

## 2023 Eğitim Vizyonu için Politika Öğrenme Kaynağı Olarak OECD'nin Eğitimde Eşitlik için On Adım Raporu: Problem Odaklı İçerik Analizi

## OECD's Ten Steps to Equity in Education as a Source of Policy Learning for the 2023 Education Vision: Problem-Driven Content Analyses

### Öz

Bu araştırmanın amacı, OECD'nin eğitim politikaları ve eğitimde eşitlikçi uygulamaların geliştirilmesindeki yumuşak güç etkisini dikkate alarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde OECD'nin No More Failures: Ten Steps to Equity in Education raporundan politika öğrenme bağlamında ne ölçüde yararlanılmış olabileceğini incelemektir. Belge, problem odaklı içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sürecinde raporda yer alan eşitlik adımları için problem olarak görülen alanlarla çözüm önerileri belirlenmiş, bu içerik 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki hedeflerle karşılaştırılmıştır. İki belge arasındaki benzer yönler, politika öğrenme türlerinden olan araçsal ve sosyal öğrenme çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular, özellikle okul terk, sınıf tekrarı, akademik seçimde bilgilendirilmiş talep, kaynakların dikey dağılımında önceliklendirme ve dezavantajlı okullar için sayısal eşitlik hedefleri gibi alanlarda herhangi bir politika öğrenmesinin gerçekleşmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte erken çocukluk eğitimi politikaları ile kaynakların en çok ihtiyacı olan bölgelere tahsisine ilişkin hedeflerin sosyal öğrenmeye işaret ettiği görülmüştür. Araçsal öğrenmenin ise kademeler arası geçişte sınav sistemi, esnek müfredat düzenlemeleri, mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesi, öğrenci başarı verilerinin izlenmesi gibi daha geniş bir yelpazede gerçekleştiği belirlenmiştir. Araştırma, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin eşitlik kavramsallaştırması bakımından zayıf bir politika öğrenmesi içerdiğini göstermektedir. Çalışma, ayrıca politika öğrenme yaklaşımlarının ve farklı eşitlik modellerinin eğitim sistemlerinin eşitlikçi tasarımıadaki rolünün anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** OECD, eşitlik, 2023 Eğitim Vizyonu, politika öğrenme, problem odaklı içerik analizi.

### Abstract

The purpose of this study is to examine the extent to which the Ministry of National Education's 2018 Education Vision document may have drawn upon the OECD report No More Failures: Ten Steps to Equity in Education in the context of policy learning, taking into account the OECD's soft power influence on education policies and the development of equitable practices. The document was analyzed through problem-driven content analyses. In the course of the analysis, the problem areas and proposed solutions identified in the OECD report were compared with the objectives outlined in the 2023 Education Vision. The similarities between the two documents were then examined within the framework of instrumental and social learning as forms of policy learning. The findings reveal that in areas such as early school leaving, grade repetition, informed demand in academic selection, prioritization in the vertical distribution of resources, and quantitative equity targets for disadvantaged schools, no evidence of policy learning was observed. On the other hand, objectives related to early childhood education and the allocation of resources to regions with the greatest need appear to exemplify social learning. Instrumental learning, in contrast, was found to occur across a broader spectrum, including the examination system in transitions between education levels, flexible curriculum arrangements, strengthening vocational and technical education, and monitoring student achievement data. Overall, the study demonstrates that the 2023 Education Vision document embodies a rather weak conceptualization of equity in terms of policy learning. Furthermore, it contributes to a broader understanding of how policy learning approaches and different models of equity can influence the design of more equitable education systems.

**Keywords:** OECD, equity, 2023 Education Vision, policy learning, problem-driven content analyses.

1. Muş Alparslan Üniversitesi

## Giriş

Eğitim sistemlerinin, eşitsizliği yeniden üretme ve meşrulaştırmadaki rolünün fark edilmesiyle birlikte eşitlikçi uygulamalar, eğitim politikalarında daha görünür hale gelmiştir. Uluslararası insan hakları anlaşmalarıyla uyumlu olarak bölgesel ve ulusal düzeyde resmi düzenlemeler yapmak, eşitsizlik ve ayrımcılık alanlarını belirleyerek özellikle marjinal ya da kırılgan gruplara yönelik politikalar geliştirmek, kaynak tahsisinde en çok ihtiyaç duyulan alanlara öncelik tanımak, özel okulları norm ve standartlara uyum açısından denetlemek, eğitimi herkes için erişilebilir kılmak, sivil toplum kuruluşları aracılığıyla eşitsizliklere dair farkındalığı artırmak (Singh, 2014), ücretsiz okul yemeği sunmak ya da okulların sınav puanlarını şeffaf bir şekilde yayımlamasını sağlayarak başarı farkını azaltmayı hedefleyen hesap verebilirlik mekanizmaları oluşturmak (Francis, Mills ve Lupton, 2017), herkesin sahip olması gereken asgari yeterlikleri belirlemek (Field vd., 2007), eğitimde eşitlik uygulamalarını örneklemiştir.

Bu çalışmada, 2018-2023 yılları için Türkiye eğitim politikasına yön veren temel hedefleri içeren *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi* (MEB, 2018) eşitlik bakımından incelenmiştir. Bu belgenin hazırlanması sürecinde OECD'nin eşitliğe ilişkin kurucu belgelerinden kabul edilen *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field vd., 2007) raporundan politika öğrenme bağlamında ne ölçüde yararlanılmış olabileceğini analiz etmek, araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın tasarımı üç varsayıma dayanmaktadır:

İlk olarak, eşitliğin Türkiye eğitim sistemi için de problemlerden biri olarak görüldüğü ve *2023 Eğitim Vizyonu* gibi temel bir politika metninde de eşitliğin hedeflenmiş olduğudur. Bu kabul, büyük ölçüde Türkiye eğitim sistemindeki eşitliğe ilişkin verilere dayanmaktadır. Örneğin PISA 2018 verilerine göre, Türkiye'de öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin okuma becerilerini açıklama oranı %11,4'tür (OECD ortalaması %12). Her ne kadar MEB (2019) bu oranı OECD ortalamasına yakınlığı nedeniyle olumlu bir gelişim göstergesi olarak değerlendirse de öğrencilerin akademik yeterliliklerinin, okulların ve ailelerin sosyoekonomik durumuna göre büyük farklılıklar göstermesi, eğitimde yönlendirme sisteminin 13 yaş gibi erken bir dönemde başlaması, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaşma oranının düşük olması ve bu oranın avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasında büyük farklar göstermesi, göçmen öğrencilerin eğitime erişim ve başarı oranlarının düşük olması (OECD, 2020), yükseköğrenime girişte eğitimli ve eğitimsiz ebeveynlerin çocukları arasındaki farkın en yüksek olduğu ülkelerden birinin Türkiye olması (OECD, 2018) eşitsizlik örneklerindendir. Eğitim sistemindeki eşitsizlikleri daha geniş bir çerçeveden ortaya koyan verilere bakıldığında da hem gelir ve refah eşitsizliği (OECD, 2005; 2024) hem de sosyal adalet gereği yapılan ülkeler arası karşılaştırmalarda (Kauder ve Potrafke, 2015) Türkiye'nin sıralamanın sonlarında yer aldığı görülmektedir.

İkinci varsayım, OECD'nin küresel bir etki kaynağı olarak Türkiye'deki eğitim ve eşitlik politikaları üzerinde de etkili olduğudur. Birbirleriyle çelişme ihtimallerinin de bizatihi eşitlik meselesi olabileceği eşitlikçi uygulamalardan hangisinin tercih edileceğini belirleyen hatta eşitliğin bir öncelik olarak politika gündemine alınmasını sağlayan unsurlardan birisi de “yumuşak güç, konsensus inşası, akran baskısı” etkisiyle OECD (Rizvi ve Lingard, 2006; Senior ve Sahlberg, 2025) olarak görülmektedir.

Üçüncü varsayım, *2023 Vizyon Belgesi'nin* hazırlanması sürecinde OECD'nin *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field vd., 2007) başlıklı belgesinin politika öğrenme kaynağı olarak kullanılmış olabileceğidir. OECD'nin veri toplama ve karşılaştırma ile kilit politika aktörlerinin kararlarını etkileyen kapasite oluşturma işlevleri (Sellar ve Lingard, 2013), aynı zamanda kendisini politika öğrenme için de yaygın olarak kullanılan bir odağa dönüştürmektedir. *Politika öğrenme* kavramı, başkalarının deneyimlerinden yararlanarak öğrenmek, pozitif ya da negatif ders çıkartmak, kamu politikasına dair inançları güncellemek, yaşanan problemlere çözüm bulmak için ağ içerisinde arayış içerisinde olmak, politikadaki değişimi anlamak, uluslararası deneyimi kendi sistemini öğrenmek, politika seçeneklerini belirlemek, değişim süreçlerini anlamak ve olası politikaların ortaya çıkarabileceği sorunları öngörmek için kullanmak (Bennett ve Howlett, 1992; Hall, 1993; May, 1992; Radaelli, 2008; Raffe, 2011; Rose, 1991) gibi eksenlerde tanımlanmaktadır. Dahası bu öğrenme, Waldow'un (2009) da tespit ettiği gibi bazen “sessiz” bir şekilde de gerçekleşmekte ve farklı politikalar arasındaki izomorfizmler üzerinden anlaşılabilir. Bu bakımdan vizyon belgesinin hazırlanması sürecinde her ne kadar OECD metinlerinden yararlanıldığına dair doğrudan bir atıf yer olmamış olsa da OECD'nin spesifik eşitlik önerilerini içeren bu raporundan “öğrenilmiş” olabileceği varsayılmaktadır.

Araştırma, 2023 Eğitim Vizyonu belgesini eşitlikçi politikalar bağlamında analiz etmesi ve OECD'ye atfedilen ‘yumuşak güç, akran baskısı ve konsensus inşası’ etkisini sınırlı bir ölçekte sınamasıyla eğitim politikası yazınına katkı sağlamaktadır. Bunun ötesinde, çalışmanın teorik katkısı, politika öğrenme türleri (sosyal ve araçsal) ile farklı eşitlik yaklaşımlarının (hakkaniyet, kapsayıcılık, denklik) nasıl kesiştiğini ve ulusal politika belgelerinde nasıl yeniden üretildiğini ortaya koymasında yatmaktadır. Bu yönüyle araştırma, yalnızca OECD'nin eğitimde eşitlik anlayışının Türkiye bağlamında nasıl karşılık bulduğunu açıklamakla kalmayıp aynı zamanda politika öğrenme ve uluslararası normların ulusal bağlama uyarlanma biçimlerini inceleyen karşılaştırmalı eğitim politikası literatürüne de özgün bir katkı sunmaktadır.

## Politika Öğrenme Kaynağı olarak OECD

Karşılaştırmalı eğitim politikası literatüründe “politika ödünç alma, politika transferi, politika ödünç verme, politika cazibesi, politika difüzyonu” gibi kavramlarla birlikte kullanılan *politika öğrenme* (Portnoi, 2016) işlev ve türleri ile politika geliştirme için zengin bir zemin sunmaktadır. Kopyalama, asimilasyon, transfer, ithal etme, kendine mâl etme (Philips ve Ochs, 2003), “paraşüt politika” (Clapham ve Vickers, 2018) gibi eleştirilerden görece sıyrılarak ülkelere kendi politik, kültürel ve kurumsal bağlamına uygun politikayı oluşturma imkânı sunmaktadır. Politikanın neden ve nasıl değiştiğini anlamaya (Bennett ve Howlett, 1992) da hizmet eden politika öğrenmenin pozitif ya da negatif deneyimlerden ders çıkartmak (Rose, 1991) nihai hedeflere erişmek için geçmiş tecrübeyi ya da yeni bilgiyi kullanmak (Hall, 1993) ya da sosyal ve/veya çevresel bir uyarıcıya verilen tepki (Heclo, 1974) olarak tanımlandığını görmek mümkündür. Raffe ‘nin (2011) belirttiği gibi ülkeler bu yolla uluslararası deneyimi ve kendi sistemini öğrenmek, politika seçeneklerini belirlemek, değişim süreçlerini anlamak ve olası politikaların ortaya çıkarabileceği sorunları öngörmek de dahil olmak üzere geniş bir amaç yelpazesi için kullanabilmektedir.

Politika öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlamak için üç olası duruma atıfta bulunan Radaelli (2008) ilk olarak politikanın hipotez koleksiyonu olduğu varsayımıyla, “Eğer X yönetimi Y’yi yaparsa Z’yi elde edecektir” kabulüyle hareket edildiğini ifade etmektedir. İkinci olarak başkalarının deneyimlerinden öğrenmenin daha verimli bulunmasına, son olarak da yaşanan soruna dair olası çözümlerin mutlaka örgütsel ağı bir yerinde olduğu varsayımıyla ağ içerisinde arayışa gidilmesine dikkat çekmektedir. May’in (1992) kullandığı *sosyal ve araçsal* öğrenme ayrımı ise bu öğrenme pratiğinin analizinde oldukça açıklayıcıdır. İlk olarak politika öğrenme ile politik öğrenmeyi birbirinden ayıran yazar, araçsal öğrenmeyi politika aygıtlarının veya uygulama tasarımlarının uygulanabilirliği hakkındaki dersler olarak tanımlamaktadır. Odağında politikanın temel inşa bloklarını ve uygulama tasarımlarını içeren politika aygıtları olan bu öğrenme türünün birincil göstergeleri arasında teşvikler, cezalar, yardımlar, finansman, uygulamanın zamanı, örgütsel yapılar gibi politika aygıtları bulunmaktadır. Sosyal öğrenme ise politika aygıtlarının ötesinde; odağında politika probleminin kendisi, kapsamı ve amaçları yer alan bir öğrenme alanını içermektedir. Birincil göstergeler olarak hedeflerin yeniden tanımlanması, hedef gruplarındaki değişim, politika ile ilgili hakların değiştirilmesi gibi sosyal inşa süreçleri içermekte ve politikanın temel boyutları üzerinde yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

Politika öğrenmeyi, yaşanmış ya da şahitlik edilen deneyimlerle analiz ve sosyal etkileşimlere dayanarak kamu politikasına dair inançları güncelleme süreci olarak tanımlayan Dunlop ve Radaelli (2018) politika öğrenmenin kasıtlı olmayabileceğini dile getirmektedir. Waldow’a (2009) göre “sessiz” politika öğrenme, açık olmayan ya da herkesin nasıl gerçekleştiği üzerinde mutabık olmadığı bir biçimde de gerçekleşebilmekte ve farklı politikalar arasındaki “izomorfizm” üzerinden anlaşılabilir. Nitekim bu araştırmada da her ne kadar vizyon belgesinde OECD’ye doğrudan atıf yapılmamış olsa da sessiz bir politika öğrenmenin gerçekleşmiş olabileceği varsayılmaktadır.

Sellar ve Lingard’a (2013) göre, özellikle 1990’ların ortalarından itibaren eğitim ve ekonomi politikaları arasındaki uyuma odaklanan OECD, eğitim sistemlerinin üretkenliğini artırarak ekonomik gelişmeyi sürdürülebilir kılmayı hedeflemektedir. Bu amaç, yazarlara göre, yapısal ve epistemolojik olmak üzere iki düzeyde yürütülmektedir. İlk düzeyde, uluslararası ağlar ve sistemler aracılığıyla eğitime dair istatistiksel veriler toplanmakta ve karşılaştırılmakta; ikinci düzeyde ise yerel, ulusal ve küresel ölçekteki kilit eğitim aktörlerinin görüşlerini etkileyebilecek kapasite oluşturulmakta; böylelikle politika yapıcılar için bir “politika habitusu” inşa edilmektedir. Senior ve Sahlberg (2025), pek çok OECD ülkesinde eşitliğin eğitim sisteminin öncelikleri arasında yer almasının OECD’nin tavsiyelerine dayandığını belirtmektedir. OECD’nin eşitlik politikalarını, 2000–2011, 2012–2015 ve 2016 sonrası olmak üzere üç dönemde inceleyen yazarlar, bu araştırmanın odağında yer alan 2007 tarihli raporun yayımlandığı ilk dönemi hem eşitlik hem de kalitenin yüksek düzeyde birlikte sağlanabileceğinin savunulduğu bir dönem olarak tanımlamaktadır. Yazarlar, 1960’larda hazırlanan Coleman Raporu ile öğrencilerin arka planlarının başarı üzerindeki dramatik etkisinin ilk kez fark edildiğini hatırlatarak, PISA 2000 verilerinde akademik başarı ile ESCS puanı arasında pozitif bir korelasyon olduğuna ve bu sonuçların PISA 2003 ve PISA 2006 verileriyle de desteklendiğine dikkat çekmektedir. Bu veriler, düşük başarı sergileyen öğrencilere odaklanmanın yüksek başarı gösteren öğrenciler açısından adaletsiz olacağı yönündeki kabulün baskın olduğu bir dönemde, eşitlik ve kalitenin birlikte var olabileceğini gösteren bir kırılma noktası olarak görülmektedir. Bu noktada OECD verilerinde eşitliği analiz etmek amacıyla kullanılan ESCS yani Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Statü Endeksi’nin eşitlik açısından önemini vurgulamak gerekir. Öğrencilerin başarı puanlarından sonra PISA kapsamında en çok önem atfedilen (Avvisati, 2020) bu endeks, büyük ölçüde materyalist eşitliği yani mal ve hizmetlere erişim gibi ölçülebilir unsurları ölçmekte (APA, 2007), öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi, mesleki statüsü ve hane halkının sahip olduğu kaynaklara (örneğin çalışma masası, sessiz bir çalışma ortamı, eğitim materyalleri, klasik edebiyat metinleri, şiir kitapları, sanatsal çalışmalar, sözlük, cep telefonu gibi) ilişkin sorulara verdikleri yanıtlarla oluşturulmaktadır (Avvisati, 2020; EARGED, 2009).

## OECD’nin Eşitlik Adımları Raporundaki Eşitlik Perspektifi

Literatürde eşitliğin farklı bakış açıları, amaç ve değerler üzerinden tanımlandığı (Levinson vd., 2022; Senior ve Sahlberg, 2025); farklı eşitlik boyutlarının birbirleriyle çelişmesi durumunda hangisinin tercih edileceğinin de eşitlik problemi olabileceği (Anderson, 2004; Brighouse ve Swift, 2009); eşitliğin ilkesel düzeyde benimsendiği durumlarda

bile eğitimsel eşitliğin neyi içerdiği, nasıl sağlanacağı ve hangi araçların kullanılacağı gibi temel konularda fikir birliği bulunmadığı (Chu, 2019) ifade edilmektedir. Erişim ve fırsatlar, bireysel ihtiyaçlara tepki, asgari performans düzeyi, alt gruplar arası başarı farkı ve ölçülebilir performans (Edgar, 2022); denklik ve çeşitlilik (Solstad, 1997); çıktılarının nüfus grupları arasında eşit dağılımı, her çocuk için eşit çıktılar, eşit kaynak dağılımı, eşit deneyimler ve eşit gelişim düzeyi (Levinson vd., 2022); meritokratik ve eşitlikçi/egaliteryan görüş (Kyriakides, 2020); formal fırsat eşitliği (Böyum, 2014) literatürde kullanılan farklı eşitlik kavramsallaştırmalarından bazılarıdır. Bu araştırmada politika öğrenme kaynağı olarak ele alınan *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field vd., 2007) başlıklı raporda ise sınırları oldukça net bir biçimde çizilmiş bir eşitlik (equity) kavramsallaştırması görülmektedir. PISA verileri; Belçika, Finlandiya, Fransa, Macaristan, Norveç, Rusya, Slovenya, İspanya, İsveç ve İsviçre'nin, eğitimde eşitliğe dair tematik değerlendirmelerini içeren ülke raporları ve saha ziyaretlerinden elde edilen notlara dayanarak normatif bir dille hazırlanmış bu rapor, eşitliğe ilişkin genel öneri ve ilkeler sunmaktadır. İçerdiği 10 eşitlik adımı; eğitim sisteminin tasarımı, eğitimsel uygulamalar ve adil-kapsayıcı kaynak tahsisi olmak üzere üç ana başlık altında toplanırken; eşitlik kavramı da “hakkaniyet” (fairness) ve “kapsayıcılık” (inclusion) olmak üzere iki eksenle tanımlanmaktadır.

*Hakkaniyet* temelli eşitlik, bireyin cinsiyet, sosyoekonomik statü veya etnik köken gibi kişisel ve sosyal koşullarının eğitimsel potansiyelini gerçekleştirmesinin önünde engel oluşturmamasıdır (Field vd., 2007). Raporda, OECD ülkelerinde düşük sosyoekonomik statünün, düşük akademik başarı ile paralel olduğu; öğrenci başarısının yalnızca bireysel arka planla değil, aynı zamanda aynı okulda bulunan diğer öğrencilerin sosyal arka planlarıyla da ilişkili olduğu; yoksul arka plandan gelen öğrencilerin okuma ve fen alanlarında iki kat, matematikte ise üç kat daha düşük başarıya sahip olduklarına dair PISA verileri, sosyal arkaplan vurgusuyla hakkaniyet olarak eşitliğin önemini gerekçelendirmektedir. Rawls'un (1971) sosyal sistemdeki başlangıç pozisyonlarının bireyler üzerindeki etkisinin ortadan kaldırılması gerektiği yönündeki temel ilkesini yansıtan bu görüş, eşitliğin sağlanması için şartların eşitliğini savunan Roemer (2002) tarafından da desteklenmektedir. Yazar, çıktının yalnızca bireysel çabadan etkilenmesi gerektiğini; aksi koşulların etik olarak kabul edilemeyeceğini düşünmektedir. Bu görüş, Dworkin'in (1981a, 1981b) kaynaklar ve tercihler üzerinden inşa ettiği sorumluluk anlayışıyla da örtüşmektedir. Roemer'e göre, eşitliğin üç bileşeni olan “koşullar, çaba ve politika” arasında yer alan “koşullar”, bireyin kontrolü dışında ve toplumun sorumluluğundadır. Meritokratik eşitlik anlayışını benimseyerek, başarıyı bireyin yetenek ve çabasının bir sonucu olarak tanımlayan Brighthouse ve Swift (2008) de başarının sosyal sınıf gibi dış etkenlerden etkilenmemesi gerektiğini savunanlar arasındadır.

Rapordaki bu hakkaniyet temsili, “dağıtımsal adalet” (Cochran-Smith; 2010, Edgar, 2022) ile de kesiştiği görülmektedir. En yüksekteki ve en alttaki birey arasındaki farkın görece düşük olması (Fowler, 2014) üzerinden de tanımlanan dağıtımsal adalet, Fraser'ın (2003) ekonomik marjinalleşme, sömürü ve dışlanma gibi eşitsizlik biçimlerinin üstesinden ancak adil bir dağıtımla gelinebileceği tespitine atıfla mal, hizmet, fırsat ve gücün adil bir şekilde dağıtılması olarak da değerlendirilmektedir. Adaletin bu türü, Gewirtz'e (1998) göre fırsat ve çıktı eşitliği olarak ikiye ayrılmaktadır. Fırsat eşitliği; biçimsel haklar, erişim ve katılım eşitliği gibi unsurları içerirken çıktı eşitliği; dezavantajlı bireylerin başarı oranlarını artırmak amacıyla pozitif ayrımcılık ve olumlayıcı eylem programları gibi müdahaleleri içermektedir. “En az avantajlı olana fayda sağlama” ilkesi de sınırlı kaynakların öncelikle dezavantajlı gruplara tahsis edilmesini ve bu bağlamda eşitliğin geleceğe dönük olarak yeniden düzenlenmesi vurgusu ile hakkaniyeti destekler niteliktedir (Brighthouse vd. 2016). Rapordaki “Eşitlik, denkleğin ötesindedir; bazen fırsat eşitliği, bazen de eşit muamele olarak adalet ve hakkaniyetle ilişkilidir” (Field vd., 2007, s. 29) ayrımını, Levinson vd. (2022) Craig Froehle tarafından resmedilen iki sahne üzerinden açıklamaktadır. Denkliği anlatan ilk sahnede üç kişi aynı yükseklikteki taburelerin üzerinde durmaktadır ancak sadece uzun boylu olan çitin arkasından maçı izleyebilmektedir. Eşitliği anlatan ikinci sahnede ise her birey kendi ihtiyacına uygun ve farklı yükseklikteki tabureler üzerinde oturmakta ve maçı izleyebilmektedir. Eğitim politikalarında sıklıkla telafi edici uygulamalarla kendisini gösteren dağıtımsal adalet örnekleri arasında erken çocukluk eğitiminde avantajlı başlangıç (head start) programları, iki dilli eğitim uygulamaları, koşullara özgü müfredat düzenlemeleri, düşük sosyoekonomik bölgelerde eğitim kaynaklarının artırılması, özel okullarda dezavantajlı öğrencilere kontenjan ayrılması ve pozitif ayrımcılık (Edgar, 2022; Gewirtz, 1998; Levinson vd., 2022; Senior ve Sahlberg, 2025) yer almaktadır.

*Kapsayıcılık* temelli eşitlik ise herkesin okuyabilme, yazabilme ve temel hesaplama becerilerine sahip olabilmesi gibi asgari standartların sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Field vd., 2007). Bu bağlamda raporda; eğitim kademeleri arasındaki geçiş koşulları, okul terki oranları, erken çocukluk eğitimine erişim ve katılım düzeyleri, kademelere göre verilen eğitimin devlet tarafından nasıl finanse edildiği ve zorunlu eğitimin temel becerileri kazandırma yeterliliği gibi konulara odaklanılmaktadır. Her ne kadar “yeterliğin” neye göre tanımlanacağı konusu, literatürde tartışmalı bir alan olarak (Levinson vd., 2022) görülse de PISA sınavlarında bu yeterlik, öğrencilerin en az 2. düzey yeterlikte olmaları ile ölçülmektedir (Senior ve Sahlberg, 2025). Öte yandan Brighthouse ve Swift (2014), yeterliği, “bireyin diğer bireylere eşit bir akran olarak davranabilmesini sağlayan özellikler” olarak tanımlarken; bu yeterliklerin kapitalist sistemlerde daha çok “istihdama katılma” ya da “gelir elde etme” ile ilişkilendirildiğini ifade etmektedir.

Başka bir yeterlik perspektifinde (Brighouse vd., 2016) ise, dağıtımsal eşitliğe yön veren üç ilkedeki ikisi olan “yeterlik” ve “denklik” ele alınmaktadır. Buna göre yeterlik, her çocuğun temel yaşamsal becerileri edinebileceği bir düzeye erişmesini- bireyin toplumda demokratik bir vatandaş olarak işlev görebilmesini, sosyal ve politik hayata katılabilmesini- içermektedir. “Denklik” (equality) ise eğitimsel kazanımları konumsal mallar olduğunu; bireyin gelecekteki yaşamı, refah seviyesi ve meslek seçimi gibi etkenlerin yalnızca kendi performansına değil, başkalarının performansına göre de şekillendiğini vurgulamaktadır.

### 2023 Eğitim Vizyonu

2023 Eğitim Vizyonu belgesinin felsefi altyapısı, eğitim sistemini yalnızca teknik bir düzenleme alanı olarak değil, bireyin bütüncül gelişimini önceleyen normatif bir çerçeve olarak ele alma iddiasına dayanmaktadır. Evrensellik vurgusunun medeniyet ve tarihsel köklerle birlikte ele alındığı belgede akademik başarı ölçütleri ve istihdam gibi indirgemeci bir insan tasavvuru karşısında “evrensel, yerel, maddi, manevi, ahlaki ve milli tüm değerleri kapsayan ve kuşatan” (MEB, 2018, s. 15) ontolojik bir bakışa sahip olduğu vurgulanmaktadır. 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyuyla paylaşılan bu belge, Cumhuriyet’in 100. yılı söylemiyle uyumlu bir şekilde eğitim sistemini yeniden yapılandırma iradesini yansıtan bir politika belgesi niteliğindedir. Vizyon, dönemin Millî Eğitim Bakanı tarafından şu ifadelerle tanıtılmıştır:

Aslında bizi böyle üç yıllık bir yol haritası sunmaya kimse zorlamadı. Bunu, özellikle bir taahhüt altına girmek için ekip arkadaşlarımızla beraber özellikle istedik. İstedik ki bu üç yıl içerisinde bir belirsizlik olmasın; aileler, çocuklar huzursuz olmasın. İstedik ki bir hesap verebilirlik olsun. İstedik ki ilk kez felsefesiyle, teorisiyle, yöntemiyle kapsamlı bir eğitim dönüşümü olsun. Ve bunun yapılmasını da bir sistem teorisi üzerinden kuralım, gerçekleştirelim (MEB, 2018a).

Eğitim sisteminin tüm kademelerini kapsayan belge; okul gelişim modeli, ölçme ve değerlendirme, finansman, teftiş ve rehberlik, insan kaynakları yönetimi gibi 19 başlık altında toplam 44 hedef; 2018’de başlayıp 2021’de tamamlanması planlanan üç aşamalı bir süreç -hazırlık, orta ölçekli pilot uygulamalar ve ülke genelinde uygulama- içermektedir. Belgenin felsefi çerçevesinin anlatıldığı bölümde OECD politikalarına ya da eşitlik kavramına açık bir gönderme bulunmazken; PISA sınavlarına iki yerde atıf yapılmaktadır. İlk atıf, belgenin sunuş bölümünde yer almakta olup burada Bakan, PISA sınavlarını “tek kanatla uçmaya çalışmak” şeklinde eleştirmekte ve bu sınavların yalnızca bilişsel içeriğe odaklandığını, oysa limbik sistem gibi duygularla ilişkili beyin alanlarını dışladığını belirtmektedir. İkinci atıf ise “dijital içerik” başlığı altında yer almakta ve şu şekilde ifade edilmektedir: “Öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda arzu edilen sonuçları alabilmeleri için üst bilişsel becerileri destekleyen yeni nesil dijital ölçme materyalleri geliştirilecektir.” (s. 74). Bu ifadeler, PISA’ya yönelik eleştirel bir bakışı yansıtırken aynı zamanda uluslararası başarı göstergelerine dair duyarlılığın da sürdürüğünü göstermektedir.

### Yöntem

Bu araştırmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018) belgesi için, OECD tarafından yayımlanan *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field vd., 2007) başlıklı belgeden politika öğrenme çerçevesinde ne ölçüde yararlanılmış olabileceğini anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda; teorik olarak “politika öğrenme” lensi, metodolojik olarak ise “problem odaklı içerik analizi” (Krippendorff, 2018) yöntemi kullanılmıştır. Olası problem öğrenmeyi analiz etmek için iki belge arasındaki “izomorfik” (Waldow, 2009) öğeler belirlenmiştir. May’in (1992) politika öğrenmede “sosyal ve araçsal öğrenme” kategorileri esas alınmıştır. Belgedeki içerik, problemin bizzatı kendisi olarak ele alınmış, felsefe ve tanımıyla problematize edilmiş ise “sosyal öğrenme”; uygulama, süreç ve düzenlemelerle teknik düzeyde sınırlı bir benzerlik var ise “araçsal öğrenme” olarak kodlanmıştır. Eğer bu iki öğrenme kategorisine dair herhangi bir işaret yoksa “öğrenme yok” ifadesi kullanılmıştır.

Araştırmada, veri analizini tasarlarlarken metin, problem ya da yöntem odaklı bir analiz seçilebileceğini ifade eden Krippendorff’un (2018) “problem odaklı içerik analizi” yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem verilerden, onların ötesine geçerek çıkarımlar yapmaya imkân tanıyan, sistematik ve güvenilir bir araştırma tekniği olarak tanımlanmaktadır. Yöntemin merkezinde yalnızca metinlerdeki tekrarların sayılmasıyla sınırlı kalınmayıp “doğrudan gözlemlenemeyen ancak metinlerin dikkatli ve sistematik okunmasıyla yanıtlanabileceği varsayılan epistemik sorular” (s.386) yer almaktadır. İlk olarak gerçek hayat problemlerinin ele alınması gerekliliğiyle başlatılan analizde, araştırmacı tarafından henüz bilinmeyen noktanın önemli bulunmasını içeren bir epistemik problem olmak durumundadır. Araştırmacının bu problemi araştırma sorusuna dönüştürmesi ve metinlere dair yapacağı amaçlı incelemeyle sorusuna cevap bulması gerekmektedir. Vizyon belgesinin ne denli eşitlikçi olduğu; belgenin hazırlanması sürecinde OECD lensinin kullanılıp kullanılmadığı ve eşitliğin OECD ölçütleriyle ele alınıp alınmadığını bilmiyor olmak, bu araştırmanın öncelikli problemini oluşturmuştur. Bu bağlamda, “2023 Eğitim Vizyonu OECD ölçütleriyle ne ölçüde eşitlikçi bir perspektif sunmaktadır?” sorusu, bu araştırmaya yön veren epistemik soru olarak ele alınmış; bu sorunun yanıtını bilmiyor olmak, önemli ve anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırma süreci, Krippendorff’un (2018) problem odaklı içerik analizi için önerdiği dokuz adım doğrultusunda

aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

1. *Araştırma sorularını formüle etmek*: Bu çalışmada temel epistemik soru, ‘2023 Eğitim Vizyonu belgesi OECD ölçütleriyle ne ölçüde eşitlikçi bir perspektif sunmaktadır?’ biçiminde yapılandırılmıştır. Bu soru, literatürde bu ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmanın bulunmaması nedeniyle, mevcut bilgi birikiminde henüz gözlemlenmemiş bir olgunun incelenmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca sorunun doğası gereği çoklu ve alternatif yanıtları içerebilmesi, farklı eşitlik anlayışlarının belgeye nasıl yansıdığına dair geniş bir keşif alanı sunması ve içerik analiziyle ortaya çıkarılabilecek örtük politika yönelimlerine işaret etmesi, onu problem odaklı içerik analizi için uygun ve gerekçelendirilmiş bir araştırma sorusu hâline getirmiştir.
2. *Kalıcı ilişkileri ortaya koymak*: Vizyon belgesindeki politika söylemleriyle OECD’nin eğitimde eşitlik ilkeleri arasında tutarlı ve süreklilik arz eden ilişkiler incelenmiştir.
3. *İlgili metinleri bulmak*: İnceleme kapsamına 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* metinleri alınmıştır.
4. *İlgili örnekleme birimlerini tanımlamak*: Örnekleme birimi olarak vizyon belgesindeki amaç, hedef ve stratejiler seçilmiş; her bir hedef ya da strateji ayrı bir analiz birimi olarak ele alınmıştır.
5. *Bu birimleri yeterli sayıda örnekleme*: Belgede yer alan tüm hedef ve stratejiler çalışmaya dâhil edilmiş; dolayısıyla örnekleme süreci bütüncül bir yaklaşımla yürütülmüştür.
6. *Kodlama kategorilerini ve kayıt yönergelerini geliştirmek*: Kodlama şeması, OECD’nin eğitimde eşitlik için önerdiği adımlar temel alınarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda her bir eşitlik adımı ‘tema’, bu adımlara ilişkin problem ve çözüm tanımları ‘alt tema’ ve bu alanlarda sunulan somut politika önerileri ise ‘kod’ düzeyinde operasyonelleştirilmiştir. Bu yaklaşım, Krippendorff’un (2018) içerik analizine rehberlik eden bir teori ya da yeterli literatürün bulunduğu durumlarda önerdiği dedüktif nitelikli kodlama stratejisiyle uyumludur. Böyle bir stratejinin tercih edilmesi, incelenen metin ile kuramsal çerçeve arasındaki kavramsal hizalanmayı görünür kılmakta; tematik eşleşmelerin sistematik biçimde izlenebilmesine ve belgeler arası izomorfik ilişkilerin güvenilir biçimde karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır. Metin odaklı içerik analizinden farklı olarak bu yaklaşım, yalnızca mevcut temaları yakalamayı değil, aynı zamanda eşitlik ontolojisinin ulusal politika metni içinde nasıl yeniden üretildiğini ortaya koyarak kuramsal açıklayıcılığı güçlendirme ve teori geliştirme potansiyeli sunmaktadır.
7. *Uygun analitik süreçleri seçmek*: Belgeler, problem odaklı içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak okunmuş, sadece tekrarların sayımıyla yetinilmeyip eşitlik boyutları bağlamında derinlemesine değerlendirmeler yapılmıştır.
8. *Geçerlik standartlarını ve istatistiksel anlamlılık seviyelerini belirlemek*: İçerik analizi ile elde edilen verilerin doğası gereği varsayımsal geçerliğe sahip olması, Krippendorff’a (2018) göre standartları belirlemeyi ve bu sayede verideki belirsizliği sınırlandırmayı sağlamaktadır. Bu kapsamda bulguların güvenilirliği için kodlama süreci tutarlılıkla yürütülmüş, elde edilen bulgular OECD çerçevesiyle karşılaştırılarak geçerliği sağlanmıştır. Analiz sürecinde, şeffaflık ve güvenilirlik ilkeleri gereği veriler tablolastırılmış; vizyon belgesinde ilgili kod ve temalara kaç kez atıf yapıldığı belirtilmiş, her bir kodu en iyi temsil eden bölümler doğrudan alıntılarla örneklendirilmiş ve öğrenme düzeyi not edilmiştir. Böylece içerik analizinin hem epistemik soruya yanıt üretme kapasitesi hem de araştırma sürecinin tutarlılığı güvence altına alınmıştır.
9. *Kaynakları kullanmak*: Analiz sürecinde hem vizyon belgesine hem de OECD raporundaki adımlara sistematik şekilde başvurulmuştur.

Analiz ve yayın aşamalarının tamamında etik ilkelere riayet edilen bu araştırma; insan katılımcılardan veri toplamayan, kuramsal/ doküman incelemesine dayalı problem odaklı içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### Bulgular

Bu başlık altında, eğitim sisteminin tasarımı, eğitimsel uygulamalar ve adil ve kapsayıcı kaynak ayırma başlıkları altında toplanan OECD’nin eşitlik için önerdiği on adımın, 2023 Eğitim Vizyonu içeriği ile izomorfik yanları analiz edilmektedir.

#### Eğitim Sisteminin Tasarımı

Raporda öğrencilerin farklı yollar üzerinden ilerleyerek edindikleri deneyimlerin, mevcut eşitsizlikleri pekiştirme potansiyeline sahip olması, iki etki üzerinden açıklanmaktadır (Field vd., 2007): Birinci etki, öğretim ortamının müfredat, öğretim kalitesi, pedagojik yaklaşım ve kaynaklar açısından farklılaşmasıyla ilgili iken ikinci etki, öğrencilerin içinde bulundukları sosyal çevredeki diğer öğrenciler aracılığıyla maruz kaldıkları “akran grubu etkisi” üzerinden gerçekleşmektedir.

### **Adım 1: Eğitim Sisteminin Tasarımı İçin Erken İzleme ve Yönlendirmenin Sınırlandırılması ile Akademik Seçimlerin Ertelenmesi**

Bir sonraki eğitim kademesine ya da akademik veya mesleki eğitim arasından hangisine geçileceğini içeren akademik seçim, seçilmeyen öğrencilerin zayıf eğitim süreçlerine maruz kalması, olumlu akran etkisinden yoksun kalması ve geleceğe dair etiketleyici olması sebepleriyle eşitlik problemi olarak görülmektedir. Seçilmeyenlerin kaybetmesiyle sonuçlanan bu yapıda öğrencilerin sosyal arka planlarının etkisinin, akademik seçimin erken dönemlerde yapıldığı durumlarda daha belirgin olduğu; daha iyi öğretmenlerin ve daha fazla kaynağın akademik ve prestijli okullara tahsis edilmesinin eşitliğe zarar verdiği vurgulanmaktadır. Raporda akademik seçim ve yönlendirme için OECD ortalaması 16 yaş iken Türkiye’de bu yaşı 13 olduğu; Türkiye için izolasyon indeksinin yüksek olduğu ve okula erişimde elitizm sorunlarının bulunduğu da belirtilmektedir (Field vd., 2007).

**Tablo 1**

#### *Erken İzleme ve Yönlendirme*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu     |             |                                                                                                                                          |              |
|-----------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                        | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                           | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>              | 7           |                                                                                                                                          | Araçsal      |
| Akademik seçim              | 7           | “Ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte orta vadeli hedefimiz, yarışma ve elemeye yönelik sınava olan ihtiyacın azaltılmasıdır.” (s. 33) | Araçsal      |
| Erken branş                 | 0           |                                                                                                                                          | Yok          |
| Sosyal arka plan            | 0           |                                                                                                                                          | Yok          |
| Akran etkisi                | 0           |                                                                                                                                          | Yok          |
| Okullar arası nitelik farkı |             |                                                                                                                                          | Yok          |
| <b>Çözüm</b>                | 4           |                                                                                                                                          |              |
| Yaşın yükseltilmesi         | 4           | “Alan seçimi 9. Sınıfta başlatılacaktır.” (s.93, 94, 110, 114)                                                                           | Araçsal      |

Vizyon belgesinde OECD adımlarıyla uyumlu hedefler arasında kademeler arası geçiş sınavlarının azaltılması, mesleki teknik eğitimin güçlendirilmesi, sınav talebinin dönüştürülmesi, esnek modeller geliştirilmesi ve öğrencinin okul başarı puanının dikkate alınması gibi hedefler olduğu görülmektedir. Ancak, “okul ve bölgeler arası farkın azaltılması”, “elverişsiz koşullardaki okulların desteklenmesi” (s.38) hedeflerine veyahut dersane ve özel öğretim kurumlarının yarışma ve eleme sınavlarından kaynaklandığının ifade edilmiş olmasına rağmen problemin sosyoekonomik statü ve/veya sosyal arkaplan bağlamında bir eşitlik problemi olarak ele alınmamış olması, politika öğrenmeyi sosyal değil, araçsal öğrenmeye yakınsamaktadır. Benzer bir öğrenmeyi, gerekçesi ifade edilmeden teknik bir düzenleme olarak yer verilen akademik seçimin 9. sınıfta yapılacak olması uygulaması için de görmek mümkündür.

### **Adım 2: Okul Seçimlerinin Yönetilmesi**

İyi eğitilmiş ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına daha fazla destek sunmaları- ev ödevleri, ders, konu veya program seçimi gibi konularda- ve “bilgilendirilmiş talep” ile hareket etmeleri, çocukları için çok daha iyi okulları seçmelerine, benzer sosyal çevrelerden gelen öğrencilerin belirli okullarda toplanmasına sebep olabilmektedir. “İyi” okulların çoğunlukla yüksek maliyetli olması ve avantajlı ailelerin kendi çocuklarını dezavantajlı arka plandan gelen öğrencilerden koruma eğilimleri, sosyal kutuplaşmayı büyütüp “akran grubu” etkisini zayıflatmaktadır. Okul seçiminin daha fazla olduğu ülkelerde eğitim sistemlerinin sosyal olarak çok daha ayrışık olduğuna dikkat çekilen raporda, sosyal denge için kura çekerek öğrenci alma ya da dezavantajlı öğrencileri kabul etmeleri için okullara finansal teşvikler sağlama gibi yöntemler önerilmektedir (Field vd., 2007).

**Tablo 2***Okul Seçimi*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu |             |                                                                                                                                                                                                                                                                           |              |
|-------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                    | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                                                                                                                                                            | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>          | 2           |                                                                                                                                                                                                                                                                           | Araçsal      |
| Okul Seçimi             | 2           | “.. Çocukların mizaç, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim alabilmelerine imkân veren bir sistem oluşturma çalışmaları kapsamında erken çocukluktan ortaöğretimin sonuna kadar işlevsel bir Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) yapılanması oluşturulacaktır.” (s.53) | Araçsal      |
| Sosyal sermaye          | 0           |                                                                                                                                                                                                                                                                           | Yok          |
| Bilgi. Talep            | 0           |                                                                                                                                                                                                                                                                           | Yok          |
| Sosyal kutuplaşma       | 0           |                                                                                                                                                                                                                                                                           | Yok          |
| “Daha iyi” başlayanlar  | 0           |                                                                                                                                                                                                                                                                           | Yok          |
| <b>Çözüm</b>            | 4           |                                                                                                                                                                                                                                                                           | Araçsal      |
| Teşvik                  | 0           | “Veriye dayalı bilgilendirmelerle imam hatip ve diğer okullara yönelik yanlış yönlendirmelerin önüne geçilecektir.” (s.104)                                                                                                                                               | Yok          |
| Kura                    | 0           |                                                                                                                                                                                                                                                                           | Yok          |

MEB perspektifinden bakıldığında okul seçiminin, sosyal sermaye ya da sosyal kutuplaşma gibi problem alanları bağlamında değil; öğrencilere sunulması gereken, ancak “henüz işlevsel biçimde uygulanmayan bir kariyer danışmanlığı” sorunu olarak ele alındığı ve büyük ölçüde “Kariyer Rehberliği Sistemi” ile çözülebilecek bir alan olarak görüldüğü izlenmektedir.

### **Adım 3: Liselerde Cazip Alternatiflerle Çıkılmaz Sokakların Kaldırılması ve Okul Terkinin Azaltılması**

Raporda okul terki, ilerleyen yaşlardaki beceri eksikliği ve işsizlik sebepleriyle bir denklik problemi- kişilerin eşit değer ve eşit etkiye sahip olamamaları- olarak ele alınmaktadır. Evde yeterince destek görmeme, olumsuz öğrenme deneyimleri, sınıf tekrarı, okul ile bağ kuramama ya da mevcut müfredatı cazip bulmama sebepleriyle yaşanan okul terki için sistem ve okul düzeyinde önerilere yer verilmektedir. Okul düzeyinde, özellikle risk grubundaki öğrencilerin erkenden tanımlanması; bu öğrencilere sunulan rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin iyileştirilmesi; müfredatın daha esnek ve cazip hâle getirilmesi önerilmektedir. Sistem düzeyinde ise akademik yollara alternatif okul türlerinin daha fazla olduğu ülkelerde okul terk oranlarının daha düşük olması ve sosyoekonomik seviyesi düşük öğrencilerin bu okulları tercih etme eğilimlerinin yüksek olmasına dayanarak, mesleki ve teknik eğitim veren okulların teşvik edilmesi, yaygınlaştırılması önerilmektedir (Field vd., 2007).

Vizyon belgesinde ise okul pansiyonlarındaki hizmet kalitesi ile ilgili hedeflerin ifade edildiği bölümde, elverişsiz koşullardaki öğrencilerin okul terkinin pansiyon kalitesinin zayıflığından kaynaklandığına dair bir ima dışında, okul terkine veya bu durumun bir problem olduğuna dair doğrudan bir atıf bulunmaması, bu alanda öğrenmenin olmadığını göstermektedir. Her ne kadar okul terkine yönelik spesifik bir risk grubu problemine değinilmemiş olsa da öğrenci başarı verilerinin izlenmesi, “yeterlik temelli değerlendirme sistemi”, e-portfolyo uygulaması ve “öğrenci başarı izleme araştırması” gibi uygulamalar, risk grubu öğrencilerin de okul terkinin engelleme potansiyelindedir. Bu başlıktaki en belirgin araçsal öğrenmenin “okul türleri ve program bazında esnek ve geçirgen yatay geçiş, sınavsız yerleştirmede esnek modeller” ifadeleriyle “çıkılmaz sokak” olmaması alanında gerçekleştiği görülmektedir. “Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değerin artırılması” (s.111) ya da ortaöğretimde esnek modüler bir program ve ders çizelgesi atıfları (s.94) OECD adımlarıyla da uyumlu düzenlemelerdir.

**Tablo 3***Okul Terki ve Cazip Alternatifler*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu |             |                                                                                                                                                                |              |
|-------------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                    | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                                                 | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>          | 1           |                                                                                                                                                                | Araçsal      |
| Okul terki              | 1           | “.. taşınmalı eğitimin azalması ve elverişsiz şartlardaki öğrencilerin okul terkinin önemli ölçüde azaltılması temin edilecektir.” (s.95)                      | Araçsal      |
| Sınıf tek.              | 0           |                                                                                                                                                                | Yok          |
| Beceri                  | 0           |                                                                                                                                                                | Yok          |
| <b>Çözüm</b>            | 25          |                                                                                                                                                                |              |
| Mes. ve Tek. Eğt.       | 5           | “...mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilerek sınav talebinin dönüştürülmesi...” (s. 34)                                                                      | Araçsal      |
| Risk grubu              | 7           | “Desteye ihtiyaç duyan öğrenciler, veri analiziyle belirlenerek okul bazında gelişim planlarında gerekli eylemlere yer verilmesi sağlanacaktır.” (s.31)        | Araçsal      |
| RPD                     | 1           | “Kariyer Rehberliği Sistemi kurularak çocukların kendilerini ve meslekleri tanıma ile kariyer seçim...” (s.52)                                                 | Araçsal      |
| Müfredat                | 4           | “Ortaöğretimde çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına göre esnek seçmeli ders setleri yapılandırılacaktır.” (s.92)                                            | Araçsal      |
| İş hayatıyla uyum       | 4           | “Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin, öğrenimleri devam ederken protokol ve iş birlikleriyle gerçek iş ortamlarında kalma süreleri artırılacak...” (s.111) | Araçsal      |
| Çıkılmaz sokak          | 4           | “Okul türleri arasında program bazında esnek ve geçirgen yatay hareketlilik imkânları geliştirilerek ... ” (s.111)                                             | Araçsal      |

**Adım 4: Eğitimden Faydalanılması İçin İkinci Şans Verilmesi**

Bu adımda, gençlerin hem entelektüel hem de duygusal olgunlaşma süreçlerinin görece geç bir zamanda gerçekleşebileceği varsayımına dayanarak hayatlarının ilerleyen dönemlerinde eğitime geri dönmek isteyebilecekleri, bu sebeple de kendilerine “ikinci şans” verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. OECD ülkelerinde, temel yeterlikleri zayıf olan bireylerin çok azının yetişkinlik döneminde öğrenmeye devam ettiği göz önünde bulundurularak hem bir tür “çıkılmaz sokak” gibi işlev gören yapıların ortadan kaldırılması hem de yetişkin öğrenmesinin yetişkinlerin yaşam koşullarına uygun şekilde tasarlanmasına yönelik önerilere yer verilmektedir. İş ve aile hayatını, olası olumsuz geçmiş deneyimleri, formal eğitim süreci dışında edinilmiş bilgi ve becerileri dikkate alan; kısmi zamanlı ya da uzaktan eğitim gibi esnek modellerle ve spesifik yetişkin ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanmış eğitim yollarının olması önerilmektedir. İşe dayalı öğrenme, informal öğrenme ve okuma eğitimi gibi alternatiflerin, okulda başarısız olmuş yetişkinler için bilgi ve becerileri telafi edebilecek çözümler olduğu vurgulanmaktadır (Field vd., 2007).

**Tablo 4***İkinci Şans*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu |             |                                                                                                                                                       |              |
|-------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                    | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                                        | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>          | 2           |                                                                                                                                                       | Araçsal      |
| Geç olgunlaşma          | 0           |                                                                                                                                                       | Yok          |
| Olumsuz deneyimler      | 0           |                                                                                                                                                       | Yok          |
| <b>Çözüm</b>            | 3           |                                                                                                                                                       |              |
| Kısmi zamanlı           | 0           |                                                                                                                                                       | Yok          |
| Uzaktan eğitim          | 2           | “.. farklı hedef kitlelere ulaşmak ve öğrenmeye erişimi artırabilmek için uzaktan eğitim teknolojilerinden yüksek düzeyde yararlanılacaktır.” (s.127) | Araçsal      |
| İşe dayalı öğrenme      | 0           |                                                                                                                                                       | Yok          |
| Spesifik ihtiyaçlar     | 1           | “Erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemine ilişkin, ebeveynlere yönelik destek eğitim programları güncellenerek yaygınlaştırılacaktır.” (s.127)   | Araçsal      |
| Okuma/ Yazma            | 0           |                                                                                                                                                       | Yok          |
| Önceki bilgi            | 0           |                                                                                                                                                       | Yok          |

Vizyon belgesinde “hayat boyu öğrenme” başlığı altında olumsuz öğrenme deneyimleri ya da geç olgunlaşma gibi gerekçeler yerine, 21. yüzyıl beceri gereksinimleri ve okulda karşılanamayan öğrenme talepleri motifleri öne çıkmaktadır. “Ulusal hayat boyu öğrenme sisteminin oluşturulması, sadeleştirilmiş müfredat, farkındalık ve beceri eğitimleri ile 21. yüzyıl becerilerine odaklanması” hedefleri, araçsal öğrenmeye işaret etmektedir.

### Eğitimsel Uygulamalar

Okul içi ve okul dışı uygulamaların, okul, aile ve toplum arasındaki ilişkiler yoluyla eşitliği etkilediğinin vurgulandığı bu bölümde; sınıf tekrarı, öğrenme güçlükleri, düşük başarı, dezavantajlılık bağlamında çözümlere odaklanılmaktadır (Field vd., 2007).

#### Adım 5: Okulda Başarısız Olanlara Sistemik Yardım Edilmesi ve Sınıf Tekrarının Azaltılması

Sınıf tekrarının okul terkiyle ilişkili olması ve öğrencilerin sosyal arka planından etkilenmesine; ekonomik olarak da maliyetli olan bu alan için okulların yeterli finansal teşvik alamamalarına dikkat çekilirken formatif değerlendirme vurgulanmaktadır. Özellikle risk grubundaki öğrencilere ve öğretmenlerine yönelik geribildirim başta olmak üzere şu öneriler sunulmaktadır (Field vd., 2007): Etkileşimci sınıf kültürü, bireysel öğrenme amaçları, farklı öğrenme yöntemleri ve ölçme yaklaşımları, öğrenci performansına dair düzenli geribildirim, öğretimin belirlenen ihtiyaçlara göre uyarlanması, aktif öğrenci katılımı, ölçmede önyargıların (bias) önüne geçmek amacıyla öğretmen takımları, multidisipliner yaklaşımlar, okuma becerilerinin iyileştirilmesine yönelik uygulamalar ve başarısız öğrencilerin öğretmenlerine yönelik profesyonel gelişim fırsatları.

Vizyon belgesinde ise sınıf tekrarı, spesifik bir problem olarak tanımlanmadığı gibi buna yönelik spesifik çözümlere de yer verilmediği görülmektedir. “Risk grubu öğrenci” ifadesine hiç yer verilmeyen belgede, konuya en yakın atıf Tablo 5’te görülmektedir. Sınıf ve/veya okulda bulunan tüm öğrencilere uygulanması durumunda aynı zamanda risk grubundaki öğrenciler için de destekleyici ya da önleyici olabilecek hedefler arasında yer alan “öğrenme analitiği araçları”, “e-portfolyo”, “yeterlik temelli değerlendirme sistemi”, “öğrenci başarı izleme araştırması” ve “ölçme değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı bütünlük anlayış” ise araçsal öğrenme aygıtlarını örneklemektedir.

**Tablo 5**

#### Sınıf Tekrarı

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu |            |                                                                                                                                                           |              |
|-------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                    | Atf Sayısı | Atf Örnekleri                                                                                                                                             | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>          | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |
| Okul terki              | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |
| Sos. arka plan          | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |
| Ekonomik maliyet        | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |
| <b>Çözüm</b>            | 11         |                                                                                                                                                           | Araçsal      |
| Formatif değer.         | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |
| Risk grubu öğrenciler   | 11         | “Farklı yeterlilik gruplarında bulunan öğrenciler, öğrenme analitiği ile riskleri açısından izlenerek yerinde ve zamanında tedbirler alınacaktır.” (s.39) | Araçsal      |
| Bireysel yak.           | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |
| Prof. Gelişim           | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |
| Okuma desteği           | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |
| Finansal destek         | 0          |                                                                                                                                                           | Yok          |

#### Adım 6: Dezavantajlı Ailelerin, Çocukların Öğrenmelerine Yardımı İçin Okulla İşbirliğinin Güçlendirilmesi

Raporda, OECD ülkelerinde çocukların öğrenme zamanlarının %20’sinden fazlasını okul dışı etkinliklerle, örneğin ev ödevi yaparak veya özel ders alarak geçirdiğine dair verilere dayanılarak, ev ortamının öğrenci gelişimindeki kritik rolüne dikkat çekilmektedir. Ebeveynlerce sunulan eğitim desteği ve evde bulunan kitap gibi kültürel varlıkların çocuğun öğrenme süreci ve okul başarısı üzerinde etkili olduğu; ebeveynlerle iletişim ve katılımı güçlendiren,

çocuklarına destek olmaları için aileleri teşvik eden ve yardımcı olan okulların eğitim çıktılarının çok daha iyi olduğu vurgulanmaktadır. Önerilen çözümler arasında, en dezavantajlı ailelere ulaşarak onların çocukları için daha uygun öğrenme ortamları oluşturmalarına katkı sağlamak, ev ödevi kulüpleriyle ebeveynlerin sunamadığı desteği tamamlamak yer almaktadır (Field vd., 2007).

**Tablo 6***Dezavantajlı Çocukların Öğrenmelerine Destek*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu |             |                                                                                                                                                                             |              |
|-------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                    | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                                                              | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>          | 1           | “Eğitimde adalet temelli bir yaklaşımı güçlendirmek için hayata fiziksel ve zihinsel dezavantajlarla devam eden çocuklarımızın hakkına sahip çıkmak önceliğimizdir.” (s.56) | Araçsal      |
| Aile desteği            | 0           |                                                                                                                                                                             | Yok          |
| Sosyal sermaye          | 0           |                                                                                                                                                                             | Yok          |
| Ev ödevi                | 0           |                                                                                                                                                                             | Araçsal      |
| <b>Çözüm</b>            | 7           |                                                                                                                                                                             | Araçsal      |
| Aile katılımı           | 1           | “Veri Bilgilendirme Sistemi üzerinden yeni bir platform geliştirilecek, bu platformda öğretmen veli- okul arasında etkileşim kurulması sağlanacaktır.” (s.31)               | Araçsal      |
| Aile desteği            | 4           | “Elverişsiz koşullardaki aileler, diğer bakanlıklarla birlikte oluşturulacak mekanizmalarla desteklenecektir.” (s.38)                                                       | Araçsal      |
| Ev ödevi kulübü         | 2           | “Mevcut ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılacaktır.” (s.88)                                                                           | Yok          |

OECD’nin eşitlik argümanının temelini oluşturan “dezavantajlı öğrenci” kavramsallaştırmasına, vizyon belgesinde “özel eğitim öğrencileri” bağlamında bir kez atıf yapılmaktadır. Dezavantajlı ailelerin çocuklarının eğitimini destekleyebilmeleri için desteklenmelerinin gerekliliği, en açık şekilde Tablo 6’daki alıntıda ifade edilmektedir. Ancak, burada geçen “destek” ifadesinin içeriği, amacı ve bağlamı hakkında herhangi bir açıklamaya yer verilmemektedir. Benzer şekilde, belgede sadece iki kez geçen “ev ödevi” kavramı “yeniden yapılandırılacak” bir alan olarak belirtilmiş olmakla birlikte, bu yaklaşımın gerekçeleri veya potansiyel kazanımlarına dair herhangi bir vurgu yer almamaktadır. Buna karşın, aile ilişkilerinin güçlendirilmesi, “veri bilgilendirme sistemi” kurulması veya ailelerin bilgilendirilmesine yönelik “çocuk gelişimi ve dijital ölçme değerlendirme uygulamaları” içeren eğitimlerin verilmesi, belgede yer alan araçsal öğrenme örneklerindendir.

**Adım 7: Farklılıklara Karşılık Verilmesi ve Anaakım Eğitim İçerisinde Göçmen ve Azınlıklar İçin Kapsayıcı Eğitim Sunulması**

Raporda, göçmen ve azınlık grubu öğrencilerin hem eğitim hem de işgücü piyasasında diğer öğrencilere kıyasla geride kaldıkları, erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerine daha az erişebildikleri, okulu terk etme oranlarının daha yüksek olduğu ve iş hayatında ayrımcılığa maruz kalabildikleri ifade edilmektedir. Bu öğrenciler için erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinin güçlendirilmesi, gelişimlerinin özel olarak ölçülüp takip edilmesi, ölçme uygulamalarında önyargı (bias) olmaması; dil eğitimi için fon ve teşviklerin artırılması ve eğitim süreçlerinde izole edilmemeleri; göçün yoğun olduğu bölgelerde veya göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik ikinci dil öğrenme, çok kültürlü müfredat, hoşgörü ve ırkçılık karşıtlığı gibi içeriklerin yer aldığı ek profesyonel gelişim fırsatları sunulması önerilmektedir (Field vd., 2007).

Vizyon belgesinin sunuş kısmında, “küresel beşerî kriz” kapsamında terörizm, çevre ve ekonomik sorunlar gibi meselelerle birlikte atıf yapılan göç kavramının belgede problematize edilmediği görülmektedir. Yalnızca rehber öğretmenlerin üstlenmesi gereken ek görevler ve mevsimlik işçilerle birlikte ele alınarak birlikte yaşamayı destekleyecek bir müfredat bağlamında hedef ifadelerinde yer alan göç kavramı, eğitime erişim ve/veya istihdam bağlamında ele alınmamaktadır. Öte yandan, “5 yaş erken çocukluk eğitiminde zorunlu olacaktır.” (s. 78, s. 80) ifadesi, her ne kadar göçmen öğrenciler için özel bir odak taşımasa da bu öğrencileri de kapsayabileceği varsayıldığında, araçsal öğrenme örneği olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 7***Farklılık Kapsamında Göçmenler ve Azınlıklar*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu |             |                                                                                                                                                                                                                                 |              |
|-------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                    | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                                                                                                                  | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>          | 0           |                                                                                                                                                                                                                                 | Yok          |
| Göçmenler               | 0           |                                                                                                                                                                                                                                 | Yok          |
| Azınlıklar              | 0           |                                                                                                                                                                                                                                 | Yok          |
| İşgücü                  | 0           |                                                                                                                                                                                                                                 | Yok          |
| Eğitime erişim          | 0           |                                                                                                                                                                                                                                 | Yok          |
| <b>Çözüm</b>            | 4           |                                                                                                                                                                                                                                 | Araçsal      |
| Erken çocukluk eğitimi  | 2           | “5 yaş erken çocukluk eğitiminde zorunlu olacaktır.” (s. 78, s. 80)                                                                                                                                                             | Araçsal      |
| Dil eğitimi             | 0           |                                                                                                                                                                                                                                 | Yok          |
| Çok kültürlü eğitim     | 0           |                                                                                                                                                                                                                                 | Yok          |
| Kültürel önyargı        | 0           |                                                                                                                                                                                                                                 | Yok          |
| Müfredat                | 1           | “Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici müfredatlar ..”(s.82) | Araçsal      |
| Profesyonel gelişim     | 1           | “Göç ve benzeri nedenlerle oluşan ihtiyaçları karşılamak üzere rehber öğretmenlere yeni bir rol, görev ve fonksiyon yapısı ..” (s.54)                                                                                           | Araçsal      |

**Adil ve Kapsayıcı Kaynak Ayırma**

Kaynakların dağıtım biçimi ile çıktıların ölçüm şeklinin birer eşitlik problemi olarak ele alındığı bu bölümde iki temel tartışma alanı ortaya konulmaktadır (Field vd., 2007). İlkinde kaynakların eğitim seviyeleri arasındaki dikey dağılımı ile kurumlar ve bölgeler arasında yatay dağılımına odaklanılmaktadır. İkincisinde, eşitlik için sayısal olarak ölçülebilir hedeflerin belirlenmesi öne çıkmaktadır. Vizyon belgesinde ise kaynak dağıtımına ilişkin hedeflerden biri olarak “Bakanlık tarafından sağlanan kaynakların adalet temelli dağıtılması sağlanacaktır.” (s. 38) ifadesi yer almaktadır.

**Adım 8: Erken Çocukluk ve Temel Eğitime Öncelik Vererek Herkes İçin Güçlü Eğitim Sunulması**

Eğitimde kamusal kaynakların, zayıf ev koşulları karşısında eşitliği güçlendiren dengeleyici bir potansiyele sahip olduğuna dikkat çekilen raporda, özellikle dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik iyi nitelikli erken çocukluk eğitimi ve onların bakımına ayrılan kaynakların uzun vadede okul terkinin azalttığı vurgulanmaktadır (Field vd., 2007).

**Tablo 8***Kaynak Tahsisinde Erken Çocukluk ve Temel Eğitim*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu          |             |                                                                                                                                                        |              |
|----------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                             | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                                         | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>                   | 0           |                                                                                                                                                        | Yok          |
| Kademe öncelikleri               | 0           |                                                                                                                                                        | Yok          |
| Okul terki                       | 0           |                                                                                                                                                        | Yok          |
| Ev koşulları                     | 0           |                                                                                                                                                        | Yok          |
| <b>Çözüm</b>                     | 7           |                                                                                                                                                        |              |
| Erken çocukluk erişimi, önceliği | 4           | “Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacaktır.” (s.80) | Sosyal       |
| Öğrenme güçlüğü                  | 0           |                                                                                                                                                        | Yok          |
| Yoksul ailelere destek           | 2           | “Erken çocukluk eğitiminde, yoksul hane halkına çocuk gelişimini destekleyici temel materyaller sağlanacaktır.” (s.80)                                 | Sosyal       |

Kaynakların dikey dağılımına ilişkin adımlardan erken çocukluk eğitimi ve çocuk bakımının önceliklendirilmesi, kaynakların sınırlı olduğu durumlarda yükseköğretimin önceliklendirilmemesi; öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere özel destek sunulması ve performans odaklı finansman uygulamalarından uzaklaşılması (Field vd., 2007) önerilmektedir. Bu önerilerden yoksul aile ve kırsal bölge odaklı olarak erken çocukluk eğitimine erişimin artırılması ve yoksul ailelere destek sunulması gibi hedeflerin belgedeki sosyal öğrenme alanlarına işaret ettiği görülmektedir. Öte yandan, okulların finansmanında erken çocukluğun öncelenmesi veya kademeler arasındaki önceliğin eşitlik prensibi doğrultusunda belirlenmesi ya da kademelere göre finansman önceliklerinin nasıl belirlendiği konularının belgede birer problem alanı olarak tanımlanmaması, bu sosyal öğrenmenin alanını daraltmaktadır.

#### **Adım 9: Kaynakların En Çok İhtiyacı Olan Bölgelere ve Öğrencilere Yönlendirilmesi**

Kaynakların yatay olarak öğrenciler, okullar ve bölgeler arasında nasıl paylaştırıldığına odaklanılan bu bölümde temel varsayım, bazı öğrencilerin diğerlerinden farklı ve daha fazla kaynağa ihtiyaç duyduğudur. Öğrenme güçlüğü, aile yoksulluğu, göçmenlik gibi dezavantajlı koşulları ile farklılaşan öğrenciler için daha fazla kaynak ayrılması; deneyimli öğretmenlerin bu öğrencilerin olduğu okullarda görev yapmalarını teşvik etmek amacıyla fon sağlanması; okulların “iyi okul” veya “kötü okul” gibi etiketlerle sınıflandırılmaması ve kaynak dağıtımında okulların başarı puanlarının referans alınmaması önerilmektedir (Field vd., 2007).

Vizyon belgesinde 14 kez geçen “şartları elverişsiz olma” ifadesi okullar için “okulların desteklenmesi, fiziksel ve sosyal imkanlarının iyileştirilmesi, pozitif ayrımcılık uygulanması, hayırsever bağışlarının aktarılması, öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarının karşılanması, kaynak planlamasında öncelik verilmesi, öğretmen ve yöneticilere teşvik sağlanması ve öğretmenlerin desteklenmesi”; aileler için “desteklenme ve erken çocukluk dönemindeki çocukların araç-gereç ihtiyaçlarının karşılanması”; öğrenciler için “eğitim haklarının sağlanması, pansiyonlu okul koşullarının iyileştirilmesi”; “gruplar için de “eğitimin niteliğinin artırılması” hedefleriyle büyük ölçüde sosyal öğrenmeye işaret etmektedir. Belgede erken çocuklukta yaşanan problemlerin sosyal arka plan ve/veya öğrenme güçlüğü gibi spesifik atıflarla ele alınmaması ya da dezavantajlı öğrenciler için okul gelişim planının nasıl tasarlanacağına atıf olmaması ise sosyal öğrenmeyi zayıflatmaktadır. Araçsal öğrenme olarak değerlendirilen alanlar ise okulların kendi gelişim hedefleri doğrultusunda finanse edilmesi ve başarı verilerine göre etiketlenmemesidir.

**Tablo 9**

*En Çok İhtiyacı Olan Bölge ve Öğrencilere Kaynak Ayrılması*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu  |             |                                                                                                                                                                                                              |              |
|--------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                     | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                                                                                               | Öğrenme Türü |
| <b>Problem</b>           | 0           |                                                                                                                                                                                                              | Yok          |
| Öğrenme güçlüğü          | 0           |                                                                                                                                                                                                              | Yok          |
| Sosyal arka plan         | 0           |                                                                                                                                                                                                              | Yok          |
| <b>Çözüm</b>             | 17          |                                                                                                                                                                                                              |              |
| Dezavantaj önceliği      | 15          | “Şartları elverişsiz okullar kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilecektir.” (s.82) “..koşulları elverişsiz yerleşim yerlerdeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesi” (s.87)         | Sosyal       |
| Deneyimli öğretmenler    | 0           |                                                                                                                                                                                                              | Yok          |
| Etiketlemek              | 1           | “Okul gelişiminin değerlendirilmesindeki temel ilke, okulun gelişmeye yönelik mutlak bir ölçüte ulaşması, başarılı olarak etiketlenmesi, sınıflanması ve diğer okullarla karşılaştırılması değildir.” (s.27) | Araçsal      |
| Performans odaklı Olmama | 1           | “Okulun kendi koşullarında gelişimini desteklemek için her okula “Okul Gelişim Planı” hedefleriyle uyumlu okul gelişim bütçesi verilecektir.” (s.46)                                                         | Araçsal      |

#### **Adım 10: Düşük Devamın ve Okul Terkinin Olduğu Yerler İçin Somut Hedefler Oluşturulması**

Politika sürecinin formal düzenlemeler ya da yasalar üzerinden değil, başarılması gereken somut ve sayısal hedefler aracılığıyla tanımlanması gerektiği kabul edilmektedir. Okul terkine veya düşük beceri düzeylerine ilişkin az sayıda, ancak ölçülebilir nitelikte hedefler sayesinde zayıf performans gösteren okullara etkin destek sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca sınav sonuçlarının sadece okul seviyesini iyileştirmek amacıyla kullanılması; “lig tablosu” biçimlerinden uzak durulması (Field vd., 2007) önerilmektedir.

Vizyon belgesinde öğrencilerin sosyoekonomik statülerini de içerecek şekilde veri toplanması sosyal öğrenme alanına en yakın hedef olarak belirlemekle birlikte hem öğrenme analitiği platformu hem de okul gelişim planı aygıtlarında

dezavantajlı öğrenciler için ölçülebilir, sayısal hedef belirlenmesine atıf yapılmaması, öğrenmenin araçsal düzeyde gerçekleştiğine işaret etmektedir.

**Tablo 10**

*Dezavantajlı Okul ve Bölgeler için Sayısal Hedefler*

| MEB 2023 Eğitim Vizyonu |             |                                                                                                                                                                                                                                         |              |
|-------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OECD                    | Atıf Sayısı | Atıf Örnekleri                                                                                                                                                                                                                          | Öğrenme Türü |
| Problem                 | 0           |                                                                                                                                                                                                                                         | Yok          |
| Çözüm                   | 2           | “Hedeflenen öğrenci nüfusunun (okul türü, bölge, cinsiyet, sosyoekonomik statü) yeterlilik seviyeleri belirlenecek, yıllar içindeki değişimlerini takip etmek üzere veri üretilecektir.” (s.39)                                         | Araçsal      |
| Sayısal hedefler        | 0           |                                                                                                                                                                                                                                         | Yok          |
| Veriye göre destek      | 1           | “.. sosyoekonomik açıdan kısıtlı koşulları sebebiyle Okul Gelişim Planlarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin, akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulayacaktır.” (s.96) | Araçsal      |

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2018-2023 dönemi için yayımladığı *2023 Eğitim Vizyonu* belgesi için OECD’nin eşitlik için önerdiği adımlardan “politika öğrenme” bağlamında nasıl yararlanılmış olabileceğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bulgular, politika öğrenmenin gerçekleşmediği alanların ağırlıkta olduğunu; politika öğrenmeye işaret eden alanlarda ise araçsal öğrenmenin sosyal öğrenmeden daha geniş bir yer kapladığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, OECD’nin eşitlik yönelimli normatif çerçevesinin Türkiye bağlamında ulusal politika sürecine nüfuz etme kapasitesinin oldukça zayıf olduğunu göstermektedir. Bu zayıflık, OECD’nin ‘yumuşak güç’, akran baskısı ve konsensüs inşası yoluyla etkide bulunma mekanizmalarının, eşitlik problemlerinin tanımlanması, hedeflerin çerçevesi ve önceliklerin belirlenmesi gibi sosyal öğrenme gerektiren boyutlarda karşılık bulmamasından; etkisinin daha çok teknik düzenlemelerle sınırlı kalmasından kaynaklanmaktadır.

Politika öğrenmenin oldukça dar bir çerçevede kalmış olmasının ilk nedeni, OECD raporunda temel eşitlik problemleri olarak ifade edilen hususların önemli bir bölümüne hiç atıf yapılmaması; May’in (1992) ifadesiyle ne probleminin kendisi, kapsamı ve amaçlarını içeren bir sosyal öğrenme ne de teknik düzeyde politik aygıtlara dair bir araçsal öğrenme olmamasıdır. Okul terki, sınıf tekrarı, akademik seçim ile sosyal arkaplan arasındaki ilişki, okul seçiminde bilgilendirilmiş talep ve sosyal kutuplaşma, kaynakların dikey dağılımında erken çocukluk eğitiminin öncelenmesi, dezavantajlı okullar ve bölgeler için sayısal eşitlik hedefleri ile dezavantajlı ailelere yönelik ev ödevi kulüpleri, “risk grubu öğrenciler” gibi alanlara belgede hiç yer verilmemiştir. Nitekim belgenin felsefesinin anlatıldığı bölüm ve sunuş yazısında da hedeflerin eşitlik ekseninde ele alınacağına dair bir atıf bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle vizyon belgesinin tamamı için iddia edilemeye de önemli bir bölümü için OECD’nin eşitlik kavramsallaştırmasından öğrenilmediğini söylemek mümkündür.

Politika öğrenme, aynı zamanda “üzerinde yeniden düşünülmesi gereken” (May, 1992) problemler için bir çözüm arayışında olmak olarak tanımlandığında, politika öğrenmenin olmayışı, hem mevcut problemlerin problematize edilmediğine hem de çözümleri için strateji geliştirilmediğine de işaret etmektedir. Oysa okul terkinin Avrupa 2020 Stratejisi doğrultusunda %14,4’ten %10’a düşürülmesinin hedeflendiği (EURYDICE, 2011) bir bağlamda, Türkiye’de 15 yaş ve üzeri çocukların eğitim dışında kalma oranının giderek arttığı; her 20 çocuktan en az birinin eğitim dışında olduğu; her üç çocuktan birinin eğitim dışında kaldığı iller olduğu (Kesbiç vd., 2024) belirtilmektedir. Diğer yandan okulu terk eden öğrencilerin ebeveynlerinin de okul terk oranlarının yüksek olduğu ve ailelerin %36’sının en düşük gelir seviyesinde olduğu (Zafer Kalkınma Ajansı, 2011) belirtilmektedir. Göçmenlere dair verilere bakıldığında, Türkiye’deki yaklaşık 242 bin 360 “yabancı” çocuktan 199 bin 87’sinin eğitim dışında olduğu (Kesbiç vd., 2024) görülmektedir. Sınıf tekrarında ise, 2023 yılı verilerine göre mesleki ve teknik ortaöğretimde 9. sınıf tekrar oranı %24,9 olarak (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2024) ifade edilmektedir. Kendisine hiç atıf yapılmayan fakat OECD lensiyle özellikle sosyal kutuplaşma üzerinden dikkat çekilen okul seçimi için de kritik bulgular izlenmektedir. Örneğin Türkiye’de yapılan bir araştırmada velilerin iyi okulları- devlet okulları da dahil olmak üzere- aynı zamanda pahalı okul olarak gördüklerine (Kesbiç vd., 2024) değinilmektedir. Nitekim bu durum, PISA verilerine göre Türkiye’nin okullar arası sosyal farklılaşmanın en yüksek olduğu ülkelerden biri (Field vd., 2007) olduğu verisiyle de desteklenmektedir.

Belgede sosyal öğrenmeye işaret eden alanların arasında, kaynakların en çok ihtiyacı olan bölgelere tahsis edilmesi

ile erken çocukluk eğitimi politikaları öne çıkmaktadır. Bu alanlara dair hedeflerde hakkaniyet olarak eşitliğin tesisi için özellikle finansal koşullar arasındaki farkları telafi etmeye yönelik politikalar geliştirildiği görülmektedir. Öte yandan belgede “şartları elverişsiz olma” ifadesi ile betimlenen bu koşullarda, kavramın net olarak tanımlanmaması, belgedeki sosyal öğrenmenin etkisini zayıflatmaktadır. Nitekim OECD lensi ile kritik bir eşitlik kavramı olan “dezavantajlılık” ifadesi, eşitlik alanyazınında sosyoekonomik statü, cinsiyet, etnisite gibi arka plan özellikleri (Kyriakides, 2020), doğal şans ve sosyal koşulların değişkenliği (Rawls, 1971), yoksulluk, ırkçılık, cinsiyetçilik ve engelli ayrımcılığı (Levinson vd., 2022) üzerinden geniş bir çerçevede tanımlanmaktadır. Kavrama dair belirsizlik, aynı zamanda dezavantajlı gruplara özel politikaların geliştirilmesini de engellemiş görünmektedir.

Belgede sosyal öğrenmeye nispetle araçsal öğrenmenin daha geniş yer kaplamasının en güçlü nedeni, hedef ve problemlerin eşitlikle ilişkilendirilmeksizin “uygulama, süreç, tasarım” gibi aygıtlarla (May, 1992) teknik düzeyde yer verilmesidir. Belgeyi araçsal öğrenmeye yakınsayan bu durum, belgenin yazım şekliyle, hedef ifadelerinin hangi probleme yönelik olarak geliştirildiğine yer verilmeksizin yazılmış olmasıyla da ilişkilidir. Örneğin, akademik seçimle ilgili ifadelerde yarışma ve eleme vurgusu yapılmakta fakat sınava giren adayların sosyoekonomik statülerinden dolayı akademik seçimin bir eşitsizlik problemi olduğuna değinilmemektedir. Dershanelerin eğitim kalitesine etkisinin yetersizliği sorun olarak sunulmakta, ancak bu kurumların kaynak açısından farklılık gösteren öğrenciler arasında konumsal bir mal işlevi görerek eşitsizlik yarattığına (Brighouse vd., 2006) odaklanılmamaktadır. Okul seçiminde ise, hedeflerin öğrencilere yönelik bireysel kariyer danışmanlığı gibi teknik çözümlerle sınırlandırıldığı görülmektedir. Erken izleme ve yönlendirme uygulamalarının sosyal ayrışma, gelir eşitsizliği ve fırsat eşitliği (Causa ve Chapuis, 2009; Field vd., 2007) sebebiyle başlıca eşitlik problemi olarak ifade edilmesine rağmen belgede “Alan seçimi 9. sınıfta başlayacaktır” hedefi için gerekçe ya da bağlam sunulmamaktadır. Hayat boyu öğrenmenin ekonomik rasyonalite veya 21. yüzyıl beceri gereklilikleri üzerinden önemi anlatılırken, dezavantajlı geçmişleri olan bireyler için telafi edici bir bağlamı olduğuna değinilmemektedir. Sosyal arka planın etkilerinin en belirgin olduğu gruplardan olan göçmenler için rehber öğretmenlere yüklenen yeni roller ve belirsiz müfredat tasarımıyla sınırlı bir çözüm önerisi sunulduğu görülmektedir. Oldukça kritik bir diğer örnek ise belgedeki “okullar arası başarı farkı azaltılacak” hedefinde izlenmektedir. Temel eğitim ve ortaöğretim için ayrı ayrı konulan bu hedef için “sosyoekonomik açıdan kısıtlı koşulları sebebiyle” (s.96) hedeflenen başarıyı sergilemeyen öğrencilerin destekleneceği ifade edilirken, başarı farkı sosyal kutuplaşma ya da akran etkisinin zayıflaması gibi etkilerden bağımsız ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle okullar arasındaki başarı farkı, okul gelişim modeli gibi bir aygıtla çözülebilir bir planlama sorununa indirgenmiş olmaktadır.

Araçsal öğrenme lehine gerçekleşen bu öğrenme biçimi, politika çözümlerindeki indirgemeci tutum kadar sosyal adalet bağlamında da önemlidir. Araştırmanın odağındaki eşitlik raporu da dahil olmak üzere, OECD’nin eşitlik kavramsallaştırmalarının sosyal adalet konusunda sessiz kaldığına dair eleştirilerin (Böyum, 2014; Rizvi ve Lingard, 2006) 2023 Eğitim Vizyonu için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Zira belgede ne sosyal hiyerarşiye ne de farklı sosyal sınıflardan öğrencilerin hakça ve meşru bir şekilde farklı eğitim yollarını seçip seçmediğine dair (Böyum, 2014) herhangi bir atıf bulunmamaktadır. Oysa eşitliğin yeterlikler (kapasite) üzerinden tanımlanırken, yalnızca “sahip olunanlar ve yapılanlara” odaklanılmasının sorunlu olduğunu vurgulayan Unterhalter (2003), Sen’in (1992) kapasite yaklaşımına referansla, odaklanılması gereken başka boyutların da olduğunu belirtmektedir. Örneğin, bir kız çocuğunun okulu tamamlaması önemli olmakla birlikte, bu süreçte ayrımcılık ve zorbalık yaşamadan özgürce sınıfta var olabilmesi; aç, yorgun ya da gergin olmadan derse odaklanabilmesi; ders içeriğine uygun pedagojik yaklaşımla karşılaşması ve bireysel öğrenme stiline uygun öğretim yöntemiyle desteklenmesi de eşitlik açısından kritik unsurlardır. Başka bir ifadeyle, eyleycilik/özne özgürlüğü (agency freedom) kavramını da kapsayan (Sen, 1992; Unterhalter, 2003) bir eşitlik anlayışına da ihtiyaç vardır. Ancak belgedeki eşitlik perspektifinin daha çok refahın başarılması (Sen, 1992) ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Sellar ve Lingard’ın (2013) belirttiği gibi, okulun ötesindeki sosyal eşitsizliklerin var olduğu koşullarda okul tek başına çözüm üretemeyeceği hâlde bu sorunların okul sorunuymuş gibi ele alınması, vizyon belgesinde de kendini göstermektedir. Örneğin, göçmenlik ve okul seçimi gibi alanlarda rehber öğretmenlere ek görevler verilmesi veya öğrencilere kariyer danışmanlığı sunulması, aşırı düzeyde sorumluk yüklemenin yansımalarındandır.

Belgede eşitlikte hakkaniyetin değil, denkliğin öncelenmesinin etkileri görülmektedir. Örneğin öğrenme analitiği platformu uygulamasında özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı, göçmen ya da risk grubu öğrenciler değil tüm öğrenciler hedeflenmektedir. Mevcut durumu sosyal kökenlerinden bağımsız olarak ele alıp bütün öğrencilere hitap edecek şekilde aynı biçimde kurgulayan bu politika, Young’ın (1990) politika yapımcıların eşitliği tesis etmeye çalışırken herkes için neyin iyi olduğunu bildiklerini varsaymalarına dair eleştirisi üzerinden de anlaşılabilir. Zira bu yaklaşım, eşitlikte denklik ve hakkaniyet arasındaki ayrımın kritik maliyetlerine işaret ederken, aslında aralarındaki uzlaşıyla (Anderson, 2004; Brighouse ve Swift, 2009) ikisinden birisinin feda edilmeden de eşitliğin tesis edilebileceğini hatırlatmaktadır.

OECD’nin eşitlik perspektifini temel alarak 2023 Eğitim Vizyonu’nu inceleyen bu çalışmada kullanılan teorik ve metodolojik yaklaşım, gelecekteki araştırmalar için geliştirilmeye ve derinleştirilmeye açıktır. Varılan sonuçların iki politika belgesine, yalnızca belirli hedeflere, belirli bir zaman dilimine ve iki belge arasındaki izomorfik öğelerle sınırlı

bir içerik analizine dayandığı göz önünde bulundurulduğunda politika öğrenmenin ulusal politikaya yansımalarına dair görece küçük ölçekli bir analiz sunulmaktadır. Aynı zamanda araştırmanın sınırlılıklarından biri olan metin merkezli problem odaklı içerik analizini, uygulayıcılarla yapılacak görüşmeler, karma yöntemli tasarımlar veya okul düzeyinde yapılacak gözlemlerle desteklemek mümkündür. Dahası vizyon belgesi de dahil olmak üzere politikanın oluşumuna yön veren belgelerin hazırlanma süreçlerinde eşitliğin nasıl ele alındığını anlamak için söylem analizi ya da eleştirel politika analizi gibi lensler kullanılarak eleştirel incelemeler gerçekleştirilebilir. Aynı politika belgesi, özgürlük temelli eşitlik, kapasite yaklaşımı ya da sosyal adalet odaklı eşitlik çerçeveleri gibi farklı kavramsallaştırmalarla yeniden analiz edilerek eşitliğin alternatif boyutları görünür kılınabilir. Bunun yanında, eşitlikçi politikaların zaman içindeki dönüşümünü anlamak amacıyla farklı dönemlerde üretilmiş ulusal politika belgelerinin karşılaştırmalı incelemeleri yapılabilir. Böylece uzun vadeli eşitlik yönelimleri ve politika öğrenme örüntüleri daha net şekilde ortaya konabilir.

**Not:** Bu çalışmanın önceki bir versiyonu, 13–15 Eylül 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen ERPA 2024 Uluslararası Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Etik Beyan:** Bu araştırma insan katılımcılardan veri toplamayan, kuramsal/ doküman incelemesine dayalı problem odaklı içerik analizi yönteminin kullanıldığı bir araştırma olup, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### Kaynakça

- Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics*, 117(4), 595–622.
- American Psychological Association (APA). (2007). *Report of the APA Task Force on Socioeconomic Status*. <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/task-force-2006.pdf>
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, 8(8), 1–37. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>
- Bennett, C.J., Howlett, M. (1992). The lessons of learning: Reconciling theories of policy learning and policy change. *Policy Sciences*, 25, 275–294 <https://doi.org/10.1007/BF00138786>
- Brighouse, H., & Swift, A. (2008). Putting educational equality in its place. *Education Finance and Policy*, 3(4), 444–466. <https://doi.org/10.1162/edfp.2008.3.4.444>
- Brighouse, H., Ladd, H. F., Loeb, S., & Swift, A. (2016). Educational goods and values: A framework for decision makers. *Theory and Research in Education*, 14(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/1477878515620887>
- Böyum, S. (2014). Fairness in education: A normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Education Policy*, 29(6), 856–870. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.899396>
- Causa, O., & Chapuis, C. (2009). *Equity in student achievement across OECD countries: An investigation of the role of policies*. OECD. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2009/07/equity-in-student-achievement-across-oecd-countries\\_g17a1cfa/223056645650.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2009/07/equity-in-student-achievement-across-oecd-countries_g17a1cfa/223056645650.pdf)
- Chu, Y. (2019). What are they talking about when they talk about equity? A content analysis of equity principles and provisions in state Every Student Succeeds Act plans. *Education Policy Analysis Archives*, 27, Article 158. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4339>
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (Vol. 23, pp. 445–467). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_2)
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7–22.
- Dunlop, C. A., & Radaelli, C. M. (2018). The lessons of policy learning: types, triggers, hindrances and pathologies. *Policy & Politics*, 46(2), 255–272. Retrieved Aug 30, 2025, from <https://doi.org/10.1332/030557318X15230059735521>
- Dworkin, R. (1981a). What is equality? Part 1: Equality of welfare. *Philosophy & Public Affairs*, 10(3), 185–246.
- Dworkin, R. (1981b). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy & Public Affairs*, 10(4), 283–345.
- Edgar, S. (2022). The tricky concept of ‘educational equity’: In search of conceptual clarity. *Scottish Educational Review*, 54(1), 3–25. <https://doi.org/10.1163/27730840-54010002>
- EURYDICE. (2011). *Avrupa’da zorunlu eğitim süresince sınıf tekrarı: Yönetmelikler ve istatistikler*. [https://eurydice.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_11/23154904\\_avrupada\\_zor\\_egit\\_boyunca\\_si\\_tekrari.pdf](https://eurydice.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/23154904_avrupada_zor_egit_boyunca_si_tekrari.pdf)
- Field, S., Pont, B., & Kuczera, M. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/no-more-failures\\_9789264032606-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/no-more-failures_9789264032606-en)
- Fowler, F. C. (2014). *Policy studies for educational leaders: An introduction* (4th ed.). Pearson Higher Ed.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414–431. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>

- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Hall, P. (1993). Policy paradigms, social learning and the state. The case of economic policy-making in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296.
- Heclo, H. (1974). *Modern social politics in Britain and Sweden: From relief to income maintenance*. New Haven: Yale University Press
- Kauder, B., & Potrafke, N. (2015). Globalization and social justice in OECD countries. *Rev World Econ* 151, 353–376. <https://doi.org/10.1007/s10290-015-0213-1>
- Kesbiç, K., Korlu, Ö., Gencer, E. G., Terzi, G. N. ve Arık, B. M. (2024). *Eğitim izleme raporu 2024*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2024>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- Kyriakides, L. (2020). *Promoting equity in education*. In *Against the odds: (In)equity in education and educational systems* (pp. 13–54). Waxmann.
- Levinson, M., Geron, T., & Brighouse, H. (2022). Conceptions of educational equity. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221121344>
- May, P.J. (1992). Policy learning and failure. *Journal of Public Policy*, 12, pp. 331–354. doi:10.1017/S0143814X00005602
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018, Ekim). *2023 eğitim vizyonu açıklandı*. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. [https://caybasi.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/26105410\\_vizyon2023.pdf](https://caybasi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/26105410_vizyon2023.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_pisa\\_2018\\_turkiye\\_on\\_raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı [MEB SGB]. (2024, 31 Ocak). *2024–2028 stratejik planı*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Society at a glance: OECD social indicators*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/03/society-at-a-glance-2005\\_g1gh4b57/soc\\_glance-2005-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/03/society-at-a-glance-2005_g1gh4b57/soc_glance-2005-en.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2020). *Eğitim politikası görünümü raporu: Türkiye*. [https://abdigm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/03111424\\_EYitim\\_PolitikasY\\_Gorunumu\\_Turkiye\\_Raporu\\_2020.pdf](https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/03111424_EYitim_PolitikasY_Gorunumu_Turkiye_Raporu_2020.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2024). *Society at a glance 2024: OECD social indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/918d8db3-en>
- Radaelli, C. M. (2008). Europeanization, policy learning, and new modes of governance. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 10(3), 239–254. <https://doi.org/10.1080/13876980802231008>
- Raffe, D. (2011). *Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems*. CES briefing, 57. Parliamentary Research Enquiry in the Houses of Parliament, London, United Kingdom.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder (Ed.), *Education, globalization, and social change* (pp. 247–260). Oxford University Press.
- Roemer, J. E. (2002). Equality of opportunity: A progress report. *Social Choice and Welfare*, 19(2), 455–471. <http://www.jstor.org/stable/41106460>
- Rønning Haugen, C. (2010). A comparative analysis of discourses on equity in education in the OECD and Norway. In A. W. Wiseman (Ed.), *The impact of international achievement studies on national education policymaking* (Vol. 13, pp. 207–238). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479->
- Rose, R. (1991). What is lesson-drawing?, *Journal of Public Policy*, 11 (1), 3–30.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.
- Senior, C., & Sahlberg, P. (2025). The evolution of the OECD's position on equity in global education. *International Journal of Educational Development*, 114, Article 103241. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103241>
- Singh, K. (2014). Right to education and equality of educational opportunities. *Journal of International Cooperation in*

*Education*, 16(2), 5–19.

Solstad, K. J. (1997). *Equity at risk*. Scandinavian University Press.

Unterhalter, E. (2003). Education, capabilities and social justice. In *Education for all global monitoring report 2003/4* (Report No. 2004/ED/EFA/MRT/PI/76). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146971>

Waldow, F. (2009). Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477–494. <https://doi.org/10.1080/03050060903391628>

Zafer Kalkınma Ajansı. (2011). *Okul terki yaşam terki*. <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/okul-terki-yasam-terki.pdf>