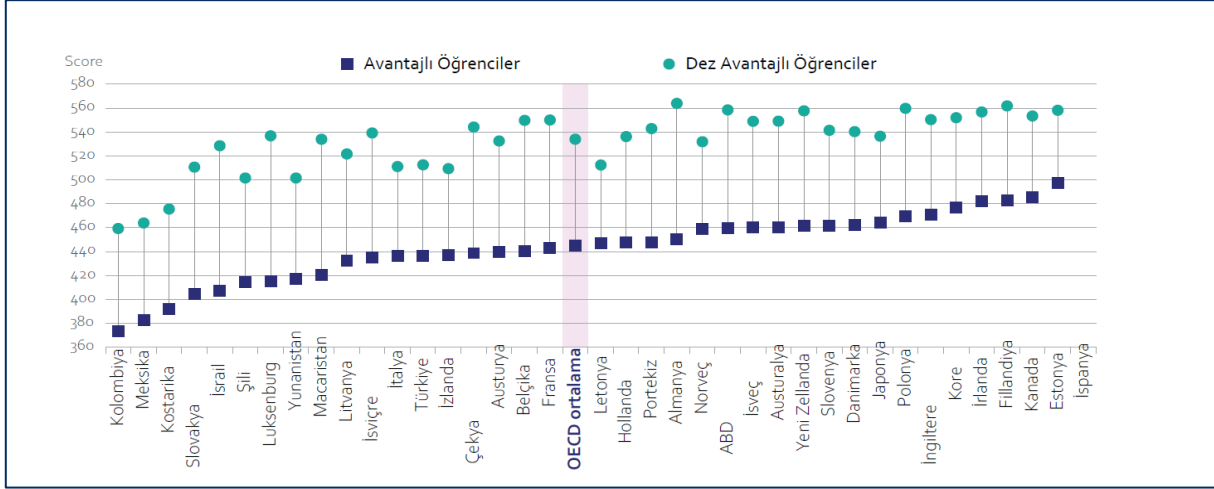
Kaynak: MEB, 2022d

Şekil 20’de görüldüğü gibi 2022 yılının ilk 9 ayı itibarıyla toplam katılım (öğretmenlerin tekrarlı katılımı ile) 7,5 milyon düzeyine ulaşmış ve önceki yıllarla karşılaştırmayacak bir seviyeye erişmiştir. Bunun bir sonucu olarak öğretmen başına düşen ortalama eğitim saati de 2021 yılında 40,2 iken 2022 yılında 193,1 saate ulaşmıştır (MEB, 2022d). Özetle, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak üzere geliştirilen yeni yaklaşım, Öğretmenlik Meslek Kanunu kapsamındaki eğitimlerle birlikte hizmet içi eğitime katılımı ve bu eğitimlerin kapsayıcılığını da çok büyük oranda artırmıştır.

2.7. Eğitimde Fırsat Eşitliğinde Mevcut Durum

Bu bölümde Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği konusu OECD verileri de dikkate alınarak sosyoekonomik durum, cinsiyet ve bölgeler arasındaki okullaşma oranları, bölgelerarasındaki okulların fiziki koşulları, toplum içerisindeki sosyoekonomik açıdan ihtiyaçları bulunan grupların eğitime erişim düzeyleri ve istihdama katılma durumları analiz edilmiştir. Bu incelemede 2022 yılında eğitim izleme araştırmalarına katılan ülkelerin eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık konularındaki performanslarını özetleyen çeşitli göstergeler dikkate alınmıştır. (OECD, 2022d). Şekil 21 ve Şekil 22’de PISA 2018 sonuçlarına göre 15 yaş grubu öğrencilerde sosyoekonomik açıdan farklı gruplardaki ortalama okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı puanları verilmiştir.

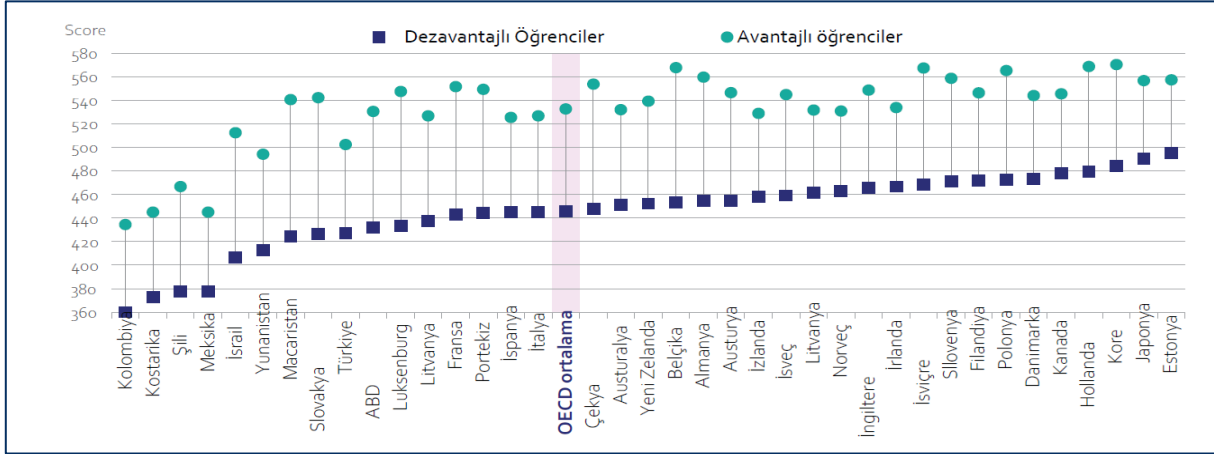
Şekil 21: Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Okuma Becerisi Ortalama Puanları



Kaynak: OECD, 2022d

Şekil 21 ve Şekil 22’de görüldüğü üzere, tüm katılımcı ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı ortalama puanları diğer öğrencilerden yüksektir. Bununla birlikte, iki öğrenci grubu arasındaki fark Türkiye’de OECD ortalamasından kısmen daha düşüktür. Fırsat eşitliği bağlamında önemli olan bu bulgunun yanı sıra sosyoekonomik açıdan avantajlı olmayan öğrencilerin puan ortalaması açısından Türkiye’nin OECD ortalamasının altında yer aldığı da görülmektedir (OECD, 2022d). Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğini desteklemek üzere uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) başta olmak üzere akademik destek programları ile birlikte şartlı eğitim yardımı (ŞEY) ve finansal destek programlarının uygulanması önemlidir (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020). Özellikle farklı okul türleri arasında öğrencilerin sosyoekonomik farkların yüksek olduğu (ERG, 2009, 2014; Polat, 2014; Suna vd., 2020a, 2020b, 2021) dikkate alındığında bu programların söz konusu farkları azaltacak şekilde etkin kullanımının önemi artmaktadır.

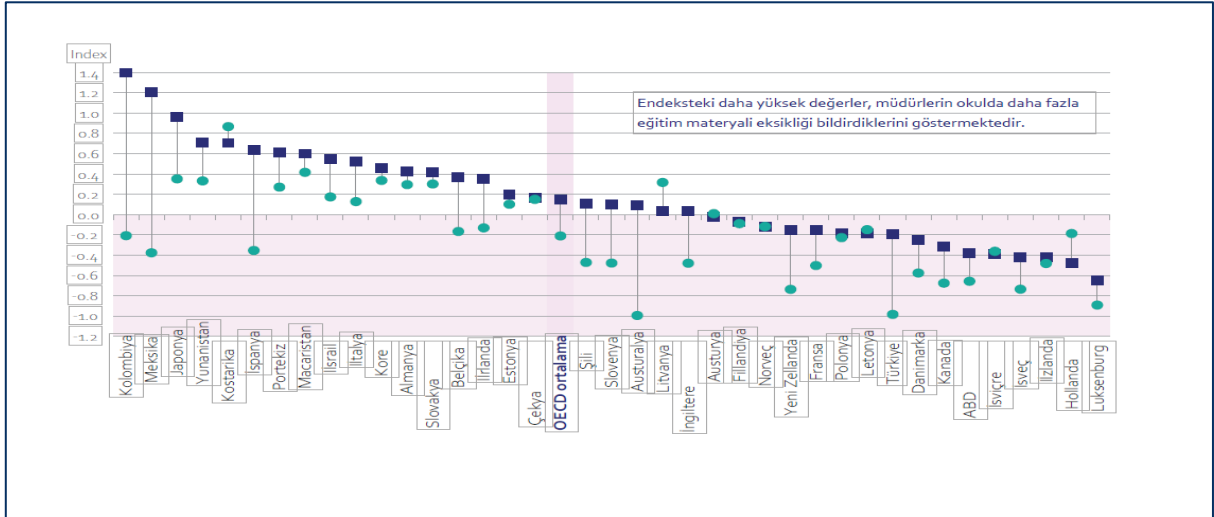
Şekil 22: Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Matematik Ortalama Puanları



Kaynak: OECD, 2022d

Eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesinde kullanılan diğer bir ölçüt de okulların sunduğu imkânlar arasındaki farklardır. Eğitimde fırsat eşitliğini artırmak için tüm okulların öğrenci ve paydaşlara benzer imkânlar sunması kritik önemdedir. Şekil 23-24'te sosyoekonomik açıdan avantajlı olan ve olmayan okulların öğretmen/destek personeli ve eğitim materyali ihtiyacı açısından karşılaştırması verilmiştir.

Şekil 23: Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Okulların Öğretmen/Destek Personel İhtiyaçları Arasındaki Farklar

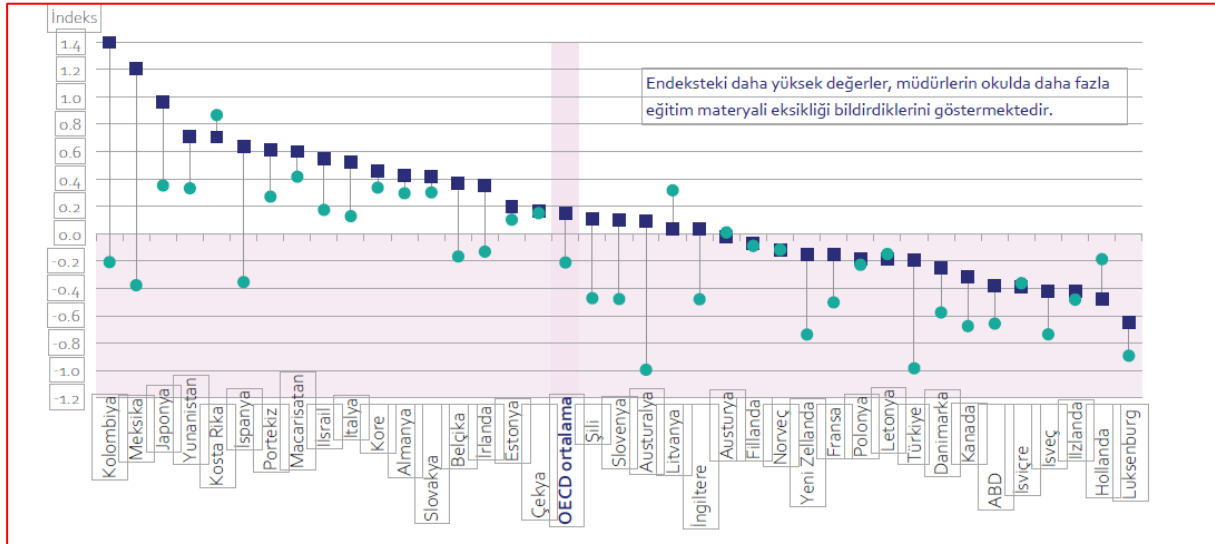


Kaynak: OECD, 2022d

Şekil 23'te görüldüğü gibi, sosyoekonomik açıdan avantajlı olmayan okulların öğretmen ve destek personeli ihtiyacı açısından Türkiye, OECD ortalamasının kısmen üzerinde,

Kore, Lüksemburg ve İrlanda ile benzer düzeyde yer almaktadır. Erken çocukluk eğitiminden başlayarak temel eğitimden yükseköğretime kadar eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitimde kalitenin artırılması için kaynakların öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi, sosyoekonomik açıdan avantajlı olmayan okulların daha kıdemli öğretmenlerle desteklenmesi gerekir (OECD, 2022c). Bu bağlamda 2022 yılı itibarıyla atılan önemli bir adım, devlet okullarında ücretsiz yaz okulu uygulamasıdır. Bu uygulama kapsamında ilk kez devlet okullarında öğrencilere bir ay boyunca çeşitli alanlarda eğitim sunulmuş, yaklaşık bir milyon öğrenci bu uygulamadan yararlanmıştır. Bu durum, Türkiye’de özellikle daha fazla insana ve finansal kaynağa olan ihtiyacı göstermekte olup okulları destekleyecek politikaların önemine işaret etmektedir.

Şekil 24: Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Okulların Eğitim Materyali İhtiyaçları Arasındaki Farklar

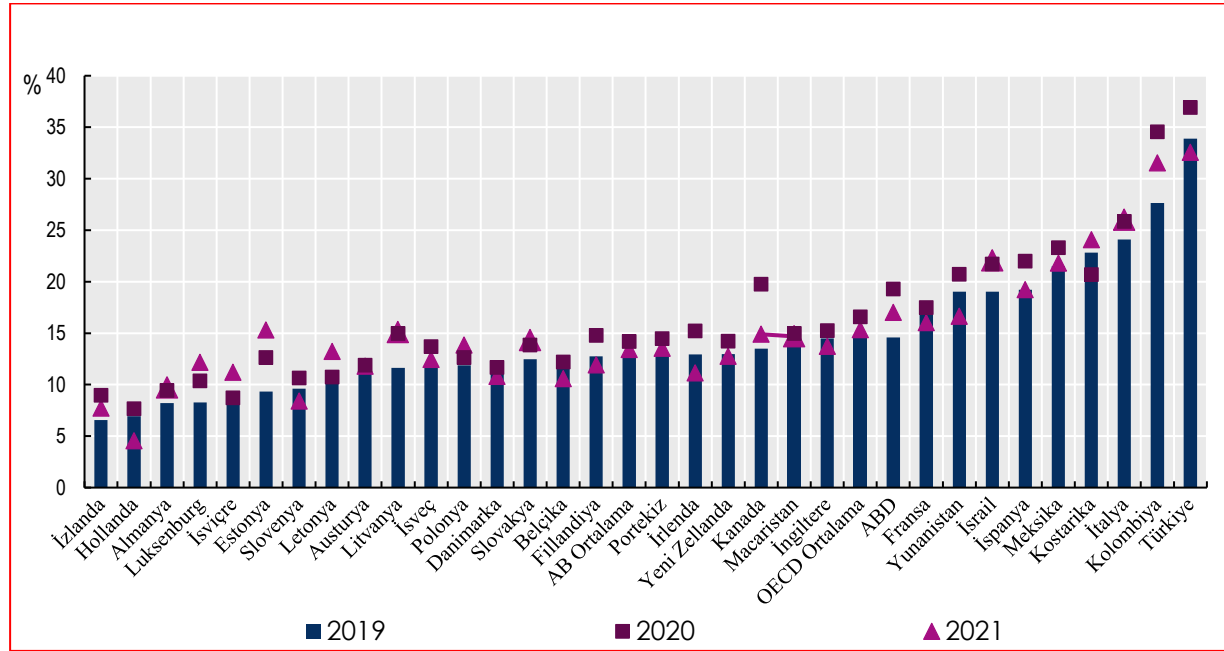


Kaynak: OECD, 2022d

Şekil 24’te görülen diğer bir bulgu da Türkiye’de sosyoekonomik açıdan avantajlı olan ve olmayan okulların eğitim materyali ihtiyacının OECD ortalamasının altında olmasıdır. Türkiye’nin bulunduğu düzey Letonya, Polonya ve Danimarka ile benzerdir (OECD, 2018). Diğer taraftan, bu düzeyde yer alan ülkelerden farklı olarak Türkiye’de avantajlı ve diğer okullar arasındaki eğitim materyali ihtiyacı farkı görece yüksektir. Bu bağlamda, ihtiyaç sahibi okulları önceliklendirerek okul ortamlarını iyileştiren eğitim politikalarının kararlılıkla sürdürülmesi önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda güncel politikaların önemine dikkat çekmek gerekmektedir; MEB tarafından 2022 yılından itibaren ücretsiz basılarak dağıtılan yardımcı

kaynaklar gibi uygulamalar da materyal açısından okullar arası imkân farklılıklarının azaltılması açısından önemli katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Benzer şekilde, 2021 yılının sonunda tamamlanan “Kütüphanesiz Okul Kalmasın Projesi” ile 16.361 okula kütüphane kurularak okullardaki okuma kaynaklarının 28 milyondan 110 milyonun üzerine çıkarılması sağlanmıştır. OECD, eğitimde ve eğitimin bir çıktısı olarak istihdamda olmayan genç (Not in Education, Employment, or Training-NEET) oranlarını da eğitimde fırsat eşitliğinin bir göstergesi olarak değerlendirmektedir (Özer ve Suna, 2023). 2019-2021 yılı itibarıyla OECD ülkelerinde NEET oranları Şekil 25’te verilmiştir.

Şekil 25: Farklı OECD Ülkelerinde Eğitimde ve İstihdamda Olmayan Gençlerin Oranı



Kaynak: OECD, 2022b

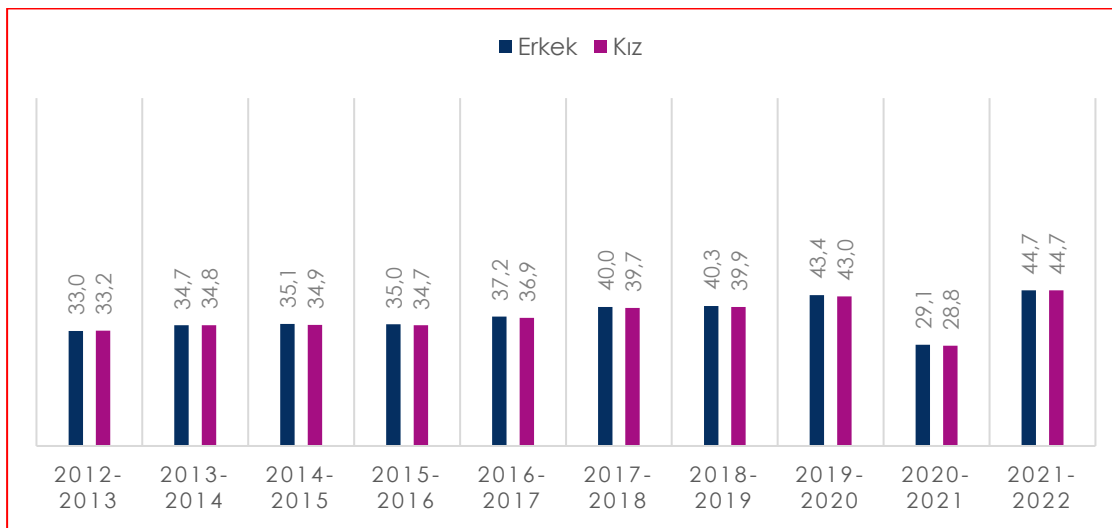
Şekil 25’te görüldüğü gibi, Türkiye OECD ülkeleri arasında 18-24 yaş aralığında istihdamda ve eğitimde olmayan genç oranının %32 ile en yüksek olduğu ülkedir (OECD, 2022a). OECD ortalamasının yaklaşık %16 olduğu 2021 yılında Türkiye; Kolombiya, Kosta Rika, İtalya ve Meksika ile birlikte NEET oranının %25 ve üzerinde olduğu ülkeler arasında yer almıştır. Şekil 25’te gösterilen NEET oranları, eğitim politikaları ile iş gücü piyasasının talepleri arasındaki uyumun önemini açıkça göstermektedir. Örneğin son yıllarda büyük bir atılım ile mesleki teknik eğitim liselerinde hayata geçirilen kamu-özel iş birliği formülü neticesinde gençlerin iş gücü piyasasına katılım oranı son derece artmıştır. Ayrıca erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılmasıyla iş gücü piyasasına katılım göstermek isteyen kadınlar

için önemli fırsatlar oluşturulmuştur. Bunun sonucu olarak 2021 NEET oranları 2019 ve 2020 yıllarına oranla giderek azalma göstermiştir. Bu nedenden ötürü bu alanda başarılı bir şekilde uygulanan kamu-özel iş birliği formülünün ortaöğretim, yükseköğretim gibi eğitimin farklı kademelerinde de geliştirilmesi ve iş gücü piyasasının talep ettiği nitelikleri de içeren bir eğitim politikasına doğru iyileştirmelerin yapılması gerektiği ortadadır.

2.7.1. Eğitime Erişimde Cinsiyet Dengesi

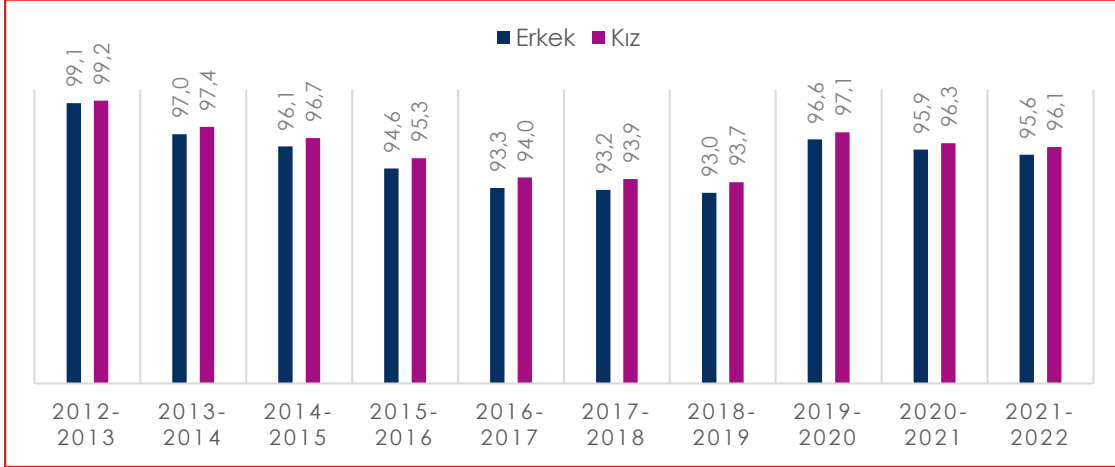
Eğitime erişimin yanında okullaşma oranları ile değerlendirilen diğer bir ölçüt de erişimin cinsiyet gruplarında nasıl değiştiğidir. Şekil 26’da görüldüğü gibi, 2000’li yılların başında kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranları arasında önemli farklar görülürken bu konuda geçtiğimiz yıllarda uygulanan birçok etkili politika uygulamaları sonucunda bu farklar 2022 yılı itibarıyla oldukça düşük bir seviyeye indirilmiştir (Şekil 26-29). Şekiller de görüldüğü gibi, Türkiye’de okullaşma oranları, 2022 yılına doğru sürekli bir artış gösterirken (Covid-19 salgının 2020 yılındaki olumsuz etkisi dışında) cinsiyet dengesinde de büyük bir iyileşme sağlanmıştır. 2023 yılının Mayıs ayı itibarıyla tüm eğitim kademelerinde (erken çocukluk eğitiminde 5 yaş düzeyinde) okullaşma oranları %99’un üzerine çıkarılmış ve cinsiyete dayalı farklar anlamlı seviyenin altına indirilmiştir. 2000’li yılların başında görülen erkek öğrenciler lehine okullaşma oranı farkları son yıllarda anlamlı ölçüde azaltılmış, böylece kız öğrencilerin eğitime erişiminde geçmişte yaşanan sorunlar çok büyük oranda çözülmüştür.

Şekil 26: Cinsiyet Gruplarına Göre Erken Çocukluk Eğitime Okullaşma Oranları (3-5 Yaş)



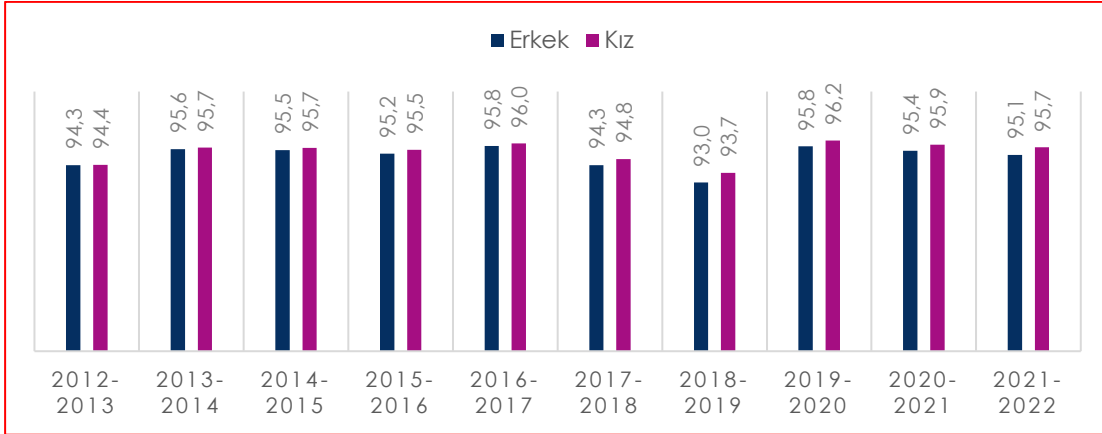
Kaynak: TÜİK, MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim

Şekil 27: Cinsiyet Gruplarına Göre İlkokulda Okullaşma Oranları



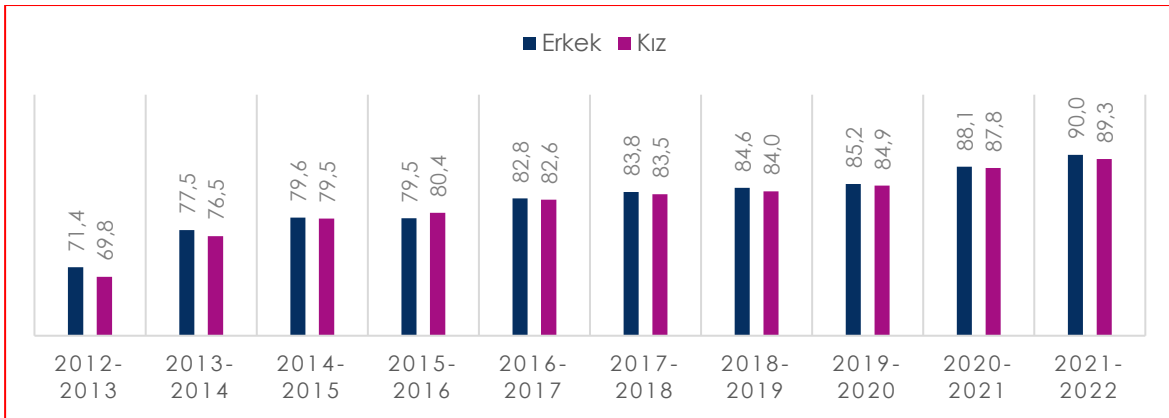
Kaynak: TÜİK, MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim

Şekil 28: Cinsiyet Gruplarına Göre Ortaokulda Okullaşma Oranları



Kaynak: TÜİK, MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim

Şekil 29: Cinsiyet Gruplarına Göre Ortaöğretimde Okullaşma Oranları



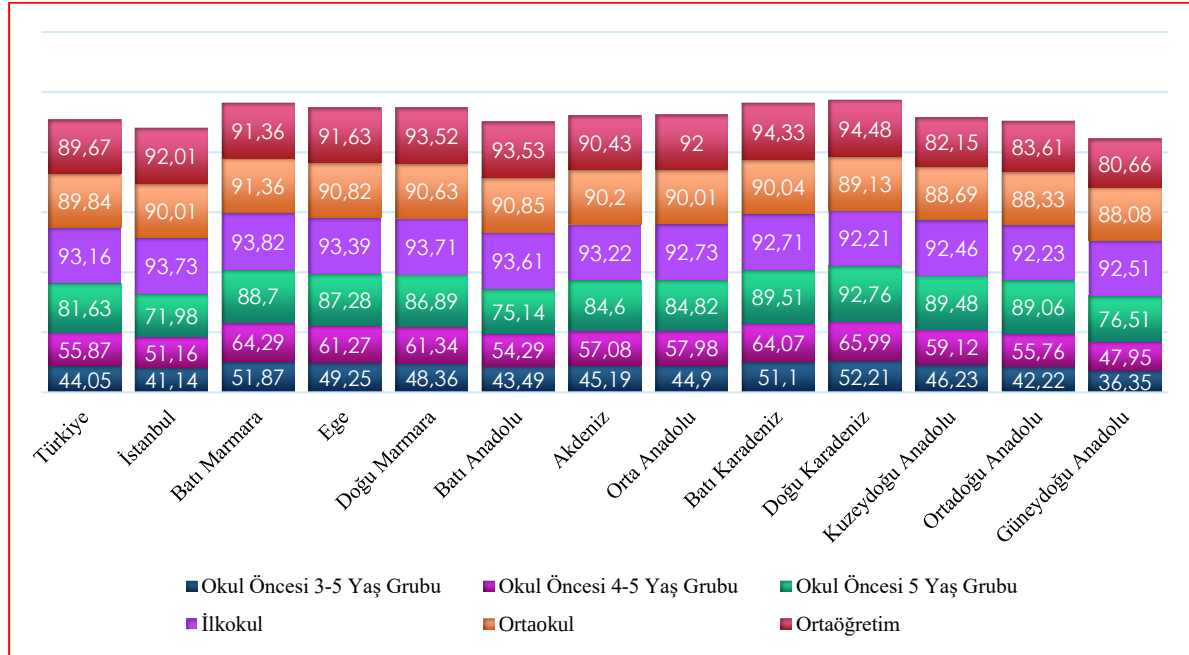
Kaynak: TÜİK, MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim

Yukarıdaki şekillerde görüldüğü üzere erken çocukluk eğitimi kademesinde (3-5 yaş) 2021-2022 yılında erkek ve kız öğrencilerdeki okullaşma oranı %44,7 ile eşittir. İlkokul kademesinde erkeklerdeki okullaşma oranı %95,6 iken kızlarda bu oran 96,1 olup ortaokul kademesinde bu oran erkeklerde %95,1 kızlarda 95,7'dir. Ortaöğretimde okullaşma oranı ise erkeklerde %90, kızlarda ise 89,3'tür (MEB, 2022a). Bu oranlara bakıldığında 2012 yılından itibaren kız ve erkek öğrencilerdeki okullaşma oranları arasındaki farkın yıllar geçtikçe kapandığı ve bazı kademelerde kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerin üzerine çıktığı görülmektedir.

2.7.2. Eğitim Kademelerine Göre Bölgelerdeki Okullaşma Oranları

Bölgelere göre okullaşma oranlarına bakıldığında okullaşmada okul öncesi eğitimde 5 yaş grubunda en yüksek %92,75 ile Doğu Karadeniz Bölgesi, en düşük %71,98 ile İstanbul, en yüksek ilkokulda %93,82 ile Batı Marmara en düşük %92,51 ile Ortadoğu Anadolu Bölgesi, ortaokulda %91,36 ile Batı Marmara Bölgesi en yüksek, en düşük %88,08 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve ortaöğretimde en yüksek %94,48 ile Doğu Karadeniz Bölgesi, en düşük %80,66 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi gelmektedir (EİR, 2023). Türkiye ortalaması ile bölgeler ortalaması göz önüne alındığında okul öncesi 5 yaş grubunda Türkiye ortalamasının altında İstanbul, Batı Anadolu Bölgesi ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi; İlkokul kademesinde Orta Anadolu, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Orta ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri; ortaokulda ve de Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi, Ortadoğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi yer almaktadır (EİR, 2023).

Şekil 30: Kademelere Göre Bölgelerde Net Okullaşma Oranları (2021)



Kaynak: EİR, 2023

Daha önceki yıllarda eğitim kademelerindeki bölgelere göre okullaşma oranlarına bakıldığında bölgelerarası farklılıkların son yılda büyük ölçüde giderildiği söylenebilir. Bunda MEB'in 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde hedeflenen "Okul Öncesi Eğitim Seferberliği", "Mesleki Eğitimde 1.000 Okul", "Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi" ve 2023 yılı başında uygulanmaya başlanan Erken Uyarı ve İzleme Sistemi gibi pek çok projenin hayata büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak, son yıllarda uygulanan bu projelerle birlikte bölgelerde okullaşma oranlarında büyük bir iyileşme görülmekte birlikte bölgeler arasındaki okullaşma oranlarındaki farklılıklar kısmen de olsa devam etmektedir.

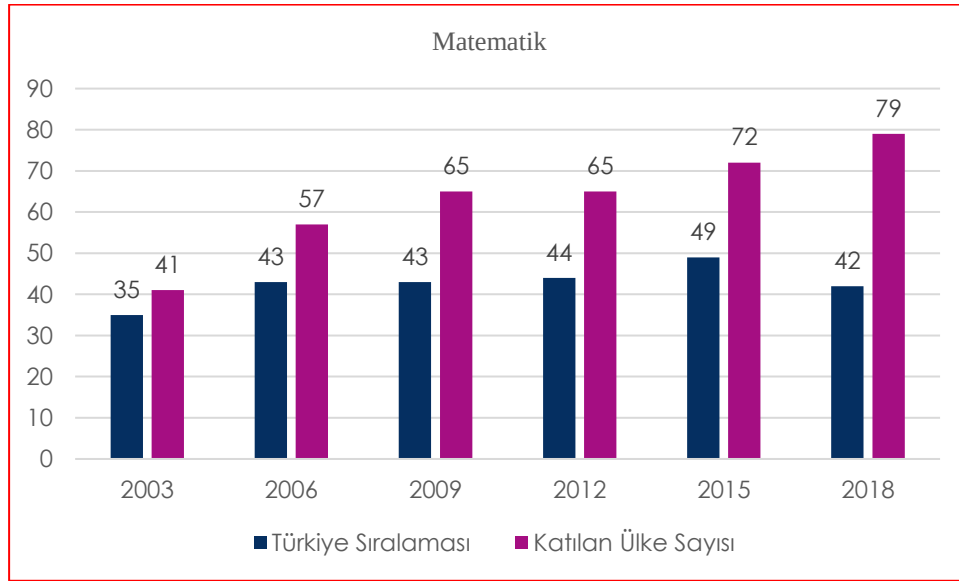
2.8. Eğitim Kalitesinde Mevcut Durum

Uluslararası ve ulusal izleme araştırmaları mevcut eğitimin çıktılarının değerlendirilmesinde ve uygulanan eğitim politikalarının etkilerinin tespit edilmesinde önemli bir veri sağlamaktadır. Dolayısıyla bu kısımda ülkemizin eğitim alanındaki çıktılarının ölçülmesinde kullanılan PISA, TIMSS gibi uluslararası değerlendirmeler ile ülkemizde yapılan LGS (Liselere Geçiş Sınavı), YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) ve ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) gibi sınavların çıktıları üzerinde durulacaktır.

2.8.1. Türkiye'nin Katıldığı PISA Döngülerindeki Performansı

PISA, ilk uygulaması 2000 yılında gerçekleştirilen ve her üç yılda bir yapılan 15 yaşındaki çocukların okuma, matematik ve fen okuryazarlıklarını ölçmeyi amaçlayan bir sınavdır. Çalışmada katılımcı her ülkeden 15 yaş grubu için temsil gücü yüksek bir öğrenci ve öğretmen örneklemini seçilerek öğrencilerin üç alandaki okuryazarlık becerileri değerlendirilmekte, öğretmenlerden ise eğitim-öğretim süreçlerine dair kapsamlı görüşler alınmaktadır. Elde edilen sonuçlar hem öğrencilerin beceri gelişimlerine dair önemli ve karşılaştırılabilir veriler sunmakta hem de eğitim çıktıları ile diğer eğitim bileşenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine imkân sağlamaktadır. Türkiye bu sınava 2003 yılından itibaren düzenli bir şekilde katılım göstermektedir. En son 2018 yılına ait verilere bakıldığında 6.890 öğrencinin katılım gösterdiği görülmektedir (MEB, 2019a). 2018 yılında gerçekleştirilen PISA döngüsü öğrencilerin akademik becerilerinin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak değerlendirilmesinde karşılaştırılabilir çıktılar sağlamıştır.

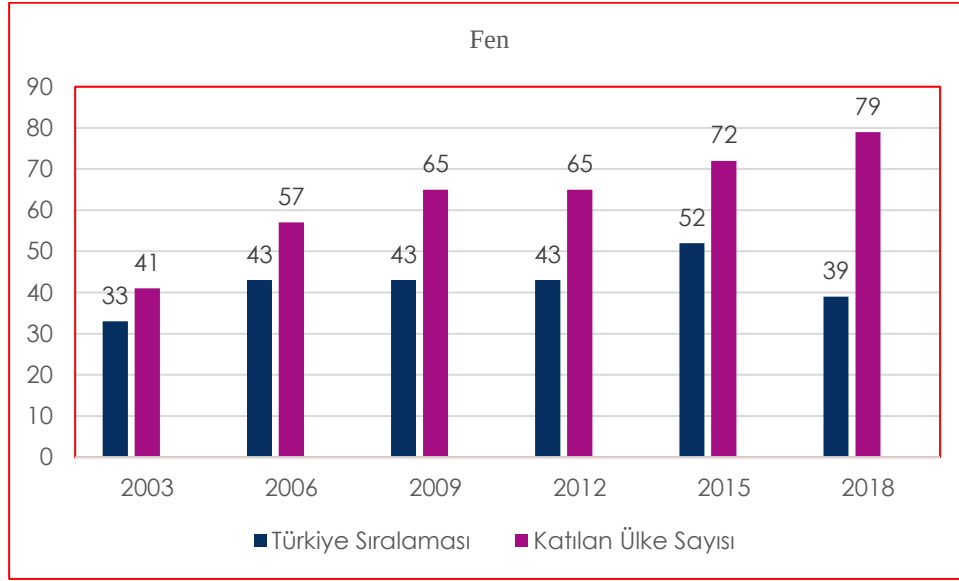
Şekil 31: Türkiye'nin PISA Döngülerinde Matematik Alanındaki Sıralamaları



Kaynak: OECD, 2022e

Şekil 31’de görüldüğü üzere Türkiye matematik alanında PISA 2015’te 72 ülke arasında 49. sırada yer almıştır. Bu döngü Türkiye’nin matematik alanındaki en başarısız derecesi olmuştur. Fakat PISA 2018 döngüsünde matematik alanındaki sonuçlara bakıldığında Türkiye katılan 79 ülke arasından 42. sırada yer almış olup bu sıralama PISA matematik döngülerinde Türkiye’nin katılan ülkeye oranla aldığı en iyi sıralamadır.

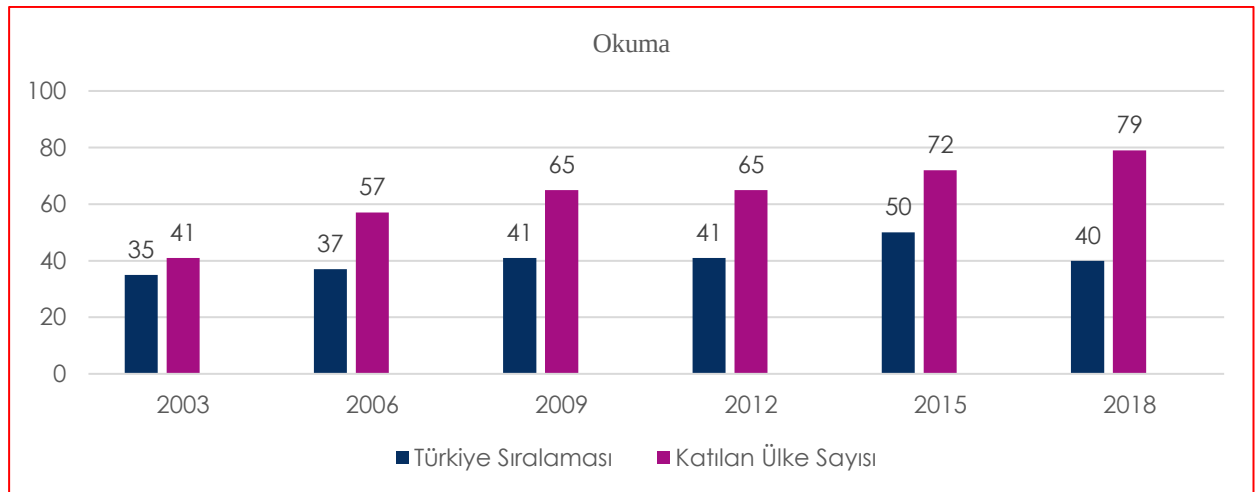
Şekil 32: Türkiye'nin PISA Döngülerinde Fen Alanındaki Sıralamaları



Kaynak: OECD, 2022e

Şekil 32’de görüldüğü üzere Türkiye 2015’te gerçekleştirilen PISA döngüsünde fen alanında, matematik alanında olduğu gibi en başarısız sonucunu almıştır. Ancak, PISA 2018’de oldukça büyük bir ilerleme kaydederek toplam katılan 79 ülke arasında 39. sırada yer almış olup bu sıralama Türkiye’nin fen alanında katılım gösterdiği PISA döngüleri içerisindeki katılan ülke sayısına oranla elde ettiği en başarılı sıralamadır.

Şekil 33: Türkiye'nin PISA Döngülerinde Okuma Alanındaki Sıralamaları

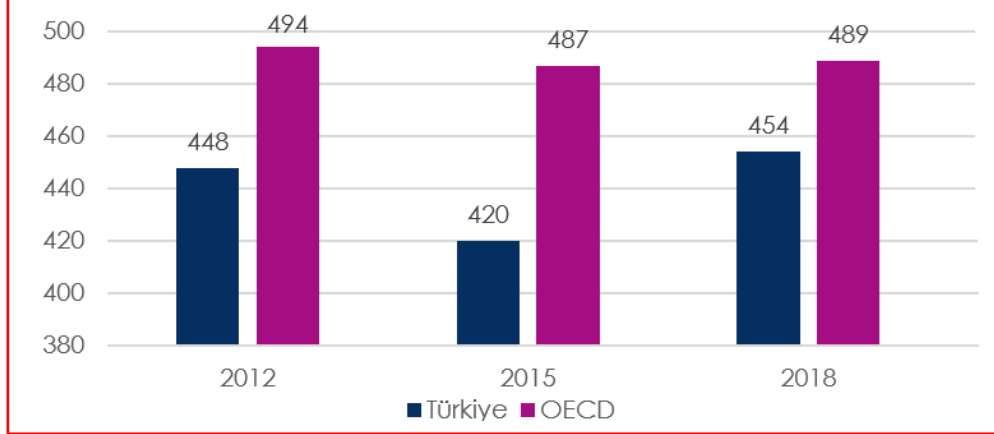


Kaynak: OECD, 2022e

Şekil 33’te görüldüğü üzere aynı matematik ve fen alanında olduğu gibi benzer bir sonuç PISA 2015 döngüsünde ortaya çıkmaktadır. Türkiye, PISA 2015’te toplam katılan 72 ülke

arasında 50. olmuştur. Son 2018 PISA döngüsünde ise okuma becerileri alanında Türkiye toplam katılan 79 ülke arasında sıralamasını 50. sıradan 40. sıraya yükselterek en başarılı sonucunu almıştır.

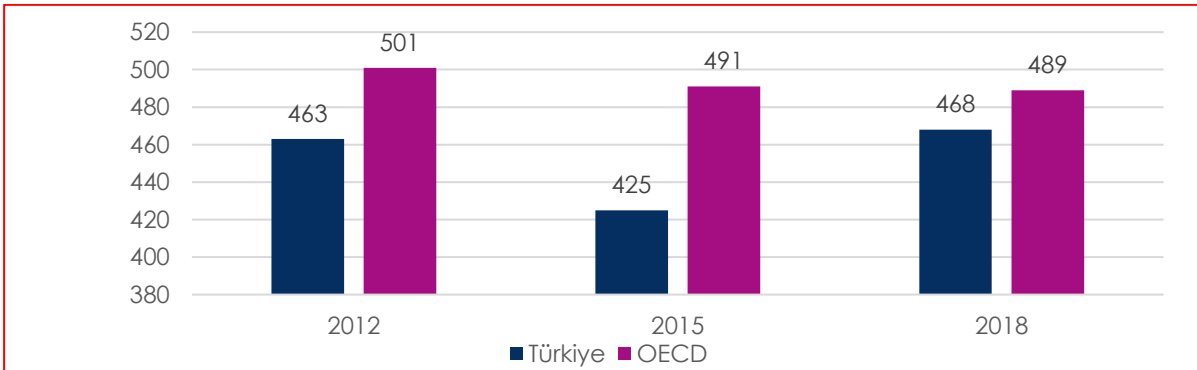
Şekil 34: Matematik Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Gösterge (PISA)



Kaynak: OECD, 2022e

OECD ülkelerinin puanları ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin matematik alanındaki PISA sonuçlarının OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir. PISA 2012 döngüsünde matematik alanında Türkiye 448 puan alırken OECD ortalaması 494; PISA 2015'te Türkiye 420 puan alırken OECD ortalaması 487'dir. Son PISA 2018 döngüsünde ise Türkiye PISA 2015 sonuçlarıyla kıyaslandığında matematik alanında büyük bir sıçrama kaydederek 454 puan almıştır. Fakat bu puanın hala OECD ülkelerinin ortalama puanlarının altında olduğu görülmektedir.

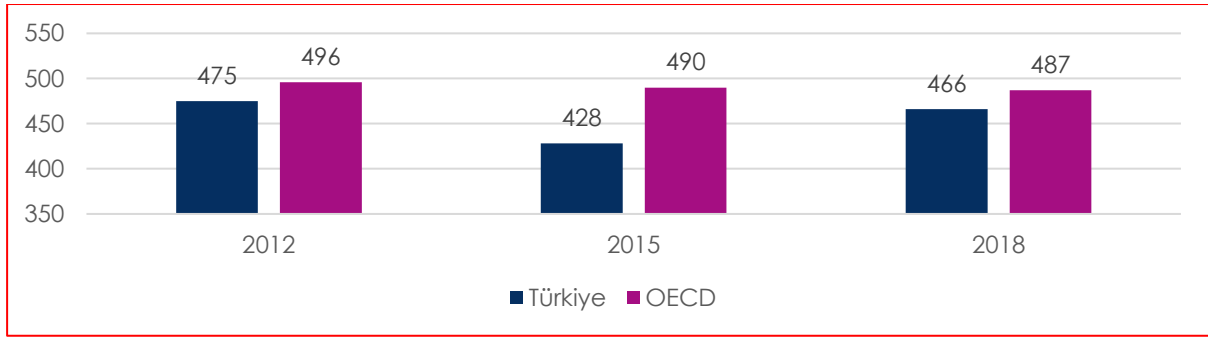
Şekil 35: Fen Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Gösterge (PISA)



Kaynak: OECD, 2022e

Fen alanında ise Türkiye 2012 yılında 463, 2015 yılında 425, 2018 yılında ise 468 puan almıştır. OECD ülkeleri ortalama puanlarına bakıldığında ise 2012 yılında 501, 2015 yılında 491, 2018 yılında ise 489'dur. Bu sonuçlara göre Türkiye'nin fen alanındaki PISA sonuçları OECD ülkeleri ortalamasından daha düşük olmasına rağmen aradaki farkın 2018 döngüsünde bir hayli kapandığı görülmektedir. Nitekim Türkiye, matematik alanında olduğu gibi fen alanında PISA döngülerindeki en yüksek puanına 2018 döngüsünde ulaşmıştır.

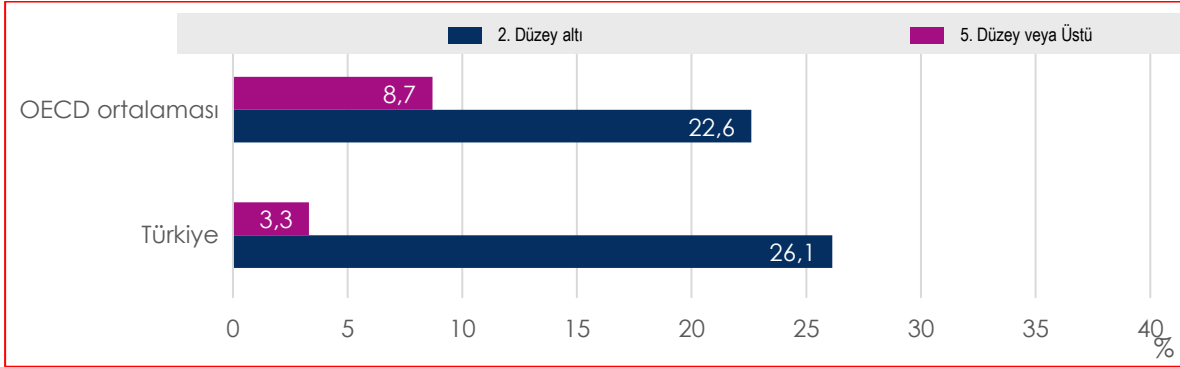
Şekil 36: Okuma Alanlarında Türkiye OECD Ortalamaları Gösterge (PISA)



Kaynak: OECD, 2022e

Son olarak, Türkiye'nin okuma becerileri alanında katılım gösterdiği PISA döngülerine bakıldığında 2012 yılında 475, 2015 yılında 428 ve 2018 yılında 466 puan ile OECD ülkelerinin okuma becerileri alanındaki puanları ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki puanı her ne kadar PISA 2015 döngüsüne göre PISA 2018'de büyük bir sıçrama gösterse de alınan en yüksek puanın PISA 2012'de alındığı görülmektedir. Fakat OECD ülkeleri arasındaki okuma becerileri puan ortalaması ile kıyaslandığında OECD ortalamasına yaklaşıldığı anlaşılmaktadır. Özetle her üç alanda da Türkiye, ortalama puanını önemli ölçüde artırmaya devam etmekte ve katıldığı ilk döngüden önemli ölçüde yüksek performans göstermektedir. Ancak OECD ortalamasına henüz ulaşamamıştır.

Şekil 37: Okuma Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Yeterlilik Göstergeleri (PISA 2018)

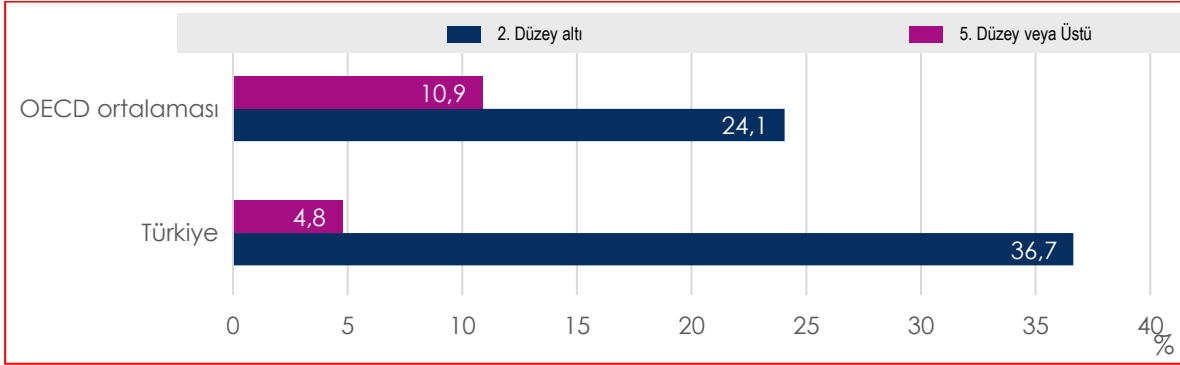


Kaynak: OECD, 2022e

PISA araştırmasında sıklıkla atıfta bulunan diğer bir performans göstergesi de 2. yeterli düzeyine erişemeyen ve 5. yeterli düzeyine erişen öğrenci oranlarıdır. Nitekim 2. yeterli düzeyi, ilgili becerileri kazanmak için asgari beceri düzeyi olarak kabul edilmekte ve sürdürülebilir kalkınmaya destek olmak için tüm öğrencilerin ulaştırılması gereken asgari düzey olarak değerlendirilmektedir. 5. yeterli düzeyi ise öğrencilerin fark yaratacak beceriler gösterdiği yüksek beceri düzeyini ifade etmektedir.

Türkiye'den 2018 PISA döngüsüne katılan öğrencilerin okuma becerisi performansı dikkate alındığında katılan öğrencilerin % 26,1'i 2. düzeyin altında performans gösterirken bu alandaki OECD ortalaması %22,1'dir. Bu anlamda Türkiye'de okuma becerisinde henüz temel yeterliklere sahip olmayan öğrenci oranının görece yüksek olduğu, ülke ortalamasının daha yükseğe çıkması için bu öğrencilere daha fazla destek verilmesi önerilebilir. Diğer taraftan, Türkiye'de öğrencilerin % 3,3'ü ise 5. düzey veya üzeri seviyesinde yeterliğe sahip olduğu, bu alandaki OECD ortalamasının ise %8,7 olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de yüksek okuma becerisine sahip öğrenci oranlarının OECD ortalamasının önemli ölçüde altında olduğu bu oranların artırılmasının da ortalama performans artışına ve sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesine katkı sağlayacağı görülmektedir.

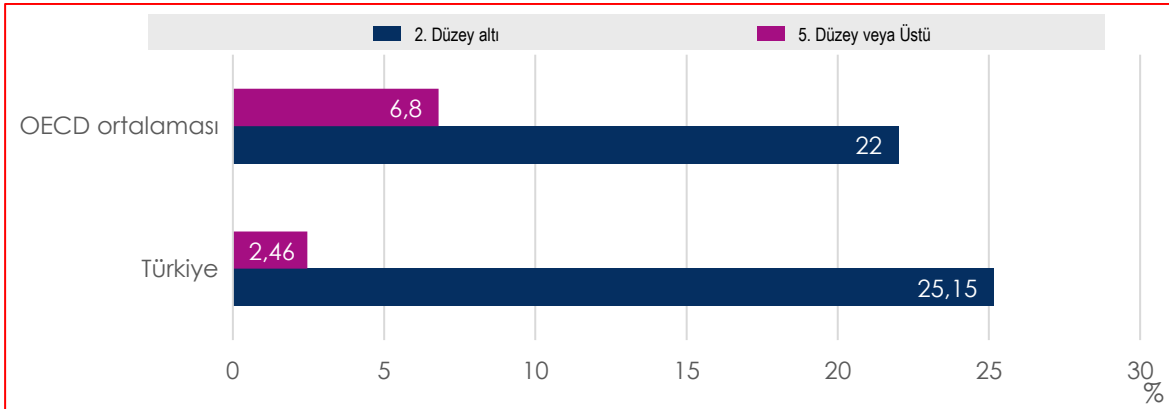
Şekil 38: Matematik Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Yeterlilik Göstergeleri (PISA 2018)



Kaynak: OECD, 2022e

Benzer şekilde, Türkiye’den 2018 PISA döngüsüne katılan öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansı dikkate alındığında katılan öğrencilerin % 36,7’sinin 2. düzey altında olduğu buna karşın OECD ortalamasının %24,1 olduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin %4,8’i ise 5. düzey veya üzeri yeterliğe sahip olduğu ve bu oranın da %10,9 olan OECD ortalamasının altında olduğu değerlendirilmiştir.

Şekil 39: Fen Alanında Türkiye OECD Ortalamaları Yeterlilik Göstergeleri (PISA 2018)



Kaynak: OECD, 2022e

Son olarak, Türkiye’den 2018 PISA döngüsüne katılan öğrencilerin fen okuryazarlığı performansı dikkate alındığında katılan öğrencilerin % 25,15’inin 2. düzeyin altında olduğu ve bu orana ilişkin OECD ortalamasının %22 olduğu görülmektedir. Türkiye’deki öğrencilerin %2,46’sı ise 5. düzey ve üzerinde yeterliğe sahip iken bu alandaki OECD ortalamasının %6,8 olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de her üç alanda da temel yeterlik düzeyinin

altında bulunan öğrencilerin desteklenerek asgari yeterlik düzeyinin üzerine çıkarılması ve en üst düzey yeterlik düzeyindeki öğrenci oranının artırılması için akademik ve sosyal destek programlarının uygulanması, eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen politikaların uygulanması önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca hem PISA hem de TIMSS bulguları doğrultusunda Türkiye’de öğrencilerin görece düşük performans gösterdiği matematik becerilerini desteklemeye yönelik “matematik seferberliği”nin başlatılması bu alana dönük destekleme çalışmalarının önemli bir örneğini oluşturmaktadır.

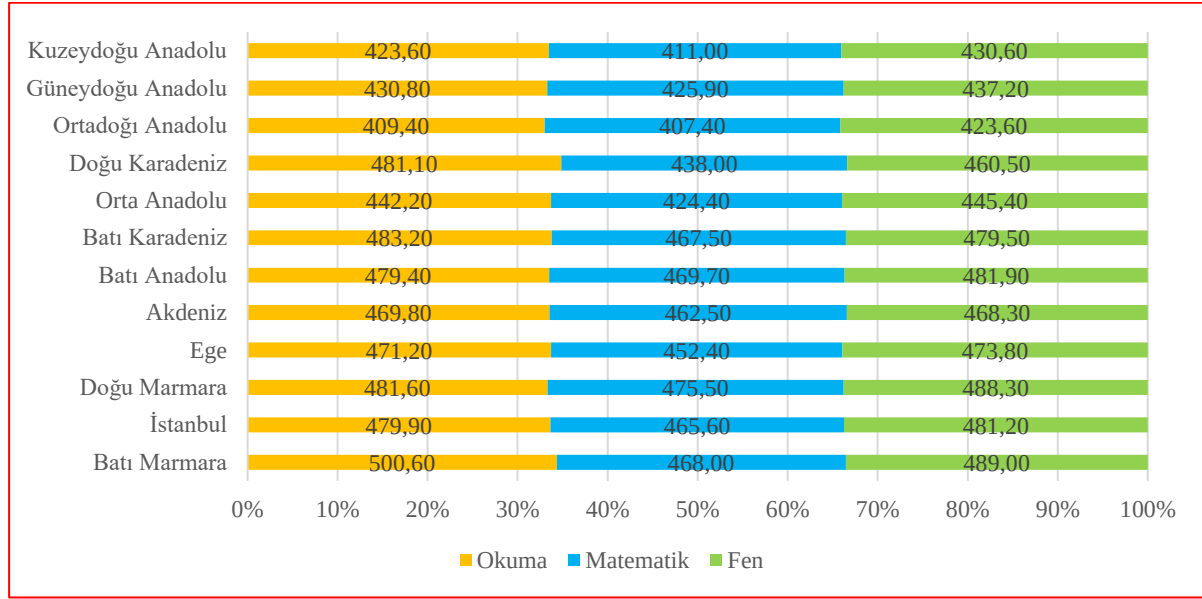
2.8.2. PISA Sonuçlarına Göre Sosyoekonomik Düzeyin Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkisi

PISA 2018 verilerine bakıldığında öğrenciler arası sosyoekonomik farkların akademik performansla bir ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Daha iyi bir sosyoekonomik seviyeye sahip olan ailelerin çocukları daha başarılı sonuçlar alırken, daha düşük sosyoekonomik seviyeye sahip olan ailelerin çocukları ise daha düşük bir performans göstermektedir. Bu nedenle eğitimde başarı farklılıkların azaltılması için eğitim performansı ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkinin zayıflatılması, eğitimde fırsat eşitliğini odağa alan politikaların izlenmesi gerekmektedir. Lakin okuma becerisi alanındaki sonuçlara bakıldığında Türkiye’deki öğrencilerin sosyoekonomik farklarının okuma becerisi alanındaki performansa göre etkisi OECD ülkeleri ortalamasına kıyasla daha düşüktür. Örneğin sosyoekonomik olarak en yüksek seviyede olan %25’lik dilimde yer alan ailelerin çocuklarının okuma becerisi alanındaki puan ortalaması 513 iken en alt %25’lik dilimde yer alanların ortalaması 437’dir (MEB, 2019).

2.8.3. 2018 PISA Sonuçlarına Göre Bölgeler ve Okullar Arası Başarı Farklılıkları

Bölgelerarası başarı farklılıklarına bakıldığında ise her üç alanda da gelişme olmasına rağmen başarı farklılıklarının devam ettiği görülmektedir. PISA 2018 sonuçlarına bakıldığında okuma becerileri alanında 500,6 puanla en başarılı bölgemiz Batı Marmara Bölgesi olup en az puana sahip olan bölgemiz ise 409,4 puan ile Güneydoğu Anadolu Bölgesidir (MEB, 2019a). Matematik alanında ise 475,5 ortalama matematik puanı ile Doğu Marmara Bölgesi, en az puan ile de 407,4 puan ile Ortadoğu Anadolu Bölgesi gelmektedir. Son olarak, farklı bölgelerdeki öğrencilerin ortalama fen puanlarına bakıldığında 489 puan ile Batı Marmara bölgesi en başarılı iken, en az puan ortalaması ise 423,5 ile Ortadoğu Anadolu Bölgesidir.

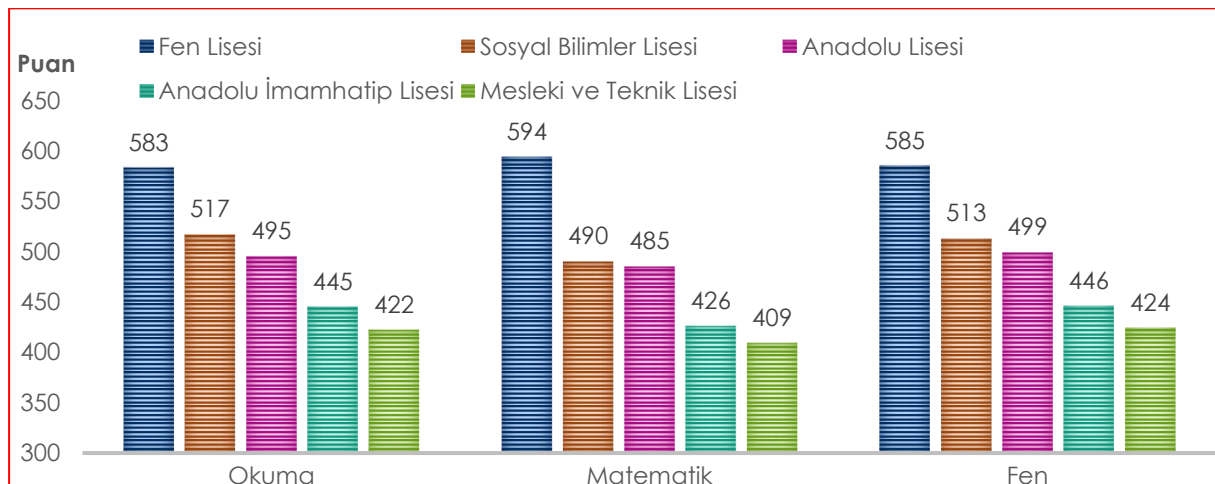
Şekil 40: PISA 2018 Puanlarının Bölgelere Göre Değişimi



Kaynak: MEB, 2019a

PISA 2018 sonuçlarına göre okul puanlarında önemli artış görülürken okul türleri arasındaki başarı farklılıkları devam etmektedir. Bu başarı farklılıklarına baktığımızda fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri sıralamada diğer lise türlerinden daha yüksek ortalama puanlara sahiptir. Örneğin bu liseler her üç alanda da hem Türkiye ortalaması hem de OECD ortalamasının üzerinde bir başarı göstermiştir. Bu lise türlerini ise Anadolu liseleri takip etmektedir. Uzun yıllardır olduğu gibi mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri görece düşük puan ortalamalarına sahip okul türleri arasında bulunmaktadır.

Şekil 41: PISA 2018 Puanlarının Okul Türlerine Göre Değişimi



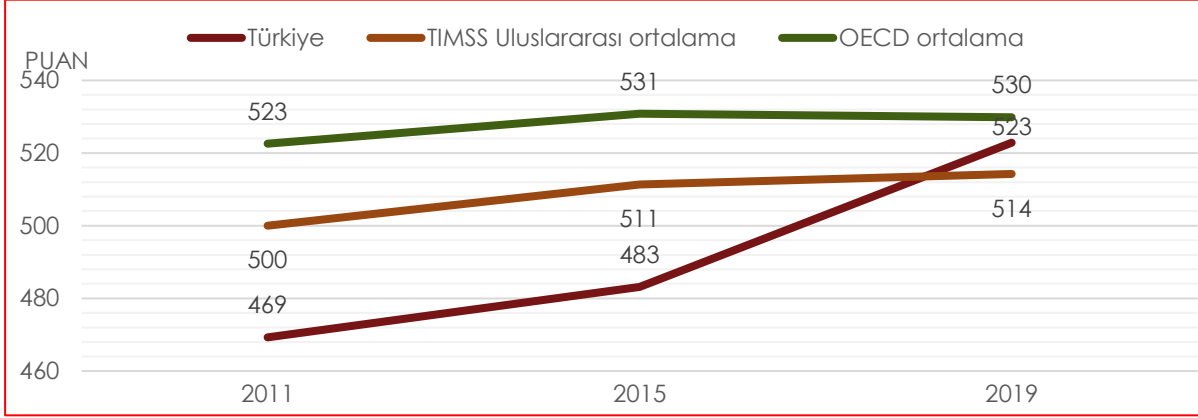
Kaynak: MEB, 2019a

Matematik, fen ve okuma alanlarındaki performanslar incelendiğinde; başarı farklarının önceki yıllara göre göre azalmasına rağmen hala bir gelişim alanı bulunduğu göze çarpmaktadır (Suna vd., 2020). Örneğin fen lisesi öğrencilerinin her üç alandaki puan ortalaması OECD ortalamasının oldukça üzerinde olmasına rağmen diğer ortaöğretim okulu türlerinde ortalama puanların OECD ortalamasının anlamlı ölçüde altında kalması bir gelişim alanını işaret etmektedir. Lise türlerine göre ortalama performanslar sırasıyla fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve çok programlı liseler şeklinde sıralanmaktadır.

2.8.4. Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki Performansı

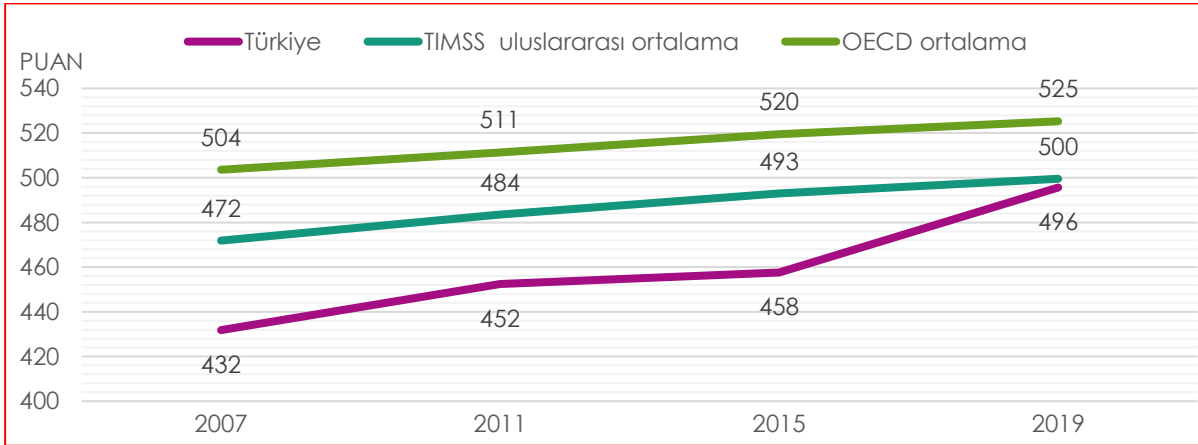
TIMSS 4. sınıf ve 8. sınıf düzeylerinde öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki akademik başarılarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen geniş ölçekli ve uluslararası nitelikteki bir uygulamadır. Bu uygulamanın amacı, ülkelerin eğitim programlarının, eğitim uygulamalarının ve okul yönetimi ile ilgili veriler toplamak; bunun yanında 4. ve 8. sınıf düzeyindeki çocukların matematik ve fen bilgisi başarılarının tespit etmektir. Bunun yanında TIMSS, doğrudan müfredatla ilişkili yapısı dolayısıyla eğitim sistemlerine müfredat ve beceri düzeyinde geribildirim sağlayabilmektedir. Öğrenciler bu sınavlarda PISA'nın aksine yalnızca matematik ve fen bilimleri alanında değerlendirmekte olup okuma becerisi alanı bulunmamaktadır. Ek olarak TIMSS uygulamalarında, PISA uygulamalarına benzer şekilde öğrenciler yeterlilik düzeylerine göre kategorilere ayrılmaktadırlar. Bu sınav ülkelerdeki öğrencilerin hangi kategoride yoğunlukta olduğunun görülmesine veya kategorik olarak ülkelerin birbirleriyle başarı kıyası yapmasına imkân vermektedir. Dolayısıyla TIMSS, öğrencilerin akademik becerileri ve eğitim sisteminin bir bütün olarak fırsat eşitliği düzeyinin değerlendirilmesinde karşılaştırılabilir çıktılar sağlamıştır. Türkiye ilk olarak 1999 yılında 8. sınıf düzeyinde, 2011 yılında 4. sınıf düzeyinde, 2007 yılından itibaren ise her iki sınıf düzeyinde düzenli olarak TIMSS döngülerine katılım sağlamaktadır.

Şekil 42: Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki 4. Sınıf Matematik Performansı



Kaynak: OECD, 2022e

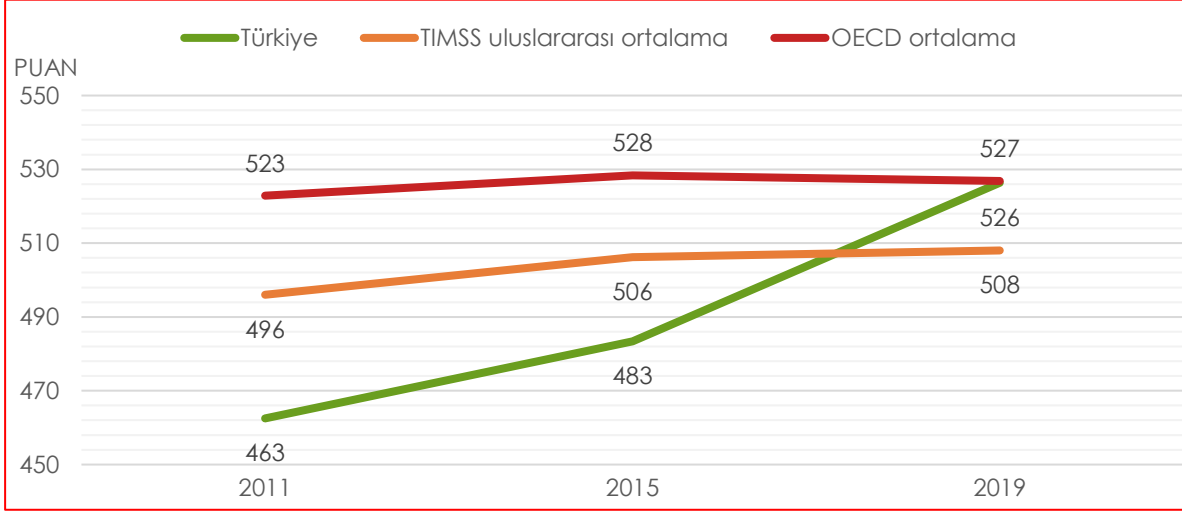
Şekil 43: Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki 8. Sınıf Matematik Performansı



Kaynak: OECD, 2022e

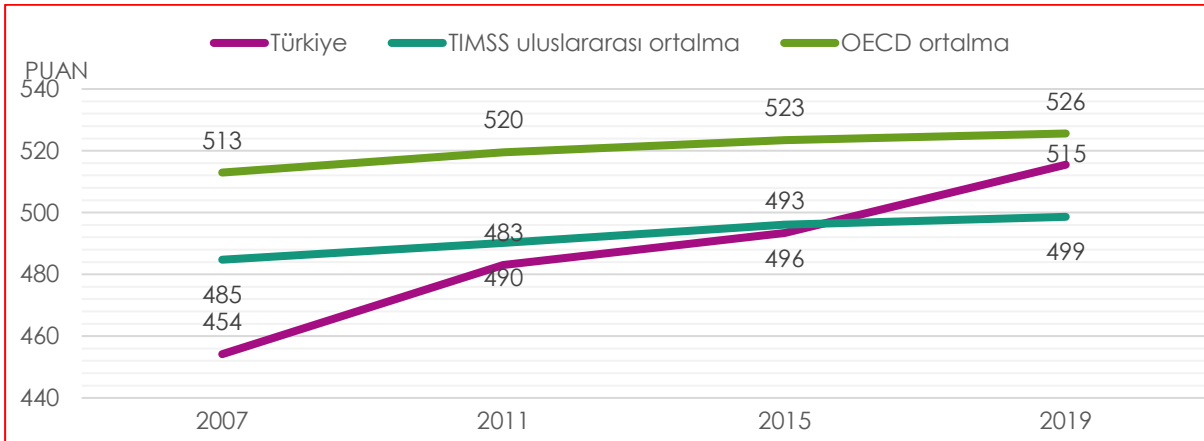
Türkiye, TIMSS Matematik sınavına ilk kez 1999 yılında 8. sınıf düzeyinde katılmış ve bu döngüdeki ortalama puanı 429 olmuştur. 2011 yılında ise 8. sınıflara ek olarak 4. sınıf düzeyinde de katılım sağlanmaya başlanmıştır. 4. sınıf düzeyindeki ilk katılımın gerçekleştiği 2011 yılında puan ortalaması 469 olarak belirlenmiştir. Şekil 40 ve 41’de görüldüğü gibi Türkiye, TIMSS’e katıldığı süre boyunca ortalama puanını sürekli artırmış ve 2019 döngüsünde matematik alanında 4. sınıf düzeyinde 496; 8. sınıf düzeyinde ise 523 puan alarak en yüksek puanlarına ulaşmıştır.

Şekil 44: Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki 4. Sınıf Fen Performansı



Kaynak: OECD, 2022e

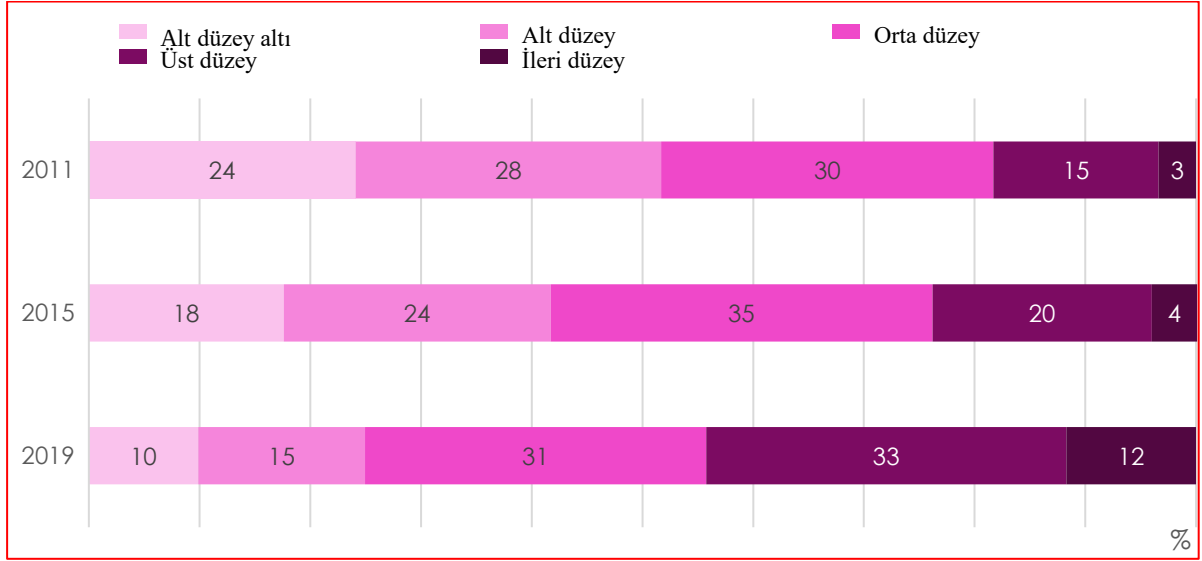
Şekil 45: Türkiye'nin TIMSS Döngülerindeki 8. Sınıf Fen Performansı



Kaynak: OECD, 2022e

Yukarıdaki Şekillerde görüleceği üzere Türkiye ilk olarak TIMSS fen sınavına matematik alanında olduğu gibi 1999'da 8. sınıf düzeyi ile katılım göstermiş ve ortalama puanı 432 olarak hesaplanmıştır. 2011 yılında ise 8. sınıf düzeyine ek olarak 4. sınıflarda katılım göstermeye başlamış olup 4. sınıf düzeyinde Türkiye'nin fen alanındaki ortalama puanı 463'tür. Dolayısıyla matematik alanında olduğu gibi Türkiye'nin fen alanındaki TIMSS performansı da zaman içinde gelişim göstermekte olup en yüksek ortalama puanlara 2019 döngüsünde ulaşılmıştır. Ek olarak, bu döngüde her iki sınıf düzeyinde de Türkiye ilk kez 500 puan barajı aşmış olup TIMSS ölçek orta noktasının üzerinde bir performans sergilemiştir.

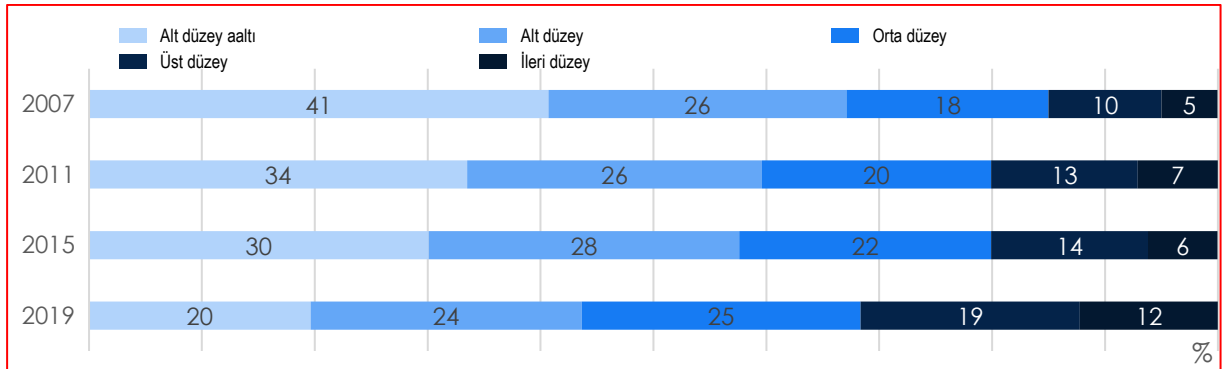
Şekil 46: Türkiye’deki Öğrencilerin TIMSS 4. Sınıf Matematik Alanındaki Yeterlilik Düzeyi Oranları



Kaynak: OECD, 2022e

2011 yılından itibaren TIMSS döngülerine bakıldığında alt yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci oranlarının yıllara göre büyük ölçüde azaldığı söylenebilir. Örneğin 2011 yılında 4. sınıf düzeyinde matematik alanında alt düzeye erişemeyen öğrenci oranı %24 iken, bu oran 2015 yılında %18’e, 2019 yılında ise %10’a kadar düşmüştür. Yıllar içindeki alt düzey kategorisinde yer alan öğrenci oranlarında da benzer gerileme görülmektedir. Ayrıca 4. sınıf düzeyinde matematik alanında öğrencilerin %3 ileri düzey kategorisinde ve 2015 yılında bu kategoride %4 öğrenci bulunurken bu oran 2019 yılında %12’lere kadar yükselmiştir.

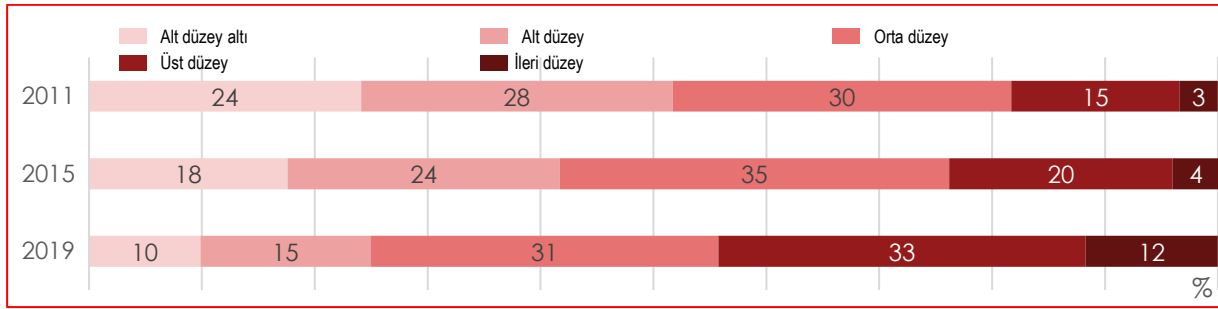
Şekil 47: Türkiye’deki Öğrencilerin TIMSS 8. Sınıf Matematik Alanındaki Yeterlilik Düzeyi Oranları



Kaynak: OECD, 2022e

2007 yılından itibaren TIMSS döngülerine bakıldığında matematik alanında 8. sınıf düzeyinde alt yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci oranlarının yıllar içinde büyük ölçüde azaldığı söylenebilir. 2007 yılında 8. sınıf düzeyinde matematik alanında alt düzeye erişemeyen öğrenci oranı %41 iken bu oran 2019 yılında %20'ye kadar düşmüştür. Aynı sınıf düzeyinde matematik alanında 2007 yılında öğrencilerin yalnız %5'i ileri düzeyde iken bu oran 2019 yılında %12'lere kadar yükselmiştir.

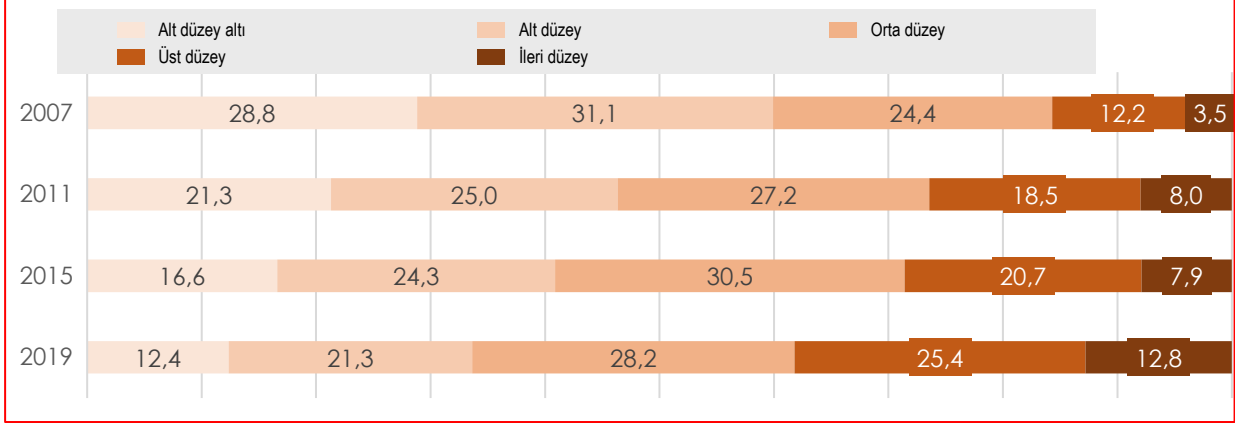
Şekil 48: Türkiye'deki Öğrencilerin TIMSS 4. Sınıf Fen Alanındaki Yeterlilik Düzeyi Oranları



Kaynak: OECD, 2022e

2011 yılından itibaren 4. sınıf kategorisinde fen alanındaki sonuçlara bakıldığında alt yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci oranlarının da yıllar içinde büyük ölçüde azaldığı söylenebilir. 2011 yılında 4. sınıf düzeyinde fen alanında alt düzeye erişemeyen öğrenci oranı %24 iken bu oran 2019 yılında %10'a kadar düşmüştür. Bunun yanında alt yeterlik düzeyindeki öğrenci oranlarında da benzer azalmalar görülmektedir. 4.sınıf fen alanı ileri düzey yeterlik kategorisinde 2011 yılında %3 öğrenci bulunurken 2019 yılında ise bu oran %12'lere kadar yükselmiştir.

Şekil 49: Türkiye’deki Öğrencilerin TIMSS 8. Sınıf Fen Alanındaki Yeterlilik Düzeyi Oranları



Kaynak: OECD,2022e

Şekil 49’da görüldüğü gibi 2007 yılından itibaren 8. sınıf fen TIMSS döngülerine alt yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci oranlarının zaman içinde büyük ölçüde azalmıştır. Örneğin 2007 yılında 8. sınıf düzeyinde fen alanında alt düzeyin altındaki öğrenci oranı %28,8 iken söz konusu oran 2019 yılında %12,3’e kadar gerilemiştir. Benzer eğilimin alt yeterlik düzeyindeki öğrencilerde de açıkça görülebilmektedir. Diğer taraftan, 8. sınıf fen alanı ileri düzey yeterlik kategorisinde 2007 yılında %3,5 öğrenci bulunurken bu oran zamanla artmış ve 2019 döngüsünde %12,8’e kadar yükselmiştir.

Sonuç olarak, tüm bu TIMSS döngülerinin çıktıları incelendiği takdirde Türkiye’nin matematik ve fen alanında akademik performans çıktılarında giderek iyileşmeler yaşandığı görülmekte olup özellikle alt yeterlilik grubunda bulunan öğrenci oranlarının giderek azalma eğiliminde olduğu ve üst yeterlik grubunda öğrenci oranlarının ise giderek yükseldiği görülmektedir. Ayrıca diğer OECD ülkeleri ile olan farkın TIMSS döngülerinde giderek azaldığı da söylenebilir.

2.8.5. LGS ve YKS Sınavlarındaki Mevcut Durum

Ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte merkezi sınav sistemlerinde önemli değişiklikler yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir (ERG, 2018). Ortaöğretime geçişte 1999-2004 yılları arasında uygulanan ve 8. sınıf öğrencilerinin Anadolu, Anadolu öğretmen, mesleki ve teknik, imam-hatip, fen ve sosyal bilimler liselerine yerleşmek için girdiği Liselere Giriş Sistemi (LGS) kapsamında merkezi sınav, 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde “Orta

Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)” olarak yeniden adlandırılmış ve 2007-2008 döneminde kaldırılana kadar ortaöğretime geçişte kullanılmıştır. OKS’nin kaldırılmasının ardından öğrenciler üç yıl boyunca Seviye Belirleme Sınavları (SBS) ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmiştir. Bu sınav sisteminde, öğrenciler 6, 7, ve 8. sınıfın son döneminde sınava girmektedir. SBS sistemi 2013’te kaldırılmış ve yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) getirilmiştir. Bu sistem çerçevesinde ortaöğretim kurumlarının tamamına yakınına öğrenciler akademik başarıları doğrultusunda yerleştirilmiştir. Son olarak ise, 2018 yılı itibarıyla ortaöğretime geçiş sisteminin değiştirildiği açıklanmıştır. Yeni sisteme (LGS) göre öğrencilerin yalnızca yüzde 10’unun, seçili liselere girmek üzere sınavlara girebileceği, diğer öğrencilerin ise bulundukları bölgelerdeki okulları tercih edebilecekleri belirtilmiştir. 2022 yılında yapılan LGS sınavına katılan öğrenci sayısı ve yerleşen öğrenci sayısı Tablo 3’te verilmiştir.

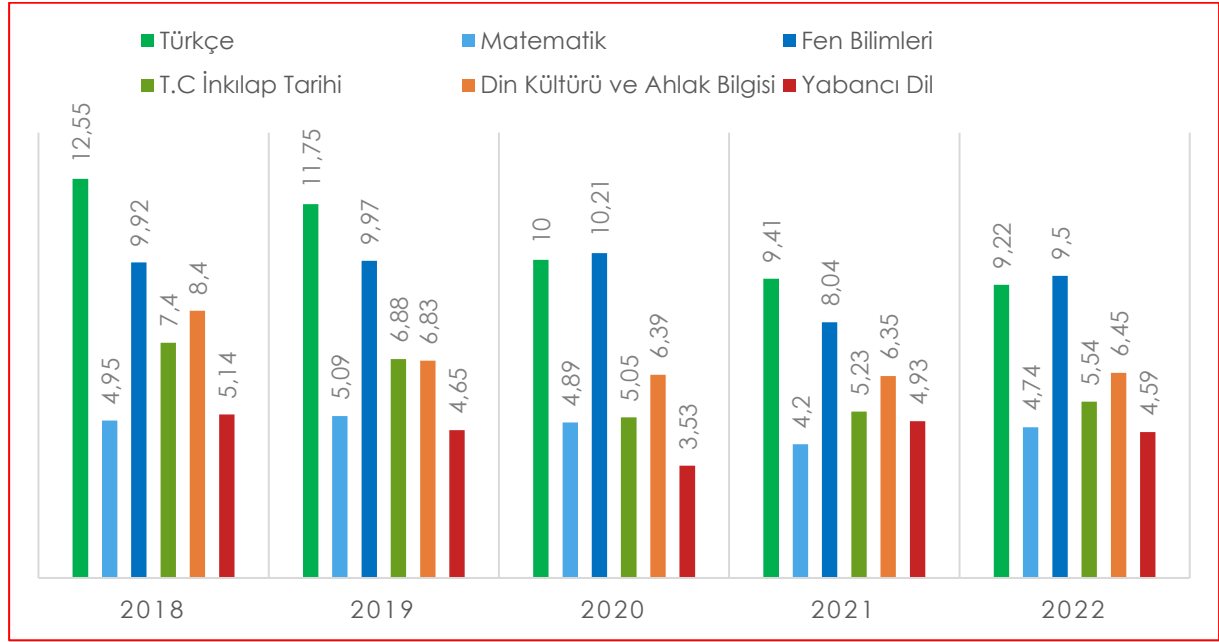
Tablo 3: LGS’ye Giren, Yerleşen Öğrenci Sayıları (2019-2022)

LGS'ye Giren ve Yerleşen Öğrenci Sayıları ve Oranı	2019	2020	2021	2022
Sınava Giren Öğrenci Sayısı	1.029.555	1.472.088	1.038.492	1.031.799
Merkezi olarak Yerleşen Öğrenci Sayısı	138.993	212.485	168.924	188.875
Merkezi olarak Yerleşme Oranı (%)	13,5	14,43	13,58	18.30

Kaynak: MEB, 2022e

Şekil 50’de 2018 yılından 2022 yılına kadar olan LGS doğru ortalamaları verilmiştir. LGS doğru ortalamalarına bakıldığında her dersten yapılan doğru sayılarının 2018 yılından 2022 yılına kadar benzer seviye seyrettiği söylenebilir. LGS 2022 sonucuna bakıldığında soru sayısı 20 olan fen bilimleri testinde ortalama 9,50; Türkçe testinde ortalama 9,22; matematik testinde ise ortalama 4,74 olarak bulunmuştur (MEB, 2022e). Soru sayısı 10 olan diğer testler arasında ise ortalama doğru cevap sayısının en yüksek olduğu test ortalama 6,45 ile din kültürü ve ahlak bilgisidir. Bu alt testi sırasıyla ortalama 5,54 ile T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ve ortalama 4,59 ile yabancı dil izlemektedir. Ek olarak LGS 2022’de 193 öğrencinin tüm soruları doğru yanıtlayarak 500 puan aldığı gözlenmiştir (MEB, 2022e).

Şekil 50: Yıllara Göre LGS Doğru Ortalamaları Değişimi

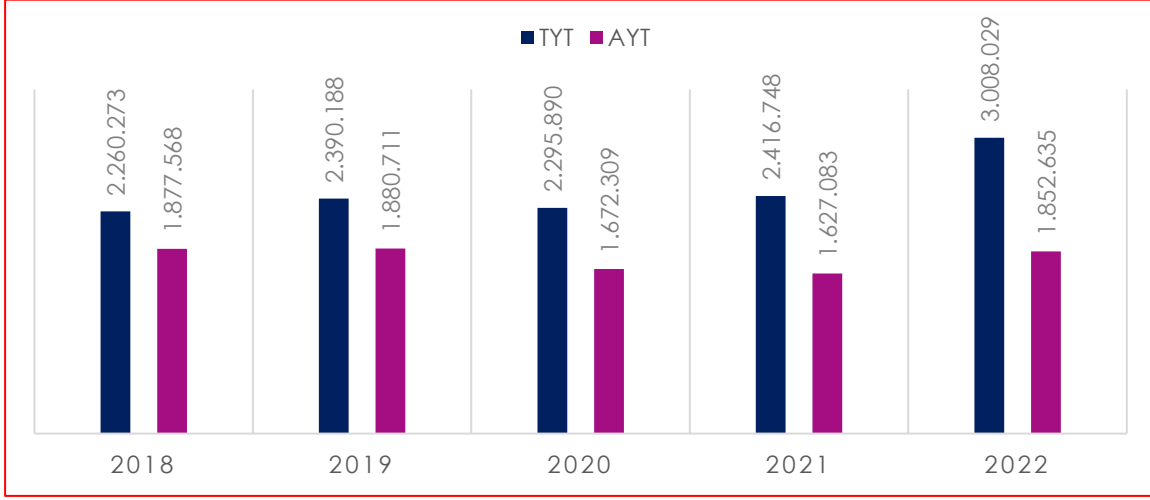


Kaynak: MEB, 2022e

Her ne kadar TEOG sonrasında LGS'ye geçişte akademik başarısı doğrultusunda ortaöğretim kurumlarına yerleştirilen öğrenci oranları azaltılsa da sınava katılımın hala yüksek düzeyde olduğu görülebilmektedir.

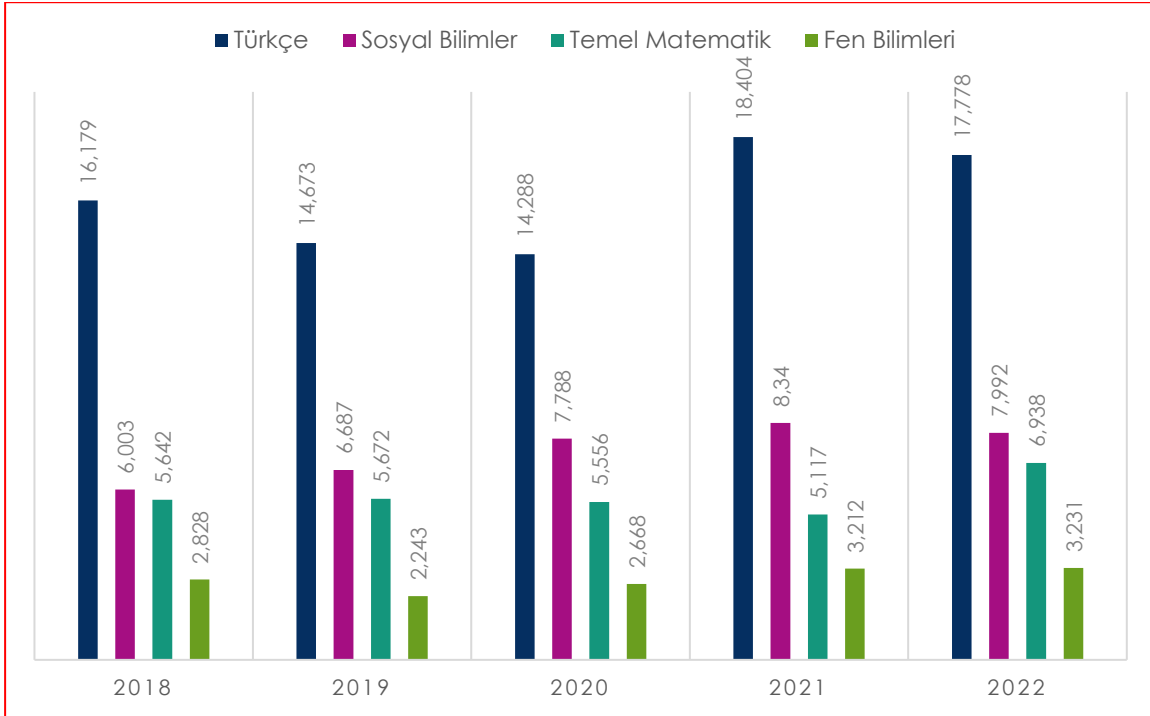
2018-2019 yılında yükseköğretimde yapılan yeni bir sınav düzenlenmesi ile YGS ile LYS (Yükseköğretim Giriş Sınavı) ile (Yükseköğretime Yerleştirme Sınavı) adı ve içeriğinde yapılan bir değişiklik ile YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) adını almıştır. İki oturum şeklinde gerçekleştirilen bu sınavda uygulanan sözel ve sayısal testlerde sınava katılan öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini, akıl yürütme ve problem çözme becerileri ölçülmesi hedeflenmiştir. Adayların ilk oturumda cevapladığı Temel Yetenek Testi (TYT)'nde Türkçe ve matematik alanındaki soruları cevaplandırmaları istenmekte olup ikinci oturumda ise adayların yerleşmek istediği programlara ilişkin soruların yer aldığı AYT (Alan Yerleştirme Testi)'deki soruları cevaplandırmaları istenmektedir. Aşağıdaki Şekillerde yıllara göre TYT-AYT sınavlarına katılan aday sayıları ve bu adayların derslere göre doğru ortalamaları verilmiştir.

Şekil 51: Yıllara Göre TYT/AYT Katılan Aday Sayıları



Kaynak: ÖSYM Sayısal Veriler

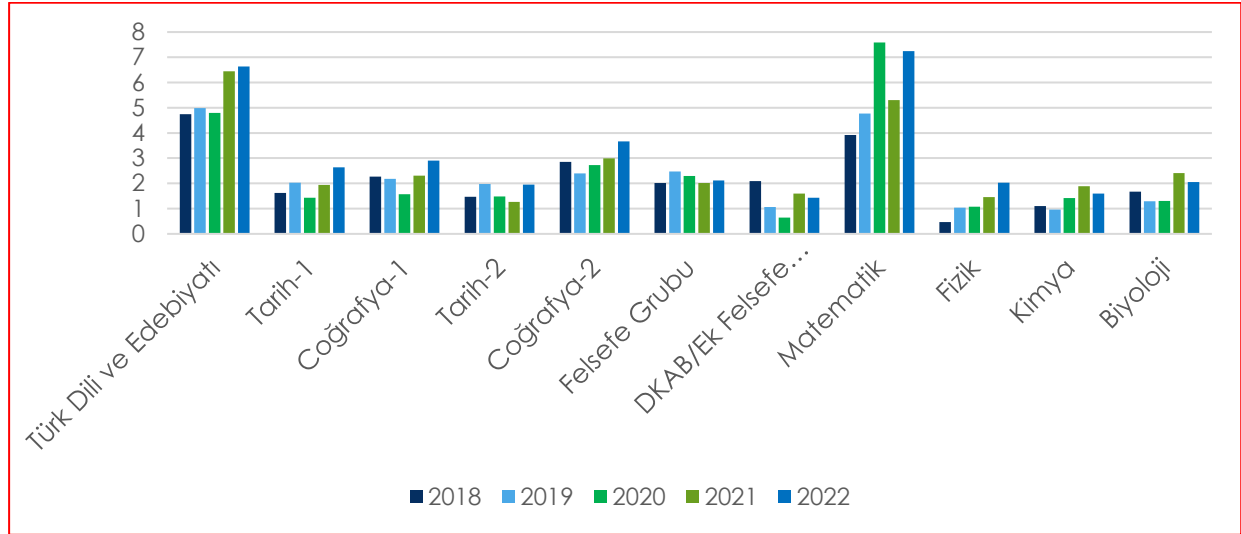
Şekil 52: Yıllara Göre TYT Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları



Kaynak: ÖSYM Sayısal Veriler³

³ Şekillerde verilen veriler ÖSYM YKS Sayısal Verileri Bölümlerinden derlenerek hazırlanmıştır.

Şekil 53: Yıllara Göre AYT Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları



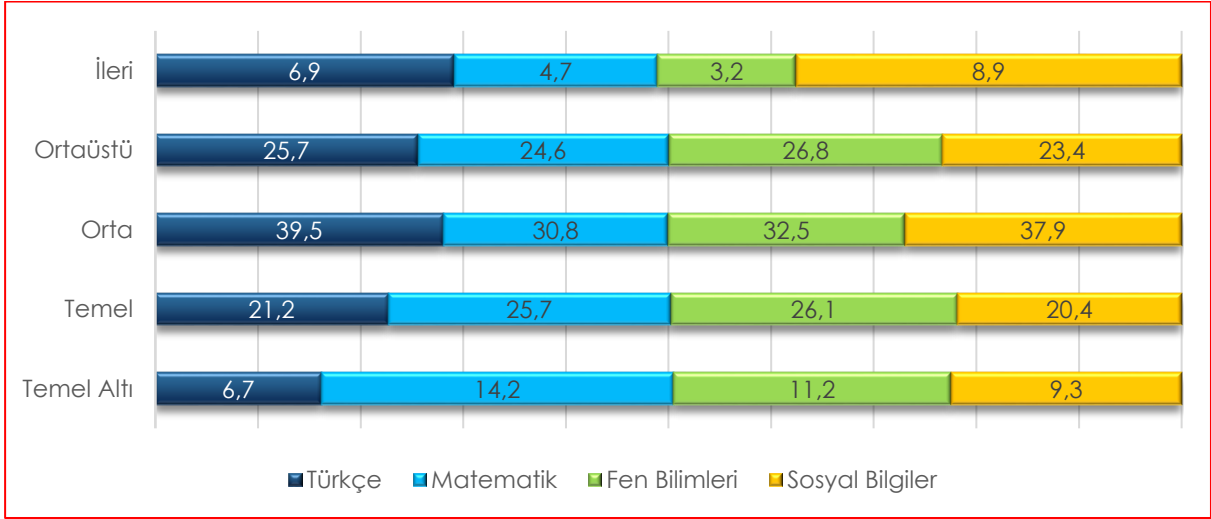
⁴ Kaynak: ÖSYM Sayısal Veriler

2.8.6. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Performansı

ABİDE projesinin genel hedefi 4. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmeye dayalı beceri testlerinin hazırlanması ve bu testlere dayalı olarak öğrencilerin ileri seviyede bilişsel özelliklerini ortaya çıkarılmasıdır (MEB ODSGM, 2015). ABİDE sınavının çıkışındaki ana nedenlerden başka biri de Türkiye'nin sosyokültürel ve dil özelliklerini dikkate alarak geliştirilen ulusal bir izleme çalışmasına duyulan ihtiyaçtır. Bunun yanında ABİDE projesi, belli aralıklarla gerçekleştirilen değerlendirmelerle tüm öğrencilerin seviyelerini ortaya koyup bir Türkiye fotoğrafı çekmeyi amaçlamakta olup ek olarak bu sonuçları da uluslararası PISA, TIMSS gibi değerlendirme sonuçlarıyla da karşılaştırmaktadır. Bu proje PISA, TIMSS kazanımları temel alınarak oluşturmuş, uluslararası niteliklere uygun bir ölçme aracıdır (MEB, 2019c). ABİDE projesi 81 ilde yürütülmekte olup proje ile öğrencilerin akademik anlamda başarılarını etkileyen çeşitli faktörlere odaklanılmaktadır. Özellikle akademik anlamda başarılarını etkileyen duyuşsal özellikler, okul ve aile özellikleri gibi kriterler de ortaya konulmaktadır (MEB, 2017). Lakin ABİDE sınavları için ulusal izleme araştırmalarının usul ve esaslarının belirlendiği bir mevzuat altyapısı eksikliği görülmektedir. Ayrıca veri setlerinin PISA-TIMSS gibi uluslararası uygulamalara benzer şekilde araştırmacıların kullanımı için kişisel bilgiler gizlenerek erişime açılması gerekmektedir.

⁴ Şekillerde verilen veriler ÖSYM YKS Sayısal Verileri Bölümlerinden derlenerek hazırlanmıştır.

Şekil 54: ABİDE 2018 Araştırmasına Katılan 4. Sınıf Öğrencilerinin Alanlara Göre Yeterlilik Düzeyi Oranları

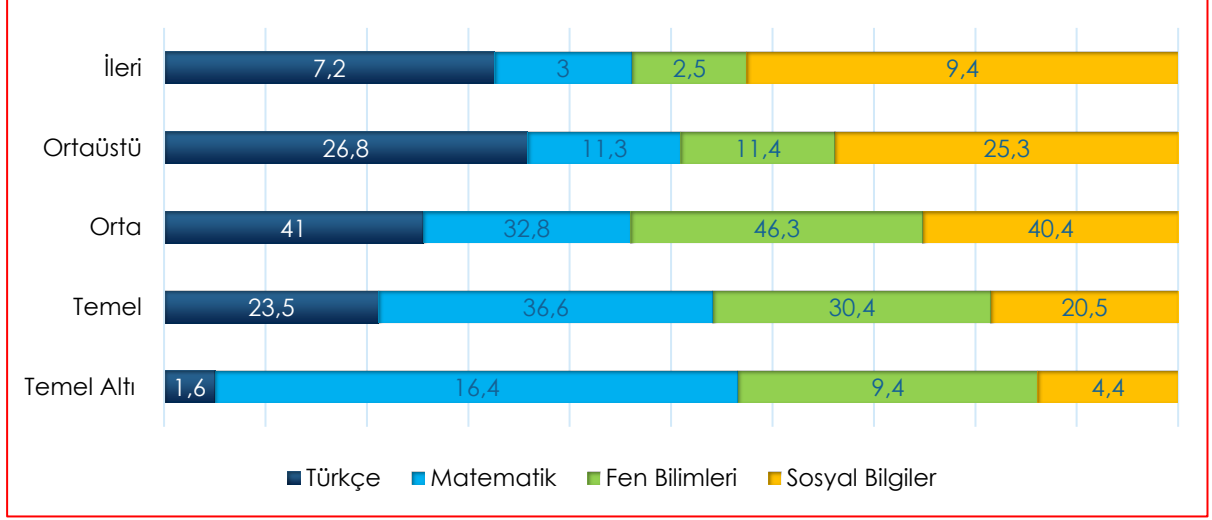


Kaynak: MEB, 2019c

Yukarıda verilen şekillerde görüldüğü üzere ABİDE 2018 4. sınıf grubu sonuçlarına göre matematik alanında öğrencilerin %4,7'si ileri düzeyde olup %14,2'si ise temel altı düzeyde bulunmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin matematik alanında diğer derslere göre daha düşük başarıya sahip olduğunu ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Türkçe alanında ise öğrencilerin %6,9'u ileri düzey grubunda iken %6,7'si ise temel altı düzeydedir. Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerin Türkçe alanındaki ortalamasının diğer 2 alandan da daha başarılı olduğu görülmektedir. Fen bilimleri alanında ise Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerin %11,2'si temel altı seviyede, %3,2'si ise ileri seviyededir.

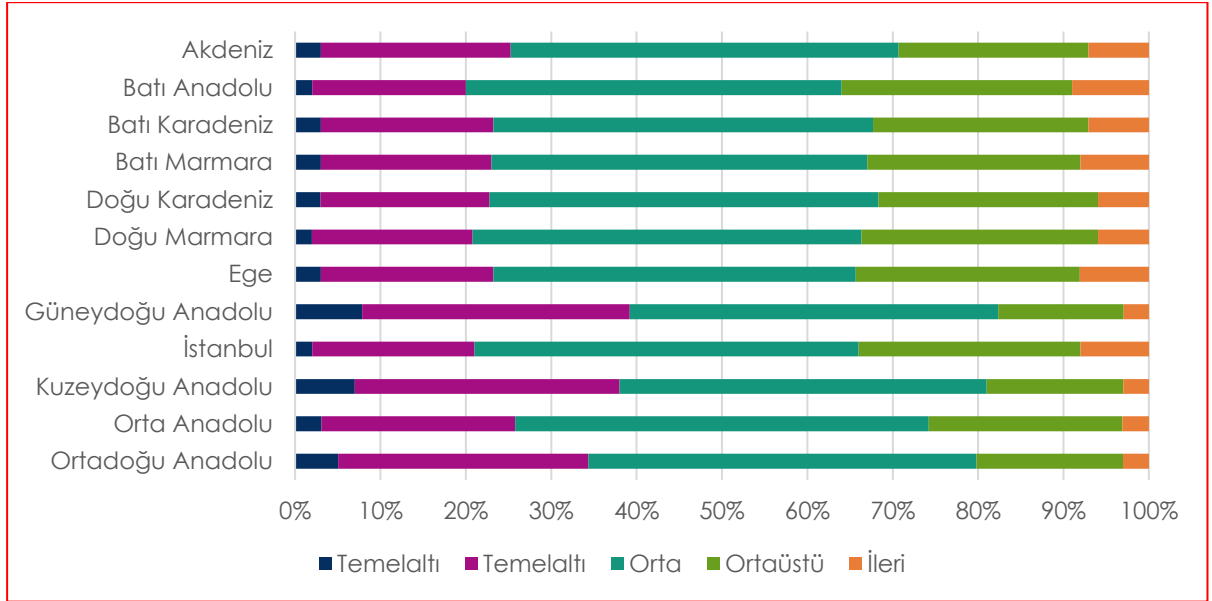
8. sınıf düzeyinde ise ABİDE 2018 verileri incelendiğinde matematik alanında öğrencilerin %4'ü ileri düzeyde iken %16,4'ü temel altı düzeydedir. Türkçe alanında ise öğrencilerin %7,2'si ileri düzeyde iken %1,6'sının temel altı düzeyde olduğu görülmekte olup aynı 4. sınıf öğrencilerinde olduğu gibi 8. sınıftaki öğrencilerin de Türkçe alanında diğer iki derse göre daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak fen bilimleri alanında 8. sınıf seviyesinde ABİDE 2018 verilerine göre öğrencilerin %2,5'i ileri düzeyde bulunurken %9,4'ü temel altı düzeyde bulunmaktadır. Tüm bu sonuçların TIMMS 2019, PISA 2018 sonuçlarıyla karşılaştırıldığında bir paralellik taşıdığı söylenebilir.

Şekil 55: ABİDE 2018 Araştırmasına Katılan 8. Sınıf Öğrencilerinin Alanlara Göre Yeterlilik Düzeyi Oranları



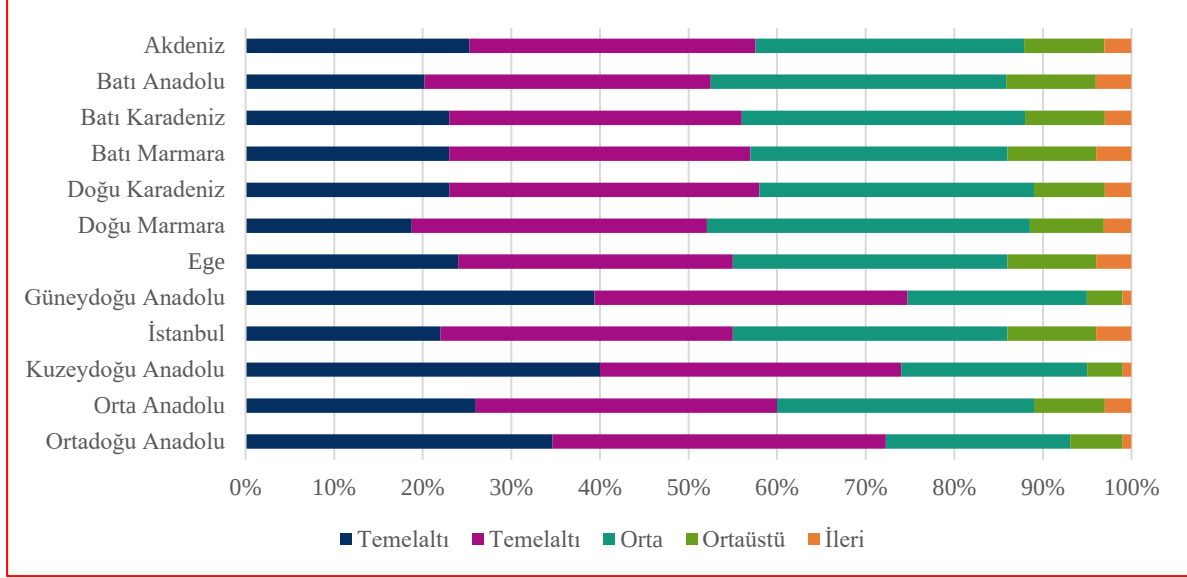
Kaynak: MEB, 2019d

Şekil 56: ABİDE 2018 8. Sınıf Türkçe Alanında Bölgelere Göre Beceri Düzeyleri



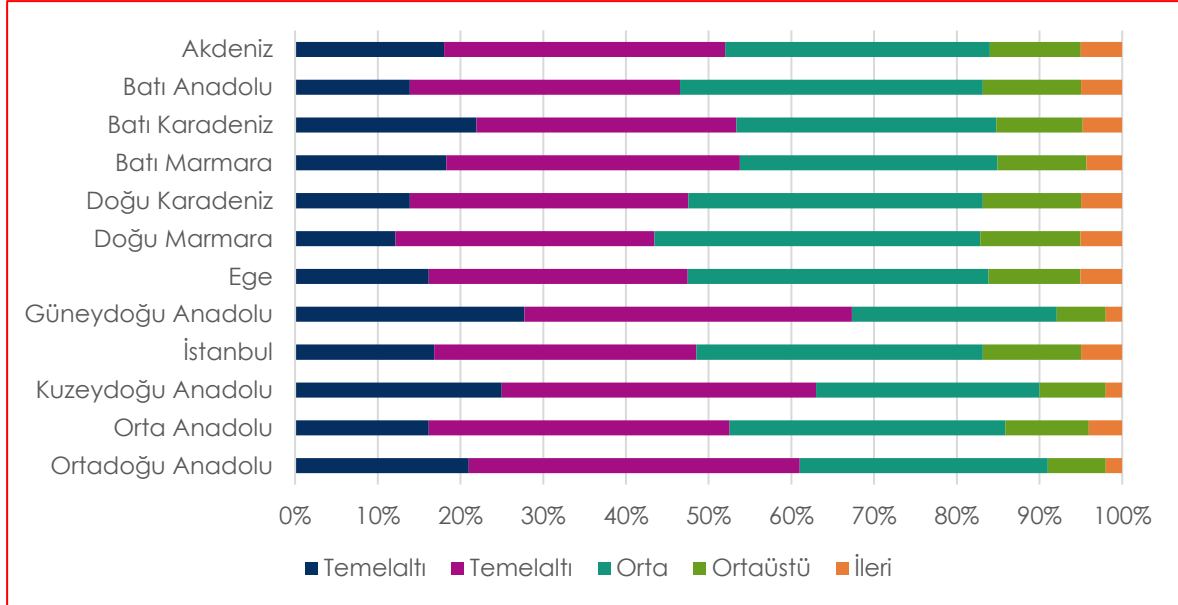
Kaynak: MEB, 2019d

Şekil 57: ABİDE 2018 Sınavında 8. Sınıf Öğrencilerin Matematik Alanında Bölgelere Göre Beceri Düzeyleri



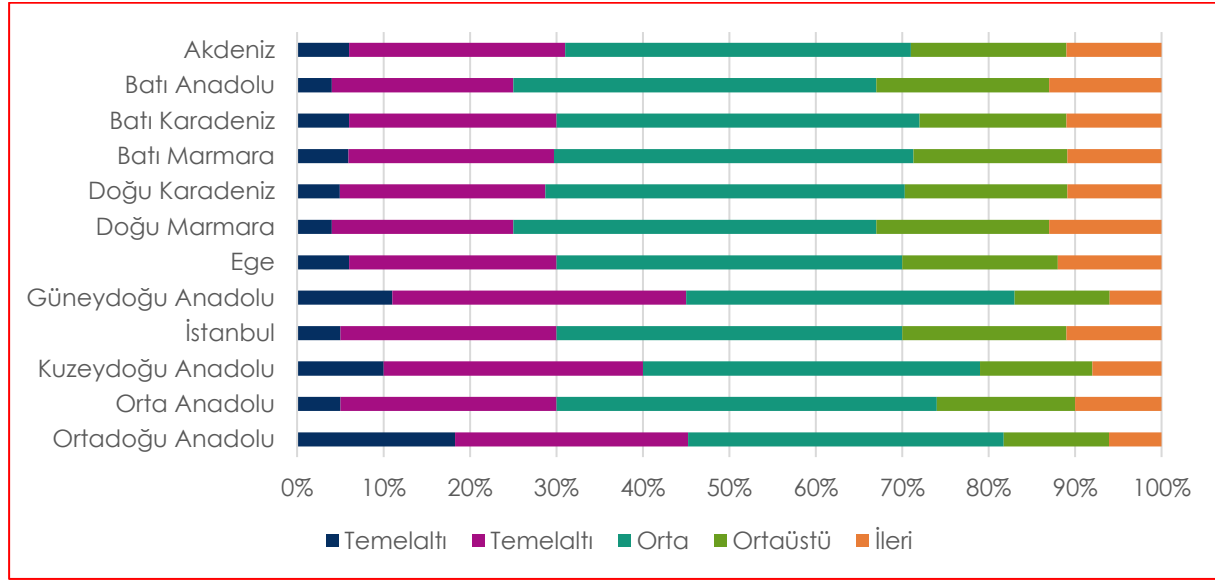
Kaynak: MEB, 2019d

Şekil 58: ABİDE 2018 Sınavında 8. Sınıf Öğrencilerin Fen Alanında Bölgelere Göre Beceri Düzeyleri



Kaynak: MEB, 2019d

Şekil 59: ABİDE 2018 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Alanında Bölgelere Göre Beceri Düzeyleri



Kaynak: MEB, 2019d

Şekillerde görüldüğü üzere Türkçe dersine ait orta üstü ve ileri düzeyde en yüksek, temel altı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan bölgelerin Batı Anadolu ve İstanbul; orta üstü ve ileri düzeyde en düşük, temel altı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan bölgelerin ise Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olduğu görülmektedir (MEB, 2019d). Benzer şekilde matematik dersine ilişkin orta üstü ve ileri düzeyde en yüksek, temel altı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan bölgelerin en yüksek olarak İstanbul, Batı Marmara, Batı Anadolu bölgeleri, en düşük oranda ise Güneydoğu ve Kuzeydoğu Anadolu Bölgeleri olduğu görülmektedir. Ayrıca fen alanı ile ilgili 8. sınıflara ilişkin sonuçlara bakıldığında orta üstü ve ileri seviyede en fazla, temel altı ve temel seviyede en az öğrenci oranına sahip olan bölgelerin Batı Marmara, Batı Anadolu, Doğu Marmara ve İstanbul olduğu görülürken, temel altı ve temel düzeyinde en çok öğrenci yüzdesinin Güneydoğu Anadolu Bölgesine ait olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2019d). Buna ek olarak ABİDE 2018 sonuçları ile PISA 2018 sonuçlarının bölgelere karşılaştırılmasına bakıldığında ortaya çıkan bulguların birbiriyle örtüştüğü anlaşılmaktadır.

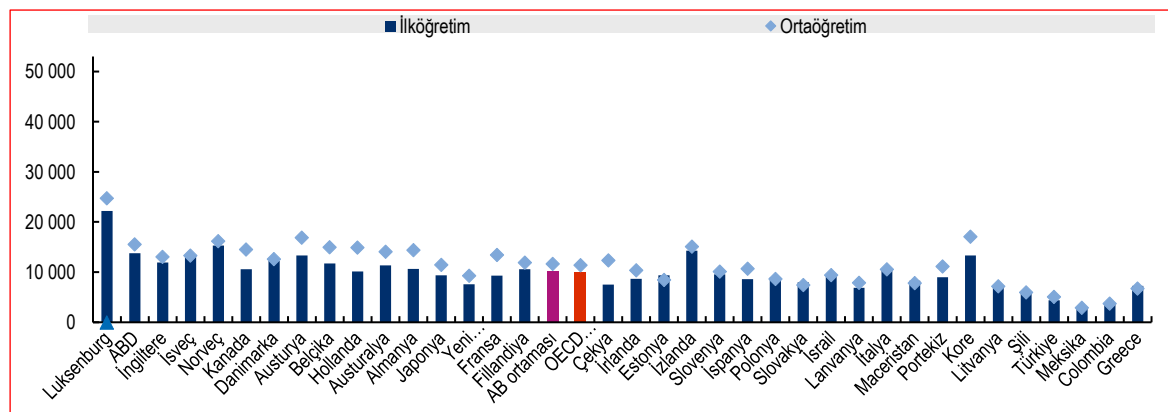
Son olarak, Türkiye’de bu zamana kadar yapılan çeşitli çalışmalar ve reformlarla ülkenin eğitim sisteminin akademik performans açısından yıllara göre gelişim gösterdiği, yeni sınav sistemleriyle dönüşüme uğradığı, bölgeler arasındaki farkların giderek azaldığı göze çarpmaktadır. Ancak, Türkiye’nin ölçme ve değerlendirme alanında 2053 vizyonu hedeflerine

ulaşılabilmesi ve geleceğin dünyasına daha hazır hale gelebilmesi için bu konuda gereken adımların atılması büyük önem arz etmektedir. İlk olarak, tüm ölçme ve değerlendirme sistemleri yeterli temelli olarak yeniden yapılandırılmalı, ölçme ve değerlendirmede yapay zekâ-artırılmış gerçeklik gibi çok boyutlu ortamların kullanıma geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ilerleyen dönemlerde sayısının daha da artması beklenen küresel krizler de göz önünde bulundurularak, her koşula uyum sağlayabilecek bir ölçme ve değerlendirme sisteminin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Örneğin YDS’de uygulandığı gibi e-sınav merkezleri uygulaması bu konuda atılmış olan oldukça başarılı bir örnektir.

2.9. Eğitim Finansmanında Mevcut Durum

Günümüzde eğitimin finansmanı konusu pek çok ülkede tartışılan ve özel önem atfedilen bir başlıktır. Çünkü eğitimin nicelik ve nitelik açısından gelişmesinde eğitime ayrılan bütçe en önemli etkenlerden biridir. Aynı zamanda ayrılan bu kaynaklarla bireylerin eğitime erişimlerinin kolaylaştırması ve aldıkları eğitimin kalitesinin artırılması pek çok farklı alana da katkı sağladığı görülmektedir. Bu alanların başında ülkelerin ekonomik, sosyal ve demokratik açılarından gelişimleri gelmektedir. Yürütülen bir araştırmada; eğitim için yapılan harcamaların finansal gelişimi pozitif yönde etkilediği, eğitim için yapılan harcamaların beşerî sermaye birikimine katkı yaparak iş gücü verimliliğini artırdığını ve finansal gelişimi de pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir (Altın vd., 2021). Bu nedenlerden dolayı tüm gelişmiş ülkelerin eğitime yaptıkları harcamaların yıllık bütçelerine olan oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 60: Eğitim Kademelerine Göre Ülkelerin Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları

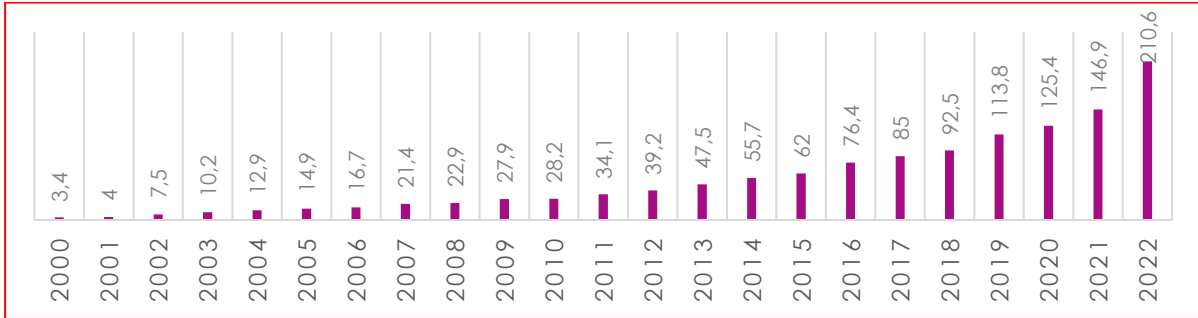


⁵ Kaynak: OECD, 2022b

⁵ İlköğretim kademesine okul öncesi eğitim de katılmıştır.

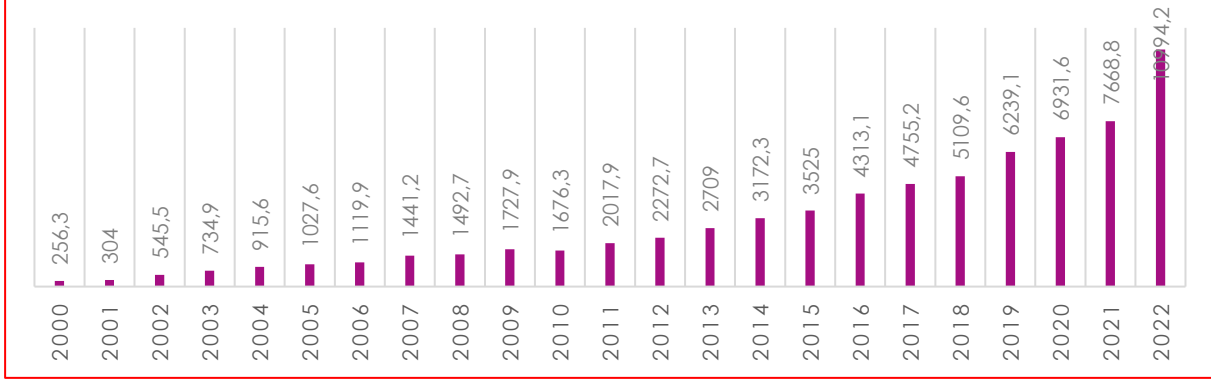
Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için gerekli kaynak artışına duyulan ihtiyacın belirlenmesinde uluslararası karşılaştırmalarda temel gösterge olan OECD'nin de göz önüne alınması oldukça faydalı olacaktır. Şekil 60'ta görüldüğü gibi OECD'nin “Bir Bakışta Eğitim 2022 (OECD Education at Glance)” raporuna göre Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama, OECD ortalamasının altında yer almaktadır (OECD, 2022b). Buna karşın Türkiye son 15 yılda eğitim harcamalarını en fazla artıran ülkeler arasında yer almıştır. 2006 yılında OECD ortalamasının yaklaşık beşte biri düzeyindeki kişi başına eğitim harcaması (2006 yılında Türkiye’de 1.130\$, OECD Ortalaması 6.517\$), 2021 yılında OECD ortalamasının yarısına ulaşmıştır (2021 yılında Türkiye’de 5.633\$, OECD Ortalaması 10.502\$). Dolayısıyla özellikle 2000 yılından bu yana artan ve 2012 yılı itibarıyla ivmelenen eğitim harcamalarının daha da artırılması eğitimde niteliğin yükselmesine ve fiziki altyapının geliştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Şekil 61’de MEB toplam bütçesinin ve öğrenci başına bütçesinin yıllar içindeki değişimi gösterilmiştir

Şekil 61: Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Yıllara Göre Değişimi (Milyar TL)



Kaynak: MEB, 2022a

Şekil 62: Millî Eğitim Bakanlığının Öğrenci Başına Ayırdığı Bütçenin Yıllara Göre Değişimi (TL)



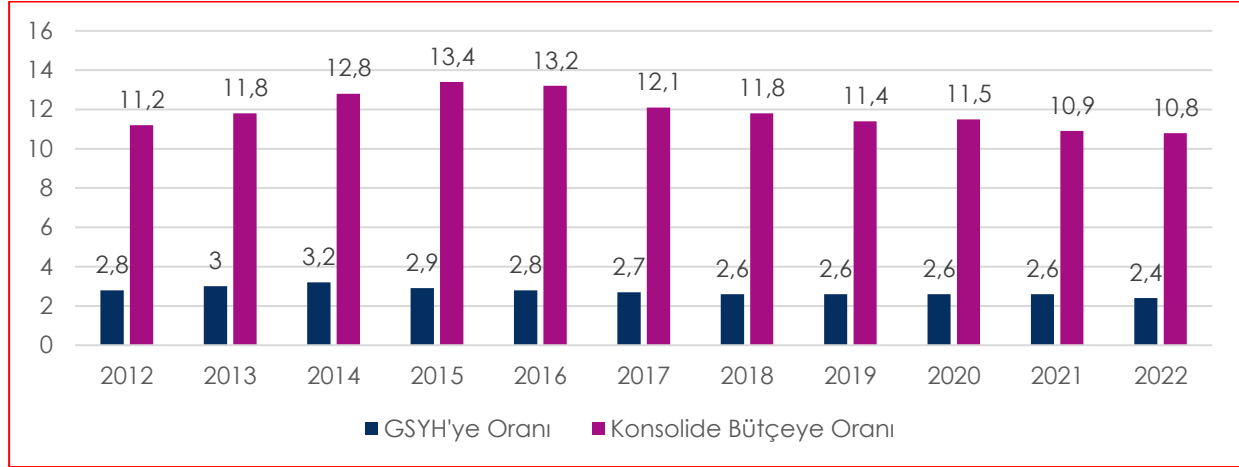
⁶ Kaynak: MEB, 2022a

Şekil 61 ve 62’de görüldüğü gibi MEB’in toplam bütçesi yıllar içinde önemli ölçüde artırılmış, 2022 yılında açıklanan ek bütçeyle birlikte 210 milyar TL’nin üzerine çıkartılmıştır. Eğitim bütçesinde yaşanan önemli artış sonunda öğrenci başına düşen bütçe de yükselmiş; 2000 yılında 256 TL, 2010 yılında 1.676 TL olan bütçe 2022 yılında 10 bin TL’nin üzerine çıkmıştır. 2012 yılında zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkarmak üzere uygulanan “4+4+4” düzenlemesi sonrasında da önemli bir bütçe artışına gidildiği görülmektedir. Bu düzenleme sonrasında ise okullaşma oranları %44’ten %89,7’nin üzerine çıkmış ve artan öğrenci sayısı ile birlikte öğrencilerin eğitim ihtiyaçları için 81 ilde yeni dersliklerin yapılması ve öğretmen ataması ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenden dolayı bütçe artışına gidildiği söylenebilir. Bu bağlamda On Birinci Kalkınma Planında yer alan ve 556.2 maddesinde ifade edilen “okul gelişimi planı hedefleriyle uyumlu ve fırsat eşitliği temelinde okulların gelişimini destekleyecek biçimde kaynak tahsis edilecek ve hesap verebilirlik düzeyi artırılacaktır” politika tedbiri doğrultusunda tüm eğitim kurumlarına bütçe gönderildiği görülmektedir. 2023 yılına girilirken tüm okullara ilk kez doğrudan gönderilen toplam bütçe 7 milyar TL’nin üzerine çıkmıştır (OECD, 2023).

Şekil 63’te görüldüğü üzere MEB’in 2022 bütçesinin merkezi bütçeye oranı %10,8, GSYH’ya oranı %2,4’tür. Bu bütçe ile MEB’in 2022 bütçesi tüm bakanlıklar içinde 2. sırada yer almaktadır.

⁶ Yükseköğretime ayrılan bütçe dâhil edilmemiştir.

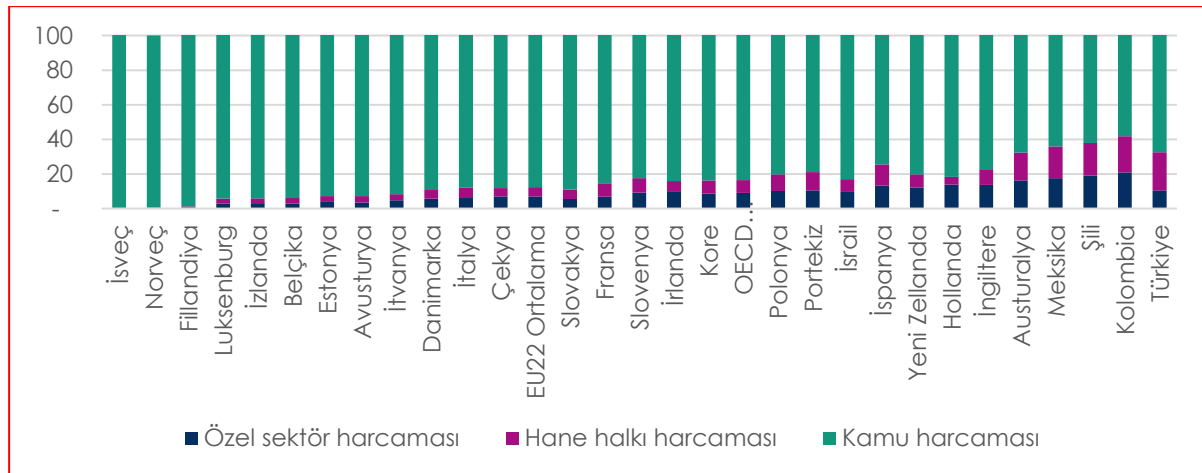
Şekil 63: Yıllara Göre Toplam Eğitim Bütçesinin GSYH'ya ve Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı



Kaynak: MEB, 2022a

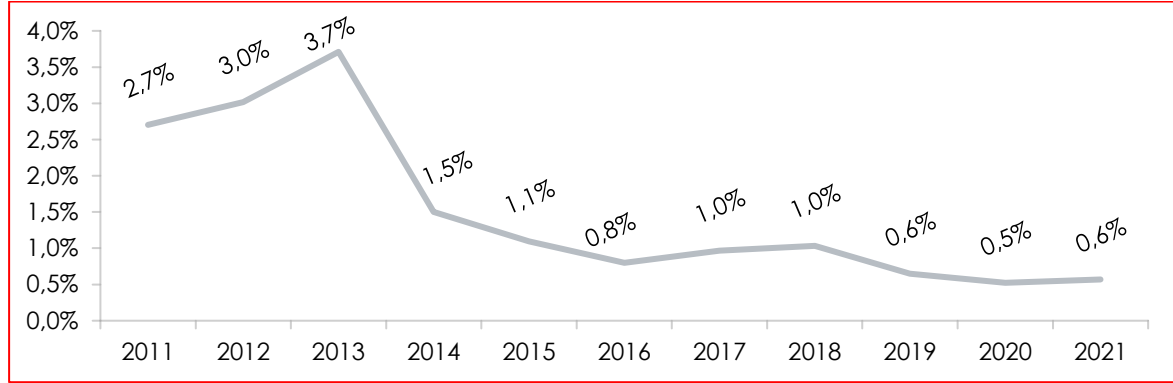
Türkiye’de eğitime yapılan harcamaların %72,5’i kamu tarafından yapılmakta olup %22’i ise hane halkları tarafından karşılanmaktadır. TÜİK verileri incelendiğinde 2021 öncesi hanehalkı eğitim harcamalarının toplam eğitim harcamaları içerisindeki payı ortalama %19’lar seviyesinde iken bu oran 2021 yılı için %22’ye ulaşmıştır (TÜİK, 2022b). Bu kapsamda hane halkı üzerindeki eğitim finansmanı yükünün mahalli idare kaynakları da kullanılarak devlet harcamalarına kaydırılmasının fırsat eşitliği bağlamında önemli olduğu değerlendirilmektedir. Aşağıdaki Şekil 64’te ülkelerin eğitime yaptıkları harcamaların kamu ve özel sektörlere olan dağılımı verilmiştir. İsveç, Norveç ve Finlandiya’da eğitime yapılan harcamaların tamamının kamuya ait olduğu görülmektedir.

Şekil 64: Ülkelerin Eğitime Yaptıkları Harcamaların Kamu ve Özel Sektör Payları



Kaynak: OECD, 2022b

Şekil 65: Yerel Yönetimlerin Eğitime Ayırdıkları Kaynakların Toplam Eğitim Harcamaları İçerisindeki Oranı



Kaynak: TÜİK, 2022b

Şekil 65'te görüldüğü gibi mahalli idarelerin eğitime ayırdıkları kaynakların merkezi ve mahalli idareler dâhil toplam eğitime ayrılan kaynak içerisindeki payları incelendiğinde %3 seviyelerinden %1'lerin altına düşmüş olduğu görülmektedir. Söz konusu oranın artırılması eğitim finansmanının çeşitliliğini artırmasında önemli bir rol oynayacak olup buna ek olarak ayrılan kaynakların hangi yönde ya da hangi ihtiyaçlar için kullanılacağını mevzuatlarla belirlenmesi de kaynakların doğru yönlendirilmesine imkân tanıyacaktır. Bununla birlikte ayrılacak kaynakların izlenmesi ve sonuçların konsolide edilerek kamuoyuna duyurulması hususlarında ilgili mevzuatta İçişleri Bakanlığı ve Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığına görev verilmesi değerlendirilebilir.

Tablo 4’te görüldüğü üzere özel, devlet ve uluslararası kuruluş kaynakları dâhil toplam eğitim harcamalarının GSYH içindeki payının ortalama yaklaşık %6’dan %4,8’e kadar gerilediği görülmektedir.

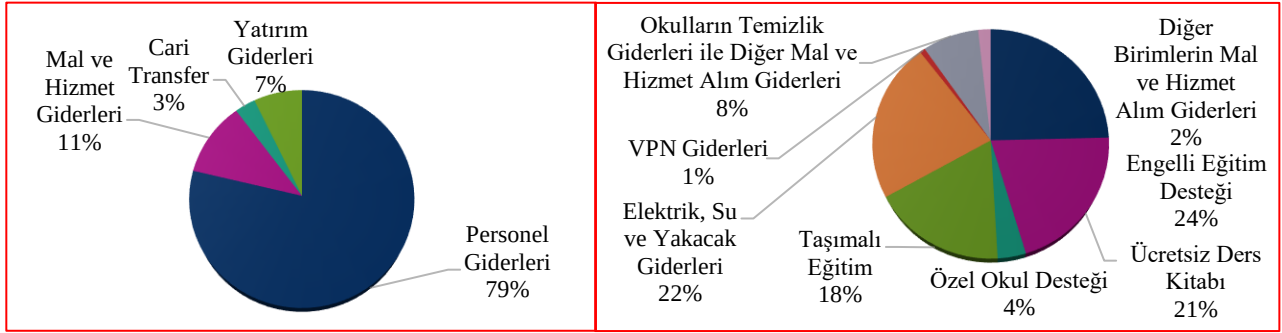
Tablo 4: Eğitime Yönelik Harcamalarının GSYH İçindeki Payı

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Toplam eğitim harcaması (Milyon TL)	77.308	93.041	106.041	122.741	135.249	160.733	176.452	219.363	259.220	270.921	344.341
Öğrenci başına eğitim harcaması (TL)	4.008	4.729	5.242	5.941	6.426	7.498	8.111	10.005	11.769	12.311	15.500
Eğitim harcamasının gayrisafi yurtiçi hasıla içindeki payı (%)	5,5	5,9	5,8	6,0	5,8	6,1	5,6	5,8	6,0	5,4	4,8
Devlet eğitim harcamasının gayrisafi yurtiçi hasıla içindeki payı (%)	4,2	4,4	4,3	4,4	4,3	4,6	4,2	4,3	4,4	4	3,4
Toplam eğitim harcaması (Milyon \$)	46.069	51.658	55.653	56.000	49.635	53.105	48.287	45.491	45.626	36.614	38.813
Öğrenci başına eğitim harcaması (\$)	2.389	2.626	2.751	2.710	2.358	2.477	2.220	2.075	2.071	1.754	1.747

Kaynak: TÜİK, 2022b

2022 yılında MEB bütçesinin dağılımına bakıldığında en çok harcama personel giderlerine ayrılmış olup yatırım kısmının ve doğrudan öğrenciye ayrılan kaynağın oransal açıdan düşük kaldığı görülmektedir. Buna ek olarak, ders kitapları ve taşınabilir eğitime de ciddi kaynak ayrıldığı ifade edilebilir. 2022 verilerine göre okul aile birlikleri hesaplarında bulunan yaklaşık 1,5 milyar TL’nin 1/3’ünün personel giderlerine ayrıldığı da görülmektedir. Ayrıca bazı okullarda çalıştırılan personel sayısında sınırlılıklar olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda birlik hesaplarından çalıştırılacak personelin hangi usul ve esaslara göre çalıştırılacağını, öğrenci ve derslik sayısına göre kaç personel çalıştırılabileceğinin alt mevzuatlarında düzenlenmesi gerektiği önem arz etmektedir.

Şekil 66: 2022 Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Dağılımı

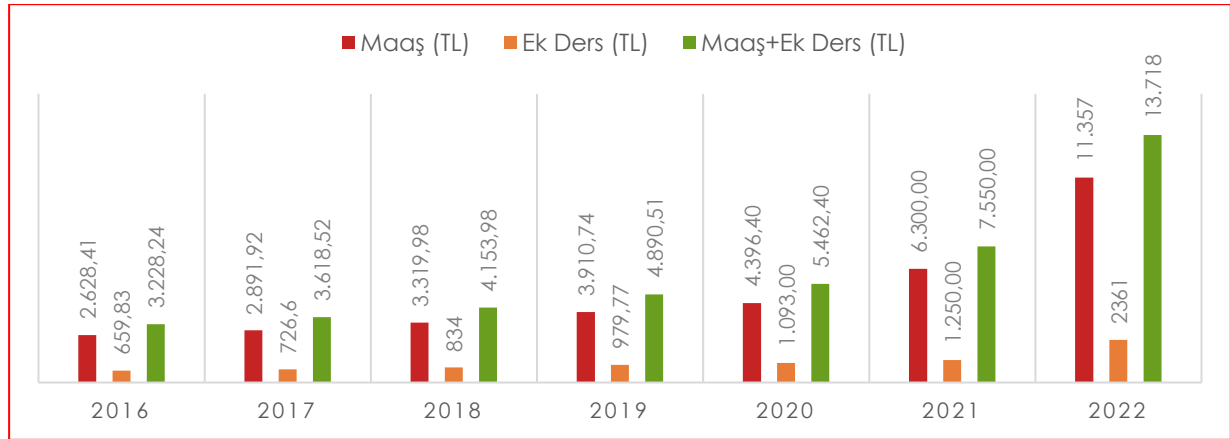


(a) Genel Giderlere Göre Dağılımı
Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2022

(b) Mal ve Hizmet Alım Giderlerine Göre Dağılımı

Eğitim harcamalarının dağılımındaki kompozisyonun yatırım harcamalarından eğitim niteliğini artıracak cari harcamalara dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim bütçesinin kompozisyonundaki cari ve yatırım giderlerinin nicelik ağırlıkları yeniden belirlenmeli ve doğrudan okullara gönderilecek cari bütçenin artırılması oldukça önemlidir. Son olarak, eğitimde ayrılan kaynakların öğrencilerin doğrudan öğrenmelere yönelik faaliyet alanlarına kanalize edilmesi eğitimin niteliğinin artırılması açısından oldukça önem arz etmektedir.

Şekil 67: Yıllara Göre Kadrolu Öğretmen Maaşları (TL, 2016-2022)

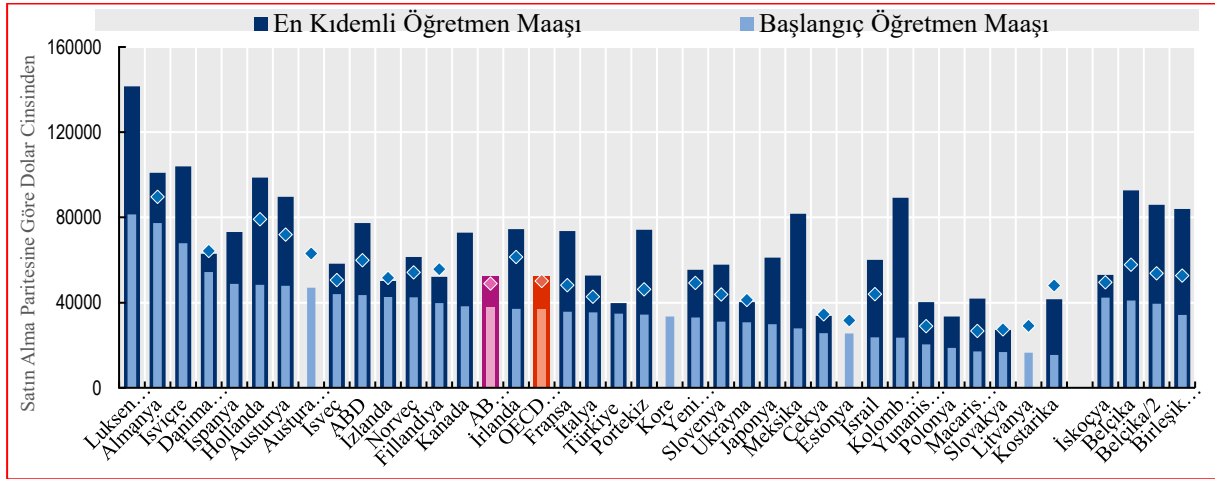


Kaynak: MEB, Bütçe Sunuşu verileri derlenerek hazırlanmıştır.

Öğretmenlere ödenen maaş ve ek ders ücretlerinin özellikle 2022 yılında %80 oranında artarak en düşük öğretmen maaşının 13.178 TL'ye çıktığı görülmektedir. Buna benzer şekilde öğretmen ek ders ücretlerinde yaklaşık aynı oranda artırıldığı söylenebilir.

Türkiye’de satın alma gücü paritesine göre hesaplanmış olan öğretmenlerin başlangıç maaşları OECD ortalamasına oldukça yakın olduğu görülmektedir (OECD, 2022b). Ancak Türkiye’deki kıdemli öğretmenlerin satın alma gücü paritesine göre almış oldukları maaş OECD ortalamasının altındadır. Öğretmenlik Meslek Yasası ile birlikte öğretmenliğin bir kariyer yolu olarak belirlenmesi ve hem uzman öğretmen hem başöğretmenlerin özlük haklarında yapılan iyileştirmeler bu konuda atılan önemli bir politika adımıdır (OECD, 2023). Bu bağlamda, atılan adımlarla birlikte öğretmenlerin meslekleri boyunca özlük haklarını iyileştirmeye dönük politikaların kararlılıkla uygulanması ve bu süreçte OECD ortalamalarının da gözetilmesi önerilebilir.

Şekil 68: Ortaokul Öğretmenlerinin Yıllık Maaşları (Satın Alma Gücü Paritesine Göre Hesaplanmış Dolar Cinsinden)



Kaynak: OECD, 2022b

2.10. Krizler ve Eğitim

Günümüzde dünyamızın bulunduğu durum, pek çok açıdan bir küresel krizler çağı içinde yaşadığımızı göstermektedir. Dünyanın çeşitli bölgelerinde meydana gelen savaşlar, doğal afetler ve ekonomik bulanımlar gibi gelişmeler tüm devletleri derinden etkilemektedir. Başlıca 2022 yılında dünyada meydana gelen üç önemli olay; Rusya-Ukrayna savaşı, Covid-19 salgının süregelen etkileri ve küresel iklim değişiminin neden olduğu afetlerin etkilerinin şiddetlenmesi tüm ülkelerde sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim faaliyetlerinde önemli aksamalar yaşandığı ve çeşitli belirsizliklerle karşılaşıldığı görülmüştür. Tüm dünyayı etkisi altına alan bu üç önemli olayın küresel etkilerinin kısa vadeli kesintiler şeklinde olsa da 2023

yılında da devam edeceği tahmin edilmektedir (OECD, 2022a). Bunun yanı sıra, 2021 ve 2022’de Avrupa’nın birçok ülkesinde anormal derecede yoğun sıcak hava dalgaları ve orman yangınları, Avustralya’da sel ve sıcak hava dalgaları, Şili’deki büyük kuraklığın devamı, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri’nde oldukça şiddetli şekilde yaşanan soğuk hava dalgaları ve Japonya’da sel ve toprak kayması gibi olaylar dünyanın dört bir yanındaki insanlar üzerinde yıkıcı bir etki yaratmıştır. Bu iklim şoklarının geniş kapsamlı doğası ve genellikle benzeri görülmemiş etkileri, küresel dikkati yeniden iklim değişikliğini durdurma ve daha yeşil, daha sürdürülebilir bir gelecek sağlama zorluğunun aciliyetine çekmiştir (IEA, 2022). Aynı zamanda, Covid-19 salgınının küresel toplum üzerinde yarattığı derin şok, krize “yeşil” tepkiler ve “yeşil” toparlanma stratejileri çağrılarının yaygınlaşmasına yol açtığı görülmüştür (IEA, 2022). Bu bağlamda krizler dünyasını hazır olmanın başlıca en önemli yollardan birinin eğitim olduğu açık olup bu dünyaya hazır bireyler yetiştiren ve bu krizlere rağmen sürdürülebilir bir eğitim sistemini inşa eden ülkelerin daha güçlü bir şekilde kalkınıp bu küresel yarışta daha öne geçeceği ortaya çıkmaktadır.

Afetlerin toplumların sağlığı, çevre ve bireylerin refah seviyelerine olan olumsuz etkileri gibi pek çok sonuçları vardır. Bu etkilerin içerisinde en çok etkilenen sektörlerden biri de eğitim sektörüdür. Ortaya çıkan etkiler arasında, okul alt yapısına verilen zarar, mağdur olan ve travma yaşayan öğrenciler ve öğrenme kayıpları yer alır. Günümüzde bilimin gelmiş olduğu seviyeye baktığımızda, bazı doğal afetlerin yeri zamanı kesin olarak bilinemese bile olası afetlere hazır hale gelerek bu afetlerin sonuçlarının hafifletilebileceği ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizin deprem başta olmak üzere sel, erozyon, orman yangını gibi doğal afetler ile sıklıkla karşı karşıya kaldığı ve bir afetler ülkesi olduğu afet riskini hep taşıdığı bilinmektedir. Bu afetlerin ülkemiz için en yıkıcı olanlarından biri şüphesiz depremdir. Ocak 2020’de Manisa’da, 24 Ocak 2020’de Elazığ’da, 30 Ekim 2020’de İzmir’de yaşanan depremlerin ardından son olarak 6 Şubat 2023 yılında meydana gelen Kahramanmaraş merkezli yaşanan depremler ülkemizi derinden etkilemiştir. 9 saat arayla meydana gelen bu iki deprem 11 ilimizi derinden etkilemiş olup tabii olarak ülkemizdeki eğitim-öğretim faaliyetleri kesintiye uğramıştır. Yaşanan tüm bu gelişmeler, pandemi sonrasında tekrardan bizlere krizlere karşı hazır, sürdürebilir bir eğitim sisteminin ne kadar hayati bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarının da yaşadığımız coğrafyanın barındırdığı riskler göz önüne alınarak olası afetlere karşı hazırlanması ve belki de en önemlisi afet bilincine sahip bir toplumun yetiştirilmesi gerekmektedir.

Bunun yanında ülkemiz deprem haricinde farklı afet tehditlerini aynı anda bünyesinde barındıran bir ülke konumundadır. Küresel ısınmanın da önemli bir etkisiyle ülkemizde geçtiğimiz yıllarda büyük sel ve yangın felaketlerinin de sıklıkla yaşandığı görülmektedir. Örneğin 11 Ağustos 2022 tarihinde Batı Karadeniz bölgesinde yaşanan aşırı yağış sonucu Bartın, Kastamonu ve Sinop illerini etkileyen büyük bir sel felaketi yaşanmıştır. Son olarak, 17 Mart 2023'te Şanlıurfa ilimizde büyük bir sel meydana gelmiş olup tüm bu afetler birçok yıkıcı etkiyle sonuçlanmıştır. Tüm bu afetler ülkemizdeki eğitimin kesintiye uğramasına neden olmuştur. Bu bağlamda krizlerle etkili bir şekilde mücadele edebilmek için okul öncesinden başlayarak yükseköğretim kademesine kadar olan tüm eğitim programlarında iklim değişikliği, doğal afetler gibi krizlere karşı alınacak tedbirleri ve kriz sonrası eylem planlarını içeren konulara yer verilmelidir. Ek olarak, afet öncesi ve sonrası dönemlerde eğitime ilişkin tüm süreçlerde çocuk hakları ilkeleri gözetilmelidir (Aktaş, vd., 2023).

2.11. Eğitime Erişim ve Eğitimin Kalitesiyle İlgili Yapılan Düzenlemeler

Bu bölümde Türkiye’de 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçiş yılı olan 2012 yılından sonra ve özellikle On Birinci Kalkınma Planı döneminde (2019-2022) Türkiye’de eğitim alanında yapılan yasal düzenlemeler ile ilgili yapılan çalışmalara kısaca yer verilmiştir.

MEB tarafından 2018 de hazırlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde, MEB’in Stratejik Planında ve On Birinci Kalkınma Planından hareketle okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının artırılmasını sağlayabilmek için mevcut olan “Millî Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliğinde” değişiklik yaparak yasal düzenlemeye gidilmiştir. İlk olarak erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranını artırabilmek amacıyla okula başlama yaşı 69 aya indirmiş olup velilerin isteğiyle 36-68 aylık olan çocukların da erken çocukluk eğitimine başlamasına imkân veren gerekli yasal düzenlemeler yapılmıştır (Resmî Gazete, 2019). Ek olarak, aynı amaç doğrultusunda ASHB, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı ve ÇSGB iş birliği mekanizmalarını geliştirmeye yönelik pek çok adım da atılmıştır. Örneğin, bu Bakanlıkların da desteğiyle alternatif eğitim modelleri geliştirerek erken çocukluk eğitimine erişim oranları artırılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime erişimin kolaylaştırılması adına şehit, gazi, milli sporcu ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların istedikleri okula kayıt yaptırabilmeleri adına yasal düzenlemeler de yapılmıştır (Resmî Gazete, 2019). Okul öncesi eğitimin kalitesini artırabilmek adına Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler için “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının” hazırlanmasına ve

öğrencilerin başarılarının bu programla değerlendirilmesine karar verilmiştir (Resmî Gazete, 2019b).

Okullaşma oranlarının artırılması adına ilk olarak 2019 yılında Milli Eğitim Temel Kanununda önemli değişiklikler yapılmıştır. İlk olarak zorunlu ilköğretim çağı 6-14 yaş olarak belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2019a).

2019-2022 sürecinde eğitimde fırsat eşitliği adına pek çok yasal düzenleme yapılmıştır. Bunlardan biri okullar ve bölgeler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılması adına 20. Milli Eğitim Şurasının ana teması “Eğitimde Fırsat Eşitliği” olarak belirlenmiştir. 2020 yılında Covid-19 pandemisi sürecinde EBA TV kurularak tüm öğrencilerin eğitim hakkından eşit ve ücretsiz bir şekilde yararlanmaları sağlanmıştır. Ayrıca, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliği yayımlamıştır (Resmî Gazete, 2021a). Bu Yönetmelikle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullar arası başarı farklılıklarının ortadan kaldırılmasına yönelik kurumları arasında nakiller ve geçişler, sınıf tekrarı, kontenjan belirleme kriterleri ve değerlendirme kriterleri ile ilgili değişiklikler ve mesleki eğitim stajına devlet katkısını da içeren değişiklikler yapılmıştır. MEB, 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri kapsamında Bakanlığa bağlı olan tüm elektronik ortamların tek bir çatı altında toplanmasını sağlamıştır. Bu kapsamda e-okul, MEBBİS, DYS, EBA gibi sistemler “[https:// mebbis.meb.gov.tr](https://mebbis.meb.gov.tr)” platformu altında toplanmıştır. Bu sayede öğretmen, öğrenci ve velilerin erişiminde kolaylıklar sağlanmış olup e-Devlet sistemi ile de entegre edildiği görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili okul öncesi eğitimi de kapsayacak şekilde Millî Eğitim Bakanlığı-TÜBİTAK arasında yapılan işbirliği protokolü imzalanmıştır. Bu protokol kapsamında özel yetenekli çocuklar için ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğretim programlarına beden eğitimi, spor, oyun, bilişim teknolojileri, fizik, kimya gibi birçok dersler eklenmiştir (MEB, 2019e). Ek olarak özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yönetmelikte değişiklikler yapılarak BİLSEM öğrenci kontenjanlarının artırılması sağlandığı ve BİLSEM programında yer alacak olan personellere ek eğitimlerde verildiği görülmektedir.

MEB tarafından Bakanlığa bağlı kurumlarda görevlendirilecek, müdür, müdür başyardımcıların ve müdür yardımcılarının görevlendirilmesi ile ilgili Yönetmelikte değişiklik yapılmıştır. Yapılan bu değişiklikle birlikte MEB’e bağlı resmi okullarda görevlendirilecek kişilerin Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olma koşulu getirilmiştir (Resmî Gazete, 2021b).

Ayrıca, eğitim müfettişlerinin çalışmalarının sağlanması yanında bu müfettişlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinin nasıl olacağı, bunlarla ilgili özlük haklar ile mali ve sosyal haklar da yönetmelikle yeniden düzenlenmiştir (Resmî Gazete, 2021b).

Son olarak önceki kalkınma planlarında da hedeflenen “Öğretmenlik Meslek Kanunu” 3 Şubat 2022 tarihinde kabul edilmiştir. Bu Kanun öğretmenlerin atamalarını ve mesleki gelişimleri düzenlemektedir (Resmî Gazete, 2022). Bu Kanunda öğretmenlik mesleğinin adaylık süresinin 1 yıldan az 2 yıldan fazla olamayacağı ifade edilmektedir. Ayrıca Öğretmenlik Meslek Kanunu ile 1. derecede bulunan öğretmenlere uygulanacak ek gösterge 3600 olarak belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2022). Bu Kanun öğretmenlik mesleğini öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak 3’e ayırmaktadır. Öğretmenlerin uzman öğretmen olabilmesi için aday memurluk dâhil olmak üzere 10 yıl hizmet vermesi, en az 180 saat Uzman Öğretmenlik Eğitim Programlarını tamamlamış olması ve son olarak uzman öğretmenlik için yapılan yazılı sınavdan en az 70 puan almaları gereklidir (Resmî Gazete, 2022). Öğretmenlerin başöğretmen olabilmesi için ise uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmet yılına sahip olmaları, en az 240 saat Başöğretmenlik Eğitim Programlarını tamamlamış olmaları ve başöğretmenlik yazılı sınavından da en az 70 puan almış olmaları gereklidir (Resmî Gazete, 2022).

Öğretmenlik meslek yasası ile eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemeleri yasal yolla düzenlenmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu 14/2/2022 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanun, 60 yıldan uzun süredir Türkiye’deki üst politika belgelerinde yer bulan öğretmenler için müstakil bir kanunun gerekliliğine istinaden geliştirilmiştir. Öğretmenlik Meslek Yasası toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu Yasa, “öğretmenlik”, “öğretmen nitelikleri ve seçimi”, “aday öğretmenlik” ile “öğretmenlik mesleği kariyer basamakları” başlıklarını kapsamaktadır. (Resmî Gazete, 2022).

2.12. Eğitimde Kalitenin Artırılması Açısından Gözlenen Sorunlar ve Gelişme Alanları

2.12.1. Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim

- Erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime uzanan eğitim sistemimiz fırsat eşitliği temel prensibi üzerine kurulmuştur. Erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranının 2022 yılı içerisinde sağladığı hızlı artış ile bu eğitim kademesinde eğitime erişim ve okullaşma oranında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak, erken çocukluk eğitiminin On Birinci

Kalkınma planında belirtilen “**548: Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır.**” politika başlığında yer alan “548.1. Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacak, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturacak; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave derslikler yapılacaktır” şeklinde belirtilen okul öncesi eğitime erişimde %100 hedefine ulaşılabilmesi için **okul öncesi eğitimin ücretsiz ve zorunlu eğitim** kapsamına alınmasıyla ilgili yasal bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmaktadır.

- Erken çocukluk eğitiminde mekân, öğretmen, müfredat, materyal ve tefrişat açısından kalite göstergeleri belirlenmeli, çok paydaşlı bir izleme komisyonu oluşturularak (YÖKAK gibi) bu eğitim kademesinde kalite güvencesi sistemi oluşturmalı ve eğitimin kalitesi bu göstergeler çerçevesinde izlenmelidir. Buna ek olarak erken çocukluk eğitiminde etki ölçme sistemi geliştirilmedi. Etki ölçme sonuçlarından hareketle uygulamada ve müfredatta gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- 2021-2022 verilerine göre erken çocukluk eğitiminde 5 yaşta okullaşma oranının en düşük ve en yüksek olduğu bölgeler arasında %20,8 puan farkı olduğu görülmektedir. Bu durum bölgesel eşitsizliklerin hala devam ettiğini göstermektedir. 2023 yılında okullaşma oranları %99’un üzerine çıkmakla birlikte diğer yaş düzeylerinde bölgeler arasındaki olası farklar incelenmelidir.
- Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş grubunda, okullaşma oranının en düşük ve en yüksek olduğu bölgeler arasında %20,8’lik bir fark olması nedeniyle okul öncesi eğitimde bölgeler arasında okullaşmada eşitsizliklerin hala devam ettiği sonucuna varılmaktadır.
- Okul öncesi eğitimde verilen hizmetlerin çocuk hakları norm standartlarına uyguladığını denetleyici mekanizmalar oluşturularak bu hizmetlerin daha sağlıklı yürütülmesi sağlanmalıdır.
- Salgın kaynaklı veya deprem, yangın, sel gibi doğal afetlerin oluşturduğu riskler ve gelecekte yaşanabilecek olan krizler göz önünde bulundurularak çocukların nitelikli ve ücretsiz erken çocukluk eğitimi hizmetlerine erişimi kolaylaştırabilecek sürdürülebilir bir sisteminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.12.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime uzanan eğitim sistemimiz fırsat eşitliği temel prensibi üzerine kurulmuştur.

- Eğitime erişim ve eğitimin kalitesine yönelik göstergeler, halen okul türlerine ve bölgelere göre farklılıkların devam ettiğine işaret etmektedir. (Bkz. Bölüm 2.9.3)
- Eğitimde fırsat eşitliğinin tam anlamıyla sağlanabilmesi adına MEB tarafından dağıtılan temel kaynaklar ve yardımcı kaynakların niteliğinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. MEB tarafından 2022 yılında başlatılan yardımcı kaynakların basılarak ücretsiz şekilde öğrencilere ulaştırılması önemli bir katkı sağlamakla birlikte bu uygulamanın sürekli hale getirilmesi ve niteliğinin sürekli artırılması son derece önemlidir.
- Zorunlu eğitim dışında kalan çocuk sayısının yüksek olduğu görülmektedir. 15-19 yaş aralığında Türkiye’de okullaşma oranının (%69), OECD ülke ortalamasına (%83) göre düşük olduğu tespit edilmektedir.
- Eğitim dışında kalan çocuklar ve okuldan kopma riski olan çocuklara dair, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik destek sağlamaları için hizmetçi eğitime ihtiyaçları gerekliliği ortaya çıkmaktadır.
- Sosyoekonomik açıdan desteğe ihtiyaç duyan tüm çocukları kapsayacak bir eğitim sisteminin inşasında okul ortamı, müfredat, öğretmen beceri ve yetkinliklerinde kısmi yetersizlikler olduğu anlaşılmaktadır.
- Tüm veriler dikkate alındığında akademik performansa dayalı çıktılar konusunda bölgeler, okullar ve okul türleri arasında farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yeterli düzey farklılıklarının azaltılmasına dönük ek politika önerileri ve tedbirlerin alınmasına gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır.
- Mevsimlik çocuk işçiliği sorununun yaşanan göçler nedeniyle daha da derinleştiği görülmektedir.
- Göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyon ve dil öğrenme sorunlarıyla karşılaştığı görülmektedir.

2.12.3. Eğitimin Kalitesi

- Ulusal izleme araştırmalarının usul ve esaslarının belirlendiği bir mevzuat altyapısının uluslararası araştırmalarda (PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS vb.) olduğu gibi tam anlamıyla oluşturulamadığı anlaşılmaktadır.
- Ayrıca veri setlerinin PISA ve TIMSS gibi uluslararası uygulamalara benzer şekilde araştırmacının kullanımı için tam erişime açılmadığı ifade edilmiştir.
- Tüm bu yapılan çalışmalar ve akademik performans ıktıları noktasında yaşanan atılımlara rağmen Türkiye'nin akademik performans açısından OECD lkeleri ortalamasına ulaşabilmesi için geliştirilmesi gereken alanların olduğu da açıktır. Bu nedenle akademik performans çıktılarının yükseltilmesi adına yeni atılımlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.
- MEB tarafından geliştirilen ABİDE ve TMF-BA sınavlarının yaygınlaştırılması ile birlikte eğitim politikalarının geliştirilmesinde daha etkin kullanılması gerektiği değerlendirilmektedir.
- LGS'ye katılan ğrenci sayısında azalma olmadığı, liseler arasında başarı farklılıklarının devam ettiği dikkat çekmektedir.
- 0-3, 4-6, 7-11 yaşlarında çocuğu olan anne ve babalara yönelik hedef kitleye göre uyarlanmış, aile eğitim programlarının yetersiz kaldığı ve bu eğitimlerin etkilerinin uluslararası standartlara göre yeterli bir şekilde takip edilmesi önem arz etmektedir.
- FATİH Projesi kapsamında yürütülen altyapıya yönelik çalışmalar noktasında okulların fiber internet altyapılarındaki iyileştirme ihtiyaının devam ettiği görülmektedir.

2.12.4. Öğretmenler ve Okul Yöneticileri

- Öğretmenlik meslek kanun kapsamının zenginleştirmeye yönelik etik ve özlük haklarının geliştirilmesi önemlidir. Buna ek olarak kanun kapsamında uzman ve başğretmenlerin bir görev tanımı bulunmamaktadır. Ek olarak, kıdemlere göre yapılan ücret farklılaşmasının niteliği yükseltmek adına artırılması değerlendirilebilir. Son olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuat öğretmenlik mesleğine dair diğer bileşenleri de içinde alacak şekilde genişletilmeli ve tek çatı altında toplanmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin mevzuatın tek çatı altında olmadığı görülmektedir.

- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimlerini artıracak ve öğretmenlik mesleğinin itibarını güçlendirecek öğretmene yönelik fiziksel ve psikolojik şiddetin engellenmesi için caydırıcı hukuki düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğretmenlerin derslerde teknolojiyi tam anlamıyla verimli kullanımlarının sağlanması ve öğretmenlerin dijital okuma becerilerinin artırılması için hali hazırda verilen eğitimlerin çok daha kapsamlı ve nitelikli bir yapıya dönüştürülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- 2017 yılında başlatılan öğretmen yeterliklerini güncellenme çalışmalarının hızla tamamlanarak öğretmenlerin yeterlik alanlarının tespit edilmesi ve öğretmen atamalarında bu yeterliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının mesleğe hazırlanış açısından yetersiz kaldığı saptanmaktadır.
- Eğitim fakültelerinin kontenjanları belirlenmesinde arz ve talep noktasında dengesizliklerin olduğu tespit edilmiştir.
- Türkiye'deki kıdemli öğretmenlerin satın alma gücü paritesine göre almış oldukları maaşın OECD ortalamasının altında kaldığı anlaşılmaktadır.

2.12.5. Eğitimde Finansman ve Hesap Verebilirlik

- Okulların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri noktasında gönderilen ödeneklerin yetersizliği ifade edilmektedir. Bu kapsamda, son yıllarda uygulamaya geçen okullara doğrudan bütçe uygulamasının güçlendirilerek sürdürülmesi önemli bir ihtiyacın karşılanmasını sağlayacaktır.
- Eğitim yatırımları arasında yer alan eğitimin niteliğini artıracak projelere daha fazla kaynak ayrılması gerektiği değerlendirilmektedir.
- Merkezi ve yerel idarelerin eğitime ayrılan kaynaklarının artırılması sağlanarak toplam eğitim harcamaların GSYH içerisindeki payının %5'in üzerine çıkarılması önem arz etmektedir.
- Mahalli idarelerin eğitime ayırdığı kaynaklar artırılmalı ve ayrılan kaynaklarla okulların ve öğrencilerin hangi tür ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğine yönelik bir çalışma yapılmalıdır.
- Eğitimde finansmanın çeşitlendirilmesi ve mevcut kaynakların etkin kullanılması için okul öncesi aidat gelirlerinin toplandığı özel hesaplar, erken çocukluk eğitimi ve ilköğretim

kurumları yönetmeliğine göre açılmakta olup bu hesabın kanuni dayanağı oluşturularak okul-aile birliği hesabında birleştirilmesi gerekmektedir.

- Özellikle okulların kantin vb. yerlerinin işletilmesinden elde edilecek gelirlerin (bağışlar hariç) belirli bir yüzdesinin merkez saymanlık hesaplarında toplanarak sosyo-ekonomik açıdan düşük gelir gruplarının yoğun olduğu okullara aktarılması sağlanmalıdır. Böylelikle kaynaklarının dağılımı daha adil olabilecek ve okullar arasındaki ekonomik şartlar daha da iyileştirilecektir.
- Eğitim harcamalarının hane halkı gelirine mali yükünün OECD ortalamasına oranla çok yüksek olduğu görülmektedir.
- Eğitimin en önemli bileşenini beşerî sermaye oluşturması nedeniyle bütçenin büyük bir kısmı personel giderlerinden oluşmaktadır. Ancak personel giderleri dışındaki dağılım incelendiğinde 2022 yılı ek bütçe dâhil MEB bütçesinin %11'i mal ve hizmet alım giderlerinden %7'si ise yatırım giderlerinden %3'ü ise cari nitelikli transfer kalemlerinden oluşmaktadır.
- MEB bütçesinde en çok harcama personel giderlerine ayrılmış olup yatırım kısmı oransal açıdan oldukça azdır. Doğrudan öğrenciye ayrılan kaynak oldukça azdır. Bu anlamda etki analizi yapılarak çıkan sonuçlara göre harcamada daha öncelikli alanların belirlenmesi önemlidir.
- Bütçeden erken çocukluk eğitime ayrılan kaynakların artırılması, belediyelerin eğitime kaynak ayırması sağlanarak kaynakların bu eğitim kademesine yönlendirilmesi, okul-aile birlikleri yeniden yapılandırılarak bu eğitim kademesine kaynak sağlanması, her gelir düzeyindeki ailenin erken çocukluk eğitimi imkânına adil erişiminin sağlanması gereklidir.

3. PLAN DÖNEMİ PERSPEKTİFİ

3.1. Vizyon ve Misyon

On İkinci Kalkınma Planı dönemi vizyonu, dünyada yaşanan teknolojik, ekonomik ve sosyal dönüşüme uyum sağlayıcı sürdürülebilir bir eğitime ulaşılması için analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelişmiş, özgüven düzeyi yüksek, sorumluluk sahibi, girişimci, yeniliklere açık, yaratıcılık bilgi ve becerileri gelişmiş, demokratik ve insani değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir.

Bu vizyona bağlı olarak temel misyon, tüm bireylere kapsayıcı ve kaliteli bir eğitim fırsatı sunmaktır.

3.2. Uzun Vadeli Hedefler

- Erken çocukluk eğitimini zorunlu ücretsiz ve evrensel bir niteliğe kavuşturmak,
- Fırsat eşitliği temelinde kaliteli eğitimi herkes için ulaşılabilir hale getirmek,
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimlerini daha da geliştirmek ve öğretmenlik mesleğinin itibarını daha da yükseltmek,
- Tüm eğitim, kademelerinde eğitimi nitelikli, kapsayıcı, sürdürülebilir ve olası krizlerle baş edebilecek bir yapıya kavuşturmak,
- Eğitimde kalite güvence sistemini oluşturarak eğitim sistemini izlenebilir yapıya kavuşturmak ve hesap verebilirliği sağlamak.

3.3. On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028 Yılı) Amaçları

- Okul öncesi eğitimde 5 yaşın zorunlu ücretsiz eğitim kapsamına alınması,
- Okullar ve bölgeler arasında başarı farklılıklarının ortadan kaldırılması,
- İhtiyaç sahibi bölgeler ve grupların eğitime erişimlerinin kolaylaştırılması ve eğitim dışında kalan çocuk sayısının ve okulu terk eden öğrenci sayısının kademeli olarak azaltılması,
- Okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde Kalite Güvencesi Sisteminin kurulması,
- Öğretmen yeterlikleri belirlenerek öğretmenlerin bu yeterliklere göre yetiştirilmesi için YÖK ve üniversiteler ile iş birliği yapılması.

3.3.1. On İkinci Kalkınma Planında Yer Verilmesi Önerilen Politikalara Yönelik Uygulama/Stratejileri/Faaliyetleri ve Tedbirler

Yukarıda belirlenen vizyon ve misyon kapsamında, On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) dönemi için eğitim hedeflerine dönük politika önerileri ve bunlara ilişkin stratejiler/tedbirler aşağıda verilmiştir:

Politika Önerisi 1: Bütün çocukların kaliteli, evrensel, ücretsiz ve zorunlu erken çocukluk eğitimine erişimlerini sağlamak.

Tedbir 1: Üç yaş altındaki çocukların kapsayıcı ve bütünleşmiş bir yaklaşımla, erken çocukluk eğitimine ve bakım hizmetlerine erişimin sağlanması için mevzuat, altyapı ve insan kaynaklarına dönük çalışmaların yapılması,

Tedbir 2: 5 yaş grubunda okullaşma oranının plan dönemi içerisinde %100'e ulaştırılması için gerekli yasal düzenlemenin yanında fiziki, beşerî ve mali imkânların sağlanması,

Tedbir 3: Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu öğretmenler ile psikolojik danışmanlar ve çocuk gelişimi alan uzmanlarının öncelikle istihdam edilmesi,

Tedbir 4: İhtiyaç sahibi bölgeler ve gruplara yönelik erken çocukluk eğitimine erişimi kolaylaştırmak için bölge ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik farklı modeller üzerinde çalışmaların yapılması,

Tedbir 5: Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları ve yerel yönetim kuruluşları ile iş birliği halinde ekonomik ve sosyal olarak özel ihtiyaçları bulunan ailelerin çocuklarının erken çocukluk eğitimine erişimini artırıcı önlemlerin alınması,

Tedbir 6: Hayırseverlerden ve özel sektörden gelecek desteklerin öncelikle erken çocukluk eğitimi alanına yönlendirilmesinin teşvik edilmesi,

Tedbir 7: Erken çocukluk eğitimi programlarında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak, ahlak ve değerler eğitimi konularına yer verilmesi,

Tedbir 8: Erken çocukluk eğitimi ile ilgili kalite standartlarının belirlenmesi ve bu konu ile ilgili izleme ve değerlendirme sistemin kurulması,

Tedbir 9: Okul öncesi eğitimden başlamak üzere öğrencilerin tanımlanan yeterliliklere ne derece ulaştıklarını anlamak için bir izleme mekanizmasının kurulması ve YÖKAK benzeri kuruluşlar ile kalite standartlarının belirlenmesi,

Tedbir 10: Akran zorbalığı/şiddeti konusuyla ilgili yasal açıdan mevzuatta düzenlemeler yapılması,

Tedbir 11: Okul öncesi eğitim alanında teknik altyapının ve EBA platformunun geliştirilmesi,

Tedbir 12: Okul öncesi eğitimde uygulama okullarının sayısının artırılması ve asgari mekân standartlarının belirlenmesi,

Tedbir 13: Okul öncesi eğitiminin uzun vadede en az 2 yıla çıkarılması için beşerî, fiziki ve mali ihtiyaç çalışmalarının yapılması,

Tedbir 14: Okul öncesi eğitim araştırma ve uygulama merkezlerinin kurulması,

Tedbir 15: Salgın kaynaklı riskler ve gelecekte yaşanabilecek olan krizler göz önünde bulundurularak ücretsiz erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin geliştirilmesi,

Tedbir 16: Farklı kurum türleri ile sunulan erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin çocuk hakları norm standartları ile ulusal mevzuat göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi,

Tedbir 17: Çocuk koruma, çocuk güvenliği ve çocuğun iyi olma halini destekleyecek bir okul ortamının sağlanması ve okulların bu yönde desteklenmesi ve izlenmesi.

Politika Önerisi 2: Eğitimi nitelikli, kapsayıcı, fırsat eşitliğini önceleyen, sürdürülebilir ve izlenebilir bir yapıya kavuşturmak.

Tedbir 1: Özel ihtiyaçları olan grupların, mevsimlik işçi çocukları, geçici ikamet sahipleri ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim yapan öğretmenlerin hem farklı eğitimlerden geçirilmesi hem de bu tür programların esnek hale getirilmesinin sağlanması,

Tedbir 2: Göçmen çocukların eğitime uyumlarını kolaylaştırıcı önlemlerin alınması,

Tedbir 3: Göçmen anne ve babaların yoğunlaştırılmış dil eğitiminden geçirilmesi,

Tedbir 4: Açık ortaokul, açık liselerde okuyan öğrencilerin duyuşsal ve devinişsel yönlerinin gelişimlerinin sağlanması,

Tedbir 5: Eğitimde fırsat eşitliğini nitelik olarak sağlamak adına okul türleri arasındaki başarı farkını azaltacak önlemler alınması ve bu amaçla insan kaynağının niteliği, materyal ihtiyacı, anne-baba eğitiminin güçlendirilmesi,

Tedbir 6: Çocukların ruhsal, bedensel ve sosyal gelişimlerini sağlayıcı eğitim ortamlarının sağlanması ile çocukların korunmasına yönelik tedbirlerin alınması,

Tedbir 7: İhtiyaç sahibi bölgeler ve gruplara yönelik eğitime erişimi kolaylaştırmak için bölge ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik farklı modeller üzerinde çalışmalar yapılması,

Tedbir 8: Sosyal ve Ekonomik Destek bakımından ihtiyaç sahibi olan ve akademik başarısı yüksek öğrencilerin desteklenmesi alanında ASHB ile koordinasyonun sağlanması,

Tedbir 9: Öğrencilerin okul terkinin erken tespit edilmesi, izlenmesi ve hemen engellenmesi için okullardaki rehberlik servisleri daha işlevsel hale getirilmesi, aynı amaç çerçevesinde 2023 yılında MEB tarafından geliştirilen Erken Uyarı ve Takip Sisteminin sürekli ve etkin kullanımının sağlanması,

Tedbir 10: Engelli öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitime erişim imkânları artırılması ve bireyselleştirilmiş çözümlerin sayısı artırılacak ve plan dönemi sonunda engelli çocuklarımızın eğitim sistemimize tam entegrasyonun sağlanması, bu kapsamda, son yıllarda önemli katkı sağlayan bireysel öğrenmeyi odağa alan dijital eğitim platformları “Öğrenci/Öğretmen Destek Sistemi” (ÖDS), “Dersler Cepte” ve “Diyalekt” gibi ücretsiz uygulamalar zenginleştirilmeli ve kullanımları teşvik edilmeli,

Tedbir 11: Fatih projesi kapsamında okullara fiber internet altyapısı ve “Etkileşimli Tahta” kurulması uygulamasına devam edilmesi,

Politika Önerisi 3: Eğitim politikalarını veriye dayalı oluşturmak, izlemek, değerlendirmek ve etki analizi yaparak öğrencilerin akademik performanslarını artırmak.

Tedbir 1: Tüm okulların ISO 9001 Kalite Belgesi almalarının sağlanması için okullarda kalite kültürü çalışmalarının başlatılması ve YÖKAK benzeri bir kalite kurulunun tüm eğitim kademeleri için oluşturulması,

Tedbir 2: Bireyin gelişimini temel alan ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulması,

Tedbir 3: MEB'in topladığı her türlü verinin araştırmacılara açılması ve nicel ve niteliksel anlamda eğitimin mükemmeliyeti için yapılan araştırmalara kaynak sağlanması, "OECD Bir Bakışta Eğitim Raporu" gibi bir raporla tüm verilerin düzenli olarak yayımlanması,

Tedbir 4: Ölçme ve değerlendirme sistemi yeterlik temelli olarak yapılandırılması ve ölçme değerlendirmede AI/VR gibi çok boyutlu ortamların kullanılması,

Tedbir 5: DYK'ye devam eden öğrencilerin ihtiyaçlarının ayırımında destekleme ve yetiştirme farkı ortaya konulmalı, öğrenci yönlendirmeleri daha etkin hale getirilmesi,

Tedbir 6: İYEP ve DYK için etkin bir izleme değerlendirme sistemi kurulması,

Tedbir 7: İYEP ve DYK'lerde öğrencilerin sadece akademik gelişimlerinin yanında duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde dikkate alınması, bu kapsamda, son yıllarda DYK'ların etkinliğini değerlendirmek için uygulanan değerlendirme sınavlarının geribildirimlerinin bu sistemde etkin şekilde kullanılması,

Tedbir 8: Okullar arası başarı farkları, tüm okulların nitelikli okullar seviyesine getirilmesiyle azaltılarak liselere geçiş sınavlarına başvuran öğrenci sayısı asgari düzeye indirilmesi ve bunu sağlamak için sınava başvuru kriterlerinin getirilmesi,

Tedbir 9: Teknolojinin doğru kullanımı ve teknoloji okuryazarlığının artırılması için çalışmalar yapılmalıdır. Bireyselleştirilmiş öğrenme sistemi etkin hale getirilmelisi,

Tedbir 10: Okullara fiber internet altyapısı ve etkileşimli tahta kurulumuna devam edilmelidir.

Tedbir 11: BİLSEM'lere özgü eğitim öğretim programı çalışmalarının tamamlanması önerilmektedir.

Tedbir 12: Birleştirilmiş sınıflara özel müfredatın ve ders materyallerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Politika Önerisi 4: Eğitim harcamalarının dağılımındaki kompozisyon gözden geçirerek yatırım harcamaları ile cari harcamaların eğitim niteliğini artıracak şekilde kullanımını sağlamak.

Tedbir 1: Öğrencilerin okulda bulunduğu süre içinde sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere ayrılan sürenin artırılması ve okulların bilimsel, kültürel, sosyal, sanatsal, sportif faaliyetleri için öğrenci sayısı ile orantılı okul bazlı bütçenin ayrılması,

Tedbir 2: Okullara okul stratejik planlarıyla uyumlu biçimde gönderilen bütçenin artırılması,

Tedbir 3: Okul bazlı performans değerlendirme sistemine geçilmesi, (Belirli bir yıldaki lisenin öğrencilere katkısını ölçen bir değerlendirme yöntemi “Katma değerli modelleme” vb.)

Tedbir 4: Eğitim yöneticiliğinin profesyonel meslek olarak düzenlenmesi, meslektaş yönetiminden profesyonel yönetime geçilmesi, okul yöneticisi yetiştirme amaçlı kurumsal bir yapının oluşturulması,

Tedbir 5: Okul yönetim sisteminin geliştirilmesi, okullarda karar alma süreçlerine farklı paydaşların dâhil edilmesi,

Tedbir 6: Profesyonelleşme ile doğru orantılı olarak okul müdürlerinin yetkilerinin artırılması,

Tedbir 7: Okul destek personeli ihtiyacının giderilmesi,

Tedbir 8: Bölgeler ve okul türleri özelinde derslik başına düşen öğrenci analizleri yapılarak ihtiyaç duyulan bölgelerde yatırım planlamasının yapılması,

Tedbir 9: Pansiyon doluluk oranlarının analiz edilerek pansiyonların daha verimli kullanılması için gerekli tedbirlerin alınması, eğitim bölgelerinde pansiyon ve taşınmalı eğitim talebinin değerlendirilerek yeni okul yatırım planlamalarının yapılması.

Politika Önerisi 5: Özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik önemlerin alınması ve özel öğretim kurumlarında bir kalite standardizasyonun oluşturulmasını sağlamak.

Tedbir 1: Özel okulların yaptıkları çalışmalardan iyi örneklerin devlet okulları ile paylaşılması ve ortak projeler yürütülmesi faaliyetlerinin daha da güçlendirilmesi,

Tedbir 2: Özel okulların denetleme ve değerlendirme kriterlerinin şeffaf ve tüm tarafların müşterek katılımıyla birlikte belirlenmesi ve denetim ile işleyişin ortak hale getirilmesi,

Tedbir 3: Özel okullardaki personelin niteliklerinin artması ve dolayısıyla özel okulların çalışanlarına sunacakları imkânların zenginleştirilmesi,

Tedbir 4: Özel okullarda çalışan öğretmenlerin ücretleri hususunda iyileştirmelerin yapılmasına yönelik tedbirlerin alınması,

Tedbir 5: Özel öğretim kurumlarında özel gereksinimli öğrencilerin kabul edilmesi için mali ve/veya mali dışı teşviklerin artırılması.

Politika Önerisi 6: Sosyal ve duygusal becerilerin yanında ülkenin değerlerini taşıyan entelektüel ve vatansever bireylerin yetiştirilmesi ve bu bireylerin ülkeye katma değer katacak alanlarda görev yapacağı istihdam alanları oluşturmak.

Tedbir 1: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin, üst politika metni olarak daha etkin uygulanmasının sağlanması,

Tedbir 2: Nüfus ve işgücü ihtiyacı projeksiyonlarının geliştirilmesi,

Tedbir 3: Yetişkin eğitiminde ve yabancı dil eğitiminde standardizasyonun sağlanması,

Tedbir 4: Aktif çalışan ve emekli nüfusun analiz edilmesi, buna dönük öğrenme ve gelişim programları oluşturulması,

Tedbir 5: Hayat Boyu Öğrenme farkındalığının artırılması için ek projeler oluşturulması,

Tedbir 6: Göçmenlerin ve göçmen çocukların sosyal uyumu ve işgücüne katılımı konusunda veri tabanı, eğitim programları ve izleme sisteminin oluşturulması,

Tedbir 7: Hayat Boyu Öğrenme faaliyetlerinde uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımının daha da yaygınlaştırılması, bu kapsamda, MEB tarafından 2023 yılında atılan öncü bir adım olan Hayat Eğitim Merkezleri Bilişim Ağının (HEMBA) etkin kullanılması ve yaygınlığının artırılması,

Tedbir 8: Okul dışı öğrenmenin kredilendirilmesi ve sertifikalandırılması,

Tedbir 9: 21.yy yetkinlikleri ile mevcut işgücünün yeterliklerinin karşılaştırılmalı analiz edilmesi,

Tedbir 10: Son yıllarda hayat boyu öğrenme faaliyetlerine büyük ölçüde artan katılımın sürekli hale getirilmesi için çok boyutlu bilgilendirme çalışmalarının yapılması, yerel teşkilatların bu konuda etkin çalışması.

Politika Önerisi 7: Beşerî sermayenin geliştirilmesi çerçevesinde bütün paydaşların gerekli/ilgili eğitim ve geliştirme faaliyetlerine fırsat eşitliği ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda ulaşabilmelerini sağlamak.

Tedbir 1: BİLSEM öğrenci seçim kriterleri mevzuatı, ölçme ve değerlendirme ilkeleri doğrultusunda yenilenmesi,

Tedbir 2: Öğretmenlik programlarına lisans eğitiminde özel eğitim alanında yan dal programları yer alması,

Tedbir 3: Staj/okul deneyimi vb. çalışmalarında özel eğitim uygulamalarının zorunlu tutulması,

Tedbir 4: İlgili genel özel eğitim ve kaynaştırma politikalarının okul temelli mesleki gelişim çerçevesinde yürütülmesi,

Tedbir 5: Tüm genel ders kitaplarının ve eğitim materyallerinin metinlerinin ve görsellerinin özel gereksinimle çocuklara yer verecek şekilde düzenlenmesi,

Tedbir 6: Özel gereksinimle bireylerin kariyer imkânlarının geliştirilmesi ve iş sahalarının zenginleştirilmesi,

Tedbir 7: 18 yaş üstü engelli bireylerin yaşam boyu öğrenme becerinin geliştirilmesi için engelli halk eğitim merkezlerinin sayısının artırılması,

Tedbir 8: Özel eğitim hizmetlerinde kritik rolü olan Rehberlik Araştırma merkezlerinin sayılarının artırılması.

Politika Önerisi 8: Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonlarını, mesleki gelişimlerini güçlendirmek ve öğretmenlik mesleğinin itibarını artırmak.

Tedbir 1: Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatın tek bir çatı altında toplanması, bu kapsamda önemli bir adım olan Öğretmenlik Meslek Kanunun kapsamının genişletilmesi ve mesleğe dair tüm mevzuatı içermesi,

Tedbir 2: Öğretmene yönelik fiziksel ve psikolojik şiddetin engellenmesi için caydırıcı hukuki düzenlemeler yapılması,

Tedbir 3: Öğrencilerin akademik performansını ve sosyal yaşantısını olumsuz etkileyen siber zorbalık/akran zorbalığı vb. durumları önlemek amacıyla yasal düzenlemeler yapılması ve gerekli önlemlerin alınması önerilmektedir.

Tedbir 3: Hizmet içi eğitim kapasitesinin ve niteliğinin artırılması için yerelde gerekli önlemler alınması, yeni uygulama ile okullara öğretmen eğitimi ihtiyaçlarını karşılamaları için iletilen bütçenin eğitimlerin etkinliğini ve yaygınlığını artıracak şekilde kullanılması,

Tedbir 4: Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli mesleki gelişimi ile ilgili geliştirilen modelin yaygınlaştırılması, etkin olarak kullanılması ve kapasitesinin geliştirilmesi,

Tedbir 5: Hizmet içi eğitimlerin uygulama temelli olması ve etkililiğinin değerlendirilmesi,

Tedbir 6: İhtiyaç sahibi bölgelerdeki öğretmenlerin o bölgelerde uzun süre görev yapmaları için özendirici önlemler alınması,

Tedbir 7: Öğretmenlerin dijital becerileri, sosyal-duygusal becerileri ve diğer alanlardaki becerilerini kapsayan yeterliklerin oluşturulması,

Tedbir 8: İlk defa görevlendirilecek yöneticilerin yetiştirilmesi için etkin eğitimlerin düzenlenmesi, yönetici sertifika programı uygulanması,

Tedbir 9: Okul yöneticilerinin görevlendirme yerinde büyük bütçeli döner sermaye yönetmeleri konusunda profesyonelleştirilmesi için çalışmalar yapılması.

3.3.2. Plan Amaç, Hedef ve Politikalarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle İlişkisi

Birleşmiş Milletler Kalkınma Zirvesinde dünya liderleri tarafından belirlenen sürdürülebilir kalkınma 2030 hedefleri, Türkiye'nin de katıldığı dünya genelinde pek çok ülkenin gelişimi için belirlenmiş hedeflerdir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019a). Herkes için kapsayıcı ve eşitlikçi nitelikte eğitimin sağlanması ve hayat boyu eğitim fırsatlarının herkesi kapsayıcı bir şekilde düzenlenmesi Türkiye'de de eğitimin temel amaçları olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda;

- Herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını sağlayan,
- Eşitlik, kapsayıcılık ve cinsiyet eşitliğini önceleyen,
- Etkili öğrenmeye odaklanan,
- Yeterlikleri temele alan,
- İş hayatının ve toplumun yaşam beklentileriyle uyumlu bir öğrenmeye odaklanan,
- İhtiyaç sahibi bölgeler ve grupların eğitime erişimlerini kolaylaştıran,
- Okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde Kalite Güvencesini temel alan,
- Nitelikli öğretmen kriterlerini esas alan ve öğretmenlerin bu kriterler göre yetiştirilmesinin sağlanması temel amaç alınmalıdır.

Bu amaçlar doğrultusunda; iş piyasası ve geleceğin ihtiyaç duyulan insan gücü temelinde ihtisas okullarının yaygınlaştırılması, hayat boyu öğrenme bilgi becerilerini kapsayan öğretim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, her düzeyde esnek eğitim modellerinin hazırlanması ve erişime açık hale getirilmesi, göçmenlerin, engellilerin, özel eğitime gereksinimli olan çocukların ve yetişkinlerin eğitime erişimini kolaylaştırıcı alt yapı sorunlarının çözülmesi ve eğitime tam erişimin sağlanması, okul müdürlerinin okul

liderlerine dönüştürülmesi, performans temelli bütçe ve kaynak aktarımının sağlanması ve teknoloji tabanlı derslik ve okulların sayılarının artırılması ve genele yaygınlaştırılması büyük önem arz etmektedir.

Herkes için kapsayıcı ve eşitlikçi anlayışı temel alan eğitim sağlanması ve yaşam boyu eğitim fırsatlarının teşvik edilmesi küresel amaç olarak kabul edilmiştir (Unesco, 2017). Herkes için kapsayıcı ve nitelikli eğitimin başarılması, eğitimin sürdürülebilir kalkınma için en güçlü ve denenmiş araçlardan biri olduğu ifade edilmektedir (Unesco, 2017). Bu hedef, 2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocuklarının ücretsiz ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamalarının sağlanması, uygun maliyetli mesleki eğitime eşit erişim sağlanması, cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasını, kaliteli yükseköğretime herkesin erişmesini sağlanmasını hedeflemektedir (Unesco, 2017). Ayrıca Sürdürülebilir Kalkınma 2030 eğitimin amacı olarak belirtilen “nitelikli eğitim” sadece kaliteli eğitim amacıyla sınırlı değildir. Bu amaç; sağlık ve kaliteli yaşam, cinsiyet eşitliği, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi vb. pek çok alt amaçlarla da ilişkili olduğu görülmektedir (Unesco, 2017).

Bu bağlamda Türkiye’de herkes için kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim sisteminin inşa edilmesi için; On İkinci Kalkınma Planında okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğretime kadar herkesin eşit, ücretsiz nitelikte eğitime erişimin sağlanmasına yönelik aşağıda sıralanan politika düzenlenmelerine yer verilmesi gerekmektedir. Bunlar:

- SKA Hedef 4.1 ve Hedef 4.2 kapsamında tüm kız ve erkek öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretimi tamamlamalarının sağlanması için okul öncesi eğitim ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılması, okul öncesi eğitimde asgari mekân standartları, kalite standartları, farklı gereksinimli olan çocuklara yönelik farklı eğitim modelleri oluşturulmalıdır. Bunun yanında ASHB ve yerel yönetim kuruluşları ile iş birliği halinde ekonomik ve sosyal olarak ihtiyaç sahibi ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime erişimini artırıcı önlemlerin alınması, öğrencilerin öğrenmek için hazır ve motive edilmesi, çocuk koruma, çocuk güvenliği ve çocuğun iyi olma halini destekleyecek bir okul ortamının sağlanması ve okulların bu yönde desteklenmesi ve izlenmesi, ilgili hedef kapsamında kaliteli okul öncesi eğitime erişim sağlanmış olacaktır.

- SKA Hedef 4.4 kapsamında örgün eğitime hiç katılmamış vatandaşlara okuma-yazma öğretmek, eğitim eksikliklerini tamamlamalarını sağlamalarına dönük var olan hayat boyu öğrenme ile ilgili eğitimler daha da yaygınlaştırılmalıdır.
- SKA Hedef 4.5 kapsamında özel gereksinimli çocuklar, göçmenlerin ve göçmen çocukların sosyal uyumu ve işgücüne katılımının sağlanması, ekonomik yönden ihtiyaç sahibi ailelerin çocuklarının eğitimlerinden kopmamaları ve okul terkinin önlememesi ile ilgili yasal düzenlemeler yapılması gerekmektedir.
- SKA Hedef 4a kapsamında eğitimin tüm kademelerinde bireyler arasında cinsiyet ayrımı gözetmeksizin güvenli şiddet içermeyen herkesi kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekmektedir.
- SKA Hedef 4c kapsamında her düzeydeki öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişim modeli kapsamında sürekli mesleki gelişimlerini sağlayıcı eğitimlerin sürdürülmesi ve öğretmenlerin yeterlik alanları ile ilgili göstergelerin uluslararası standartlar göz önünde bulundurularak belirlenmesi ve bunun pratiğe yansıtılması gerekmektedir.

On İkinci Kalkınma Planı Eğitimde Kalitenin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu tarafından belirlenmiş kapsayıcı sürdürülebilir eğitim, fırsat eşitliğini önceleyen, hayat boyu öğrenme imkânlarına erişiminin sağlanması, yoksulluğun azaltılması, ekonomik büyümenin ve nitelikli istihdam gücünün sağlanmasına dönük politika önerileri ve tedbirler ülkemiz açısından son derece büyük önem arz edeceği düşünülmektedir.

Plan Hedeflerini Gerçekleştirmek için Yapılması Önerilen Projeler ve Araştırmalar

- Asgari yeterliklere erişemeyen öğrencilerin eksikliklerini tanımlamak amacıyla destekleyici projelerin geliştirilmesi düşünülebilir.
- Veriye dayalı karar destek sisteminin kurulması için projeler oluşturulabilir.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretim programlarının güncellenmesi ile ilgili bir proje yürütülmelidir.
- Covid-19 salgını ve Kahramanmaraş merkezli depremler sonucunda okullarda ortaya çıkan öğrenme kayıpları ile ilgili geniş ölçekli araştırmalar yapılabilir.

- Nüfus ve iş gücü projeksiyonlarının değerlendirilmesi ile Türkiye'nin kısa, orta ve uzun vadede hangi beceri ve yetkinlikte insan kaynağına ihtiyaç duyacağına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerinin tespit edilmesi ve bunun hizmetçi eğitim yoluyla giderilmesine dönük öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyaçları ile ilgili projeler tasarlanabilir.
- Ülkemizin milli değerlerini taşıyan entelektüel ve vatansever bireylerin yetiştirilmesi ve bu bireylerin ülkeye katma değer katacak alanlarda görev yapacağı istihdam alanlarının belirlenmesine dönük araştırmalar yapılabilir.
- Türkiye'de giderek artan beyin göçünün önüne geçilmesine dönük araştırmalar ve geniş çaplı projeler geliştirilebilir.

4. SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

4.1. Eğitimin Ülkemizin Gelişmesine Katkısının Değerlendirilmesi

Eğitimin nitelik yönünün artırılması, 2023 ve 2051 vizyonunun belirlenmesi açısından oldukça büyük önem arz etmektedir. Nitekim Türkiye, eğitime erişim anlamında büyük bir atılım gerçekleştirerek 2023 yılı içinde tüm eğitim kademelerinde erişimi en üst düzeye çıkarmıştır. Bu bağlamda gelecek on yıllarda yetiştireceğimiz çocuklara ve gençlere 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan, yaratıcılık, analitik düşünme, problem çözebilme, girişimcilik, dilini etkili kullanma ile sosyal iletişim becerilerin kazandırılması nitelikli eğitim uygulamalarına bağlıdır.

Eğitimin kalitesini artırmak için son 20 yıldır dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de başta eğitim programları olmak üzere, öğretmen yetiştirme modelleri, eğitimin finansman ve yönetimi, fiziksel alt yapının iyileştirilmesi, ölçme ve değerlendirme alanları gibi pek çok alanlarda kapsamlı iyileştirmeler yapılmıştır. Bu iyileştirmelerin özellikle son yıllarda daha geniş bir alana yayıldığı ve hızlandığı görülmektedir. Bu iyileştirmelerin temel çıkış noktası ise Endüstri 4.0 ve sonrasında Toplum 5.0 anlayışının ortaya çıkarmış olduğu yeni koşullardır. Bu yeni dünyanın getirdiği yeni koşulların belki de en önemli ayağı hemen hemen her sektöre oldukça hızlı bir şekilde nüfus eden dijitalleşme olarak görülebilir. Bu teknolojik çağın beklediği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde de eğitim oldukça hayati bir yer tutmaktadır. Bu nedenle ülkelerin var olan eğitim sistemlerini iyileştirirken dijital çağa ayak uydurmaya yönelik adımlar attığı ve teknolojik altyapılarına yönelik yatırımlara öncelik verdiği görülmektedir.

Uluslararası izleme araştırmalarının çıktılarından ve eğitime erişimde ulaşılan mevcut durumdan hareketle, Türkiye'nin eğitim performansını artırmaya yönelik eğilimi devam ettiği ifade edilebilir. Diğer taraftan, eğitim sisteminin uzun dönemli sorun alanlarından biri olan okullar ve bölgeler arası başarı farkları varlığını sürdürmektedir.

4.2. Temel Amaç ve Politikalar Dönük Uygulama Stratejileri ve Tedbirler

Aşağıdaki Tablo 5'te temel amaç ve politikalara dönük uygulama önerileri ve bunlara ilişkin politika tedbirlerinin sınıflandırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 5: Temel Amaç ve Politikalara Dönük Uygulama Stratejileri ve Tedbirlerin Sınıflandırılması

Politika Önerileri ve Tedbirleri	Mevzuat Alanında Yapılması Gereken Düzenlemeler	Kurumsal Yapıyı İyileştirmeye Yönelik Düzenlemeler	İnsan Kaynakları Alanında Yapılması Gerekenler	Alt Yapıyı İyileştirmeye Yönelik Yapılması Gerekenler	Mali Yüklü ve Finansmana Yönelik Gerekenler
Politika Önerisi 1: Bütün kız ve erkek çocuklarının kaliteli evrensel, ücretsiz ve zorunlu okul öncesi eğitime erişimlerinin sağlanması.					
Üç yaş altındaki çocukların kapsayıcı ve bütünlümlü bir yaklaşımla, erken çocukluk eğitime ve bakım hizmetlerine erişiminin sağlanması için mevzuat, altyapı ve insan kaynaklarına dönük çalışmaların yapılması,	✓	✓	✓	✓	
Beş yaş grubunda okullaşma oranının plan dönemi içerisinde %100'e ulaştırılması için gerekli yasal düzenlemenin yanında fiziki, beşeri ve mali imkânların sağlanması,	✓	✓	✓	✓	✓
Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu öğretmenler ile psikolojik danışmanlar ve çocuk gelişimi alan uzmanlarının istihdam edilmesi,			✓		
İhtiyaç sahibi bölgeler ve gruplara yönelik okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için bölge ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik farklı modeller üzerinde çalışmaların yapılması,			✓	✓	
Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları ve yerel yönetim kuruluşları ile iş birliği halinde ekonomik ve sosyal olarak ihtiyaç sahibi ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime erişimini artırıcı önlemlerin alınması,	✓	✓	✓		✓
Hayırseverlerden ve özel sektörden gelecek desteklerin öncelikle okul öncesi eğitim alanına yönlendirilmesinin teşvik edilmesi,					✓
Okul öncesi eğitiminin önemine ve erken çocukluk eğitimi ile bakımına erişim fırsatlarına ilişkin farkındalık çalışmalarının artırılması,			✓		
Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak, ahlak ve değerler eğitimi konularına yer verilmesi,			✓		
Okul öncesi eğitimden başlamak üzere öğrencilerin tanımlanan yeterliliklere ne derece ulaştıklarını anlamak için bir izleme mekanizmasının kurulması ve YÖKAK benzeri kuruluşlar ile kalite standartlarının belirlenmesi,		✓			
Akran zorbalığı/şiddeti konusuyla ilgili yasal açıdan mevzuatta düzenlemeler yapılması,	✓				
Okul öncesi eğitim alanında teknik altyapının ve EBA platformunun geliştirilmesi				✓	
Okul öncesi eğitimde uygulama okullarının sayısının artırılması ve asgari mekan standartlarının belirlenmesi,		✓		✓	✓
Zorunlu okul öncesi eğitiminin uzun vadede en az 2 yıla çıkarılması için beşeri, fiziki ve mali ihtiyaç çalışmalarının yapılması,	✓	✓	✓	✓	✓
Okul öncesi eğitim araştırma ve uygulama merkezlerinin kurulması,				✓	
Salgın kaynaklı riskler ve gelecekte yaşanabilecek olan krizler göz önünde bulundurularak ücretsiz erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin geliştirilmesi,		✓		✓	
Farklı kurum türleri ile sunulan erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin çocuk hakları norm standartları ile ulusal mevzuat göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi,	✓	✓			
Çocuk koruma, çocuk güvenliği ve çocuğun iyi olma halini destekleyecek bir okul ortamının sağlanması ve okulların bu yönde desteklenmesi ve izlenmesi,		✓	✓		
Politika Önerisi 2: Eğitimi nitelikli, kapsayıcı, fırsat eşitliğini önceleyen, sürdürülebilir ve izlenebilir bir yapıya kavuşturmak					
İhtiyaç sahibi grupların, mevsimlik işçi çocukları, geçici ikamet sahipleri ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim yapan öğretmenlerin hem farklı eğitimlerden geçirilmesi hem de bu tür programların esnek hale getirilmesinin sağlanması,		✓	✓		
Göçmen çocukların eğitime uyumlarını kolaylaştıran önlemlerin alınması,			✓		
Göçmen anne ve babaların yoğunlaştırılmış dil eğitiminden geçirilmesi,			✓		
Açık ortaokul, açık liselerde okuyan öğrencilerin duyuşsal ve devinişsel yönlerinin gelişimlerinin sağlanması,			✓		

Eğitimde fırsat eşitliğini nitelik olarak sağlamak adına okul türleri arasındaki başarı farkını azaltacak önlemler alınması ve bu amaçla insan kaynağının niteliği, materyal ihtiyacı, anne-baba eğitiminin güçlendirilmesi,		✓	✓	✓	
Çocukların ruhsal, bedensel ve sosyal gelişimlerini sağlayıcı eğitim ortamlarının sağlanması ile çocukların korunmasına yönelik tedbirlerin alınması,	✓		✓	✓	
İhtiyaç sahibi bölgeler ve gruplara yönelik eğitime erişimi kolaylaştırmak için bölge ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik farklı modeller üzerinde çalışmalar yapılması,			✓	✓	
Sosyal ve Ekonomik Destek (SED) bakımından ihtiyaç sahibi olan ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin desteklenmesi alanında ASHB ile koordinasyonun entegre edilmesi sağlanması,		✓	✓		
Öğrencilerin okul terkinin erken tespit edilmesi, izlenmesi ve hemen engellenmesi için okullardaki rehberlik servisleri daha işlevsel hale getirilmesi,		✓	✓		
Engelli öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitime erişim imkânları artırılması ve bireyselleştirilmiş çözümlerin sayısı artırılacak ve plan dönemi sonunda engelli çocuklarımızın eğitim sistemimize tam entegrasyonunun sağlanması,		✓	✓	✓	
Olası krizlere dayanıklı bir eğitim sistemi oluşturulması için ulusal eylem planı hazırlanmalı ve bu kapsamda öğretim programlarındaki öncelikli kazanımlar belirlenmesi, öğretmenlerin dijital yeterlikleri geliştirilmesi ve altyapı çalışmaları hızlandırılması	✓	✓	✓	✓	✓
Okullara fiber internet altyapısı ve “Etkileşimli Tahta” kurulması uygulamasına devam edilmesi,				✓	
Politika Önerisi 3: Eğitim politikalarının veriye dayalı oluşturulması, izlenmesi, değerlendirilmesi ve etki analizinin yapılması ile birlikte öğrencilerin akademik performansının artırılması,					
Tüm okulların ISO 9001 Kalite Belgesi almalarının sağlanması için okullar da kalite kültürü çalışmalarının başlatılması ve YÖKAK benzeri bir kalite kurulunun tüm eğitim kademeleri için oluşturulması,		✓			
Bireyin gelişimini temel alan ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulması,		✓	✓		
MEB’in topladığı her türlü verinin araştırmacılara açılması ve nicel ve niteliksel anlamda eğitimin mükemmeliyeti için yapılan araştırmalara kaynak sağlanması, Yapılan tüm çalışmaların ve verilerin OECD Bir Bakışta Eğitim Raporu gibi bir raporla yayınlanması,		✓			✓
Ölçme ve değerlendirme sistemi yeterli temelli olarak yapılandırılması ve ölçme değerlendirmede AI/VR gibi çok boyutlu ortamların kullanılması,		✓		✓	
DYK’ye devam eden öğrencilerin ihtiyaçlarının ayrımında destekleme ve yetiştirme farkı ortaya konulmalı, öğrenci yönlendirmeleri daha etkin hale getirilmesi,		✓	✓		
IYEP ve DYK için etkin bir izleme değerlendirme sistemi kurulması,		✓			
IYEP ve DYK’lerde öğrencilerin sadece akademik gelişimlerinin yanında duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde dikkate alınması,		✓			
Okullar arası başarı farkları, tüm okulların nitelikli okullar seviyesine getirilmesiyle azaltılarak liselere geçiş sınavlarına başvuran öğrenci sayısı asgari düzeye indirilmesi ve bunu sağlamak için sınava başvuru kriterlerinin getirilmesi,		✓	✓	✓	
Politika Önerisi 4: Eğitim harcamalarının dağılımındaki kompozisyon gözden geçirerek yatırım harcamaları ile cari harcamaların eğitim niteliğini artıracak şekilde kullanımının sağlanması,					
Öğrencilerin okulda bulunduğu süre içinde sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere ayrılan sürenin artırılması, okulların bilimsel, kültürel, sosyal, sanatsal, sportif faaliyetleri için okullara tahsis edilecek bütçenin artırılması		✓		✓	✓
Okullara okul stratejik planlarıyla uyumlu biçimde gönderilen bütçenin artırılması,					✓
Okul bazlı performans değerlendirme sistemine geçilmesinin değerlendirilmesi, (Belirli bir yıldaki lisenin öğrencilere katkısını ölçen bir değerlendirme yöntemi “Katma değerli modelleme” vb.)		✓			
Eğitim yöneticiliğinin profesyonel meslek olarak düzenlenmesi, meslektaş yönetiminden profesyonel yönetime geçilmesi, okul yöneticiliği yönetici akademisinin kurulması, okul yöneticisi yetiştirme amaçlı kurumsal bir yapının oluşturulması,		✓	✓		
Okul yönetim sisteminin geliştirilmesi, okullarda karar alma süreçlerine farklı paydaşların dâhil edilmesi,		✓			
Profesyonelleşme ile doğru orantılı olarak okul müdürlerinin yetkilerinin artırılması,		✓	✓		
Okul destek personeli ihtiyacının giderilmesi,			✓		
Bölgeler ve okul türleri özelinde derslik başına öğrenci analizleri yapılarak ihtiyaç duyulan bölgelerde yatırım planlamasının yapılması,				✓	✓

Pansiyon doluluk oranlarının analiz edilerek pansiyonların daha verimli kullanılması için gerekli tedbirlerin alınması, eğitim bölgelerinde pansiyon ve taşınmalı eğitim talebinin değerlendirilerek yeni okul yatırım planlamalarının yapılması,				✓	✓
---	--	--	--	---	---

Politika Önerisi 5: Özel öğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik önemlerin alınması ve özel öğretim kurumlarında bir kalite standardizasyonun sağlanması,

Özel okulların yaptıkları çalışmalardan iyi örneklerin devlet okulları ile paylaşılması sürecinin güçlendirilmesi ve ortak projeler yürütülmesi faaliyetlerinin daha da güçlendirilmesi,		✓			
Özel okulların denetleme ve değerlendirme kriterlerinin şeffaf ve tüm tarafların müşterek katılımıyla birlikte belirlenmesi ve denetim ile işleyişin ortak hale getirilmesi,	✓	✓			
Özel okullardaki personelin niteliklerinin artması ve dolayısıyla özel okulların çalışanlarına sunacakları imkânların zenginleştirilmesi,			✓		
Özel okullarda çalışan öğretmenlerin ücretleri hususunda iyileştirmelerin yapılmasına yönelik tedbirlerin alınması,	✓		✓		✓
Özel öğretim kurumlarında özel gereksinimli öğrencilerin kabul edilmesi için mali ve/veya mali dışı teşviklerin artırılması,			✓		✓

Politika Önerisi 6: Sosyal ve duygusal becerilerin yanında ülkenin değerlerini taşıyan entelektüel ve vatansever bireylerin yetiştirilmesi ve bu bireylerin ülkeye katma değer katacak alanlarda görev yapacağı istihdam alanlarının yaratılması,

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin, üst politika metni olarak daha etkin uygulanması sağlanması,	✓				
Nüfus ve işgücü ihtiyacı projeksiyonlarının geliştirilmesi,			✓		
Yetişkin eğitiminde ve yabancı dil eğitiminde standardizasyonun sağlanması,	✓		✓		
Aktif çalışan ve emekli nüfusun analiz edilmesi, buna dönük öğrenme ve gelişim programları oluşturulması,			✓		
Hayat Boyu Öğrenme farkındalığının artırılması için ek projeler oluşturulması,		✓	✓		
Göçmenlerin ve göçmen çocukların sosyal uyumu ve işgücüne katılımı konusunda veri tabanı, eğitim programları ve izleme sisteminin oluşturulması,		✓	✓		
Hayat Boyu Öğrenme faaliyetlerinde uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımının daha da yaygınlaştırılması,				✓	

Politika Önerisi 7: Beşerî sermayenin geliştirilmesi çerçevesinde bütün paydaşların gerekli/ilgili eğitim ve geliştirme faaliyetlerine fırsat eşitliği ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda ulaşabilmesi,

BİLSEM öğrenci seçim kriterleri mevzuatı, ölçme ve değerlendirme ilkeleri doğrultusunda revize edilmesi,	✓	✓			
Öğretmenlik programlarına lisans eğitiminde özel eğitim alanında yan dal programları yer alması,	✓				
Denklik işlemlerinin bir problem yaratmaması için bölüm ve program isimlerinin uygun belirlenmesi,	✓				
Staj/okul deneyimi vb. çalışmalarında özel eğitim uygulamaları zorunlu tutulması,	✓		✓		
İlgili genel özel eğitim ve kaynaştırma politikalarının okul temelli mesleki gelişim çerçevesinde yürütülmesi,		✓			
Tüm genel ders kitaplarının ve eğitim materyallerinin metnlerinin ve görsellerinin özel gereksinimle çocuklara yer verecek şekilde düzenlenmesi,		✓			
Özel gereksinimle bireylerin kariyer imkânlarının geliştirilmesi ve iş sahalarının zenginleştirilmesi,			✓		
18 yaş üstü engelli bireylerin yaşam boyu öğrenme becerinin geliştirilmesi için engelli halk eğitim merkezlerinin sayısının artırılması,			✓	✓	✓

Politika Önerisi 8: Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonlarının, mesleki gelişimlerinin artırılması ve öğretmenlik mesleğinin itibarının güçlendirilmesi,

Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatın tek bir çatı altında toplanması,	✓				
---	---	--	--	--	--

Hizmet içi eğitimlerin uygulama temelli olması ve etkililiğinin değerlendirilmesi,		✓	✓		
Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli mesleki gelişimi ile ilgili geliştirilen modelin yaygınlaştırılması			✓		
İhtiyaç sahibi bölgelerdeki öğretmenlerin o bölgelerde uzun süre görev yapmaları için özendirici önlemler alınması,	✓	✓	✓		✓
Öğretmen yeterliliklerin güncellenip sosyal, duyuşal ve dijital becerilere yönelik göre hazırlanması,	✓		✓		
İlk defa görevlendirilecek yöneticilerin yetiştirilmesi için etkin eğitimlerin düzenlenmesi,			✓		

KAYNAKLAR

- Aktaş, S. U., Arık, B. M., Gencer, E. G., Tunca E., Kesbiç, K., Korlu, Ö. ve Akay, S. S. (2023). 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremlerin eğitime etkileri bilgi notu-1.Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/03/6Subat2023TarihliKahramanmarasMerkezliDepremlerinEgitimeEtkileri_BilgiNotu_1.pdf
- Altın, B., Ukalo, H., ve Zeren, F. (2021). Eğitim Harcamalarının Finansal Gelişim Üzerine Etkisinin İncelenmesi: OECD Ülkeler Örneği. Bartın Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(23), 112-129.
- Avrupa Komisyonu. (2018). Digital Education Action Plan (2021-2027).European Education Area Quality education and training for all: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> adresinden erişildi.
- Büyükuslu, A. R. (2021). Sürdürülebilir Kalkınma ve Endüstri 5.0. İstanbul: Der Yayınları.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2021). Okul öncesi Eğitimin Görünümü: Okul Yöneticileri Bağlamında Bir Değerlendirme. Yaşadıkça Eğitim, 35(2), 333-366.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 33-41.
- DPT. (2013). Onuncu Kalkınma Planı(2014-2018). sbb.gov.tr: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf adresinden alındı
- Duman, E. (2022). İktisadi Büyüme ve Tüketim Harcamaları Arasındaki İlişki: Türkiye ve Doğu Avrupa Örneği. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(3), 1077-1086.
- EİR. (2023). Eğitim İzleme Raporu 2022: Öğretmenliğin Dönüşümü. İstanbul: İlim Kültür Eğitim Vakfı Vakfı.
- Ekinci, V. K. (2016). Okul öncesi Eğitim ve Aile Katılımı. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(59), 1174-1185.
- Er, H., Turan, S., ve Kaymakçı, S. (2021). Toplum 5.0 Sürecinin Gelişimi ve Eğitime Etkisinin Değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (39), 27-66.
- Ereş, F. (2005). Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye-AB Karşılaştırması. Milli Eğitim Dergisi (167), 33-42.
- ERG. (2018). Eğitim İzleme Raporu 2017-18. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

- ERG. (2009). Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri. Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG. (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz. Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG. (2020). Eğitim İzleme Raporu. Öğrenciler ve Eğitime Erişim. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG. (2022). Eğitim İzleme Raporu 2022. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eurydice. (2021). Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Publications Office of the European Union.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. Sakarya University Journal of Education, 2 (3), 34-48.
- Hanushek, E., & Wossmann, A. L. (2007). Education Quality and Economic Growth. Washington: The World Bank, Washington D.C.
- Hanushek, E. A., & Wossmann, L. (2022). Education Quality and Economic (Education Outlook Policy OECD 2022). OECD.
- IEA. (2022). World Energy Outlook 2022. [iea.org: https://www.iea.org/reports/world-energy-outlook-2022](https://www.iea.org/reports/world-energy-outlook-2022) adresinden alındı
- Kamerman, S., & Gatenino-Gabel, S. (2007). Early Childhood Education and Care in the United States: An Overview of the Current Policy Picture. International Journal of Child Care and Education Policy(1), 23-34.
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017). ABİDE 2016 Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. Sınıflar Raporu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019a). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. [Meb.gov.tr: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf) adresinden alındı
- MEB. (2019b). 2020 Yılı Bütçe Sunuşu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2019c). ABİDE Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 4. sınıflar raporu ABİDE 2018. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2019d). ABİDE 2018 Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. Sınıflar Raporu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019e). Özel Yetenekli Öğrenciye TÜBİTAK Desteği: <https://www.meb.gov.tr/ozel-yetenekli-ogrenciye-tubitak-destegi/haber/18024/tr> adresinden alındı.
- MEB. (2022a). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020-2021. Meb.gov.tr: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 adresinden alındı
- MEB. (2022b). 2022 İcraatlarından 2023 Hedeflerine:Eğitimde Türkiye Yüzyılı. Meb.go.tr: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/26102600_Egitimde_Turkiye_Yuzyili.pdf adresinden alındı
- MEB. (2022c). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2022d). 2022 Yılı Performans Programı İstatistikleri. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022e). 2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu. Eba.gov.tr: https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf adresinden alındı
- OECD. (2014). OECD Education at Glance 2014: Oecd Indicators, OECD Publishing. OECD-library.org: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230147> adresinden alındı
- OECD. (2015). Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. OECD.org: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook_2015_9789264225442-en adresinden alındı
- OECD. (2017). OECD Education at Glance 2017: OECD indicators. Oecd library.org.
- OECD. (2019a). PISA 2018 Results https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf adresinden alındı
- OECD. (2019b). TALIS 2018 Results:What Students Know and Can Do(Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> adresinden alındı
- OECD. (2021). OECD skills Outlook 2021:Learning for Life. OECD: <https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm> adresinden alındı
- OECD. (2022a). Education Policy Outlook:Transforming Pathways for Lifelong Learners.

- OCD.org: <https://www.oecd.org/education/education-policy-outlook-4cf5b585-en.htm> adresinden alındı
- OECD. (2022b). Education at Glance 2022 OECD Indicators. oecd.org: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> adresinden alındı
- OECD. (2022c). OECD Economic Outlook 2022 Volume 2022 Issue 1. oecd.org: https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-outlook/volume-2022/issue-1_62d0ca31-en adresinden alındı
- OECD. (2022d). Dashboard of Indicators on equity in and through Education 32nd session of the EDPC-15-16 Nov 2022 Paris . Oedirectorate For Education And Skills Education Policy Committee (s. 1-62). Paris: OECD.
- OECD. (2022e). Student Achievement in Türkiye: Findings from PISA and TIMSS International Assessments. https://read.oecd-ilibrary.org/education/student-achievement-in-turkiye_c8a84283-en#page19 adresinden alındı
- OECD. (2023). Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye. OECD Publishing.
- Oktay, A., ve Unutkan, Ö. (2003). Aile Katılımı, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özer, M., Aşkar, P., ve Suna, H. (2023). Early Childhood Education Campaign in Türkiye. London: TRT World.
- Özer, M., Gençoğlu, C. & Suna, E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 294-312.
- Özer, M., Gençoğlu, C., ve Suna, H. (2021). Okul öncesi Eğitimin Türkiyedeki Gelişimi:Eşitsizlikleri Azaltmadaki Rolü. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11(1), 356-370.
- Özer M., & Suna, H. E. (2021). A new roadmap for reskilling and upskilling (R&U) in Türkiye: Vocational training center skill development programs. Kastamonu Eğitim Dergisi, 30(4), 914-924.
- Özer, M. (2023). The universalization of education in Türkiye and new orientations. TRT World Research Center.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2023). The professional development of teachers in Türkiye: First-year outputs of the new approach by the Ministry of National Education. Kastamonu Eğitim Dergisi, 31(2), 319-330.Özer, M., & Suna, H. E. (2023). Youth not in employment, education or training (NEET): Current policies and improvements in Türkiye. TRT World Research Center.

Pont, B. (2015). Education Policiy 2015: Making Reforms Happen. OECD Publising.

Resmi Gazete. (1995). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Resmigazete.gov.tr: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf> adresinden alındı

Resmi Gazete. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/06/20150625-3.htm> adresinden alındı

Resmi Gazete. (2019a). Milli Eğitim Temel Kanunu: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.

Resmi Gazete. (2019b). Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm> adresinden alındı

Resmi Gazete. (2021a). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211013-2.htm> adresinden alındı

Resmi Gazete. (2021b). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden alındı

Resmi Gazete. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. resmigazete.gov.tr: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf> adresinden alındı

Samancı, O. ve Ocakcı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24),711-722. adresinden erişildi.

Strateji Bütçe Başkanlığı. (2019a). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Göstergeleri. sbb.gov.tr: <http://www.surdurulebilirlikalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/SKA-ve-Gostergeleri-Kapak-Birlestirilmis.pdf> adresinden alındı

Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019b). On Birinci Kalkınma Planı (2018-2023). sbb.gov.tr: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf adresinden alındı

Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2022). 2022 yılı merkezi yönetim bütçe kanunu teklifi ve bağlı cetveller ile 2022 yılı bütçe gerekçesi. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/2022-yili-merkezi-yonetim-butce-kanunu-teklifi-ve-bagli-cetveller-ile-2022-yili-butce-gerekcesi/>

Suna, H. E., & Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Türkiye’de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,11(1), 76-97.

- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M., & Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1).
- 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.
- Şahin, F., Kalburan, F., ve Nilgün, C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği:Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), s. 1-12.
- TEDMEM. (2019). 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu(TEDMEM Değerlendirme Dizisi4). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Toran, M., ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- TÜİK. (2022a). İstatistiklerle Çocuk 2021
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk202145633#:~:text=Hanehalk%C4%B1%20%C4%B0%C5%9Fg%C3%BCc%C3%BC%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1%202021%20y%C4%B1l%C4%B1,%259%2C%20oldu%C4%9Fu%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BC adresinden alındı>
- TÜİK. (2022b). İstatistik Veri Portalı. [tuik.gov.tr: https://www.tuik.gov.tr/](https://www.tuik.gov.tr/) adresinden alındı
- UNESCO. (2017). Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments. Paris: UNESCO Publishing. Ekim 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf> adresinden erişildi.



TÜRKİYE CUMHURİYETİ CUMHURBAŞKANLIĞI
STRATEJİ VE BÜTÇE BAŞKANLIĞI

YÖNETİM HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ DAİRESİ BAŞKANLIĞI

Ankara 2023

Necatibey Cad. No: 110/A 06570 Yücetepe - ANKARA
Tel: +90 (312) 294 50 00 • Faks: +90 (312) 294 52 98

ISBN NO: 978-625-8356-39-7

STRATEJİ VE BÜTÇE BAŞKANLIĞI YAYINLARI BEDELSİZDİR, SATILAMAZ.