

2025 Eğitim Değerlendirme Raporu



tedmem



2025

Eğitim Değerlendirme Raporu

Değerlendirme Dizisi: 11
Mart, 2026

2025 EĞİTİM DEĞERLENDİRME RAPORU

Yayıncı: Türk Eğitim Derneği (TED)

Sertifika No: 52946

Adres: Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No: 8, 06640, Çankaya/Ankara

Tel: (+90 312) 939 50 00 / **Faks:** (+90 312) 417 53 65

Web: www.ted.org.tr / **E-posta:** info@ted.org.tr

ISBN: 978-625-90127-0-4

Telif Hakkı: Türk Eğitim Derneği, 2026. Türk Eğitim Derneği izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Önerilen Atıf: TEDMEM. (2026). 2025 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 11). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Editör: Sabiha Sunar

Yazarlar: Sabiha Sunar, Nilgün Demirci Celep, Dilber Demirtaş, Ece Eren Şişman, Mete Kurtoğlu

Dizgi ve Tasarım: Dilara Çetiner

Çağhan Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.

Sertifika No: 49755

Adres: İvedik Organize Sanayi Bölgesi 1341. Cadde 1518. Sokak Mat-Sit İş Merkezi F Girişi No: 2/15 Yenimahalle / ANKARA

Web: www.caghanajans.com / **E-posta:** caghanajans@gmail.com

Kapak Fotoğraf: freepik.com

Bu rapor, yazarların araştırmaları ve analizleri sonucunda oluşturulmuştur. Türk Eğitim Derneğinin resmî görüşünü yansıtmaz.

Bu raporda ele alınan gelişmeler 1 Ocak 2025 – 31 Aralık 2025 zaman aralığıyla sınırlıdır.

Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu TEDMEM, 2012 yılında eğitim konularıyla ve politikalarıyla ilgilenmek üzere kurulmuştur. TEDMEM'in kuruluş amacı çocuklarımızın mutlu olacağı bir eğitim sistemi inşasına hizmet etmektir. TEDMEM; kanıta dayalı verilerle yenilikçi ve işe yarayan eğitim politikaları geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlamakta ve bu suretle "eğitimin vazgeçilmezliği" algısını toplumda güçlendirmek için çalışmaktadır. Karar alıcılar, yöneticiler, öğretmenler, eğitim kuruluşları, sivil toplum temsilcileri, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasında bir köprü görevi gören TEDMEM; Türk eğitim sisteminin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlayan yayınlar hazırlamakta ve etkinlikler düzenlemektedir.

www.tedmem.org

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	4
SUNUŞ VE ÖNSÖZ	7
YÖNETİCİ ÖZETİ	13
BÖLÜM 1:	33
Yönetişim ve Finansman	33
I. Eğitim Yönetişimi	34
II. Eğitim Finansmanı	47
BÖLÜM 2:	59
Temel Eğitim ve Ortaöğretim	59
I. Resmî, Özel ve Açıköğretim	60
I.I Özel Öğretim	85
I.II Açıköğretim	93
BÖLÜM 3:	103
Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş	103
I. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş	104
II. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş	112
III. Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	126
BÖLÜM 4:	135
Öğretmenlik ve Mesleki Süreç	135
I. Verilerle Öğretmen İstihdamı ve Atamalar	137
II. Millî Eğitim Akademisi	151
BÖLÜM 5:	171
Yükseköğretim	171
I. Yükseköğretime İlişkin Temel Veriler	172
II. Yükseköğretimde Öne Çıkan Gelişmeler	185
III. Lisans Eğitiminin Üç Yıla İndirilmesi Gündemi	194

KISALTMALAR

- ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
- AGS: Akademi Giriş Sınavı
- ARWU: Academic Ranking of World Universities (Dünya Üniversiteleri Akademik Sıralaması)
- Ar-Ge: Araştırma Geliştirme
- AYA: Avrupa Yükseköğretim Alanı
- AYT: Alan Yeterlilik Testi
- BİT: Bilişim ve İletişim Teknolojileri
- BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
- DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- EKİP: Eğitime Katılım ve Devamsızlığı İzleme Projesi
- EUS: Erken Uyarı Sistemi
- GSYH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
- GZFT Analizi: Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler Analizi
- HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
- İYEP: İlkokullarda Yetiştirme Programı
- KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
- KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı
- LGS: Liselere Geçiş Sistemi
- MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
- MEBİ: Millî Eğitim Bakanlığı Bireysel Öğrenme Platformu
- MEBBYS: Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Yönetim Sistemi
- MEB-AGS: Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı
- MGT: Mesleki Gelişim Toplulukları
- OBP: Okul Başarı Puanı
- ODAP: Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi
- OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
- OSB-MYO: Organize Sanayi Bölgesi Meslek Yüksekokulu
- OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim
- OVA: Okul Veli Asistanı
- ÖABT: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
- ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı
- ÖBS: Öğretmen Bilgi Servisi

ÖMK:	Öğretmenlik Mesleği Kanunu
ÖSYM:	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezî
PESTLE Analiz:	Politik, Sosyokültürel, Teknolojik, Yasal ve Ekolojik Analiz
PIRLS:	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SGK:	Sosyal Güvenlik Kurumu
STEM:	Science, Technology, Engineering, Mathematics (Bilim, Teknoloji Mühendislik ve Matematik)
TALIS:	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEGM:	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
THE:	Times Higher Education
TIMSS:	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TTKB:	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TTKB-İDES:	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Sistemi
TÜDA:	Türkiye Üniversite Deneyim Araştırması
TÜFE:	Tüketici Fiyat Endeksi
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
TYMM:	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
TYT:	Temel Yeterlilik Testi
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF:	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
URAP:	University Ranking By Academic Performance (Akademik Performansa Göre Üniversite Sıralaması)
ÜFE:	Üretici Fiyat Endeksi
YBP:	Yıl Sonu Başarı Puanı
YEGİTEK:	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YDT:	Yabancı Dil Testi
YKS:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK:	Yükseköğretim Kalite Kurulu
YZ:	Yapay Zekâ
QS:	Quacquarelli Symonds (sıralama şirketi)



SUNUŞ VE ÖNSÖZ



| tedmem 

SUNUŞ

1928 yılında Türkiye'nin eğitim alanında ilk sivil toplum kuruluşu olarak kurulan Türk Eğitim Derneği, her çocuğun eşit ve nitelikli eğitim olanaklarına erişimini temel hedef olarak benimseyen çağdaş ve ilerici yaklaşımıyla çalışmalarını sürdürmektedir. Kuruluşumuzdan bu yana eğitimi yalnızca bireylerin değil, toplumların geleceğini şekillendiren en temel alanlardan biri olarak görmekteyiz. Bu nedenle okul öncesinden yükseköğretime uzanan faaliyetlerimizle yalnızca eğitim hizmeti sunmakla yetinmiyor; aynı zamanda eğitim politikalarının gelişimine bilimsel katkı sağlamayı kurumsal sorumluluğumuzun ayrılmaz bir parçası olarak kabul ediyoruz.

Bugün eğitim sistemleri, tarihin belki de en hızlı ve en karmaşık dönüşüm süreçlerinden birinin içinde yer almaktadır. Demografik değişim, dijitalleşme, yapay zekâ, iklim krizi ve hızla değişen iş gücü piyasaları eğitim sistemlerinin sınırlarını yeniden çizmektedir. Bu gelişmeler eğitim politikalarının yalnızca bugünün ihtiyaçlarına cevap vermesini değil; aynı zamanda henüz tam olarak tanımlayamadığımız bir geleceğe yönelik hazırlık yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Başka bir ifadeyle, eğitim sistemleri artık yalnızca mevcut ihtiyaçlara cevap veren yapılar olmakla yetinemez. Esas olan, bilinmeyen bir gelecek için eğitim sistemini temel varsayımlardan başlayarak yeniden tasarlayabilmektir.

Veri üretiminin ve teknolojik dönüşümün yayılma hızındaki artış bu gerekliliği daha da belirgin hale getirmektedir. Bugün her iki yılda bir insanlık tarihinin tamamında üretilenden daha fazla veri üretilmektedir. ChatGPT'nin yalnızca günler içinde 50 milyon kullanıcıya ulaşması da teknolojik yeniliklerin toplumlara ne kadar hızlı yayıldığını açıkça göstermektedir. Bu gerçek, eğitim sistemlerinin de geçmişte olduğu gibi yavaş ve kademeli dönüşümlerle değil, çok daha çevik ve öngörülü yaklaşımlarla yeniden düşünülmesini gerektirmektedir.

Ancak eğitim sistemlerini dönüştüren tek unsur teknoloji değildir. Daha az görünür olmakla birlikte en az teknoloji kadar güçlü etkiler yaratan bir başka dönüşüm de demografik değişimdir. Pek çok ülkede doğurganlık oranlarının hızla düşmesi, eğitim çağındaki nüfusun büyüklüğünü doğrudan etkilemektedir. Bu durum birçok ülkede öğrenci sayılarının azalmasına, bazı bölgelerde ise okulların ve eğitim altyapısının yeniden planlanmasını gerektiren yeni bir tabloya yol açmaktadır. Demografik dönüşüm, eğitim sistemlerinin ölçeğini, planlamasını ve kaynak kullanımını doğrudan etkileyen güçlü bir dinamik olarak karşımızda durmaktadır.

Eğitim sistemlerini şekillendiren bir diğer büyük dönüşüm ise iklim krizi, jeopolitik gerilimler ve buna bağlı olarak hız kazanan yeşil dönüşümdür. İklim değişikliği artık yalnızca çevresel bir mesele değildir; aynı zamanda ekonomik, toplumsal, güvenlik ve eğitim meselesidir. UNICEF verilerine göre yalnızca 2024 yılında yaklaşık 242 milyon öğrencinin eğitimi iklim kaynaklı nedenlerle kesintiye uğramıştır. Bu öğrencilerin yaklaşık 171 milyonu aşırı sıcaklıklar nedeniyle eğitimine ara vermek zorunda kalmıştır. 2050 yılına kadar 1 milyar insanın ekolojik felaketler nedeniyle yer değişikliği yapmak durumunda kalacağı tahmin edilmektedir.

Bu tablo, eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu belirsizliğin boyutunu da ortaya koymaktadır. 20. yüzyılın eğitim modeli, daha öngörülebilir bir dünya için tasarlanmış; mesleklerin görece durağan, kariyer yollarının ise daha doğrusal olduğu bir yapıya dayanmıştır. Ancak günümüzde öğrenciler, kuralları ve dinamikleri henüz tam olarak tanımlanamamış bir geleceğe hazırlanmaktadır. Bu dönüşüm, geleneksel “oku–çalış–emekli ol”

anlayışının geçerliliğini büyük ölçüde yitirdiğini göstermektedir. Artık bireylerin yaşamlarının ilk döneminde edindikleri eğitim, tüm hayatları boyunca yeterli olmamakta; sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilmek için yaşam boyu öğrenme, bireysel ve toplumsal düzeyde temel bir gereklilik haline gelmektedir.

Bu nedenle eğitim sistemlerinin önünde önemli bir tercih bulunmaktadır: Değişimi yalnızca izleyen ve ona uyum sağlamaya çalışan sistemler olmak ya da değişimin yönünü belirleyen öncü roller üstlenmek. Çünkü değişimi yönetemeyen sistemler, kaçınılmaz olarak değişimin yön verdiği yapılara dönüşür. Türkiye'nin gelecekte güçlü ve lider ülkeler arasında yer alabilmesi büyük ölçüde eğitim sisteminin bu yeni dünyaya nasıl cevap vereceğine bağlıdır. Eğitim sistemleri yalnızca bireyleri değil; aynı zamanda bir ülkenin ekonomik gücünü, toplumsal dayanıklılığını ve küresel rekabet kapasitesini de belirlemektedir.

Her yıl yayımladığımız **Eğitim Değerlendirme Raporu**, eğitim alanında atılan adımların bu büyük dönüşüm sürecine ne ölçüde karşılık verdiğini değerlendirebilmemiz için önemli bir imkân sunmaktadır. Rapor, eğitim politikalarında iyi niyetle hayata geçirilen ya da henüz gerçekleştirilemeyen düzenlemelerin bu dönüşüm sürecine ne ölçüde hizmet edebildiğini görmemizi sağlamaktadır.

Bu değerli çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen, eğitim sistemimizi bilimsel veriler ışığında titizlikle inceleyen ve raporun ortaya çıkmasına katkı sağlayan TEDMEM bünyesindeki tüm uzmanlara içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Türk Eğitim Derneği olarak geçmişten devraldığımız sorumluluk bilinciyle çocuklarımızın nitelikli eğitime erişimini güçlendirmek, eğitim politikalarının gelişimine katkı sunmak ve Türkiye'nin geleceğini şekillendiren en önemli alanlardan biri olan eğitimde dönüşümü desteklemek için çalışmalarımızı sürdürmeye devam edeceğiz.

Selçuk PEHLİVANOĞLU

Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı

ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında eğitim sistemleri, demografik değişimden dijital dönüşüme, iklim krizinden hızla dönüşen iş gücü piyasalarına kadar uzanan güçlü makro dinamiklerin etkisi altında yeniden şekillenmektedir. Bu dönüşüm süreçleri, eğitim politikalarının yalnızca bugünün ihtiyaçlarına cevap vermesini değil, aynı zamanda belirsizliklerle dolu bir geleceğe yönelik güçlü öngörüler geliştirmesini de zorunlu kılmaktadır. Böylesi bir dönemde eğitim sisteminde yaşanan gelişmeleri düzenli biçimde izlemek, ortaya çıkan eğilimleri veriye dayalı olarak değerlendirmek ve politika tartışmalarını sağlam bir bilgi zemini üzerinde yürütmek her zamankinden daha büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de eğitimin mevcut durumunu bütüncül bir bakışla ortaya koymak ve eğitim politikalarına katkı sunmak amacıyla hazırlanan **TEDMEM Eğitim Değerlendirme Raporları** bu ihtiyaca cevap veren önemli bir referans kaynağıdır.

TEDMEM olarak 2014 yılından bu yana her yıl titizlikle hazırladığımız **Eğitim Değerlendirme Raporları** ile Türkiye’de eğitim alanındaki gelişmeleri düzenli olarak izliyor ve bu gelişmeleri yıllık olarak tarihe not düşüyoruz. Bir düşünce kuruluşu olarak yürüttüğümüz tüm çalışmalarda olduğu gibi Eğitim Değerlendirme Raporlarımızda da eğitimi siyaset üstü bir yaklaşımla ele alıyoruz. Akademinin bilgi birikimi ve bilimsel yönteminden yararlanarak ülkemize özgü eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymaya çalışıyor; eğitim sistemimizin gelişimine katkı sağlamak için değerlendirmeler ve politika önerileri sunuyoruz.

Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan **2025 Eğitim Değerlendirme Raporu**, “2025 yılında Türkiye’de eğitim alanında neler yaşandı?” sorusuna kapsamlı bir yanıt sunmayı amaçlamaktadır. Rapor, ulusal ve uluslararası çok sayıda kaynaktan elde edilen verileri düzenli, sistematik ve ilişkilendirilmiş bir biçimde bir araya getirerek eğitim politikalarının geliştirilmesine veri temelli katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle rapor, eğitim alanındaki gelişmeleri yalnızca kayda geçirmekle kalmamakta; aynı zamanda politika süreçlerine ışık tutan kapsamlı bir değerlendirme çerçevesi sunmaktadır.

Raporun odağında 2025 yılı boyunca eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelere ilişkin veriler yer almaktadır. Bununla birlikte, eğitimin doğası gereği eğitim sistemlerinde gözlenen durumlar çoğu zaman yalnızca tek bir yılın sınırları içinde açıklanamaz. Bu nedenle, raporda yer alan gelişmeler 2025 yılı ile sınırlı tutulurken, değerlendirmeler ve öneriler eğitimin süreklilik taşıyan yapısı ve politika süreçlerinin uzun vadeli niteliği dikkate alınarak oluşturulmuştur.

2025 Eğitim Değerlendirme Raporu, eğitim sisteminin temel bileşenleri esas alınarak beş ana bölümde yapılandırılmıştır:

- Yönetişim ve Finansman
- Temel Eğitim ve Ortaöğretim
- Ölçme, Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş
- Öğretmenlik ve Mesleki Süreç
- Yükseköğretim

Her bölümde öncelikle 2025 yılı boyunca öne çıkan gelişmeler özetlenmiş, ardından bu gelişmelere ilişkin değerlendirmeler ve politika önerileri sunulmuştur. Bölümler TEDMEM ekibindeki farklı uzmanlar tarafından kaleme alınmış olmakla birlikte, raporda yer alan tüm değerlendirme ve öneriler ekip içindeki ortak tartışma ve katkılar sonucunda şekillenmiştir.

Raporun doğru bir bağlamda anlaşılabilmesi için çalışmanın dayandığı temel kabullerin açık biçimde ifade edilmesi önem taşımaktadır. Bu rapor aşağıda sıralanan temel kabuller çerçevesinde hazırlanmıştır:

- Eğitim politikaları değerlendirilirken temel referans noktası çocukların ve gençlerin iyi olma hâline yaptığı katkıdır.
- Eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu sorunları ve ihtiyaçları doğru biçimde tespit edebilmenin ilk koşulu, mevcut durumu tüm yönleriyle görünür kılan net ve bütünlüklü bir tablo ortaya koyabilmektir. Bu nedenle eğitim alanındaki gelişmeler değerlendirilirken ilerlemelerin not edilmesi kadar, gelişmeye açık alanların da ortaya konulması önemlidir.
- Eğitim, ailelerin sosyo-ekonomik koşullarından, coğrafi konumdan veya bireysel farklılıklardan kaynaklanan dezavantajların öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini en aza indirecek şekilde düzenlenmelidir.
- Eğitimde kamu kaynaklarının kullanımında öncelik, devlet okullarında eşitliğin güçlendirilmesi ve nitelikli eğitime erişim hakkının güvence altına alınmasıdır.
- Eğitim sisteminin her bakımdan kapsayıcı olması esastır.

Çocuklarımızın aydınlık geleceği için büyük bir özveriyle çalışan ve bu raporu titizlikle hazırlayan TEDMEM ekibine gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın, Türkiye’de eğitimin geride kalan bir yılını anlamaya, tartışmaya ve sorgulamaya katkı sunmasını temenni ediyoruz. Eğitim sisteminin geliştirilmesi, yalnızca belirli kurumların değil; tüm paydaşların ortak sorumluluğudur. Bu raporun da bu ortak sorumluluğa katkı sağlayan önemli bir bilgi ve değerlendirme kaynağı olacağına inanıyoruz.

TEDMEM olarak veriye dayalı, bilimsel ve nesnel analizler üretmeye ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sunmaya kararlılıkla devam edeceğimizi vurgulamak isteriz. Bu raporun, eğitim alanındaki tüm paydaşlar için yol gösterici ve faydalı bir başvuru kaynağı olmasını diliyoruz.

Dr. Sabiha SUNAR
TEDMEM Direktörü



YÖNETİCİ ÖZETİ



| tedmem

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

Eğitim sisteminin uzun yıllar boyunca esas aldığı öğrenci artışına dayalı büyüme varsayımı artık geçerliliğini yitirmiştir.

Türkiye’de eğitim politikalarının önümüzdeki dönemde nasıl şekilleneceğini etkileyecek temel unsurlardan biri, nüfusun yaş dağılımı ve nüfus artış hızında yaşanan değişimdir. TÜİK verilerine göre, 2014 yılında 1 milyon 351 bin 88 olan canlı doğum sayısı 2024 yılında 937 bin 559’a gerilemiş; böylece son on yılda canlı doğum sayısında %30,6 oranında azalma gerçekleşmiştir. Aynı dönemde yıllık nüfus artış hızı binde 13,3’ten binde 3,4’e düşmüştür. Bu gerilemenin eğitim sistemine yansması ise son yıllarda daha fark edilir olmaya başlamıştır. Doğum verileri dikkate alındığında, 2030 yılında ilkokula başlayacak öğrenci sayısının, 2025 yılında okula başlayan öğrenci sayısına kıyasla %21 daha az olacağı öngörülmektedir. Bu tablo, eğitim sisteminin ölçeğinin ve önceliklerinin yeniden düşünülmesini gerektirmektedir.

Demografik yapıdaki bu dönüşüm; derslik kapasitesi, eğitim bütçesi, öğretmen yetiştirme ve yükseköğretimdeki arz-talep dengesi gibi yönetim bileşenleri üzerinde doğrudan etkiler üretmektedir. Bu dönüşüm süreci, mevcut yapının korunmasına dayalı kısa vadeli politikalarla yönetilebilecek bir süreç değildir. Bu nedenle, eğitim sisteminde demografik projeksiyonlara dayalı, bölgesel farklılıkları gözeten ve kamuoyuyla paylaşılan stratejik bir eylem planının ivedilikle hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

2025 yılında ortaöğretimin süresine yönelik gündeme gelen tartışmalar, ortaöğretimdeki sorunları görünür kılması bakımından önemlidir. Ancak çözüm, süreyi azaltmakta değil; mevcut süreyi gençlerin potansiyelini ortaya çıkaran bir öğrenme sürecine dönüştürebilmekte yatmaktadır.

Ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin 2025 yılında resmî bir adım atılmamış olsa da konu uzun süre eğitim gündemini meşgul etmiştir. Kamuoyuna yansyan değerlendirmelerde mesele çoğu zaman

pedagojik temellerden ziyade “zorunlu eğitimin süresi”ne indirgenmiş; ortaöğretimin işlevi, niteliği ve gençler üzerindeki etkisi geri planda kalmıştır. Oysa Türkiye, son yirmi yılda ortaöğretime erişim açısından kayda değer bir ilerleme sağlamış, net okullaşma oranı %90’a yaklaşmış ve özellikle kız çocuklarının ortaöğretime erişiminde önemli eşitsizlikler giderilmiştir. Bu kazanımlar dikkate alındığında, zorunlu eğitimin süresine yönelik her değerlendirme erişimde sağlanan ilerlemeyi zayıflatmayacak bir perspektifle ele alınmalıdır. Bununla birlikte artan okullaşma oranı, ortaöğretimin nitelik sorunlarını ortadan kaldırmamıştır. Üniversite kapısında oluşan yığılma, liselerin gençleri hayata hazırlama işlevinin zayıflaması, artan devamsızlık ve açıköğretime yönelim ile sınav odaklı yapının öğrenmeyi gölgelemesi, ortaöğretimin işleviyle ilgili sorunlara işaret etmektedir.

Bu sorunların çözümü ortaöğretim süresini kısaltmak değildir. Bundan sonrası için yapılması gereken; mevcut süreyi gençlerin ilgi ve yeteneklerini keşfedebildiği ve hayata hazırlanabildiği nitelikli bir öğrenme sürecine dönüştürecek bütüncül bir dönüşümü tartışmaktır. Bu noktada özellikle vurgulanması gereken husus, ortaöğretim süresine yönelik olası bir düzenlemenin kapsamlı bir etki analizi yapılmadan gündeme alınmasının ciddi politika riskleri doğurabileceğidir. Sürenin azaltılması, özellikle çocuk işçiliği, erken yaşta evlilik ve eğitimden kopma risklerinin hâlen varlığını sürdürdüğü bir bağlamda, gençlerin eğitim sistemiyle bağının daha erken zayıflamasına yol açabilir. Ayrıca ortaöğretime ilişkin yapılacak her düzenleme; öğretmen planlamasından yükseköğretime geçiş sistemine, mesleki eğitimden işgücü piyasasına kadar geniş bir alanı etkileyecektir. Bu nedenle atılacak adımlar kısa vadeli beklentilerle değil, veriye dayalı analizler ve çok boyutlu etki değerlendirmeleri temelinde ele alınmalı; tartışmanın merkezîne süre değil, ortaöğretimin işlevi ve niteliği yerleştirilmelidir.

Millî Eğitim Akademileri gibi öğretmen istihdam sürecini doğrudan etkileyen bir düzenlemede, takvimin öngörülen biçimde işletilememesi önemli yönetim sorunlarına işaret etmektedir.

Millî Eğitim Akademilerinin kurulmasıyla öğretmen istihdam sürecinde kapsamlı bir dönüşüm hedeflenmiştir. Ancak hazırlık eğitimlerinin 1 Eylül 2025 tarihinde başlatılması öngörülmesine rağmen bu hedef gerçekleştirilememiş; gerekli yönetmeliklerin ve uygulama esaslarının zamanında paylaşılamaması nedeniyle mevzuat altyapısı tamamlanamamıştır. Bu nedenle hazırlık eğitiminin kapsamı, süresi, uygulama esasları, branş dağılımları ve uygulama takvimine ilişkin temel unsurlar 2025 yılı boyunca netlik kazanmamıştır. Hazırlık eğitimine alınacak on bin öğretmen adayının asıl ve yedek listeleri ile hangi merkezlerde eğitim alacakları ancak dört ay sonra 30 Ocak 2026 tarihinde açıklanabilmektedir.

Millî Eğitim Akademileri gibi öğretmen istihdam sürecini doğrudan etkileyen bir düzenlemede takvimin öngörülen biçimde işletilememesi ve belirsizliklerin giderilememesi önemli yönetim sorunlarına işaret etmektedir. Düzenlemenin, Öğretmenlik Mesleği Kanunu kapsamında gündeme gelmesinden bugüne kadar geçen sürede karar alma süreçlerinin yeterince planlı ve öngörülebilir biçimde yürütülemediği görülmektedir. Ortaya çıkan belirsizlik ortamı öğretmen adaylarında gelecek kaygısı ve mesleki motivasyon kaybına, ailelerde ekonomik ve yerleşim düzenine ilişkin planlama güçlüklerine, eğitim fakültelerinde mezun yönlendirme ve akademik planlama sorunlarına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesindeki kurumsal birikimin Millî Eğitim Akademilerine nasıl aktarılacağına ilişkin açık bir yönetim modeli de ortaya konulamamıştır. Bu durum; sürecin planlama, koordinasyon ve şeffaflık boyutlarıyla ele alınması gerektiğini ve modelin kurumsal ve mali açıdan sürdürülebilirliğine ilişkin soru işaretleri bulunduğunu göstermektedir.

2025 yılı itibarıyla Türkiye’de eğitimde dijitalleşme ve yapay zekâ alanında atılan adımlar, teknik kapasitenin güçlendirilmesine yönelik kayda değer bir ivme ortaya koymaktadır.

2025 yılında veriye dayalı karar alma mekanizmalarını etkin kılmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Yönetim Sistemi (MEBBYS) devreye alınmış; öğrenci, öğretmen, bütçe ve altyapı verileri tek bir dijital karar destek platformunda birleştirilmiştir. Eş zamanlı olarak, Bakanlık birimleri ile taşra arasındaki iletişimi sistematik hale getiren Öğretmen Bilgi Servisi (ÖBS) ve okul-veli etkileşimini güçlendirmeyi hedefleyen Okul Veli Asistanı (OVA) uygulamaları kullanıma sunulmuştur. Bu süreçte YEĞİTEK bünyesinde Yapay Zekâ ve Büyük Veri Uygulamaları Daire Başkanlığı’nın kurulması ve Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi’nin paylaşılması, dönüşümün kurumsal, stratejik ve etik altyapısını oluşturma çabasını yansıtmaktadır.

Bununla birlikte; eğitimde dijitalleşmenin başarısı yalnızca teknik sistemlerin çoğalması, toplanan veri miktarının artması ya da politika belgelerinin yayımlanmasıyla ölçülemez. Eğitimde teknoloji, öğrenme süreçlerinin niteliğini artırdığı ölçüde anlamlıdır. Asıl belirleyici olan, dijitalleşmenin okulun gündelik işleyişini nasıl dönüştürdüğü, öğretmenin pedagojik karar alma süreçlerini ne ölçüde güçlendirdiği ve öğrencinin öğrenme deneyimini ne ölçüde zenginleştirdiğidir. Güçlü bir altyapı kurulması, öğretmenlerin bu araçları pedagojik açıdan etkili biçimde kullanabildiği ya da öğrencilerin daha iyi öğrendiği anlamına otomatik olarak gelmemektedir. Bu nedenle dijitalleşmenin değerlendirilmesinde ölçüt, teknik altyapının büyüklüğü değil; öğretimin niteliğine somut ve sürdürülebilir katkı üretme kapasitesi olmalıdır. Aynı durum yükseköğretim alanı için de geçerlidir. Veriye dayalı yönetim uygulamalarının, yalnızca yönetsel kontrolü artıran teknik bir altyapı mı oluşturacağı yoksa katılımcılığı ve şeffaflığı güçlendirerek eğitim, araştırma ve toplumsal katkının niteliğini artıran bir yönetim anlayışına mı hizmet edeceği, Türkiye’de dijitalleşmenin yönünü ve sonuçlarını belirleyecektir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yürütülen izleme ve değerlendirme çalışmaları; kapsamı ve veri çeşitliliğiyle öğretim programları ve ders kitaplarının geliştirilmesine önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir.

2024-2025 eğitim öğretim yılında TYMM öğretim programlarının kademeli olarak uygulanmaya başlanmasıyla birlikte izleme ve değerlendirme sistemi (TTKB-İDES) devreye alınmış; öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı farklı veri kaynaklarını ve yöntemlerini içeren kapsamlı veri toplama süreçleri yürütülmüştür. Ayrıca öğretim programları PISA yeterlik düzeyleri, TIMSS bilişsel alanları ve uluslararası beceri temelli eğitim uygulamalarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu analizlere dayalı olarak hazırlanan raporların kamuoyuna açık olanlarında üst düzey düşünme becerilerinin güçlendirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaştırılması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, program okuryazarlığının artırılması, okuma kültürünün erken yaşta geliştirilmesi ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi gibi kapsamlı önerilere yer verildiği görülmektedir.

Bununla birlikte; izleme ve değerlendirme sürecinde elde edilen bulguların ve önerilerin uygulamada nasıl karşılık bulacağına ilişkin bir belirsizlik bulunmaktadır. Raporları hazırlayan ve önerileri geliştiren yapı ile bu önerilerin muhatabı olan karar vericiler aynı kurumsal bütün içinde yer almaktadır ve aralarında net bir ayrım bulunmamaktadır. Önerilerin kim tarafından, kime yönelik ve hangi karar mekanizmaları üzerinden ele alınacağını açık biçimde tanımlanmaması, raporların “yol gösterici” niteliğinin daha çok söylem düzeyinde kalma riskini beraberinde getirmektedir. Bu belirsizliği güçlendiren bir diğer unsur ise yapılan tespitler doğrultusunda öğretim programlarında herhangi bir düzenleme yapıp yapılmadığı, sınıf içi uygulamalarda ölçülebilir bir iyileşme gözlenip gözlenmediği ya da TYMM’nin genel olarak etkili bulunup bulunmadığı gibi temel soruların yanıtlarının kamuoyuna yansımamasıdır.

Bu durum, izleme ve değerlendirme sürecinin politika geri besleme işlevine ilişkin bir çıkarım yapmayı zorlaştırmaktadır.

2025 yılı toplam eğitim bütçesi, eğitim hizmetlerinin kapsamını ve niteliğini anlamlı biçimde genişletecek güçlü bir mali kapasite sunmamaktadır.

Toplam eğitim bütçesi bir önceki yıla göre %35 artarak 2 trilyon 186 milyar TL’ye ulaşmış olsa da bu artışın gerçek etkisi ancak ekonomik bağlam içinde değerlendirildiğinde anlaşılabilir. 2024 yılında hem toplam eğitim bütçesinde hem de MEB bütçesinde artış oranlarının %150 oranında gerçekleştiği; buna karşılık 2025 yılında artış oranlarının %30–35 bandında kaldığı görülmektedir. Personel giderleri, mal ve hizmet alımları ile sermaye giderleri gibi temel harcama kalemlerinde de benzer biçimde artış oranlarının önemli ölçüde azaldığı dikkat çekmektedir. 2024 yılındaki yüksek artış oranlarının büyük ölçüde yüksek enflasyon ortamında maliyet artışlarını telafi etmeye yönelik olduğu; 2025 yılında ise enflasyona paralel ve daha sınırlı bir artış stratejisinin benimsendiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede %35’lik artış, reel anlamda güçlü bir genişlemeden ziyade mevcut harcama düzeyinin korunmasına işaret etmektedir.

2025 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bütçesi ise 1 trilyon 451 milyar TL’ye ulaşmış ve bir önceki yıla göre %33,2 oranında artmıştır. Bununla birlikte Bakanlığın merkezî yönetim bütçesinden aldığı pay son üç yıldır %10’un altında seyretmektedir. MEB bütçesinin yaklaşık %80’inin personel giderleri ve SGK devlet primi giderlerinden oluşması, eğitim-öğretim faaliyetleri ve politika öncelikleri için esnek biçimde kullanılabilecek kaynağın bütçenin yalnızca beşte biri düzeyinde kaldığını göstermektedir. Bu tablo, eğitim sisteminde kaynak kullanımının daha dikkatli planlanmasını, kurumlar arasında ihtiyaç temelli önceliklendirme yapılmasını ve özellikle yatırım ile mal ve hizmet giderlerinin eğitimin niteliğine doğrudan katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM

2024-2025 eğitim öğretim yılında okul öncesi okullaşma oranları tüm yaş gruplarında son yılların en düşük seviyesindedir.

MEB Örgün Eğitim İstatistiklerine göre, son 10 yıla ait okul öncesi eğitim net okullaşma oranları, (COVID-19 dönemine denk gelen 2020-2021 eğitim öğretim yılı hariç) 3-5, 4-5 ve 5 yaş gruplarında 2022-2023 eğitim öğretim yılına kadar artış göstermiştir. Takip eden dönemde ise:

- 3-5 yaş aralığındaki çocukların net okullaşma oranı 2023-2024 yılında %51,9 iken; 2024-2025 eğitim öğretim yılında %49'a,
- 4-5 yaş aralığındaki çocukların net okullaşma oranı 2023-2024 yılında %64 iken, 2024-2025 eğitim öğretim yılında %60,8'e,
- 5 yaş grubunda ise 2023-2024 yılında %84,3 iken, 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise %82,5'e gerilemiştir.

Bu veriler, okul öncesi eğitimdeki tüm yaş gruplarında (3-5, 4-5 ve 5) okullaşma oranlarının azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. 5 yaş grubunda okul öncesi okullaşma oranları iller bazında incelendiğinde de önemli farklılıklar görülmektedir. Ortalama eğitim süresinin daha uzun ve ortalama eğitim seviyesinin daha yüksek olduğu illerin (örn., İstanbul, Ankara) 5 yaşta en düşük okullaşma oranına sahip iller arasında bulunması dikkat çekmektedir.

Erken çocukluk dönemi bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde sağlanan nitelikli eğitimin özellikle dezavantajlı çocuklar için öğrenme farklarını azaltıcı ve sonraki eğitim kademelerinde başarıyı artırıcı etkisi dikkate alındığında, okul öncesi eğitime erişememenin ilerleyen yıllarda akademik başarısızlık, okul terki riski ve düşük öğrenme çıktıları olarak yeniden üretilebileceği öngörülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için bütüncül bir politika yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu kapsamda, öncelikle 5 yaş grubunun zorunlu eğitim kapsamına alınması ve 2023 yılında uygulamaya konulan katkı payı uygulamasının kaldırılarak okul öncesi eğitimin tekrar ücretsiz bir yapıya kavuşturulması önerilmektedir.

2025 yılında temel eğitimde okullaşma oranları %98'in üzerinde seyrederken, ortaöğretimde %87,9 oranında kalmıştır.

2024-2025 eğitim öğretim yılında ilköğretim kademesine denk gelen 6-9 yaş aralığındaki çocukların okullaşma oranı %98,5, ortaokul kademesine denk gelen 10-13 yaş aralığındaki çocukların okullaşma oranı ise %98,2'dir. Son 5 yılın verileri, söz konusu okullaşma oranlarının büyük ölçüde benzer düzeylerde seyrettiğini, %100 okullaşma yönünde kayda değer bir ilerleme olmadığını göstermektedir.

İlköğretim çağındaki çocukların okullaşma oranları iller ve yaş grupları bazında incelendiğinde, Çankırı, Gümüşhane, Hakkâri, Tokat, Tunceli ve Yozgat dışındaki tüm illerde oranların %95 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Çankırı ve Tokat'ta tüm yaş gruplarında okullaşma oranları %90'ın üzerindeyken, Hakkâri, Tunceli ve Yozgat'ta bazı yaş gruplarında bu oran %90'ın altına düşebilmektedir. Ancak diğer illerden farklı olarak Gümüşhane'de tüm yaş gruplarında okullaşma oranlarının %90'ın altında kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, ilde zorunlu eğitim çağındaki çocukların önemli bir bölümünün okul dışında kaldığına işaret etmektedir. Bazı yaş gruplarında (örn., 12 ve 13 yaşlarda) ise her 5 çocuktan 1'i okul dışında kalmaktadır.

Ortaöğretim kademesine denk gelen 14-17 yaş aralığındaki çocukların okullaşma oranı 2022-2023 eğitim öğretim yılına kadar artış göstererek %95,1'e ulaşmıştır. Ancak izleyen dönemde bu eğilim tersine dönmüş; söz konusu oran son iki eğitim öğretim yılında %87,9 olarak kaydedilmiştir. Ortaöğretimde okullaşma oranının en düşük olduğu iller ise Muş

(%65,6), Şanlıurfa (%67,2), Ağrı (%67,2), Şırnak (%71,3) ve Siirt (%74) olarak öne çıkmaktadır. Bu veriler, bazı illerde 14-17 yaş aralığındaki her 3 ya da 4 çocuktan 1'inin okul dışında olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği anayasal bir haktır ve devletin her çocuğun nitelikli eğitime erişimini güvence altına alma yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu çerçevede, zorunlu eğitim çağındaki tüm çocukların eğitime erişimini sağlamak amacıyla özellikle düşük okullaşma oranlarının görüldüğü bölgelerde hedefe yönelik politika ve tedbirlerin güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şubelerde öğrenim gören öğrenci oranları ilkokulda ve ortaokulda bir önceki yıla kıyasla azalmıştır. Buna rağmen, her dört şubeden en az birinde kalabalık sınıf koşullarında eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir.

MEB 2025 Yılı Performans Programı verilerine göre, sınıf mevcudu 30'dan fazla olan şube oranı ilkokullarda %26,7, genel ortaokullarda %30 ve genel ortaöğretimde %40,4 olmuştur. Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranı bir önceki yıl ile kıyaslandığında ilkokul ve genel ortaokulda sırasıyla %5,2 ve %5,8 oranında azalırken, genel ortaöğretimde %1,4 oranında artış gerçekleşmiştir. Özellikle, ilkokul ve ortaokul düzeyinde kalabalık sınıfların azaltılmasına yönelik önemli bir ilerleme olduğu söylenebilir. Buna karşın, Türkiye'de ilkokulda her 4 şubeden en az 1'inde, genel ortaokul ve genel ortaöğretimde ise her 3 şubeden 1'inde kalabalık sınıf koşullarında eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir.

Türkiye'de ilkokul öğrencilerinin yaklaşık %39'u ikili eğitimde öğrenim görmektedir.

2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla ikili eğitimde öğrenim gören öğrenci sayısı 3.726.620'dir. Bu öğrencilerin 2.215.051'i ilkokul, 1.363.856'sı ortaokul ve 147.712'si genel ortaöğretim kademesindedir. Bir önceki yıla kıyasla ikili eğitimde öğrenim gören öğrenci sayısı toplamda 244.903 kişi azalmıştır.

Öğrenci sayısına göre en çok azalma genel ortaokullarda (171.385 öğrenci) gözlenmiştir. Buna rağmen; ikili eğitim uygulaması özellikle temel eğitim kademelerinde yaygınlığını sürdürmektedir: İlkokul öğrencilerinin %38,8'i, genel ortaokul öğrencilerinin ise %31,9'u ikili eğitimde öğrenim görmektedir. İmam hatip ortaokullarında ve genel ortaöğretimde bu oranlar görece daha düşük olup sırasıyla %11,8 ve %6,4'tür.

Kalabalık sınıflar ve ikili eğitim uygulaması, Türkiye'de zorunlu eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen başlıca sorunlar arasında yer almaktadır.

Öğrenci sayısı 30'un üzerinde olan şubeler ile ikili eğitim uygulaması ilk bakışta farklı sorunlar gibi görünse de her ikisi de temelde derslik, okul ve öğretmen kapasitesinin talebi karşılamakta yetersiz kaldığı durumların farklı yansımalarıdır. Son yıllarda bazı iyileştirmeler yapılmış olsa da mevcut veriler, özellikle temel eğitim kademelerinde kapasite sorunlarının önemli ölçüde devam ettiğini göstermektedir.

Kalabalık sınıflar öğretmen-öğrenci etkileşimini zayıflatmakta, öğrencilerin etkinliklere katılımını sınırlamakta ve öğrenme süreçlerinin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir. İkili eğitim uygulaması ise kısa teneffüs süreleri, erken başlayan veya geç saatlere uzayan ders programları ve sınırlı sosyal etkileşim imkânları nedeniyle öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve okul aidiyetini olumsuz etkileyebilmektedir.

Bu nedenle, kalabalık sınıfların ve ikili eğitimin yoğun olduğu bölgelerin düzenli olarak izlenmesi, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına ilişkin eşik değerlerin belirlenmesi ve kapasite artışına yönelik yatırımların bu göstergeler doğrultusunda önceliklendirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, kapasite artışı planlamaları yapılırken, bir yandan uzun vadede demografik dönüşüm sonucu ortaya çıkabilecek âtlı kapasite, diğer yandan yoğun göç alan ve nüfus artış hızının yüksek olduğu bölgelerde öğrenci sayısında meydana gelebilecek artış göz önünde bulundurulmalıdır.

Mesleki ve teknik liselerdeki her 5 öğrenciden 2'sinin 20 gün veya üzeri devamsızlığı vardır.

Örgün eğitimde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranları ilkokullarda %13,2, genel ortaokullarda %23,7 ve imam hatip ortaokullarında %20,7'dir. Ortaöğretim kademesinde ise bu oran genel liselerde %28,1'e, imam hatip liselerinde %32,1'e yükselmekte; en yüksek oran ise %40,6 ile mesleki ve teknik liselerde görülmektedir.

Bir önceki yıla kıyasla mesleki ve teknik liseler dışında tüm okul türlerinde devamsızlık oranları artmıştır. En dikkat çekici artış yaklaşık 9 yüzde puanla genel ortaokullarda gerçekleşmiştir. Buna karşılık mesleki ve teknik liselerde devamsızlık oranları yaklaşık 6 yüzde puan azalmıştır. Mesleki ve teknik liselerde gözlenen düşüşe rağmen devamsızlık oranının %40,6 gibi oldukça yüksek bir düzeyde seyretmesi, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin önemli bir bölümünün düzenli devam konusunda güçlük yaşadığını göstermektedir.

Devamsızlık, çocuğun eğitim hakkını sınırlayan süreçleri tetikleyebildiği gibi devamsız gün sayısı kritik sınırı aştığında sınıf tekrarı ve zamanla okul terki riskini de artırmaktadır. Dolayısıyla, özellikle mesleki eğitimde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin sistematik biçimde ortaya konulması, bu nedenlere yönelik çözüm odaklı müdahalelerin geliştirilmesi ve öğrencilerin okula aidiyetini güçlendiren uygulamaların yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

Tüm ortaöğretim kurumlarında 9. sınıf düzeyinde sınıf tekrar oranları önemli ölçüde artmıştır.

2024–2025 verilerine göre sınıf tekrar oranı genel liselerde %18,5, mesleki ve teknik liselerde %28,5 ve imam hatip liselerinde %30'dur. Bir önceki yıla kıyasla artış oranı genel liselerde %13,8, imam hatip liselerinde %19,6 ve mesleki ve teknik liselerde %3,9 olarak gerçekleşmiştir.

2023 yılında yürürlüğe giren sınıf tekrarı ve devamsızlığa ilişkin mevzuat düzenlemelerine rağmen devamsızlık oranlarının yüksek seyretmesi, sorunun yalnızca ortaöğretim kademesine özgü olmadığını göstermektedir. Bu durum, ilköğretim sürecinde yeterince kazanılamayan temel bilgi ve becerilerin ortaöğretimin ilk yılında daha görünür hâle geldiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, 9. sınıfın ortaokuldan liseye geçiş sürecine karşılık gelmesi ve bu süreçte öğrencilerin okul kültürü ile akademik beklentilere uyumda yaşadığı güçlükler de sınıf tekrarı riskini artıran önemli faktörler arasındadır. Özellikle akademik altyapısı zayıf olan öğrenciler için bu uyum süreci başarısızlık riskini daha da artırmaktadır. Dolayısıyla 9. sınıftaki yüksek tekrar oranları, hem önceki kademelerde biriken öğrenme eksikleri ve kayıplarının hem de ortaöğretime geçiş sürecindeki uyum güçlüklerinin birleşik etkisi olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle sınıf tekrarıyla mücadeleye yönelik politikaların yalnızca ortaöğretime odaklanması yeterli olmayıp, ilköğretimden başlayarak kademeler arası sürekliliği gözetken bütüncül ve önleyici bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. 9. sınıf öğrencilerine yönelik yapılandırılmış uyum programları ve akran mentörlüğü gibi destek mekanizmaları da geçiş sürecindeki uyum güçlüklerinin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Özel program uygulayan okullara getirilen yüksek başarı şartına ek özel sınav uygulaması, zorunlu yatılılık ve hami desteği gibi düzenlemeler; önümüzdeki dönemde dikkatle izlenmesi gereken değişikliklerdir.

12 Temmuz 2025 tarihli *MEB Proje Okulları Yönetmeliği* ile proje okulları; “özel program uygulayan” ve “özel proje uygulayan” okullar olmak üzere iki farklı kategoriye ayrılmıştır. Özellikle özel program uygulayan okullara öğrenci kabulünde LGS’de %1’lik başarı dilimi şartına ek olarak özel sınav uygulaması, yatılılık esası ve hami desteği ile Ar-Ge birimi zorunluluğu gibi düzenlemeler getirilmiştir.

Bu düzenlemeler söz konusu okulların yüksek akademik performans gösteren öğrencileri hedefleyen, güçlü fiziki altyapı ve kurumsal kapasiteye sahip kurumlar olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Nitekim önceki yıllarda proje okulu statüsünün giderek yaygınlaşması ve başlangıçta sınırlı sayıda kuruma atfedilen özgün niteliğin genişleyerek merkezî sınavla öğrenci alan çok sayıda okulu kapsar hâle gelmesi, bu kurumların ayırt edici rolünün zayıfladığı ve kamuoyu nezdindeki değerinin aşındığı yönünde tartışmaları da beraberinde getirmişti. Bu bağlamda yeni düzenlemeler, proje okullarının başlangıçtaki özgün amacına yeniden yaklaşmasını sağlayacak bir çerçeve oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte düzenlemeler ölçme-değerlendirme, erişim ve yönetim açısından bazı riskler barındırmaktadır. %1’lik başarı dilimine ek olarak uygulanacak özel sınav, LGS’de başarı göstermiş öğrenciler için sınav yükünü artırmakta; sınavın kapsamı ve değerlendirme ölçütlerinin açık biçimde tanımlanmamış olması ise ölçme-değerlendirme süreçlerinin geçerlik ve güvenilirliği açısından soru işaretleri doğurmaktadır. Bu nedenle öğrenci kabul sürecinin, ölçme-değerlendirme ilkeleriyle uyumlu ve uygulama birliğini sağlayacak şekilde daha açık ve standart bir çerçevede yapılandırılması önem taşımaktadır.

Zorunlu yatılılık düzenlemesi farklı illerden gelen öğrenciler için erişimi kolaylaştırabilirken, aynı yerleşim yerindeki öğrenciler açısından tercih serbestliğini sınırlandırabilir. Ayrıca, tüm özel program uygulayan okulların yatılılık için gerekli fiziki kapasiteye sahip olup olmadığı ve bu durumun okul statüsü üzerinde nasıl bir etki yaratacağı da açıklık gerektiren hususlar arasındadır. Bu çerçevede, yatılılığın zorunlu değil, koşullara bağlı ve esnek bir modele dönüştürülmesi yerinde olacaktır.

Öte yandan okulların fiziki ve mali kapasitesini güçlendirmeyi amaçlayan hami desteğinin sınırlarının açık biçimde tanımlanması gerekmektedir.

Eğitim içeriği ve pedagojik kararların kamusal sorumluluk çerçevesinde korunması; hami rolünün finansal ve teknik destekle sınırlandırılması ve yetki sınırlarının mevzuatta açık biçimde belirlenmesi yönetim açısından kritik önem taşımaktadır.

Özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı azalmıştır.

Özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısı, COVID-19 salgını dönemi hariç, 2022–2023 eğitim öğretim yılına kadar artarak 1.670.729’a ulaşmıştır. Ancak bu tarihten itibaren eğilim tersine dönmüş; öğrenci sayısı 2023–2024’te 1.631.192’ye, 2024–2025’te ise 1.539.579’a gerilemiştir. Buna paralel olarak özel öğretimdeki öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı da %9,5’ten %9,1’e düşmüştür.

Özel öğretimde öğrenci sayısının en yüksek olduğu kademe ortaöğretim olsa da, özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranının en yüksek olduğu kademe %18,8 ile okul öncesi eğitimidir. Ayrıca özel öğretim kurumlarının toplam okul sayısı içindeki payının en yüksek olduğu kademe de %41,2 ile yine okul öncesi eğitimidir. Bu durum, okul öncesi eğitimde kamunun kapasitesini güçlendirme ihtiyacını daha görünür hâle getirmektedir.

Bu tablo, özel öğretimin belirli kademelerde önemli bir rol üstlendiğini göstermekle birlikte, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında kamusal eğitimin güçlendirilmesinin önemini de ortaya koymaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği anayasal bir hak olup devlet, her çocuğun nitelikli eğitime erişimini güvence altına almakla yükümlüdür. Bu doğrultuda özel öğretim sektörünün niteliğini ve sürdürülebilirliğini artırmaya yönelik politikalar geliştirilirken, bu politikaların kamusal eğitime zarar vermeyecek şekilde tasarlanması; iki sektör arasındaki dengenin korunması ve kamusal eğitimin niteliğini artırmaya yönelik yatırımların önceliklendirilmesi önem taşımaktadır.

2024-2025 eğitim öğretim yılında açıköğretimdeki 18 yaş ve altı toplam öğrenci sayısı azalmasına karşın, örgün eğitim kurumlarından açıköğretime geçen öğrenci sayısı artmıştır.

2024-2025 eğitim öğretim yılında açıköğretime kayıtlı 18 yaş ve altı öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla %13,9 oranında azalarak 327.710'dan 282.135'e gerilemiştir. Bu gerileme, kısmi olarak 2023 yılında Bakanlık tarafından açıköğretime geçişleri sınırlamak üzere gerçekleştirilen düzenlemelerin etkisi olarak değerlendirilebilir. Özellikle 12. sınıf öğrencilerinin açıköğretime geçişinde belirgin bir azalma söz konusudur.

Buna karşın, aynı dönemde örgün ortaöğretim kurumlarından (9. sınıf - 12. sınıf) açıköğretim liselerine geçiş yapan öğrenci sayısında bir önceki yıla kıyasla artış gözlenmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında toplam 81.258 ortaöğretim öğrencisi açıköğretim liselerine geçiş yapmış; bu sayı bir önceki yıla göre %47,7 oranında artmıştır. Ayrıca örgün eğitim kurumlarından geçiş yapan öğrencilerle birlikte örgün ortaöğretim kurumunda kaydı olmayan (46.263) ve öğrenim hakkını kaybedenlerden (42.807) açıköğretime geçen toplam öğrenci sayısı %30,3 artarak 170.328'e ulaşmıştır. Bu durum, açıköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısındaki düşüşe rağmen zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin açıköğretime geçiş hareketliliğinin sürdüğünü göstermektedir. Bu noktada temel ilkenin örgün eğitimin önceliği olduğu unutulmamalıdır. Açıköğretim programlarının, öğrencileri örgün eğitimin sunduğu bütüncül gelişim ortamından mahrum bırakabilecek bir alternatif olarak değil; ancak zorunlu ve istisnai durumlarda başvurulabilecek tamamlayıcı bir seçenek olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Ortaöğretimden açıköğretim liselerine geçiş 9. sınıfta yoğunlaşmaktadır.

Sınıf düzeylerine göre açıköğretime geçiş verileri incelendiğinde 12. sınıfta örgün eğitimden açıköğretime geçişlerin önemli ölçüde azaldığı görülmektedir. Nitekim 2024-2025 eğitim öğretim yılında örgün eğitimden açıköğretime geçen 12. sınıf öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla yaklaşık dört kat azalmıştır. Bu bulgu, açıköğretime yönelimin başlıca nedenleri arasında gösterilen, 12. sınıf öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlanmak amacıyla daha fazla zamana ihtiyaç duyma ve daha yüksek ortaöğretim başarı puanı elde etme motivasyonunun politika düzenlemeleri yoluyla sınırlandırılabilirdiğini göstermektedir.

Buna karşın; örgün eğitim kurumlarından açıköğretim liselerine geçen öğrencilerin %58,4'ünü 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 9. sınıftan açıköğretim liselerine geçen öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla yaklaşık üç kat artarak 47.491'e ulaşmıştır. Açıköğretime geçişin özellikle 9. sınıf düzeyinde yoğunlaşması, sorunun yalnızca mevzuat düzenlemeleriyle çözülemeyeceğini ve daha kapsamlı politika müdahaleleri gerektirdiğini göstermektedir. Bu kapsamda öğrencilerin okula aidiyetini güçlendiren güvenli ve kapsayıcı bir okul ikliminin oluşturulması, etkili rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerinin sunulması önem taşımaktadır. Liseye geçiş sürecinde öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu destekleyen programların uygulanması ile devamsızlık ve okuldan kopma riski taşıyan öğrencilerin sistematik biçimde izlenmesi ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş desteklerin sağlanması açıköğretime yönelimin azaltılmasında kritik rol oynayabilir. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü koordinasyonunda yürütülen ODAP kapsamında geliştirilen Erken Uyarı Sistemi (EUS), risk altındaki öğrencilerin erken aşamada tespit edilmesine yönelik önemli bir araçtır. Bu sistemin etki alanının genişletilmesi ve ülke genelinde bütüncül biçimde uygulanması açıköğretime yönelimin azaltılmasına daha güçlü katkı sağlayacaktır.

ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ

LGS kapsamındaki merkezî sınava giren öğrenci oranı azalma eğiliminde olsa da sınava giren öğrenci sayısı 900 binin üzerinde seyretmeye devam etmektedir.

2018 yılından bu yana uygulanan merkezî sınava giren öğrenci oranında son yıllarda belirgin bir gerileme gözlenmektedir. 2022 yılında tüm 8. sınıf öğrencilerinin %84,30'u merkezî sınava girmişken, bu oran 2024 yılında %79,40'a düşmüş, 2025 yılında ise %75,27 ile son yılların en düşük düzeyine gerilemiştir. Söz konusu oransal düşüşe rağmen 2025 yılında merkezî sınava giren öğrenci sayısının 963.142 olması, bunun da her 4 öğrenciden 3'üne karşılık gelmesi merkezî sınavın hala çok sayıda ortaokul öğrencisinin odağı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, merkezî sınavın ortaöğretime geçiş sürecinde belirleyici bir seçme ve yerleştirme mekanizması olma işlevini koruduğunu, ancak bu işlevin giderek kademeli ve sınırlı bir azalma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, merkezî sınavla öğrenci alan yaklaşık 200 bin kişilik sınırlı kontenjan için 900 binden fazla öğrencinin sınava girmesi, kontenjan ile aday sayısı arasındaki dengesizliği ortaya koymakta ve rekabet baskısını artırmaktadır.

2025 yılında sınavla öğrenci alan kurumların kapsamının ve bu kurumlara sınav yoluyla öğrenci kabul edilmesine ilişkin ölçütlerin yeniden tanımlanmasına yönelik düzenlemelerin gelecek dönemden itibaren uygulanacak olması, sistemin daha seçici ve sınırlayıcı bir çerçeveye kavuşacağını göstermektedir. Bununla birlikte, okul başarı puanının sınav başvurusu için bir önkoşul olarak yapılandırılması, öğrencilerin kendi okullarında belirli bir başarı dilimi içinde yer almalarının esas alınması gibi teknik düzenlemeler de sınava yönelimi azaltmaya dönük araçlar olarak değerlendirilebilir.

2025 yılı, LGS uygulamasının hayata geçirildiği tarihten bu yana boş kontenjan sayısının en yüksek olduğu yıl olmuştur.

2025 yılında merkezî sınavla öğrenci alan okullar için ayrılan 200.025 kontenjandan 191.159'u dolmuş; 8.866 kontenjan ise boş kalmıştır. Boş kontenjan sayısı, bir önceki yıla göre (2024: 5.219) %69,88 oranında artış göstermiştir. Ayrıca 2025 yılı, LGS uygulamasının hayata geçirildiği tarihten bu yana boş kontenjan sayısının en yüksek olduğu yıl olmuştur. Oysa aynı dönemde sınava giren öğrenci sayısı 963 binin üzerindedir. Bu tablo, kontenjanların niteliği, okullara ve okul türlerine göre dağılımı ve öğrenciler açısından tercih edilebilirliği ile ilgili sorunlara işaret etmektedir.

2025 yılında merkezî sınavla öğrenci alan okulların belirlenmesine ilişkin yeni düzenlemelerle, söz konusu okulların YKS başarısı, fiziki altyapı, proje faaliyetleri, ulusal ve uluslararası başarılar ile dış paydaşlarla yürütülen çalışmalar gibi çok boyutlu ölçütler üzerinden değerlendirilmesi öngörülmüştür. Ayrıca bu okulların düzenli izleme ve değerlendirme süreçlerine tabi tutulması ve belirlenen kriterleri karşılamayanların sistem dışına çıkarılması planlanmaktadır.

Bu yaklaşım, sınavla öğrenci alan okul statüsünün daha nitelik temelli bir çerçeveye kavuşturulması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, söz konusu ölçütlerin uygulanma biçiminin eğitim sistemi içinde okul türleri arasındaki nitelik farklarını derinleştirmeyecek biçimde tasarlanması önem taşımaktadır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okulların proje ve başarı temelli kriterleri karşılamada sınırlılıklar yaşayabileceği de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle 2025 yılında boş kontenjan sayısındaki artış, yalnızca mevcut durumu değil, aynı zamanda yeni kriter düzenlemesinin etkilerini izlemek açısından da önemli bir başlangıç noktası olarak görülmelidir.

2023-2025 yılları arasında YKS'ye başvuran aday sayısı 1 milyona yakın azalmıştır.

Türkiye’de yükseköğretime yönelik toplumsal talep son yıllarda önemli bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişimin en somut göstergelerinden biri, YKS’ye başvuran aday sayısındaki hızlı gerilemedir. Son 10 yıllık eğilim incelendiğinde 2015 yılında 2.126.681 olan başvuru sayısı, 2023 yılında en yüksek değerine ulaşarak 3.527.443 olmuştur. Ancak 2024-2025 yıllarında YKS’ye başvuran aday sayısındaki artış eğilimi tersine dönmüş; başvuru sayısı 1 milyona yakın azalarak 2,5 milyon düzeyine gerilemiştir. Böylece 2023-2025 döneminde YKS’ye başvuran aday sayısındaki toplam azalma oranı %27,4 olmuştur.

2022 yılında yükseköğretime geçişte uygulanan baraj puanlarının kaldırılması, sınava erişimi kolaylaştırarak üç yıl boyunca başvuru sayılarını artırmıştır. Ancak 2025 yılında baraj uygulaması olmamasına rağmen başvuru sayılarının baraj olan yıllardaki düzeylere gerilemiş olması, mevcut düşüşün yalnızca sınav sistemine ilişkin teknik düzenlemelerle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu keskin gerileme, öncelikle kısa vadeli ve dönemsel faktörlerle ilişkilendirilebilir. 2023 depremlerinin ardından depremzede adaylara tanınan ücretsiz başvuru hakkının sona ermesi, başvuru sayılarında azalmaya yol açmıştır. Benzer biçimde, 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformunun yarattığı demografik yığılmanın etkisi de zamanla ortadan kalkmıştır. Ortaya çıkan bu tablo, yükseköğretimin toplumsal algısında ve ekonomik getirisinde yaşanan daha derin bir dönüşüme işaret etmektedir. Üniversite diplomasının istihdam güvencesi sağlama kapasitesine yönelik inancın zayıflaması, ek olarak artan eğitim ve yaşam maliyetlerinin farklı bir şehirde öğrenim görmeyi sürdürülmez hale getirmesi gibi gerekçeler de bu tercihleri etkilemektedir. Dolayısıyla, başvuru sayılarındaki düşüşün yalnızca demografik değil sosyolojik ve ekonomik bir değişime dayandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle yükseköğretim kontenjanlarının sektörel ve bölgesel

işgücü piyasasının beceri talepleri doğrultusunda dinamik biçimde güncellenmeye devam edilmesi, beceri uyumsuzluğunu azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin mali yükünü hafifletecek kamu destekli kredi ile barınma modellerinin yaygınlaştırılması önemli görülmektedir.

Bir yükseköğretim programına yerleşen her 10 adaydan 7’si sınava tekrar girenlerden oluşmaktadır.

2025 YKS verileri yükseköğretime geçiş sürecinde tekrar eden sınav döngüsünün kronikleştiğini göstermektedir. Buna göre, yerleştirme puanı hesaplanan 2.310.599 adaydan 812.210’unu (%35,15) lise son sınıf düzeyindeki adaylar, 1.498.398’ini (%64,85) ise sınava tekrar tekrar girenler oluşturmuştur. Yerleştirme sonuçları incelendiğinde tablo daha da netleşmektedir: Bir yükseköğretim programına yerleşenlerin yalnızca %30,12’si lise son sınıf öğrencilerinden oluşurken, %50,30’u önceki yıllarda yerleşememiş, %9,68’i daha önce yerleşmiş, %7,18’i bir programdan mezun olmuş ve %2,71’i kaydı silinmiş adaylardır. Başka bir ifadeyle, yerleşen her 10 adaydan yaklaşık 7’si sınava tekrar girenlerden oluşmaktadır. Bu dağılım, yükseköğretime geçişte sistemin önemli ölçüde “bekleme ve yeniden deneme” dinamiği üzerinden işlediğini göstermektedir.

Adayların tercih davranışları incelendiğinde sorunun başka bir boyutu ortaya çıkmaktadır. Lise son sınıf düzeyindeki 812.210 adaydan yalnızca 394.450’si (%48,57) tercih yapmış; bu adayların ise sadece 133.700’ü (%16,46) dört yıllık örgün lisans programlarına yerleşebilmiştir. Son sınıf düzeyindeki adayların tercih yapma oranının %48,57’de kalması, sınava giren adayların yarısından fazlasının yerleştirme sürecine aktif olarak katılmadığını göstermektedir. Öte yandan, son sınıf düzeyindeki her 100 adaydan yalnızca 16’sı doğrudan lisans programına yerleşebilmiştir. Bu verilere göre; lise son sınıf düzeyindeki adayların önemli bir bölümü ya tercih yapmamakta ya da tercih yapsa dahi örgün lisans programlarına yerleşememektedir.

Bu durum, sınava girmek ile nitelikli programlara yerleşmek arasındaki farka işaret etmekte olup sınav puanının beklentileri karşılamaması, programların istihdam beklentileriyle uyumuna yönelik tereddütler ya da ekonomik gerekçelerle öğrenime devam etmeme kararı gibi çok boyutlu faktörlerle ilişkili olabilir.

Adayların önemli bir bölümünün sınava yeniden hazırlanmayı tercih etmesi, bireysel ve toplumsal düzeyde çok katmanlı sonuçlar doğurmaktadır. Bireysel düzeyde zaman kaybı, ekonomik maliyet ve psikolojik yıpranma söz konusu olurken; makro düzeyde kamu kaynaklarının etkin kullanımına ilişkin soru işaretleri gündeme gelmektedir. Tekrar eden sınav döngüsü yalnızca bireysel tercihlerle değil, aynı zamanda arz-talep dengesini düzenleyen planlama ve yönlendirme mekanizmalarının da bir sonucu olarak değerlendirilmelidir.

Devlet üniversiteleri kontenjan daraltma politikalarıyla doluluk oranlarını artırırken, vakıf üniversitelerinde her dört kontenjandan biri boş kalmıştır.

2025 yılında örgün eğitim için ayrılan toplam kontenjan, bir önceki yıla göre 800.481'den 713.021'e gerileyerek %10,93 oranında azalmıştır. Ancak devlet ve vakıf üniversitelerinde farklı eğilimler görülmektedir. Bu süreçte devlet üniversitelerindeki toplam kontenjan 93.629 azaltılırken, vakıf üniversitelerinde kontenjanlar 5.942 artırılmıştır.

Özellikle devlet üniversitelerinde uygulamaya konulan kontenjan daraltma politikası, 2023 yılından itibaren yükseköğretim politikalarında benimsenen daha planlı yaklaşımın ve nicel genişleme yerine nitelik artışı ve mezunların istihdam edilebilirliğinin temel öncelik olarak belirlenmesinin neticesi olarak nitelendirilebilir. 2023–2025 döneminde yükseköğretim kontenjanlarında önemli bir daralmaya gidilerek toplam kontenjan %23 azaltılırken daralmadan en fazla ikinci öğretim programları ile öğretmenliğe kaynak oluşturan programlar ve eğitim

fakülteleri etkilenmiştir. Kontenjanların planlı biçimde azaltılması doluluk oranlarına doğrudan yansımış, 2025 yılında devlet üniversitelerinde genel doluluk oranı %99,39 ile bugüne kadarki en yüksek düzeye ulaşmıştır.

Buna karşın, 2025 yılında vakıf üniversitelerinin doluluk oranı %76,59'da kalmıştır. 2022'den bu yana %90 üzerinde doluluk oranına sahip olan vakıf üniversitelerinin doluluk oranı önceki yıla kıyasla %14,55 oranında azalarak son yedi yılın en düşük seviyesine gerilemiştir. Bu durum, vakıf üniversitelerinde her dört kontenjandan birinin boş kaldığı anlamına gelmektedir.

Bu tablo, vakıf üniversitelerinde maliyet–nitelik–talep dengesinin yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda YÖK Başkanı tarafından yapılan açıklamada, vakıf üniversitelerinde de devlet üniversitelerinde olduğu gibi istihdama duyarlı ve geleceğin mesleklerine uygun programlara dönüşümün temin edileceği; vakıf üniversitelerinin gelecek yıla ilişkin planlamalarını bu çerçevede yapmalarının beklendiği ifade edilmiştir. Buna göre 2026 yılında tıp, diş hekimliği, eczacılık, hukuk, iletişim, psikoloji, mimarlık ve eğitim fakültelerinin kontenjanlarının düşürülmesi planlanmaktadır. Bu yaklaşım, vakıf üniversitelerinde de nicelikten niteliğe yönelen bir yeniden konumlanmanın hedeflendiğini göstermektedir.

Türkiye’de çok boyutlu bir ulusal izleme ekosisteminin oluşması yönünde önemli adımlar atılmaktadır.

2025 yılında ABİDE’nin beşinci döngüsüne yönelik çalışmalarının sürdürülmesi; dijital yeterliklerin ABİDE kapsamında ele alınması, Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı için TYMM ile uyumlu pilot uygulama yapılması, okul tabanlı izleme araştırmasının hayata geçirilmesi; ayrıca mesleki eğitimde yetkinlik izleme çerçevesi hazırlıklarının başlatılması, ölçme sisteminin çok boyutlu olarak genişleyen bir izleme mimarisine doğru evrildiğini göstermektedir.

Bu gelişmeler, sistemin yalnızca bilişsel başarıyı değil, dil becerilerini, dijital yeterlikleri ve mesleki yetkinlikleri kapsayan daha bütüncül bir değerlendirme yaklaşımına yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Ancak bu ekosistemin etkili bir politika aracına dönüşebilmesi yalnızca uygulama döngüsünün değil, raporlama, karşılaştırılabilirlik ve geri bildirim

süreçlerinin de kurumsal güvence altına alınmasıyla mümkündür. Ulusal beceri izleme araştırmalarının, veri üretmenin ötesinde, program geliştirme ve kaynak tahsisi süreçlerini yönlendiren stratejik bir karar destek altyapısına dönüştürülmesi bu bağlamda kritik önem taşımaktadır.

ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜREÇ

2025 yılında gerçekleştirilen 15.000 sözleşmeli öğretmen ataması, son 20 yılın en düşük öğretmen atamasıdır.

Son 20 yılda yıllık ortalama 38.670 öğretmen ataması yapılırken, 2025'te yalnızca 15.000 sözleşmeli öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Bu sayı hem yıllık ortalamanın oldukça altında kalmış hem de son 20 yılın en düşük atama sayısı olmuştur. Buna ek olarak, 1.381 engelli öğretmen ataması yapılmış, aynı yıl içinde 10.889 öğretmen ise emeklilik ve benzeri nedenlerle görevden ayrılmıştır. Öte yandan, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmî eğitim kurumlarında 54.270 öğretmen ihtiyacı olduğu belirtilmiştir.

Bununla birlikte, öğretmen atama sayısının sistemin ihtiyaçlarıyla uyumunu değerlendirmek için derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ile sınıf mevcutları birlikte ele alınmalıdır. Türkiye'de son yıllarda bu göstergelerde önemli iyileşmeler sağlanmış olmakla birlikte, ilkökul düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18 ile OECD ortalaması olan 14'ün üzerindedir. Ayrıca 2024 verilerine göre sınıf mevcudu 30'dan fazla olan şube oranı ilkokullarda %26,7, ortaokullarda ise %30'dur. Öte yandan, sınırlı ders saatleriyle görevlendirilmeleri nedeniyle aynı büyüklükte kadrolu öğretmen ihtiyacı anlamına gelmese de sistemde 70 binin üzerinde ücretli öğretmenin bulunması, öğretmen ihtiyacının mevcut atama sayılarının oldukça üzerinde olduğuna işaret etmektedir.

Bu koşullar altında, 15 bin öğretmen atamasının sistemin gerçek öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğretmen atamalarının öğrenci projeksiyonlarına, bölgesel dağılıma, branş bazlı ihtiyaç analizlerine ve uzun vadeli insan kaynağı planlamasına dayalı bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Mevcut durum, gerçek ihtiyacı dikkate alan sayıda öğretmenin istihdamını güvence altına alacak kapsamlı ve sürdürülebilir bir politikanın henüz tesis edilemediğini göstermektedir.

Türkiye, öğretmenlik diplomasına sahip öğretmen adaylarını yeniden öğretmen yetiştirme sürecine tabi tutan tek ülkedir.

7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu kapsamında öğretmen istihdam süreci yeniden düzenlenmiş; 2025'te yapılan 15 bin sözleşmeli öğretmen atamasından sonraki dönemde adayların MEB-AGS puanına göre Millî Eğitim Akademisine alınması öngörülmüştür. Adaylar burada teorik ve uygulamalı derslerden oluşan hazırlık eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra sözleşmeli öğretmen olarak atanacak ve üç yılın sonunda kadroya geçebilecektir. Ancak Akademiye girişte pedagojik formasyon şartının kaldırılması, bu yapının mesleğe uyum sürecinden çok doğrudan öğretmen yetiştirme işlevi üstlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, 2025-2026 akademik yılında pek çok yükseköğretim kurumunda özellikle mezunlara yönelik pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları açılmaya devam etmiştir ve açılan branşlar arasında eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programı bulunan branşlar da mevcuttur.

Oysa Türkiye’de eğitim fakülteleri hâlihazırda öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerini içeren lisans programları aracılığıyla öğretmen yetiştirmektedir. Bu programlardan mezun olup öğretmenlik diploması alan adayların yeniden Akademi bünyesinde eğitime alınması uluslararası uygulamalardan ayrılmaktadır. Güney Kore, İngiltere, Kanada, Finlandiya, Japonya, Estonya, Polonya, Almanya ve Fransa gibi ülkelerde öğretmenlik diplomasını alan adaylar doğrudan istihdam edilmekte ve çoğu ülkede istihdam sonrasında aday öğretmenlik (induction) sürecine geçilmektedir.

Ayrıca, Türkiye’deki hazırlık eğitimi, Almanya’daki hazırlık hizmeti ile biçimsel benzerlik taşısa da amaç ve içerik bakımından farklıdır. Almanya’da bu süreç, uygulamaya dayalı mesleki becerilerin geliştirilmesine odaklanırken, Türkiye’de hazırlık eğitimi, teorik ve uygulamalı dersleri kapsayan ve öğretmenlik yeterliklerini yeniden kazandırmayı hedefleyen adeta ikinci bir öğretmen yetiştirme aşamasına benzemektedir. Akademi modeli, mesleğe geçiş süresini uzatmakta ve öğretmen adaylarının kariyer planlaması ile istihdam süreçlerinin öngörülebilirliğini zayıflatmaktadır.

Ücretli öğretmenlik, geçici bir çözüm olarak öngörülmesine karşın zamanla sistemdeki öğretmen açığını gidermede kullanılan yaygın bir uygulamaya dönüşmüştür.

Türkiye’de öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4/B maddesine göre sözleşmeli olarak istihdam edilmekte, üç yıllık fiilî hizmet süresinin ardından kadroya geçmektedir. Bunun yanında, MEB’e bağlı resmî okullardaki geçici öğretmen ihtiyacı, ders ücreti karşılığında görevlendirilen “ücretli öğretmenler” aracılığıyla karşılanmaktadır. MEB Personel Daire Başkanlığının 2023 Yılı Birim Faaliyet Raporu’na göre, ücretli öğretmenlerin oranı %7,14’tür. Bu oran üzerinden yapılan hesaplamada ücretli öğretmen sayısının en az 70 bin olduğu tahmin edilmektedir.

Bu tablo, başlangıçta dönemsel bir çözüm olarak öngörülen ücretli öğretmenliğin zamanla sistemde yaygın bir uygulamaya dönüştüğüne işaret etmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi bulunmayan ve/veya öğretmenlik yaptığı alanla ilgili bir bölümden mezun olmayan kişilerin ücretli öğretmen olarak görevlendirilmesi, verilen eğitimin niteliği açısından önemli riskler doğurmaktadır. Ayrıca uygulama, dezavantajlı bölgelerde nitelikli öğretmene erişimi zorlaştırarak eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirebilmektedir. Bu nedenle, geçici görevlendirmeler yerine, ücretli öğretmen sayısı da dikkate alınarak yeterli kadro tahsisi yapılması ve alanında yetkin öğretmenlerin istihdam edilmesi gereklidir.

Türkiye’de öğretmen ihtiyacı, pek çok gelişmiş ülkenin aksine hâlihazırda yetişmiş öğretmen eksikliğinden kaynaklanmamaktadır.

2024–2025 yükseköğretim istatistiklerine göre Türkiye’de 99 eğitim/eğitim bilimleri fakültesinde toplam 184.584 öğrenci öğrenim görürken 2024 yılında bu fakültelerden 38.595 öğretmen adayı mezun olmuştur. Buna ek olarak farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alanlar da öğretmen adayı havuzunu büyütmektedir. Bu kapsamdaki aday sayısı doğrudan bilinmemekle birlikte 2023–2024 akademik yılında öğretmenlik uygulaması dersine 94.422 formasyon öğrencisi katılmıştır. KPSS 2024 Eğitim Bilimleri oturumuna ise 475.624 aday başvurmuştur ve son on yılda öğretmen olmak isteyen aday sayısı çoğunlukla 400 binin üzerinde seyretmiştir. Buna karşın 2025 yılı için açıklanan öğretmen atama kontenjanı yalnızca 15 bin ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Akademisi hazırlık eğitimi için ayrılan 10 bin kişilik kontenjana karşılık MEB-AGS’nin AGS oturumuna 411.805 aday başvurmuş, yani başvuru sayısı kontenjanın yaklaşık 41 katına ulaşmıştır.

Bu göstergeler, Türkiye’de öğretmen arzının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. UNESCO’nun 2024/25 Küresel Eğitim İzleme Raporu’nda öğretmen ihtiyacı “arza dayalı” ve “talebe dayalı” olarak iki biçimde tanımlanmakta; yetişmiş öğretmen bulunamaması arza dayalı ihtiyacı, öğretmen mevcut olduğu hâlde yeterli kadro açılmaması ise talebe dayalı ihtiyacı ifade etmektedir. Türkiye’deki mevcut durum, yetişmiş öğretmen sayısının yüksek olmasına rağmen kadro tahsisinin sınırlı olması nedeniyle talebe dayalı bir öğretmen ihtiyacına işaret etmektedir.

Bu tablo, Türkiye’de sayıca yüksek olan öğretmen arzının yalnızca ulusal istihdam meselesi olarak değil, aynı zamanda uluslararası bir fırsat alanı olarak da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Küresel ölçekte birçok ülkede öğretmen açığı sürerken, Türkiye’de yetişmiş öğretmenlerin niteliksel olarak güçlendirilmesi ve uluslararası standartlarla uyumlu hâle getirilmesi stratejik bir seçenek olabilir. Bu amaçla yabancı dil yeterliklerinin artırılması, kültürlerarası pedagojik donanımın geliştirilmesi, dijital ve uzaktan öğretim becerilerinin güçlendirilmesi ve uluslararası geçerliliği olan sertifika programlarının tasarlanması önem taşımaktadır. Ayrıca ikili anlaşmalar, öğretmen değişim programları ve çevrim içi öğretim modelleri yoluyla Türk öğretmenlerin farklı ülkelere görev alabilmelerinin önü açılabilir. Böyle bir yaklaşım, hem Türkiye’deki öğretmen arz fazlasının nitelikli biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir hem de dünya genelindeki öğretmen açığının azaltılmasına somut destek sunabilir.

300.000 başarı sıralaması şartı, öğretmenliğe yönelen tüm adayları kapsayacak şekilde uygulanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programlarına girişte uygulanan 300.000 başarı sıralaması şartı, öğretmen niteliğini artırmayı amaçlayan önemli bir düzenlemedir. Bu tür politikaların etkili olabilmesi ise mesleğe giriş ölçütlerinin tutarlı, kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirir. Öte yandan, Millî

Eğitim Akademilerine eğitim fakültesi mezuniyeti şartı aranmaksızın diğer fakültelerin mezunları ve pedagojik formasyon mezunlarından başvuru alınabilmesi mesleğe girişte eşitlik ve tutarlılık açısından tartışmalı bir durum oluşturmaktadır. Nitelikli eğitimin ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olduğu dikkate alındığında, başarı sıralaması şartı başta olmak üzere MEB-AGS’ye girecek tüm adaylar için ek kriterler getirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen atamalarının belirli bir doyumluk sınırına ulaşması, hizmetteki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de öğretmen istihdamı uzun yıllar boyunca niceliksel artış ekseninde şekillenmiştir. Ancak atamaların belirli bir doyumluk sınırına ulaştığı ve her yıl daha sınırlı sayıda öğretmenin sisteme dâhil edileceği bir döneme gelinmiştir. Bu da eğitim sisteminin niteliğini artırma sorumluluğunu ağırlıklı olarak hizmetteki öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinden yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Zira öğretmenliğin toplumsal itibarı, büyük ölçüde toplumun mesleğe atfettiği değerle ölçülmektedir.

Mevcut durumda öğretmenler için hazırlanan mesleki çalışma programları ise uygulamadaki yetersizlikler nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme işlevini büyük ölçüde yerine getirememektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen, ihtiyaca duyarlı ve bilimsel temellere dayalı hizmet içi eğitim politikalarının önceliklendirilmesi sürecin başlangıcı açısından temel bir adım olarak görülmelidir. Hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin; okula ve bölgeye özgü gereksinimleri dikkate alan, öğretmenin bireysel özelliklerine duyarlı ve aynı zamanda geleceğin eğitim sisteminin beklentileriyle uyumlu olacak biçimde çok boyutlu bir anlayışla yapılandırılması hem mesleki niteliğin hem de mesleğin saygınlığının güçlendirilmesi açısından kritik görünmektedir.

YÜKSEKÖĞRETİM

YÖK'ün gerekçeleri, kapsamı ve uygulama süreci hakkında kamuoyu ile herhangi bir resmî belge paylaşmadan lisans eğitimi üç yıla indirmeyi gündeme taşımaya şeffaf ve katılımcı yönetim ilkeleri ile örtüşmemektedir.

Ekim 2025'ten itibaren yükseköğretim gündeminde yer alan en önemli konu, lisans programlarının üç yıla indirilmesi olmuştur. Bu konu ilk kez YÖK Başkanı tarafından 02 Ekim 2025 tarihinde "2030'a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası" raporunun tanıtım toplantısında gündeme getirilmiştir. Ancak, raporda lisans programlarının süresine yönelik herhangi bir reform önerisine yer verilmemiştir. Bu durum, gerekli hazırlık ve planlama tamamlanmadan bu reformun gündeme getirildiği algısını güçlendirmiştir. Ayrıca, basın toplantısında bu reformun öne çıkması "yükseköğretim sisteminin küresel rekabette öncü konuma yükselmesini sağlayacak stratejik bir yol haritası" olarak sunulan "2030'a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası" raporunun geri planda kalmasına neden olmuştur.

Takip eden açıklamalarda başarılı öğrencilerin üstten ders alarak erken mezun olması, iş yerinde uygulamalı eğitim modeli, lisans eğitiminin üç yıla indirilmesi ve akademik yılın üç dönemden oluşması gibi kapsam ve sonuçları bakımından birbirinden ayrı ele alınması gereken dört farklı politika alanına işaret edilmiştir. 2026-2027 akademik yılında uygulamaya geçirilmesi hedeflenen reformun bu politika alanlarının hangi boyutlarını kapsadığı, gerekçeleri ve uygulama sürecine ilişkin bir eylem planı 2025 yılı sonu itibarıyla kamuoyu ile paylaşılmamıştır. Bunun yanında söz konusu düzenlemenin yükseköğretim sistemi üzerindeki olası etkilerini ortaya koyan kapsamlı bir etki analizinin de kamuoyu ile paylaşılmamış olması, yükseköğretim sisteminin tüm paydaşları açısından önemli bir belirsizlik yaratmıştır.

Lisans eğitiminin üç yıla indirilmesi ve akademik yılın üç dönem olarak düzenlenmesi; müfredatın yeniden yapılandırılması, akademik kadro planlaması, program

akreditasyonu, denklik, istihdama geçiş, yüksek lisansa geçiş, mevcut programların sonlandırılma süreci gibi çok sayıda boyutu bulunan kapsamlı bir dönüşümü ifade etmektedir. Dolayısıyla bu konu kısa vadeli düzenlemelerle değil; paydaşların katılımıyla kamuoyunda tartışılarak hazırlanmış, bilimsel kanıtlara dayanan ve yıllara yayılmış bir strateji çerçevesinde yükseköğretim gündemine alınmalıdır. Başta üniversiteler, öğretim elemanları dernekleri, öğrenci temsilcileri, ÖSYM, YÖKAK, akreditasyon kuruluşları, meslek örgütleri, sendikalar ve iş dünyası olmak üzere ilgili paydaşların ve kamuoyunun görüşleri alınmadan bu reformun gündeme taşınması şeffaflık ve katılımcılık ilkeleri ile örtüşmemektedir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yıllara yayılan reformlar sonucunda üç yıllık lisans programları yaygın hale gelmiş olsa da tüm ülkeler için geçerli tek tip bir model sunulmamaktadır.

1999'da başlayan Bologna Süreci ile iki kademeli derece sistemi, kalite güvencesi mekanizmaları, AKTS kredi sistemi ve yeterlilikler çerçevesi gibi araçlar hayata geçirilmiş; bu sayede lisans ve yüksek lisans kademeleri yeniden düzenlenmiştir. Ancak ülkeler bu reformları kendi önceliklerine göre ve farklı hızlarda uygulamıştır.

Birçok ülkede tıp, diş hekimliği, veterinerlik ve eczacılık gibi 5–6 yıl süren programlar iki kademeli sistem dışında tutularak bütünsel ve uzun derece programları şeklinde yapılandırılmıştır. Bunun yanında 3 yıl lisans + 2 yıl yüksek lisans modeli yaygın olmakla birlikte, 4 yıl lisans + 1 yıl yüksek lisans uygulaması (örneğin Almanya) ya da araştırma üniversitelerinde 3 yıl, uygulamalı bilimler üniversitelerinde 4 yıl lisans (örneğin Hollanda) gibi üniversite türüne ve program niteliğine göre değişen modeller de bulunmaktadır. Bu durum, üç yıllık lisans uygulamasının yaygın bir eğilim olduğunu ancak bağlayıcı bir standart oluşturmadığını göstermektedir.

Bologna Süreci'nin temel yaklaşımı, kalite güvencesi yoluyla asgari çerçeveyi belirlerken, aynı zamanda esneklik ve kurumsal çeşitliliği korumaktır.

Amaç, farklı ülkelerdeki sistemleri birbirine benzeştirmekten çok; şeffaf, anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir hale getirmektir. Bununla birlikte Türkiye’de lisans eğitiminin üç yıla indirilmesi ve akademik yılın üç dönemli yapıya geçirilmesi gibi öneriler tartışılırken, üniversitelerin kurumsal çeşitliliği ve program türleri arasındaki farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Yükseköğretime ilişkin tartışmaların asıl odak noktası, lisans eğitiminin süresinden ziyade öğrencilere kazandırdığı bilgi, beceri ve yetkinliklerin niteliği olmalıdır.

Lisans eğitiminin kısaltılmasına ilişkin temel gerekçe, mezunların istihdama ve hayata daha erken atılmaları olmuştur. Türkiye’de üniversite mezunlarının mevcut işsizlik verileri düşünüldüğünde süre kısaltmasının istihdam edilebilirliğe katkısı tartışmalı bir konudur. Ayrıca Avrupa’daki geçiş süreci deneyimleri işgücü piyasasında üç yıllık lisans programlarından mezun olan bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin yeterliliğine ilişkin tereddütlerin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum birçok lisans mezununun yüksek lisans eğitimine devam etmeyi fiilen zorunlu görmesine yol açmıştır.

Diğer yandan, Türkiye’de halihazırda iki öğrenciden biri (%54,5) normal süresinde üniversiteden mezun olamamaktadır. Dolayısıyla öğrenim süresinin kısaltılması öğrencilerin üniversiteden daha erken mezun olacağı anlamına gelmemektedir. Bu açıdan yükseköğretimin ana gündemi süreden ziyade lisans eğitiminin öğrencileri sunduğu öğrenme ortamlarının ve kazandırdığı bilgi, beceri ve yetkinliklerin niteliği olmalıdır.

Yükseköğretime erişimin ana unsuru, öğrencilerin nitelikli öğrenme ve araştırma ortamları sunan örgün lisans programlarına erişimdir.

Üniversite öğrencilerinin ön lisans ve lisans düzeyleri ile açıköğretim ve örgün öğretim programlarına göre dağılımı incelendiğinde örgün lisans programlarının payının %30’larda olduğu görülmektedir. Ülkenin sosyo-ekonomik gelişimi, daha nitelikli araştırma ve öğrenme ortamları sağlanması ve öğrencilerin kariyer beklentileri açılarından yükseköğretime erişimin

ana unsuru, örgün lisans programlarına erişimdir. Bu programlarda öğrenim gören öğrenci oranının %30’larda olması Türkiye’de yükseköğretime talebin ağırlıklı olarak açıköğretim ve ön lisans programları tarafından karşılandığını göstermektedir. 2024-2025 akademik yılında yükseköğretime yeni kayıt olan iki öğrenciden birinin ön lisans programlarına kayıt olması ve yükseköğretimde toplam öğrenci sayısının %40’ının açıköğretim programlarına kayıtlı olması bu tespiti desteklemektedir. Bu durum son yirmi yılda yaşanan büyümenin öğrencilerin nitelikli yükseköğretim talebini karşılamayan, diploma enflasyonu ve istatistiksel şişkinlik yaratan bir tür aldatmaca olduğunu göstermektedir.

Yükseköğretimde kontenjan kısıtlamaları ile plansız büyümeden vazgeçilmesi olumludur; ancak nicelikte azalma nitelikte artış için yeter koşul değildir.

Son 20 yılda kurulan yeni üniversiteler ve artan kontenjanlar ile 2021 yılında 8 milyonu geçerek zirveye ulaşan öğrenci sayısı 2025 yılı kasım ayı itibarıyla 6 milyon 715 bine gerilemiştir. Böylece toplam öğrenci sayısı 2017’den itibaren ilk kez 7 milyonun altına düşmüştür. Bu düşüşte ikinci öğretim programlarının kapatılması, açıköğretimde kayıt yenileme koşullarını yerine getiremeyenlerin ilişkilerinin kesilmesi ve son üç yılda belirli alanlarda kontenjanların kısıtlanması etkili olmuştur. Ülkenin kalkınmada öncelikli alanlarını, toplumsal ihtiyaçları, işgücü piyasasının beklentilerini ve öğrencilerin yönelimlerini bütüncül bir şekilde ele almadan yürütülen bu plansız büyüme yaklaşımından vazgeçilerek nitelik ve istihdam odaklı bir yaklaşımın benimsenmeye başlaması olumlu bir gelişmedir. Ancak nicelikteki bu azalma niteliği artırmak için yeterli olmamaktadır.

Kontenjanlardaki azalmaya rağmen YKS 2025 sonucunda bir programa yerleşen öğrencilerin %14,4’ünün (112.255 kişi) üniversitelerine kayıt yaptırmamasına ve her yıl 130 binden fazla öğrencinin öğrenimlerini yarıda bırakmasına yönelik veriler, yükseköğretimin algılanan niteliği ve işlevine ilişkin önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bu durum hem bireyler hem de ülke için zaman ve kaynak israfı yaratmaktadır.

Yarıda bırakılan ve kayıt olunmayan programlar tespit edilerek öğrencilerin bu programlara devam etmeme nedenleri akademik, ekonomik ve kişisel boyutları ile irdelenmelidir.

Türkiye’de yükseköğretim sisteminin karşı karşıya olduğu temel sorunlardan biri, üniversite mezunları arasında artan işsizlik ve beceri uyumsuzluğudur.

TÜİK İşgücü İstatistikleri 2025 yılı 3. çeyrek verilerine göre Türkiye, üniversite mezunlarının işsizlik oranı (%9,1) genel işsizlik oranının (%8,5) üzerinde olduğu tek Avrupa ülkesidir. Dolayısıyla Türkiye’de üniversite diploması sahibi olmak gençlerin işsizlik oranını azaltmada beklenen katkıyı sağlamamaktadır. Ayrıca, 15-34 yaş aralığında ön lisans programı mezunlarının işsizlik oranının (%15) lisans mezunlarından (%11,9) daha yüksek olması dikkatle ele alınması gereken bir konudur.

Diğer yandan TÜİK Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri’ne göre eğitim ve öğretim alanları ile uyumlu bir meslek grubunda çalışma oranının lisans mezunlarında %56, ön lisans mezunlarında %51 olması ciddi bir “beceri uyumsuzluğu” (skills mismatch) sorununa işaret etmektedir. Beceri uyumsuzluğu ele alınırken çoğunlukla yükseköğretim sisteminin işgücü piyasasının beklentilerine karşılık veremediği vurgulanarak eğitim programlarının niteliğini yükseltmeye yönelik politikalar önerilmektedir. Bununla birlikte sorununun bir diğer boyutu bireylerin eğitim seviyesinin mevcut işinin gerektirdiğinden daha yüksek olmasıdır. TÜİK İşgücü Piyasasında Gençler 2024 araştırmasına göre eğitim seviyesinin işin gerektirdiği nitelikten yüksek olduğunu belirtenlerin oranı; ön lisans mezunlarında %34,6, lisans ve lisansüstü mezunlarında %22,8’dir.

Üniversite mezunlarının eğitim düzeylerine uygun olmayan işlerde çalışması, bireylerin yaşam memnuniyetini azaltmakta ve yükseköğretime ayrılan kaynakların etkin kullanılmadığını göstermektedir.

Diploma enflasyonu ve beceri uyumsuzluğunun olumsuz etkilerini en aza indirmek için istihdam politikaları ile yükseköğretim politikalarının, ekonomik büyüme ve ulusal kalkınma stratejileriyle eşgüdüm içinde ele alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda, ilgili kurumlar arasında güçlü bir koordinasyona dayalı, veri temelli ve uzun vadeli bir planlamanın hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

Ön lisans ve lisans düzeylerinde diploma enflasyonu yaratan niceliksel büyüme yaklaşımı doktora düzeyine taşınmamalıdır.

12. Kalkınma Planında ve YÖK 2024-2028 Strateji Planında 2024 yılında 14.113 olan doktora mezun sayısının 2028’de 15.000’e yükseltilmesi hedeflenmektedir. Doktora mezun sayısındaki artış ülkenin beşerî sermayesinin güçlenmesi için önem taşımaktadır. Ancak, doktora programlarının üniversitelerin akademik personel ihtiyacı ve özel sektör ve kamuda doktoralı araştırmacı istihdam edilecek alanlar göz önüne alınmadan artırılması diploma enflasyonunu doktora düzeyine taşıyarak “doktoralı işsizlik” riskini artırmaktadır. Doktora öğrencilerinin birincil motivasyonunun akademik kariyer olduğu düşünüldüğünde son üç yılda araştırma görevlisi sayısının %25 azalmış olması niceliksel büyüme ile istihdam politikası arasında bir uyumsuzluğa işaret etmektedir. Ayrıca bu durum öğretim üyesi yetiştirme politikaları açısından önemli bir eksiklikler.

Doktora programları ve öğrenci sayıları, üniversitelerin öğretim üyesi ve araştırmacı ihtiyacı ve kamuda ve özel sektörde doktoralı insan kaynağı talebi dikkate alınarak yeniden ele alınmalıdır. Bu çerçevede akademik kariyer odaklı doktora programları ile sektör odaklı doktora programlarının farklı doktora dereceleri olarak tanımlanması da bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Ayrıca doktora mezunlarının akademik kariyer dışındaki seçeneklerinin artırılması için doktora öğrenimleri sırasında “transfer edilebilir beceri ve yetkinlikler” edinmeleri desteklenmelidir.

Yükseköğretim mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmak için mikro yeterlilik uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte, iş dünyasında yaşanan hızlı dönüşümler birçok sektörde ihtiyaç duyulan beceri ve yetkinliklerin hızla değişmesine neden olmuştur. İşgücü piyasasında beceri taleplerinin çeşitlenmesi, yaşam boyu öğrenmenin önem kazanması, dijital öğrenme olanaklarının genişlemesi ve yükseköğretim programlarının müfredat güncelleme süreçlerinin bu değişim hızına uyum sağlayamaması kısa süreli eğitim programlarına olan ilgiyi artırarak yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu çerçevede son yıllarda mikro yeterlilikler yaklaşımı Avrupa’da ve dünyada yükseköğretim politikalarında önem kazanmaktadır.

Mikro yeterlilikler beceri ve istihdam odaklı, kalite güvence mekanizmalarına dahil edilmiş kısa süreli eğitim programlarından elde edilen dijital rozet ve sertifikaları ifade etmektedir. Üniversitelerin mevcut programlara ek olarak, örneğin sürekli eğitim merkezleri gibi birimler aracılığıyla, mikro yeterlilik programları geliştirerek öğrencilerine sunması bu sertifikaları alan öğrencilerin istihdam edilebilirliğine katkı sağlayacaktır. Bu uygulama ayrıca “ne eğitimde ne istihdamda” olan 15-24 yaş grubunda 3 milyona yakın genç için yeni beceriler edinerek eğitime ve istihdama katılımları için bir sosyal politika yaklaşımı olarak da değerlendirilmektedir. Bununla birlikte mikro yeterlilikler, üniversite mezunlarının becerileri ile işgücü piyasasının beklentileri arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi için de etkin bir araç sunmaktadır.

Çeşitli üniversitelerde ilk uygulamaları başlatılan mikro yeterlilik programlarının yaygınlaşması, kalite güvence sistemi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile ilişkilendirilmesi ve işlevsel bir şekilde kullanılması için YÖK, YÖKAK ve Mesleki Yeterlilik Kurumu koordinasyonunda gerekli adımlar atılmalıdır.

YÖK’ün uluslararasılaşma politikası küresel bir yaklaşımdan ziyade bölgesel bir strateji izlemektedir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları ağırlık kazanırken Balkanlar, Orta Asya, Afrika ve Orta Doğu’ya odaklanan bölgesel bir yaklaşımın izlendiği görülmektedir. Uluslararası öğrenci sayılarında ilk 10 ülkenin sırasıyla Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Kazakistan, Irak, Mısır, Özbekistan, Afganistan ve Somali olması bu yaklaşımı desteklemektedir. Ayrıca bu coğrafyadaki ülkelerde ortak üniversiteler kurulmaktadır. Üniversitelerin akademik kültüründe uluslararasılık boyutunu güçlendirecek, nitelikli bir uluslararasılaşma stratejisi için Türkiye’nin dünya çapında üniversiteler (world-class university) yaratarak başta gelişmiş ülkeler olmak üzere tüm dünyadan nitelikli öğrenci ve araştırmacı çekecek bir vizyon geliştirmesi gerekmektedir. Uluslararası öğrenci sayısını 500 bine çıkartmak gibi niceliksel hedeflere ve bölgesel bir misyona odaklanan bir uluslararasılaşma gündemi bu tür bir vizyondan uzaktır.

Araştırma performansını esas alan ARWU, QS, THE ve URAP gibi üniversite sıralamalarında ilk 100’de Türkiye’den üniversite bulunmaması dünya çapında üniversite yaratmak için özellikle araştırma üniversitelerine sunulan desteklerin artırılması gerektiğini göstermektedir. Diğer yandan iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri gündemleri ile öne çıkan sürdürülebilirlik odaklı sıralamalarda Türkiye’den üniversitelerin başarılı performansı olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.



BÖLÜM 1

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

Dr. Sabiha Sunar

I. EĞİTİM YÖNETİŞİMİ

2025'te Ne Oldu?

Bu bölüm, 2025 yılında eğitim alanında yaşanan gelişmeleri yönetişimin temel ilkeleri ışığında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ele alınan başlıklar, yıl boyunca eğitimde öne çıkan tartışmaları ortaya koyarken, karar alma süreçlerini değerlendirmeye de imkân tanımaktadır.

Bu kapsamda ilk olarak serbest kıyafet düzenlemesi örneği üzerinden, eğitim politikalarında **karar alma süreçlerinin rasyonelliği** ele alınmaktadır. Eğitim politikalarının kamuoyuna çoğunlukla olumlu ve nicel göstergelerle sunulması **politika dili ve iletişimi** açısından değerlendirilirken, bütçe görüşmelerinin neredeyse tüm politika tartışmalarının toplandığı başlıca mecra hâline gelmesi **katılımcılık** ve **hesap verebilirlik** ilkelerinin uygulamadaki karşılığına işaret etmektedir. Millî Eğitim Akademileri örneği **uygulama kapasitesine** ilişkin sorunlara dikkat çekerken, demografik dönüşüm başlığı uzun vadeli **stratejik planlama** ihtiyacını hatırlatmaktadır. Dijitalleşme ve yapay zekâ tartışmaları **teknik kapasite** ile pedagojik öncelikler arasındaki dengenin ne ölçüde kurulduğu sorusunu öne çıkarırken; TYMM İzleme ve Değerlendirme Sistemine ilişkin değerlendirmeler ise **kurumsal öğrenme** ve **geri besleme mekanizmalarının** sistem içindeki yerini düşünmeyi gerektirmektedir.

Dolayısıyla bu bölüm, “2025'te eğitimde ne oldu?” sorusuna yalnızca olaylar ve düzenlemeler üzerinden değil; bu gelişmelerin hangi yönetim anlayışı içinde şekillendiği üzerinden yanıt aramaktadır.

Değerlendirme ve Öneriler

Türkiye’de 2025 yılında eğitim sistemiyle ilgili düzenlemelerde belirleyici olan unsur her zaman pedagojik gerekçeler olmamıştır.

Eğitim, doğası gereği etkileri uzun vadede ortaya çıkan bir politika alanıdır ve bu yönüyle toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yapısını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, eğitimle ilgili karar alma süreçlerinde pedagojik temellere dayanan güçlü ve tutarlı bir gerekçelendirme çerçevesinin belirleyici olması beklenir. Burada pedagojik gerekçelerden kasıt; bilimsel kanıt, etki analizleri, çocuk hakları ve uzun vadeli eğitim politikası hedeflerini birlikte içeren bir karar alma yaklaşımıdır. Eğitim politikalarının, anlık siyasal ya da toplumsal taleplerden ziyade, böyle bir karar alma yaklaşımıyla şekillenmesi sistem bütünlüğü ve politika tutarlılığı açısından önem taşımaktadır.

Ancak, 2025 yılında Türkiye’de eğitim gündemini meşgul eden bazı konulara ilişkin kamuoyuna yansıyan açıklamalar incelendiğinde, pedagojik gerekçelerin her zaman öncelikli bir referans noktası olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Bu durumu somutlaştıran güncel örneklerden biri, serbest kıyafet uygulamasına ilişkin yapılan açıklamalardır (Kutu 1.1). Bu konuya ilişkin değerlendirmeler, aynı politika düzenlemesinin farklı dönemlerde farklı gerekçelendirme çerçeveleriyle ele alınabildiğini göstermektedir. Uygulamanın hayata geçirildiği ilk döneme ilişkin değerlendirmelerde dönemin hukuki ve toplumsal bağlamı öne çıkarılırken, pedagojik gerekliliklere dair herhangi bir değerlendirmeye yer verilmemektedir. Uygulamanın kaldırılmasına ilişkin gerekçelendirmede ise söylem değişmekte; pedagojik sorunlar ve sosyoekonomik etkiler ön plana çıkmaktadır. Okul kimliğinin oluşmaması, öğrenciler arasında marka temelli ayrışmaların ortaya

çıkması, akademik ortamın olumsuz etkilenmesi ve veliler üzerindeki ekonomik yük, söz konusu düzenlemenin yeniden ele alınmasını gerektiren başlıca nedenler arasında sıralanmaktadır.

Böylece, aynı politika alanının farklı dönemlerde farklı problem tanımları ve gerekçelendirme çerçevelerine dayandırıldığı bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Kutu 1.1: Serbest Kıyafet Uygulaması Sürecine İlişkin Açıklamalar

“Bu serbest kıyafet uygulamasının başlatıldığı dönemin Türkiye’siyle ilgili bazı şeylerin altını çizmemiz lazım. Çabuk unutuyoruz. Bunu hatırlatmakta fayda var. Bu konunun tartışıldığı ve bu düzenlemelerin yapıldığı dönemin Türkiye’sinde bırakınız öğrencileri, kamu görevlisi öğretmenlerimizin kılık¹ kıyafet serbestisi yoktu. Yani bir öğretmenimiz derse girerken inancının gereği olan başörtüsünü takmak istediğinde devlet memurluğu ilkesiyle, öğretmenlikle bağdaşmadığı için yasaklanmış bir Türkiye’ydi. Aynı şey, öğrencilerimizin kılık kıyafetleri için de geçerliydi ve o dönemin koşullarında bu düzenleme yapıldı ve serbest kıyafeti hem öğretmen arkadaşlarımız için hem öğrenci arkadaşlarımız için böyle bir uygulama başlatıldı.”

“Büyük oranda çocuklarımızın serbest kıyafetle okula gittikleri bir dönem başladı. Bu, o dönemin koşullarında gerekliydi. O yasakçı zihniyeti ortadan kaldıracak, özgürlükçü bir bakış açısı gerekliydi ve onu hayata geçirdik. Şimdi, gelineen noktada serbest kıyafet uygulamasından kaynaklanan sorunlar ortaya çıktı. Bu sorunları iki kategoriye ayırabiliriz. Biri, pedagojik problemler. Okulda okul kimliğinin oluşmamasından tutun, okuldaki kıyafetlerden kaynaklanan öğrenciler arasındaki ayrımcılık mantığına kadar... İşte ‘Sen şu marka giydin, ben bu marka giydim.’ üzerinden yürüyen ve akademik eğitimi negatif etkileyen, zarar veren bir duruma el vermişti, bu pedagojik boyutu.”

“Yıl içinde okullarda öğretmenlerimizle, velilerimizle yaptığımız toplantılarda buradan kaynaklanan sorunlardan bahsedildi. Biz bu sorunları ortadan kaldırmak için bir düzenleme yapmaya karar verdik. Bu düzenleme, dediğim gibi, bir pedagojik boyutu olan düzenleme. İki: Ailelerin üzerinden ilave külfet oluşturabilecek, bu tür durumları kaldırabilecek bir düzenleme. Bir de üçüncü boyutu da şu: Şimdi velilerimiz okulun tanımladığı üniformaları satın alırken bazı kötü örneklerle karşı karşıya kaldığımız veya velilerimizden duyduğumuz örnekler oluyordu. ‘Okul idaresi bizi herhangi bir ildeki, ilçedeki herhangi bir konfeksiyon mağazasına yönlendiriyor. Okul idaresi orayla anlaşma yapmış. Aralarında başka türlü işler var.’ gibi şaibeler ve dedikodular okullarımız üzerinde öğretmenlerimiz, idarecilerimiz üzerinde haksız eleştiriler ortaya çıkmasına sebebiyet veriyordu. “

“Velilerin üzerinde ilave ekonomik külfet oluşturacak durumu ortadan kaldıralım. Bir de bu kıyafetlerin temini esnasında okullarımızı ve öğretmenlerimizi zan altında bırakacak uygulamayı ortadan kaldıralım diye bir düzenleme yaptık ve düzenlemeye göre her yıl okulda öğretmenlerimiz, idarecilerimiz oturacaklar ve okulun kıyafetinin tanımlamasını yapacaklar. Yani bu okuldaki öğrencilerimizin ne giyineceğine, nasıl bir kıyafetle geleceğine karar verecekler. Bunu yaparken de herhangi bir markayı, herhangi bir alışveriş sitesini ya da alışveriş merkezini tanımlamaksızın gri pantolon, lacivert gömlek... Ne marka ne başka hiçbir tanımlama olmaksızın okul kıyafetini böyle bir tanımlama yapsınlar dedik.”

“Mümkün olduğunca kendince en ekonomik koşullarda alsın. Böylece hem öğretmenlerimiz hem ildeki esnaf zan altında kalmaksızın çocuklarını eğitim öğretime hazırlamış ve kıyafet ihtiyacını gidermiş olsunlar istedik. Bir de bunu yaparken bazı yerlerde okullar veya esnaf okul kıyafetlerinin üzerine armalar, değişik logolar, yazılar işleyerek olağan fiyatının daha üstünde fiyatlara sattığına dair örnekler verildi. Dolayısıyla biz bunun da olmamasını istiyoruz. Yani ilave bir külfet getirecek, küçücük belki bir baskının maliyeti, yansıtmaya bile veli tarafından öyle bir algının oluşmasını istemedik.

Bir de son bir düzenleme daha... Bu kıyafetle ilgili dedik ki bir veli çocuğunu okula kaydettiğinde... Bizim kademelerimiz 4 yıl. Bu 4 yıl boyunca kıyafet değişmesin. Yani okulun yönetimi her yıl değiştirmesin. Okul yönetimi değişiyor. Değişen okul yönetimi ‘Ben bunu beğenmedim, değiştiriyorum.’ demesin. Veli, çocuğuna aldığı kıyafeti çocuğu 4 yıl boyunca o kıyafetle okuluna devam edebilsin diye böyle bir düzenleme yaptık. Sahada da hem velilerimizden hem öğretmenlerimizden bize bu anlamda pozitif geri dönüşler var.”

Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin

5 Eylül 2025

Bu örnek, pedagojik gerekçelerin eğitim politikalarında sabit, öncelikli ve süreklilik arz eden bir referans noktası oluşturmadığını; eğitim politikalarının zaman zaman çocukların gelişimsel ihtiyaçlarından ziyade değişen siyasal ve toplumsal bağlamlara göre şekillenebildiğini göstermektedir. Burada tekil bir örnek üzerinden ilerlenmiş olsa da, Türkiye'nin eğitim politikaları tarihinde benzer gerekçelendirme biçimlerine sıklıkla rastlanmaktadır.

Benzer bir durum, 2025 yılında eğitim gündeminde yer alan **ara tatillerin kaldırılması, ortaöğretim süresinin gözden geçirilmesiⁱ ve yükseköğretim programlarının üç yıla indirilmesiⁱⁱ** gibi başlıklarda da gözlemlenmektedir. Bu tartışmalara ilişkin kamuoyuna yansıyan açıklamalarda pedagojik gerekçelerden ziyade; veli talepleri, iş dünyasının beklentileri ve kamuoyunda oluşan görüşler ön plana çıkmaktadır. Velilerin, kamuoyunun ve iş dünyasının eğitim sistemine ilişkin taleplerinin bulunması, demokratik politika yapım süreçlerinin doğal bir parçasıdır ve bu talepler her zaman pedagojik ilkelerle çelişmek zorunda değildir. Ancak politika geliştirme literatüründe, karar alıcıların kamuoyunun taleplerine duyarlılık göstermesi (*responsiveness*) ile uzun vadeli toplumsal yararı gözetmesi (*responsibility*) arasında önemli bir analitik ayrım yapılmaktadır.² Bu noktada asıl sorun, toplumsal taleplerin varlığı değil; bu taleplerin pedagojik gerekçeler üzerinden yeterince değerlendirilmeden karar süreçlerinde etkili olmasıdır. Pedagojik gerekçelerin geri planda kaldığı bu gibi durumlarda ise kısa vadeli ve parçalı çözümler öne çıkmakta, eğitim politikalarının sürekliliği, öngörülebilirliği ve sahadaki etkisi zayıflamaktadır.

Dolayısıyla eğitim sisteminde ihtiyaç duyulan temel yaklaşım, net politika hedeflerinin ve kanıta dayalı karar mekanizmalarının güvence altına alındığı bir yönetim anlayışının tesis edilmesidir. Bu anlayış oluşturulamadığı sürece, eğitim politikalarının pedagojik gerekçelere dayalı, sürdürülebilir ve

toplumsal güven üreten bir yapıya kavuşması mümkün görünmemektedir. Oysa Türkiye'de eğitimin karşı karşıya olduğu sorunlar dikkate alındığında; yönü belirsiz, öngörülebilirliği düşük ve istikrarı zayıflamış bir eğitim sistemi, en son ihtiyaç duyulan tabloyu oluşturmaktadır.

2025 yılında gündeme gelen ortaöğretimin süresine yönelik tartışmalar, ortaöğretimdeki sorunları görünür kılması bakımından önemlidir. Ancak çözüm, süreyi azaltmakta değil; mevcut süreyi gençlerin potansiyelini ortaya çıkaran bir öğrenme sürecine dönüştürebilmekte yatmaktadır.

2025 yılında eğitim gündemini uzun süre meşgul eden konulardan biri ortaöğretimin süresine ilişkin tartışmalar olmuştur. Her ne kadar bu konuda henüz resmî bir adım atılmamış olsa da, mevcut tablo ortaöğretim kademesinin işlevinin yeniden ele alınması gerekliliğine işaret etmektedir.¹

Bu konuya ilişkin kamuoyuna yansıyan tartışmalar çoğu zaman pedagojik gerekçelerden ziyade politik tercihler, ekonomik beklentiler ya da yüzeysel ülke karşılaştırmaları üzerinden ele alınmıştır. Mesele “zorunlu eğitimin süresi” üzerinden biçimsel bir tartışmaya indirgenmiş; bu durum ortaöğretimin işlevine, niteliğine ve gençler üzerindeki gerçek etkisine dair asıl sorunların geri planda kalmasına yol açmıştır.

Türkiye son yirmi yılda eğitime erişimde kayda değer bir ilerleme sağlamıştır. 1997 yılında ortaöğretimde net okullaşma oranı %38 düzeyindeyken, 2011'de %67'ye yükselmiş; bugün ise %90 seviyesine yaklaşmıştır.³ Özellikle kız çocuklarının eğitime katılımındaki artış, geçmişteki önemli bir eşitsizliğin büyük ölçüde giderildiğini göstermektedir. Bu tablo, zorunlu eğitimin genişletilmesine yönelik politikaların somut sonuç ürettiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla zorunlu eğitim süresine ilişkin her değerlendirme, bu kazanımlar gözetilerek yapılmalıdır.

ⁱ Kapsamlı analizler ve öneriler için bkz. TEDMEM Ortaöğretimi Yeniden Düşünmek Raporu <https://tedmem.org/storage/publications/October2025/rlhxxTtbKZNh4f1bhSy0.pdf>

ⁱⁱ Ayrıntılı bilgi için bkz. Bölüm 6: Yükseköğretim

Bununla birlikte erişimde sağlanan artış, ortaöğretimin nitelik sorunlarını ortadan kaldırmış değildir. Bugün sistem üç temel mesele etrafında tartışılmaktadır:

- İlk olarak, üniversite kapısında oluşan yığılma dikkat çekmektedir. Farklı ilgi, yetenek ve hedeflere sahip milyonlarca öğrenci aynı sınav sisteminde buluşmakta; üniversite eğitimi birçok genç için bilinçli bir tercih olmaktan çok zorunlu bir yönelim hâline gelmektedir. Sınava giren adayların önemli bir bölümünün yeniden sınava girenlerden oluşması, yükseköğretime geçiş sürecinde ciddi bir verimsizlik olduğunu göstermektedir.
- İkinci olarak, liselerin gençlere yön verme ve onları hayata hazırlama işlevinin zayıfladığı görülmektedir. Devamsızlık oranlarındaki artış, açıköğretime geçiş eğiliminin devam etmesi ve okul terki vakaları, ortaöğretimin bazı öğrenciler için anlamını yitirdiğine işaret etmektedir. Bu durum, ortaöğretimin toplumsal rolünün yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır.
- Üçüncü olarak ise sınav odaklı yaklaşım okulda verilmesi gereken eğitimi gölgede bırakmaktadır. Merkezî sınavların kademeler arası geçişte belirleyici olması, öğrenmeyi ikinci plana itmekte; öğrencileri bilgi edinmeye değil, seçilmeye odaklanan bir yarışın içine çekmektedir. Ailelerin sınav hazırlık süreçleri için katlandığı maliyetler de eğitimin önemli eşitsizlik alanlarından birini oluşturmaktadır.

Bu sorunlar sistemde bir tıkanıklığa işaret etmektedir; ancak asıl mesele, bu tıkanıklığın nedenlerini doğru teşhis ederek çözümün yönünü isabetli biçimde belirleyebilmektir. Sürenin kısaltılması, işlev kaybı yaşayan bir yapıyı güçlendirmekten ziyade, gençlerin eğitim sistemiyle bağının daha erken kopmasına yol açabilir.

Özellikle çocuk işçiliği, erken yaşta evlilik ve eğitimden uzaklaşma gibi alanlarda hâlen riskler barındıran bir ülkede, zorunlu eğitimin zayıflatılması önemli sosyal sonuçlar doğurabilir.

Ayrıca ortaöğretime ilişkin yapılacak her değişiklik; öğretmen planlamasından yükseköğretime geçiş sistemine, mesleki eğitimden işgücü piyasasına kadar pek çok alanı doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle konu, kısa vadeli beklentilerle değil; veriye dayalı analizlerle ve çok boyutlu etki değerlendirmeleriyle ele alınmalıdır. Eğitim sistemi bir bütündür; bir kademede yapılacak değişiklik diğer kademelerde zincirleme sonuçlar üretir.

2025 yılında gündeme gelen süre tartışması, ortaöğretimdeki sorunları görünür kılmaları bakımından önemlidir. Bundan sonrası için yapılması gereken, süreyi azaltmak değil, ortaöğretime gençlerin ilgi ve yeteneklerini keşfedebildiği, farklı öğrenme yollarına erişebildiği ve hayata hazırlanabildiği bir yapıya kavuşturacak bütüncül bir dönüşümü tartışmaktır.

Eğitim politikalarının kamuoyuna ağırlıklı olarak olumlu ve nicel göstergelerle sunulması, “eğitim sisteminde her şey yolunda” algısını pekiştirerek sistemin kendi sorunlarını tanıma, tartışma ve düzeltme kapasitesini aşındırmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan politika belgelerinin önemli bir bölümünde, resmî açıklamalarda ve Bakanlık temsilcilerinin kamuoyuna yönelik söylemlerinde çoğunlukla sayısal verilere dayalı, büyük ölçüde olumlu bir tablo çizen bir anlatının hâkim olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi, ağırlıklı olarak başarıların vurgulandığı, ilerlemenin nicel göstergelerle ifade edildiği ve seçilmiş veriler üzerinden aktarıldığı bir dil çerçevesinde sunulmaktadır. Kamu iletişimde olumlu gelişmelerin öne çıkarılması anlaşılır olmakla birlikte, gelişime açık alanların ve karşılaşılan güçlüklerin daha görünür kılınması; şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri açısından önem taşımaktadır.

Ulaşılamayan hedefler, uygulamada karşılaşılan güçlükler, bölgesel ve sosyoekonomik eşitsizlikler ile sahada hissedilen sorunlar çoğu zaman bu başarı anlatısının gölgesinde kalmaktadır. Örneğin, yıllar içinde derslik başına düşen öğrenci sayısının azalmasından bahsedilirken ikili öğretime devam eden öğrenci oranlarına değinilmemektedir. Benzer şekilde okullaşma oranlarından bahsedilirken okul dışında kalan çocuklara ilişkin herhangi bir ifadeye yer verilmemektedir.^{4,5,6} Böylece eğitim politikalarının kamuoyuna yansıtılma biçimi, yalnızca olumlu gelişmeleri öne çıkaran, sorun alanlarını ve gelişime açık yönleri sistematik biçimde tartışma dışı bırakan bir nitelik kazanmaktadır. Bu durum, bazı politika alanlarında sahadaki deneyimlerle kamuoyuna sunulan tablo arasındaki mesafenin yeterince tartışılmamasına yol açabilmektedir.

Uluslararası değerlendirme sonuçlarının ele alınış biçimi de benzer bir denge gerektirmektedir. Türkiye, son yıllarda PISA, TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde önemli ilerlemeler kaydetmiştir; ancak bu değerlendirmelerden çıkarılacak dersler de bulunmaktadır. Örneğin Türkiye’de temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranı hâlâ azımsanmayacak düzeydedir ve bu durum önemli müdahale alanlarına işaret etmektedir. Ancak, değerlendirmenin sonuçları konuşulurken bu ve benzeri bulgulara ne söylem düzeyinde ne de *PISA 2022 Türkiye Raporu*’nda gereken önem verilmiştir.^{7,8}

Bu genel tabloya rağmen, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *2024–2028 Stratejik Planı*’nın durum analizi bölümünde, önceki plan döneminde gerileme gösteren performans göstergelerine, veri üretilmeyen alanlara ve ulaşılabilen hedeflere yer verilmektedir.⁹ Bu durum, olması gerektiği gibi eğitim sisteminin yalnızca güçlü yönleriyle değil, gelişime açık alanlarıyla da ele alındığını göstermektedir. Örneğin Stratejik Plan’da, farklı amaçlar altında bazı performans göstergelerinde plan dönemi başlangıç değerlerine kıyasla gerilemeler yaşandığı, bazı göstergeler için ise sağlıklı veri üretilmediği açıkça

ifade edilmektedir. Bu tespitler, sistemin gelişime açık yönlerini kamuoyuna görünür kılan nadir kurumsal değerlendirmeler arasında yer almaktadır. Stratejik Plan’da yer verilen PESTLE ve GZFT analizi ile “tespitler ve ihtiyaçlar” bölümleri de dikkate alındığında, Bakanlık düzeyinde bulunması beklenen eleştirel ve analitik değerlendirme kapasitesinin kurumsal belge düzeyinde mevcut olduğu görülmektedir.

Ancak dikkat çekici olan husus, bu eleştirel ve öz değerlendirmeye dayalı bilginin, Bakanlığın kamuoyuna dönük iletişim diline ve diğer politika metinlerine aynı ölçüde yansımamasıdır. Bu tercihin sürdürülmesi, eğitim yönetiminin üst kademelerinde yer alan aktörlerin aynı zamanda siyasal sorumluluk ve temsil konumlarını sürdürmelerleriyle de yakından ilişkilidir. Hal böyleyken, kısa vadede olumlu bir tablo sunmaya odaklanan iletişim dili, sistemin nitelik odaklı dönüşüm ihtiyacının yeterince anlaşılır olmasını engellemektedir. Oysa eğitim gibi toplumsal etkisi yüksek, kuşaklar arası sonuçlar doğuran bir alanın, dönemsel siyasal önceliklerden bağımsız olarak ele alınması; sürdürülebilirlik, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda bir devlet politikası perspektifiyle yönetilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, başarılarla birlikte gelişime açık alanların da açık ve dengeli bir iletişim diliyle paylaşılması; hem toplumsal güveni pekiştirecek hem de yürütülen reform süreçlerine yönelik daha güçlü ve kalıcı bir destek zemini oluşturacaktır.

Eğitim politikalarına ilişkin diyalog kanallarının eksikliği, bütçe görüşmelerini neredeyse tüm politika tartışmalarının yığıldığı tek mecra hâline getirmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı bütçe görüşmeleri, anayasal sistem içinde esas olarak kamu kaynaklarının nasıl dağıtıldığını ortaya koymak, yapılan harcamaların gerekçelerini açıklamak ve mali denetimi sağlamak amacıyla kurgulanmış teknik bir yasama süreci olarak tasarlanmıştır.¹⁰ Nitekim Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin de eğitim bütçesinin görüşüldüğü Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Plan ve Bütçe Komisyonu ve

Genel Kurul oturumlarındaki sunumlarına bu amacı ifade eden *“Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanlığı, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Başkanlığı ve üniversitelerimizin 2026 Yılı Merkezî Yönetim Bütçe Kanun Teklifleri ile 2024 Yılı Merkezî Yönetim Kesin Hesap Kanun Tekliflerini sunmak, 2024 Yılı Sayıştay Raporu ve Bakanlığımız uygulamaları ile yeni hedeflerimiz hakkında bilgi vermek üzere huzurlarınızdayım.”* sözleriyle başlamıştır.^{11,12}

Eğitim politikasındaki her tercihin bütçe ile doğrudan ilişkili olduğu dikkate alındığında, pek çok politika alanının bütçe görüşmelerinde gündeme gelmesi son derece olağan bir durumdur. Ancak eğitim sisteminin bir yıllık tüm sorunlarının ve politika tartışmalarının bütçeyle ilgisinden bağımsız olarak tek bir komisyon oturumuna ya da genel kurul görüşmesine sıkıştırılması, gündemin aşırı biçimde yoğunlaşmasına ve dağılmasına yol açmaktadır. Bu yoğunluk nedeniyle ne bütçenin rasyonel ve detaylı bir mali analizi yapılabilirmekte ne de mevcut eğitim sistemi sorunları derinlemesine tartışılarak çözüm önerileri geliştirilebilmektedir. Tartışmalar, çoğu zaman yüzeysel, reaktif ve genellikle güncel krizlere odaklı kalmakta, karşılıklı polemiklerin öne çıktığı bir zeminde ilerlemektedir.

Bütçe görüşmelerinin mevcut durumunu sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmek için, öncelikle yasama ve yürütme arasındaki ilişki biçiminde yaşanan değişimin dikkate alınması gerekmektedir. Bu değişimle birlikte, yürütme organının işleyişi ve karar alma süreçleri yeniden şekillenmiş; bakanlıkların siyasal sorumluluk ve hesap verme ilişkileri de bu yeni çerçeve içinde farklı bir nitelik kazanmıştır. Önceki dönemde bakanlar, kendi görev alanları ve hükümetin genel politikaları bakımından Meclis’e karşı daha doğrudan bir sorumluluk ilişkisi içinde yer alırken, mevcut durumda bu ilişkinin daha sınırlı ve dolaylı biçimde kurulduğu görülmektedir. Bu durum, bütçe görüşmelerini

yürütme temsilcileri olan Bakanlar ile milletvekilleri arasındaki en düzenli ve doğrudan temas alanı hâline getirmektedir.

Bu tablonun olası sebeplerinden bir diğeri ise eğitim politikalarının yıl boyunca düzenli biçimde ele alınabileceği, izlenebileceği ve değerlendirilebileceği bir politika diyalogunun oluşturulamamış olmasıdır. Milli Eğitim Şûraları gibi danışma organlarının düzensiz aralıklarla toplanması ve kararlarının bağlayıcılığının bulunmaması; TBMM’deki ilgili ihtisas komisyonlarının çalışmalarının daha çok kanun teklifleriyle sınırlı kalması ve Bakanlık faaliyetlerini sürekli izleyen bir işlev üstlenememesi gibi hususlar, eğitim politikalarına ilişkin düzenli değerlendirme yapılabilmesini ve geri bildirim mekanizmalarının işletilmesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla milletvekilleri açısından bütçe oturumları, eğitim politikalarına ilişkin birikmiş sorunların, eleştirilerin ve taleplerin doğrudan Bakanlığa iletilebildiği istisnai bir zemin işlevi görmektedir.

Bu durumun daha dengeli bir yapıya kavuşabilmesi için bütçe süreci ile eğitim politikalarına ilişkin değerlendirme ve tartışma süreçlerinin kurumsal olarak birbirinden ayrılması ve her iki alanın da kendi amaçları doğrultusunda güçlendirilmesi gerekmektedir. Bütçe görüşmelerinin, tüm politika tartışmalarının yüklendiği bir alana dönüşmesi yerine, mali disiplinin ve hesap verebilirliğin etkin biçimde sağlandığı bir denetim zemini olarak işletilmesi; buna paralel olarak eğitim politikalarının yıl boyunca düzenli biçimde izlenebileceği, değerlendirilebileceği ve tartışılabilceği diyalog kanallarının oluşturulması, eğitim sisteminde daha istikrarlı ve uzlaşmacı politikaların geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Millî Eğitim Akademileri gibi öğretmen istihdam sürecini doğrudan etkileyen bir düzenlemede, takvimin öngörülen biçimde işletilememesi ve belirsizliklerin giderilememesi önemli yönetim sorunlarına işaret etmektedir.

Millî Eğitim Akademilerinin kurulmasıyla öğretmen istihdam sürecinde kapsamlı bir dönüşüm hedeflenmiştir. Ancak Bakanlığın iş takviminde hazırlık eğitimlerinin 1 Eylül 2025 tarihinde başlatılması öngörülmesine rağmen bu hedef gerçekleştirilememiştir. Gerekli yönetmeliklerin, uygulama esaslarının ve program detaylarının zamanında çıkarılamaması nedeniyle mevzuat altyapısı da tamamlanmamıştır. Bunun sonucunda hazırlık eğitiminin kapsamı, süresi, uygulama esasları, branş dağılımları ve uygulama takvimine ilişkin temel unsurlar 2025 yılı boyunca netlik kazanmamıştır.ⁱⁱⁱ

Belirsizlik yalnızca takvimle sınırlı kalmamıştır. Hazırlık eğitimine alınacak on bin öğretmen adayı için asıl ve yedek olarak belirlenenler ile hangi merkezlerde eğitim alacakları ancak 30 Ocak 2026'da belirlenebilmiştir.¹³ Buna rağmen, öğretmen adaylarının hazırlık eğitimine yönelik nasıl bir eğitim alacakları, nereye atanacakları ve asıl görevlerine ne zaman başlayacakları henüz bilinmemektedir.^{iv} Hazırlık eğitiminin süresine ilişkin 12 ya da 14 ay gibi farklı sürelerin gündeme gelmesi; eğitim fakültesi mezunları, pedagojik formasyon mezunları ve diğer fakültelerden mezun adayların eğitim süreçlerinin nasıl farklılaştırılacağına ilişkin belirsizliği; akademide verilecek teorik derslerin eğitim fakültelerindeki lisans programlarından hangi yönleriyle ayrışacağına ilişkin tanımlanmamış olması; uygulama derslerinin akademi-okul iş birliği içinde nasıl yapılandırılacağı, adayların kaç farklı okulda ve ne kadar süreyle etkin uygulama yapabileceği, köy okulları gibi dezavantajlı bölgelerde deneyim kazanma hedefinin nasıl gerçekleştirileceği gibi hususlar sürecin planlanmasına ilişkin ciddi soru işaretleri doğurmaktadır.

Millî Eğitim Akademileri gibi öğretmen istihdam sürecini doğrudan etkileyen bir düzenlemede, “kervan yolda düzülür” anlayışıyla ilerlenmesi, takvimin öngörülen biçimde işletilememesi ve belirsizliklerin giderilmeden uygulamaya geçilmeye çalışılması önemli yönetim sorunlarına işaret etmektedir. Düzenlemenin Öğretmenlik Mesleği Kanunu kapsamında gündeme gelmesinden bugüne kadar geçen sürede, karar alma süreçlerinin yeterince planlı ve öngörülebilir biçimde yürütülemediği görülmektedir. Ortaya çıkan belirsizlik ortamı öğretmen adaylarında gelecek kaygısı ve mesleki motivasyon kaybına, ailelerde ekonomik ve yerleşim düzenine ilişkin planlama güçlüklerine, eğitim fakültelerinde mezun yönlendirme ve akademik planlama sorunlarına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca, kurumsal süreklilik açısından bakıldığında da önemli bir belirsizlik bulunmaktadır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde Bakanlık düzeyinde önemli bir kurumsal birikim bulunmasına rağmen, bu birikimin Millî Eğitim Akademilerine nasıl aktarılacağına ilişkin açık bir yönetim modeli de ortaya konulamamıştır. Bu belirsizliklerin giderilememesi, bu süreçten etkilenecek paydaşların yeterince gözetilmediği yönündeki izlenimi güçlendirmektedir.

Sonuç olarak, Millî Eğitim Akademileri sürecinde yaşanan takvim aksamaları ve devam eden belirsizlikler, yalnızca teknik ya da mevzuata ilişkin sorunlar olarak değil; aynı zamanda planlama, koordinasyon ve şeffaflık boyutlarıyla bir yönetim meselesi olarak ele alınmalıdır. Böylesine geniş kapsamlı ve çok sayıda öğretmen adayını etkileyen bir düzenlemenin başarısı, yalnızca fiziki yapılara “Akademi” adı verilmesiyle değil; tüm sistemin açık, tutarlı, zamanında ve hesap verebilir bir politika planlaması içinde işletilmesiyle mümkündür. Aksi halde, Millî Eğitim Akademileri modelinin kurumsal ve mali açıdan sürdürülebilirliği de tartışmalı hâle gelmektedir. Sürdürülebilirliğe ilişkin bu belirsizlik, ayrılan kamu kaynaklarının beklenen çıktıları üretmesine ilişkin soru işaretleri oluşturmakta, bu durumun zaman ve kamu kaynağı israfına yol açabileceği değerlendirilmektedir.

ⁱⁱⁱ Ayrıntılı bilgi için bkz. Bölüm 4. Öğretmenlik ve Mesleki Süreç

^{iv} Bölümün son güncellenme tarihi 30 Ocak 2026'dır.

Eğitim sisteminin uzun yıllar boyunca esas aldığı öğrenci artışına dayalı büyüme varsayımı artık geçerliliğini yitirmiştir.

Türkiye’de eğitim politikalarının önümüzdeki dönemde nasıl şekilleneceğini etkileyecek temel unsurlardan biri, nüfusun yaş dağılımı ve doğurganlık düzeylerinde yaşanan hızlı değişimdir. Güncel demografik göstergeler, eğitim sisteminin uzun yıllar boyunca esas aldığı, öğrenci sayısındaki artışa bağlı büyüme varsayımının artık geçerliliğini yitirdiğini göstermektedir. Bu durum, eğitim sisteminin ölçeğinin ve önceliklerinin yeniden düşünülmesini gerektiren bir dönemece işaret etmektedir.

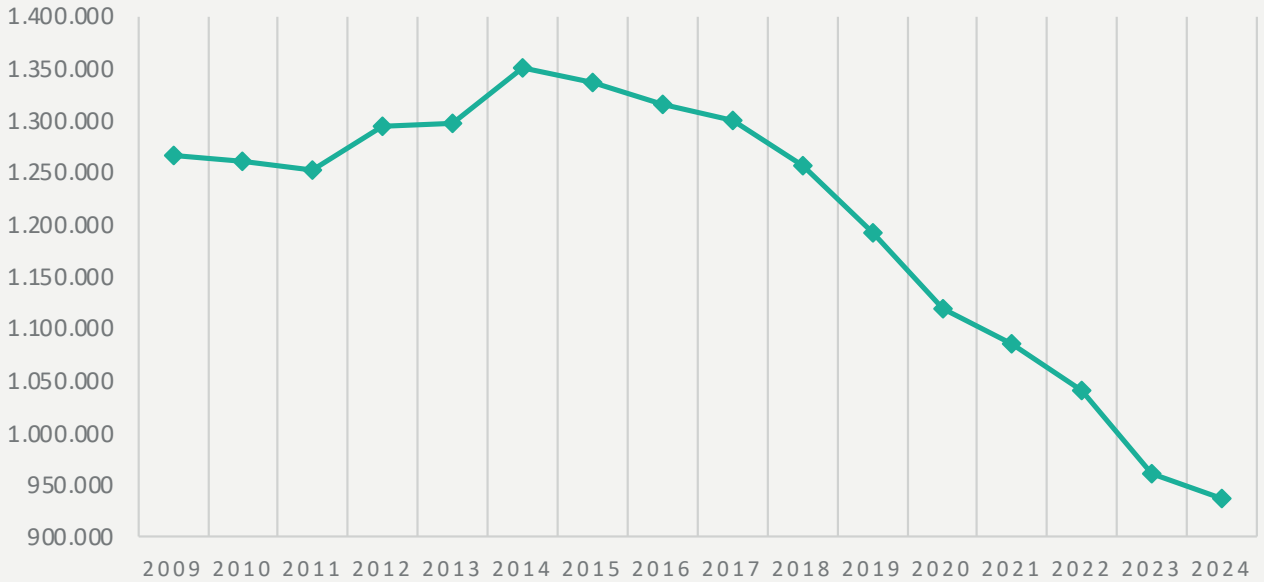
Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, 2014 yılında 1 milyon 351 bin 88 olan canlı doğum sayısı, 2024 yılında 937 bin 559’a gerilemiştir (Grafik 1.1). Bu değişim, son on yılda canlı doğum sayısında %30,6 oranında bir azalma yaşandığını göstermektedir.

Aynı dönemde yıllık nüfus artış hızının binde 13,3’ten binde 3,4’e düşmüş olması, doğurganlıktaki gerilemenin genel nüfus dinamiklerine de yansımaya koymaktadır.¹⁵ Bu iki gösterge birlikte değerlendirildiğinde, okula başlayacak çocuk sayısının önemli ölçüde azaldığı anlaşılmaktadır.

Bu gerilemenin eğitim sistemine yansımaları ise son yıllarda daha fark edilir olmaya başlamıştır. 2025 yılında ilkokula başlayan öğrenci grubu çoğunlukla 2019 doğumlu çocuklardan oluşmaktadır. Mevcut doğum verileri temel alındığında, 2030 yılında ilkokula başlayacak çocuk sayısının (2024 doğumlular), 2025’te okula başlayan çocuk sayısına (2019 doğumlular) kıyasla yaklaşık %21 oranında daha düşük olacağı tahmin edilmektedir. Bu tablo, eğitim sisteminin yalnızca uzun vadede değil, önümüzdeki beş yıl içinde dahi önemli bir ölçek daralmasıyla karşı karşıya kalacağını göstermektedir.

GRAFİK 1.1¹⁴

Yıllara Göre Canlı Doğum Sayıları (2009-2024)

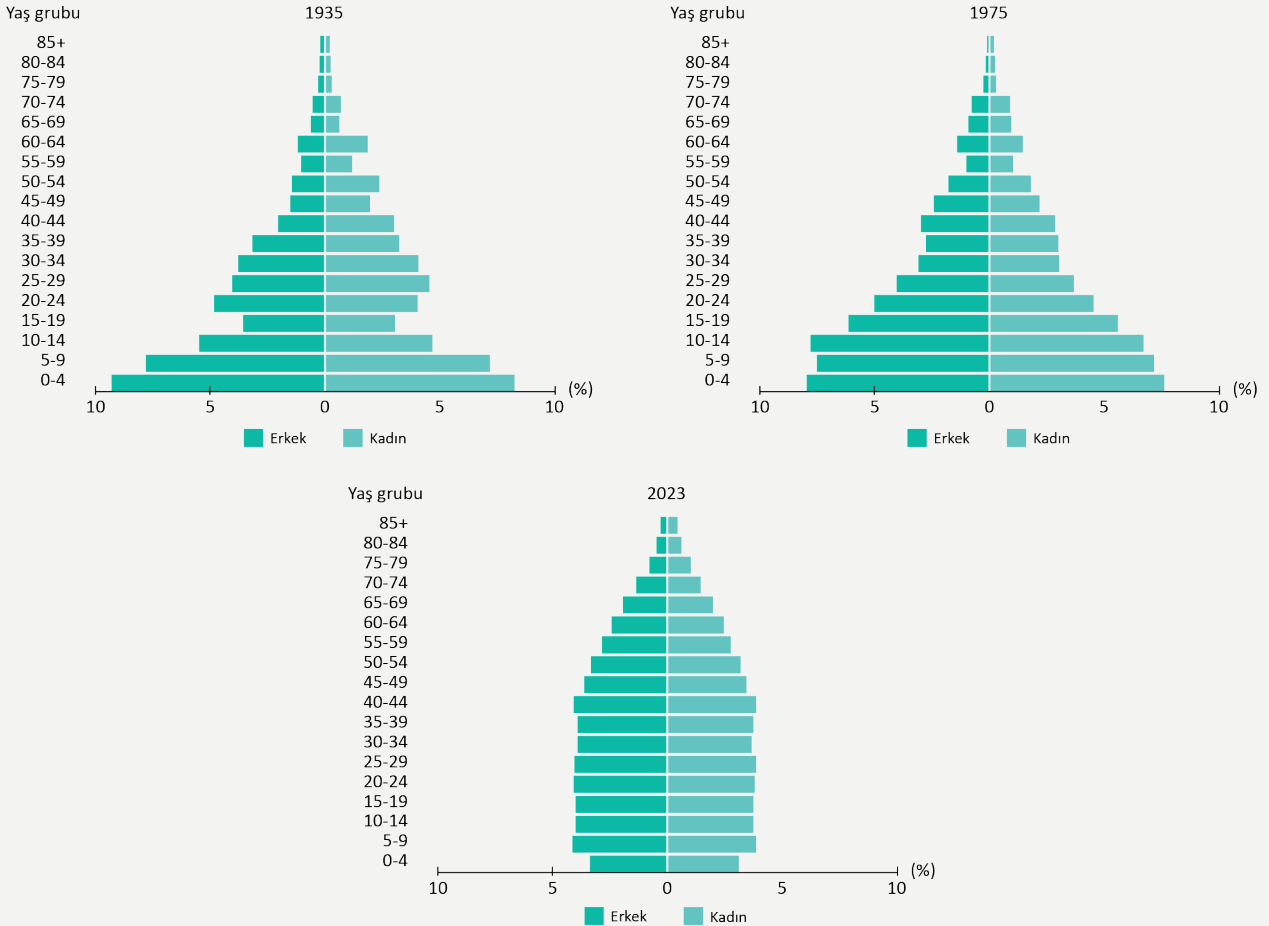


Demografik dönüşüm yalnızca çocuk nüfusundaki azalmayla sınırlı değildir. Nüfusun yaş dağılımındaki değişim de eğitim politikaları açısından belirleyici bir role sahiptir. TÜİK verilerine göre, yaşlı nüfus olarak tanımlanan 65 yaş ve üzerindeki nüfus 2019 yılında 7 milyon 550 bin 727 kişi iken, son beş yılda %20,7 artarak 2024 yılında 9 milyon 112 bin 298 kişiye ulaşmıştır.¹⁶ Yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı aynı dönemde %9,1'den %10,6'ya yükselmiştir. TÜİK nüfus projeksiyonları, yaşlı nüfus oranının önümüzdeki on yıllarda artmaya devam edeceğini göstermektedir. Buna göre yaşlı nüfus oranının 2030 yılında %13,5, 2040 yılında %17,9, 2060 yılında %27,0 olacağı tahmin edilmektedir.

Daha uzun dönemli eğilimlere bakıldığında 65 yaş ve üzerindeki nüfusun toplam nüfus içindeki payının 2000 yılında %6,7'den 2023 yılında %10,2'ye yükseldiği görülmektedir.¹⁷ Aynı dönemde 0–14 yaş grubunun toplam nüfus içindeki oranı ise %29,8'den %21,4'e gerilemiştir. Bu veriler, Türkiye'nin genç nüfus ağırlıklı demografik yapıdan uzaklaştığını, giderek bir yaşlanma sürecine girdiğini göstermektedir (Grafik 1.2).¹⁸

GRAFİK 1.2¹⁷

Yıllara Göre Nüfus Piramidindeki Değişim (1935, 1975, 2023)



Kaynak: TÜİK, Genel Nüfus Sayımları, 1935, 1975 / TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2023

Demografik yapıdaki bu dönüşüm, eğitim sisteminin yönetim bileşenleri üzerinde doğrudan ve çok boyutlu etkiler üretmektedir.¹⁹ Derslik ve okul kapasitesi, eğitim bütçesi, öğretmen yetiştirme, atama ve norm kadro planlaması, yükseköğretimde arz-talep dengesi gibi pek çok bileşenle ilgili olarak demografik eğilimleri gözeterek bir planlama yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, öğretmen yetiştirme, atama ve norm kadro planlaması bileşeni ele alındığında, Milli Eğitim Akademisi üzerinden kurgulanan sürecin öğrenci sayısındaki azalmayla birlikte norm fazlası olacak ya da branş değişikliğine mecbur kalacak öğretmenler için gerekli planlamalara sahip olduğundan emin olunmalıdır. Öte yandan; nüfusun hızla yaşlanması, eğitim bütçesi açısından da önemli bir baskı alanı oluşturmaktadır. Yaşlı nüfusun artışıyla birlikte sağlık ve sosyal güvenlik harcamalarının kamu bütçesi içindeki payının yükselmesi, orta vadede eğitim harcamalarının görece ağırlığını zayıflatma potansiyeline sahiptir.

Demografik daralmanın en görünür etkilerinden biri yükseköğretim alanında ortaya çıkmaktadır. Doğurganlık hızındaki kalıcı düşüş, orta vadede üniversite çağındaki nüfusun azalacağını ve yükseköğretimde arz-talep dengesinin köklü biçimde değişeceğini göstermektedir. Yükseköğretime erişim talebinin daralma ihtimaline karşın, mevcut politika yaklaşımının uluslararası öğrenci hareketliliğinden daha fazla pay alma yönünde şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte, demografik dönüşümün etkileri, özellikle gelirlerinin önemli bir bölümünü öğrenci ücretlerinden sağlayan vakıf üniversiteleri açısından finansal sürdürülebilirlik risklerini artırmaktadır. Bu çerçevede, yükseköğretimde demografik daralmaya verilen yanıtın yalnızca uluslararası öğrenci sayısını artırmaya odaklanması yeterli görünmemektedir. Üniversite birleşmeleri, kapasite ve programların yeniden yapılandırılması ile üniversitelerin farklı yaş gruplarına yönelik hayat boyu öğrenme misyonlarının güçlendirilmesi gibi seçenekleri içeren bütüncül ve uzun vadeli bir stratejik yaklaşımın geliştirilmesi gerekmektedir.²⁰

Öte yandan 2025 yılının “Aile Yılı” ilan edilmesi; Türkiye’de düşen doğurganlık oranları, yavaşlayan nüfus artışı ve artan yaşlı nüfusa yönelik politika önceliklerinin tanımlanmasını gerektirmektedir.²¹ Bu kapsamda eğitim sistemi, özellikle erken çocukluk eğitimi yoluyla, yalnızca çocukların gelişimini destekleyen bir alan değil; aynı zamanda çocuk bakım sorumluluğunu aileyle paylaşarak kadınların istihdamda kalmasını kolaylaştıran önemli bir mekanizma işlevi de görmektedir. Nitelikli ve erişilebilir erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması, demografik gerilemeye karşı aileleri destekleyen bir nüfus politikası olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, Türkiye’de eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu demografik dönüşüm, mevcut yapının korunmasına dayalı kısa vadeli politikalarla yönetilebilecek bir süreç değildir. Azalan çocuk nüfusu ve hızla yaşlanan toplum gerçeği; öğretmen politikalarından bütçe önceliklerine, yükseköğretimin kapsamından kurumsal sürdürülebilirliğine kadar sistemin bütününe yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada özellikle fiziksel kapasiteye yönelik yatırımların, orta ve uzun vadeli nüfus projeksiyonları ışığında yeniden değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğrenci sayısındaki düşüş eğilimi dikkate alınmadan sürdürülen okul ve derslik yatırımları, bazı bölgelerde zamanla atıl kapasite sorununa yol açabilir. Aynı şekilde öğretmen istihdamı ve branş planlamasının demografik verilerle uyumlu biçimde yapılmaması, ilerleyen yıllarda norm fazlası öğretmen sorununu daha görünür hâle getirebilir. Bu nedenle, eğitim sisteminde demografik projeksiyonlara dayalı, bölgesel farklılıkları gözeterek ve kamuoyuyla açık biçimde paylaşılan bir strateji belgesinin ivedilikle paylaşılması önem taşımaktadır.

2025 yılı itibarıyla Türkiye’de eğitimde dijitalleşme ve yapay zekâ alanında atılan adımlar, teknik kapasitenin güçlendirilmesine yönelik kayda değer bir ivme ortaya koymaktadır.

Bu dönemde dijital dönüşümün öne çıkan hedeflerinden biri “veriye dayalı karar alma mekanizmalarını etkin kılmak” olmuştur. Bunun

en somut örneğini Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Yönetim Sistemi'nin (MEBBYS) devreye alınması oluşturmaktadır. MEBBYS “*öğrenci, öğretmen, okul, bütçe ve altyapı gibi çok sayıda veriyi tek merkezde toplayarak yöneticilerin daha hızlı ve doğru kararlar almasına yardımcı olan dijital bir karar destek platformu*” olarak tanımlanmaktadır.²² Bununla birlikte, Bakanlık merkez teşkilatı ile tüm taşra birimleri arasındaki iletişimi daha sistematik hâle getirmeyi hedefleyen Öğretmen Bilgi Servisi (ÖBS) ile okul-veli iletişimini güçlendirmeyi hedefleyen Okul Veli Asistanı (OVA) uygulamaları kullanıma sunulmuştur.²³ Bu araçlar, doğru bilgiye erişimi ve paydaşlar arasında iletişimi kolaylaştırıcı çözümler olarak öne çıkmaktadır.

2025 yılı aynı zamanda eğitimde dijital ve yapay zekâ temelli dönüşüm için kurumsal, stratejik ve etik altyapının oluşturulması bakımından da önemli gelişmeler yaşandığı bir yıl olmuştur. Bu kapsamda öncelikle YEĞİTEK bünyesinde Yapay Zekâ ve Büyük Veri Uygulamaları Daire Başkanlığı kurulmuştur.²⁴ Bununla birlikte “Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı” kamuoyuyla paylaşılmıştır.²⁵ Takip eden süreçte yayımlanan “Yapay Zekâ Etiği Tavsiyeleri”²⁶ ile “Yapay Zekâ Uygulamaları Etik Kurulu Yönergesi”²⁷ ise, yapay zekâ uygulamalarının güvenli ve sorumlu biçimde yürütülmesine yönelik bir mevzuat ve rehberlik zemini oluşturma çabasını yansıtmaktadır.

Bu gelişmeler birlikte değerlendirildiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2025 yılında düzenleyici ve yönlendirici bir kapasite geliştirme odağında ilerlediği görülmektedir. Ancak eğitimde dijital dönüşümün gerçek başarısı, sadece teknik sistemlerin sayısal olarak çoğalması, toplanan verinin hacmi ya da politika belgelerinin varlığı ile ölçülemez. Eğitimde teknoloji, kendi başına bir amaç değildir; öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmaya hizmet ettiği ölçüde anlamlıdır.²⁸

Bu noktada asıl belirleyici olan, dijitalleşmenin okulun gündelik işleyişinde neyi nasıl değiştirdiği; öğretmenin pedagojik karar alma süreçlerini ne ölçüde güçlendirdiği ve öğrencinin öğrenme deneyimini ne ölçüde zenginleştirdiğidir. Çünkü teknik

kapasitenin genişlemesi, otomatik olarak pedagojik kapasitenin geliştiği anlamına gelmemektedir. Yani güçlü bir altyapı kurulması, okullara daha fazla yazılım, donanım veya yapay zekâ temelli dijital sistemlerin entegre edilmesi, öğretmenlerin bu araçları pedagojik açıdan etkili biçimde kullanabildiği ya da öğrencilerin daha iyi öğrendiği anlamına gelmemektedir. Bu nedenle dijitalleşmenin başarısı, teknik altyapının büyüklüğünden ziyade öğretimin niteliğine somut ve sürdürülebilir katkı üretme kapasitesi ile değerlendirilmelidir. Bunun için de dijital altyapı ve kaynakların eşit ve adil biçimde sunulmasının yanı sıra; öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, öğretim tasarımının pedagojik temelde yapılandırılması, teknolojinin etik ve bilinçli kullanımının teşvik edilmesi ve öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına duyarlı uygulamaların güçlendirilmesi gerekmektedir.

Yükseköğretim alanında da benzer biçimde, kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri ile üniversitelerin stratejik plan hazırlama yükümlülükleri kapsamında dijitalleşme ve veriye dayalı karar alma uygulamalarının son dönemde yaygınlaştığı görülmektedir. Akreditasyon çalışmaları, kurumsal iç kalite güvence süreçleri ve uluslararası sıralamalara veri sağlama gereklilikleri doğrultusunda üniversitelerde kurumsal gelişim ofisi, büyük veri ofisi, derecelendirme koordinatörlüğü gibi çeşitli idari birimler oluşturulmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen veriye dayalı yönetim uygulamalarının, üniversitelerde yönetsel kontrolü sağlayan teknik bir altyapı işlevi mi üstleneceği, yoksa katılımcılığı ve şeffaflığı artırarak üniversitelerin eğitim, araştırma ve toplumsal katkı faaliyetlerinin niteliğini güçlendiren bir yönetim anlayışına mı katkı sağlayacağı zaman içinde değerlendirilecektir.

Bu çerçevede Türkiye'nin eğitimde dijitalleşme süreci kapsamında şu soru giderek daha fazla önem kazanmaktadır: Dijitalleşme, eğitim sisteminde daha fazla yönetsel kontrolü sağlayan teknik bir altyapı iyileştirmesi olarak mı kalacak yoksa okulun, öğretmenin ve üniversitenin hızla değişen teknolojik ortama uyum sağlama kapasitesini güçlendiren ve

öğrenme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesine hizmet eden bir dönüşüm mü sunacaktır? Bu soruya verilecek yanıt, Türkiye’de eğitimde dijitalleşmenin yönünü ve sonuçlarını belirleyecektir.

TYMM kapsamında yürütülen izleme ve değerlendirme çalışmaları; kapsamı ve veri çeşitliliğiyle öğretim programlarının ve ders kitaplarının geliştirilmesine önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarının 2024-2025 eğitim öğretim yılında okullarda kademeli olarak uygulanmaya başlamasıyla birlikte, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Sistemi (TTKB-İDES) öğretim

programları ve ders kitaplarının etkililiğini değerlendirmek ve bunlar hakkında geri bildirim almak amacıyla hayata geçirilmiştir. 2025 yılında bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı geniş ölçekli veri toplama süreçleri, zümre öğretmenler kurulu toplantılarından elde edilen geri bildirimler, anket uygulamaları, odak grup görüşmeleri ve doküman incelemeleri gibi nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanıldığı görülmektedir.^{29,30} Ayrıca öğretim programlarının PISA yeterlik düzeyleri, TIMSS 2027 bilişsel alanları ve uluslararası beceri temelli eğitim uygulamaları ile karşılaştırmalı olarak incelendiği de dikkat çekmektedir (Kutu 1.2).

Kutu 1.2: TTKB-İDES Kapsamında Hazırlanan Raporlar³¹

- TYMM Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Becerilerin PISA Yeterlik Düzeyleri ile İlişkilendirilmesi
- TYMM 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Sene Başı Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantıları İzleme Raporu
- TYMM ile Hazırlanan Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Tutumları ve Görüşleri
- TYMM ile Hazırlanan Öğretim Programlarına Yönelik Branş Bazında Öğretmen Görüşleri
- TYMM 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Şubat Ayı Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantıları İzleme Raporu
- TYMM Kapsamında Hazırlanan Okul Öncesi Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri
- TYMM Kapsamında Hazırlanan İlkokul Ders Kitaplarına (Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik) Yönelik Öğretmen Görüşleri
- TYMM Kapsamında Hazırlanan Ortaokul Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri
- TYMM Kapsamında Hazırlanan Ortaöğretim Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşleri
- TYMM’ye Yönelik Okul Yönetici Görüşleri
- TYMM Çerçevesinde İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersinde İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin İncelenmesi
- TYMM 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Haziran Ayı Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantıları İzleme Raporu
- TYMM Öğretim Programlarının Avrupa Konseyi Dijital Vatandaşlık Eğitimi Planlayıcısı Çerçevesinde İncelenmesi
- TYMM Çerçevesinde Uluslararası Beceri Temelli Eğitim Uygulamaları ile İzleme ve Değerlendirme Süreçleri
- TYMM Çerçevesinde Hazırlanmış Matematik, Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi Dersleri Öğretim Programlarının TIMSS 2027 Bilişsel Alanlarına Göre İncelenmesi

TTKB tarafından bu çalışmaların, “karar vericilere, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara eğitim politikalarının uygulanmasında yol gösterici nitelik taşıdığı” ifade edilmektedir.³¹ Bu ifade, izleme ve değerlendirme süreçlerinin öğretim programı geliştirme ve uygulama döngüsüne bilgi sağlayan stratejik araçlar olarak konumlandırıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Kamuoyuna açık raporlar incelendiğinde ise öğretim programlarının hem kuramsal hem de uygulama boyutuna yönelik önemli tespit ve önerilerin geliştirildiği görülmektedir.^{32,33,34}

Örneğin TYMM’de tanımlanan becerilerin PISA yeterlik düzeyleri ile ilişkilendirildiği raporda politika geliştiriciler için şu önerilere yer verilmiştir (sayfa: 246):³²

- Millî Eğitim Bakanlığının yeni müfredatları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri ve uluslararası standartlarda rekabet edebilecekleri şekilde güçlendirmesi önemlidir. Bu kapsamda öğretim programlarının sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, dönütlere göre gözden geçirilmesi ve güncellenmesi,
- Eğitim politikaları oluşturulurken öğrenci merkezli yaklaşımların ve farklı öğrenme stillerine uygun stratejilerin ön planda tutulması, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olabilecek ortam hazırlanması,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacı ile yapılan eğitimler öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, yeni öğretim yöntemlerini öğrenmelerine ve öğrenci başarısını artırmak için etkili uygulamalar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu amaçla atölye çalışmaları, beceri atölyeleri, okul temelli planlamaya uygun eğitimler, okul dışı uygulamalara ilişkin eğitimler ve aile eğitimleri gibi çeşitli eğitim türleri düzenlenmesi önerilmektedir.

Genel öneriler ise şöyle ifade edilmiştir (sayfa 247):

- Eğitim programlarının uygulanması sürecinde öğrenci başarısının ve programın uygulanma çalışmalarının desteklenmesi için öğretmenler arasında iş birliği ve profesyonel gelişim fırsatlarının teşvik edilmesi,
- Öğretmenlere program okuryazarlığı ve okuma öğretim stratejileri konusunda eğitimler verilmesi,
- Okulların, öğrenci ihtiyaçlarına ve yerel koşullara uygun olarak esneklik göstermesi ve buna göre eğitim programlarına adapte edebilmesi,
- Okuma becerilerini geliştirmek için okul öncesi dönemden başlayarak erken yaşta düzenlenecek eğitimlerin teşvik edilmesi,
- Öğrencilere erken yaşta kitaplarla tanışma fırsatı sağlanarak okuma kültürü oluşturulması ve okuma, anlama ile yorumlama becerilerinin güçlendirilmesi,
- Okuma kültürünü güçlendirmek için kütüphanelerin erişilebilirliğinin artırılması, okuma etkinliklerinin düzenlenmesi,
- Farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrenciler için kapsayıcı eğitim politikaları uygulanması, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin de okuma becerilerini geliştirebilmeleri için desteklenmesi,
- Okuma becerilerini desteklemek için dijital ve teknoloji destekli öğrenme araçları kullanılması önerilmektedir.

TTKB-İDES kapsamında gerçekleştirilen ve kamuoyuyla paylaşılan diğer raporlarda da benzer önerilerin olduğu görülmektedir. Bu noktada dikkat çekici bir yönetim meselesi ortaya çıkmaktadır: Söz konusu raporları hazırlayan, bulguları yorumlayan ve öneriler geliştiren kadro ile bu önerilerin muhatabı olarak tanımlanan “karar vericiler” ve “politika yapıcılar” büyük ölçüde aynı kurumsal bütün içinde yer almaktadır. Başka bir ifadeyle, öneri geliştirenler ile önerinin yöneltildiği

karar mercii arasında net bir ayrım bulunmamaktadır. Bu durum, izleme ve değerlendirme raporlarında yer alan önerilerin uygulamada nasıl karşılık bulacağını belirsizleştirmektedir. Önerilerin kim tarafından, kime yönelik ve hangi karar mekanizmaları üzerinden ele alınacağını açık biçimde tanımlanmaması, raporların “yol gösterici” niteliğinin daha çok söylem düzeyinde kalma riskini beraberinde getirmektedir.

Bu belirsizliği güçlendiren bir diğer unsur ise yapılan tespitler doğrultusunda öğretim programları ya da ders kitaplarında herhangi bir düzenleme yapıp yapılmadığı, sınıf içi uygulamalarda ölçülebilir bir iyileşme gözlenip gözlenmediği ya da TYMM’nin genel olarak etkili bulunup bulunmadığı gibi temel soruların yanıtlarının kamuoyuna yansımamasıdır. Bu durum, izleme ve değerlendirme sürecinin politika geri besleme işlevine ilişkin bir çıkarım yapmayı zorlaştırmaktadır.

Bu nedenle izleme ve değerlendirme sisteminin işlevselliğini güçlendirecek bir sonraki adım, yalnızca veri üretmek ve rapor yayımlamak değil; aynı zamanda açık bir politika geri besleme mekanizması kurmak ve bunu paylaşmak olmalıdır. Bu mekanizma; (1) hangi bulguların hangi karar süreçlerinde yer aldığını (2) önerilerin hangi kurumsal birimler tarafından değerlendirildiğini, (3) hangi öneriler doğrultusunda ne tür düzenlemeler yapıldığını ve (4) bu düzenlemelerin uygulama sonuçlarının nasıl izlendiğini ortaya koyan bir izleme-değerlendirme-karar alma zincirini içermelidir. Böyle bir mekanizmanın varlığı, izleme ve değerlendirme çalışmalarının ürettiği değerli önerileri, gerçek anlamda öğretim programı ve ilgili materyallerin geliştirilmesine hizmet eden araçlara dönüştürecektir.

II. EĞİTİM FİNANSMANI

2025’te Ne Oldu?

- Millî Eğitim Bakanlığının 2025 yılı bütçesi, 16 Aralık 2024 tarihinde TBMM Genel Kurulu’nda kabul edilmiştir.³⁵
- 2025 Yılı Merkezî Yönetim Bütçe Kanunu 31/12/2024 tarihli ve 32769 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanmıştır.³⁶
- 2025 yılında toplam eğitim bütçesi 2.186.575.227.000 TL olarak belirlenmiştir.³⁷
- 2025 yılında toplam eğitim bütçesinin Gayri Safi Yurt İçi Hasılaya (GSYH) oranı %3,55, merkezî yönetim bütçesine oranı %14,84 olmuştur.
- Toplam eğitim bütçesinin %66,4’ünü oluşturan Millî Eğitim Bakanlığı 2025 yılı bütçesi 1.451.715.540.000 TL olarak belirlenmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı 2025 yılı bütçesinin GSYH’ye oranı %2,36; merkezî yönetim bütçesine oranı ise %9,85 olarak gerçekleşmiştir.
- Ekonomik sınıflandırmaya göre 2025 yılı MEB bütçesinin;
 - %80,06’i personel ve SGK devlet primi giderlerine,
 - %8,03’ü mal ve hizmet alım giderlerine,
 - %9,73’ü sermaye giderlerine,
 - %2,15’i cari transferlere,
 - %0,03’ü ise sermaye transferlerine ayrılmıştır.
- 2025 yılında Millî Eğitim Bakanlığının yatırım bütçesi (sermaye giderleri) 141.254.495.000 TL olmuştur.
- Fonksiyonel sınıflandırmaya göre 2025 yılı MEB bütçesinin;
 - %52,27’si temel eğitime,
 - %29,36’sı ortaöğretime,
 - %9,11’i yönetim ve destek programına,

- %5,82'si engellilerin toplumsal hayata katılımı ve özel eğitime,
- %2,46'sı hayat boyu öğrenmeye,
- %0,92'si uluslararası eğitim iş birlikleri ve yurt dışı eğitime,
- %0,05'i ise ölçme, seçme ve yerleştirmeye ayrılmıştır.

Kutu 1.3: Eğitim Finansmanı Temel Terimleri

Merkezî yönetim bütçesi: Devletin kamu hizmetlerinin finansmanını sağlamak için gelir ve giderlerini kapsayan yıllık mali planıdır. Merkezî yönetim bütçesinde eğitime ayrılan kaynaklar da yer almaktadır.

Toplam eğitim bütçesi: Devletin eğitim hizmetleri için belirli bir mali dönemde (genellikle 1 yıl) MEB, ÖSYM, YÖK, YÖKAK gibi kurum ve kuruluşlara ayırdığı toplam ödenektir.

Toplam eğitim bütçesinin merkezî yönetim bütçesi içindeki payı: Merkezî yönetimin genel bütçesi içinde eğitime ayrılan finansal kaynakların oranıdır. Bu oran, eğitimin kamu harcamaları içindeki önceliğini göstermektedir.

Toplam eğitim bütçesinin GSYH içindeki payı: GSYH, bir ülkenin belirli bir dönemdeki mal ve hizmet üretiminin parasal değeridir ve artış oranı ekonomik büyümenin göstergesidir. Toplam eğitim bütçesinin GSYH içindeki payı, toplam ekonomik büyüklük içinde eğitim ayrılan finansal kaynakların oranını göstermektedir. Bu oran, ekonomik büyüklüğe kıyasla eğitime verilen önceliği değerlendirmek için kullanılan bir göstergedir.

Eğitim bütçesindeki nominal büyüme: Yalnızca bütçedeki rakamsal artışı gösterir. Bir mali yıl içinde eğitim hizmetlerine ayrılan bütçenin önceki yıla göre gösterdiği artış oranıdır. Bu oran, enflasyon ve ekonomik koşullar dikkate alınmadan cari (mevcut) fiyatlar üzerinden hesaplanmaktadır.

Eğitim bütçesindeki reel büyüme: Eğitim bütçesindeki yıllık artışın, enflasyondan arındırılarak hesaplanan gerçek değeridir. Bu büyüme, alım gücündeki değişimi göstermektedir.

Sermaye giderleri (Yatırım Bütçesi): Eğitim yatırımları kapsamında okul inşaatı, derslik yapımı, laboratuvar kurulumu ve teknolojik altyapı gibi kalıcı varlıklara yapılan harcamalardır.

Sermaye transferleri: İlgili idare bütçesinden yatırım projeleri için başka kurumlara aktarılan fonlardır. Bu sermaye, aktarıldığı kurumun mülkiyetinde kalarak kalıcı bir varlık oluşturur.

Cari transferler: İlgili idare bütçesinden başka kişi veya kurumlara yapılan (burslar, sosyal yardımlar vb.) karşılıksız ödemelerdir.

Değerlendirme ve Öneriler

2025 yılı toplam eğitim bütçesi, eğitim hizmetlerinin kapsamını ve niteliğini anlamlı biçimde genişletecek güçlü bir mali kapasite sunmamaktadır.

2025 yılı için toplam eğitim bütçesi, bir önceki yıla göre %35'lik bir artışla 2 trilyon 186 milyar 575 milyon 227 bin TL olarak belirlenmiştir. İlk bakışta önemli bir artışa işaret eden bu tutar, tek başına bütçenin

gerçek değerini ve eğitim politikalarına yansımaları tam olarak anlamak için yeterli değildir. Bütçenin gerçek değerinin, yani alım gücünün ve hizmet sunma kapasitesinin doğru değerlendirilebilmesi için, nominal artışların ötesine geçilerek, bütçenin içinde şekillendiği ekonomik koşulların ve yıllar içinde karşılaştırmalı büyüme oranlarının birlikte ele alınması gerekmektedir.

Bu kapsamda toplam eğitim bütçesi, MEB Bütçesi ve temel harcama kalemlerindeki yıllık artış oranları incelendiğinde ardışık yıllar arasında dahi belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir (Tablo 1.1). 2024 yılında toplam eğitim bütçesi 2023 yılına göre %148,7 oranında artış göstermiştir. Buna karşılık 2025 yılında artış oranı %35 düzeyinde kalmıştır. Benzer bir durum MEB bütçesinde de gözlenmektedir. MEB bütçesi 2024 yılında bir önceki yıla göre yaklaşık %150 oranında artarken, 2025 yılında artış oranı %33 düzeyinde gerçekleşmiştir. Harcama kalemleri incelendiğinde

de 2024 yılında hemen hemen tüm kalemlerde 2023 yılına kıyasla yüksek artışlar gerçekleştiği; 2025 yılında ise 2024 yılına göre artış oranlarının çok daha düşük olduğu görülmektedir. Örneğin; personel giderlerinde artış oranı %165,6'dan %30,5'e, mal ve hizmet alımlarında %104,5'ten %46,2'ye, sermaye giderlerinde ise %150,2'den %41,3'e gerilemiştir. Benzer şekilde, cari transferler ve SGK devlet primi giderlerinde de 2025 yılı artış oranlarının, bir önceki yılın oldukça altında seyrettiği görülmektedir.

TABLO 1.1^{37,38}

Toplam Eğitim Bütçesi, MEB Bütçesi ve Çeşitli Harcama Kalemlerindeki Artış Oranları (2023-2025) (%)

Harcama Kalemi	2024'ün 2023'e göre artışı	2025'in 2024'e göre artışı
Personel giderleri	165,64	30,46
SGK devlet primi giderleri	108,54	39,52
Mal ve hizmet alım giderleri	104,51	46,23
Cari transferleri	92,50	20,74
Sermaye giderleri	150,23	41,25
Sermaye transferleri	-3,16	27,90
MEB Bütçesi	150,43	33,16
Toplam Eğitim Bütçesi	148,7	35

Bütçe dinamiklerinin yıllar içinde önemli ölçüde değiştiğini gösteren bu durum, ilgili yılların ekonomik bağlamının dikkate alınmasını gerektirmektedir. 2024 yılı, günlük hayatı etkileyen tüketici enflasyonunun genel olarak yüksek seyrettiği (%45-%75) bir dönem olmuştur.³⁹ 2025 yılında ise enflasyon değerleri yıl boyunca %30-%40 aralığında değişkenlik göstermiştir.⁴⁰ Bu çerçevede değerlendirildiğinde, 2024 bütçesindeki olağanüstü yüksek artış oranlarının büyük ölçüde maliyet artışlarını telafi etmeye yönelik olduğu; 2025 yılında ise daha sınırlı ve enflasyona paralel bir artış stratejisinin benimsendiği anlaşılmaktadır. Nitekim 2025 yılı toplam eğitim bütçesinde gerçekleşen %35'lik artış, enflasyon oranlarına yakın seyretmekte

olup, reel anlamda kayda değer bir büyümeden ziyade sınırlı bir genişlemeye işaret etmektedir.

Bu durum, 2025 yılı toplam eğitim bütçesinin ağırlıklı olarak mevcut harcama düzeyini korumaya, artan maliyetleri karşılamaya ve bütçe dengesini gözetmeye odaklandığını; eğitim hizmetlerinin kapsamını ve niteliğini anlamlı ölçüde genişletecek güçlü bir mali alan yaratamadığını düşündürmektedir. Bu bütçe görünümü, eğitim sisteminde kaynakların daha dikkatli kullanılması, kurumlar arasında ihtiyaç temelli önceliklendirme yapılması ve özellikle yatırım ile mal-hizmet giderlerinde eğitim niteliğine doğrudan katkı sağlayacak biçimde planlama yapılması gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

Toplam eğitim bütçesi yıllar içinde büyümeye devam etmektedir. Ancak bu tablo, eğitimin kamu bütçesi içindeki konumunun her zaman güçlendiği anlamına gelmemektedir.

Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının oranı, bir ülkenin toplam kaynaklarının ne ölçüde eğitime tahsis edildiğini ve dolayısıyla eğitime verdiği önceliği anlamada önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda toplam eğitim bütçesinin merkezî yönetim bütçesi içindeki payı, eğitimin kamu harcamaları arasındaki yerini; toplam eğitim bütçesinin GSYH içindeki payı ise ülkenin toplam ekonomik büyüklüğü içinde eğitime ayrılan kaynakların düzeyini göstermektedir. Bu iki gösterge birlikte ele alındığında ve yıllar içindeki değişimleri incelendiğinde eğitim finansmanına ilişkin daha bütüncül değerlendirmeler yapılabilmektedir.

Türkiye’de 2025 yılında toplam eğitim bütçesinin merkezî yönetim bütçesine oranı %14,84 olarak gerçekleşmiştir. Toplam eğitim bütçesinin merkezî yönetim bütçesi içindeki oranı son 20 yıl içindeki değişimi incelendiğinde eğitimin kamu harcamaları arasındaki görece önceliğinin zaman içindeki seyri daha net anlaşılmaktadır (Grafik 1.3):

- **2005–2010** döneminde toplam eğitim bütçesinin merkezî yönetim bütçesi içindeki payı %13,77–%14,74 aralığında seyretmiştir. Bu dönemde oranlar birbirine yakındır ve istisnai artış/azalışlar gözlenmemektedir.
- **2011–2016** dönemi ise toplam eğitim bütçesinin merkezî yönetim bütçesi içindeki payının belirgin biçimde arttığı bir dönemdir. Oranın 2011 yılında %15,72’ye yükselmesi ve 2016 yılında %19,24 ile zirveye ulaşması, eğitimin bu dönemde kamu bütçesi içinde daha güçlü bir öncelik kazandığını göstermektedir.
- **2017–2023 döneminde** ise ters yönde bir eğilim gözlenmektedir. Toplam eğitim bütçesinin merkezî yönetim bütçesi içindeki payı 2018’den itibaren kademeli olarak düşmüş, 2023 yılında son 20 yılın en düşük değeri olan %12,22’ye gerileyerek bir kırılma yaşanmıştır.

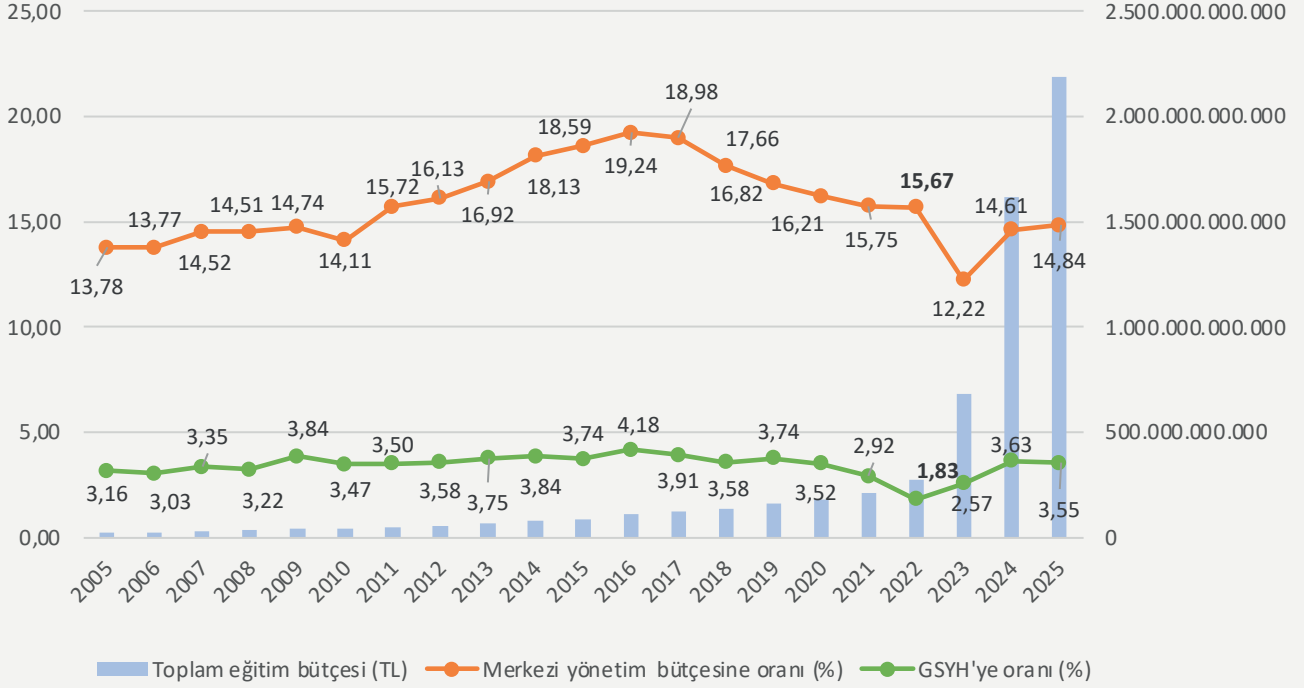
- **2024 ve 2025 yıllarında** bu oran, kısmi bir toparlanmayla yeniden %14,61–%14,84 düzeyine yükselmiş olsa da bu artış 2011–2016 dönemindeki yüksek seviyelere ulaşamamıştır.

Sonuç olarak, toplam eğitim bütçesi yıllar içinde artmaya devam etmektedir. Ancak bütçenin mutlak büyüklüğündeki bu artış, eğitimin kamu maliyesi içindeki görece konumunun her zaman güçlendiği anlamına gelmemektedir. Nitekim 2025 yılı itibarıyla eğitime ayrılan kamu kaynaklarının GSYH ve toplam kamu harcamaları içindeki paylarının, uluslararası ölçekte kabul edilen alt eşik düzeylerde seyretmesi, eğitimin sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu biçimde önceliklendirilmesinde önemli sınırlılıklara işaret etmektedir. UNESCO (2016) tarafından vurgulandığı üzere, tüm bireylerin nitelikli eğitime erişiminin güvence altına alınabilmesi için ülkelerin GSYH’nin en az %4–%6’sını ve/veya kamu harcamalarının en az %15–%20’sini eğitime ayırmaları gerekmektedir. Türkiye’de ise son üç yılda merkezî yönetim bütçesi içindeki eğitim payının %15’in altında kalması ve bu düzeylerin en son 2010 öncesinde gözlemlenmiş olması, 2011–2016 döneminde eğitime atfedilen görece yüksek öncelikten belirgin bir uzaklaşma yaşandığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, eğitim finansmanında yalnızca bütçe artışlarına odaklanmanın yeterli olmadığını; eğitimin kamu harcamaları ve ekonomik büyüklük içindeki payını kalıcı biçimde yükseltecek uzun vadeli politika tercihlerine duyulan ihtiyacın sürdüğünü göstermektedir. Eğitim harcamalarının GSYH içindeki payının kademeli olarak %4–%6 aralığına yükseltilmesi, merkezî yönetim bütçesi içinde eğitime ayrılan pay için en az %15–%20 düzeyinde istikrarlı bir hedef belirlenmesi ve bu hedeflerin stratejik planlar ya da yasal düzenlemelerle güvence altına alınması, eğitimin kamu maliyesi içindeki önceliğinin korunmasına katkı sağlayacaktır.

GRAFİK 1.3³⁷

Toplam Eğitim Bütçesinin Merkezî Yönetim Bütçesine ve GSYH'ye Oranı (2005-2025)



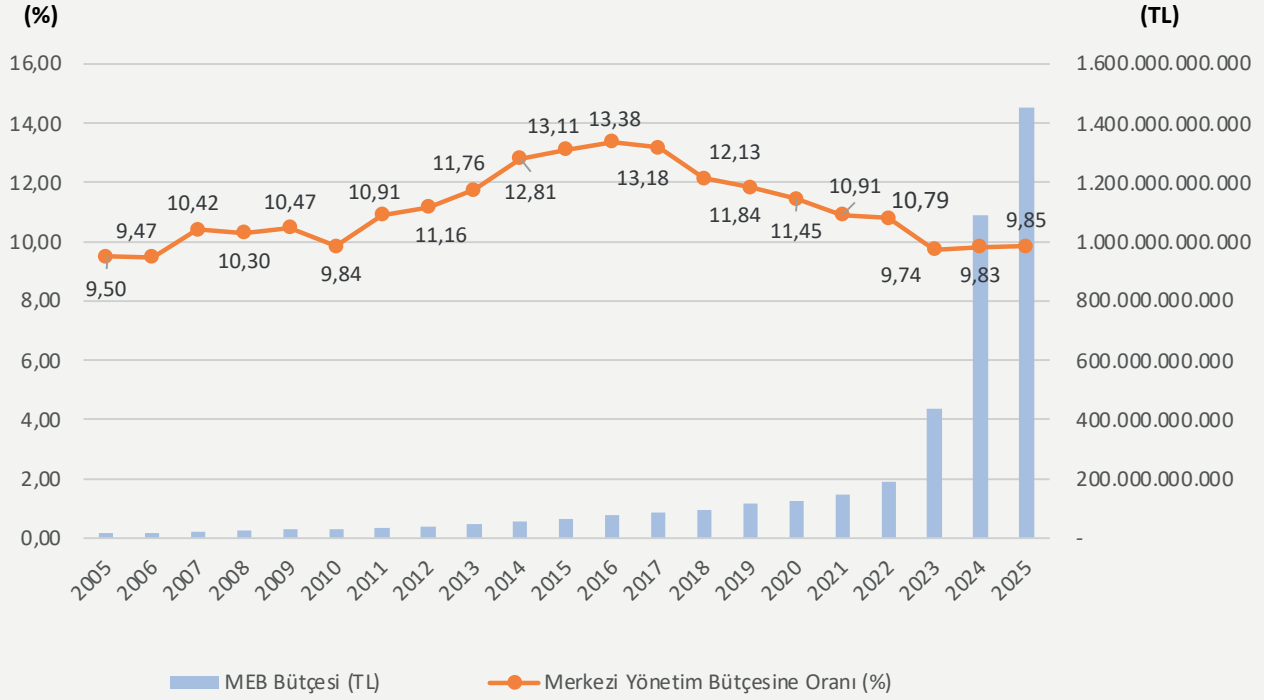
Yatırım bütçesinin, eğitim politikalarında belirlenen önceliklerin gerçekleştirilmesi için yeterli olup olmadığı konusunda soru işaretleri bulunmaktadır.

2025 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, merkezî yönetim bütçesinden en büyük payı alan bakanlık olma konumunu sürdürmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1 trilyon 451 milyar 715 milyon 540 bin TL olarak belirlenen bütçesi, 2024 yılına kıyasla %33,2 oranında artış göstermiştir. Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçenin de yıllar içinde nominal olarak önemli artışlar

gösterdiği, ancak merkezî yönetim bütçesine oranının son üç yıldır %10'un altında seyrettiği görülmektedir (Grafik 1.4). Son 20 yılın verilerine göre, Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkezî yönetim bütçesinden aldığı payın oransal olarak en yüksek olduğu yıl %13,38 ile 2016'dır. 2023 yılına kadar geçen süre zarfında bu pay azalma eğilimi göstererek %9,74'e gerilemiş, 2024 yılında %9,83 ve 2025 yılında %9,85 olmuştur. Bu düzeye benzer bir oran en son 2010 yılında kaydedilmiştir.

GRAFİK 1.4³⁷

MEB Bütçesinin Yıllar İçindeki Değişimi (2005-2025)



MEB 2025 yılı bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımı incelendiğinde, tüm bileşenlerin bir önceki yıla göre nominal olarak arttığı görülmektedir (Tablo 1.2). Önceki yıllara benzer şekilde bütçenin %80'ini personel giderleri ve Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderleri oluşturmaktadır. Bu veri, zorunlu harcamalar dışındaki eğitim-öğretim faaliyetleri için

ayrılacak kaynakların MEB bütçesinin yalnızca beşte birini oluşturduğunu ve bu oranın oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla bütçe büyüklüğündeki artış, tek başına eğitim politikalarının niteliğinde iyileşme anlamına gelmemekte; bütçenin nasıl ve hangi öncelikler doğrultusunda kullanıldığı belirleyici olmaktadır.

TABLO 1.2^{37,38}

MEB Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2024-2025)

	Ödenek miktarı		Bütçe içindeki oranı		2024 yılına göre artış oranı (%)
	2024 (TL)	2025 (TL)	2024 (%)	2025 (%)	
Personel giderleri	790.060.716.000	1.030.744.599.000	72,47	71,00	30,46
SGK Devlet Primi giderleri	94.210.419.000	131.441.299.000	8,64	9,05	39,52
Mal ve hizmet alım giderleri	79.707.141.000	116.553.046.000	7,31	8,03	46,23
Cari transferler	25.902.262.000	31.275.568.000	2,38	2,15	20,74
Sermaye giderleri (yatırım bütçesi)	100.000.000.000	141.254.495.000	9,17	9,73	41,25
Sermaye transferleri	349.130.000	446.533.000	0,03	0,03	27,9

Bu noktada; eğitim politikalarının temel finansmanını sağlayan, bütçeden yatırımlara ayrılan paya karşılık gelen ve **yatırım bütçesi** olarak anılan sermaye giderlerinin ne olduğuna ve neden önemli olduğuna değinmek önemli görülmektedir. Yatırım bütçesi, tanımı gereği eğitim altyapısının güçlendirilmesine yönelik uzun vadeli yatırımları kapsamaktadır.³¹ MEB bütçesi içinde yatırım bütçesi yeni okul binalarının inşası, mevcut eğitim kurumlarının bakım ve onarımı, donanım ve teknoloji altyapısının iyileştirilmesi, derslik kapasitesinin artırılması ve eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının geliştirilmesi gibi temel harcama kalemlerini içermektedir. Yatırım bütçesinin MEB bütçesi içindeki payının son 20 yılda değişimi şöyledir (Grafik 1.5):

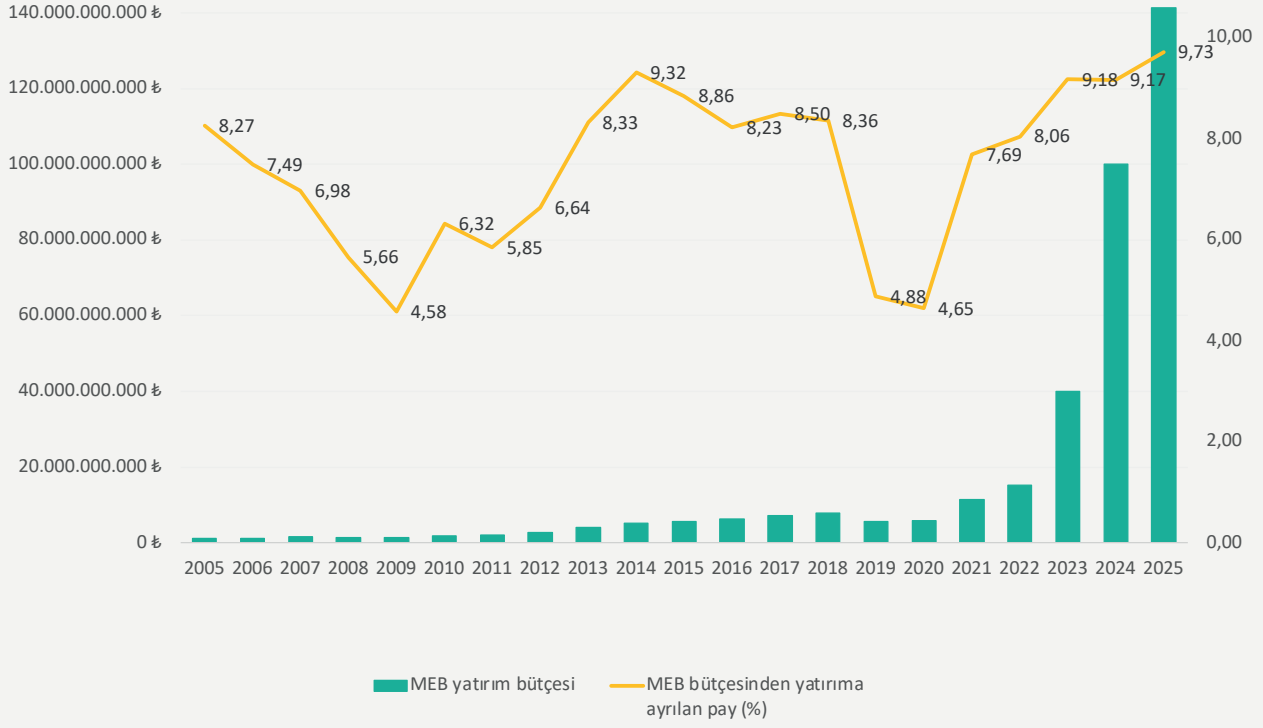
- **2005-2009** döneminde %8,27'den %4,58'e gerilemiştir.
- **2010-2014** döneminde bir toparlanma yaşanmış ve 2014'te %9,32 ile en yüksek düzeye ulaşmıştır.
- **2015-2018** döneminde yatırım bütçesinin payı yeniden gerilemiş ve %8-%9 bandında sıkışmıştır.

- **2019-2020** döneminde keskin bir düşüş yaşanarak yatırım bütçesinin payı %5'in altına inmiştir.
- **2021 sonrasında** ise yeniden artış eğilimi başlamış ve 2025'te %9,73 ile son 20 yılın en yüksek seviyesine ulaşmıştır.

Daha uzun dönemli bir perspektiften bakıldığında ise, 1997-2005 yılları arasında o dönemin reform ihtiyaçlarıyla oldukça paralel şekilde yatırım bütçesinin MEB bütçesi içindeki payının %15 ila %30 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda, yatırım bütçesinin geçen yıla kıyasla %41,25 oranında artış göstermesi önemli bir gelişmedir. Ancak, mevcut okul binalarının güçlendirilmesi ve güvenlik standartlarına uygun hâle getirilmesi, dijitalleşme yatırımlarının yaygınlaştırılması (örneğin; akıllı sınıflar ve YZ uygulamalarının eğitime entegrasyonu alanı yapıları altyapı çalışmaları) ve bölgeler arası altyapı farklarının azaltılması gibi kritik alanlardaki gereklilikler düşünüldüğünde bu artışın eğitim politikalarındaki önceliklerin gerçekleştirilmesi için yeterli olup olmadığı konusunda soru işaretleri bulunmaktadır.

GRAFİK 1.5³⁷

MEB Yatırım Bütçesinin Yıllara Göre Değişimi (2005-2025)



KAYNAKÇA

- ¹ MEB. (2025). Bakan Tekin, Anadolu Ajansı editör masasında eğitim gündemini değerlendirdi. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-anadolu-ajansi-editor-masasinda-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/38227/tr> adresinden erişildi.
- ² Linde, J., & Peters, Y. (2020). Responsiveness, support, and responsibility: How democratic responsiveness facilitates responsible government. *Party Politics*, 26(3), 291–304. <https://doi.org/10.1177/1354068818763986>
- ³ MEB. (2024). Geçmişten günümüze sayılarla eğitim (1923-2023) <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/131> adresinden erişildi.
- ⁴ MEB. (2025). Bakan Tekin, TBMM plan ve bütçe komisyonunda bakanlığın 2026 yılı bütçesine ilişkin sunum yaptı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-bakanligin-2026-yili-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/38994/tr> adresinden erişildi.
- ⁵ MEB. (2024). 2025 yılı bütçe sunuş konuşması. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/137> adresinden erişildi.
- ⁶ MEB. (2025). 2024-2025 örgün eğitim istatistikleri açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/2024-2025-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/38473/tr> adresinden erişildi.
- ⁷ MEB. (2023). Bakan Tekin, PISA 2022 Türkiye sonuçlarını değerlendirdi. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-pisa-2022-turkiye-sonuclarini-degerlendirdi/haber/31909/tr> adresinden erişildi.
- ⁸ MEB. (2024). PISA 2022 Türkiye raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf adresinden erişildi.
- ⁹ MEB. (2023). 2024-2028 stratejik planı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112> adresinden erişildi.
- ¹⁰ Resmi Gazete. (2003). Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu. 24 Aralık 2003, Sayı 25326. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5018&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ¹¹ TBMM. (2025). TBMM plan ve bütçe komisyonu tutanak dergisi 18'inci toplantı. Türkiye Büyük Millet Meclisi. <https://www.tbmm.gov.tr/Tutanaklar/TutanakGoster/5300> adresinden erişildi.
- ¹² TBMM. (2025). TBMM plan ve bütçe komisyonu tutanak dergisi 32'nci birleşim. <https://www.tbmm.gov.tr/Tutanaklar/Tutanak?Id=80480048-69bc-4898-9a8f-019b1bfea4c6&BaslangicSayfa=92&BitisSayfa=92> adresinden erişildi.
- ¹³ MEB. (2026). Millî Eğitim Akademisi hazırlık eğitimi başvuru duyurusu. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2026_01/09094622_milli_egitim_akademisi_hazirlik_egitimi_basvuru_duyurusu_ocak_20261.pdf adresinden erişildi.
- ¹⁴ TÜİK. (2025). Doğum istatistikleri. <https://nip.tuik.gov.tr/?value=Dogum> adresinden erişildi.
- ¹⁵ TÜİK. (2025). Nüfus artış hızı istatistikleri. <https://nip.tuik.gov.tr/?value=NufusArtisHizi> adresinden erişildi.
- ¹⁶ TÜİK. (2025). Aktif yaşlanma endeksi, 2024. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/57937> adresinden erişildi.
- ¹⁷ TÜİK. (2024). İstatistiklerle yaşlılar, 2023. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53710> adresinden erişildi.
- ¹⁸ TÜİK. (2025). Yaş grubuna göre nüfus istatistikleri. <https://nip.tuik.gov.tr/?value=YasGrubunaGoreNufus> adresinden erişildi.
- ¹⁹ Kavak Y. (2011). Türkiye’de nüfus ve eğitim: uzun vadeli (2010-2050) nüfus projeksiyonları ve eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 86-104. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442421> adresinden erişildi.
- ²⁰ YÖK. (2025). 2030’a doğru Türk yükseköğretiminin yol haritası raporu. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68e652769d934.pdf> adresinden erişildi.
- ²¹ Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2025). Birlikte güçlü birlikte büyük bir aileyiz. <https://aileyili.gov.tr/haberler/birlikte-guclu-birlikte-buyuk-bir-aileyiz/> adresinden erişildi.
- ²² MEB. (2025). Bakanlık yönetim sistemi (MEBBYS). <https://yegitek.meb.gov.tr/www/bakanlik-yonetim-sistemi-mebbys/icerik/3844> adresinden erişildi.

- ²³ MEB. (2025). Dijital dünyada doğru bilgiyi seçme sorunu e-bülten, Aralık 2025. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2026_01/08121558_aralik_e_bulten.pdf adresinden erişildi.
- ²⁴ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığında yapay zekâ ve büyük veri hamlesi. <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanligindan-yapay-zeka-ve-buyuk-veri-hamlesi/haber/36513/tr> adresinden erişildi.
- ²⁵ MEB. (2025). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025-2029). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf adresinden erişildi.
- ²⁶ MEB. (2025). Yapay zekâ etiği tavsiyeleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/25104431_yapay_zeka_etigi_tavsiyeleri_22102025_webformati.pdf adresinden erişildi.
- ²⁷ MEB. (2025). Yapay zekâ uygulamaları etik kurulu yönergesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/23133643_yapay_zeka_yonerge.pdf adresinden erişildi.
- ²⁸ UNESCO. (2025). AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395236> adresinden erişildi.
- ²⁹ MEB. (2026). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı eğitim araştırmaları 2025 bülteni. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2026_01/08164710_egitim_arastirmalari_2025_bulteni.pdf adresinden erişildi.
- ³⁰ MEB. (2026). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı faaliyet raporu Temmuz-Aralık 2025. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2026_01/05194533_faaliyet_raporu_temmuz_aralik_2025.pdf adresinden erişildi.
- ³¹ MEB. (2025). TTKB-İDES ile eğitimde veriye dayalı izleme ve değerlendirme devam ediyor. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ttkb-ides-ile-egitimde-veriye-dayali-izleme-ve-degerlendirme-devam-ediyor/icerik/823> adresinden erişildi.
- ³² MEB. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli matematik, fen bilimleri ve Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan becerilerin PISA yeterlik düzeyleri ile ilişkilendirilmesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/261> adresinden erişildi.
- ³³ MEB. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli matematik ve fen bilimleri dersleri öğretim programlarının TIMSS 2027 bilişsel alanlarına göre incelenmesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/310> adresinden erişildi.
- ³⁴ MEB. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli (TYMM) öğretim programlarının Avrupa konseyi dijital vatandaşlık eğitimi (DVE) planlayıcısı çerçevesinde incelenmesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/300> adresinden erişildi.
- ³⁵ MEB. (2024). Bakanlığımızın 2025 yılı bütçesi TBMM Genel Kurulu'nda kabul edildi. <https://sgb.meb.gov.tr/www/bakanligimizin-2025-yili-butcesi-tbmm-genel-kurulunda-kabul-edildi/icerik/657> adresinden erişildi.
- ³⁶ Resmî Gazete. (2024). 2025 Yılı Merkezî Yönetim Bütçe Kanunu. 31 Aralık 2024, Sayı 32768. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241231M1-1.htm> adresinden erişildi.
- ³⁷ MEB. (2025). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024-2025. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf adresinden erişildi.
- ³⁸ MEB. (2024). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/16093144_meb_istatistikleri_organ_egitim_2023_20241.pdf adresinden erişildi.
- ³⁹ TC Cumhurbaşkanlığı. (2025). Aralık 2024 enflasyon verileri. Ankara: TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/aralik-2024-enflasyon-verileri/> adresinden erişildi.
- ⁴⁰ TC Cumhurbaşkanlığı. (2025). Enflasyon. Ankara: TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/enflasyon/> adresinden erişildi.
- ⁴¹ TC Cumhurbaşkanlığı. (2023). 2024-2026 dönemi bütçe hazırlama rehberi. Ankara: TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/09/2024-2026_ButceHazirlamaRehberi_tum.pdf adresinden erişildi.



BÖLÜM 2

TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM

Dr. Dilber Demirtaş
Dr. Nilgün Demirci Celep

I. RESMÎ, ÖZEL VE AÇIKÖĞRETİM 2025'te Ne Oldu?

A. Eğitim Göstergeleri

2024-2025 eğitim öğretim yılında (Tablo 2.1);

- Okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar 74.040 eğitim kurumunda 753.571 derslikte, 17.956.523 öğrenci öğrenim gördü; toplam 1.187.409 öğretmen görev yaptı.
 - Okul öncesi eğitim kademesinde 17.640 eğitim kurumundaki 63.318 derslikte, 1.741.314 öğrenci öğrenim gördü; toplam 81.263 okul öncesi öğretmeni görev yaptı.
 - İlkokul kademesinde 25.099 ilkokulda 275.221 derslikte 5.704.483 öğrenci öğrenim gördü, toplam 322.305 öğretmen görev yaptı.
 - Ortaokul kademesinde 18.878 ortaokulda 199.892 derslikte 5.181.914 öğrenci öğrenim gördü, toplam 381.012 öğretmen görev yaptı.
 - Ortaöğretim kademesinde 12.423 lisede 215.140 derslikte 5.328.812 öğrenci öğrenim gördü, 402.829 öğretmen görev aldı.

TABLO 2.1¹

Kademelere Göre Okul, Derslik, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları* (2024-2025)

	Okul/Kurum	Derslik	Öğrenci	Öğretmen
Okul öncesi	17.640	63.318	1.741.314	81.263
İlkokul	25.099	275.221	5.704.483	322.305
Ortaokul	18.878	199.892	5.181.914	381.012
Ortaöğretim	12.423	215.140	5.328.812	402.829
Toplam	74.040	753.571	17.956.523	1.187.409

- Okul öncesi eğitim kademesinde net okullaşma oranları¹;
 - 3-5 yaş aralığında %49,
 - 4-5 yaş aralığında %60,8,
 - 5 yaşta ise %82,5'tir.
- Yaş gruplarına göre okullaşma oranları¹;
 - 5 yaşta %84,3,
 - 6-9 yaş aralığında %98,5,
 - 10-13 yaş aralığında %98,2,
 - 14-17 yaş aralığında ise %86,4'tür.
- Zorunlu eğitim kapsamındaki kademelerde net okullaşma oranları¹;
 - ilkokulda %95,4,
 - ortaokulda %89,1,
 - ortaöğretimde ise %87,9'dur.

¹ 2025 yılına ait ortaöğretim düzeltilmiş net okullaşma oranı tercih edilmiştir. Düzeltilmiş net okullaşma oranı, 14-17 yaş grubunda hem ortaöğretime hem de yükseköğretime kayıtlı öğrencileri kapsarken; net okullaşma oranı yalnızca ortaöğretime devam eden öğrencileri içermektedir. 2012 yılında uygulamaya giren 4+4+4 sistemiyle öğrencilerin bir kısmının 5 yaşında okula başlaması nedeniyle, 17 yaşındaki öğrencilerin bir kısmı yükseköğretime geçmiştir. Bu durum, ortaöğretim net okullaşma oranını görece düşürürken, düzeltilmiş net okullaşma oranı bu öğrencileri hesaba kattığı için daha gerçekçi bir gösterge sunmaktadır.

■ Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranları^{2,3,ii};

- temel eğitimde;
 - * ilkokullarda %26,7,
 - * genel ortaokullarda %30,
 - * imam hatip ortaokullarında %11,6
- ortaöğretimde;
 - * genel liselerde %40,4,
 - * imam hatip liselerinde %13,2,
 - * mesleki ve teknik liselerde %1,4'tür.

■ İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci oranları^{2,3};

- temel eğitimde;
 - * ilkokullarda %38,8,
 - * genel ortaokullarda %31,9,
 - * imam hatip ortaokullarında %11,8,
- ortaöğretimde;
 - * genel liselerde %6,4,
 - * imam hatip liselerinde %1,9,
 - * mesleki ve teknik liselerde %3,3'tür.

■ 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranları³;

- temel eğitimde;
 - * ilkokullarda %13,2,
 - * genel ortaokullarda %23,7,
 - * imam hatip ortaokullarında %20,7,
- ortaöğretimde;
 - * genel liselerde %28,1,
 - * imam hatip liselerinde %32,1,
 - * mesleki ve teknik liselerinde %40,6'dır.

■ 9. sınıfta sınıf tekrarı yapan öğrenci oranları²;

- genel liselerde %18,5,
- imam hatip liselerinde %30,
- mesleki ve teknik liselerinde %28,5'tir.

B. Mevzuat Düzenlemeleri

■ *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik*^{4,5} 6 Aralık 2024 tarihli ve 32744 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik kapsamında yapılan başlıca düzenlemeler şöyledir:

- Okul kıyafeti; 1739 sayılı *Millî Eğitim Temel Kanununda*⁶ yer alan genel ve özel amaçlar ile temel ilkelere uygun olarak ekonomik, sade, kullanışlı, kolay temin edilebilir ve pedagojik açıdan uygun nitelikte olacaktır.
- İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde öğrencilerin giyeceği okul kıyafeti, okul-aile birliği yönetim kurulunun ve öğretmenlerin de görüşü alınarak; özel işaret, baskı veya desen gibi kısıtlayıcı unsurlar içermeyecek biçimde okul müdürlüğü tarafından belirlenecektir.
- Belirlenen okul kıyafeti 4 eğitim öğretim yılı boyunca değiştirilemeyecektir. Okul kıyafetinde değişiklik yapılması durumunda ise ara sınıflardaki öğrenciler bir üst kademeye geçinceye kadar eski kıyafetlerini kullanmayı sürdürebilecektir.
- Özel gün, hafta ve kutlamalarda, ders içi veya ders dışı etkinliklerde kullanmak üzere velilerden ek mali yük oluşturacak özel kıyafetlerin alınması talep edilemeyecektir.

■ 10 Şubat 2025 tarihinde *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Eğitime Erişim Modelleri Uygulama Yönergesi* yürürlüğe girmiştir.⁷ Bu yönerge kapsamında, çağ nüfusunun az olduğu yerleşim yerlerinde ya da çağ nüfusunun

ⁱⁱ İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci oranları, öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranları ve 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranlarına ait en güncel veriler MEB 2024 Yılı İdare Faaliyet Raporu ve MEB 2025 Yılı Performans Programı'nda yer almakta olup, söz konusu veriler 2024 yıl sonu verileridir.

yoğun, fiziki şartların ve öğretmen sayısının yetersiz olduğu yerleşim yerlerinde okul öncesi eğitime erişimi artırmak için;

- geçici köy ana sınıfı modeli,
- taşıma merkezinde ana sınıfı modeli,
- evde okul öncesi eğitim modeli,
- mevsimlik tarım işçisi ile göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları için erişim modeli,
- mobil anasınıfı modeli ve
- yaz eğitimi modeli

gibi yeni okul öncesi eğitim modelleri yürürlüğe girmiştir.

- 8 Temmuz 2025 tarihli ve 32950 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*le, ana sınıflarının ilkokulların yanı sıra ortaokullarda da açılabilmesi mümkün hale getirilmiştir.⁸
- 5 Eylül 2025 tarihinde 33008 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*le özel öğretim kurumlarında okul öncesi eğitime başlama yaşı 36 aydan 24 aya indirilmiştir.⁹
- 22 Şubat 2025 tarihli 32821 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* kapsamında yapılan düzenlemelerden öne çıkanlar şöyledir:¹⁰
 - Merkezî sınavla öğrenci alan/alacak okulların belirlenme süreci yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda il değerlendirme komisyonu, il teklif komisyonu ve Bakanlık tespit komisyonu oluşturulmuştur.

- Söz konusu okulların değerlendirilmesinde çok boyutlu kriterlerin esas alınması düzenlenmiştir. YKS başarısı, fiziki imkânlar (atölye, laboratuvar, spor salonu), son dört yıl içinde projelere katılım, alınan sertifika ve belgeler, ulusal ve uluslararası yarışmalarda elde edilen dereceler ile dış paydaşlarla yürütülen çalışmalar puanlama kapsamına alınmıştır. Bu okulların düzenli olarak yıllık izleme ve değerlendirme süreçlerine tabi tutulması düzenlenmiş; belirlenen kriterleri karşılamayan okulların sistem dışına çıkarılabilmesine imkân tanınmıştır.

- Nakil ve yerleştirme hükümleri genişletilmiştir. Can güvenliği, sağlık durumu ve zorunlu yer değişikliği gibi belgelendirilen durumlarda kontenjan şartı aranmaksızın nakil yapılabilmesi düzenlenmiştir; merkezî sınav puanıyla yerleşen öğrenciler için puan üstünlüğü esaslı yerleştirme ilkesi korunmuştur.
- Devamsızlık süresini dolduran öğrencilerin derslere devam edemeyeceği, sınavlara giremeyeceği ve takdir, teşekkür gibi başarı belgeleri alamayacağı hükme bağlanmıştır.
- Müdür başyardımcılığına ilişkin hükümler yürürlükten kaldırılmış; müdür ve müdür yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır.

- *Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okulları Yönetmeliği* 12 Temmuz 2025 tarihli 32954 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.¹¹ Yönetmelik kapsamında yapılan düzenlemelerden bazıları şöyledir:

- Proje okulları, “özel program uygulayan okullar” ve “özel proje uygulayan okullar” olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

- **Özel program uygulayan okullar;**

- * En az 20 derslik, yeterli sayıda atölye ve laboratuvar, spor salonu, kütüphane, pansiyon ve üniversite iş birliği imkânı zorunlu tutulmuştur.
- * Bir şubedeki öğrenci sayısı 24'ü geçmemesi ve her sınıf düzeyinde en fazla 4 şube açılabilmesi düzenlenmiştir. Tüm öğrenciler için yatılılık esası getirilmiştir.
- * Türkiye genelinde %1'lik başarı diliminde yer alma şartı getirilmiş; ayrıca okul veya Bakanlık tarafından yapılacak özel sınavda başarılı olma koşulu düzenlenmiştir.
- * Bakanlık tarafından protokol kapsamında açılacak özel program uygulayan okullarda, okullarının hedefleri doğrultusunda ihtiyaç duyulan alanlarda destek sağlamak üzere hami bulundurulması düzenlenmiştir.
- * Okul bünyesinde Ar-Ge birimi kurulması zorunlu hale getirilmiştir.

- **Özel proje uygulayan okullar;**

- * Belirlenme süreci il teklif komisyonu önerisi üzerine Bakanlık onayına bağlanmıştır. Okullar proje teklifleri ile başvurmakta; değerlendirme il ve Bakanlık düzeyinde yapılmaktadır.
- * Belli bir temada eğitim veren ortaöğretim kurumları ile proje geliştiren okulların proje okulu kapsamına alınabilmesi öngörülmüştür.
- * Bu okulların niteliklerinin iki yılda bir değerlendirilmesi ve şartların ortadan kalkması hâlinde en geç bir yıl içinde kapsamdan çıkarılabilmesine imkân tanınmıştır.

C. Programlar ve Projeler

- 2018-2019 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlayan *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)*, ilkök 3. sınıf öğrencileri arasında Türkçe ve matematik derslerindeki temel kazanımları önceki yıllarda yeterince edinememiş olanların akademik eksiklerini gidermeyi ve psikososyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir destek programıdır. İYEP, 2025 yılında da uygulanmaya devam etmiştir. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İYEP'e yönelik güncelleme çalışmaları başlatılmış, önümüzdeki dönemden itibaren 2. Sınıflarda Türkçe alanında da uygulanacağı ifade edilmiştir.^{12,13}
- Eğitimde sürekliliğin artırılması amacıyla, 2025 yılında *Temel Eğitimde Devamsızlığın Azaltılması Projesi* uygulamaya konulmuştur.¹⁴
- Ortaöğretim çağındaki öğrencilerin erken okul terki risklerini tespit etmek, bu riskleri azaltmak, bu risklerin önüne geçmek için çözümler üretmek, öğrencilerin örgün veya yaygın eğitim kurumlarında eğitimlerine devam etmelerini sağlamak amacıyla *Eğitime Katılım ve Devamsızlığı İzleme Projesi (EKİP)* hayata geçirilmiştir.¹⁵

D. Ders Çizelgesi Düzenlemeleri

İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinde, 2025-2026 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere aşağıdaki güncellemeler yapılmıştır.

- TTKB'nin 9 Mayıs 2025 tarihli ve 04 sayılı kararıyla yapılan düzenleme kapsamında, mevcut çizelgede yalnızca 8. sınıfta haftada 1 saat zorunlu ders olarak yer alan "Rehberlik ve Kariyer Planlama" dersinin adı "Rehberlik ve Yönlendirme" olarak değiştirilmiştir. Güncellenen ders çizelgesinde bu ders, ortaokulun tüm sınıflarında (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) haftada 1 saat olacak şekilde yer almıştır.^{16,17}

- Öğrencilerin hedef dili daha etkili ve verimli öğrenmelerini sağlamak, yeni bir dil öğrenimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve bu dil becerileriyle iletişim kurmalarını mümkün kılmak amacıyla 2023–2024 eğitim öğretim yılında *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli* pilot olarak uygulanmaya başlanmıştır. Model kapsamında aşağıdaki düzenlemeler hayata geçirilmiştir.^{18,19,20,21,22}

- Yabancı dil ders saatleri artırılmış; İngilizceye ek olarak ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretime yer verilmiştir.
- Pilot uygulama, 2023–2024 eğitim öğretim yılında ilk kez 5. sınıflarda gerçekleştirilmiş ve 26 ildeki 32 okulda toplam 2.999 öğrenci uygulamaya katılmıştır.
- 2024–2025 eğitim öğretim yılında bahsi geçen 32 okulda çoklu yabancı dil eğitim modeli 6. sınıflarda da sürdürülmüş; ayrıca model 81 ilde bulunan 299 okula genişletilerek yaygınlaştırılmıştır.
- 2025–2026 eğitim öğretim yılında modelin uygulanacağı okul sayısının artırılabilmesi amacıyla *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Kapsamına Alınacak Okullara İlişkin Başvuru ve Uygulama Kılavuzu* hazırlanmıştır. Bu doğrultuda başvurular alınmış, ilgili komisyonlarca yapılan değerlendirmeler sonucunda uygun bulunan okullar modele dâhil edilmiştir.
- TTKB'nin kararıyla yeni *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Ortaokul Haftalık Ders Çizelgesi* hazırlanmıştır. Buna göre modeli uygulayan okullarda öğrencilere 2025-2026 eğitim öğretim yılından itibaren 5. sınıfta 14 saat, 6. sınıfta 8 saat, 7. sınıfta 7 saat ve 8. sınıfta 5 saat İngilizce dersi verilecektir. Almanca ise tüm sınıf düzeylerinde haftada 2 saat okutulacaktır.

- TYMM çerçevesinde hazırlanan *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli İngilizce Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı* ile *Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Almanca Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı* TTKB onayı ile kabul edilerek uygulamaya konulmuştur.

Değerlendirme ve Öneriler

2024-2025 eğitim öğretim yılında 3-5, 4-5 ve 5 yaş gruplarına ait okul öncesi okullaşma oranları son üç yılın en düşük seviyesindedir.

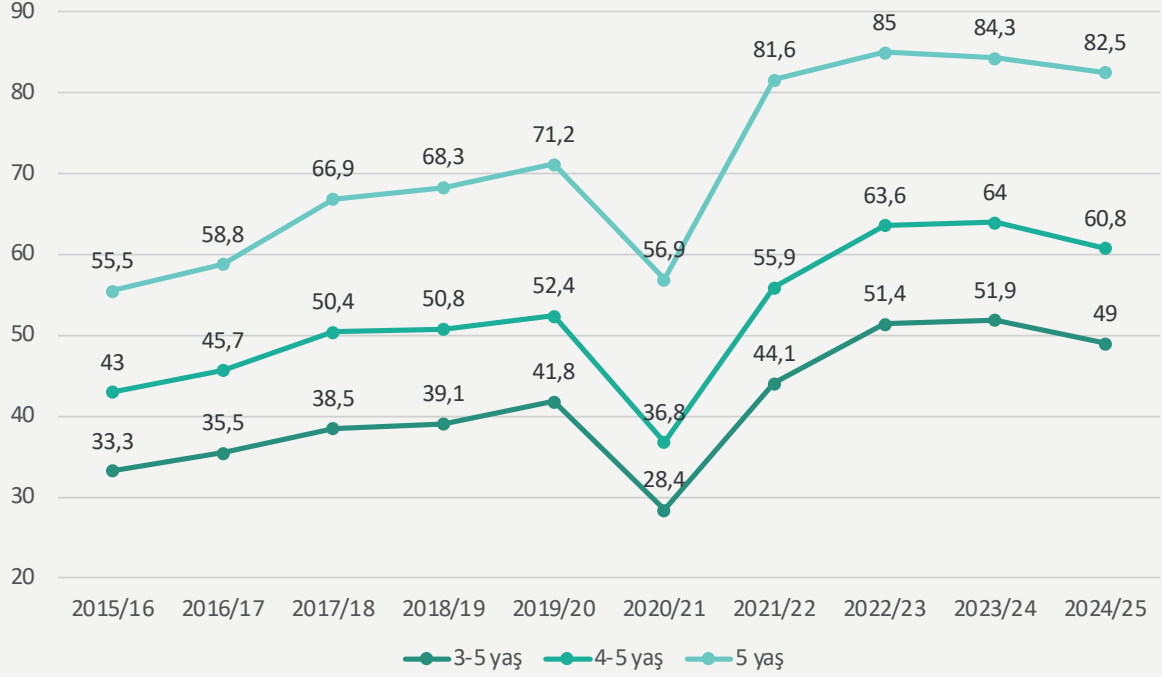
MEB Örgün Eğitim İstatistiklerine göre, son 10 yıla ait okul öncesi eğitim net okullaşma oranları incelendiğinde (Grafik 2.1), Covid-19 dönemine denk gelen 2020-2021 eğitim öğretim yılı hariç, 3–5, 4–5 ve 5 yaş gruplarında okullaşma oranlarının 2022-2023 eğitim öğretim yılına kadar arttığı görülmektedir. Takip eden dönemde gözlemlenen değişimler ise şöyledir:

- 2022-2023 eğitim öğretim yılında; 3-5 yaş aralığındaki çocukların net okullaşma oranı %51,4 iken, 2023-2024 yılında %51,9 olmuş; 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise bu oran %49'a gerilemiştir.
- 4-5 yaş aralığındaki çocukların net okullaşma oranı 2022-2023 eğitim öğretim yılında %63,6 iken, 2023-2024 yılında %64 olmuş, 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise %60,8'e düşmüştür.
- 5 yaş grubunda ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında %85 olan net okullaşma oranı, 2023-2024 yılında %84,3 olmuştur. 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise bu oran %82,5'e gerilemiştir.

Bu veriler, okul öncesi eğitimdeki tüm yaş gruplarında (3-5, 4-5 ve 5) okullaşma oranlarının son üç yılın en düşük düzeyine indiğini göstermektedir.

GRAFİK 2.1

Yaş Gruplarına (3-5, 4-5 ve 5) Göre Okul Öncesinde Net Okullaşma Oranları (2015-2025) (%)

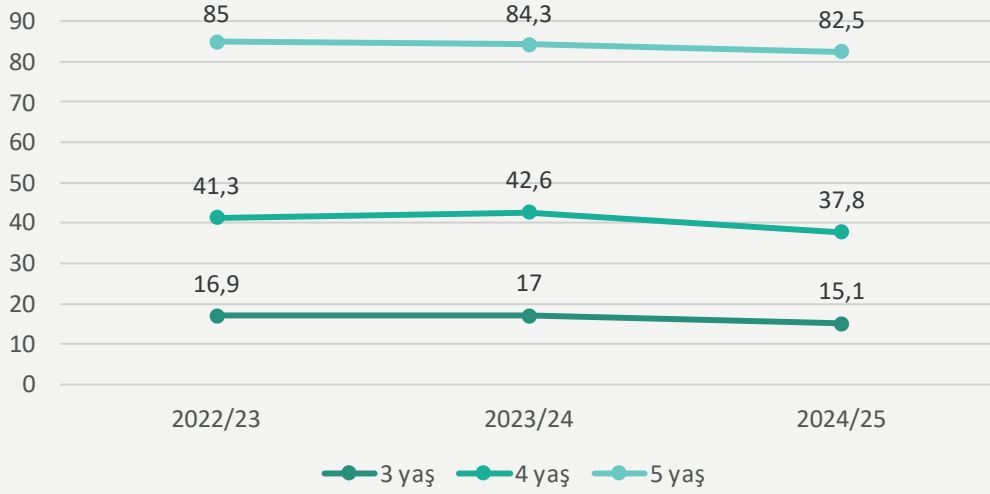


Son 3 yıla ait okul öncesi okullaşma oranları yaş bazında incelendiğinde ise; 3,4 ve 5 yaş gruplarının tamamında gerileme olduğu, en fazla gerilemenin ise 4 yaş grubunda yaşandığı görülmektedir. 2022-2023 eğitim öğretim yılına kıyasla okullaşma oranı 3 yaş grubunda %1,8, 4 yaş grubunda %3,5 ve 5 yaş grubunda ise %2,5 oranında düşüş göstermiştir (Grafik 2.2).

5 yaş okullaşma oranları (*hem anasınıfı hem ilkokul*) da benzer bir durumu ortaya koymaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında 5 yaş grubunda okullaşma oranı %87,2 iken, bu oran 2024-2025 yılında %84,3'e gerilemiştir. Böylece, **2024-2025 eğitim öğretim yılında, okul dışında kalan 5 yaş grubu çocukların oranı %15,7 olmuştur.**

GRAFİK 2.2¹

Tek Yaş (3, 4 ve 5) Göre Okul Öncesinde Net Okullaşma Oranları (2022-2025) (%)



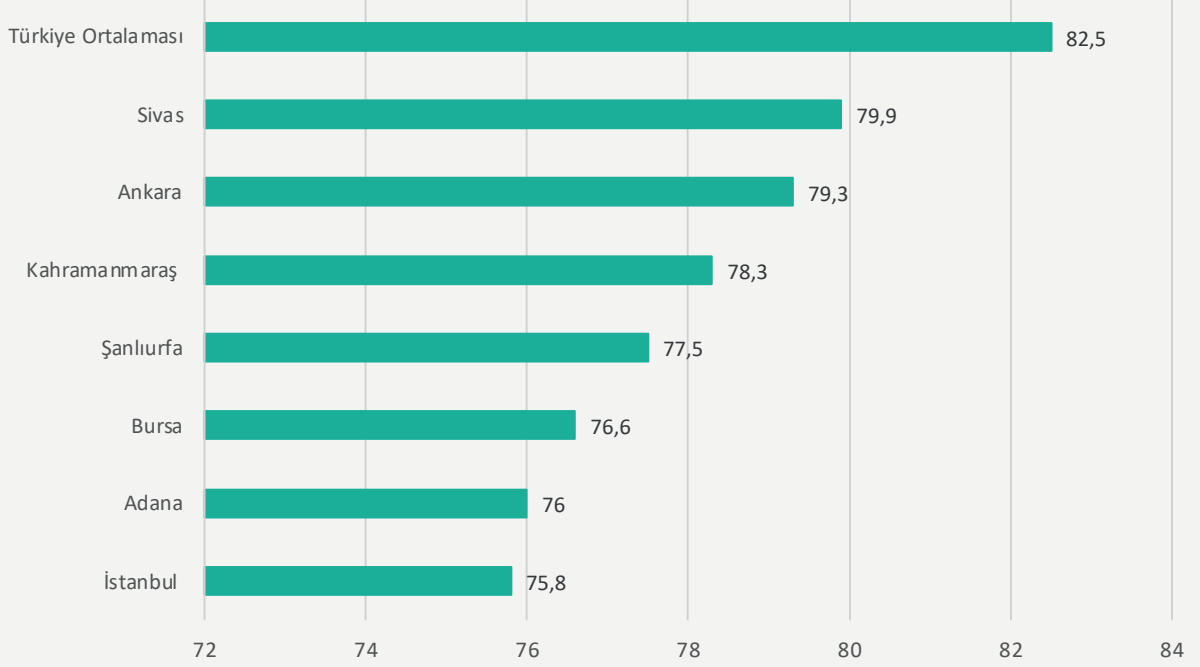
İstanbul ve Ankara, 5 yaş okul öncesi okullaşma oranlarının en düşük olduğu iller arasında yer almaktadır.

5 yaş grubunda okul öncesi okullaşma oranları iller bazında incelendiğinde önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Okullaşma oranlarının en düşük olduğu iller sırasıyla İstanbul (%75,8), Adana (%76), Bursa (%76,6), Şanlıurfa (%77,5), Kahramanmaraş (%78,3), Ankara (%79,3) ve Sivas'tır (%79,9) (Grafik 2.3). Ayrıca, ortalama eğitim süresinin daha uzun²³

ve ortalama eğitim seviyesinin daha yüksek olduğu²⁴ illerin (örn., İstanbul, Ankara) 5 yaşta en düşük okullaşma oranına sahip iller arasında bulunması dikkat çekmektedir. Bu durum, sorunun yalnızca belirli bölgelere özgü sınırlılıklarla açıklanamayacağını; ülke genelindeki fırsat eşitsizliklerinin derinleşebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, nüfusu oldukça yüksek olan bu illerde 5 yaş okullaşma oranlarının düşük seyretmesi, mutlak sayı olarak çok daha fazla çocuğun okul öncesi eğitime erişememesi anlamına gelmektedir.

GRAFİK 2.3¹

Türkiye Ortalamasının Oldukça Altında Kalan İllerde 5 Yaş Grubunda Net Okul Öncesi Okullaşma Oranları (2024-2025) (%)



Okul öncesi eğitime erişimdeki gerileme akademik başarı, toplumsal eşitlik ve uzun vadeli ekonomik kalkınma başta olmak üzere çok boyutlu olumsuz etkiler yaratma potansiyeline sahiptir.

Erken çocukluk dönemi, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimin temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde sağlanan nitelikli eğitimin özellikle dezavantajlı çocuklar için öğrenme farklarını azaltıcı ve sonraki eğitim kademelerinde başarıyı artırıcı etkisi dikkate alındığında, okul öncesi eğitime erişememenin ilerleyen yıllarda akademik başarısızlık, okul terki riski ve düşük öğrenme çıktıları olarak yeniden üretilebileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla bu durum, uzun vadede beşerî sermayenin niteliğini ve toplumsal kalkınma kapasitesini doğrudan sınırlayan bir sorun niteliği taşımaktadır.^{25,26,27} Ayrıca, erken yaşlarda oluşan öğrenme kayıplarını ve bu öğrenme kayıplarının sonuçlarını ilerleyen yaşlarda iyileştirmeye yönelik çabalar, erken müdahalelere kıyasla daha az etkili ve daha maliyetlidir.²⁸ Bu nedenle

okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için bütüncül bir politika yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Öncelikle **5 yaş grubunun zorunlu eğitim kapsamına alınması ve 2023 yılında uygulamaya konulan katkı payı uygulaması²⁹ kaldırılarak okul öncesi eğitimin yeniden ücretsiz hale getirilmesi** bu kapsamda atılacak adımların başında gelmelidir. Bununla birlikte, özellikle 5 yaş grubunda Türkiye ortalamasının altında kalan illerden başlanarak çocukların eğitime erişimini sınırlayan ekonomik, kültürel ve fiziki engeller tespit edilmeli; düşük gelirli hanelere yönelik ulaşım desteği, materyal desteği ve ebeveyn farkındalık programları gibi hedefe yönelik sosyal destek mekanizmaları uygulanmalıdır.

Erişimin artırılmasına yönelik bir diğer önemli adım, okul öncesi eğitim kurumlarının güçlendirilmesidir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim kurumlarının donanım ve materyal altyapısının iyileştirilmesi, öğretmen atamalarının artırılması, sürekli hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca il ve ilçe düzeyinde okul öncesi eğitime erişim, devam durumu ve öğrenme ortamı göstergelerinin düzenli olarak izlenmesine olanak veren bir izleme-değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır.

2025 yılında, okul öncesi eğitime erişimi artırmaya yönelik çeşitli girişimler hayata geçirilmiştir.

10 Şubat 2025 tarihinde *MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Eğitime Erişim Modelleri Uygulama Yönergesi* yürürlüğe girmiştir. Bu yönerge kapsamında geçici köy ana sınıfı ve taşıma merkezinde ana sınıfı gibi yeni okul öncesi eğitim modelleri uygulamaya konulmuştur.^{7,30} Ayrıca 8 Temmuz 2025 tarihli ve 32950 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *MEB Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikle*, ana sınıflarının yalnızca ilkokullar bünyesinde değil, ortaokullarda da açılabilmesi mümkün hale getirilmiştir.⁸ 5 Eylül 2025 tarihinde 33008 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikle* ise özel öğretim kurumlarında okul öncesi eğitime başlama yaşı 36 aydan 24 aya indirilmiştir.⁹ Bu düzenlemeler erişimi artırmaya yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, ana sınıflarının ortaokul bünyesinde açılmasına imkân tanınması, okul öncesi yaş grubundaki çocukların gelişimsel olarak kendilerinden oldukça farklı bir dönemde bulunan daha büyük öğrencilerle aynı bina ve ortak alanları (bahçe, koridor, tuvalet gibi) kullanmalarını gündeme getirmektedir. Nitekim sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasında birinci sınıf ile sekizinci sınıf öğrencilerinin aynı bahçe ve ortak mekânları kullanmasının küçük yaş grupları aleyhine sonuçlar doğurduğuna ilişkin benzer bir endişenin, 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilirken farklı yaş grubundaki öğrencilerin farklı binalarda öğrenim görmesine yönelik ayırım sonucunda bertaraf edildiği dile getirilmiştir.³¹ Bu deneyim, özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmadığı düzenlemelerin, çocukların güvenliği ve psikososyal iyi oluşu üzerinde olumsuz sonuçlar yaratabildiğini

göstermektedir. Bu nedenle, bu uygulamanın hayata geçirilmesi sürecinde, okul öncesi çocukların fiziksel güvenliği ile sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek koşulların bertaraf edilmesini sağlayacak önlemlerin alındığından emin olunması kritik önem taşımaktadır. Bu kapsamda, ortaokul bünyesinde açılacak ana sınıflarında, okul öncesi çocuklara özgü fiziksel mekânların ayrıştırılması, giriş-çıkış düzenlemelerinin farklılaştırılması ve ortak alan kullanımının sınırlandırılması gibi önlemlerin açık ve denetlenebilir biçimde tanımlanması gerekmektedir. Ek olarak, özel öğretim kurumlarında okul öncesi eğitime başlama yaşının düşürülmesine yönelik düzenlemenin; gerekli fiziki kapasite artışı, öğretmen istihdamı ve pedagojik hazırlıklar tamamlandıktan sonra devlet okullarını da kapsayacak biçimde genişletilmesi önerilmektedir.

Okul öncesi eğitim, hangi kurum tarafından sunulursa sunulsun; pedagojik çerçevesi, kalite standartları ve denetim mekanizmaları bakımından MEB merkezli, tekil ve bağlayıcı bir kamu güvencesine dayandırılmalıdır.

2024–2025 eğitim öğretim yılında, 657 sayılı Kanun’un 191. maddesi uyarınca açılan okul öncesi eğitim kurumlarında 10.043, toplum temelli kurumlarda (*Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4–6 yaş kurslar, belediyelere bağlı kreş ve gündüz bakımevleri, dernekler tarafından açılan kreşler*) ise 152.983 öğrenci öğrenim görmektedir.¹ Ancak bu kurumlarda sunulan eğitimin, MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan pedagojik çerçeve ve kalite standartlarıyla ne ölçüde örtüştüğüne ilişkin sistematik bir değerlendirme yapılamamaktadır. Benzer şekilde, bu kurumların fiziksel koşullarının çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğu ya da görev yapan personelin gerekli pedagojik donanıma sahip olup olmadığı konusunda da net ve şeffaf bir tablo bulunmamaktadır. Bu çerçeve, okul öncesi dönemde din eğitimi söz konusu olduğunda daha da hassas hâle gelmektedir. Zira dinî içerik, pedagojik hatalara karşı daha az tolere edilebilir sonuçlar doğurabilmekte; aileler “dinî hassasiyet” gerekçesiyle

sunulan eğitimin içeriğini ve denetim koşullarını daha az sorgulayabilmekte; bu alan, yeterli kamusal gözetim olmadığı durumlarda cemaat ve tarikat etkilerine daha açık hâle gelebilmektedir.

MEB merkezli tek bir pedagojik çerçeve ve bağlayıcı kalite standartları olmaksızın yürütülen uygulamalar, okul öncesi eğitim ortamları arasında önemli farklılıkların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Bu durum bazı çocukların nitelikli, güvenli ve gelişimlerini destekleyen ortamlarda eğitim almasını sağlarken, bazı çocukların ise daha sınırlı imkânlarla sahip, denetimi zayıf ortamlarda eğitim almasına yol açabilmektedir. Bu farklılıkların erken yaşlarda ortaya çıkması, ilerleyen eğitim kademelerinde öğrenme fırsatları ve akademik başarı açısından telafisi güç eşitsizliklerin oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir.

Bu nedenle, okul öncesi eğitimin hangi kurum tarafından sunulduğundan bağımsız olarak; pedagojik çerçevesi, öğretmen yeterlikleri, fiziksel koşulları ve eğitim içeriği bakımından ortak ilke ve standartlar çerçevesinde; MEB merkezli, tekil ve bağlayıcı bir kamu

güvencesi altında yürütülmesi önem taşımaktadır. MEB'in bu kapsamdaki tüm kurumlara yönelik düzenli izleme ve değerlendirme süreçlerini işletmesi ve çocukların yüksek yararını esas alan bütüncül bir erken çocukluk politikası geliştirmesi, kamusal sorumluluğunun gereği olarak ortaya çıkmaktadır.

Temel eğitim kapsamındaki ilkokul ve ortaokul kademelerinde henüz %100 okullaşma sağlanamamıştır.

MEB Örgün Eğitim İstatistikleri verilerine göre;

- İlkokul kademesine denk gelen 6–9 yaş aralığındaki çocukların okullaşma oranı, 2024–2025 eğitim öğretim yılında %98,5 olmuştur.
- Ortaokul kademesine denk gelen 10-13 yaş aralığındaki çocukların okullaşma oranı ise %98,2 olarak kaydedilmiştir.

Son 5 yılın verileri incelendiğinde söz konusu okullaşma oranlarının büyük ölçüde benzer düzeylerde seyrettiği, %100'e ulaşma yönünde kayda değer bir ilerleme olmadığı görülmektedir (Tablo 2.2).

TABLO 2.2³²

6-9 ve 10-13 Yaş Aralığındaki Çocukların Yaş Gruplarına Göre Yıllar İçinde Okullaşma Oranlarındaki Değişim* (2020-2025)(%)

	6-9	10-13
2020/21	97,28	98,55
2021/22	98,44	98,38
2022/23	98,59	98,37
2023/24	98,61	98,32
2024/25	98,51	98,20

Not:* Okullaşma oranları, MEB örgün eğitim istatistiklerinden elde edilen öğretim yılı ve yaş gruplarına göre net okullaşma oranlarıdır.

Ülke genelinde ilköğretim çağındaki çocukların okullaşma durumuna ilişkin veriler iller düzeyinde ve yaş bazında incelendiğinde, Çankırı, Gümüşhane, Hakkâri, Tokat, Tunceli, Yozgat dışındaki tüm illerde, tüm yaş gruplarında okullaşma oranlarının %95 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Çankırı ve Tokat'ta okullaşma oranları, tüm yaş gruplarında %90 ve üzerindedir. Buna karşılık, Hakkâri, Tunceli ve Yozgat'ta bazı yaş gruplarında okullaşma oranları %90 ya da üzerinde iken, bazı yaş gruplarında %95'in üzerine çıkmaktadır. Ancak diğer illerden farklı olarak, Gümüşhane'de tüm yaş gruplarında okullaşma oranlarının %90'ın altında olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, Gümüşhane'de zorunlu eğitim çağındaki her 10 çocuktan en az 1'inin okul dışında kaldığını göstermektedir. Bazı yaş gruplarında (örn., 12 ve 13 yaşlarda) ise bu oran her 5 çocuktan 1'ine denk gelmektedir.¹

6-9 ve 10-13 yaş aralığındaki çocukların okullaşma oranlarına ilişkin veriler, ülke genelinde henüz %100 okullaşmanın sağlanamadığını; zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen hâlen okul dışında kalan çocukların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan çalışmalar, 6–13 yaş aralığındaki çocukların okul dışında kalmasına yol açan nedenler arasında, uluslararası literatürde sıkça vurgulanan akademik yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve ruh sağlığı sorunları gibi bireysel etmenlerin Türkiye'de ikincil planda kaldığına işaret etmektedir. Bunun temel nedeni, çocukların okulla

bağını zayıflatan daha derin sorunların bulunmasıdır. Türkiye'de yapılan araştırmalar, erken yaşta yetişkin sorumluluklarının üstlenilmesi (örn., ev içi bakım ve iş yükü), hane halkı yoksulluğu, ebeveynlerin düşük eğitim ve istihdam düzeyi, ebeveyn yaşının gençliği, iç göç süreçleri (örn., mevsimlik tarım nedeni ile) ve kalabalık aile yapılarının çocukların okula erişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.^{33,34}

6 Ağustos 2024 tarihinde yayımlanan 2024/52 sayılı *Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesi* çerçevesinde, mevsimlik tarım işçisi aileler ile göçer ve yarı göçer topluluklara mensup çocukların kesintisiz ve nitelikli eğitime erişimini desteklemek amacıyla; e-Okul üzerinden göç eden ya da edecek öğrencilerin tespiti ve takibi ile öğrenme kayıplarının ortaya çıkması durumunda gerekli olan telafi eğitimlerinin geliştirilmesi başta olmak üzere yapılan düzenlemeler oldukça önemlidir (Kutu 2.1). Bu kapsamda yürütülen çalışmaların düzenli olarak izlenmesi ve elde edilen bulguların, mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sayıları ile bu öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine katılım ve erişim durumlarına ilişkin veriler dâhil olmak üzere, kamuoyu ile paylaşılması; eğitim paydaşlarının politika geliştirme süreçlerine sağlıklı biçimde katkıda bulunmasına imkân sağlayacaktır.

Kutu 2.1: Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi

6 Ağustos 2024 tarihinde yayımlanan 2024/52 sayılı "Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi" konulu Millî Eğitim Bakanlığı Genelgesi³⁵ kapsamında 2025 yılında önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Başlıca düzenlemeler şöyledir:^{36,37,38}

- Mevsimlik Tarım İşçisi ve Göçer Çocuklarının Eğitimi Okul Tespit ve Takip Kurulu oluşturulmuştur. Bu kapsamda Mevsimlik Tarım İşçisi ve Göçer Çocuklarının Eğitimi Okul Tespit ve Takip Modülü hazırlanmış ve e-Okul üzerinden kullanıma açılmıştır.
 - Modül ile bahsi geçen çocukların hem eğitime erişimleri, tespit ve takip süreçleri kayıt altına alınacak hem de göç ettikleri yeni ikamete nakil işlemleri sistem üzerinden gerçekleştirilecektir.
- Türkiye genelindeki 81 ilde, söz konusu öğrencilerin eğitime erişimini desteklemeye yönelik eylem planları hazırlanmıştır.
- Okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul düzeylerinde öğrenme kayıplarını gidermeye yönelik hazırlanan "Destek/Yaygın Eğitim Destek Programları" (Akademik Telafi Kursları ve Gelişim ve Güçlendirme Kursları) e-yaygın.meb.gov.tr üzerinden erişime açılmıştır.

2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kademesinde düzeltilmiş net okullaşma oranı %87,9'dur. Bu oran erkek öğrencilerde %86,6, kız öğrencilerde %89,2'dir.

2025 yılında yayımlanan *MEB Örgün Eğitim İstatistiklerine* göre, ortaöğretim kademesine denk gelen 14-17 yaş aralığındaki çocukların net okullaşma oranı %86,4'tür. Ancak, 2025 yılına ilişkin ortaöğretim okullaşma verileri yorumlanırken; düzeltilmiş net okullaşma oranlarının, net okullaşma oranlarına kıyasla daha gerçeğe yakın veriler ortaya koyduğu görülmektedir. Düzeltilmiş net okullaşma oranı, 14-17 yaş grubunda hem ortaöğretime hem de yükseköğretime kayıtlı öğrencileri kapsarken; net okullaşma oranı yalnızca ortaöğretime devam eden öğrencileri içermektedir. 2012 yılında uygulamaya giren 4+4+4 sistemiyle öğrencilerin bir kısmının 5 yaşında okula başlaması nedeniyle, 17 yaşındaki öğrencilerin bir kısmı yükseköğretime geçmiştir.

Bu durum, ortaöğretim net okullaşma oranını görece düşürürken, düzeltilmiş net okullaşma oranı bu öğrencileri hesaba kattığı için daha gerçekçi bir gösterge sunmaktadır. Buna göre, 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde düzeltilmiş net okullaşma oranı %87,9'dur (Tablo 2.3).

Son 5 yıllık eğilim incelendiğinde, düzeltilmiş net okullaşma oranının en yüksek düzeye %95,1 ile 2022-2023 eğitim öğretim yılında ulaştığı, 2023-2024 eğitim öğretim yılında ise %87,9'a gerilediği görülmektedir. Bu oran, 2024-2025 eğitim öğretim yılında da aynı düzeyde seyretmiştir. Cinsiyet temelli incelendiğinde, 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında erkeklerin okullaşma oranlarının kızlardan görece yüksek olduğu, 2022-2023 yılından itibaren bu eğilimin tersine dönerek kız çocukların okullaşma oranlarının erkek çocuklarının oranını aştığı görülmektedir.

TABLO 2.3³²

Ortaöğretim Okullaşma Oranlarındaki Değişim* (2020-2025)(%)

	Kız çocukları	Erkek çocukları	Toplam
2020/21	87,82	88,07	87,86
2021/22	89,30	90,04	89,68
2022/23	95,52	94,78	95,14
2023/24	88,72	87,28	87,88
2024/25	89,20	86,62	87,88

Not: *Okullaşma oranları, MEB örgün eğitim istatistiklerinden elde edilen eğitim seviyesine göre düzeltilmiş net okullaşma oranlarıdır.

Okullaşma oranları iller bazında incelendiğinde, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla ortaöğretim düzeltilmiş net okullaşma oranının en düşük olduğu ilin %65,6 ile Muş olduğu görülmektedir. Bu ilin ardından Şanlıurfa (%67,2), Ağrı (%67,2), Şırnak (%71,3) ve Siirt (%74) gelmektedir. Bu veriler, Türkiye'de 14-17 yaş aralığındaki çocukların okullaşma oranının en düşük olduğu illerde neredeyse her 3 ya da 4 çocuktan 1'inin okul dışında kaldığını (ne ortaöğretimde ne

de yükseköğretimde olduğunu) ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okullaşma oranının düşük olduğu bu iller cinsiyet temelli incelendiğinde ülke genelinin aksine bazı illerde kız çocuklarının ve erkek çocuklarının okullaşma oranları arasında önemli farklar olduğu görülmektedir. Örneğin, Şanlıurfa'da erkek çocukların okullaşma oranı kız çocuklarına göre 6,5 yüzde puan daha yüksektir. Buna karşın Ağrı'da kız çocuklarının okullaşma oranı erkek çocukların okullaşma oranının

10,6 yüzde puan üzerindedir. Bu durum, bölgesel dinamiklerin cinsiyet temelli eşitsizlikleri farklı yönlerde etkileyebildiğine işaret etmektedir.

14–17 yaş aralığındaki çocukların okul dışında kalma nedenleri arasında uzun süredir devam eden mevsimsel aile hareketliliği, mevsimsel tarım işçiliği, erken yaşta çalışma zorunluluğu, düşük hane geliri, artan okul masrafları, erken yaşta ve/veya zorla evlenme, ev içi sorumluluklar, okul ve okul yolundaki güvenlik sorunları, eğitimin getirisine ilişkin zayıf inanç ve akademik başarısızlık yer almaktadır.³⁴ Bu etkenler ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmış olmasının tek başına eğitimde kalmayı güvence altına almak için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Özellikle erkek çocukların okul dışında kalma oranlarının görece yüksek olmasında ekonomik koşulların önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Düşük gelirli hanelerde geçim baskısı arttıkça, ortaöğretim çağındaki erkek çocuklar aile bütçesine katkı sağlaması beklenen bireyler haline gelebilmektedir. Tek ebeveynli aile yapısı, kardeş sayısının fazlalığı ve eğitimin uzun vadeli getirisine ilişkin inancın zayıf olması bu süreci hızlandırabilmektedir.³⁴ Bu nedenle okul dışında kalmak çoğu zaman bireysel bir tercihten çok, hane içi ekonomik koşulların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çocukların erken yaşta işgücüne katılımı, eğitimle ilişkisi bakımından dikkatle ele alınması gereken bir konudur. Her ne kadar belirli yaş sınırları ve koşullar çerçevesinde çalışma hukuken mümkün olsa da zorunlu eğitim çağındaki çocukların ekonomik faaliyetlerde yer alması eğitim hakkı, gelişimsel ihtiyaçlar ve çocuk koruma ilkeleri bakımından riskler barındırmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği anayasal bir haktır ve devlet, her çocuğun nitelikli eğitime erişimini güvence altına almakla yükümlüdür.³⁸

Okullaşma oranlarına ilişkin veriler incelendiğinde, tek bir çocuğun dahi okul dışında kalmaması için ek politikalara, düzenlemelere ve tedbirlere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda her bölgenin ekonomik yapısı, kültürel özellikleri, göç dinamikleri ve eğitim altyapısı dikkate alınarak farklılaştırılmış müdahale stratejileri geliştirilmelidir.

Ayrıca, zorunlu eğitim çağındaki çocukların okula devamını desteklemek amacıyla, ailelere yönelik caydırıcı yaptırımların hukuki çerçeve içinde güçlendirilmesi, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılması ve sosyal destek programlarının (örn., ulaşım, kırtasiye, okul yemeği) yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ek olarak, ailelerin eğitime ilişkin tutum ve beklentilerini dönüştürmeyi hedefleyen çalışmaların genişletilmesi ve çocukların erken yaşta üstlendikleri bakım yükünü hafifletecek destek mekanizmalarının (örn., yaşlı bakım hizmeti, erken çocukluk eğitimi hizmetleri) yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Bununla birlikte; ortaöğretimin işlevinin de yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Ortaöğretim kademesinin yalnızca bir üst kademeye geçiş basamağı olarak değil, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştiren, onları yaşam ve çalışma hayatına hazırlayan bir eğitim aşaması olarak yapılandırılması; farklı öğrenme yolları, esnek programlar ve mesleki yönelim imkânlarının güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu tür düzenlemeler, ortaöğretimin öğrenciler ve aileler açısından anlam ve değerini artırarak eğitimde kalma eğilimini destekleyebilir. Sonuç olarak, eğitim hakkının fiilen hayata geçirilebilmesi; yaptırım, teşvik ve sosyal destek araçlarının birlikte kurgulandığı, bölgesel farklılıkları gözetken ve kurumsal kapasiteyle desteklenen bütüncül bir politika yaklaşımını zorunlu kılmaktadır.

Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şubelerde öğrenim gören öğrenci oranları ilkokulda ve ortaokulda bir önceki yıla kıyasla azalmıştır. Buna rağmen, her dört şubeden en az birinde kalabalık sınıf koşullarında eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir.

MEB 2025 Yılı Performans Programı ve MEB 2024 Yılı İdare Faaliyet Raporu verilerine göre, 2024 yılında sınıf mevcudu 30'dan fazla olan şube oranı

ilkokullarda %26,7, genel ortaokullarda %30 ve genel ortaöğretimde %40,4 olmuştur (Tablo 2.4). Başka bir deyişle, Türkiye'de ilkokulda her 4 şubeden en az 1'inde, genel ortaokul ve genel ortaöğretimde ise her 3 şubeden 1'inde kalabalık sınıf koşullarında eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir.

TABLO 2.4^{2,3,32}

Kademelere Göre, Öğrenci Sayısı 30'dan Fazla Olan Şubelerde Öğrenim Gören Öğrencilere İlişkin İstatistikler (2023-2025)

	İlkokul		Genel ortaokul		Genel ortaöğretim	
	2023/24	2024/25	2023/24	2024/25	2023/24	2024/25
Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranı (%)	31,91	26,68	35,73	29,97	39,00	40,41
Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranlarında geçen yıla kıyasla değişim	5,23↓		5,76↓		1,41↑	

Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranları bir önceki yıl ile kıyaslandığında ilkokul ve genel ortaokulda sırasıyla %5,2 ve %5,8 oranında azalırken, genel ortaöğretimde %1,4 oranında artış gerçekleşmiştir. İlkokullarda öğrenci sayısı 60.097 artmasına rağmen, derslik sayısındaki 3.382 artış ve bunun çok üzerinde gerçekleşen 13.669 kişilik öğretmen artışı ile birlikte 30'dan fazla öğrencisi bulunan şube oranı önceki yıla kıyasla %5,2 azalmıştır (Tablo 2.4, Tablo 2.5). Bu eğilim, ilkokul düzeyinde kalabalık sınıfların azaltılmasına yönelik önemli bir ilerleme olduğunu göstermektedir.

Ortaokullarda toplam öğrenci sayısı 74.654 kişi azalmıştır. Aynı dönemde öğretmen sayısı 2.809, derslik sayısı 1.458 artmış ve şube sayısı ise 1.165

azalmıştır. Bu gelişmelerle birlikte genel ortaokullarda 30'dan fazla öğrencisi bulunan şube oranında %5,8'lik bir azalma gerçekleşmiştir (Tablo 2.4, Tablo 2.5). Şube sayısındaki 1.165'lik düşüşün, kapasite artışının (derslik ve öğretmen sayısındaki artış) yanı sıra öğrenci sayısındaki gerilemeyle de ilişkili olduğu değerlendirilebilir.

Genel ortaöğretim kademesinde ise toplam öğrenci sayısı 253.998 kişi azalmıştır. Aynı dönemde öğretmen sayısı 1.086, derslik sayısı ise 547 azalmıştır (Tablo 2.5). Bu çerçevede, genel ortaöğretimde 30'dan fazla öğrencisi bulunan şube oranı %1,4 oranında artış göstermiştir (Tablo 2.4).

TABLO 2.5³²

Kademelere Göre, Öğrenci, Derslik, Şube ve Öğretmen Sayıları* (2023-2025)

		2023/24	2024/25	Değişim
Öğrenci sayısı	İlkokul	5.644.386	5.704.483	60.097 ↑
	Ortaokul	5.160.544	5.085.890	74.654 ↓
	Genel ortaöğretim	2.576.520	2.322.522	253.998 ↓
Derslik sayısı	İlkokul	271.839	275.221	3.382 ↑
	Ortaokul	198.434	199.892	1.458 ↑
	Genel ortaöğretim	107.075	106.528	547 ↓
Şube sayısı	İlkokul	258.642	262.753	4.111 ↑
	Ortaokul	233.653	232.488	1.165 ↓
	Genel ortaöğretim	98.289	92.710	5.579 ↓
Okul sayısı	İlkokul	25.245	25.099	146 ↓
	Ortaokul	18.849	18.877	28 ↑
	Genel ortaöğretim	6.508	6.430	78 ↓
Öğretmen sayısı	İlkokul	308.636	322.305	13.669 ↑
	Ortaokul	378.203	381.012	2.809 ↑
	Genel ortaöğretim	197.743	196.657	1.086 ↓

Not: *Ortaokul ve ortaöğretim kademesindeki öğrenci sayılarına açıköğretimde öğrenim gören öğrenciler dahil edilmemiştir.

Türkiye’de ilkokul öğrencilerinin yaklaşık %39’u ikili eğitimde öğrenim görmektedir.

MEB 2024-2025 Örgün Eğitim İstatistikleri ve MEB 2025 Yılı Performans Programı verilerine göre yapılan hesaplamalar, **Türkiye’de 3.726.620 öğrencinin ikili**

eğitimde öğrenim gördüğünü ortaya koymaktadır (Tablo 2.6). Bu öğrencilerin 2.215.051’i ilkokulda, 1.363.856’sı ortaokulda ve 147.712’si genel ortaöğretimdedir.

TABLO 2.6^{3,32}

İkili Eğitimde Öğrenim Gören Öğrencilere İlişkin İstatistikler* (2023-2025)

	İlkokul		Genel ortaokul		İmam hatip ortaokulu		Genel ortaöğretim		Toplam	
	2023/24	2024/25	2023/24	2024/25	2023/24	2024/25	2023/24	2024/25	2023/24	2024/25
İkili eğitimdeki öğrenci oranı (%)	39,97	38,83	35,57	31,87	11,74	11,8	7,00	6,36		
Toplam öğrenci sayısı	5.644.386	5.704.483	4.087.524	4.024.309	691.422	689.062	2.576.520	2.322.522		
İkili eğitimdeki öğrenci sayısı	2.256.061	2.215.051	1.453.932	1.282.547	81.173	81.309	180.356	147.712	3.971.523	3.726.620
İkili eğitimdeki öğrenci sayısındaki değişim	41.010↓		171.385↓		136 ↑		32.644↓		244.903↓	

Not:* -İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci sayıları, MEB 2023/24 ve 2024/25 Örgün Eğitim İstatistiklerinde yer alan resmî ve özel öğretim kurumlarındaki toplam öğrenci sayıları ve MEB 2025 Yılı Performans Programında yer alan tekli eğitimdeki öğrenci oranları kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

-Ortaokul ve ortaöğretim kademesindeki öğrenci sayısına açıköğretimde öğrenim gören öğrenciler dahil edilmemiştir.

İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci sayısı geçen yıla kıyasla toplamda 244.903 kişi azalmıştır. Öğrenci sayısına göre en çok azalma genel ortaokullarda (171.385 öğrenci) gözlenmiştir (Tablo 2.6). Buna rağmen; 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilköğretim öğrencilerinin %38,8'i, genel ortaokul öğrencilerinin ise %31,9'u ikili eğitimde öğrenim görmektedir. İmam hatip ortaokullarında ve genel ortaöğretimde bu oranlar görece daha düşük olup sırasıyla %11,8, ve %6,4'tür.

Kapasite artışlarına rağmen ikili eğitimin ilköğretim ve ortaokulda daha yaygın olmak üzere tüm kademelerde devam etmesi, okullarda ders sürelerinin azaltılmasına yönelik yeni düzenlemelerin gündeme gelmesine neden olmuştur. *MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde*⁴⁰, ilköğretim kurumlarında tekli ya da ikili eğitim yapılmasına bakılmaksızın bir ders saatinin süresi 40 dakika olarak düzenlenmiştir. Aynı Yönetmelikte, tekli eğitim yapılan okullarda teneffüs

sürelerinin birinin en az 20 dakika, diğerlerinin ise en az 15 dakika olacağı; ikili eğitim yapılan okullarda ise teneffüsler için en az 10 dakika süre ayrılacağı belirtilmiştir. Diğer yandan, ilçe, il veya ülke genelinde genel hayatı etkileyen salgın hastalık, doğal afet ve elverişsiz hava koşulları gibi olağanüstü durumlarda, eğitim ve öğretime ilişkin usul ve esasların Bakanlık tarafından ayrıca belirlenebileceği belirtilmiştir. *MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde*⁴¹ ise ortaöğretim kurumlarında bir ders saatinin süresi 40 dakika olarak düzenlenmiştir. Dersler arasındaki dinlenme sürelerinin okul yönetimlerince belirleneceği; derslerin başlama, bitiş ve öğle arası sürelerinin ise il çalışma takvimine uygun olarak, okul müdürünün başkanlığında zümre başkanlarından oluşan komisyon tarafından, okulun özellikleri, uygulanan programlar ile çevre ve ulaşım koşulları dikkate alınarak kararlaştırılacağı düzenlenmiştir. Bu kapsamda dersler arasındaki dinlenme süresinin 10 dakikadan, öğle arası dinlenme süresinin ise 45

dakikadan az olamayacağı ifade edilmiştir. Diğer yandan, ikili öğretim yapılan okullarda bu sürelerin daha kısa belirlenebileceği de belirtilmiştir. Bu çerçevede, MEB tarafından ilgili kurumlara hem 2024-2025 eğitim öğretim yılı için hem de 2025-2026 eğitim öğretim yılı için yazı gönderilmiş ve yazıda;

“...yık-yap veya güçlendirme kapsamına alınarak başka bir okulun binasına taşınan ya da öğrenci yoğunluğu nedeniyle ikili eğitim yapan resmî ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında ilçeler tarafından yapılacak okul bazlı planlamalar çerçevesinde *MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde* ve *MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde* 40 dakika olarak belirtilen ders saati süresi 30 dakikaya kadar düşürülerek uygulanabilecektir.”

denilmiştir. Bu doğrultuda, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren ikili eğitim yapılan bazı okullarda, teneffüs sürelerinin kısalığına ek olarak ders süresinin 35 ya da 30 dakikaya düşürüldüğü uygulamalara rastlanmıştır.^{iii,iv}

Zorunlu eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için kalabalık sınıflar ve ikili eğitime ilişkin somut bir stratejiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de öğrenci sayısı 30’un üzerinde olan şubeler ile ikili eğitim uygulaması ilk bakışta iki ayrı sorun gibi görünse de her ikisi de temelde arz-talep dengesizliğine dayalı kapasite yetersizliğinin farklı yansımalarıdır. Mevcut derslik, okul ve öğretmen sayısının ihtiyacın altında kalması, bu sorunların hem ortaya çıkmasına hem de zamanla kronikleşmesine yol açmaktadır. *MEB 2024-2025 Örgün Eğitim İstatistikleri*, *MEB 2025 Yılı Performans Programı* ve *MEB 2024 Yılı İdare Faaliyet Raporu* verileri, son yıllarda bazı iyileştirmeler

yapılmış olsa da bu sorunların çözümünde ilerlemenin yetersiz kaldığını ve hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde süregelen kapasite yetersizliğinin hala yüksek seviyelerde seyrettiğini göstermektedir.

Bu iki sorunun temel nedenleri ortak olmakla birlikte, gerekli iyileştirmelerin yapılmaması durumunda eğitim sisteminde yeni, daha çeşitli ve derinleşen sorunların ortaya çıkması olası görünmektedir. Öğrenci sayısı 30’un üzerinde olan kalabalık sınıflar, öğrencilerin etkinlik ve görevlerde yeterince yer alamamasına, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin zayıflamasına, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin derse odaklanmakta zorlanmasına neden olarak öğretimin niteliğini düşürmekte ve özellikle akademik performansı daha düşük olan öğrenciler için öğrenme kayıpları riskini artırmaktadır.^{42,43} Öte yandan ikili eğitim, kısa teneffüs süreleri nedeniyle okul gününün sürekli bir acele içinde geçmesine, sosyal etkileşim olanaklarının daralmasına, yorgunluk ve dikkat kaybına ve aidiyet duygusunun zayıflamasına yol açmaktadır. Ders sürelerinin kısaltılması, öğretim programlarındaki bazı konu ve kazanımların ya hiç işlenmemesine ya da daha hızlı ve yüzeysel biçimde ele alınmasına sebep olmaktadır. Sabah derslerinin çok erken başlaması çocukların kahvaltı yapamamasına ve gün içinde aç kalmalarına neden olabilmektedir.⁴⁴ Ek olarak, sabah çok erken başlayan ya da akşam geç saatlere kadar süren okul saatleri, öğrencilerin uyku düzeninin bozulmasına ve güvenlik sorunları yaşamalarına yol açma potansiyeli taşımaktadır.

Bu çerçevede, 30’dan fazla öğrencinin bulunduğu şubeler ve ikili eğitimin yoğun olduğu il ve ilçeler düzenli olarak izlenmeli, bu göstergeler için eşik değerler tanımlanmalıdır. Bu eşik değerlerin üzerinde kalan derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu bölgelerde, kapasite artışına (yeni okul ya da ek bina yapımı ile öğretmen

ⁱⁱⁱ E-85089708-010.03-137372397 sayılı, ders saati süresinin 30 dakikaya düşürülmesi konulu, 30 Temmuz 2025 tarihli yazı. https://hava.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/26/14/703708/dosyalar/2025_08/19113324_okulsaatioluru.pdf adresinden erişildi.

^{iv} E-45736428-010.03-115890485 sayılı, ders saati süresinin 30 dakikaya düşürülmesi konulu, 3 Ekim 2024 tarihli yazı. https://767605.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/37/767605/dosyalar/2024_10/03175714_derssaatisuresinin30dakikayadusurulmesi.pdf?CHK=2e15218aa02f292118e74283ac956c99 adresinden erişildi.

istihdamı) yönelik yatırımlara öncelik verilmelidir. Ayrıca, kapasite artışı planlamaları yapılırken, bir yandan uzun vadede demografik dönüşüm^v sonucu ortaya çıkabilecek âtlı kapasite, diğer yandan yoğun göç alan ve nüfus artış hızının yüksek olduğu bölgelerde öğrenci sayısında meydana gelebilecek artış göz önünde bulundurulmalıdır. Planlamalar, bu iki dinamik dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir. İkili eğitimden tekli eğitime geçiş, bölgesel öncelikler gözetilerek kademeli biçimde yürütülmelidir. Bununla birlikte, sabah çok erken başlayan ya da akşam geç saatlere kadar süren okul saatleri nedeniyle güvenlik riski barındıran okul yollarına yönelik olarak, yerel yönetimlerle iş birliği içinde “güvenli okul güvenli gelecek” projeleri yaygınlaştırılmalıdır.⁴⁵

Mesleki ve teknik liselerdeki her 5 öğrenciden 2’sinin 20 gün veya üzeri devamsızlığı vardır.

MEB 2025 Yılı Performans Programı verilerine göre, 20 gün ve üzeri devamsızlık oranları ilkokullarda %13,2, genel ortaokullarda %23,7 ve imam hatip

ortaokullarında %20,7’dir. Genel liselerde devamsızlık oranı %28,1 iken, imam hatip liselerinde %32,1’e yükselmekte; en yüksek oran ise %40,6 ile mesleki ve teknik liselerde kaydedilmektedir (Tablo 2.7). Bir önceki yıla kıyasla mesleki ve teknik liseler dışında tüm okul türlerinde 20 gün ve üzeri devamsızlığı olan öğrenci oranlarında artış gözlenmiştir. En dikkat çekici değişim genel ortaokullarda gerçekleşmiş; bu kademedeki oran yaklaşık 9 yüzde puanlık bir yükseliş göstermiştir. Buna karşılık mesleki ve teknik liselerde yaklaşık 6 yüzde puanlık bir gerileme yaşanmıştır. Mesleki ve teknik liselerde gözlenen düşüşe rağmen devamsızlık oranının %40,6 gibi oldukça yüksek bir düzeyde seyretmesi, bu okul türünde her 5 öğrenciden 2’sinin 20 gün ve üzeri devamsızlık yaptığına işaret etmektedir. Bu bulgular, eğitime düzenli devam açısından, özellikle mesleki ve teknik liseler ile genel ortaokullarda dikkatle izlenmesi gereken bir duruma işaret etmektedir.

TABLO 2.7^{3,46}

20 Gün veya Üzeri Devamsızlığı olan Öğrenci Oranları* (2023-2025) (%)

	2023/24	2024/25	Değişim
İlkokul	11,61	13,16	1,55↑
Genel ortaokul	14,76	23,74	8,98↑
İmam hatip ortaokulu*	-	20,71	-
Genel lise	27	28,13	1,13↑
Mesleki ve teknik lise	46,61	40,64	5,97↓
İmam hatip lisesi	29,32	32,05	2,73↑

Not*: İmam hatip ortaokullarına ilişkin devamsızlık verileri, MEB 2025 Yılı Performans Programı ile birlikte ilk kez kamuoyuna sunulmuştur.

^v Ayrıntılı bilgi için bkz. Bölüm 1. Yönetişim ve Finansman

Öğrencilerin devamsızlık yapmaları; öğrencilerin okul aidiyetinin zayıflaması, okulda ya da okul yolunda güvenlik sorunları, akademik kaygılar, sosyoekonomik olanaksızlıklar, tek ebeveynli ya da kalabalık aile yapıları, ebeveynlerin eğitime yeterli önem vermemesi, mevsimsel çalışma nedeniyle aile hareketliliği ve bunun sonucunda çocukların yeni okullara uyum sürecinde yaşadıkları güçlükler gibi çok boyutlu faktörlerle ilişkili olabilir.^{34,47}

Devamsızlık, çocuğun eğitim hakkını sınırlayan süreçleri tetikleyebildiği gibi devamsız gün sayısı kritik sınırı aştığında sınıf tekrarı (Kutu 2.2) ve zamanla okul terki riskini³⁴ de artırabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin sistematik biçimde ortaya konulması, bu nedenlere yönelik çözüm odaklı müdahalelerin geliştirilmesi ve öğrencilerin okula aidiyetini güçlendiren uygulamaların hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

Kutu 2.2:

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında; eğitim ve öğretim yılında özürsüz 20 gün devamsızlık yapanlar, Türkçe dersinden yıl sonu puanı 70'den az olanlar ile herhangi bir dersten yıl sonu puanı 50'den az olan öğrencilerin sınıf geçmesi veya sınıf tekrarına, ikinci dönemin son haftasında şube öğretmenler kurulunda karar verilir.⁴⁰

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Devamsızlık süresi özürsüz 10 günü, toplamda 30 günü aşan öğrenciler, ders puanları ne olursa olsun başarısız sayılır.⁴¹

2023 yılında *MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde*⁴⁰ yapılan düzenleme ile, okula hiç gelmeyen veya bir derse katılmış olmakla birlikte bir ya da daha fazla derse özürsüz olarak katılmayan öğrencilerin durumunun velilerine bildirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda devamsızlığın 5., 10. ve 15. günlerinde veli bilgilendirmesi yapılması hükme bağlanmıştır. Bu düzenleme, devamsızlık riskinin erken dönemde tespit edilebilmesine ve ilerlemesinin önlenmesine yardımcı olabilecek bir yaklaşım olarak görülmektedir. Ek olarak, 2025 yılının nisan ayında başlatılan *Temel Eğitimde Devamsızlığın Azaltılması Projesi*, eğitimde sürekliliğin artırılmasına yönelik çabaların önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir.^{14,36,48} Proje kapsamında;

- Devamsızlık oranlarının yüksek olduğu iller pilot olarak belirlenmiş,
- Pilot illerden elde edilen veriler kullanılarak yapılan analizler doğrultusunda *Sorun ve İhtiyaç Analiz Raporu* ve yerel düzeyde eylem planları hazırlama süreci başlatılmış,

- Eylem planlarının uygulanma sürecinin etkin şekilde izlenebilmesi amacıyla web tabanlı bir izleme mekanizmasının kurulması kararlaştırılmış,
- Okullar, öğretmenler ve velilere yönelik farkındalık çalışmaları planlanmıştır.

Benzer biçimde, ortaöğretim kademesinde 2023 yılında devamsızlık affının kaldırılmasının (Kutu 2.3) yanı sıra, öğrencilerin devamsızlık oranlarını azaltmaya yönelik önemli adımlar atılmıştır. Bunlardan ilki, 2022–2024 yılları arasında yürütülen Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi (ODAP)'dir. Projenin temel amacı; eğitime erişimi sağlayarak ve erken okul terki ile devamsızlıkla mücadele ederek ortaöğretim öğrencilerinin eğitim ve beceri düzeylerini yükseltmektir. ODAP'ın özel amacı ise, öğrencilerin örgün eğitim süreçlerini riske atan bireysel, yerel ve sistemsel etmenleri ortadan kaldırmaya yönelik önleyici, müdahale edici ve telafi edici tedbirleri içeren bütünlük bir model geliştirmek ve uygulamaktır.⁴⁹ Bir diğer önemli adım ise Eğitime Katılım ve Devamsızlığı İzleme Projesi (EKİP)'dir.

2025 yılı itibarıyla bu proje kapsamında;¹⁵

- okul terki risk nedenlerini belirlemeye yönelik anket çalışmaları gerçekleştirilmiş,
- devamsızlık risk göstergelerini analiz eden veri toplama araçları pilot illerde uygulanmış,
- bölgesel çalıştaylar düzenlenmiş,
- öğretmen, okul yöneticisi ve velilere yönelik eğitim içerikleri geliştirilmiş; okul terkinin önlenmesine yönelik “Önleme–Müdahale–Yönlendirme Kılavuzu” ve eğitim modülleri hazırlık süreci başlatılmış,
- Erken Uyarı Sistemi için altyapı çalışmaları başlatılmış ve
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile öğrenciye yönelik müdahale mekanizmalarının oluşturulmasına dönük süreç başlatılmıştır.

Söz konusu projeler, eğitimde sürekliliğin sağlanması ve okul terki riskinin azaltılması bakımından önem taşımaktadır. Bununla birlikte, projelerin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için cinsiyet ve bölgesel

farklılıkların ayrıntılı biçimde analiz edilmesi ve ortaya çıkan ihtiyaçlara göre gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca projenin ilerleyen aşamalarında elde edilen bulguların etkililik, sürdürülebilirlik ve uygulanabilirlik ölçütleri çerçevesinde sistematik olarak değerlendirilmesi; veriye dayalı sonuçlar doğrultusunda başarılı uygulama bileşenlerinin kademeli biçimde ülke geneline yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

9. sınıf düzeyinde sınıf tekrar oranları ortaöğretimde tüm okul türlerinde artmıştır.

MEB 2024 Yılı İdare Faaliyet Raporu verilerine göre, 9. sınıf düzeyinde sınıf tekrarı oranı genel liselerde %18,5, mesleki ve teknik liselerde %28,5 ve imam hatip liselerinde %30’dur (Tablo 2.8). Ayrıca 9. sınıf tekrar oranları, bir önceki yıla göre tüm ortaöğretim kurumlarında, özellikle genel liselerde ve imam hatip liselerinde, belirgin biçimde artmıştır. Artış oranı genel liselerde %13,8; imam hatip liselerinde %19,6; mesleki ve teknik liselerde ise %3,9 düzeyindedir.

TABLO 2.8^{2,50}

9. Sınıf Tekrar Oranları (2023-2025)

	2023/24	2024/25	Değişim
Genel lise	4,66	18,46	13,8 ↑
Mesleki ve teknik lise	24,86	28,47	3,61 ↑
İmam hatip lisesi	10,37	29,97	19,6 ↑

Eylül 2023’te sınıf tekrarı ve devamsızlığa ilişkin mevzuat düzenlemeleri (Kutu 2.3) yürürlüğe girmesine rağmen yüksek devamsızlık oranları, sorunun yalnızca ortaöğretime özgü bir sorun olmadığını, ilköğretim sürecinde yeterince kazanılamayan temel bilgi ve becerilerin bir sonucu olarak 9. sınıfta ortaya çıktığını düşündürmektedir.^{vi} Nitekim 8 yıllık ilköğretim döneminde gerekli kazanımları tam olarak

edinemedi ortaöğretime geçen öğrenciler, daha karmaşık ve yoğun akademik içerikle karşılaştıklarında öğrenme güçlükleri daha görünür hâle gelmekte; buna bağlı olarak sınıf tekrarı riski artmaktadır.

Bununla birlikte, 9. sınıfın ortaokuldan liseye bir geçiş yılı olması da sınıf tekrarı riskini artıran önemli bir faktördür. Öğrenciler bu dönemde yeni bir okul

^{vi} Ayrıntılı bilgi için bkz. TEDMEM. (2025). Ortaöğretime yeniden düşünmek (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 10). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

ortamına, farklı öğretmen kadrosuna, değişen ölçme-değerlendirme uygulamalarına ve artan akademik beklentilere uyum sağlamak durumundadır. Okul kültürüne ve akademik beklentilere ilişkin uyum sorunları, özellikle akademik altyapısı zayıf olan öğrenciler için başarısızlık riskini yükseltebilmektedir. Dolayısıyla 9. sınıftaki yüksek tekrar oranları, hem önceki kademelerde biriken öğrenme eksikleri ve kayıplarının hem de ortaöğretime geçiş sürecindeki adaptasyon güçlüklerinin birleşik etkisi olarak değerlendirilmelidir.

Bu çerçevede, sınıf tekrarı oranlarını düşürmeye yönelik politikaların yalnızca ortaöğretim kademesine odaklanması yeterli değildir. Müdahalelerin, ilköğretimden başlayarak kademeler arası sürekliliği sağlayan, bütüncül ve önleyici bir yaklaşımla tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca, 9. sınıf öğrencilerine yönelik yapılandırılmış uyum programları ve akran mentörlüğü gibi destek mekanizmaları, geçiş sürecindeki adaptasyon güçlüklerinin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Kutu 2.3: MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik⁵¹

8 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan Yönetmelik'te devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarını azaltmaya yönelik aşağıdaki düzenlemelere yer verilmiştir.

- Art arda iki gün özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin durumu velisine bildirilecektir.
- Özürsüz devamsızlık süresi 10 gün, toplam devamsızlık süresi ise 30 gün ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırları aşan öğrencilerin, ders notlarından bağımsız olarak başarısız sayılmalarına ve durumlarının yazılı olarak velilerine bildirilmesine karar verilmiştir.
- Devamsızlıkla mücadelede “Önleme, Müdahale ve Yönlendirme Komisyonu” oluşturulmuş, erken müdahale odaklı aile iş birliği ve devamsızlık nedenlerini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar planlanmıştır. Ayrıca, özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin sosyal sorumluluk çalışmalarına katılımı zorunlu hale getirilmiştir.
- Sınıfını doğrudan geçemeyen öğrencilerden, yıl sonu başarı puanı en az 50 olanların en fazla 3 dersten sorumlu olarak bir üst sınıfa geçmesi, alt sınıflar da dahil toplam 6'dan fazla başarısız dersi olanların ise sınıf tekrar etmesi kararlaştırılmıştır.
- Sınıf tekrarı riski taşıyan öğrenciler için de bir “Önleme, Müdahale ve Yönlendirme Komisyonu” kurulmuştur. Komisyonun görevleri arasında, başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrenciler için öğrenci merkezli müdahale planlarının hazırlanması bulunmaktadır. Devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarı riski olan öğrenciler için ise devamsızlık nedenlerini ortadan kaldırmaya yönelik önleyici çalışmalar yapılması planlanmıştır.

Özel program uygulayan okullara getirilen yüksek başarı şartına ek özel sınav uygulaması, zorunlu yatılılık ve hami desteği gibi düzenlemeler; önümüzdeki dönemde dikkatle izlenmesi gereken değişikliklerdir.

12 Temmuz 2025 tarihli *MEB Proje Okulları Yönetmeliği* ile proje okulları; “özel program uygulayan” ve “özel proje uygulayan” okullar şeklinde ortaöğretimde iki farklı kuruma ayrıştırılmıştır. Özellikle özel program uygulayan okullara öğrenci kabulünde uygulanması öngörülen Türkiye genelinde LGS’de %1’lik başarı dilimi şartına ek özel sınav uygulaması, yatılılık esası ve ayrıca hami desteği ile Ar-Ge birimi zorunluluğu gibi düzenlemeler; bu okulların yüksek akademik

performans gösteren öğrencileri hedefleyen, güçlü fizikî altyapı ve kurumsal kapasiteye sahip okullar olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Nitekim önceki yıllarda tek çatı altındaki proje okulu statüsünün giderek yaygınlaşması ve başlangıçta sınırlı sayıda kuruma atfedilen özgün niteliğin genişleyerek merkezî sınavla öğrenci alan çok sayıda okulu kapsar hâle gelmesi, bu kurumların ayırt edici rolünün zayıfladığı ve kamuoyu nezdindeki değerinin aşındığı yönünde tartışmaları da beraberinde getirmişti. Bu bağlamda yeni düzenlemelerin, proje okullarının başlangıçtaki özgün amacına yeniden yaklaşmasını sağlayacak bir çerçeve oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir.

Ancak bu düzenlemeler özellikle ölçme-değerlendirme, erişim ve yönetim süreçleri açısından bazı riskler taşımaktadır. İlk olarak, %1'lik başarı dilimi şartı ve buna ek okul ya da Bakanlık tarafından yapılacak özel sınav uygulaması, LGS gibi büyük ölçekli bir sınavda başarılı olduğunu ispat etmiş öğrenciler için sınav yükünü artırarak, ilave stres faktörü oluşturmak anlamına gelmektedir. Daha da önemlisi, ek sınavın kapsamı, yöntemi ve değerlendirme ölçütlerinin açık biçimde tanımlanmamış olması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin geçerlik ve güvenilirliği açısından soru işaretleri doğurmaktadır. Bu durum, okullar arasında uygulama farklılıkları oluşmasına ve değerlendirme süreçlerinin karşılaştırılabilirliğinin zayıflamasına neden olabilir. Bu kapsamda, ek sınav uygulamasının, ölçme-değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı, uygulama birliği ve sınava erişim koşulları üzerindeki olası etkileri dikkate alındığında, bu düzenlemenin mevcut haliyle yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu kapsamda, özel program uygulayan okullara öğrenci kabulünde öngörülen çok aşamalı seçme yapısının; ölçme-değerlendirme ilkeleriyle uyumlu, uygulamalar arasında karşılaştırılabilirliği güvence altına alan ve sınavın kapsam ile yöntemlerinin önceden açık biçimde tanımlandığı, standartlaştırılmış ve öngörülebilir şekilde yeniden yapılandırılması önem taşımaktadır.

İkinci olarak, özel program uygulayan tüm okullarda yatılılığın zorunlu tutulması, iki yönlü sonuç doğurabilir: Farklı illerden gelen öğrenciler için barınma imkânı sağlanması erişimi kolaylaştırıcı bir araç olurken, aynı yerleşim biriminde yaşayan öğrenciler için yatılılığın zorunlu hâle getirilmesi tercih serbestliğinin sınırlandırılmasına yol açabilir. Ayrıca, tüm özel program uygulayan okulların yatılılık için gerekli fiziki kapasiteye sahip olup olmadığı ve bu durumun okul statüsü üzerinde nasıl bir etki yaratacağı da açıklık gerektiren hususlar arasındadır. Bu çerçevede, yatılılığın zorunlu değil, koşullara bağlı ve esnek bir modele dönüştürülmesi; öğrencilerin ve velilerin tercihlerine imkân tanıyan düzenlemelerin değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Son olarak, özel program uygulayan okullarda ihtiyaç duyulan alanlarda destek sağlamak üzere hami bulundurma koşulu, okulların fiziki ve mali kapasitesini güçlendirme amacı taşımakla birlikte, bu desteğin sınırlarının açık biçimde çizilmesi önem taşımaktadır. Eğitim içeriği, öğretim programı ve pedagojik karar süreçlerinin kamusal sorumluluk çerçevesinde korunması, yönetim açısından temel bir ilke olarak gözetilmelidir. Bu kapsamda, haminin rolünün finansal ve teknik destekle sınırlandırılması; akademik ve idari kararların ise Bakanlık ve okul yönetimi tarafından yürütülmesi ve hami ile yapılacak protokollerin kapsamı ve yetki sınırlarının mevzuatta daha açık biçimde tanımlanması kritik bir gerekliliktir.

İYEP, erken yaşlarda sağladığı öğrenme desteğiyle temel becerilerdeki eksikliklerin telafi edilmesine katkı sağlayarak eğitim sistemi içinde önemli bir gereksinime karşılık gelmektedir.

İYEP, ilkökul 3. sınıfta öğrenim gören, özel eğitim tanısı bulunmayan ancak çeşitli nedenlerle önceki eğitim öğretim yılları içinde Türkçe ve matematik dersleri öğretim programlarında yer alan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinmemiş öğrenciler için bir destek programıdır. Programın temel amacı, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek ve aynı zamanda psikososyal gelişimlerini desteklemektir.^{12,13}

İYEP, 2016–2017 yıllarında yürürlükte olan öğretim programları ile uyumlu olarak geliştirilmiştir ve 2017–2018 eğitim öğretim yılında pilot uygulama başlatılmıştır. 2018–2019 eğitim öğretim yılından itibaren ise ülke genelinde yaygınlaştırılarak ilkökul 3. ve 4. sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır. 2019–2020 eğitim öğretim yılından itibaren 3. sınıf düzeyinde sürdürülmüştür.^{12,13} Günümüzde de devam eden İYEP kapsamında, 2025 yılında:^{13,36,52}

- Öğrenciler, ÖBA ile tespit edilmiş,
- Program 2025-2026 eğitim öğretim yılında planlanan takvim doğrultusunda uygulanmış,

- TEGM tarafından il raporları doğrultusunda ulusal düzeyde değerlendirmeler yapılmış,
- Program, TYMM doğrultusunda güncellenmeye başlanmıştır.

2026-2027 eğitim öğretim yılından itibaren, güncellenen programlar ile İYEP'in 2. sınıflarda Türkçe, 3. sınıflarda ise Türkçe ve matematik derslerine yönelik uygulanması planlanmaktadır.^{12,13}

Program kapsamında yürütülen çalışmalar yalnızca sınıf içi desteklerle sınırlı kalmamakta; il ve okul ziyaretleri yoluyla gerçekleştirilen saha temelli izleme faaliyetleriyle de desteklenmektedir. Bu süreçte okul ve il/ilçe yöneticileriyle yapılan değerlendirme toplantıları aracılığıyla uygulamanın mevcut durumu gözden geçirilmekte ve gelişim planları oluşturulmaktadır. İzleme faaliyetleri özellikle öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyinde kazanmaları gereken temel becerileri zamanında edinebilmelerine odaklanmaktadır. Programın öncelikli hedefleri arasında, öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında temel yeterlikleri edinmiş biçimde üst sınıflara geçmelerinin sağlanması, daha önce destek almış öğrencilerin gelişimlerinin sürdürülmesi ve göç, devamsızlık, engellilik veya mevsimlik tarım işçiliği gibi risk faktörleri nedeniyle öğrenme kaybı yaşama olasılığı bulunan öğrencilerin erken dönemde desteklenmesi yer almaktadır. Ayrıca öğretmen ve yöneticilere yönelik istişare toplantıları ile hizmet içi eğitimler yoluyla uygulamanın niteliğinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

İYEP'in önemi ve gerekliliği uluslararası değerlendirmelerde Türk öğrencilerin okuma ve matematik alanlarındaki performansları incelendiğinde daha da anlaşılır olmaktadır. Buna göre;

- Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2023 verilerine göre, Türkiye'de matematikte alt düzeyin altında performans gösteren 5. sınıf öğrenci oranı %7'dir.^{53,54}
- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 sonuçları, Türkiye'de öğrencilerin matematik alanında %39'unun, okuma alanında

ise %29'unun temel yeterlik düzeyinin altında performans sergilediğini göstermektedir.^{55,56}

- Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) 2021 bulguları, Türkiye'de 4. sınıf öğrencilerinin %14'ünün en düşük yeterlik seviyesine dahi ulaşamadığını işaret etmektedir.⁵⁷
- Dünya Bankası verileri ise, 10–14 yaş grubundaki öğrencilerin %19'unun öğrenme yoksulluğu yaşadığını; yani 10 yaşına geldiklerinde basit bir metni ne okuyabildiklerini ne de okuduklarını anlayabildiklerini ortaya koymaktadır.⁵⁸

Bu yönleriyle İYEP, öğrenme eksikliklerine erken dönemde müdahale etmeyi esas alan önleyici ve destekleyici politika araçları bakımından eğitim sistemi içinde önemli bir gereksinime karşılık gelmektedir. Temel becerilerin ediniminde yaşanan güçlüklerin ilerleyen eğitim kademelerinde birikimli biçimde derinleşebildiği dikkate alındığında, programın etki alanının güçlendirilmesi ve uygulama kapasitesinin yaygınlaştırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesi açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Son olarak, programın yalnızca Türkçe ve matematik dersleriyle sınırlı tutulmaması; diğer derslerde ve disiplinler arası beceri alanlarında ortaya çıkan öğrenme eksikliklerini de sistematik biçimde belirleyecek bir çerçevenin geliştirilmesi gerekmektedir. Böyle bir çerçeve, erken müdahale kapsamını genişleterek programın bütüncül etkililiğini artıracaktır.

“Rehberlik ve Yönlendirme” dersinin ortaokuldaki tüm sınıflarda yer alması, öğrencilerin akademik gelişimlerinin, kariyer planlama süreçlerinin ve sosyal-duygusal beceri gelişimlerinin kademeli, sistemli ve sağlıklı bir biçimde desteklenmesine katkı sağlayacaktır.

İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi 2025–2026 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere güncellenmiştir. Bu kapsamda, mevcut çizelgede yalnızca 8. sınıfta haftada 1 saat zorunlu ders olarak yer alan “Rehberlik ve Kariyer Planlama” dersinin adı

“Rehberlik ve Yönlendirme” olarak değiştirilmiştir. Güncellenen ders çizelgesinde bu ders, ortaokulun tüm sınıflarında (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) haftada 1 saat olacak şekilde yer almıştır.^{16,17} Rehberlik ve yönlendirme dersi, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemesi, kariyer planlama süreçlerinde yönlendirme sağlaması ve sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmesi açısından eğitim sürecinde önemli bir role sahiptir.⁵⁹ Dersin geçmişte yalnızca merkezî sınava hazırlık yılı olan 8. sınıfta yer alması, ders içeriğinin ağırlıklı olarak sınav ve kariyer planlamasına yönelmesi riskini yaratmakta; bu durum da ilgili derste duygusal düzenleme, akran ilişkileri, sağlıklı iletişim ve benlik farkındalığı gibi sosyal-duygusal beceri gelişim alanlarına yeterince zaman ayrılamaması riskini doğurmaktaydı.

Son düzenlemeyle birlikte; nitelikli bir rehberlik ve yönlendirme dersinin tüm ortaokul sınıflarında yer almasının; öğrencilerin akademik gelişimlerine ve kariyer planlama süreçlerine katkı sağlamasının yanı sıra sosyal-duygusal gelişimlerini de kademeli, sistemli ve sağlıklı biçimde destekleyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu kapsamlı hizmetlerin etkili ve sürdürülebilir biçimde sağlanabilmesi için yeterli sayıda rehberlik öğretmenin her okulda bulunmasının gerekliliği de açıkça ortaya çıkmaktadır. Mevcut norm kadro düzenlemelerine göre; ilkokullarda öğrenci sayısı 300 ve üzeri, ortaokul, imam hatip ortaokulu ve anaokullarında 150 ve üzeri öğrenci bulunan okullara bir rehber öğretmen normu verilmektedir.⁶⁰ Bu eşiklerin altında kalan okullarda ise rehber öğretmen görevlendirilmemesi, rehberlik ve yönlendirme dersinin uzman personel olmadan, çoğunlukla sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ya da okul yöneticileri tarafından yürütülmesi sonucunu doğurabilmektedir. Her ne kadar 14 Ağustos 2020 tarihinde yayımlanan 31213 sayılı *MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*⁶¹ “Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve yöneticilerle iş

birliği içinde uygulanır ve yıl sonunda kanıta dayalı olarak değerlendirilir” ifadesi bulunsa da, rehberlik öğretmeni olmayan okullarda dersin amaçlarına uygun biçimde işlenmesi zorlaşacaktır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri özel uzmanlık gerektiren bir alan olduğundan⁶², bu durum dersin gelişimsel, önleyici ve bireysel destek boyutlarının sınırlı kalmasına yol açacaktır. Bu nedenle rehberlik öğretmeni bulunmayan okullar önceliklendirilerek, söz konusu alandaki çalışmaların etkili olabilmesi için okul ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak yeterli sayıda rehberlik öğretmeni ataması yapılması önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir.^{vii}

Çoklu yabancı dil eğitim modeli, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinin ötesinde, bilişsel becerilerinin gelişimini de destekleyen önemli bir eğitim modelidir.

Öğrencilerin hedef dili daha etkili ve verimli öğrenmelerini sağlamak, dil öğrenimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve edindikleri dil becerilerini iletişimde kullanabilmelerine imkân tanımak amacıyla çoklu yabancı dil eğitim modeli, 2023–2024 eğitim öğretim yılında pilot olarak uygulanmaya başlanmıştır. Günümüzde ise modelin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar sürmektedir.^{18,19,20,21} Model, İngilizce ders saatlerinin önemli ölçüde artırılması ve tüm ortaokul sınıf düzeylerinde öğretilmesi ile öğrencilerin dile sürekli ve yoğun biçimde maruz kalmasını hedeflemekte ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir yapı sunmaktadır.⁶³ Bunun yanı sıra çoklu yabancı dil eğitim modelinde ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın erken yaşlardan itibaren öğretilmesi, Türkiye’de son yıllarda hem okul sistemi hem de yükseköğretim düzeyinde Almancaya yönelik artan talep ile uyumlu bir eğitim politikası geliştirildiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin çok dilli bir öğrenme sürecine daha erken dönemde dâhil olmalarına imkân tanımakta ve farklı diller arasında bilişsel ve iletişimsel geçişler kurabilmelerini destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

^{vii} Rehber öğretmen atamaları konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Bölüm 4: Öğretmenlik ve Mesleki Süreç

Dil öğrenimi, yalnızca dil becerilerinin kazandırılmasını ve gelişimini sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmemelidir. Yeni bir dil öğrenen bireyler; dikkat ve odaklanma, görevler arası geçiş (task-switching), yürütücü işlevler (executive control), güçlü bellek, görsel-uzamsal beceriler ve yaratıcılık gibi çeşitli bilişsel alanlarda gelişim göstermektedir. Ayrıca, yeni dil öğrenimi ile ileri yaşlarda zihinsel gerilemeyi geciktirme gibi uzun vadeli bilişsel kazanımlar da elde edilmektedir. Bunun yanında, bireyler farklı kültürleri o kültürün dili aracılığıyla tanıma ve başka türlü iletişim kuramayacakları kişilerle etkileşime girme olanağı bulmaktadır. Bu nedenlerle çoklu yabancı dil eğitim modelinin, öğrencilerin hem bilişsel hem de kültürel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.⁶⁴

Çoklu yabancı dil eğitim modelinin sunduğu avantajlara rağmen, uygulamaya geçiş sürecinde bazı sınırlılıklar görülmektedir. Bu sınırlılıkların başında, 2024-2025 eğitim öğretim yılında 32 okulda uygulanan modelin 2025-2026 eğitim öğretim yılında 299 okula yaygınlaştırılması gelmektedir. **Bu sayı toplam ortaokul sayısının yalnızca %1,6'sına karşılık gelmektedir.** Ayrıca, modele geçişin okul bazında isteğe bağlı olması ayrı bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin modele geçmeyi tercih etmemesi/uygun görmemesi hâlinde okulların uygulamaya dâhil olamamasıyla sonuçlanmaktadır. Bu süreçte, okul yöneticilerinin modele uyum konusunda okul yetkinliklerine ilişkin değerlendirmeleri temel alınarak; okulların fiziksel, teknolojik ve pedagojik koşullarının modele uygun hâle getirilmesi ve artan ders saatleri doğrultusunda ilgili alanlardaki öğretmen norm kadrolarının

yeniden düzenlenmesi için Bakanlık tarafından gerekli desteklerin sağlanması gerekmektedir. Özellikle ders saatlerindeki artışın yabancı dil öğretmenlerine duyulan ihtiyacı belirgin biçimde artıracığı göz önünde bulundurulduğunda, insan kaynağının güçlendirilmesi modelin sürdürülebilirliği açısından önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, çoklu yabancı dil eğitim modeli daha önce uygulanan Anadolu liseleri modeli ile benzerlikler göstermektedir. Bu çerçevede, Anadolu liseleri modelinin uygulama ve yaygınlaştırma sürecinden elde edilen deneyimlere dayalı çıkarımların, çoklu yabancı dil eğitim modelinin uygulanması, yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesi süreçlerinde kullanılması; sürece önemli katkılar sağlayacaktır.

Bununla birlikte, ikinci yabancı dilin yalnızca Almanca ile sınırlandırılması tartışmaya açık bir durumdur. İspanyolca, Çince veya Fransızca gibi dünya genelinde yaygın olarak konuşulan dillerin Çoklu Yabancı Dil Eğitim Modeli Ortaokul Ders Çizelgesine ikinci yabancı dil seçeneği olarak eklenmesi, hem öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre dil tercihleri yapmalarına imkân tanıyacak hem de farklı dillerde yeterlik kazanmış bireylerin yetişmesi yoluyla ülkenin beşerî sermayesini güçlendirecektir. Son olarak, 2025–2026 eğitim öğretim yılında çoklu yabancı dil eğitim modelini uygulayacak okulların il ve ilçe bazındaki dağılımı ile bu model kapsamında eğitim alan öğrenci sayıları gibi nicel verilerin kamuoyuyla paylaşılması, modelin etkinliğine ilişkin sağlıklı ve kapsamlı değerlendirmeler yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

I.1 ÖZEL ÖĞRETİM

2025'te Ne Oldu?

A. Eğitim Göstergeleri

2024-2025 eğitim öğretim yılında özel öğretim kurumlarında; okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar 14.700 eğitim kurumundaki 134.711 derslikte

öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 1.539.579, görev yapan toplam öğretmen sayısı ise 177.738'dir (Tablo 2.9).

TABLO 2.9¹

Özel Öğretim Kurumlarında Kademelere Göre Okul, Derslik, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2024-2025)

	Okul	Derslik	Öğrenci	Öğretmen
Okul öncesi	7.271	32.626	327.735	29.403
İlkokul	2.119	31.330	346.434	39.948
Ortaokul	2.228	28.826	356.376	43.184
Ortaöğretim	3.082	41.929	509.034	65.203
Toplam	14.700	134.711	1.539.579	177.738

B. Mevzuat Düzenlemeleri

- 2025 yılı içinde MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğine ilişkin Ocak ve Eylül aylarında yayımlanan iki ayrı yönetmelik değişikliği yürürlüğe girmiştir.
- 3 Ocak 2025 tarihli ve 32771 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile özel öğretim kurumlarının işleyişine yönelik kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır.^{65,66} Yönetmelikte yapılan düzenlemelerden öne çıkanlar şu şekildedir:
 - Bakanlığa bağlı faaliyet gösterecek üç yeni özel öğretim kurum türü tanımlanmıştır:
 1. İlkokul çağındaki öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif

alanlarda eğitim alabilecekleri; ayrıca bireysel ödev ve projelerinde destek alabilecekleri **öğrenci etkinlik merkezleri**.

2. Bireylerin kendini tanıma, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirme süreçlerini destekleyen; psikolojik iyilik halini güçlendirmeye yönelik bireysel ve/veya grup temelli profesyonel destek hizmetlerinin sunulabileceği, aynı zamanda rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında mesleki gelişim eğitimlerinin verilebileceği **rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri**.
3. Bireylerin iletişim becerilerini ve konuşma akıcılığını geliştirmeye, yaş, cinsiyet ve kültüre uygun ses özellikleri kazandırmaya, çevreye uyumlarını

ve toplumsal katılımlarını artırmaya yönelik faaliyetlerin yürütüleceği **dil, konuşma ve ergoterapi merkezleri**.

- Okulların ara sınıflarında yemek, kahvaltı ve servis dışındaki hizmetlerin (örn. yatakhane, etüt) ücretleri belirlenirken, [(bir önceki yılın ortalama Yurt içi ÜFE + bir önceki yılın ortalama TÜFE)/2] oranından daha yüksek bir artış yapılamayacağı düzenlenmiştir.
- Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinin başlangıç sınıfları için belirlenen öğrenim ücretlerinde fahiş artış yapılmasını engellemeye yönelik 'okullar tarafından kademe başlangıçları için belirlenen öğrenim ücretlerinde fahiş oranda artış yapılamaz' ibaresi eklenmiştir.
- Özel öğretim kurumlarında, *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik*^{5,67} hükümlerinin geçerli olacağı ifade edilmiştir.
- 16 Şubat 2024 tarihli ve 32462 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren *MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*⁶⁸ ile özel öğretim kurumlarında Bakanlıkça onaylanan ders kitaplarının okutulmasının esas olduğu hükme bağlanmıştır. Daha sonra, 3 Ocak 2025 tarihli ve 32771 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan yönetmelik değişikliğiyle, okullar tarafından ders kitabı adı altında herhangi bir ücret alınamayacağı hükmü ilgili yönetmeliğe eklenmiştir.
- 5 Eylül 2025 tarihinde 33008 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile özel öğretim kurumlarının eğitim ücretlerinin belirlenmesine ilişkin aşağıdaki güncellemeler yapılmıştır:^{9,69}
 - Özel öğretim kurumlarında öğrenimine devam eden öğrenciler ile ara sınıflara

nakil olacaklar için, önceki eğitim öğretim yılına göre yapılacak eğitim ücreti artışının hesaplama yöntemi güncellenmiştir. Buna göre, önceki yıllarda uygulanan "[(bir önceki yılın ortalama Yurt içi ÜFE + bir önceki yılın ortalama TÜFE)/2] + 5"⁷⁰ formülü yerine, "[(bir önceki yılın Aralık ayı yıllık Yurt içi ÜFE + bir önceki yılın Aralık ayı yıllık TÜFE)/2] x 1,05" formülü esas alınmıştır.

- Özel öğretim kurumları tarafından kademe başlangıç sınıfları için belirlenecek eğitim ücretine sınırlama getirilmiştir. Okulların, bir önceki eğitim öğretim yılında aynı sınıf düzeyi için ilan ettikleri ücrete "[(bir önceki yılın Aralık ayı yıllık Yurt içi ÜFE + bir önceki yılın Aralık ayı yıllık TÜFE)/2] x 1,5" oranını aşan bir artış yapamayacağı kararlaştırılmıştır.
- Eğitim hizmeti dışındaki diğer hizmetlerin (örn. yatakhane, etüt) ücret artışı hesaplama yöntemi güncellenmiştir. Öncesinde kullanılan "[(bir önceki yılın ortalama Yurt içi ÜFE + bir önceki yılın ortalama TÜFE)/2]" formülü "[(bir önceki yılın Aralık ayı yıllık yurt içi ÜFE + bir önceki yılın Aralık ayı yıllık TÜFE)/2]" olarak değiştirilmiştir.

Değerlendirme ve Öneriler

2024–2025 eğitim öğretim yılında, özel öğretim kurumlarında ilkokul dışındaki tüm kademelerdeki öğrenci sayıları 2022–2023 eğitim öğretim yılındaki öğrenci sayısının gerisindedir.

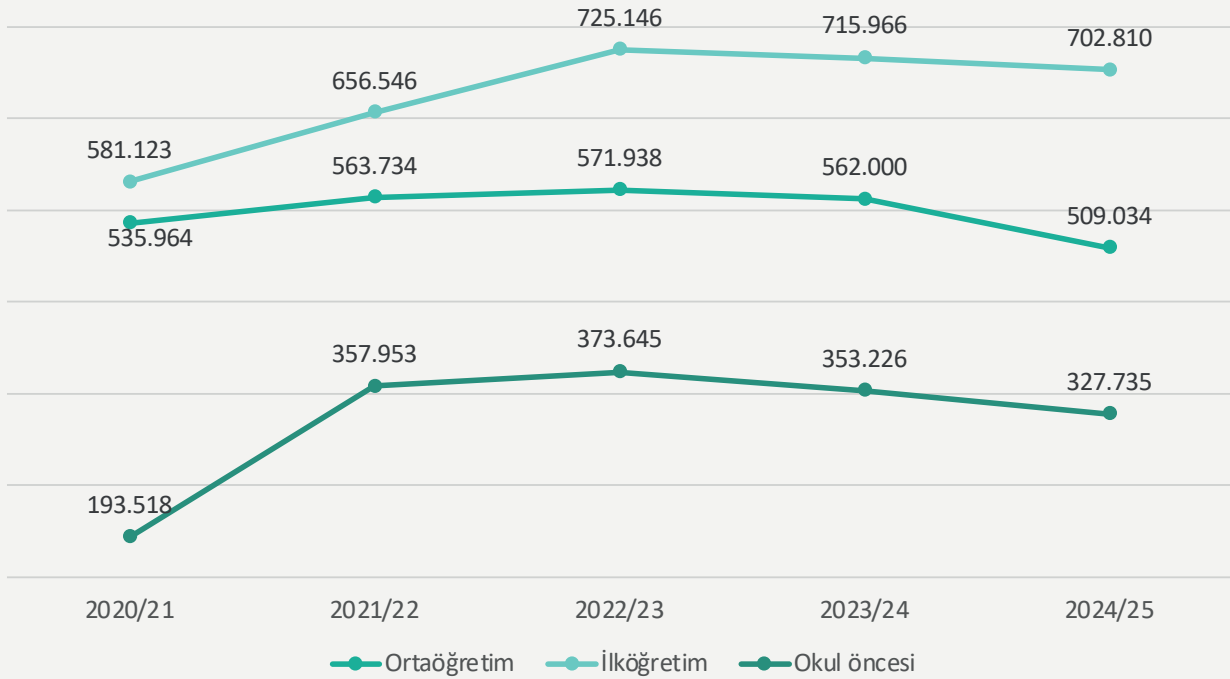
Özel öğretim kurumlarına ait son 5 yılın öğrenci sayıları incelendiğinde, ilkokul kademesi hariç tüm kademelerde en yüksek öğrenci sayısına 2022–2023 eğitim öğretim yılında ulaşıldığı; ilkokul kademesinde ise en yüksek düzeye 2023–2024 eğitim öğretim yılında ulaşıldığı anlaşılmaktadır. İzleyen dönemde/ dönemlerde ise öğrenci sayılarında düşüş yaşandığı görülmektedir. Bakanlık tarafından yürütülen özel öğretime devam eden öğrenci oranlarını artırmaya

yönelik politikalara^{3,46} rağmen, öğrenci sayılarında gerçekleşen azalmalar dikkat çekmektedir. Bu azalmalar, okul öncesi ve ortaöğretim kademelerinde daha belirgin düzeydedir. Okul öncesi kademesinde 2022–2023 eğitim öğretim yılında 373.645 olan öğrenci sayısı, 45.910 kişi (%12,3)

azalarak 2024–2025 eğitim öğretim yılında 327.735'e gerilemiştir. Ortaöğretim kademesinde ise 2022–2023 eğitim öğretim yılında 571.938 olan öğrenci sayısı, 62.904 kişi (%11,2) azalarak 2024–2025 eğitim öğretim yılında 509.034'e düşmüştür (Grafik 2.4).

GRAFİK 2.4³²

Son 5 Yılda Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim ve Ortaöğretim Kademelerinde Öğrenci Sayılarındaki Değişim (2020–2025)



2024-2025 eğitim öğretim yılında, 2022–2023 yılına kıyasla okul öncesi kademesinde öğrenci sayısında %12,3 oranında azalma yaşanmasına rağmen, okul sayısı %10,9, öğretmen sayısı %4,9 ve derslik sayısı %3,6 oranında artmıştır (Tablo 2.10). Bu durum, okul öncesi kademesinde talepte düşüş yaşanırken fiziksel kapasitenin ve insan kaynağının büyümeye devam ettiğini göstermektedir. Bu bulgular, okul öncesi kademesinde kapasite planlamasının gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Ortaöğretim kademesinde son 2 yılda, öğrenci sayısının yanı sıra okul, öğretmen ve derslik sayılarında da belirgin azalmalar görülmektedir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında, 2022–2023 yılına kıyasla öğrenci sayısı %11,2, okul sayısı %10,6, öğretmen sayısı %8,2 ve derslik sayısı %2,9 oranında azalmıştır. Öğrenci sayısındaki azalma tüm kademelerde gözlense de en yüksek azalma 62.904 öğrenci ile ortaöğretim kademesinde gerçekleşmiştir. Toplam 62.904 kişilik azalmanın, 52.966'sı ise 2024-2025 yılında

gözlenmiştir (Tablo 2.10). Öğrenci sayısındaki bu 52.966 kişilik azalmanın, 2012–2013 eğitim öğretim yılında okula başlama yaşında yapılan düzenleme ile yakından ilişkili olduğu değerlendirilmektedir (Kutu 2.4). Bununla birlikte, ortaöğretim kademesine

ilişkin son 5 yıllık okul, öğrenci, öğretmen ve derslik verileri birlikte değerlendirildiğinde (Tablo 2.10), bu kademedeki gözlemlenen azalma eğiliminin özel ortaöğretimde sürdürülebilirlik açısından giderek artan riskler barındırdığı ortaya çıkmaktadır.

Kutu 2.4: 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında Gerçekleştirilen İlkokula Başlama Yaşına İlişkin Düzenleme

2012-2013 eğitim öğretim yılında, ilkokula başlama yaşı 66 aya indirilmiş; ayrıca fizikî ve ruhî gelişim açısından hazır olduğu değerlendirilen 61–66 ay aralığındaki çocukların da velilerinin yazılı talebi üzerine ilkokula kayıt yaptırabilmesine imkân tanınmıştır.³¹ Bu uygulama sonucunda, 2006 ve 2007 doğumlu öğrencileri kapsayan geniş bir öğrenci kitlesinin aynı dönemde eğitime başlaması söz konusu olmuş; bu öğrencilerin önemli bir bölümü 2024–2025 eğitim öğretim yılında ortaöğretimden mezun olmuştur.

TABLO 2.10³²

Özel Öğretimde Yıllara ve Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayılarının Değişimi (2020-2025)

		2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25	2022/23 yılına göre değişim (Sayısal)	2022/23 yılına göre değişim (%)
Okul öncesi	Okul	5.320	6.246	6.528	6.820	7.271	743 ↑	10,9 ↑
	Öğrenci	193.518	357.953	373.645	353.226	327.735	45.910 ↓	13,0 ↓
	Öğretmen	19.340	23.234	28.018	28.053	29.403	1.385 ↑	4,9 ↑
	Derslik	27.411	30.469	31.524	31.026	32.626	1.102 ↑	3,6 ↑
İlkokul	Okul	2.049	2.039	2.065	2.082	2.119	54 ↑	2,6 ↑
	Öğrenci	269.312	311.889	348.720	349.915	346.434	2.286 ↓	0,7 ↓
	Öğretmen	33.285	34.710	38.494	38.778	39.948	1.454 ↑	3,7 ↑
	Derslik	31.370	31.040	31.579	31.109	31.330	249 ↓	0,8 ↓
Ortaokul	Okul	2.343	2.284	2.266	2.232	2.228	38 ↓	1,7 ↓
	Öğrenci	311.811	344.657	376.426	366.051	356.376	20.050 ↓	5,5 ↓
	Öğretmen	39.316	39.314	42.673	41.885	43.184	511 ↑	1,2 ↑
	Derslik	29.155	28.476	28.508	28.843	28.826	318 ↑	1,1 ↑
Ortaöğretim	Okul	3.789	3.610	3.422	3.218	3.082	340 ↓	10,6 ↓
	Öğrenci	535.964	563.734	571.938	562.000	509.034	62.904 ↓	11,2 ↓
	Öğretmen	70.274	66.717	70.710	66.783	65.203	5.507 ↓	8,2 ↓
	Derslik	50.813	50.566	46.173	43.168	41.929	4.244 ↓	9,8 ↓
Toplam	Okul	13.501	14.179	14.281	14.352	14.700	419 ↑	2,9 ↑
	Öğrenci	1.310.605	1.578.233	1.670.729	1.631.192	1.539.579	131.150 ↓	8,0 ↓
	Öğretmen	162.215	163.975	179.895	175.499	177.738	2.157 ↓	1,2 ↓
	Derslik	138.749	140.551	137.784	134.146	134.711	3.073 ↓	2,3 ↓

Tüm kademelerde öğrenci sayısının azalmasının eğitim enflasyonunun yüksekliği ile ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim, TÜİK verilerine göre, TÜFE’de yer alan ana harcama gruplarında 2025 yılının aralık ayında, yıllık bazda en yüksek artış %66,3 ile eğitim grubunda gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile, 2025 aralık ayında eğitim grubunda yer alan mal ve hizmetlerin fiyatları, geçen yılın aralık ayına kıyasla %66,3 oranında artmıştır. Eğitim harcamaları içinde temel eğitim kademesine ilişkin fiyat artışı yıllık bazda %70,9, ortaöğretim kademesine ilişkin artış ise yıllık bazda %70,6 düzeyinde gerçekleşmiştir.⁷¹ Dolayısıyla, eğitim harcamalarındaki yüksek fiyat artışları, ailelerin eğitime ayırdıkları harcamaları azaltmalarına; bu nedenle çocuklarını özel öğretim kurumları yerine devlet okullarına yönlendirmelerine ve okul öncesi düzeyindeki çocuklarını, zorunlu eğitim kapsamında olmaması nedeniyle okula göndermemelerine yol açmış olabilir. Ayrıca, özel okul ücretlerindeki ‘fahiş’ artışların, müdahale gerektiren bir sorun alanı olarak öne çıktığı bilinmektedir.^{72,73} Gelişmeler birlikte değerlendirildiğinde, velilerin devlet okullarını tercih etme ihtimalinin güçlenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Özel öğretim kurumları ücretlerinde ‘fahiş’ artışları sınırlandırmak amacıyla 2025 yılı boyunca kapsamlı düzenlemeler hayata geçirilmiştir. 3 Ocak 2025 tarihli *MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*^{65,66} ile özel öğretim kurumlarının ara sınıflardaki ücret artışlarına ilişkin yürürlükteki sınırlama yaklaşımı sürdürülmüş; kademe başlangıç sınıflarına kayıt olacak öğrencilerin öğrenim ücretlerine yönelik olarak ise ilk kez ‘öğrenim ücretlerinde fahiş oranda artış yapılamayacağı’ hükmü getirilmiştir. Ancak, yönetmelikte fahiş fiyat ifadesinin hangi ölçütlere göre belirleneceğine ilişkin açık bir tanımlamaya yer verilmemiştir. Sonrasında fahiş fiyat uygulayan ve genel giderler veya diğer ücretler gibi çeşitli adlar altında ek ücret talep eden özel öğretim kurumlarına yönelik soruşturmalar başlatılmış^{72,73}, denetimler sonucunda kademe geçişlerinde fahiş artış yapanlar başta olmak üzere mevzuata aykırı

hareket eden (Bakanlıkça onaylı ders kitaplarını kullanmayan, öğrenci devam-devamsızlıklarını düzenli takip etmeyen vb.) bazı okulların ruhsatları iptal edilmiştir.⁷⁴ 5 Eylül 2025 tarihli *MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*^{9,69} ile, ara sınıflardaki eğitim ücreti artış oranı “[bir önceki yılın Aralık ayı yıllık Yurt içi ÜFE + bir önceki yılın Aralık ayı yıllık TÜFE)/2] x 1,05” olarak güncellenmiş; kademe başlangıç sınıflarındaki eğitim ücreti artışları ise “[bir önceki yılın Aralık ayı yıllık Yurt içi ÜFE + bir önceki yılın Aralık ayı yıllık TÜFE)/2] x 1,5” formülü ile sınırlandırılmıştır. Böylece özellikle kademe başlangıç sınıflarında hangi artış düzeyinin fahiş olarak değerlendirileceğine ilişkin belirsizlik giderilmiş ve uygulamada daha öngörülebilir bir çerçeve oluşturulmuştur. Söz konusu formüller kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda, 2025 yılı için ara sınıflarda uygulanan eğitim ücreti artış oranının %38,3, kademe başlangıç sınıflarındaki eğitim ücreti artış oranının ise %54,7 düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.^{75,76}

Öğrenim ücretlerindeki fahiş fiyat artışlarının sınırlandırılmasına yönelik düzenlemeler, öngörülebilirliğin sağlanması bakımından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, ücret artışlarına getirilen üst sınırlar belirlenirken, özel öğretim kurumlarının sürdürülebilirliğini etkileyen çeşitli giderlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Zira bu kurumlar, ulusal programlara ek olarak farklı öğretim programlarını uygulamaları sayesinde bir laboratuvar işlevi görmektedir, eğitim sisteminin üzerindeki öğrenci yükünü hafifletmekte ve aynı zamanda öğretmenler başta olmak üzere eğitim personeline önemli ölçüde istihdam imkânı sağlamaktadır. Bu çerçevede, fahiş fiyat uygulamalarının önlenmesi ile özel öğretim kurumlarının mali sürdürülebilirliğinin dengelenmesi arasında ölçülü ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir.

Ek olarak, 2014 yılında taban maaş uygulamasının kaldırılmasının^{77,78} ardından özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin düşük ücretler karşılığında

çalışması, öğretmenlerin motivasyonunu ve meslekte uzun süreli olarak kalma isteğini olumsuz yönde etkilemiş; bu durum özel okullardaki eğitimin niteliğini düşürmüş olabilir. Dolaylı olarak, söz konusu nitelik kaybı da özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin devlet okullarına yönelmesine sebep olmuş olabilir. Bu sebeple, özel okulların fahiş ücret artışlarını sınırlandırmaya yönelik düzenlemelere paralel olarak, öğretmenlerin düşük ücretler karşılığında istihdam edilmesini önlemek üzere öğretmen maaşlarına ilişkin bağlayıcı bir alt sınır belirlenmesi ve bu uygulamanın etkin biçimde denetlenmesi önerilmektedir.

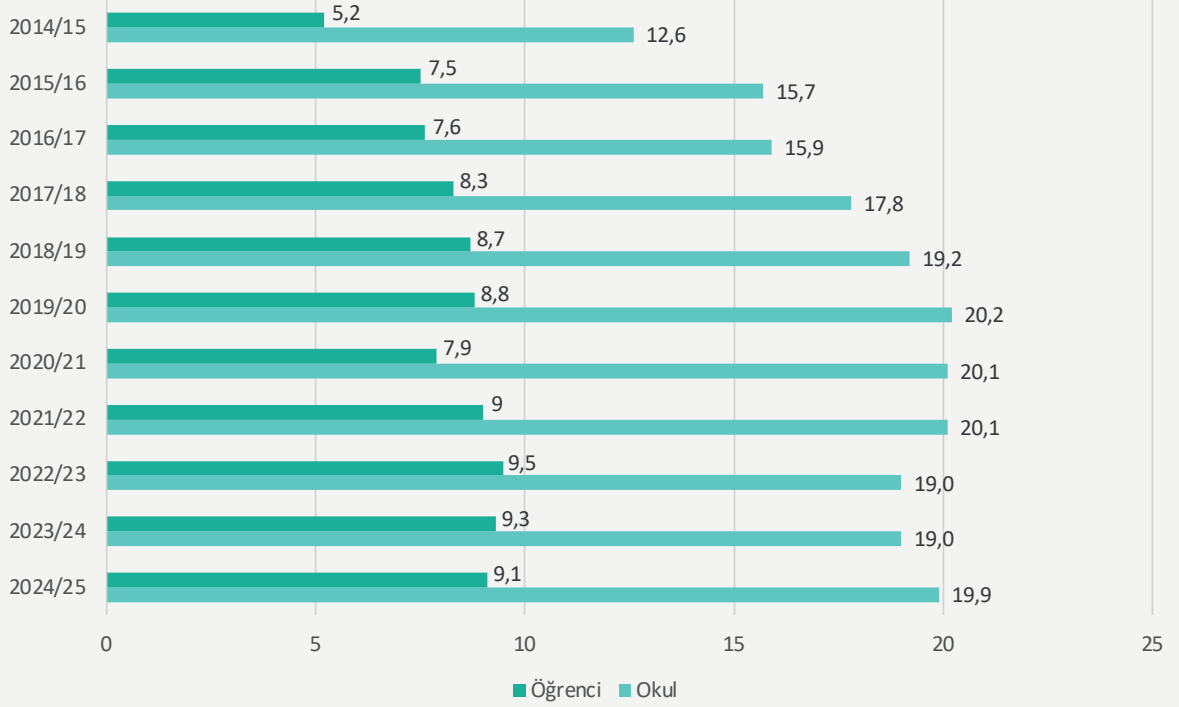
Son söz olarak, eğitimde fırsat eşitliği anayasal bir haktır ve devlet, her çocuğun nitelikli eğitime erişimini güvence altına almakla yükümlüdür. Bu doğrultuda, devletin önceliği kamusal eğitimi güçlendirmek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak politikaları hayata geçirmek olmalıdır. Özel öğretim sektörünün niteliğini ve sürdürülebilirliğini artırmaya yönelik politikalar geliştirilirken, özel öğretim politikalarının kamusal eğitime zarar vermeyecek şekilde düzenlenmesi, her iki sektör arasında dengenin korunması ve kamusal eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik yatırımların önceliklendirilmesi gerekmektedir.

Özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı azalmıştır.

Özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısı, istisnai bir durum olan Covid-19 salgınının yaşandığı dönem hariç, 2022–2023 eğitim öğretim yılına kadar düzenli artış göstererek 1.670.729 olmuştur. Ancak 2022–2023 yılından itibaren bu eğilim tersine dönmüş ve öğrenci sayısı kademeli olarak azalmıştır. Nitekim 2023–2024 eğitim öğretim yılında 1.631.192’ye inen öğrenci sayısı, 2024–2025 yılında daha da gerileyerek 1.539.579 olmuştur (Tablo 2.10). Daha önce de belirtildiği üzere, 2024–2025 yılında ortaöğretim kademesindeki keskin düşüş, 2006-2007 doğumlu öğrencilerin mezuniyetine bağlı bir etkiyle açıklanabilmektedir; ancak son 2 yılda tüm kademelerde görülen öğrenci sayısındaki azalma, sistem genelinde talepte daralma olduğuna işaret etmektedir. Özel öğretimdeki öğrenci sayısındaki azalma, özel öğretimdeki öğrencilerin toplam öğrenci içindeki payının da düşmesine yol açmıştır: 2022–2023 yılında %9,5 olan oran, 2023–2024’te %9,3, 2024–2025’te ise %9,1 olarak kaydedilmiştir. Buna karşılık, aynı dönemde özel öğretim kurumlarının toplam okul sayısı içindeki payı %19’dan %19,9’a yükselmiştir. Öğrenci oranındaki gerilemeye karşın okul oranındaki artış, özel öğretim alanında arz–talep dengesizliğinin ortaya çıktığını açıkça göstermektedir (Grafik 2.5).

GRAFİK 2.5³²

Özel Öğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayısının Toplam Okul ve Öğrenciler İçindeki Payı (2014-2025) (%)



Özel öğretimde öğrenci sayısının en yüksek olduğu kademe ortaöğretim olmakla birlikte, özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranının en yüksek olduğu kademe %18,8 ile okul öncesi eğitimidir. Ayrıca özel öğretim kurumlarının toplam okul sayısı içindeki payının en yüksek olduğu kademenin de

%41,2 ile okul öncesi eğitim olduğu görülmektedir (Tablo 2.11). Bu oran, yaklaşık olarak her 2 okul öncesi eğitim kurumundan 1 tanesinin özel öğretim kurumu olduğunu göstermektedir. Bu durum ise, kamunun okul öncesi eğitim kademesindeki kapasitesini güçlendirmesine yönelik ihtiyacı daha da görünür hâle getirmektedir.

TABLO 2.11¹**Kademelere Göre Özel Öğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayısının Toplam Okul ve Öğrenciler İçindeki Payı (2024-2025) (%)**

	Okul	Öğrenci
Okul öncesi	41,2	18,8
İlkokul	8,4	6,1
Ortaokul	11,8	7,0
Ortaöğretim	24,8	11,6

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alındığında, tek bir ders kitabının farklı öğrenci gruplarına eş zamanlı olarak hitap edebilmesi pedagojik açıdan güç görünmektedir.

16 Şubat 2024 tarihli ve 32462 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*⁶⁹ ile özel öğretim kurumlarında Bakanlıkça onaylanan ders kitaplarının okutulmasının esas olduğu hükme bağlanmış; 3 Ocak 2025 tarihli düzenleme⁶⁵ ile ise okullar tarafından ders kitabı adı altında herhangi bir ücret alınamayacağı ilgili yönetmeliğe eklenmiştir. Bu düzenlemeler kapsamında, mevzuata aykırı hareket eden kurumlara, 5580 sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanununun*⁷⁹ 7. maddesi uyarınca idari para cezasından ruhsat iptaline kadar uzanan yaptırımlar uygulanacağı düzenlenmiş; il millî eğitim müdürlüklerine gerekli izleme ve denetim talimatları verilmiştir.⁸⁰ Nitekim, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren yapılan denetimler sonucunda mevzuata aykırı hareket eden bazı okulların ruhsatları iptal edilmiştir.⁷⁴

Söz konusu düzenlemelerin temel amacının, Bakanlık denetiminden geçmeyen kitaplar yoluyla öğrencilerin hatalı ya da uygun olmayan öğrenmelerinin önüne geçmek olduğu ifade edilmiştir.⁸⁰ Bu amaç, ders kitabı içeriklerinin doğruluğunu sağlamaya yöneliktir; ancak öğretim sürecinde kullanılan çeşitli kaynakların kullanımını sınırlandırması bakımından da tartışma konusu olmaktadır. Özel öğretim kurumlarının eğitim sistemindeki işlevlerinden biri, farklı pedagojik yaklaşımlar ve uygulamalar yoluyla çeşitlilik sağlayabilmeleridir.⁸¹ Ancak, ders kitabının fiilen tek ve zorunlu kaynak hâline getirilmesi, öğretmenleri önceden belirlenmiş içeriği izlemeye yönlendirerek mesleki özerkliklerini sınırlandırmakta ve öğretim kurumları arasındaki pedagojik çeşitlilik imkânını daraltabilmektedir. Oysa öğretmenlik, yaratıcılık ve uzmanlık gerektiren bir meslek dalıdır.⁸² Bu durum, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların, akademik gereksinimlerin ve öğrenme hızlarının yeterince dikkate alınamaması riskini de beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin akademik düzeyleri, öğrenme yöntemleri ve ilgi alanları arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, tek bir ders kitabının ihtiyaçları ve öğrenme düzeyleri farklılaşan öğrenci gruplarına eş zamanlı olarak hitap edebilmesi pedagojik açıdan güç görünmektedir.

I.II AÇIKÖĞRETİM

2025'te Ne Oldu?

A. Eğitim Göstergeleri

- 2024-2025 eğitim öğretim yılı birinci döneminde zorunlu eğitim çağında olup 18 yaş altında açıköğretime kayıtlı olan öğrenci sayısı 282.135'tir (Tablo 2.12).
 - Bu öğrencilerin 219.543'ü (%77,8) açıköğretim lisesine kayıtlıdır.
- 2024-2025 eğitim öğretim yılı birinci döneminde örgün eğitim kurumlarından açıköğretim kurumlarına geçiş yapan öğrenciler ile örgün ortaöğretim kurumunda kaydı olmayan ve öğrenim hakkını kaybeden toplam öğrenci sayısı 170.328'dir (Tablo 2.13).
 - Liselerden (9. Sınıf- 12. Sınıf) geçiş yapan öğrenci sayısı 81.258,
 - İlköğretim okulu/ortaokul veya imam hatip ortaokulu mezunu olup herhangi bir örgün ortaöğretim kurumunda kaydı olmayanlar ve örgün ortaöğretim kurumlarında okuma hakkını kaybettiği için açıköğretim liselerine geçiş yapan öğrenci sayısı ise 89.070'tir.

Değerlendirme ve Öneriler

2024-2025 eğitim öğretim yılında açıköğretimdeki 18 yaş ve altı toplam öğrenci sayısı azalmasına karşın, örgün eğitim kurumlarından açıköğretime geçen öğrenci sayısı artmıştır.

2024-2025 eğitim öğretim yılında açıköğretime kayıtlı 18 yaş ve altı öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla %13,9 oranında azalarak 327.710'dan 282.135'e gerilemiştir (Tablo 2.12). Bu gerileme, kısmi olarak 2023 yılında Bakanlık tarafından açıköğretime geçişleri sınırlamak üzere gerçekleştirilen düzenlemelerin etkisi olarak değerlendirilebilir.⁸³ Özellikle 12. sınıf öğrencilerinin açıköğretime geçişinde belirgin bir azalma söz konusudur.

Buna karşın, aynı dönemde örgün ortaöğretim kurumlarından (9. sınıf - 12. sınıf) açıköğretim liselerine geçiş yapan öğrenci sayısında bir önceki yıla kıyasla artış gözlenmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında toplam 81.258 ortaöğretim öğrencisi açıköğretim liselerine geçiş yapmış; bu sayı bir önceki yıla göre %47,7 oranında artmıştır. Ayrıca örgün eğitim kurumlarından geçiş yapan öğrencilerle birlikte örgün ortaöğretim kurumunda kaydı olmayan (46.263) ve öğrenim hakkını kaybedenlerden (42.807) açıköğretime geçen toplam öğrenci sayısı %30,3 artarak 170.328'e ulaşmıştır. (Tablo 2.13). Bu durum, açıköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısındaki düşüşe rağmen zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin açıköğretime geçiş hareketliliğinin sürdüğünü göstermektedir.

Açıköğretime geçişi sınırlamaya yönelik düzenlemelere rağmen, belirli gruplar için istisnai olmayan geçiş imkânları devam etmektedir. Mevzuat çerçevesinde; 9. sınıfta özürsüz devamsızlık hakkını dolduran öğrenciler, şehit ve gazi çocukları, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen Kur'an kurslarında hafızlık ve bu alanı destekleyici Arapça eğitimi alanlar ile HBÖGM'nin hafızlık modüllerine kayıtlı olan öğrenciler, ayrıca deprem bölgesindeki geçici barınma merkezlerinde ikamet eden ve taşıma yoluyla eğitim hizmeti alan öğrenciler için açıköğretime geçişte herhangi bir sınırlama bulunmamaktadır.⁸³ Bu durum, zorunlu eğitim çağında açıköğretime geçişin belirli koşullar altında devam ettiğini göstermektedir. Ancak bu noktada temel ilkenin örgün eğitimin önceliği olduğu unutulmamalıdır. Örgün eğitim yalnızca akademik bilgi aktarımı sağlamakla kalmamakta; aynı zamanda rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerine erişim, akran etkileşimi, sosyal beceri gelişimi ve iletişim yetkinliklerinin güçlenmesi açısından da kritik

bir işlev üstlenmektedir. Bu nedenle açıköğretim programlarının, öğrencileri örgün eğitimin sunduğu bütüncül gelişim ortamından mahrum bırakabilecek

bir alternatif olarak değil; ancak zorunlu ve istisnai durumlarda başvurulabilecek tamamlayıcı bir seçenek olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

TABLO 2.12^{84,85}

18 Yaş ve Altı Açıköğretime Kayıtlı Öğrenci Sayıları (2023-2025)

	2023/24	2024/25
Açıköğretim ortaokulu	8.699	8.578
Açıköğretim lisesi	260.590	219.543
Açıköğretim imam hatip lisesi	47.855	44.723
Mesleki açıköğretim lisesi	10.566	9.291
Toplam	327.710	282.135

Ortaöğretimden açıköğretim liselerine geçiş 9. sınıfta yoğunlaşmaktadır.

Açıköğretime kayıtlı 18 yaş ve altı toplam öğrenci sayılarındaki değişimi sağlıklı değerlendirebilmek için sınıf düzeylerine göre açıköğretime geçiş verilerinin incelenmesi önemlidir. Buna göre, 2024–2025 eğitim öğretim yılında açıköğretim liselerine geçiş yapan 81.258 ortaöğretim öğrencisinin önemli bir bölümünü 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 9. sınıftan açıköğretim liselerine geçen öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla yaklaşık 3 kat artarak 47.491’e ulaşmıştır. Buna göre; örgün eğitim kurumlarından açıköğretim liselerine geçen öğrencilerin %58,4’ü 9. sınıf öğrencileridir.

Bu dağılım, açıköğretime geçişin sınıf düzeyleri arasında büyük ölçüde farklılaştığını göstermektedir. Politika düzenlemeleriyle 12. sınıfta örgün eğitimden açıköğretime geçişler belirgin biçimde düşmüştür. Nitekim 2024–2025 eğitim öğretim yılında örgün eğitimden açıköğretime geçen 12. sınıf öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla yaklaşık dört kat azalmıştır. Bu bulgu, açıköğretime yönelimin başlıca nedenleri arasında gösterilen, 12. sınıf öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı’na (YKS) hazırlanmak

amacıyla daha fazla zamana ihtiyaç duyma ve daha yüksek ortaöğretim başarı puanı elde etme motivasyonunun³⁴ politika düzenlemeleri yoluyla sınırlandırılabilirdiğini göstermektedir.

Buna karşın açıköğretime geçiş eğilimi özellikle ortaöğretimin ilk yılında yoğunlaşmaktadır. Bu durum, açıköğretime yönelimin yalnızca sınav odaklı stratejik tercihlerle açıklanamayacağını; özellikle ortaöğretime geçiş sürecindeki uyum sorunları, devamsızlık, akademik başarısızlık ya da okul terki riski gibi faktörlerin de etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.³⁴

Bu çerçevede, açıköğretime geçişin özellikle 9. sınıf düzeyinde yoğunlaşması, yalnızca mevzuattaki tedbirlerle ele alınamayacak daha kapsamlı bir politika alanına işaret etmektedir. Öğrencilerin okula aidiyetini artıran, güvenli ve kapsayıcı bir okul ikliminin tesis edilmesi aynı zamanda etkili rehberlik ve destek hizmetlerinin sağlanması önemlidir. Özellikle liseye geçiş sürecinde öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu destekleyen programların uygulanması, okula devam ve uyuma açısından risk taşıyan öğrencilerin sistematik biçimde izlenmesi ve ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş desteklerin sunulması, açıköğretime yönelimin önlenmesinde etkili bir strateji olarak

değerlendirilebilir. Nitekim MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü koordinasyonunda yürütülen ODAP (Ortaöğretimde Devamsızlığın Azaltılması Projesi) kapsamında ortaöğretimde devamsızlık ve okul terkini saptamak ve önlemek üzere Erken Uyarı Sistemi (EUS) geliştirilmiş ve risk göstergelerine dayalı izleme mekanizmaları oluşturulmuştur.⁴⁹

Bu uygulama, öğrencilerin devamsızlık ve okuldan kopma risklerinin erken aşamada tespit edilmesine yönelik önemli bir adım olmakla birlikte, etki alanının genişletilmesi ve sistemin ülke genelinde bütüncül biçimde uygulanması, açıköğretime yönelimi azaltma bakımından daha güçlü sonuçlar üretebilir.

TABLO 2.13⁸⁴**Örgün Eğitim Kurumlarından Açıköğretim Liselerine Geçiş Yapan Öğrenci Verileri (2023-2025)**

Ayrıldığı sınıf	2023/24	2024/25
9	15.426	47.491
10	14.809	13.950
11	9.505	15.506
12	15.280	3.861
Resmî ya da özel ortaöğretim kurumlarından açıköğretim liselerine geçiş yapan toplam öğrenci sayısı	55.020	81.258
İlköğretim okulu/ortaokul veya imam hatip ortaokulu mezunu olup herhangi bir resmî ya da özel ortaöğretim kurumunda kaydı olmayan ve açıköğretim lisesine geçiş yapan öğrenci sayısı	54.128	46.263
Resmî ya da özel ortaöğretim kurumlarında okuma hakkını kaybettiği için açıköğretim liselerine geçiş yapan öğrenci sayısı	21.600	42.807
Toplam	130.748	170.328

KAYNAKÇA

- ¹ MEB. (2025). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2024-2025. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf adresinden erişildi.
- ² MEB. (2025). 2024 yılı idare faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/07145320_148.pdf adresinden erişildi.
- ³ MEB. (2025). 2025 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/145> adresinden erişildi.
- ⁴ MEB. (2025). Özel okul öğrenci kıyafetlerinin belirlenmesinde velilere “mali yük getirmeyecek” kriterler esas olacak. <https://www.meb.gov.tr/ozel-okul-ogrenci-kiyafetlerinin-belirlenmesinde-velilere-mali-yuk-getirmeyecek-kriterler-esas-olacak/haber/36142/tr> adresinden erişildi.
- ⁵ Resmî Gazete. (2024). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik. 6 Aralık 2024, Sayı 32744. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241206-12.pdf> adresinden erişildi.
- ⁶ Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Sayı 1739. <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- ⁷ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Eğitime Erişim Modelleri Uygulama Yönergesi. Sayı E-45512797-020-124989715. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2262.pdf> adresinden erişildi.
- ⁸ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 8 Temmuz 2025, Sayı 32950. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250708-1.htm> adresinden erişildi.
- ⁹ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 5 Eylül 2025, Sayı 33008. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/09/20250905-1.htm> adresinden erişildi.
- ¹⁰ Resmî Gazete. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 22 Şubat 2025, Sayı 32821. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/02/20250222-1.htm> adresinden erişildi.
- ¹¹ Resmî Gazete. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okulları Yönetmeliği. 12 Temmuz 2025, Sayı 32954. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250712-2.htm> adresinden erişildi.
- ¹² MEB. (2020). İYEP hakkında. <https://iyep.meb.gov.tr/iyep/detay/IYEP-Hakkinda/3> adresinden erişildi.
- ¹³ MEB. (2025). Eğitim 2025. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/173> adresinden erişildi.
- ¹⁴ MEB. (2025). Temel eğitim düzeyinde devamsızlığın azaltılması projesi başladı. <https://tegm.meb.gov.tr/www/temel-egitim-duzeyinde-devamsizligin-azaltilmasi-projesi-basladi/icerik/1114> adresinden erişildi.
- ¹⁵ MEB. (2026). Eğitime katılım ve devamsızlığı izleme projesi (EKİP). <https://ogm.meb.gov.tr/www/egitime-katilim-ve-devamsizligi-izleme-projesi-ekip/icerik/2444> adresinden erişildi.
- ¹⁶ MEB. (2025). “Rehberlik dersi”, ortaokulun tüm kademelerinde verilecek. <https://www.meb.gov.tr/rehberlik-dersi-ortaokulun-tum-kademelerinde-verilecek/haber/37170/tr> adresinden erişildi.

- 17 MEB. (2025). İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/16094742_4nolukararilkogretimkurumlarililkokulveortaokulhaftalikderscizelgesi.pdf adresinden erişildi.
- 18 MEB. (2025). “İngilizce ve Almanca” ağırlıklı dil eğitimi uygulanan okul sayısı artırılıyor. <https://www.meb.gov.tr/ingilizce-ve-almanca-agirlikli-dil-egitimi-uygulanan-okul-sayisi-artiriliyor//haber/37448/tr> adresinden erişildi.
- 19 MEB. (2025). Çoklu yabancı dil eğitim modeli ortaokul haftalık ders çizelgesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/11124545_cokluyabancidilegitimmodeliortaokulhdckurulkarari1.pdf adresinden erişildi.
- 20 MEB. (2025). Çoklu yabancı dil eğitim modeli kapsamına alınacak okullara ilişkin başvuru ve uygulama kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/30135630_cydemkapsaminaalinacakokullariliskinbasvuruveuygulamakilavuzu1.pdf adresinden erişildi.
- 21 MEB. (2025). [TYMM] çoklu yabancı dil eğitim modeli Almanca dersi (5-8) (2025). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=2023> adresinden erişildi.
- 22 MEB. (2025). [TYMM] çoklu yabancı dil eğitim modeli İngilizce dersi (5-8) (2025). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1904> adresinden erişildi.
- 23 TÜİK. (2025). Ulusal eğitim istatistikleri, 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-E%C4%9Fitim-%C4%B0statistikleri-2024-53937&dil=1> adresinden erişildi.
- 24 TÜİK. (2024). Eğitim durumu. <https://nip.tuik.gov.tr/?value=EgitimDurumu> adresinden erişildi.
- 25 Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, 312, 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- 26 OECD. (2018). Engaging your children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- 27 Dünya Bankası. (2024). Early childhood development <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment> adresinden alındı.
- 28 OECD. (2020). Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- 29 Resmî Gazete. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 14 Ekim 2023, Sayı 32339. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014-1.htm> adresinden erişildi.
- 30 TC Cumhurbaşkanlığı. (2025). 2026 yılı cumhurbaşkanlığı yıllık programı. Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/10/2026-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi.pdf> adresinden erişildi.
- 31 MEB. (2012). 12 yıl zorunlu eğitim: Sorular-Cevaplar. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden erişildi.

- ³² MEB. (2025). Resmî istatistikler. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- ³³ Bayrakçeken E, Çinici M, Alkan Ö. (2025). School dropout among children aged 5-17 in Türkiye and related factors: a logistic regression analysis. BMC Pediatr. 661. <https://doi.org/10.1186/s12887-025-06034-4>
- ³⁴ UNICEF Türkiye. (2024). Ulusal nüfus içerisinde okul dışı kalmış çocuklara yönelik analiz raporu. Ankara: UNICEF Türkiye, Eğitim Bölümü. <https://www.unicef.org/turkiye/media/18051/file/ULUSAL%20N%3%9CFUS%20%C4%B0%C3%87ER%C4%B0S%C4%BONDE%20OKUL%20Dİ%C5%9Eİ%20KALMI%C5%9E%20%C3%87OCUKLARA%20Y%C3%96NEL%C4%B0K%20ANAL%C4%B0Z%20RAPORU.pdf> adresinden erişildi.
- ³⁵ MEB. (2024). Mevsimlik Tarım İşçileri ile Göçer ve Yarı Göçer Ailelerin Çocuklarının Eğitime Erişimi. (2024/52 Nolu Genelge). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2222.pdf> adresinden erişildi.
- ³⁶ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Ocak-Haziran 2025 e-bülten. 30 Haziran 2025. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/161> adresinden erişildi.
- ³⁷ MEB. (2025). Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarına kesintisiz eğitim desteği. <https://www.meb.gov.tr/mevsimlik-tarim-iscisi-ailelerin-cocuklarına-kesintisiz-egitim-destegi/haber/38636/tr> adresinden erişildi.
- ³⁸ MEB. (2025). Mevsimlik tarım işçisi ailelerinin çocukları için yaygın eğitim modülü destek programları hazırlanıyor. <https://tegm.meb.gov.tr/www/mevsimlik-tarim-iscisi-ailelerinin-cocuklari-icin-yaygin-egitim-modulu-destek-programlari-hazirlaniyor/icerik/1128> adresinden erişildi.
- ³⁹ TBMM. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Türkiye Büyük Millet Meclisi İç Tüzüğü. Ankara: Kanunlar ve Kararlar Başkanlığı. <https://cdn.tbmm.gov.tr/TbmmWeb/Yayinlar/Dosya/0e96a18f-24e8-41dd-ae87-18e19e3f4eb9.pdf> adresinden erişildi.
- ⁴⁰ MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ⁴¹ MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ⁴² Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. Learning and Instruction, 21(6), 715–730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- ⁴³ Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships Between Class Size and Teaching: A Multimethod Analysis of English Infant Schools. American Educational Research Journal, 39(1), 101-132. <https://doi.org/10.3102/00028312039001101>
- ⁴⁴ UNESCO. (2008). Double-shift schooling: design and operation for cost-effectiveness. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163606> adresinden erişildi.
- ⁴⁵ İçişleri Bakanlığı. (2018). Güvenli okul güvenli gelecek projesi. <https://www.icisleri.gov.tr/guvenli-okul-guvenli-gelecek-projesi> adresinden erişildi.

- ⁴⁶ MEB. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112> adresinden erişildi.
- ⁴⁷ TEDMEM. (2024). Prof. Dr. Metin Pişkin ile okullarda yaşanan zorbalık üzerine. <https://www.tedmem.org/yazilar-detay/prof-dr-metin-piskin-ile-okullarda-yasanan-zorbalik-uzerine> adresinden erişildi.
- ⁴⁸ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Temmuz-Aralık 2025 e-bülten. 31 Aralık 2025. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/178> adresinden erişildi.
- ⁴⁹ MEB. (2025). Ortaöğretimde devam ve okullaşma oranlarının projesi. <https://ogm.meb.gov.tr/www/ortaogretimde-devam-ve-okullasma-oranlarinin-artirilmesi-teknik-destek-projesi/icerik/2392> adresinden erişildi.
- ⁵⁰ MEB. (2024). 2024 yılı performans programı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/119> adresinden erişildi.
- ⁵¹ Resmî Gazete. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 8 Eylül 2023, Sayı 32303. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230908-2.htm> adresinden erişildi.
- ⁵² MEB. (2025). İYEP 2025-2026 eğitim öğretim yılı açıklamalı İYEP uygulama takvimi. <https://iyep.meb.gov.tr/rehberler/detay/2025-2026-Egitim-Ogretim-Yili-Aciklamali-IYEP-Uygulama-Takvimi/15> adresinden erişildi.
- ⁵³ TEDMEM. (2024). TIMSS 2023 Türkiye için neler söylüyor? <https://tedmem.org/storage/writes/December2024/p96XCLxMBmzJem7H81lg.pdf> adresinden erişildi.
- ⁵⁴ von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>
- ⁵⁵ TEDMEM. (2024). PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor? (TEDMEM Analiz Dizisi 10), Ankara. Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/imlmi97WjYRQPjMWXeqU.pdf> adresinden erişildi.
- ⁵⁶ OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- ⁵⁷ Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- ⁵⁸ Dünya Bankası. (2024). Türkiye learning poverty brief. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099090524103531321/pdf/P1792091eafd9705f1b2211bab7a9367b07.pdf> adresinden erişildi.
- ⁵⁹ MEB. (2020). Sınıf rehberlik programı (Okul Öncesi, ilkökul, Ortaokul ve Ortaöğretim/Lise). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/08120507_sinifrehberlikprogrami.pdf adresinden erişildi.
- ⁶⁰ MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. 18 Haziran 2014. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146459&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ⁶¹ Resmî Gazete. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 14 Ağustos 2020, Sayı 31213. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm> adresinden erişildi.

- ⁶² MEB. (2020). Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/22170504_13143043_turkyeyde_rehberlyk_ve_psykolojyk_daniyma_hyzmetlery.pdf adresinden erişildi.
- ⁶³ Serrano, R., & Muñoz, C. (2007). Same hours, different time distribution: Any difference in EFL? System, 35, 305–321. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.02.001>
- ⁶⁴ Marian, V., Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. Cerebrum. PMID: 23447799; PMCID: PMC3583091. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3583091/pdf/cer-12-13.pdf> adresinden erişildi.
- ⁶⁵ Resmî Gazete. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 3 Ocak 2025, Sayı 32771. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/01/20250103-1.htm> adresinden erişildi.
- ⁶⁶ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik resmî gazetede yayımlandı. <https://ookgm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ozel-ogretim-kurumlari-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik-resmi-gazetede-yayinlandi/icerik/2115> adresinden erişildi.
- ⁶⁷ MEB. (2012). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik. 27 Kasım 2012. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20123959&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ⁶⁸ Resmî Gazete. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 16 Şubat 2024, Sayı 32462. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/02/20240216-2.htm> adresinden erişildi.
- ⁶⁹ MEB. (2025). “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”, resmî gazete’de yayımlandı. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-ozel-ogretim-kurumlari-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik-resm-gazetede-yayimlandi/haber/38229/tr> adresinden erişildi.
- ⁷⁰ Resmî Gazete. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 5 Ağustos 2023, Sayı 32270. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/08/20230805-2.htm> adresinden erişildi.
- ⁷¹ TÜİK. (2026). Tüketici fiyat endeksi, Aralık 2025. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Aralik-2025-58294> adresinden erişildi.
- ⁷² MEB. (2025). Velilerden “fahiş fiyat” talep eden özel okullara soruşturma başlatıldı. <https://www.meb.gov.tr/velilerden-fahis-fiyat-talep-eden-ozel-okullara-sorusturma-baslatildi/haber/36113/tr> adresinden erişildi.
- ⁷³ MEB. (2025). Özel okulların “diğer ücretler” ve “genel gider” adı altındaki ücret taleplerine uyarı. <https://www.meb.gov.tr/ozel-okullarin-diger-ucretler-ve-genel-gider-adi-altindaki-ucret-taleplerine-uyari/haber/36152/tr> adresinden erişildi.
- ⁷⁴ MEB. (2025). Devam eden soruşturmaların ardından yeni özel okul ruhsat iptalleri gerçekleşti. <https://www.meb.gov.tr/devam-eden-sorusturmalarin-ardindan-yeni-ozel-okul-ruhsat-iptalleri-gerceklesti/haber/38005/tr> adresinden erişildi.
- ⁷⁵ TÜİK. (2025). Yurt içi üretici fiyat endeksi, Aralık 2024. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53697> adresinden erişildi.
- ⁷⁶ TÜİK. (2025). Tüketici fiyat endeksi, Aralık 2024. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53621> adresinden erişildi.
- ⁷⁷ Resmî Gazete. (2007). 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. 14 Şubat 2007, Sayı 26434. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/02/20070214-1.htm> adresinden erişildi.

- ⁷⁸ Resmî Gazete. (2014). 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 14 Mart 2014, Sayı 28941. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden erişildi.
- ⁷⁹ MEB. (2007). Özel Öğretim Kurumları Kanunu. 8 Şubat 2007. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ⁸⁰ MEB. (2025). Özel okul velileri, yeni eğitim öğretim döneminden itibaren “ders kitabı” için ücret ödemeyecek. <https://www.meb.gov.tr/ozel-okul-velileri-yeni-egitim-ogretim-doneminden- itibaren-ders-kitabi-icin-ucet-odemeyecek/haber/36063/tr> adresinden erişildi.
- ⁸¹ Cinoglu, M. (2006). Private education as a policy tool in Turkey. International Education Journal, 7(5), 676–687. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854326.pdf> adresinden erişildi.
- ⁸² Griffiths, M. (2014). Encouraging imagination and creativity in the teaching profession. European Educational Research Journal, 13(1), 117–129. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.1.117>
- ⁸³ MEB. (2023). Örgün Ortaöğretim Kurumlarından Açıköğretim Liselerine Geçişler (2024/30 Nolu Genelge). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14125614_AcYk_OYretim_GeciYler_Genelge.pdf adresinden erişildi.
- ⁸⁴ MEB. (2025). İzleme ve değerlendirme raporu 2024. Ankara: Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/05165645_izlemevedegerlendirmeraporu.pdf adresinden erişildi.
- ⁸⁵ MEB. (2024). İzleme ve değerlendirme raporu 2023. Ankara: Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf adresinden erişildi.



BÖLÜM 3

ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ

Dr. Nilgün Demirci Celep

I. TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ

2025'te Ne Oldu?

A. Başvuru ve Uygulama Süreci

- Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında resmî ortaöğretim kurumlarında toplam 1.274.615 kontenjan ayrılmıştır.¹
- Merkezî sınavla öğrenci alan okulların kontenjanı 200.025, yerel yerleştirme ile öğrenci alan okulların kontenjanı ise 1.074.590 olarak belirlenmiştir.
- Merkezî sınava 8. sınıfta öğrenim gören 1.279.547 öğrenciden 1.010.916'sı (%79) başvurmuştur. Sınava giren öğrenci sayısı ise 963.142'dir.² Buna göre, 8. sınıf öğrencilerinin %75,27'si sınava girmiştir.
- Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanlarının toplam 8. sınıf öğrenci sayısına oranı 2025 yılında %15,63 olmuştur (Tablo 3.1).

TABLO 3.1^{1,2,3}

Sınavla Öğrenci Alan Kurumların Kontenjanlarına ve Öğrenci Sayılarına İlişkin İstatistikler

	2023	2024	2025
8. sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı	1.238.223	1.250.447	1.279.547
Sınava başvuran öğrenci sayısı*	1.246.465	1.038.544	1.010.916
Sınava giren öğrenci sayısı*	1.030.195	992.906	963.142
Tüm 8. sınıf öğrencileri arasında sınava girenlerin oranı (%)	83,20	79,40	75,27
Sınava başvuran öğrencilerden sınava girenlerin oranı (%)	82,65	95,61	95,27
Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının kontenjanı	204.812	202.348	200.025
Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının kontenjanının toplam 8. sınıf öğrenci sayısına oranı (%)	16,54	16,18	15,63

Not: *MEB'in resmî internet sitesinde yayımlanan LGS'ye ilişkin haberlerdeki verilerden derlenmiştir.

B. Merkezî Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler

2023 yılından bu yana MEB tarafından merkezî sınav sonuçlarına ilişkin istatistikler (doğru cevap ortalaması, ortalama soru gücü ve ayırt ediciliği, cinsiyet ve aile eğitim düzeyine göre ortalama puanlar vb.) paylaşılmamaktaydı. 2025 yılında LGS'de tam puan alan 719 öğrenci üzerinden sonuçların kamuoyunda

tartışma konusu olmasının ardından, MEB tarafından ilk olarak "2025 Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında Merkezî Sınava İlişkin İstatistiki Bilgiler"⁴ adlı belge ve ardından "2025 Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında Merkezî Sınav Raporu"⁵ yayımlanmıştır. Kamuoyundaki, sınavın gücü, güvenliği ve şeffaflığına ilişkin tartışmalara cevap niteliğindeki bu yayınlarda tam puan alan ve başarı sıralaması yüksek olan öğrencilere ilişkin ayrıntılı

veriler yer alırken, sınava giren tüm öğrencilerin sınavda yer alan alt testlere ait ortalamaları gibi verilere ise yer verilmemiştir. Paylaşılan verilerden öne çıkanlar şunlardır:

- Sınava giren öğrencilerden 719'u tüm soruları doğru yanıtlayarak tam puan almıştır. (2024: 413 öğrenci)
- Tam puan alan öğrencilerin büyük çoğunluğu İstanbul (%22,67), Ankara (%7,79), İzmir (%6,82) ve Antalya (%5,01) başta olmak üzere yoğunlukla büyük şehirlerde ikamet etmektedir.
- Tam puan alan öğrencilerin %57'si özel okullarda %43'ü devlet okullarında öğrenim görmektedir (Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı %9,1'dir.).
- Tam puan alan öğrencilerin sınavda yer alan altı teste ilişkin okul yazılı not ortalamaları 99,7'dir.
- Tam puan alan öğrencilerin %9'u imam hatip ortaokullarında %91'i ise diğer okul türlerinde öğrenim görmüştür.ⁱ
- LGS'de %1'lik dilimde yer alan öğrencilerin okul başarı puan ortalaması 98,97, %5'lik dilimde yer alan öğrencilerin ise 98,14'tür.
- 2018 yılından bu yana imam hatip ortaokullarında %1 ve %5'lik dilimlerde yer alan öğrenci oranında genel olarak artış eğilimi görülmektedir.
- Merkezî sınavdaki alt testlere ilişkin istatistiklere göre (Tablo 3.2);
 - Testlerdeki ortalama soru güçlükleri 0,28 (matematik) ve 0,59 (din kültürü ve ahlak bilgisi) arasındadır. Buna göre öğrencilere en zor gelen test matematik en kolay gelen test din kültürü ve ahlak bilgisi olmuştur.
 - Testlerin ortalama ayırt edicilikleri 0,47 (Türkçe) ve 0,67 (yabancı dil) arasında değişmektedir.
 - Testlerin güvenirlik katsayıları ise 0,75 (din kültürü ve ahlak bilgisi) ile 0,88 (matematik) arasındadır.

TABLO 3.2⁵

Merkezî Sınav Alt Testlerine İlişkin Test İstatistikleri

Bölüm	Ders	Ortalama Güçlük	Ortalama Ayırt Edicilik	Güvenirlik Katsayıları
SÖZEL	Türkçe	0,42	0,47	0,82
	T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük	0,49	0,56	0,76
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	0,59	0,55	0,75
	Yabancı dil (İngilizce)	0,44	0,67	0,87
SAYISAL	Matematik	0,28	0,56	0,88
	Fen bilimleri	0,44	0,53	0,87

ⁱ Paylaşılan raporlarda yer alan veriler İmam Hatip okulları ve diğer okullar olmak üzere iki ayrı kategori altında sunulduğundan, bu bölümde de aynı sınıflandırma esas alınmıştır.

C. Merkezî ve Yerel Yerleştirme Sonuçları

İlk yerleştirme sonuçlarına göre merkezî ve yerel yerleştirme için ayrılan 1.274.615 kontenjana, 947.351 öğrenci yerleşmiştir.¹

Merkezî yerleştirme sonuçları¹

- Merkezî sınav puanı ile öğrenci alan okullar için ayrılan 200.025 kontenjana yerleşen toplam öğrenci sayısı 191.159 olmuş, böylece kontenjanların %95,57'si dolmuştur.
- Merkezî sınav puanı ile öğrenci alan okullarda 8.866 kontenjan boş kalmıştır. (2024: 5.219)
- Merkezî sınav puanı ile yerleşen öğrencilerin %72,65'i ilk üç tercihine yerleşmiştir.
- Merkezî sınav puanıyla yerleşen öğrencilerin;
 - %33,24'ü Anadolu lisesine,
 - %20,95'i Anadolu imam hatip lisesine,
 - %20,86'sı fen lisesine,
 - %20,06'sı mesleki ve teknik Anadolu lisesine ve
 - %4,89'u sosyal bilimler lisesine yerleşmiştir.
- İlk %5'lik dilimde yer alan öğrencilerin;
 - %54,20'si fen liselerine,
 - %39,19'u Anadolu liselerine,
 - %5,39'u Anadolu imam hatip liselerine,
 - %1,16'sı mesleki ve teknik Anadolu liselerine ve
 - %0,06'sı ise sosyal bilimler liselerine yerleşmiştir.
- İlk %5'lik dilimde yer alan öğrencilerin %72,52'si ilk üç tercihinden birine yerleşmiştir.
- İlk %5'lik dilimde yer alan 42.532 öğrencinin;
 - %56,44'ü ortaokul,
 - %31,10'u özel ortaokul ve
 - %12,35'i imam hatip ortaokulu mezunudur.
- Tam puan alan öğrenciler 28 farklı ildeki 50 okula, ilk %5'lik dilimdeki öğrenciler 775 farklı okula yerleşmiştir.⁶

Yerel yerleştirme sonuçları

- Yerel yerleştirme için ayrılan 1.074.590 kontenjan için 811.139 öğrenci tercihte bulunmuş, 756.192 öğrenci yerleşmiştir. Buna göre kontenjanların %70,37'si dolmuştur.
- Yerel yerleştirme ile yerleştirilen öğrencilerin %54,34'ü ilk tercihlerindeki ortaöğretim kurumlarına yerleşmiştir.
- Yerel yerleştirme ile yerleştirilen toplam 756.312 öğrencinin;
 - %46,94'ü Anadolu lisesine,
 - %43,91'i mesleki ve teknik Anadolu lisesine ve
 - %9,15 ise Anadolu imam hatip lisesine yerleşmiştir.

Değerlendirme ve Öneriler

LGS kapsamındaki merkezî sınava giren öğrenci oranı giderek azalmaktadır. Buna karşın sınava giren öğrenci sayısı 900 binin üzerinde seyretmeye devam etmektedir.

2018 yılından bu yana uygulanan merkezî sınava giren öğrenci oranında son yıllarda belirgin bir gerileme gözlenmektedir. Nitekim 2022 yılında tüm 8. sınıf öğrencilerinin %84,30'u merkezî sınava girmişken, bu oran 2024 yılında %79,40'a düşmüş; 2025 yılında ise önceki yıla kıyasla %4,13 oranında azalarak %75,27 ile son yılların en düşük düzeyine gerilemiştir (Grafik 3.1). Dört yıllık bu eğilim, öğrencilerin merkezî sınava katılım oranlarında dikkate değer bir azalmaya işaret etmektedir.

Bu eğilim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından LGS'nin uygulamaya konulma sürecinde ifade edilen temel politika hedefleriyle kısmen örtüşmektedir. Zira LGS'nin getirilme gerekçeleri arasında, merkezî sınava girmenin tüm öğrenciler için fiilî bir zorunluluk olmaktan çıkarılması ve zaman içinde sınava yönelen öğrenci oranının azaltılması bulunmaktaydı. Yapılan düzenlemelerle birlikte sınava giren öğrenci sayısının her yıl kademeli olarak azalması öngörülmüş olsa da

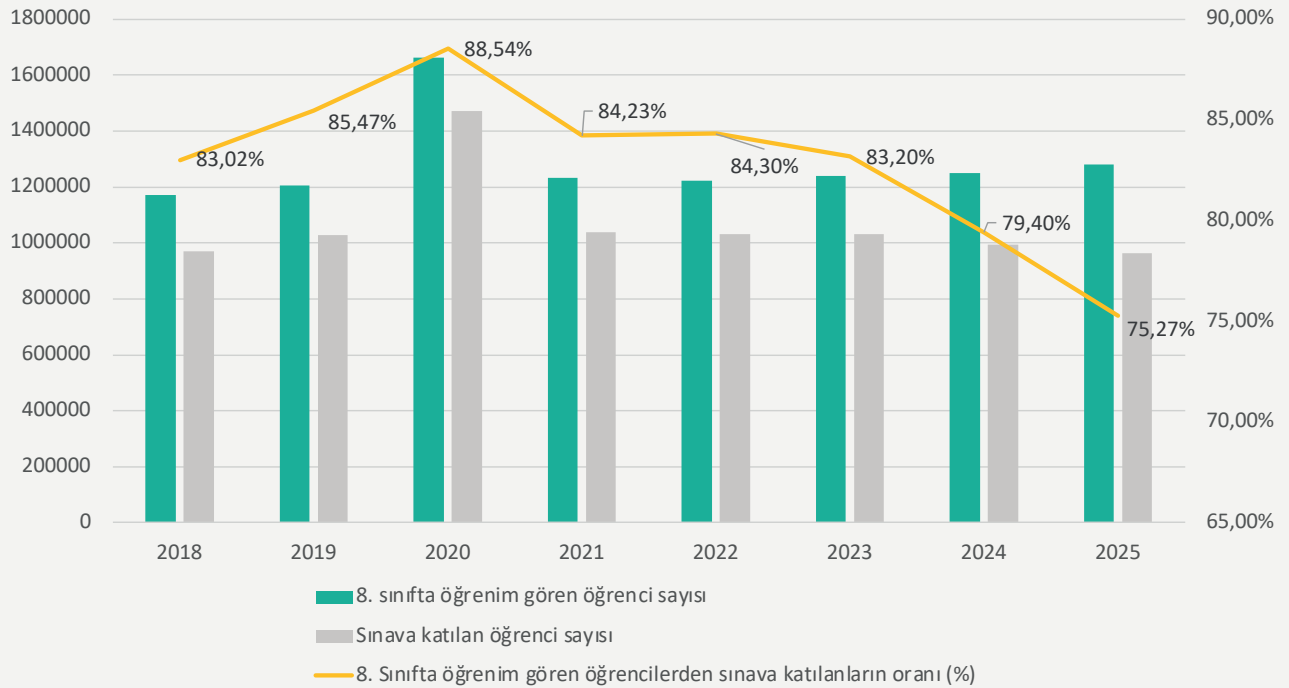
aradan geçen yaklaşık yedi yıllık sürede merkezî sınava yönelen öğrenci oranında kısmi bir azalma gerçekleştiği söylenebilir. Buna göre, uygulamanın başladığı 2018 yılında sınava katılım oranı %83,02 iken, bu oran 2020 yılında %88,58'e yükselmiş; 2025 yılı itibarıyla %75,27 olmuştur. Oransal olarak son dönemde gözlenen düşüş politika hedeflerine doğru sınırlı bir mesafe kat edildiğine işaret etmektedir.

Söz konusu oransal düşüşe rağmen 2025 yılında merkezî sınava giren öğrenci sayısının 963.142 olması, bunun da her 4 öğrenciden 3'üne karşılık gelmesi merkezî sınavın niceliksel açıdan hala çok sayıda ortaokul öğrencisinin odağı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, merkezî sınavın ortaöğretime geçiş sürecinde belirleyici bir seçme ve yerleştirme mekanizması olma işlevini koruduğunu, ancak bu işlevin giderek kademeli ve sınırlı bir azalma

eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, merkezî sınavla öğrenci alan **200 bin kişilik sınırlı kontenjan için 900 binden fazla öğrencinin yarışması, kontenjan ile aday sayısı arasındaki dengesizliği ortaya koymakta ve sınav sürecindeki rekabet baskısını önemli ölçüde artırmaktadır.** Bu tablo, yalnızca yerleştirme sürecinde doğal olarak ortaya çıkan eleme mekanizmasının etkilerini değil; aynı zamanda okul türleri arasındaki algılanan nitelik farklarını ve hiyerarşik yapıyı da daha açık biçimde ortaya koymaktadır. Tüm bu bulgular, 2025 yılı itibarıyla sınav odaklı eğitimi besleyen nedenlerin büyük ölçüde varlığını sürdürdüğünü ve sınav merkezli rekabeti azaltmaya yönelik politikaların yalnızca kontenjan düzenlemeleriyle değil, okul türleri arasındaki nitelik farklarını azaltmaya yönelik bütüncül yaklaşımlarla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

GRAFİK 3.1⁸

Merkezî Sınava Giren 8. Sınıf Öğrencilerin Sayısı* ve Oranındaki Değişim (2018-2025)



Not: *MEB'in resmî internet sitesinde yayımlanan LGS'ye ilişkin haberlerdeki verilerden derlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024–2028 Stratejik Planı'nda da vurgulandığı üzere, öğrenciler üzerinde yoğun sınav baskısı oluşturmeyen bir ortaöğretime geçiş sisteminin inşa edilmesi hedefi güncelliğini korumaktadır. Bu doğrultuda, merkezî sınava yönelen öğrenci oranındaki düşüşün devam etmesi büyük önem taşımaktadır. 2025 yılında sınavla öğrenci alan kurumların kapsamının ve bu kurumlara sınav yoluyla öğrenci kabul edilmesine ilişkin ölçütlerin yeniden tanımlanmasına yönelik düzenlemelerin gelecek dönemden itibaren uygulanacak olması, sistemin daha seçici ve sınırlayıcı bir çerçeveye kavuşacağını göstermektedir. Bu çerçevede söz konusu düzenlemelerin, sınava yönelimin azaltılması hedefi üzerinde etkili olma potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte, okul başarı puanının sınav başvurusu için bir önkoşul olarak yapılandırılması, öğrencilerin kendi okullarında belirli bir başarı dilimi içinde yer almalarının esas alınması gibi teknik düzenlemeler de sınava yönelimi azaltmaya dönük araçlar olarak değerlendirilebilir. Bu tür çok boyutlu bir yaklaşım, sınavın sistem içindeki belirleyiciliğini sınırlarken fırsat eşitliği ve yönlendirme süreçlerinin daha rasyonel temellere oturtulmasına katkı sağlayacaktır.⁷

2025 yılı LGS uygulamasının hayata geçirildiği günden bu yana 8.866 ile merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki boş kontenjan sayısının en yüksek olduğu yıl olmuştur.

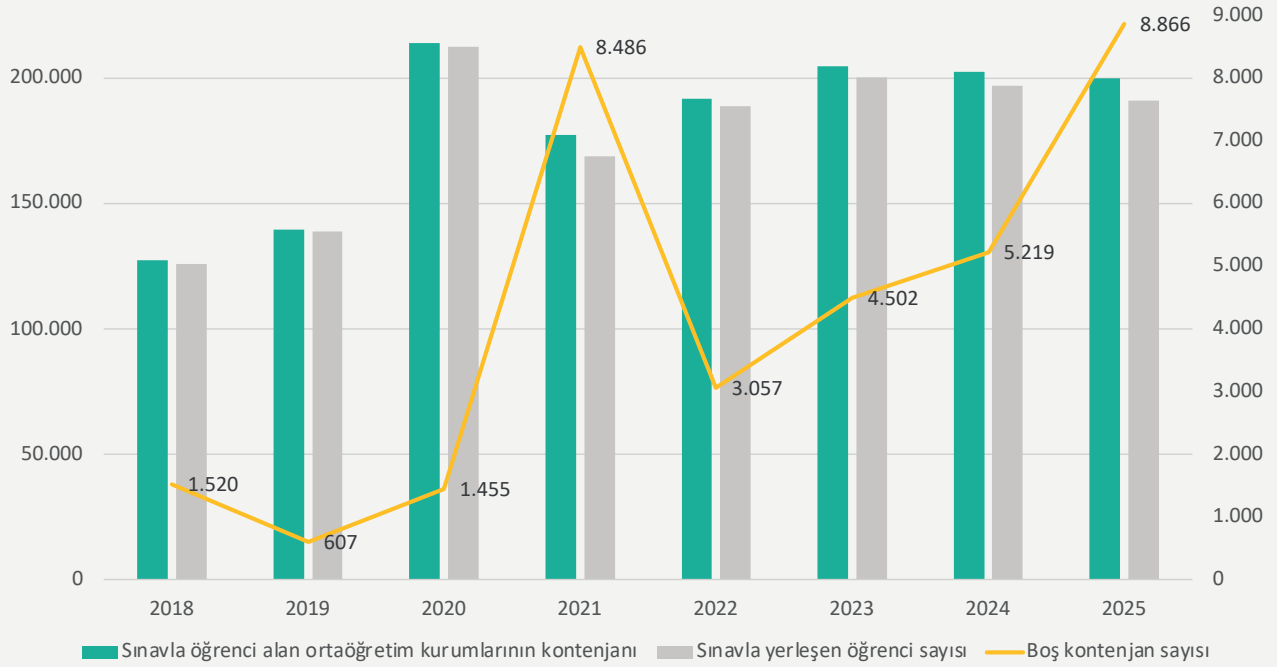
2025 yılında merkezî sınavla öğrenci alan okullar için ayrılan 200.025 kontenjandan 191.159'u dolmuş; 8.866 kontenjan ise boş kalmıştır. Boş kontenjan sayısı, bir önceki yıla göre (2024: 5.219) %69,88 oranında artış göstermiştir. Ayrıca 2025 yılı, LGS uygulamasının hayata geçirildiği tarihten bu yana boş kontenjan sayısının en yüksek olduğu yıl olmuştur (Grafik 3.2). Oysa aynı dönemde sınava giren öğrenci sayısı 963 binin üzerindedir. Bu tablo, kontenjanların niteliği, okullara ve okul türlerine göre dağılımı ve öğrenciler açısından tercih edilebilirliği ile ilgili sorunlara işaret etmektedir.

Bu noktada, TEDMEM tarafından önceki yıllarda yapılan hesaplamalarda merkezî sınava giren öğrenciler arasında %99'luk başarı diliminde yer alan öğrencilerin dahi sınavla öğrenci alan kurumlara yerleşebildiğini hatırlatmakta fayda görülmektedir. Kontenjanı boş kalan ya da başarı sıralamasının en alt dilimindeki öğrencilerin dahi kolaylıkla yerleşebildiği kurumlar için merkezî sınav yoluyla öğrenci alınması, ortaöğretime geçiş sisteminin belirli bir öğrenci grubunu ayırt etmeye yönelik belirlenen temel amacıyla çelişmektedir.

Öte yandan, halihazırda isteyen her öğrencinin sınavsız olarak yerleşebileceği okul türlerine merkezî sınav puanı ile öğrenci alınması, sınav temelli yerleştirme sisteminin işlevselliğini ve gerekliliğini de tartışmaya açmaktadır. Bu tartışmalar çerçevesinde, 2025 yılında *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile merkezî sınavla öğrenci alan okullara ilişkin yeni düzenlemeler getirilmiştir.⁹ Buna göre, merkezî sınavla öğrenci alan/alacak okullar; YKS başarısı, fiziki koşulları (atölye, laboratuvar, spor salonu), son dört yıl içinde projelere katılım, alınan sertifika ve belgeler, ulusal ve uluslararası yarışmalardaki dereceler ile dış paydaşlarla yürütülen çalışmalar gibi çok boyutlu kriterler üzerinden puanlanacaktır. Ayrıca bu okullar düzenli yıllık izleme ve değerlendirme süreçlerine tabi tutulacak; belirlenen kriterleri karşılamayan okullar sistem dışına çıkabilecektir. Söz konusu düzenleme, merkezî sınavla öğrenci alan okul statüsünün daha seçici ve nitelik temelli bir çerçeveye kavuşturulması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

GRAFİK 3.2

Merkezî Sınavla Öğrenci Alan Kurumların Kontenjanına İlişkin İstatistikler* (2018-2025)



Not: *MEB'in resmî internet sitesinde yayımlanan LGS'ye ilişkin haberlerdeki verilerden derlenmiştir.

Bununla birlikte, düzenlemenin uygulama aşamasına ilişkin bazı risklerin de dikkate alınması gerekmektedir. Öncelikle, söz konusu ölçütlerin uygulanma biçiminin eğitim sistemi içinde okul türleri arasındaki nitelik farklarını derinleştirmeyecek biçimde tasarlanması önem taşımaktadır. Ayrıca, mezunlarının önemli bir bölümünün yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarına yöneldiği okullarda YKS başarısının temel bir ölçüt olarak kullanılması, bu okulların akademik çıktılarının eksik temsil edilmesine yol açabileceği gibi; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yer alan okulların proje, sertifika ve yarışma temelli kriterleri karşılamada sınırlılıklar yaşaması, bölgesel eşitsizliklerin derinleşmesi riskini doğurabilmektedir. Ek olarak, merkezî sınavla öğrenci alan okulların her yıl izleme ve değerlendirmeye tabi tutulması, kalite güvencesi açısından önemli görülmektedir.

Bu kapsamda değerlendirildiğinde, 2025 yılında boş kalan kontenjan sayısındaki artış yalnızca mevcut durumun değil, merkezî sınavla öğrenci alan/alacak okullara yönelik yeni kriter düzenlemesinin etkilerini izlemek için de kritik bir başlangıç noktası olarak ele alınmalıdır. Ancak 2025 yılına ilişkin LGS yerleştirme raporunda, boş kalan kontenjanların hangi okul türlerinde ve hangi illerde yoğunlaştığına dair ayrıntılı verilerin paylaşılmamış olması, hem mevcut sorunun nedenlerinin hem de yeni düzenlemenin arz-talep dengesi üzerindeki etkilerinin sağlıklı biçimde analiz edilmesini güçleştirecektir. Bu nedenle, merkezî sınavla öğrenci alan okullara ilişkin kontenjan, okul türü ve doluluk/boşluk verilerinin şeffaf biçimde kamuoyu ile paylaşılması, kriter düzenlemesinin ortaöğretime geçiş sistemindeki işlevselliğinin değerlendirilmesi ve merkezî sınavla öğrenci alan okul tanımının öğrenci tercihleri temelinde yeniden ele alınması büyük önem taşımaktadır.

2025 LGS süreci, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve sınav güvenliğine ilişkin tartışmaların yoğunlaştığı bir dönem olmuştur.

15 Haziran 2025 tarihinde gerçekleştirilen merkezî sınavda soruların sınav oturumları tamamlanmadan paylaşıldığına yönelik iddialar kamuoyunda geniş yankı bulmuş; Millî Eğitim Bakanlığı, sözel bölüm sorularının sözel oturum tamamlandıktan sonra, henüz sayısal oturum devam ederken paylaşıldığını ve soruları paylaşan kişi ile aynı okulda görevli 29 kişi hakkında soruşturma başlatıldığını açıklamıştır.¹⁰

Söz konusu soruşturmanın nasıl sonuçlandığı henüz kamuoyu ile paylaşılmamıştır.

Bu gelişmeleri takiben, merkezî sınav sonuçlarına göre 719 öğrencinin tam puan aldığı açıklanmıştır. Tam puan alan öğrenci sayısının, LGS'nin uygulanmaya başlandığı 2018 yılından bu yana en yüksek düzeye ulaştığına ve bu öğrencilerin belirli şehirler ile okullarda yoğunlaştığına yönelik iddialar; sınavın güclüğü, güvenliği ve şeffaflığına ilişkin tartışmaları daha da derinleştirmiştir. Nitekim 2025 yılında sınava girenler içinde tam puan alanların oranı binde 7 ile tarihsel olarak en yüksek seviyeye ulaşmıştır (Tablo 3.3).

TABLO 3.3⁴

Yıllara Göre Merkezî Sınavda Tam Puan Alan Öğrencilere İlişkin İstatistikler (2018-2025)

	Sınava giren öğrenci sayısı*	Tam puan alan öğrenci sayısı	Sınava girenler içinde tam puan alanların oranı
2018	971.657	18	%0,002
2019	1.029.555	565	%0,05
2020	1.472.088	181	%0,01
2021	1.038.492	97	%0,01
2022	1.031.799	194	%0,02
2023	1.030.195	562	%0,05
2024	992.906	413	%0,04
2025	963.142	719	%0,07

Not: *MEB'in resmî internet sitesinde yayımlanan LGS'ye ilişkin haberlerdeki verilerden derlenmiştir.

Bu tartışmalar devam ederken, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ardışık raporlar yayımlanmıştır. İlk olarak *Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında Merkezî Sınava İlişkin İstatistikî Bilgiler* raporu, ardından *2025 Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında Merkezî Sınav Raporu* yayımlanmıştır. Ayrıca yerleştirme sonuçlarının açıklanmasının ardından *2025 LGS Kapsamında*

İlk Yerleştirme Sonuçları raporu da kamuoyuyla paylaşılmıştır. Bu raporların içerik ve zamanlama açısından, büyük ölçüde kamuoyunda dile getirilen iddialara yanıt verme amacı taşıdığı; buna karşılık sınava giren tüm öğrenci kitlesinin genel başarı düzeyini ortaya koyacak kapsamlı istatistiklere sınırlı biçimde yer verdiği söylenebilir.

Sınav sonrasında uzun metin yapıları, görsel ve grafik yoğunluğu, üst düzey beceri ölçen soruların yoğunluğu gibi gerekçelerle yaygın olarak “zor” olarak nitelendirilen bir sınavdan¹¹, tarihsel olarak en yüksek sayıda tam puanlı öğrencinin çıkması, ölçme sonuçlarının tutarlılığına ilişkin soru işaretlerini artırmıştır. Bu bağlamda raporlarda testlerin ortalama güçlük, ayırt edicilik ve güvenilirlik katsayılarına yer verilmiş olması, ölçme-değerlendirme ilkeleri açısından önemli ve olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Alt testlere ilişkin güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir eşik değer olan 0,70’in; ayırt edicilik değerlerinin ise 0,40’ın üzerinde olduğunun özellikle vurgulanması, sınavın teknik özellikler bakımından yeterli olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle raporların, sınavın ölçme niteliğine ilişkin eleştirileri bertaraf etmeye odaklandığı anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte, kademeler arası geçişte seçme ve eleme işlevi amacıyla uygulanan merkezî sınavda, çok sayıda öğrencinin tam puan almasına rağmen istedikleri okullara yerleşememesi¹², sınavın ayırt edici gücünün pratik sonuçları açısından ayrıca değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Nitekim merkezî sınav puanlarının eşitlenmesi durumunda, yerleştirme sürecinde sınav dışı ölçütlerin devreye girmesi gerekmektedir. Kutu 3.1 merkezî yerleştirme sürecinde sınav puanı eşitliği halinde sırasıyla dikkate alınacak kriterleri göstermektedir. Tüm bu değerlendirmeler, sınavın yalnızca teknik güvenilirlik göstergeleriyle değil; okul kontenjanları, öğrenci tercihleri ve puan eşitliği hâlinde devreye giren sınav dışı ölçütlerin yerleştirme sonuçları üzerindeki

belirleyici etkileri gibi merkezî yerleştirme sürecine etki eden tüm faktörlerin birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Raporlarda dikkat çeken bir diğer husus, sınava giren tüm öğrenciler için alt testler bazında ortalama doğru cevap sayıları, standart sapmalar ve dağılım istatistiklerinin yer almamasıdır. Buna karşılık, tam puan alan öğrenciler ile %1–%5’lik başarı diliminde bulunan öğrencilerin okul başarı puanları, ders not ortalamaları ve okul türlerine göre dağılımlarının ayrıntılı biçimde sunulması, raporların odağının büyük ölçüde yüksek başarı gruplarıyla sınırlandırıldığını göstermektedir.

Bu veriler ışığında, merkezî sınav raporlarının kapsamı, son yıllarda gözlenen veri paylaşımı sınırlılığını aşacak biçimde yeniden ele alınmalıdır. 2023 ve 2024 yıllarında LGS sonuçlarına ilişkin ayrıntılı analizlerin kamuoyuyla paylaşımamış olması, veri şeffaflığı ve hesap verebilirlik açısından önemli bir eksiklik yaratmıştır. Bu bakımdan, 2025 yılında ölçme araçlarının güçlük, ayırt edicilik ve güvenilirlik göstergelerini ayrıca yüksek başarı dilimindeki öğrencilerin çeşitli istatistiklerini içeren sınav raporlarının yayımlanmış olması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, söz konusu raporların kapsamı; önceki yıllarda olduğu gibi tüm öğrenci kitlesine ilişkin temel ve ayrıntılı istatistikleri içermemesi nedeniyle sınırlı kalmaktadır.

Öğrenci başarısının sosyoekonomik, bölgesel ve demografik değişkenler bağlamında izlenmesine imkân tanıyacak ayrıntılı verilerin kamuoyuna sunulmaması, akademik araştırmaların kapsamını sınırlamakta hem de

Kutu 3.1: Merkezî Yerleştirme Esasları¹³

Sınavla öğrenci alan okullarda merkezî sınav puanının eşitliği hâlinde sırasıyla;

- okul başarı puanı (OBP) üstünlüğüne,
- sırasıyla 8’inci, 7’nci ve 6’ncı sınıflardaki yıl sonu başarı puanı (YBP) üstünlüğüne,
- 8’inci sınıfta özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığına,
- tercih önceliğine ve
- öğrencinin doğum tarihine göre yaşı küçük olana bakılarak yerleştirme yapılır.

sınav sistemine yönelik kamu güvenini zayıflatmaktadır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024–2028 Stratejik Planı'nda da veriye dayalı politika geliştirme ve bütünlük veri sistemlerinin yeterince işlevsel olmaması yapısal bir zayıflık alanı olarak tanımlanmaktadır.

Bu nedenle, LGS'ye ilişkin veri paylaşımının 2025 yılında atılan bu sınırlı adımın ötesine taşınarak, kapsamlı ve düzenli analizlerle desteklenmesi hem akademik analizlerin derinliğini artırmak hem de sınav süreçlerine duyulan toplumsal güveni güçlendirmek açısından kritik bir gereklilik olarak görülmektedir.

II. ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ

2025'te Ne Oldu?

A. Başvuru ve Uygulama Süreci

- 21-22 Haziran 2025 tarihlerinde uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) 2.560.649 aday başvurmuştur.¹⁴
 - Başvuran adaylardan Temel Yeterlilik Testine (TYT) giren aday sayısı 2.351.641 olup; adayların 1.549.940'ı Alan Yeterlilik Testi (AYT) oturumuna, 156.040'ı ise Yabancı Dil Testi (YDT) oturumuna katılmıştır.
 - 2024 yılında YYS'ye başvuran aday sayısı 3.120.870 iken 2025 yılında 560.221 azalmıştır. Buna göre geçen yıla kıyasla YYS'ye başvuran aday sayısı %17,95 oranında azalmıştır.
- 6 Şubat 2025 tarihinde yayımlanan 2025 YYS Kılavuzu'nda hukuk fakültelerine giriş için ilan edilen başarı sırası barajının 125 binden 100 bine yükseltildiği ilan edilmiştir.¹⁵ Ancak Danıştay'ın 9 Ağustos 2025 tarihinde verdiği yürütmenin durdurulması kararı doğrultusunda, hukuk fakültelerine girişte başarı sırası barajı fiilen 125 bin olarak uygulanmıştır.¹⁶
- Mimarlık, mühendislik, tıp, öğretmenlik, diş hekimliği, eczacılık programlarına başvurabilmek için en düşük başarı sırası koşulu aynı şekilde devam etmektedir.

B. YYS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler

19 Temmuz 2025 tarihinde YYS sonuçlarının açıklanmasının hemen ardından, TEDMEM "YKS 2025'e İlk Bakış" başlıklı bir rapor yayımlamıştır. Rapordan öne çıkan bazı temel bulgular şu şekildedir (Tablo 3.4):

- YYS'de yer alan 40 soruluk testlerde Türkçe testinin ortalaması 21,24 iken, matematik testinin ortalaması 6,01'dir.
- YYS sonuçları önceki yıl ile karşılaştırıldığında Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler testlerinin ortalaması artarken Temel Matematik testinin ortalamasının bir önceki yıla göre azaldığı görülmektedir.
- YYS'de adayların en düşük başarı gösterdiği testler tarih-2, kimya, felsefe grubu, matematik ve fizik testleri olurken, en yüksek başarı gösterdikleri testler DKAB/Ek Felsefe Grubu ve Türk dili ve edebiyatı testleri olmuştur.
- YYS'de Tarih-1,2, Coğrafya-1,2 ve Felsefe Grubu testlerinin ortalamaları bir önceki yıla göre azalmış, diğer testlerin ortalamaları ise artmıştır.
- YYS'de ise Arapça testi dışında tüm testlerin ortalamaları bir önceki yıla kıyasla artmıştır.
- 2025 yılında YYS'de en düşük puan olan 100 ve üzeri puan alan adayların sayısı 2.310.579 olmuştur.
 - Buna göre, sınava giren 40.818 adayın 1 neti dâhi bulunmamaktadır. Bu sayı, sınava giren adayların %1,74'ünü oluşturmaktadır. 2023 yılında YYS'de 1 neti dâhi olmayan aday sayısı 100.510, 2024 yılında ise 64.085 olmuştur.

TABLO 3.4^{17,18}

YKS Testlerinin Ortalamaları (2024-2025)

Oturum	Test	Soru Sayısı	2024	2025
			Ortalama	Ortalama
			(Tüm adaylar)	(Tüm adaylar)
TYT	Türkçe	40	20,17	21,24
	Sosyal Bilimler	20	8,39	9,50
	Temel Matematik	40	6,92	6,01
	Fen Bilimleri	20	2,86	4,12
AYT	Türk Dili ve Edebiyatı	24	6,31	6,63
	Tarih-1	10	2,72	2,24
	Coğrafya-1	6	2,20	1,44
	Tarih-2	11	2,39	1,43
	Coğrafya-2	11	2,73	2,64
	Felsefe Grubu	12	2,22	1,92
	DKAB/Ek Felsefe Grubu	6	1,39	1,48
	Matematik	40	5,32	6,80
	Fizik	14	2,07	2,45
	Kimya	13	1,31	1,76
	Biyoloji	13	2,21	2,60
YDT	Almanca	80	33,02	33,72
	Arapça	80	30,13	29,41
	Fransızca	80	41,61	41,96
	İngilizce	80	34,83	35,10
	Rusça	80	43,37	46,87

C. Yerleştirme Sonuçları

25 Ağustos 2025 tarihinde YKS yerleştirme sonuçlarının açıklanmasının hemen ardından TEDMEM “YKS 2025 Yerleştirme Sonuçları” başlıklı bir rapor paylaşmıştır. Bu raporun öne çıkan bazı temel bulguları ve yerleştirme sonuçlarına ilişkin daha sonra paylaşılan önemli veriler aşağıda yer almaktadır:¹⁹

Sınava giren ve yerleşen adaylar:

- 2025 yılında YKS’ye başvuran, giren ve yerleşen aday sayısı önceki yıla kıyasla azalmıştır.
 - Sınava giren aday sayısı önceki yıla kıyasla 467.721 kişi azalarak 2.351.641 olmuştur.
- Sınava giren adayların %33,1’i (778.298) bir yükseköğretim programına yerleşmiştir.

Kontenjan dağılımı ve doluluk oranı:

- 2025 yılında örgün yükseköğretim programlarının kontenjanları lisansta 402.294 ve ön lisansta 310.727 olmak üzere toplam 713.021 olmuştur (Tablo 3.5).

- Devlet üniversitelerindeki toplam kontenjan 93.629 azalırken, vakıf üniversitelerinde 5.942 artmıştır.
- Örgün eğitim için ayrılan toplam kontenjan ise geçen yıla kıyasla 800.481’den 713.021’e düşerek %10,93 oranında azalmıştır.
- Devlet üniversitelerindeki toplam kontenjanın %99,39’u,
- Vakıf üniversitelerindeki toplam kontenjanın %76,59’u dolmuştur.
- Devlet ve vakıf üniversitelerindeki toplam 47.477 boş kontenjan kalmıştır. Bu kontenjanların;
 - 3.065’i devlet üniversitelerinde,
 - 44.412’si ise vakıf üniversitelerindedir.

Buna göre vakıf üniversitelerindeki neredeyse her 4 kontenjandan 1’i boş kalmıştır.

TABLO 3.5²⁰

Örgün Yükseköğretim Programlarının Kontenjanları ve Yerleşen Aday Sayıları (2024-2025)

	2024				2025			
	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Doluluk (%)	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Doluluk (%)
Devlet Üniversiteleri	598.709	591.257	7.452	98,76	505.080	502.015	3.065	99,39
Vakıf Üniversiteleri	183.789	167.503	16.286	91,14	189.731	145.319	44.412	76,59
KKTC Üniversiteleri	16.745	12.180	4.565	72,74	17.017	11.587	5.430	68,09
Diğer Ülkelerdeki Üniversiteler	1.238	597	641	48,22	1.193	562	631	52,89
Toplam	800.481	771.537	28.944	96,38	713.021	659.483	53.538	92,49

Yerleşen adayların program türüne göre yerleşme durumu:

- Bir yükseköğretim programına yerleşen adayların %87,03'ü örgün lisans/ön lisans programlarına, %12,97'si ise açıköğretim programlarına yerleşmiştir (Tablo 3.6).
 - Örgün lisans/önlisans programlarına yerleşenlerin %55,44'ü lisans, %44,56'sı ön lisans programlarına yerleşmiştir.
 - Açıköğretim programlarına yerleşenlerin %76,10'u açıköğretim ön lisans programlarına, %23,90'ı açıköğretim lisans programlarına yerleşmiştir.

Yerleştirme puanı hesaplanan adayların yerleşme durumu:

- Yerleştirme puanı hesaplanan adayların %33,68'i (778.298) bir yükseköğretim programına yerleşmiştir (Tablo 3.6). **Puanı hesaplanan 1.532.301 aday (%66,32) herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemiştir.**
- Yerleştirme puanı hesaplanan adayların %29,32'si örgün lisans (%16,25) ve önlisans (%13,06) programlarına, %4,37'si ise açıköğretim programlarına yerleşmiştir.

Okul türüne göre yerleşme durumu:

- Yerleştirme puanı hesaplanan adaylar arasında;
 - sosyal bilimler lisesi mezunlarının %53,5'i,
 - fen lisesi mezunlarının %47,3'ü,
 - Anadolu lisesi mezunlarının %35,1'i,
 - imam-hatip lisesi mezunlarının %36,4'ü ve
 - mesleki ve teknik lise mezunlarının %24,8'i
 bir yükseköğretim programına yerleşmiştir.

Öğrenim durumuna göre yerleşme durumu:

- Yerleştirme puanı hesaplanan toplam 2.310.599 aday içinde;
 - son sınıf düzeyinde olan adayların oranı %35,15,
 - sınava tekrar girenlerin (kayıtlı öğrenci, mezun, terk) oranı ise %64,85'tir.
- Son sınıf düzeyindeki 812.210 adaydan, 394.450'si yerleştirme için başvurmuş ve yalnızca 133.700'ü dört yıllık bir örgün lisans programına yerleşebilmiştir.
- Son sınıf düzeyinde yerleştirme puanı hesaplanan adayların %16,46'sı örgün lisans programlarına, %10,8'i örgün ön lisans programlarına yerleşmiştir.

Alan bazında doluluk oranları:²¹

- Devlet üniversitelerinin yurt içi kampüslerinde yer alan ve başarı sırası barajı uygulanan Tıp, Diş Hekimliği, Eczacılık ve Hukuk programlarının genel kontenjanlarının tamamı dolmuştur.
- Mühendislik programlarında genel kontenjan doluluk oranı %97'nin üzerine çıkmış; öğretmenlik programlarında ise bu oran %95 olmuştur.
- Başarı sırası barajı bulunmayan Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Yönetim Bilişim Sistemleri, İktisat, İşletme ve Ekonomi programlarının devlet üniversitelerindeki genel kontenjanlarının da tamamı dolmuştur.

Tercih sırasına göre yerleşme oranları:²¹

- Adayların %20,5'i ilk tercihine, %12,1'i ikinci tercihine %9,3'ü ise üçüncü tercihine yerleşmiştir.

TABLO 3.6¹⁹

Öğrenim Geçmişine Göre Puanı Hesaplanan Adayların Tercih Yapma ve Yerleşme Bilgileri (2025)

Öğrenim Geçmişi	Yerleştirme Puanı Hesaplanan Aday Sayısı	Tercih Yapan Aday Sayısı	Tercih Yapma Oranı (%)	Yerleşen Sayıları				Yerleştirme Puanı Hesaplanan Adayların Yerleşme Oranları (%)					
				Öğün	Açıköğretim		Toplam Yerleşen Sayısı	Öğün	Açıköğretim		Toplam Yerleşme Oranı		
					Lisans	Ön Lisans			Lisans	Ön Lisans			
Son sınıf düzeyinde	812.210	394.450	%48,57	133.700	87.740	2.583	234.411	%16,46	%0,32	%1,28	%28,86		
Önceki yıllarda yerleşmemiş	1.001.608	727.693	%72,65	195.825	151.092	8.167	391.517	%19,55	%0,82	%3,64	%39,09		
Daha önce yerleşmiş	277.016	149.367	%53,92	21.309	35.321	4.751	75.328	%7,69	%1,72	%5,03	%27,19		
Bir yükseköğretim programını bitirmiş	166.255	98.471	%59,23	20.525	20.206	6.685	55.916	%12,35	%4,02	%5,11	%33,63		
Yükseköğretimden kaydı silinmiş	53.510	42.753	%79,90	4.198	7.475	1.928	21.126	%7,85	%3,60	%14,06	%39,48		
Toplam	2.310.599	1.412.734	%61,14	375.557	301.834	24.114	778.298	%16,25%	%1,04	%3,32	%33,68	%4,37	
				677.391		100.907		%29,32					

Değerlendirme ve Öneriler

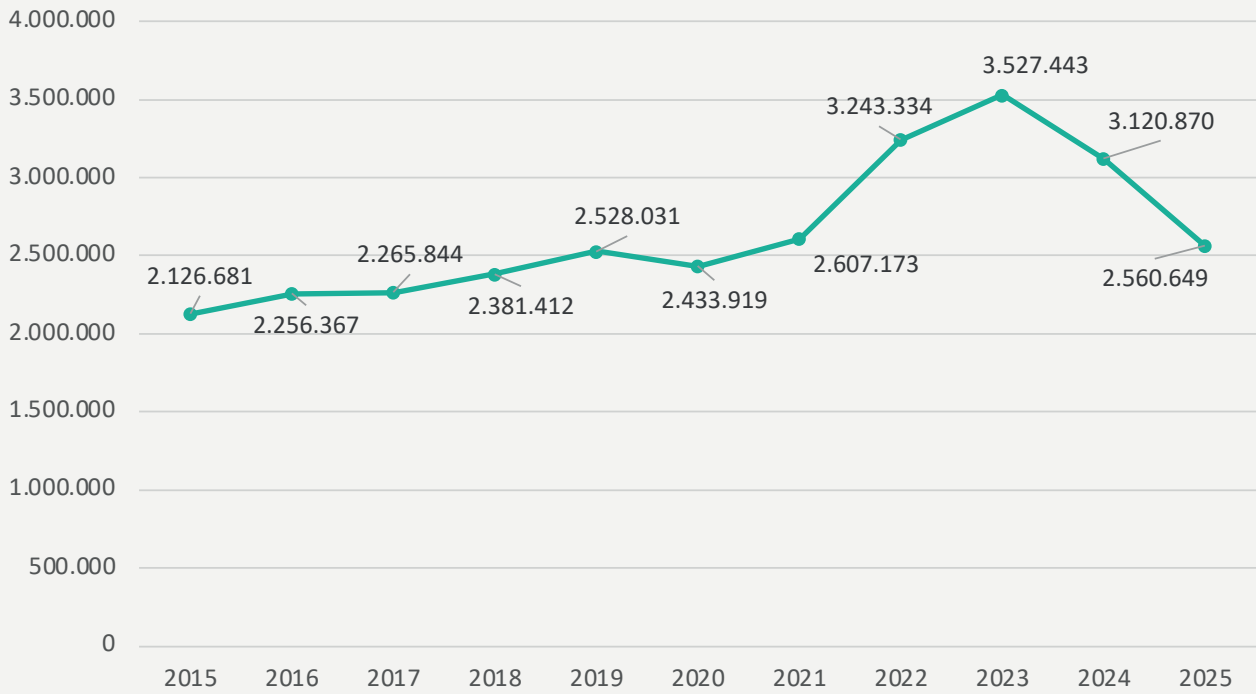
2023-2025 yılları arasında YKS'ye başvuran aday sayısı 1 milyona yakın azalmıştır.

Türkiye’de yükseköğretime yönelik toplumsal talep son yıllarda önemli bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişimin en somut göstergelerinden biri, YKS’ye başvuran aday sayısının son iki yılda 1 milyona yakın azalmasıdır. Son 10 yıllık eğilim incelendiğinde 2015

yılında 2.126.681 olan başvuru sayısı, 2023 yılında en yüksek değerine ulaşarak 3.527.443 olmuştur (Grafik 3.3). Ancak 2024 yılında, özellikle son üç yıldan bu yana devam eden YKS’ye başvuran aday sayısındaki artış eğilimi tersine dönerek başvuru sayısı 406.573 azalmıştır. 2025 yılında ise YKS’ye başvuran aday sayısı 560 bin daha azalarak 2,5 milyon düzeyine gerilemiştir. Böylece 2023-2025 döneminde toplam düşüş oranı %27,4’e ulaşmıştır.

GRAFİK 3.3

Yıllara Göre YKS'ye Başvuran Aday Sayılarındaki Değişim (2015-2025)



Kaynak: Yükseköğretim bilgi sisteminden elde edilen ilgili yıllara ait veriler derlenerek TEDMEM tarafından hazırlanmıştır.

2022 yılında yükseköğretime geçişte uygulanan baraj puanlarının kaldırılması, sınava erişimi kolaylaştırarak üç yıl boyunca başvuru sayılarını artırmıştır. Ancak 2025 yılında baraj uygulaması olmamasına rağmen başvuru sayılarının baraj olan yıllardaki düzeylere gerilemiş olması, mevcut düşüşün yalnızca sınav sistemine ilişkin teknik düzenlemelerle açıklanamayacağını göstermektedir. Bu keskin gerileme, öncelikle kısa

vadeli ve dönemsel faktörlerle ilişkilendirilebilir. 2023 depremlerinin ardından depremzede adaylara tanınan ücretsiz başvuru hakkının sona ermesi, başvuru sayılarında azalmaya yol açmıştır. Benzer biçimde, 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformunun yarattığı demografik yığılmanın etkisi de zamanla ortadan kalkmıştır.

Ortaya çıkan bu tablo, yükseköğretimin toplumsal algısında ve ekonomik getirisinde yaşanan daha derin bir dönüşüme işaret etmektedir. Üniversite diplomasının istihdam güvencesi sağlama kapasitesine yönelik inancın zayıflaması bu dönüşümün merkezinde yer almaktadır. Nitekim hem ulusal hem uluslararası veriler üniversite mezunu işsizliğin kritik boyutlarda olduğuna işaret etmektedir. TÜİK İşgücü İstatistikleri verilerine göre üniversite mezunlarının işsizlik oranı (%9,1) genel işsizlik oranının (%8,5) üzerindedir.²² Ayrıca Eurostat 2024 verilerine göre Türkiye, 33 ülke arasında üniversite mezunu işsizlik oranının genel işsizlik oranını aştığı tek ülke konumundadır.²³ 25–34 yaş grubundaki işsizlerin yaklaşık yarısının (%49,2) yükseköğretim mezunu olması, üniversite eğitiminin ekonomik getirisinin sorgulanmasına neden olan güçlü bir göstergedir.²³ Bu durum, gençlerin üniversite eğitime yönelik rasyonel tercihlerini doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir.

Buna ek olarak artan eğitim ve yaşam maliyetleri,²⁴ özellikle farklı bir şehirde öğrenim görmeyi birçok hane için sürdürülemez hale getirmektedir. Barınma giderlerindeki yükseliş ve genel ekonomik belirsizlik, üniversite çağındaki gençlerin üzerinde eğitim yerine işgücüne katılım baskısını artırmaktadır. Bu gelişmeler birlikte değerlendirildiğinde, başvuru sayılarındaki düşüşün yalnızca demografik değil sosyolojik ve ekonomik bir değişime dayandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle politika müdahaleleri, yükseköğretim kontenjanlarının sektörel ve bölgesel işgücü piyasasının beceri talepleri doğrultusunda dinamik biçimde güncellenmeye devam etmesine, beceri uyumsuzluğunu azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine ve öğrencilerin mali yükünü hafifletecek kamu destekli kredi ile barınma modellerinin yaygınlaştırılmasına odaklanmalıdır. Aksi takdirde, yükseköğretimin toplumsal değerine ve ekonomik getirisine yönelik güven kaybının derinleşmesi, talep daralmasını kalıcı bir eğilime dönüştürebilir.

Bir yükseköğretim programına yerleşen her 10 adaydan 7'si sınava tekrar girenlerden oluşmaktadır.

2025 YKS verileri yükseköğretime geçiş sürecinde tekrar eden sınav döngüsünün kronikleştiğini göstermektedir. Buna göre, sınava giren 2.351.641 adaydan 2.310.599'unun yerleştirme puanı hesaplanmış, bu adaylardan 812.210'unu (%35,15) lise son sınıf düzeyindeki adaylar, 1.498.398'ini (%64,85) ise sınava tekrar tekrar girenler oluşturmuştur. Yerleştirme sonuçları incelendiğinde tablo daha da netleşmektedir: **Bir yükseköğretim programına yerleşenlerin yalnızca %30,12'si lise son sınıf öğrencilerinden oluşurken, %50,30'u önceki yıllarda yerleşmemiş, %9,68'i daha önce yerleşmiş, %7,18'i bir programdan mezun olmuş ve %2,71'i kaydı silinmiş adaylardır.** Başka bir ifadeyle, **yerleşen her 10 adaydan yaklaşık 7'si sınava tekrar girenlerden oluşmaktadır.** Bu dağılım, yükseköğretime geçişte ilk denemede yerleşmenin istisnai hâle geldiğini ve sistemin önemli ölçüde “bekleme ve yeniden deneme” dinamiği üzerinden işlediğini göstermektedir.

Nitekim 2020–2025 dönemine ilişkin veriler de lise son sınıf düzeyinde bir yükseköğretim programına yerleşenlerin toplam yerleşenler içindeki oranının 2024 yılında %35,57'ye yükselmesinin ardından 2025'te %30,12'ye gerilediğini ortaya koymaktadır (Tablo 3.7). Oysa MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda genel ortaöğretim son sınıf düzeyinde bir yükseköğretim programına yerleşen öğrenci oranının 2028 yılına kadar kademeli olarak %35'ten %41'e çıkarılması hedefine yer verilmiştir. Ancak, verilerin de işaret ettiği üzere; ortaöğretim programlarının yükseköğretim programlarıyla ilişkisi, rehberlik ve kariyer yönlendirme hizmetlerinin etkililiği, yükseköğretim programlarının niteliği ve işgücü piyasası beklentileriyle uyumu gibi değişkenler birlikte ele alınmadığı sürece, lise son sınıf öğrencilerinin yerleşme oranında bir artış sağlanması güç görünmektedir.

TABLO 3.7

Lise Son Sınıf Düzeyinde Bir Yükseköğretim Programına Yerleşen Adaylara İlişkin İstatistikler (2020-2025)

Yıllar	Bir yükseköğretim programına yerleşen toplam aday sayısı	Son sınıf düzeyinde yerleşen sayısı	Son sınıf düzeyinde yerleşenlerin toplam yerleşenlere oranı (%)
2020	921.886	285.666	30,99
2021	815.375	251.012	30,78
2022	1.005.490	292.499	29,09
2023	1.063.807	298.548	28,06
2024	987.388	351.204	35,57
2025	778.298	234.411	30,12

Kaynak: ÖSYM, 2020-2025 yılları arasındaki “Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler” verilerinden derlenmiştir.

Adayların tercih davranışları incelendiğinde sorunun başka bir boyutu ortaya çıkmaktadır. Lise son sınıf düzeyindeki 812.210 adaydan yalnızca 394.450’si (%48,57) tercih yapmış; **bu adayların ise sadece 133.700’ü (%16,46) dört yıllık örgün lisans programlarına yerleşebilmiştir.** Son sınıf düzeyindeki adayların tercih yapma oranının %48,57’de kalması, sınava giren adayların yarısından fazlasının yerleştirme sürecine aktif olarak katılmadığını göstermektedir. Öte yandan, son sınıf düzeyindeki her 100 adaydan yalnızca 16’sı doğrudan lisans programına yerleşebilmiştir. Bu verilere göre; lise son sınıf düzeyindeki adayların önemli bir bölümü ya tercih yapmamakta ya da tercih yapsa dahi örgün lisans programlarına yerleşememektedir. Bu durum, sınava girmek ile nitelikli programlara yerleşmek arasındaki farka işaret etmekte olup sınav puanının beklentileri karşılamaması, programların istihdam beklentileriyle uyumuna yönelik tereddütler ya da ekonomik gerekçelerle öğrenime devam etmeme kararı gibi çok boyutlu faktörlerle ilişkili olabilir. Bu noktada yerleştirme sonuçlarının tercih sırası bakımından da incelenmesi anlamlıdır. Veriler, adayların %42’sinin ilk üç tercihinden birine yerleştiğini; buna karşın yarısından fazlasının (%58) ise ilk üç tercihinin dışında bir programa yerleştiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, tercih

yapan adayların yarısından fazlası önceliklendirdikleri programlara yerleşememiştir. Dolayısıyla, adayların ilgi ve yeteneklerini yeterince değerlendirmeden, beklentilerini açık ve gerçekçi şekilde belirlemeden ve etkili bir mesleki rehberlik ve yönlendirme desteği almadan tercih yapması, yerleşme sonrasında memnuniyetsizlik riskini artırarak ilerleyen yıllarda yeniden sınava yönelmelerine neden olabilmektedir.

Adayların önemli bir bölümünün sınava yeniden hazırlanmayı tercih etmesi, bireysel ve toplumsal düzeyde çok katmanlı sonuçlar doğurmaktadır. Bireysel düzeyde zaman kaybı, ekonomik maliyet ve psikolojik yıpranma söz konusu olurken; makro düzeyde kamu kaynaklarının etkin kullanımına ilişkin soru işaretleri gündeme gelmektedir. Nitekim Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) raporlarında program açma, kontenjan planlaması ve kalite güvencesi süreçlerinin sürekli izlenmesi gerektiği vurgulanmakta; bazı programlarda doluluk oranlarının düşmesi kalite ve planlama sorunlarıyla ilişkilendirilmektedir.^{25,26} Benzer biçimde Sayıştay tarafından yayımlanan YÖK denetim raporlarında, kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanımı için iç kontrol mekanizmalarının önemi vurgulanmakta; YÖK’ün insan gücü planlaması ve kontenjan kapasitelerini belirleme

görevine dikkat çekilmektedir.²⁷ Bu çerçevede, tekrar eden sınav döngüsü yalnızca bireysel tercihlerle değil, aynı zamanda arz-talep dengesini düzenleyen planlama ve yönlendirme mekanizmalarının da bir sonucu olarak değerlendirilmelidir.

Yükseköğretime aynı yöntem ve ölçütlerle öğrenci yerleştirme yaklaşımının sürdürülebilirliği giderek zayıflamaktadır.

Okul türleri arasındaki yerleşme farklılıkları yükseköğretime geçişte tüm öğrencileri aynı yöntem ve ölçütlerle yerleştirme yaklaşımının miadının dolduğuna işaret etmektedir. Buna göre; bir yükseköğretim programına yerleşen fen lisesi mezunlarının %91,96'sı 4 yıllık örgün lisans programlarına yerleşirken, yalnızca %6,40'ı ön lisans programlarına, %1,64'ü ise açıköğretim programlarına yerleşmiştir. Buna karşın mesleki ve teknik lise mezunlarının %84,66'sı ön lisans ve açıköğretim programlarına yönelmekte; yalnızca %15,34'ü 4 yıllık örgün lisans programlarına yerleşebilmektedir. Nitekim 2018 yılından bu yana çeşitli TEDMEM raporlarında benzer bir tablo bilimsel verilerle ortaya konulmaktadır.

Bu veriler, Türkiye'de ortaöğretimdeki belirli okul türlerinin adayları belirli yükseköğretim programlarına yerleştirme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Buna rağmen lisans, ön lisans ve açıköğretim programlarına devam etmek isteyen tüm adayların aynı yöntemle yükseköğretime girişe zorlanması yükseköğretim kapısında gerçekçi olmayan bir yoğunluğa neden olmaktadır. Böylece sistem, hem akademik yönelimleri farklılaşmış öğrenci gruplarını tek tip bir ölçme mekanizmasına tabi tutmakta hem de sınavın tekrar eden bir eleme aracına dönüşmesine zemin hazırlamaktadır. Bu çerçevede, yükseköğretime aynı yöntem ve ölçütlerle öğrenci yerleştirme yaklaşımının sürdürülebilirliğinin giderek zayıfladığı söylenebilir.

Bu kapsamda çözüm önerileri, yalnızca sınavın teknik yapısına değil, kademeler arası yönlendirme sistemine odaklanmalıdır. Öğrencilerin erken dönemden itibaren ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluklarının belirlenmesi;

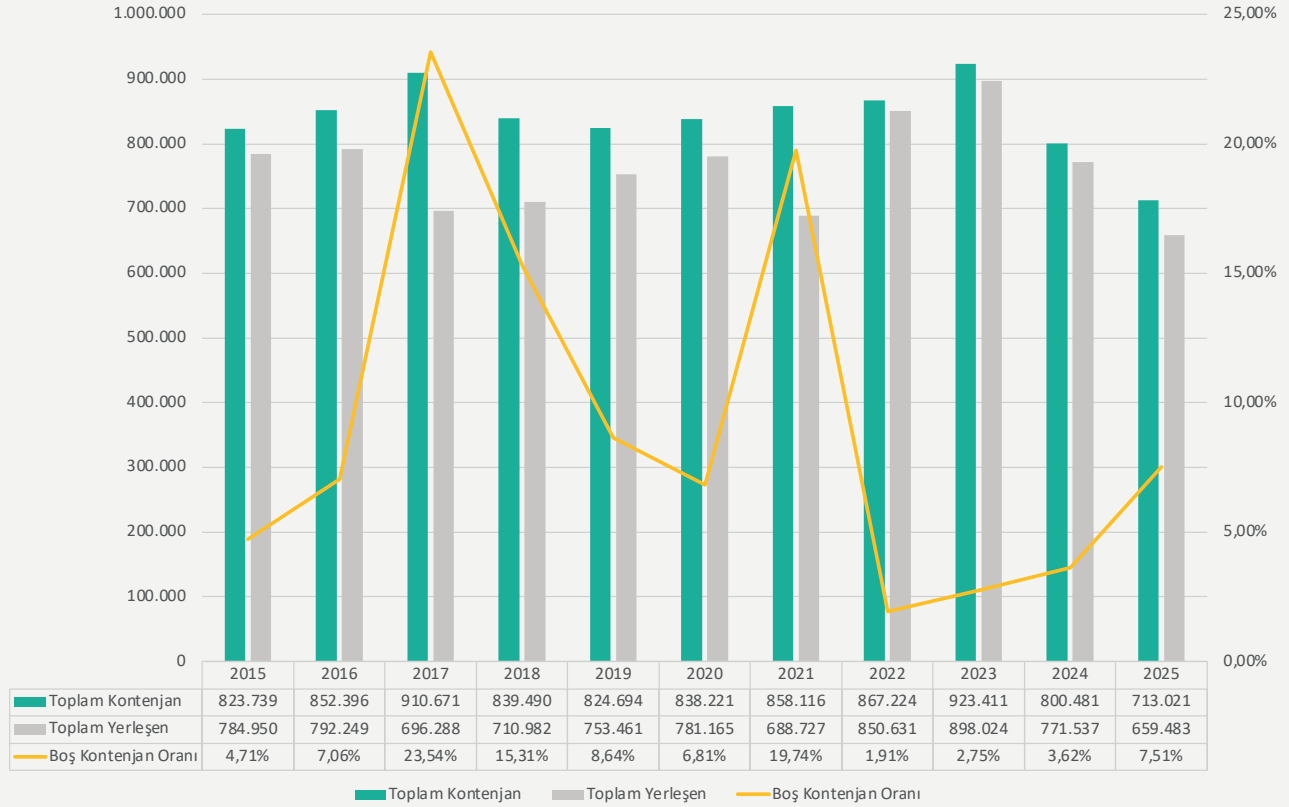
ortaöğretimde nitelikli ve sistematik mesleki rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi; tek tip merkezî yerleştirme yerine ön lisans, lisans ve mesleki programlara geçişte farklılaştırılmış değerlendirme ve yerleştirme modellerinin geliştirilmesi; ayrıca gelecekteki meslek alanlarında oluşacak arz-talep dengesi gözetilerek üniversite kontenjan planlamasının dinamik ve veri temelli biçimde yapılması, tekrar eden sınav döngüsünü azaltmaya yönelik temel politika alanlarıdır.²⁸ Bu tür bütüncül bir yaklaşım, hem ilk yerleştirmede başarı oranını artırarak bireysel zaman ve maliyet kayıplarını azaltacak hem de kamu kaynaklarının daha etkili kullanılmasına katkı sağlayarak yükseköğretime geçiş sisteminin daha rasyonel ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasını mümkün kılacaktır.

2025 yılı, yükseköğretimde uzun yıllardır devam eden nicelik odaklı büyüme yerine, nitelik ve istihdam temelli planlamaya geçişin öne çıktığı bir yıl olmuştur.

Son 20 yılda yükseköğretime yönelik artan toplumsal talep, büyük ölçüde üniversite sayısının artırılması ve program kontenjanlarının genişletilmesi yoluyla karşılanmaya çalışılmıştır. Bu strateji yükseköğretime erişimi artırmış olmakla birlikte, orta ve uzun vadede arz-talep dengesizliklerini de beraberinde getirmiştir. Nitekim söz konusu nicelik merkezli genişleme politikalarının sistem üzerindeki olası etkilerine ilişkin en somut göstergelerinden biri, belirli yıllarda gözlenen yüksek sayıdaki boş kontenjan oranlarıdır. Örneğin, 2017 yılında örgün yükseköğretim programlarında boş kontenjan oranı %23,54'e kadar yükselmiş (Grafik 3.4); bu durum sistemin planlama ve program açma süreçlerinde yeniden değerlendirme ihtiyacını gündeme taşımıştır. İzleyen yıllarda bazı programlarda kontenjan daraltma yoluna gidilerek sorunun giderilmesi hedeflenmiştir. Ancak yükseköğretim arzının iş gücü piyasası projeksiyonları ve demografik eğilimler doğrultusunda zamanında yeniden yapılandırılmaması, nicelik artışına dayalı büyümenin etkilerinin belirli ölçüde devam etmesine neden olmuştur.

GRAFİK 3.4

Yıllara Göre Yükseköğretimdeki Toplam Kontenjan ve Yerleşme İstatistikleri (2015-2025)



Kaynak: Yükseköğretim bilgi sisteminden elde edilen ilgili yıllara ait veriler ve ÖSYM tarafından paylaşılan 2025 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler derlenerek TEDMEM tarafından hazırlanmıştır.

2023 yılından itibaren yükseköğretim politikalarında daha planlı bir yaklaşım benimsenmiş; nicel genişleme yerine nitelik artışı ve mezunların istihdam edilebilirliği temel öncelik olarak belirlenmiştir. Özellikle devlet üniversitelerinde uygulamaya konulan kontenjan daraltma politikası, bu paradigma değişiminin en görünür araçlarından biri olmuştur. Bu politika 2025 yılında da sürdürülmüş; devlet üniversitelerindeki lisans ve ön lisans programlarına ayrılan toplam kontenjan bir önceki yıla göre 93.629 azalarak 598.709'dan 505.080'e gerilemiştir (Tablo 4.5). Kontenjanların planlı biçimde azaltılması doluluk oranlarına doğrudan yansımış; 2025 yılında devlet üniversitelerinde genel doluluk oranı %99,39 ile bugüne kadarki en yüksek düzeye ulaşmıştır.

Ayrıca lisans programlarında boş kalan kontenjan sayısı 3.022, ön lisans programlarında ise yalnızca 43 olarak gerçekleşmiştir.

YÖK tarafından paylaşılan 2023–2025 dönemi verileri, söz konusu değişimin daha geniş ölçekte sistematik bir yeniden yapılandırmaya işaret ettiğini göstermektedir. Buna göre, toplam kontenjan %23 oranında azaltılarak 1.090.014'ten 843.547'ye düşürülmüştür.²⁹ Bu azalmanın 107.552'si ikinci öğretim programlarının kapatılmasından kaynaklanmaktadır. Lisans programlarında 117.606 kontenjan azaltılmış; 462 lisans programının 197'sinin kontenjanı düşürülmüştür. Ön lisans programlarında ise 125.024 kontenjan azaltılmış, 312 programın 131'inde daralmaya gidilmiştir. Kontenjanların azalmasından en

çok etkilenen alanların başında öğretmenliğe kaynak teşkil eden programlar ve eğitim fakültelerindeki programlar gelmektedir. Buna göre:

- Türk Dili ve Edebiyatı kontenjanları 12.015'ten 3.680'e (%69),
- Tarih kontenjanları 10.658'den 3.646'ya (%66),
- Fen Bilgisi Öğretmenliği 2.864'ten 1.219'a (%57),
- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 5.741'den 3.498'e (%39) azaltılmıştır.
- İlköğretim Matematik Öğretmenliği %33,
- İngilizce Öğretmenliği %32,
- Okul Öncesi Öğretmenliği %32,5,
- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği %31 oranında azaltılmıştır.

Ayrıca öğretmenliğe kaynak teşkil eden Çocuk Gelişimi, Felsefe, Sosyoloji, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı açıköğretim lisans programlarına “ikinci üniversite” kapsamında kayıt için 35 yaş üstü olma şartı getirilmiştir. YÖK Başkanı, bu düzenlemelerin başta öğretmenlik mesleği olmak üzere ülkenin istihdam dengesi dikkate alınarak yapıldığını; Millî Eğitim Bakanlığının kamu ve özel sektördeki öğretmen planlamasının kontenjan belirlemede esas alındığını ifade etmiştir.²⁹

Sağlık alanında da benzer bir daralma dikkat çekmektedir. Beslenme ve Diyetetik (%42), Eczacılık (%24) ve Dış Hekimliği (%22) programlarında da kontenjanlar azaltılmıştır. Bu alanlar, mezun sayısının piyasa beklentilerinin üzerine çıktığı ve kalite–kapasite dengesi bakımından yeniden düzenleme ihtiyacı duyulan programlar arasında gösterilmektedir. Ön lisans programlarında ise Çocuk Gelişimi (%58), Sağlık Kurumları İşletmeciliği (%56), İş Sağlığı ve Güvenliği (%53) ile Bankacılık ve Sigortacılık (%53) en fazla daraltılan alanlar olmuştur. Bununla birlikte başta Gıda Mühendisliği (%34), Elektrik-elektronik Mühendisliği (%31), İnşaat mühendisliği (%27) olmak üzere pek çok mühendislik alanında da kontenjanlar azaltılmıştır.²⁹

Diğer yandan, istihdam ve stratejik dönüşümle ilişkilendirilen programlarda kontenjan artışına gidilmiştir. Bazı mühendislik ve teknoloji temelli alanlarda dikkat çekici kontenjan artışları söz konusudur:

- Yapay Zekâ Mühendisliği (%63),
- Nanoteknoloji Mühendisliği (%81),
- Malzeme ve Nanoteknoloji Mühendisliği (%49),
- Endüstriyel Tasarım Mühendisliği (%32),
- Harita Mühendisliği (%23),

Uçak, Otomotiv ve Metalurji-Malzeme gibi alanlarda da sınırlı oranlı artışlar gerçekleşmiştir.

Açıköğretim alanında da benzer bir kontenjan daralması süreci yaşanmıştır. 2023–2025 döneminde açıköğretim kontenjanları 166.203'ten 98.436'ya düşürülerek %40,77 oranında azaltılmıştır. Devlet üniversitelerinde ikinci öğretim programlarının kapatılması da arzın daha kontrollü ve kalite odaklı biçimde yönetilmesine yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak 2023-2025 yılları arasında gerçekleştirilen kontenjan düzenlemeleri, plansız genişleme döneminin ardından yükseköğretimde daha seçici, kapasiteye duyarlı ve istihdam odaklı bir planlama anlayışına geçildiğini göstermektedir. Özellikle 2000'li yılların ikinci yarısından itibaren hızlanan “her ile üniversite” yaklaşımı, yükseköğretime erişimi genişletmiş,ⁱⁱ ancak mezun arzı ile iş gücü talebi arasındaki uyumsuzluk ve bazı programlarda kapasite–kalite dengesinin zayıflaması gibi sorunları da beraberinde getirmiştir. Son üç yılda gerçekleştirilen kontenjan düzenlemeleri bu birikimli sorunlara yönelik merkezî bir müdahale niteliği taşımaktadır. Öğretmenlik, sağlık ve bazı sosyal bilim alanlarında arz fazlasını sınırlamaya dönük daralma; buna karşın yapay zekâ, ileri mühendislik ve dijital dönüşüm odaklı programlarda artış, yükseköğretim sisteminin ekonomik dönüşüm stratejileriyle daha sıkı ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, söz konusu dönüşümün kalıcı ve etkili olabilmesi için kontenjan planlamasının veri temelli ve dinamik bir çerçevede sürdürülmesi önem taşımaktadır. İş gücü piyasası projeksiyonlarının düzenli olarak güncellenmesi, demografik eğilimlerin izlenmesi ve mezun izleme sistemlerinin güçlendirilmesi, mevcut yaklaşımın kurumsallaşmasını destekleyecektir. Ayrıca daraltılan programlarda akademik kapasitenin niteliğinin korunması, bölgesel kalkınma ihtiyaçlarıyla uyumun gözetilmesi ve kalite güvencesi mekanizmalarının eş zamanlı olarak işletilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla son üç yılda başlatılan nitelik ve istihdam odaklı kontenjan politikalarının, süreklilik, şeffaf veri paylaşımı ve çok paydaşlı planlama süreçleriyle desteklenmesi; yükseköğretim sisteminin hem akademik kalite hem de istihdam uyumu bakımından daha dengeli ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşması açısından kritik önemdedir.

Devlet üniversitelerinde kontenjan daraltma politikalarının doluluk oranlarını artırdığı bir dönemde, vakıf üniversitelerinde ters yönlü bir eğilimle her dört kontenjandan biri boş kalmıştır.

2025 yılında örgün eğitim için ayrılan toplam kontenjan bir önceki yıla göre %10,93 oranında azalarak 800.481'den 713.021'e gerilemiştir. Ancak devlet ve vakıf üniversitelerinde benzer eğilimler görülmemektedir. Bu süreçte devlet üniversitelerindeki toplam kontenjan 93.629 azaltılırken, vakıf üniversitelerinde kontenjanların 5.942 artırılmış olması dikkat çekicidir. Başka bir ifadeyle, sistem genelinde arz daraltılırken vakıf üniversiteleri kontenjanlarında sınırlı da olsa nicelik artışı sürdürülmüştür.

Doluluk oranları incelendiğinde, söz konusu farklılaşma daha belirgin hâle gelmektedir. 2025 yılında devlet üniversitelerinde lisans ve ön lisans programlarının toplam doluluk oranı %99,39'a ulaşırken, vakıf üniversitelerinde bu oran %76,59'da kalmıştır. 2022'den bu yana %90 üzerinde doluluk oranına sahip olan vakıf üniversitelerinin doluluk oranında önceki yıla kıyasla %14,55 oranında azalma yaşanarak doluluk oranı son 7 yılın en düşük seviyesine gerilemiştir.

Bu durum, vakıf üniversitelerinde her dört kontenjandan birinin boş kaldığı anlamına gelmektedir. Grafik 3.5'te de görüldüğü üzere, 2022 yılından itibaren devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki doluluk oranı farkı giderek açılmış; 2025 yılı, son 10 yıl içinde bu farkın en yüksek seviyeye ulaştığı dönem olmuştur.

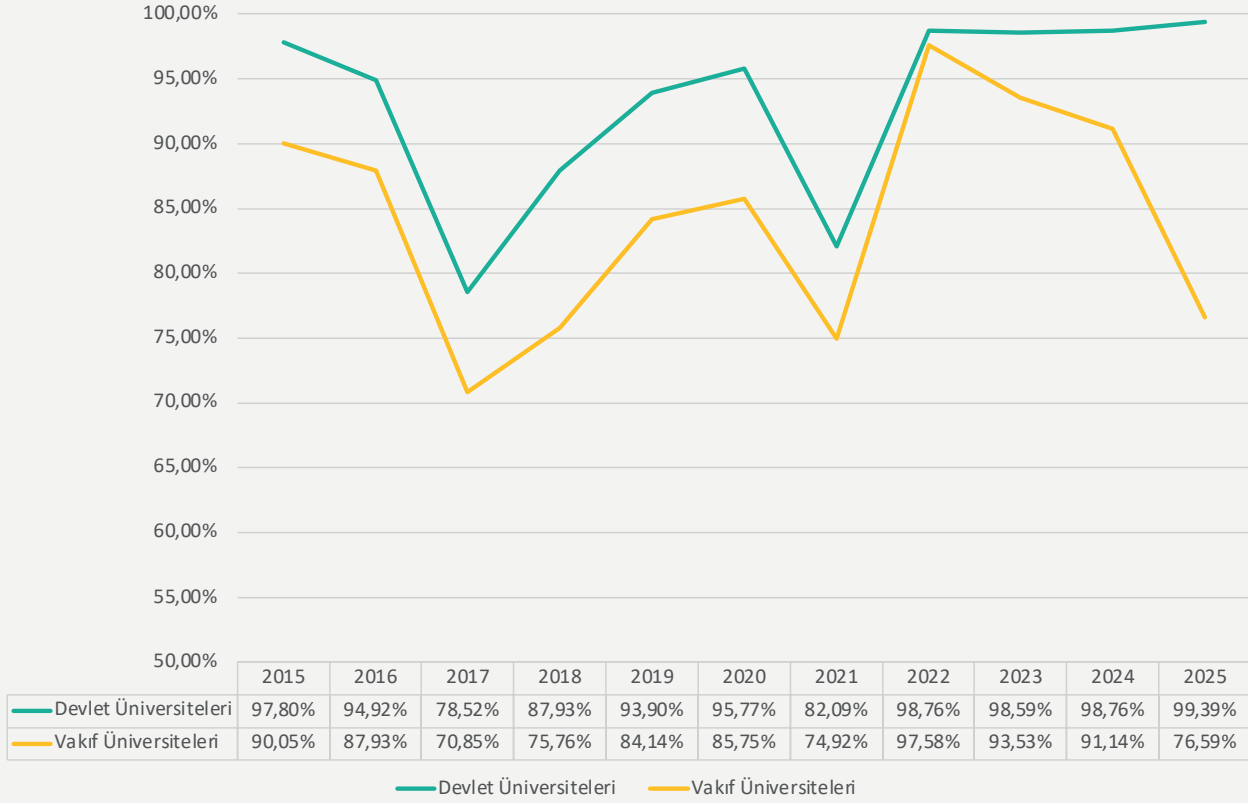
Toplam 53.538 kontenjanın boş kalması ve bu kontenjanların %90'ından fazlasının vakıf üniversitelerinde yoğunlaşması, yükseköğretimde arz-talep dengesinin kurumsal türler arasında orantılı biçimde dağılmadığını göstermektedir. Devlet üniversiteleri tam kapasiteye yakın tercih edilirken vakıf üniversitelerinde belirgin bir talep daralması yaşanması, aday tercihlerinin maliyet, erişilebilirlik gibi etmenler doğrultusunda yeniden şekillendiğine işaret etmektedir.

Özellikle artan öğrenim ücretlerinin, öğrencileri daha düşük maliyetli kamu seçeneklerine yönlendirdiği; buna karşın bazı vakıf programlarının istihdam güvencesi bakımından yeterince cazip bulunmadığı değerlendirilebilir. Bu noktada, programların doluluk oranı ile mezun istihdamına ilişkin doğrudan nedensel bir bağ kurulmasa da, aday tercihlerinin yüksek öğrenim maliyetinin, mezuniyet sonrası istihdam beklentisiyle birlikte değerlendirildiği varsayılabilir. Bu bağlamda bazı vakıf programlarının talep daralması yaşaması, adayların maliyet-fayda analizine dayalı tercihler yapma eğiliminde olması olasılığını güçlendirmektedir.

Bu tablo, vakıf yükseköğretiminde maliyet-nitelik-talep dengesinin yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda YÖK Başkanı tarafından yapılan açıklamada, vakıf üniversitelerinde de devlet üniversitelerinde olduğu gibi istihdama duyarlı ve geleceğin mesleklerine uygun programlara dönüşümün temin edileceği; vakıf üniversitelerinin gelecek yıla ilişkin planlamalarını bu çerçevede yapmalarının beklendiği ifade edilmiştir. Buna göre 2026 yılında tıp, diş hekimliği, eczacılık, hukuk, iletişim, psikoloji, mimarlık ve eğitim fakültelerinin kontenjanlarının düşürülmesi planlanmaktadır.^{30,31} Bu yaklaşım, vakıf üniversitelerinde de nicelikten niteliğe yönelen bir yeniden konumlanmanın hedeflendiğini göstermektedir.

GRAFİK 3.5

Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Kontenjanlarının Yıllar İçindeki Doluluk Oranları (2015-2025)



Yükseköğretime geçişte yeterlik ve hazırbulunuşluğun dikkate alınmaması, öğrenci yeterlikleri ile program beklentileri arasındaki uyumsuzluğu artırmakta, bu durum yükseköğretimin niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Yükseköğretime geçiş sistemlerinin temel amacı, öğrencileri ilgi alanları, yetenekleri ve akademik yeterlikleri doğrultusunda kendileri için en uygun programlara yönlendirmektir. Bununla birlikte Türkiye’de uygulanan mevcut sistem, büyük ölçüde çoktan seçmeli testlerden elde edilen puanlara dayalı merkezî bir sıralama mekanizmasına dayanmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin bireysel eğilimlerini ve alan özgül yeterliklerini sınırlı ölçüde dikkate almakta; ortaöğretim sürecinde edinilen bilgi ve beceriler ile yerleştirilen yükseköğretim programları arasında anlamlı ve sistematik bir bağ kurulmasını zorlaştırmaktadır.

Yükseköğretime yerleştirme sürecinde programla doğrudan ilişkili yeterlik ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirleyici bir ölçüt olarak kullanılmaması, akademik performansı sınırlı olan adayların yükseköğretim programlarına yerleşebilmesine olanak tanımaktadır. Bu durum yalnızca bireysel düzeyde akademik uyumsuzluklara yol açmamakta, aynı zamanda yükseköğretim diplomalarının toplumsal ve ekonomik değerine ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Özellikle temel bilimler alanında gözlemlenen bazı örnekler, adayların alanla doğrudan ilişkili testlerde düşük ya da negatif net yapmalarına rağmen ilgili programlara yerleşebildiklerini göstermektedir. Bu tablo, yerleştirme puanının programın gerektirdiği alan temelli bilişsel yeterlikleri ne ölçüde yansıttığı sorusunu gündeme getirmekte; giriş ölçütleri ile program çıktıları arasındaki uyumun daha açık biçimde tartışılmasını gerekli kılmaktadır.

2025 yılı YKS sonuçlarına ilişkin veriler, önceki yıllarda olduğu gibi, sıfır veya negatif netlerle lisans ve ön lisans programlarına yerleşen adayların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim YÖK Atlas kapsamında yayımlanan 2025 yılı verileri incelendiğinde, alanla doğrudan ilişkili testlerde düşük ya da negatif net yapan bazı adayların temel bilimler programlarına yerleşebildiği görülmektedir. Buna göre,³²

- Çankaya Üniversitesi (%50 burslu, İngilizce) Matematik bölümüne yerleşen bir adayın AYT 2025 matematik testinde 40 soruda -3,00 net;
- Atatürk Üniversitesi Fizik bölümüne yerleşen bir adayın AYT 2025 fizik testinde 14 soruda -1,00 net;
- Kırıkkale Üniversitesi Kimya bölümüne yerleşen bir adayın AYT 2025 kimya testinde 13 soruda -0,75 net;
- Düzce Üniversitesi Biyoloji bölümüne yerleşen bir adayın ise ilgili AYT 2025 biyoloji testinde -0,50 net yaptığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Basına yansıyan bilgilere göre 2025 yılında 179 adayın eksi netlerle yükseköğretim programlarına yerleştiği belirtilmektedir. Bu programlar arasında diyaliz, patoloji laboratuvar teknikleri, fizyoterapi ve odyometri gibi sağlık alanlarının yanı sıra bilgisayar destekli tasarım, çocuk gelişimi, açılış, sosyal hizmet, mimari restorasyon, grafik tasarımı ve uluslararası ilişkiler gibi farklı disiplinlerin yer alması dikkat çekicidir.³³

Örneğin fizik bölümüne yerleşmek isteyen bir adayın fizik testinde negatif net yapmasına rağmen matematik ya da biyoloji testlerindeki performansı sayesinde sayısal puanının hesaplanabilmesi mümkündür. Bu durumda fizik alanında temel yeterlik düzeyi yetersiz olan bir öğrencinin, yüksek düzeyde fizik alan bilgisi gerektiren bir programa yerleşebilmesi söz konusu olabilmektedir. Bu tür örnekler, özellikle temel bilimler ve uzmanlık gerektiren disiplinlerde öğrenci yeterlikleri ile program beklentileri arasındaki uyumsuzluğu daha görünür kılmaktadır.

Uluslararası araştırmalar, yükseköğretime hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarı oranlarının sınırlı kaldığını ve mezuniyet süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Türkiye’de 2024 yılında normal öğrenim süresinde mezun olan öğrenci oranı da yalnızca %45,53’tür.³⁴ Bu durumun önemli bir nedeni öğrencilerin yükseköğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması olabilir. Bu bağlamda, program bazlı yeterliklerin dikkate alınmadığı bir yerleştirme sisteminin hem yükseköğretimin niteliğini hem de mezunların iş gücü piyasasındaki donanım düzeyini olumsuz etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda, mühendislik, tıp, temel bilimler ve eğitim fakülteleri gibi bilgi yoğun programlarda hâlihazırda uygulanan başarı sırası barajına ek olarak, adayların ilgili alan testlerinde asgari bir performans düzeyini sağlamaları koşulu getirilebilir. Örneğin, fizik programına yerleşecek bir adayın fizik alt testinde belirli bir yeterlik eşiğini aşması zorunlu kılınarak, öğrencilerin akademik altyapı bakımından zorlanabilecekleri programlara yönelmeleri sınırlandırılabilir. Benzer şekilde, ortaöğretimde alınan dersler ile yükseköğretimde tercih edilebilecek programlar arasında daha güçlü bir ilişki kurulması amacıyla, öğrencilerin ilgili alan derslerindeki başarı düzeyleri ve not ortalamaları yerleştirme sürecinde tamamlayıcı bir ölçüt olarak değerlendirilebilir. Böyle bir yaklaşım, hem disiplinler arası geçişleri daha tutarlı hale getirecek hem de alanla uyumlu akademik yönelimi teşvik edecektir.³⁵

Sonuç olarak, yükseköğretime geçiş sisteminin yalnızca sıralamaya dayalı bir puanlama yaklaşımından ziyade, alan özgül yeterlikleri ve program gerekliliklerini esas alan daha bütüncül bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgili disiplinlerde asgari akademik yeterliğe sahip olmalarını güvence altına alan ölçme ve yerleştirme mekanizmaları, hem bireysel akademik başarıyı artıracak hem de yükseköğretim kurumlarında sunulan eğitimin kalitesini güçlendirecektir.

ⁱⁱⁱ Ayrıntılar için bkz. Bölüm 5: Yükseköğretim

III. ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

2025'te Ne Oldu?

2025 yılında Ulusal İzleme Araştırmaları kapsamında öne çıkanlar şöyledir;

1. **Okul tabanlı izleme araştırması:**³⁶ İlk kez 5–16 Mayıs 2025 tarihleri arasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında öğrencilerin öğrenme süreçlerini boylamsal olarak izlemeye yönelik uygulanmıştır. Araştırma, öğretim programlarının öğrencilerin akademik bilgi ve becerileri üzerindeki etkisini izlemek ve öğrenme çıktılarının farklı boyutlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ülke genelinde 12 istatistiki bölge ve farklı okul türlerini temsil edecek şekilde seçilen 564 okulda yürütülen uygulamaya, **5. ve 9. Sınıftan toplam 25.380** öğrenci katılmıştır. Uygulama kapsamında öğrenciler, **Türkçe, matematik ve fen bilimleri** alanlarından herhangi ikisinde değerlendirilmiş; her bir alan için 20 maddeden oluşan çoktan seçmeli, açık uçlu ve çoklu seçim maddelerden oluşan testler kullanılmıştır.
2. İki yılda bir dijital ortamda uygulanan **Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı için**, TYMM doğrultusunda güncellenen 5. sınıf Türkçe ile 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları esas alınarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya, 12 ilde, 4, 5 ve 9. sınıf düzeylerinden yaklaşık 3.600 öğrenci katılım sağlamıştır.³⁷
3. **Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE)** Projesi kapsamında, 2026 yılında gerçekleştirilecek beşinci döngüye yönelik içerik ve test geliştirme çalışmaları sürdürülmüş; bu kapsamda çeşitli çalıştaylar düzenlenmiştir.³⁸

- Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü teşkilat yapısında değişikliğe gidilerek yeni Çalışma Yönergesi yürürlüğe konulmuştur.³⁹
- Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde yürütülen proje kapsamında, “İlkokullarda Biçimlendirici Değerlendirme Kursu” aracılığıyla 2025 yılı içinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmeye yönelik ihtiyaçları doğrultusunda eğitim faaliyetleri yürütülmüş ve bu kapsamda yaklaşık 45.000 öğretmen eğitim almıştır.⁴⁰
- 2023 yılında başlayan **ortak yazılı sınav uygulamasına** 2025 yılında da devam edilmiştir(Kutu 3.2). 2025–2026 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, **7. ve 8. sınıf Türkçe ile 9. sınıf Matematik** derslerine yönelik ortak yazılı sınavlar uygulanmış; toplam 3 milyon 750 bin öğrencinin açık uçlu sorulardan oluşan sınav kâğıtları değerlendirilmiştir. Yıl sonuna kadar Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik alanlarında 6., 7., 8., 9. ve 10. sınıf düzeylerinde ülke genelinde toplam 10 ortak yazılı sınav yapılması planlanmaktadır.^{41,42}

Kutu 3.2: Önceki Yıllara Ait Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Öne Çıkanlar

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, 09.09.2023 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Yönetmelik’te yer alan düzenlemelerle birlikte ilk defa sınavların ülke genelinde aynı tarihlerde yapılarak birliktelik sağlanması amacıyla **sınav haftası uygulamasına** geçilmiştir. Sınavların kapsam geçerliğinin artırılması ve öğrencilerin sınavlara daha bilinçli hazırlanması için **her sınavda hangi konu/kazanımdan kaç soru sorulacağına önceden öğrencilere duyurulmasına** yönelik konu soru dağılım tabloları hazırlanmaktadır.

- LGS kapsamındaki örnek sorular, ilk kez bireysel dijital öğrenme platformu **MEBİ** üzerinden erişime açılarak, öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.⁴³
- **Dijital Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi** çalışmaları, ABİDE araştırması ile birlikte ele alınmıştır. Dijital yeterlikler alanına yönelik olarak, ölçme ve değerlendirme ilkeleri doğrultusunda bağlam temelli çoktan seçmeli, açık uçlu ve teknolojiyle zenginleştirilmiş madde türlerinin geliştirilmesi üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir.⁴⁴
- Mesleki Eğitimde Yetkinlikleri İzleme Araştırması kapsamında değerlendirme çerçevesinin hazırlanmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Bu kapsamda istihdam edilebilirlik becerilerinin belirlenmesi ve tanımlanması, söz konusu becerileri ölçmeye yönelik örnek soru ve görevlerin geliştirilmesi, öz değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması ile değerlendirme çerçevesinin oluşturulmasına yönelik faaliyetler gerçekleştirilmiştir.⁴⁵

Değerlendirme ve Öneriler

Okul Tabanlı İzleme Araştırması, TYMM programlarının öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini sistematik biçimde izlemeyi amaçlaması bakımından önemlidir.

İlk kez 2025 yılında uygulanan Okul Tabanlı İzleme Araştırması; TYMM kapsamında programların öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini veri temelli biçimde analiz etmeye imkân tanıyan yeni bir izleme aracı olarak kurgulanmıştır. 2023 yılında yayımlanan MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile okul tabanlı izlemeye ilişkin yaklaşımın yönetmelik düzeyinde tanımlandığı; izleme araçlarının sistematik bir izleme ekosisteminin parçası olarak kurgulandığı görülmektedir.⁴⁶ Bu kapsamda Okul Tabanlı İzleme Araştırması, 2024'te çerçevesi çizilen yönelimin somut bir pilot/ilk uygulama adımı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın ilk uygulamasında 12 istatistiki bölgeyi ve farklı okul türlerini temsil eden 564 okulda, 5. ve 9. sınıf düzeylerinde toplam 25.380 öğrencinin Türkçe, matematik ve fen alanlarında değerlendirilmiş olması; örneklemin coğrafi ve kurumsal çeşitlilik bakımından geniş bir kapsama sahip olduğunu göstermektedir. Ölçme araçlarında çoktan seçmeli, açık uçlu ve çoklu seçim maddelerinin birlikte kullanılması, yalnızca bilgi düzeyini değil, üst düzey bilişsel becerileri de yakalama kapasitesi açısından kapsam geçerliğini güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte, açık uçlu maddelerde puanlayıcı güvenilirliği, ölçek eşitleme süreçleri ve boylamsal karşılaştırma tasarımının teknik ayrıntıları, izleme sisteminin metodolojik sağlamlığı açısından kritik önemdedir.

Diğer yandan bu tür izleme çalışmalarının politika üretme kapasitesi, yalnızca veri toplanmasıyla sınırlı kalmamalı; elde edilen bulguların öğretim programlarının gözden geçirilmesi, öğretmen destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve dezavantajlı okullara ek bütçe ve personel desteği sağlanması ile fiziki altyapı yatırımlarının önceliklendirilmesine imkân tanıyacak biçimde kaynak tahsisi kararlarıyla ilişkilendirilmesiyle artırılmalıdır. Bu nedenle okul tabanlı izleme sonuçlarının düzenli aralıklarla raporlanması, bölgesel ve okul türü bazında yorumlanması ve program geliştirme süreçlerine girdi sağlaması önem taşımaktadır. Bu çerçevede, Okul Tabanlı İzleme Araştırması'nın belirli aralıklarla tekrarlanarak zaman içindeki değişimi izleyen bir yapıya kavuşturulması ve ABİDE gibi ulusal izleme araştırmalarıyla gösterge düzeyinde ilişkilendirilmesi, izleme sisteminin sürekliliğini güçlendirecektir.

Türkiye'de çok boyutlu bir ulusal izleme ekosisteminin oluşması yönünde önemli adımlar atılmaktadır.

2025 yılında ABİDE'nin beşinci döngüsüne yönelik içerik ve test geliştirme çalışmalarının sürdürülmesi; dijital yeterliklerin ABİDE kapsamında ele alınması; iki yılda bir uygulanan Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı için TYMM ile uyumlu pilot uygulama yapılması, Okul

Tabanlı İzleme Araştırmasının hayata geçirilmesi; ayrıca mesleki eğitimde yetkinlik izleme çerçevesi hazırlıklarının başlatılması, ölçme sisteminin çok boyutlu olarak genişleyen bir izleme mimarisine doğru evrildiğini göstermektedir. Bu gelişmeler, sistemin yalnızca bilişsel başarıyı değil, dil becerilerini, dijital yeterlikleri ve mesleki yetkinlikleri kapsayan daha bütüncül bir değerlendirme yaklaşımına yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede ABİDE araştırmasının, ulusal düzeyde yeterlik temelli ölçme anlayışını güçlendiren önemli bir araç olduğunu hatırlatmakta fayda görülmektedir. On İkinci Kalkınma Planı'nda ölçme ve değerlendirme sisteminin yeterlik temelli olarak yapılandırılması hedefinin yer alması; MEB 2024–2028 Stratejik Planı'nda üst düzey zihinsel becerileri ölçmeye yönelik beceri testlerinin geliştirilmesinin vurgulanması ve ABİDE'nin 2024 Yılı Yatırım Programı kapsamında desteklenmesi, ulusal izleme araştırmalarının politika belgeleriyle uyumlu biçimde konumlandırıldığını göstermektedir. Ancak, resmî kaynaklarda, ABİDE 2024 sonuçlarına ilişkin ülke ve il raporlarının 2025 Aralık ayında tamamlanacağı ifade edilmiş olmasına rağmen^{47,48} henüz kamuoyuna açık bir raporun erişilebilir olmaması ve 2025 yılına ilişkin açıklamalarda bu raporların yayımlanmasına dair açık bir takvimin yer almaması, izleme sisteminin kamuoyu bilgilendirme aşamasının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

ABİDE, Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı, dijital yeterlik değerlendirmeleri ve mesleki eğitimde yetkinlik izleme çalışmaları birlikte ele alındığında, Türkiye'de çok boyutlu bir ulusal izleme ekosisteminin oluşmakta olduğu söylenebilir. Ancak bu ekosistemin etkili bir politika aracına dönüşebilmesi yalnızca uygulama döngüsünün değil, raporlama, karşılaştırılabilirlik ve geri bildirim süreçlerinin de kurumsal güvence altına alınması gerekmektedir. Ulusal beceri izleme araştırmalarının, veri üretmenin ötesinde, program geliştirme ve kaynak tahsisi süreçlerini yönlendiren stratejik bir karar destek altyapısına dönüştürülmesi bu bağlamda kritik önem taşımaktadır.

Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme kapasitesinin artırılması olumlu bir adım olmakla birlikte, bu yaklaşımın sürdürülebilirliği; fiziki altyapı ve materyal desteği, zaman yönetimi, sınıf mevcudu ve okul temelli destek mekanizmalarının bütüncül biçimde yapılandırılmasına bağlıdır.

2023 yılından itibaren, ilk olarak MEB tarafından yürürlüğe konulan Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, ardından TYMM öğretim programları çerçevesinde özellikle ilkökul kademesinde süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına yönelik somut adımlar atılmaya başlanmıştır. 2025 yılında bu kapsamda yaklaşık 45 bin öğretmene yönelik hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmiş olması ve çok sayıda etkinlik örneğinin hazırlanması, uygulama kapasitesini artırmaya dönük önemli bir politika hamlesi olarak değerlendirilebilir. Bu eğitimler, TYMM doğrultusunda süreç odaklı ve öğrenmeyi destekleyen değerlendirme yaklaşımlarının sınıf içi uygulamalara yansıtılmasını hedeflemesi bakımından stratejik önem taşımaktadır.

Bununla birlikte, biçimlendirici değerlendirmenin okul kültürüne yerleşmesinin yalnızca hizmet içi eğitimlerin niceliksel yaygınlığı ile sağlanamayacağı açıktır. Asıl belirleyici olan öğretmenlerin bu yaklaşımları hangi sıklıkta ve hangi nitelikte uygulayabildikleri, hangi ölçme araçlarını tercih ettikleri ve bu uygulamaların öğrenci öğrenmesine nasıl yansıdığıdır. Bu gereklilik doğrultusunda 2024–2025 yılında TYMM İzleme ve Değerlendirme çalışmaları başlatılmış; 19 ilde ortaöğretim kademesindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden veri toplanmaya başlanmıştır.⁴⁹ İlk aşamada matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türk dili ve edebiyatı, tarih ve coğrafya derslerine odaklanılması; modelin farklı disiplinlerdeki uygulanabilirliğini ve ölçme yaklaşımının alan özgüllüğünü test etme açısından anlamlıdır. 2025–2026 eğitim öğretim yılında örneklem kapsamının 21 ile çıkarılması ve disiplin çeşitliliğinin artırılması, izleme çalışmalarının genişletilerek kurumsallaştırılmaya çalışıldığını göstermektedir.

Ancak izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin katkısı, öğretmen uygulamalarında gözlenen güçlü ve gelişime açık alanların analiz edilerek geri bildirim mekanizmalarına dönüştürülmesi ile mümkündür. Bu bağlamda, izleme ve değerlendirmenin süreklilik arz eden, döngüsel bir yapıya kavuşturulması; bulguların öğretmenlere rehberlik eden somut araçlara, örnek uygulamalara ve zümre çalışmalarına aktarılması kritik önem taşımaktadır. Aksi hâlde izleme faaliyetleri, uygulamaya yön veren bir araç olmaktan ziyade betimleyici veri üretimiyle sınırlı kalma riski taşımaktadır.

Bu noktada, kademeler arası geçişte uygulanan merkezî sınavların seçme ve eleme odaklı, ağırlıklı olarak çoktan seçmeli yapısının; temeli atılan süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirme anlayışıyla belirli ölçüde tutarsızlık gösterdiğinin altını çizmek gerekir. Nitekim, öğretmen görüşlerine dayalı bulgular, özellikle LGS ile TYMM'nin önerdiği süreç temelli ölçme yaklaşımı arasında algılanan uyumsuzluğun öğretmen inisiyatifini sınırladığını ortaya koymaktadır.⁵⁰ Benzer biçimde bazı etkinliklerde ölçme kriterlerinin açık tanımlanmamasının değerlendirme sürecinde belirsizlik yarattığı ve uygulamada standardizasyon sorunlarına yol açtığı belirtilmektedir.⁵¹

Öte yandan, süreç odaklı değerlendirmenin pedagojik olarak etkili biçimde yürütülmesi, öğretmenin her öğrencinin öğrenme sürecini yakından izlemesini gerektirir. Türkiye'de zorunlu eğitim kapsamındaki ilkokul ve ortaokuldaki her 4 şubeden en az 1'inde, genel ortaöğretim kademesinde ise her 3 şubeden 1'inde kalabalık sınıf koşullarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam edildiği dikkate alındığında, bireysel geri bildirim üretme kapasitesinin sınırlılıklarla karşı karşıya olduğu anlaşılmaktadır.^{iv} OECD (2024), verilerine göre Türkiye'de devlet okullarında ortalama sınıf mevcudu ilkokulda 22, ortaokulda 28'dir; OECD ortalaması ise sırasıyla 21 ve 23'tür.⁵² İlkokul düzeyinde fark görece sınırlı iken, ortaokulda beş öğrencilik fark,

öğretmenlerin bireysel öğrenci takibi ve nitel geri bildirim üretme kapasitesini doğrudan etkileyebilecek bir büyüklüğe ulaşmaktadır. Bu durum, özellikle ortaokul kademesinde süreç odaklı değerlendirme uygulamalarının sürdürülebilirliğini zaman yönetimi ve sınıf organizasyonu açısından daha kırılgan hale getirmektedir.

Bütüncül bir perspektiften değerlendirildiğinde, Türkiye'de süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirmeye geçiş yönünde atılan adımlar önemli bir politika iradesini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalar yoluyla yaygınlaşması; merkezî sınav sistemiyle program yaklaşımı arasındaki uyumun güçlendirilmesi, ölçme kriterlerinin açık ve uygulanabilir biçimde tanımlanması, sınıf mevcudu ve zaman gibi koşulların iyileştirilmesi ve okul temelli destek mekanizmalarının sistematikleştirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle süreç odaklı değerlendirmenin okul kültürüne yerleşebilmesi; politika, uygulama ve izleme döngüsünün birbirini besleyen bir bütünlük içinde tasarlanmasına bağlı görünmektedir. Aksi takdirde biçimlendirici değerlendirme, öğretmenleri zorlayıcı ikilemler arasında bırakan ve politika metinlerinde yer alan bir ideal olarak kalma riski taşımaktadır.

iv Ayrıntılar için bkz. Bölüm 2: Temel Eğitim ve Ortaöğretim

KAYNAKÇA

- ¹ MEB. (2025). 2025 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
<https://cdn.eba.gov.tr/yarimcikaynaklar/2025/08/2025LGSYerlestirmeRaporu.pdf> adresinden erişildi.
- ² MEB. (2025). LGS kapsamındaki merkezî sınav sonuçları açıklandı.
<https://odsgm.meb.gov.tr/www/lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-sonuclari-aciklandi/icerik/1452> adresinden erişildi.
- ³ MEB. (2025). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2024-2025. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf adresinden erişildi.
- ⁴ MEB. (2025). 2025 liselere geçiş sistemi kapsamında merkezî sınava ilişkin istatistiki bilgiler. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/16205446_2025lgsistatistikleri.pdf adresinden erişildi.
- ⁵ MEB. (2025). 2025 liselere geçiş sistemi kapsamında merkezî sınav raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
https://nevsehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/22105832_lgs2025merkezisinavozetrapor.pdf adresinden erişildi.
- ⁶ MEB. (2025). LGS yerleştirme sonuçları açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/lgs-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/37965/tr> adresinden erişildi.
- ⁷ TEDMEM. (2021). 2020 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
<https://tedmem.org/storage/publications/February2023/2lhe3bfMI3a19m0rvBwj.pdf> adresinden erişildi.
- ⁸ MEB. (t.y.). Haberler arşivi. https://www.meb.gov.tr/meb_haberindex.php?dil=tr adresinden erişildi.
- ⁹ Resmî Gazete. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 22 Şubat 2025, Sayı 32821. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/02/20250222-1.htm> adresinden erişildi.
- ¹⁰ MEB. (2025). Bakan Tekin, TRT haber canlı yayınında soruları yanıtladı.
<https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-trt-haber-canli-yayininda-sorulari-yanitladi/haber/37804/ar> adresinden erişildi.
- ¹¹ Pervin Kaplan. (2025). LGS sorularını eğitimciler değerlendirdi: 8 yılın en zor Türkçe soruları.
<https://www.pervinkaplan.com/detay/lgs-sorularini-egitimciler-degerlendirdi-8-yilin-en-zor-turkce-sorulari/31449> adresinden erişildi.
- ¹² Pervin Kaplan. (2025). LGS'de 300 birinci istediği okula giremedi.
<https://www.pervinkaplan.com/detay/lgsde-300-birinci-istedigi-okula-giremedi/31939> adresinden erişildi.
- ¹³ MEB. (2025). Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/11093928_2025_YYIY_OrtaoygYretime_GecYisY_Tercih_ve_YerlesYirme_KYlavuzu.pdf adresinden erişildi.
- ¹⁴ TEDMEM. (2025). YKS 2025'e ilk bakış. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
<https://tedmem.org/storage/writes/July2025/06mTnuFjCbPI7Gd1lBdX.pdf> adresinden erişildi.

- 15 ÖSYM. (2025). 2025 yüksek öğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/YKS/kilavuz11062025.pdf> adresinden erişildi.
- 16 AA. (2025). Hukuk fakültelerine giriş sıralaması barajı 125 bin oldu. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/hukuk-fakultelerine-giris-siralamasi-baraji-125-bin-oldu/3655007> adresinden erişildi.
- 17 ÖSYM. (2025). 2025 YKS sayısal bilgiler. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/YKS/sayisalbilgiler_tayd21072025.pdf adresinden erişildi.
- 18 ÖSYM. (2024). 2024 YKS sayısal bilgiler. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/sayisalbilgiler16072024.pdf> adresinden erişildi.
- 19 TEDMEM. (2025). YKS 2025 yerleştirme sonuçları. Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/writes/February2026/rOQhbHZFs5nKXcqXwWy.pdf> adresinden erişildi.
- 20 ÖSYM. (2025). YKS 2025 yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/YKS/YERLEST%C4%BORME/sayisalbilgiler_ykd25082025.pdf adresinden erişildi.
- 21 YÖK. (2025). 2025 YKS yerleştirme sonuçları açıklandı. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/2025-yks-yerlestirme-sonuclari-aciklandi-yGiM8> adresinden erişildi.
- 22 TÜİK. (2025). İşgücü İstatistikleri, III. Çeyrek: Temmuz-Eylül, 2025. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-III.-Ceyrek:-Temmuz-Eylul,-2025-54071> adresinden erişildi.
- 23 TEPAV. (2025). Üniversite mezunlarının işsizliği: Türkiye'nin çıkmazı. <https://tepav.org.tr/tr/blog/s/7646> adresinden erişildi.
- 24 TÜİK. (2025). Tüketici fiyat endeksi, Aralık 2024. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53621> adresinden erişildi.
- 25 YÖK. (2025). Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu 2025. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. <https://veriyonetim.yok.gov.tr/documentFiles/1768898650895.2025-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf> adresinden erişildi.
- 26 YÖKAK. (2025). 2024 yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi durum raporu. Ankara: Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanlığı. <https://www.yokak.gov.tr/documents/StatusReports/2024%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20De%C4%9Ferlendirme%20ve%20Kalite%20G%C3%BCvencesi%20Durum%20Raporu%20.pdf> adresinden erişildi.
- 27 Sayıştay Başkanlığı. (2025). Yükseköğretim kurulu: 2024 yılı Sayıştay denetim raporu. Ankara: Sayıştay Başkanlığı. <https://www.sayistay.gov.tr/reports/download/EOQNveAQP2-yuksekogretim-kurulu> adresinden erişildi.
- 28 TEDMEM. (2025). Ortaöğretimi yeniden düşünmek (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 10). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/publications/October2025/rhhxTtbKZNh4f1bhSy0.pdf> adresinden erişildi.
- 29 YÖK. (2025). Yükseköğretim Kurulu başkanı Özvar, stratejik kontenjan dönüşümünü açıkladı. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvar-stratejik-kontenjan-donusumunu-acikladi-OlqxR> adresinden erişildi.
- 30 YÖK. (2025). Yükseköğretim Kurulu başkanı Özvar'dan önemli açıklamalar. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvardan-onemli-aciklamalar-S68QC> adresinden erişildi.

- ³¹ AA. (2025). YÖK başkanı Özvar: Öğrenci talebinin azaldığı programların kontenjanlarında düzenleme yapılacak. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-baskani-ozvar-ogrenci-talebinin-azaldigi-programlarin-kontenjanlarinda-duzenleme-yapilacak/3776411> adresinden erişildi.
- ³² YÖK. (2025). YÖK lisans atlası. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Bilgi İşlem Daire Başkanlığı. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php> adresinden erişildi.
- ³³ Gazete Oksijen. (2025). 179 kişi eksi netle üniversite kazandı. <https://gazeteoksijen.com/egitim/179-kisi-eksi-netle-universite-kazandi-250147> adresinden erişildi.
- ³⁴ OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. adresinden erişildi.
- ³⁵ TEDMEM. (2025). 2024 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 10). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/publications/April2025/RsyTd5Ck0u5TIAUQd7yS.pdf> adresinden erişildi.
- ³⁶ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığında yeni bir izleme araştırması. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligindan-yeni-bir-izleme-arastirmasi/icerik/1441> adresinden erişildi.
- ³⁷ MEB. (2025). Dört beceride Türkçe dil sınavı pilot uygulaması açık uçlu sorularının değerlendirilmesi çalışmayı gerçekleştirdi. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/dort-beceride-turkce-dil-sinavi-pilot-uygulamasi-acik-uclu-sorularinin-degerlendirilmesi-calistayi-gerceklestirildi/icerik/1451> adresinden erişildi.
- ³⁸ MEB. (2025). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü e-bülten, 11. <https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2025/09/ebulten/mobile/index.html> adresinden erişildi.
- ³⁹ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü çalışma yönergesi yürürlüğe girdi. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-olcme-degerlendirme-ve-sinav-hizmetleri-genel-mudurlugu-calisma-yonergesi-yururluge-girdi/icerik/1444> adresinden erişildi.
- ⁴⁰ MEB. (2025). “İlkokullarda biçimlendirici değerlendirme kursu”nda yaklaşık 45.000 öğretmene eğitim verildi. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/ilkokullarda-bicimlendirici-degerlendirme-kursunda-yaklasik-45000-ogretmene-egitim-verildi/icerik/1460?rand=11516> adresinden erişildi.
- ⁴¹ MEB. (2025). Ülke geneli ortak yazılı sınav tarihleri belli oldu. <https://www.meb.gov.tr/ulke-geneli-ortak-yazili-sinav-tarihleri-belli-oldu/haber/38285/tr> adresinden erişildi.
- ⁴² MEB. (2025). Birinci dönem birinci ortak yazılı sınavlar 4-5-6 Kasım 2025 tarihlerinde gerçekleştirilecek. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/birinci-donem-birinci-ortak-yazili-sinavlar-4-5-6-kasim-2025-tarihlerinde-gerceklestirilecek/icerik/1502> adresinden erişildi.
- ⁴³ MEB. (2025). LGS’ye yönelik birinci örnek soru kitapçıkları MEBİ’de yayımlandı. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/lgsye-yonelik-birinci-ornek-soru-kitapciklari-mebide-yayimlandi/icerik/1512> adresinden erişildi.
- ⁴⁴ MEB. (2025). Dijital becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi çalışmayı gerçekleştirdi. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/dijital-becerilerin-izlenmesi-ve-degerlendirilmesi-calistayi-gerceklestirildi/icerik/1499> adresinden erişildi.
- ⁴⁵ MEB. (2025). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü e-bülten, 12. <https://odsgm.meb.gov.tr/destek/ebulten/mobile/index.html> adresinden erişildi.

- ⁴⁶ Resmî Gazete. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. 9 Eylül 2023, Sayı 32304. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm> adresinden erişildi.
- ⁴⁷ MEB. (2025). 2026 yılı bütçe raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/183> adresinden erişildi.
- ⁴⁸ MEB. (2024). 2024 yılı ABİDE uygulaması ve dört beceride Türkçe dil sınavı uygulaması tamamlandı. <https://abide.meb.gov.tr/www/2024-yili-abide-uygulamasi-ve-dort-beceride-turkce-dil-sinavi-uygulamasi-tamamlandi/icerik/9> adresinden erişildi.
- ⁴⁹ MEB. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli izleme ve değerlendirme çalışmaları. <https://ogm.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-izleme-ve-degerlendirme-calismalari/icerik/2449> adresinden erişildi.
- ⁵⁰ İlke. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli izleme raporu. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. https://ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/5261/dosyalar/TYMM_online.pdf adresinden erişildi.
- ⁵¹ TEDMEM. (2024). Türk Eğitim Derneği “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler. Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf> adresinden erişildi.
- ⁵² TEDMEM. (2025). Bir bakışta eğitim 2025: Türkiye üzerine değerlendirmeler ve öneriler. Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/writes/December2025/OoYkyGBs9MwxRabLIHec.pdf> adresinden erişildi.



BÖLÜM 4

ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜREÇ

Dr. Ece Eren Şişman

2025 YILINDA ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜRECE İLİŞKİN BAŞLICA GELİŞMELER

16 Ocak 2025	■ Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik Resmî Gazete’de yayımlanmıştır.
19 Şubat 2025	■ Engelli Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu yayımlanmıştır.
19 Mart 2025	■ Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği Resmî Gazete’de yayımlanmıştır.
18 Nisan 2025	■ Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru Duyurusu yayımlanmıştır.
30 Nisan 2025	■ Engelli öğretmen atamaları gerçekleştirilmiştir.
23 Haziran 2025	■ Sözleşmeli öğretmen alımına ilişkin sözlü sınavlar başlamıştır.
13 Temmuz 2025	■ MEB-AGS ilk kez uygulanmıştır.
30 Temmuz 2025	■ Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli İstihdamına Dair Yönetmelik Resmî Gazete’de yayımlanmıştır.
20 Ağustos 2025	■ Sözleşmeli öğretmen alımına ilişkin sözlü sınavlar tamamlanmıştır.
29 Ağustos 2025	■ Sözleşmeli öğretmen alımına ilişkin sözlü sınav sonuçları açıklanmıştır.
24 Kasım 2025	■ Sözleşmeli öğretmen atamaları yapılmıştır.

I. VERİLERLE ÖĞRETMEN İSTİHDAMI VE ATAMALAR

2025'te Ne Oldu?

A. Mevcut Öğretmen Sayıları

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2024-2025 eğitim öğretim yılına ait örgün eğitim istatistiklerine göre (Tablo 4.1);

- Türkiye'de resmî ve özel öğretim kurumlarında toplam 1.187.409 öğretmen görev yapmaktadır.
 - Bu öğretmenlerin; 81.263'ü okul öncesi, 322.305'i ilkökul, 381.012'si ortaokul ve 402.829'u ortaöğretim kademesindedir.
- Resmî eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 1.009.671'dir.
 - Bu öğretmenlerin 64.509'u sözleşmeli, 945.162'si ise kadrolu statüdedir.
- Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı ise 177.738'dir.
 - Bu sayı, tüm öğretmenlerin %15'ini oluşturmaktadır.
- Öğretmenlerin %61,7'si kadındır.
 - Kadın öğretmen oranı okul öncesinde %93,2 ile en yüksek düzeydeyken, ilkökulda %66,4, ortaokulda %60 ve ortaöğretimde %53,1'dir.
- Nisan 2025 itibarıyla norm kadro fazlası öğretmen sayısı 59.722'dir.

TABLO 4.1¹

Eğitim Kademesi, Kurum Türü ve Cinsiyete Göre Öğretmen Sayıları* (2025)

Eğitim kademesi	Kurum türü	Erkek öğretmen sayısı	Kadın öğretmen sayısı	Toplam öğretmen sayısı
Okul öncesi**	Resmî	4.490	47.370	51.860
	Özel	1.039	28.364	29.403
	Toplam	5.529	75.734	81.263
İlkokul	Resmî	100.842	181.515	282.357
	Özel	7.354	32.594	39.948
	Toplam	108.196	214.109	322.305
Ortaokul	Resmî	139.952	197.876	337.828
	Özel	12.567	30.617	43.184
	Toplam	152.519	228.493	381.012
Ortaöğretim	Resmî	164.146	173.480	337.626
	Özel	24.963	40.240	65.203
	Toplam	189.109	213.720	402.829
Genel Toplam	Resmî	409.430	600.241	1.009.671
	Özel	45.923	131.815	177.738
	Toplam	455.353	732.056	1.187.409

Not: * Öğretmen sayıları, okul öncesi dışında diğer kademelerde sadece MEB'e bağlı okullardaki öğretmenleri kapsamaktadır. Kadroları Bakanlığın diğer birimlerinde (Rehberlik Araştırma Merkezi, Halk Eğitim Merkezi, Akşam Sanat Okulu, v.b.) bulunan öğretmenler, toplam öğretmen sayısına dahil edilmemiştir. Öğretmen sayıları 2025 yılı haziran ayının ilk haftasına aittir.

** Anasınıfı bulunan kurumlarda görev yapan 47.218 okul öncesi öğretmeni, okul öncesi toplamına değil, görev aldıkları kurumun (örn. ilkökul) öğretmen sayısına dahil edilmiştir.

B. Öğretmen Atamaları

2025 yılı itibarıyla MEB, engelli öğretmen ve sözleşmeli öğretmen atamaları gerçekleştirmiştir:

- Şubat 2025'te yayımlanan *Engelli Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu* doğrultusunda, 30 Nisan 2025'te 1.381 engelli öğretmen atanmıştır.
- Nisan 2025'te yayımlanan *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru Duyurusu* ile 76 farklı alanda 15.000 kontenjan için sözleşmeli öğretmen alımı yapılacağı açıklanmıştır.
- Bu kontenjanın 19'u millî sporculara ayrılmış, kalan 14.981 kontenjan için 58.681 aday başvurmuş ve bunlardan 34.877'si sözlü sınava çağırılmıştır.

- *Sözleşmeli Öğretmen Alımı Sözlü Sınav Duyurusuna* göre sözlü sınavlar, 23 Haziran–20 Ağustos 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve sonuçları 29 Ağustos 2025'te açıklanmıştır.
- 24 Kasım 2025'te, 19'u millî sporcu olmak üzere 15.000 sözleşmeli öğretmenin ataması yapılmıştır.

En yüksek kontenjan ayrılan öğretmenlik alanlarına ilişkin bazı veriler Tablo 4.2'te sunulmuştur. Buna göre, **en fazla atama yapılan ilk beş öğretmenlik alanları** sırasıyla;

- 4.378 öğretmen ile Sınıf Öğretmenliği,
- 3.087 öğretmen ile Özel Eğitim,
- 1.802 öğretmen ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,
- 1.321 öğretmen ile Okul Öncesi ve
- 757 öğretmen ile İngilizce Öğretmenliği olmuştur.

TABLO 4.2⁶

Nisan 2025 Sözleşmeli Öğretmen Atamasında En Yüksek Kontenjan Ayrılan Alanlara İlişkin Veriler

Alan adı	Kontenjan sayısı	Başvuru sayısı	Atama sayısı*
Sınıf Öğretmenliği	4.378	7.936	4.378
Özel Eğitim	3.087	4.528	3.087
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.802	7.428	1.802
Okul Öncesi	1.321	6.314	1.321
İngilizce	757	3.449	757
Türkçe	623	2.523	623
Sosyal Bilgiler	387	1.950	387
Rehberlik	377	2.284	377
İlköğretim Matematik	162	972	162
Bilişim Teknolojileri**	95	169	95
Diğer	1.992	21.128	1.992
Toplam	14.981***	58.681	14.981***

Not: *2025 yılı alan bazlı öğretmen atama sonuçları açıklanmadığından, 15 bin atamanın tamamının yapılmış olması dikkate alınarak duyuruda yer alan kontenjan dağılımı esas alınmıştır.

**MEB TTKB'nin "Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları"nda 12/03/2025 tarihli ve 1 sayılı Kurul Kararıyla yapılan değişiklikle, "Bilişim Teknolojileri" öğretmenlerinin yalnızca Mesleki ve Teknik Eğitim kurumlarında görevlendirilmesi, genel ilköğretim ve ortaöğretim kurumları için ise "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" alanının oluşturulması kararlaştırılmıştır.

***Beden Eğitimi alanı için ayrılan toplam 190 kontenjanın 19'u, Ağustos 2025'te duyurusu yapılan millî sporcuların beden eğitimi alanına sözleşmeli öğretmen olarak atama işlemi için ayrılmış ve atamalar 24 Kasım 2025'te gerçekleştirilmiştir.

Değerlendirme ve Öneriler

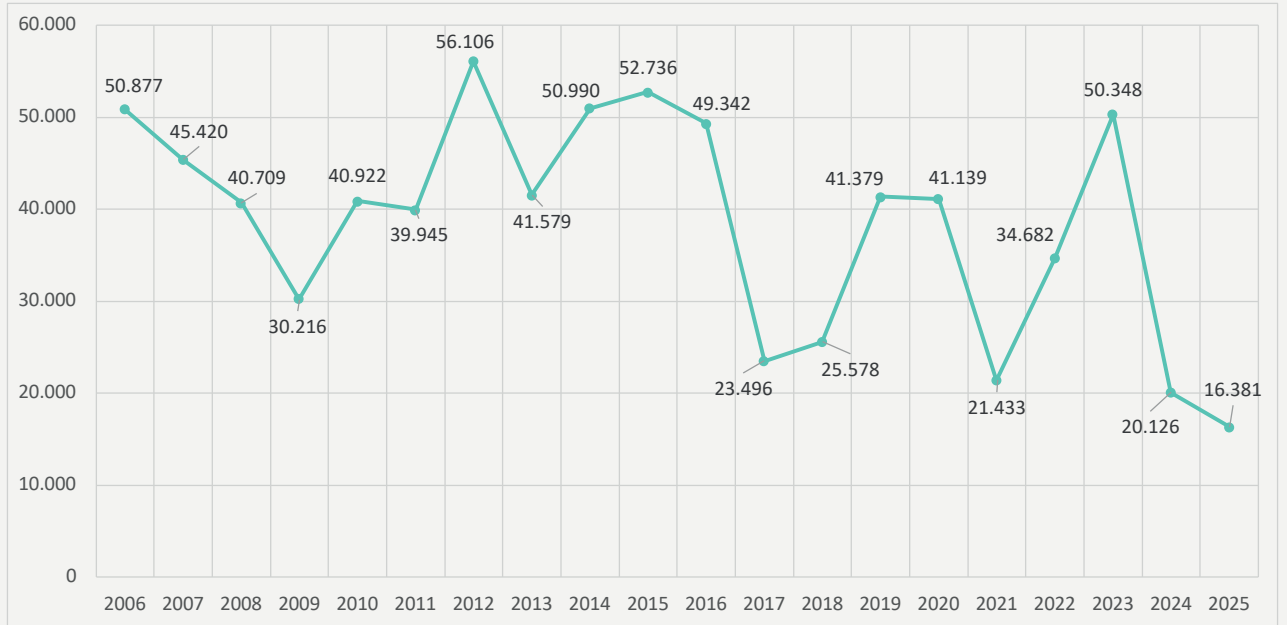
2025 yılında gerçekleştirilen 15.000 sözleşmeli öğretmen ataması, son 20 yılın en düşük öğretmen ataması olmakla birlikte sistemdeki öğretmen ihtiyacını karşılamaktan oldukça uzaktır.

Türkiye’de resmî ve özel eğitim kurumlarında toplam 1.187.409 öğretmen görev yapmaktadır. Bunların 64.509’u sözleşmeli statüde olmak üzere 1.009.671’i resmî eğitim kurumlarında çalışmaktadır.¹ Ayrıca, 2024 yılı içinde emeklilik, istifa ve vefat gibi nedenlerle MEB kadrolarından toplam 10.889 öğretmen ayrılmıştır.

2006-2025 yılları arasında istihdam edilen öğretmen sayıları incelendiğinde, son 20 yılda toplam 773.404 öğretmen atandığı ve yıllık ortalama atama sayısının 38.670 olduğu görülmektedir (Grafik 4.1). Buna karşın, 2025 yılında yapılan sözleşmeli öğretmen ataması yalnızca 15.000 kişiyle sınırlı kalmıştır. Bu yıl aynı zamanda 1.381 engelli öğretmenin ataması yapılmıştır. Bu veriler, 2025 yılında yapılan öğretmen atamalarının, son 20 yılın ortalama atama sayısının oldukça altında kaldığını ve son 20 yıldaki en düşük atama sayısının gerçekleştiğini göstermektedir.

GRAFİK 4.1¹⁰

Yıllara Göre İstihdam Edilen Toplam Öğretmen Sayıları (2006-2025)



Not: * Öğretmen atamaları, atama yapılan yıla göre değişmekle birlikte; 657 sayılı Kanun’un 4/B maddesi kapsamında sözleşmeli öğretmen atamaları, millî sporcu atamaları (sözleşmeli), engelli öğretmen atamaları ile 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu ve 3713 sayılı Terörle Mücadele Kanunu kapsamında gerçekleştirilen atamaları kapsamaktadır.

**2025 yılında 1.381 engelli öğretmen, 14.981 sözleşmeli öğretmen ve 19 millî sporcu ataması yapılmıştır.

2025 yılında atanan öğretmen sayısının sistemin ihtiyaçlarıyla uyumlu olup olmadığının anlaşılması için bu sayının eğitim kademeleri ve sınıf mevcutlarına ilişkin veriler dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, **derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları**, öğretmen ihtiyacına ilişkin önemli göstergeler sunmaktadır. 2024–2025 eğitim öğretim yılı verilerine göre derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı;¹

- ilköğretimde 23,
- genel ortaöğretimde 22,
- mesleki ve teknik ortaöğretimde 19'dur.

Benzer biçimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının;

- ilkokullarda 18,
- ortaokullarda 13,
- genel ortaöğretimde 12,
- mesleki ve teknik ortaöğretimde 10 olduğu görülmektedir.

Her iki veride de yıllar içinde bir azalma eğilimi bulunmakla birlikte, özellikle ilkokul düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının hâlâ OECD ortalaması olan 14 öğrencinin üzerinde olması dikkat çekmektedir.¹¹ Ayrıca, 2024 yılında **sınıf mevcudu 30'dan fazla olan şube oranı**;¹⁰

- ilkokullarda %26,7,
- genel ortaokullarda %30 ve
- imam hatip ortaokullarında %11,6'dır.

Bu oranlar, ilkokul ve genel ortaokullarda her dört şubeden en az birinde 30'dan fazla öğrenciye eğitim verildiğini göstermektedir. Bu durum, özellikle nüfusun yoğun olduğu kentler ile sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde kalabalık sınıfların önemli bir sorun olmaya devam ettiğine işaret etmektedir.

Nitekim Millî Eğitim Bakanlığının 7/22844 esas numaralı yazılı soru önermesine 4 Mart 2025 tarihinde verdiği yanıtta, resmî eğitim kurumlarındaki öğretmen

ihtiyacının 54.270 olduğu belirtilmiştir.ⁱ Gerçekte ise öğretmen ihtiyacının yalnızca resmî kadro açığıyla sınırlı olmadığı; fiilen görev yapan on binlerce ücretli öğretmen de dikkate alındığında, bu ihtiyacın açıklanan rakamın oldukça üzerinde olduğu düşünülmektedir. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, gerçekleştirilen 15.000 sözleşmeli öğretmen atamasının söz konusu sorunların giderilmesine ya da iyileştirilmesine yönelik kayda değer bir katkı sunamayacağı değerlendirilmektedir. Bu durum, bilhassa büyük şehirlerde ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğrenme koşullarını daha da zorlaştırarak eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirme riski taşımaktadır. Nitelikli eğitimin sürdürülebilirliği, öncelikle ihtiyaç duyulan sayıda ve yetkinlikte öğretmenin istihdam edilmesini gerektirmektedir.

Bazı öğretmenlik alanlarındaki düşük atama sayıları, Millî Eğitim Bakanlığının 2025 yılındaki öncelikli hedefleriyle uyumlu değildir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2025 yılında çeşitli tematik alanlarda yürüttüğü çalışmalar dikkat çekmektedir. Bunların arasında özellikle;

- Yeşil dönüşüm ve sürdürülebilirlik kapsamında iklim okuryazarlığının geliştirilmesi, öğrencilerde çevresel sorumluluk bilincinin artırılması^{12,13} ve yeşil becerilerin öğretim programlarında güçlendirilmesi,^{14,15}
- Eğitimde yapay zekâ (YZ) okuryazarlığının geliştirilmesi için kurumsal yapıların güçlendirilmesi,¹⁶ politika belgelerinin oluşturulması,¹⁷ uygulamalı rehberlerin hazırlanması¹⁸ ve etik yönetim mekanizmalarının kurulması,^{19,20}
- Akran zorbalığıⁱⁱ ve şiddetin önlenmesine²¹ yönelik öğretmenlerin pedagojik ve psikososyal müdahale becerilerinin geliştirilmesi²² ve okul iklimi çalışmalarının güçlendirilmesi²³

gibi stratejik öncelikler bulunmaktadır.

ⁱ Ücretli öğretmenlere dair çeşitli verilere ilişkin yazılı soru önermesine verilen cevap. Esas no 7/2284 (2025). <https://www.tbmm.gov.tr/Denetim/Yazili-Soru-Onergesi-Detay/947c984c-c28d-44b7-85dd-0194b643d906> adresinden erişildi.

² E-14244409-160.02.01-142680258 sayılı 2025-2026 eğitim öğretim yılı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konulu, 02 Ekim 2025 tarihli yazı. https://kasustucpal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/61/13/324916/dosyalar/2025_10/06105414_document20251006t103107.788.pdf adresinden erişildi

Bununla birlikte, Bakanlığın söz konusu alanlarda belirlediği politika hedeflerini destekleyecek ölçüde öğretmen ataması yapıp yapmadığı tartışma konusudur. Özellikle Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Rehberlik alanları; iklim krizi, sürdürülebilirlik, dijital okuryazarlık ve ekran zorbalığının önlenmesi gibi hedeflerin hayata geçirilmesinde kritik bir role sahiptir. **Bu nedenle belirlenen politika hedeflerinin uygulanabilmesi, yalnızca mevcut öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesine değil, aynı zamanda ihtiyacı karşılayacak sayıda bu branşlara yeni öğretmenin istihdam edilmesine de bağlıdır.** Bakanlık, toplam öğretmen atama sayısının branşlar arasında ihtiyaç oranları dikkate alınarak dağıtıldığını ifade etmektedir.²⁴ Ancak, branşlara ve kademelere göre ayrıntılı öğretmen ihtiyacını ortaya koyan güncel ve kamuoyuyla paylaşılmış verilerin bulunmaması, atama sayılarının gerçek ihtiyacı ne ölçüde karşıladığının doğrudan değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Öte yandan, 76 farklı alanda öğretmen ihtiyacı bulunduğu dikkate alındığında, bu alanların önemli bir bölümüne oldukça sınırlı kontenjanlar ayrıldığı görülmektedir (Tablo 5.2).

2025 yılında ortaokul kademesine 267 fen bilimleri, ortaöğretim kademesine ise 27 biyoloji, 61 fizik ve 49 kimya/kimya teknolojisi öğretmeni atanmıştır. Bu atamaların, söz konusu alanlardaki toplam öğretmen ihtiyacını ne ölçüde karşıladığı bilinmemekle birlikte, fen alanlarında -özellikle ortaöğretim kademesinde- yapılan atamaların oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, fen bilimleri alanının eğitim politikalarında atfedilen stratejik önemle karşılaştırıldığında dikkat çekicidir. Oysa bu alanlarda görev alacak öğretmenler, öğrencilerin iklim değişikliği, sürdürülebilirlik ve yeşil beceriler gibi günümüzün kritik konularına yalnızca farkındalık düzeyinde yaklaşmalarının ötesine geçerek; bu konuları derinlemesine anlamalarına ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar

sağlamaktadır. TYMM öğretim programlarının bu konuları merkeze alması ve PISA 2029'da "İklim Okuryazarlığı" bileşeninin ölçülecek olması,²⁵ çevre ve iklim temelli yeterliklerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde temel bir eğitim hedefi hâline geldiğini göstermektedir. Bu yönelimler, fen alanlarında nitelikli ve yeterli sayıda öğretmene duyulan gereksinimi daha belirgin hâle getirmektedir.ⁱⁱⁱ

Bununla birlikte, **MEB 2025 yılında YZ teknolojilerinin eğitim sistemine entegrasyonu konusunda önemli adımlar atmıştır. Ancak tüm bu politika adımlarına karşın, 2025 yılında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) için 64 ve bilişim teknolojileri için 95 olmak üzere toplam 159 öğretmen atanması,**^{iv} Millî Eğitim Bakanlığının dijital dönüşüm hedefleri ve *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı*'nın¹⁷ öngördüğü vizyonla uyumlu görünmemektedir. Belgede vurgulanan "YZ ve büyük veri tabanlı sistemlerin öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler tarafından bilinçli, etkin ve stratejik biçimde kullanılması" hedefi, okullarda bu alanda gerekli derslerin açılmasını ve bu dönüşümü uygulayacak yeterli sayıda uzman bilişim ve BÖTE öğretmenlerinin bulunmasını gerektirmektedir. Böylece ilkokulda temel dijital becerilerin geliştirilmesi, ortaokullarda robotik kodlama ve yapay zekâ uygulamalarının sürdürülebilir biçimde yürütülmesi ve liselerde programlama, algoritma geliştirme ile YZ temelli uygulamaların derinleştirilmesi mümkün olabilir. Özellikle proje uygulayan fen liselerinde YZ, veri bilimi, makine öğrenmesi ve siber güvenlik alanlarında nitelikli çalışmaların yürütülebilmesi de aynı yönde bir beklenti oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, mesleki ve teknik eğitimde dijital okuryazarlık, veri analizi, programlama temelleri, dijital tasarım, robotik uygulamalar, çevre teknolojileri gibi alanlarda dijital ve teknolojik becerilerin güçlendirilmesi gerekliliği Millî Eğitim Bakanı tarafından açıkça vurgulanmıştır.²⁶

ⁱⁱⁱ İklim okuryazarlığı disiplinler arası bir alan olduğundan, fen biliminin yanı sıra coğrafya gibi diğer branşlarda da bu konulara yönelik çalışmalar yürütülmekte olup ilgili yılda coğrafya alanına yalnızca 32 öğretmen atanmıştır.

^{iv} 12/03/2025 tarihli ve 1 sayılı Kurul Kararıyla; MEB TTKB'nin 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı "Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları"nda yapılan değişiklikle, "Bilişim Teknolojileri" alanına atanan öğretmenlerin yalnızca Mesleki ve Teknik Eğitim kurumlarında görev yapması kararlaştırılmış, genel ilköğretim ve ortaöğretim kurumları için ise "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri" alanı oluşturulmuştur.

Bakanlığın 2025 yılında ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde toplam 4.005 bilişim teknolojileri laboratuvarı ve yenilikçi sınıf kurduğu²⁷ dikkate alındığında ise, bu yatırımların etkili ve sürdürülebilir biçimde işletilebilmesi için söz konusu alanlarda nitelikli bir insan kaynağına ihtiyaç duyulduğu aşikardır.

Ayrıca bu alanlardaki öğretmenler, yalnızca öğrencilerin dijital okuryazarlığını geliştirmekle sınırlı bir role sahip değildir; okul temelli mesleki gelişim süreçlerinde meslektaşlarının dijital becerilerini güçlendirmeleri için mentörlük desteği de sağlayabilirler. Bu duruma Güney Kore örnek gösterilebilir.²⁸ Ülkedeki uzman Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) öğretmenleri, okulda teknoloji destekli öğretimin yaygınlaşmasına öncülük etmekte; hem okuldaki meslektaşlarına destek olurken hem de yereldeki hizmet içi eğitimlerde eğitici olarak diğer öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadırlar. Her okulun iklimi ve öğretmenlerin dijital yetkinlik düzeyi birbirinden farklıdır. Dijital araçların seçiminden veri gizliliğine kadar birçok konuda pek çok öğretmen hâlâ önemli zorluklar yaşamakta; özellikle YZ destekli sistemler gibi daha karmaşık teknolojilerin kişiselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme potansiyeli tam olarak kullanılamamaktadır.²⁹ Nitekim TALIS 2024 verilerine göre, Türkiye’de ortaokul öğretmenlerinin yalnızca %23,8’i öğretim süreçlerinde YZ kullanırken (OECD ülkeleri: %36,3), öğretmenlerin %72,3’ü YZ kullanımına yönelik gerekli yetkinliklere sahip olmadığını ifade etmiştir.³⁰ Bu nedenle dijital dönüşümün okullarda etkili olabilmesi, dijital içeriklerin sınıf içinde uygulanabilir hâle getirilmesine bağlıdır. Bu süreçte bilişim teknolojileri ve BÖTE öğretmenleri, görev yaptıkları kurumlarda yenilikçi dijital teknolojiler konusunda güçlük yaşayan öğretmenlere destek sunarak ve bu teknolojilerin farklı branşlara entegrasyonunda meslektaşlarına rehberlik ederek okullarda öncü bir rol üstlenebilirler. Bu yönüyle, öğretmen yetkinliklerinden kaynaklanan fırsat eşitsizliklerinin azaltılması ve tüm

öğrencilerin nitelikli dijital öğrenme olanaklarına erişiminin sağlanması açısından söz konusu alandaki öğretmenlerinin bulunacakları okullara katkısı stratejik bir önem taşımaktadır.

2025 yılında dikkat çeken bir diğer konu, okullarda zorbalık ve şiddet içerikli olayların artmasına bağlı olarak rehberlik alanındaki atama sayıları olmuştur. 2023 ve 2024 yıllarında sırasıyla 3.604³¹ ve 1.597³² rehberlik öğretmeni atanmış olsa da 2025 yılında rehberlik alalında yalnızca 377 öğretmenin istihdam edilmesi, okullardaki norm kadro koşullarında herhangi bir değişiklik yapılmadığı sürece bu atamaların sorunları azaltmada sınırlı etkiye sahip olacağını göstermektedir. *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik’e* göre; özel eğitim kurumlarında öğrenci sayısı 25’i geçtiğinde, ilkokullarda 300’e, ortaokul, imam hatip ortaokulu ve anaokullarında 150’ye, ortaöğretim kurumlarında ise yine 150’ye ulaşan her okul için bir rehberlik öğretmeni norm kadrosu açılmaktadır. Ayrıca özel eğitim kurumlarında her 100 öğrencide, diğer tüm okul türlerinde ise her 500 öğrencide bir ek norm kadro verilmektedir.³³ **Her öğrencinin sosyal ve duygusal gelişim açısından bireysel değerlendirmeye ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde, ilkokuldaki en az 300 öğrenci için görevlendirilen tek bir rehberlik öğretmenin hem öğrencilerin gelişim süreçlerini yakından izleyip desteklemesi hem de gerektiğinde ortaya çıkabilecek güçlükleri zamanında ve etkili biçimde ele alması gerçekçi görünmemektedir.** Bu nedenle rehberlik ders saatlerinin artırılması, bu derslere sınıf rehber öğretmenlerinin katılımının ötesine geçilerek rehberlik alan öğretmenlerinin sistematik olarak öğrencilerle önleyici, gelişimsel ve bütüncül bir rehberlik anlayışı doğrultusunda çalışmalarda bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda, rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi için öncelikle norm kadro ölçütlerinin yeniden ele alınması, ardından atamaların bu doğrultuda planlanması önem taşımaktadır.

Ücretli öğretmenlik, geçici bir çözüm olarak öngörülmesine karşın zamanla sistemdeki öğretmen açığını gidermede kullanılan yaygın bir uygulamaya dönüşmüştür.

Türkiye’de öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4/B maddesine göre sözleşmeli olarak istihdam edilmektedir. Bu kapsamda göreve başlayan sözleşmeli öğretmenler üç yıllık fiilî hizmet sürelerini tamamladıktan sonra kadrolu statüye geçmektedir.³⁴ Bunun dışında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda ortaya çıkan kısa süreli ya da dönemsel öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla ders ücreti karşılığında ders vermek üzere “ücretli öğretmenler” görevlendirilmektedir.

1998 yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilmesiyle ortaya çıkan İngilizce öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla başlatılan ücretli öğretmenlik uygulaması, 2006 yılından itibaren diğer branşları da kapsayacak biçimde yaygınlaştırılmıştır.³⁵ Bu uygulamanın yasal dayanağı ve ilgili mevzuata, Kutu 4.1’de kısaca yer verilmiştir. Buna göre, ek ders ücreti karşılığında resmî okullarda görevlendirilecek yükseköğretim mezunu kişilerin hangi durumlarda ve hangi koşullarda görev alabilecekleri açık biçimde belirlenmiştir. Bu kapsamda, mevcut öğretmen sayısının yetersiz olması durumunda il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından ek ders ücreti karşılığında görevlendirmeler gerçekleştirilmektedir.^{36,37}

Kutu 4.1: Ders Ücreti Karşılığında Görevlendirilen Öğretmenler ile İlgili Mevzuat

Ücretli öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4. maddesinde tanımlanan herhangi bir personel statüsünde istihdam edilmemektedir. Bu uygulama;

- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 89. maddesi
- Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar
- MEB Personel Genel Müdürlüğü Ders Ücreti Karşılığında Yapılacak Görevlendirmeler konulu yazısı

çerçevesinde yürütülmektedir.

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 89. maddesinde³⁸, “her derecedeki eğitim ve öğretim kurumları ile üniversite ve akademilerde (askerî akademiler dâhil), okul, kurs ve yaygın eğitim yapan kurumlarda öğretmen veya öğretim üyesinin bulunmaması hâlinde, (...) açıktan atanacak kişilere ücret karşılığında ek ders görevi verilebileceği” hüküm altına alınmıştır. Aynı maddede, “ücretle okutulacak ders saatlerinin sayısının, ders görevi alacak kişilerin niteliklerinin ve uygulamaya ilişkin diğer hususların” ise Cumhurbaşkanı kararı ile belirleneceği açıkça ifade edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar’ın 9’uncu maddesine³⁹ “öğretmen sayısının yetersiz olması hâlinde; resmî görevi bulunmayan yükseköğrenim mezunlarına okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim ve yaygın eğitim kurumları ile yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü geçici eğitim merkezlerinde haftada 30 saate kadar; uzman ve usta öğretici olarak görevlendirilenlere okul öncesi, mesleki ve teknik ortaöğretim, özel eğitim ve yaygın eğitim kurumlarında haftada 40 saate kadar” ek ders görevi verilebileceği düzenlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğünün 05.06.2021 tarihli ve 26043924 sayılı “Ek Ders Ücreti Karşılığında Yapılacak Görevlendirmeler” konulu yazısına göre^v, ek ders ücreti karşılığında ders görevlendirmesinde öncelik sırası şöyledir:

- Mezuniyeti, görevlendirileceği alanın öğretmenliğe kaynak teşkil eden yükseköğretim programları arasında olanlar,
- Öğretmenliğe kaynak teşkil eden programlardan mezun olup, yan alanı görevlendirileceği alana uygun olanlar,
- Mezuniyeti görevlendirileceği alana yakınlık gösteren öğretmenliğe kaynak teşkil eden program mezunları,
- Mezuniyeti görevlendirileceği alana yakın olan diğer yükseköğretim programı mezunları.

Aynı nitelikte birden fazla aday bulunması hâlinde, öncelikle daha önce ücretli öğretmenlik yapmış olanlar, ardından KPSS/AGS puanı yüksek olanlar ve diploma notu yüksek olanlar tercih edilir.

^v E-68898891-10.07.01-26043924 sayılı Ek ders ücreti karşılığında yapılacak görevlendirmeler konulu, 05 Haziran 2021 tarihli yazı. https://derecek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/08112016_ucretli_o_yretmenlik_baYvuru_esaslarY.pdf adresinden erişildi.

Bakanlık, sistemde görev yapan ücretli öğretmenlere ilişkin verileri düzenli olarak kamuoyuyla paylaşmamaktadır. Bu konuda erişilebilen en güncel resmî verilerin yer aldığı MEB Personel Daire Başkanlığının 2023 Yılı Birim Faaliyet Raporu'na göre, 2023 yılı sonunda ücretli öğretmenlerin toplam öğretmen sayısına oranı %7,14'tür.⁴⁰ Bu yıl da oranın benzer olduğu varsayıldığında ve resmî eğitim kurumlarında 1.009.671 öğretmenin görev yaptığı dikkate alındığında, ücretli öğretmen sayısının yaklaşık 72 bin olduğu hesaplanmaktadır. Ortaya çıkan bu tablo, **öğretmen ihtiyacının atamalar yoluyla yeterince karşılanamaması sonucunda ücretli öğretmenliğin eğitim sisteminde işlevsel bir çözüm mekanizması olarak görülüp yaygın bir uygulama hâline geldiğini göstermektedir.** Bununla birlikte, Türk Eğitim-Sen'in araştırma bulgularına göre,⁴¹ önceki yıl 79 ilde 72.723 ücretli öğretmen görev yaparken, bu sayının bir yıl içinde 13.413 kişi artmasıyla 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 78 ilde^{vi} toplam 86.136 ücretli öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin %44,8'i eğitim fakültesi mezunu, %45,8'i eğitim fakültesi dışındaki lisans programlarından mezun^{vii} ve %9,4'ü ön lisans mezunudur. Ücretli öğretmenlerin yarısından azının eğitim fakültesi mezunu olması ve her 10 ücretli öğretmenden birinin ön lisans mezunu olması ayrıca dikkat çekmektedir.

Tüm bunlardan hareketle şu çıkarımların dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir:

- Ücretli öğretmen sayısının 2024-2025 döneminde tahmini verilere göre 72 bin gibi yüksek bir düzeye ulaşması, uygulamanın belirli durumlarda başvurulmuş bir yöntem olmaktan ziyade öğretmen açığını kapatmada kullanılan yaygın bir uygulamaya dönüştüğünün göstergesidir
- Bu uygulamanın yaygınlaşması, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü zedelemekte ve mesleğe yönelik algıyı olumsuz yönde etkilemektedir.
- Ders saatine dayalı ücretlendirme biçimi, benzer sorumlulukları taşımalarına rağmen ücretli öğretmenlerin düzensiz ve çoğu zaman asgari ücretin altında kalan bir gelirle çalışmak zorunda kalmalarına yol açmaktadır. Bu durum, ücretli öğretmenliğin ekonomik ve sosyal açıdan kırılgan bir çalışma biçimi olduğunu göstermektedir.
- Atama süreçlerinde öğretmen adayları kapsamlı değerlendirmelere tabi tutulurken, ücretli öğretmenlerin önemli bir kısmı herhangi bir ölçüt ya da seçme mekanizması olmadan görevlendirilmektedir.
- Ücretli öğretmenler arasında ön lisans mezunları ve pedagojik formasyon eğitimi bulunmayan bireylerin yer alması; okul öncesi, sınıf öğretmenliği, özel eğitim ve farklı branşlarda öğretmen ihtiyacının mesleki ve pedagojik yeterliği sınırlı kişilerle karşılanmasına neden olmakta, bu durum öğretimin niteliği ve öğrencilerin öğrenme süreçleri açısından ciddi riskler doğurmaktadır.
- Ücretli öğretmenlerin eğitim aldıkları alan dışındaki derslerde görevlendirilebilmesi, öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlandığı yasal düzenleme ile uygulama arasında önemli bir uyumsuzluk olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca bu durum, öğretim sürecinin etkililiğini zayıflatmakta ve öğrenme çıktılarının hedeflenen düzeye ulaşmasını güçleştirmektedir.
- Ücretli öğretmenlik uygulaması, Anayasa ile güvence altına alınan nitelikli eğitim hakkının korunmasını güçleştirmekte; özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini sınırlandırarak eğitimde fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirmektedir.

Sonuç olarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim harcamalarını sınırlamaya yönelik kısa vadeli bir uygulama olarak benimsenen ücretli öğretmenlik, eğitim

^{vi} Bursa, Karaman ve Erzincan dahil değildir.

^{vii} Eğitim fakültesi dışındaki lisans programlarından mezun olanların ne kadarının pedagojik formasyon eğitimi aldığı bilinmemektedir.

politikaları bakımından uzun vadede sürdürülebilir bir çözüm niteliği taşımamaktadır. Özellikle herhangi bir “uzmanlığı” ve “pedagojik formasyonu” olmayan kişilerin öğretmenlik mesleğini icra etmesi sakıncalı görülmektedir. Bu nedenle, açık norm kadroların mesleki yeterliği sınırlı geçici görevlendirmeler yoluyla kapatılmaya çalışılması yerine, ücretli öğretmen sayısı da dikkate alınarak yeterli sayıda kadro tahsis edilmesi ve bu kadrolara alanında yetkin öğretmenlerin atanması gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen ihtiyacı, pek çok gelişmiş ülkenin aksine halihazırda yetişmiş öğretmen eksikliğinden değil, yeterli sayıda öğretmen kadrosunun tahsis edilememesinden kaynaklanmaktadır.

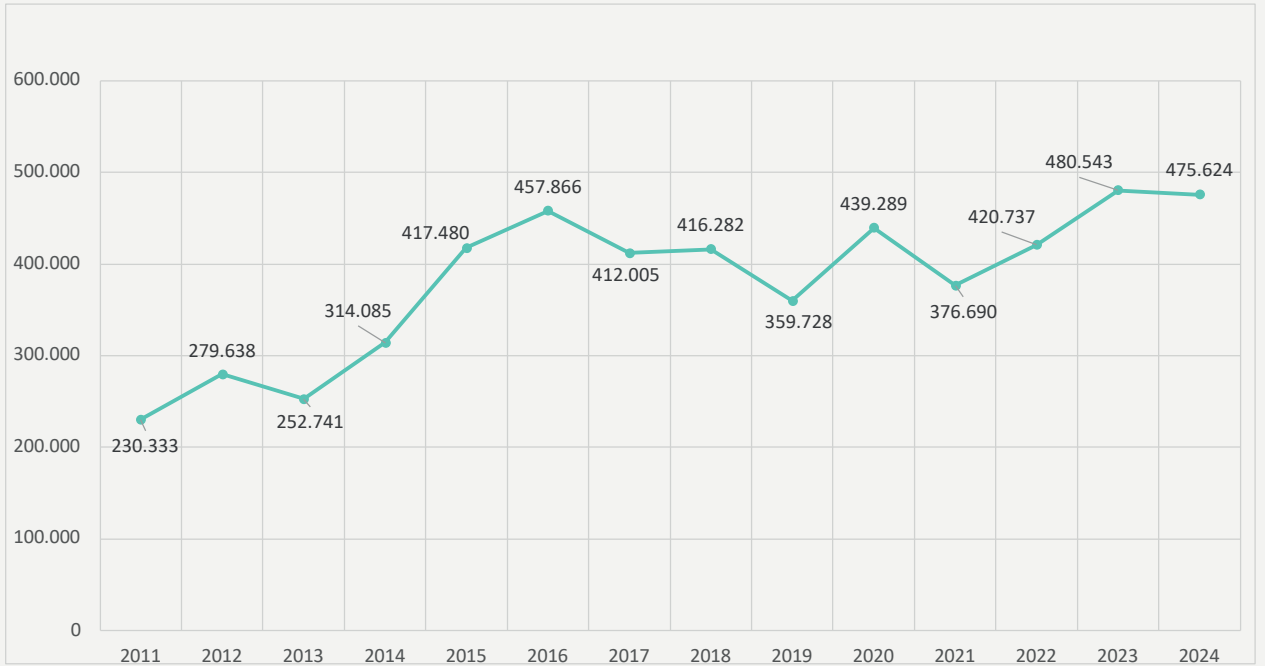
Türkiye’de 1982 yılından beri öğretmen yetiştirme sorumluluğunu doğrudan üstlenen eğitim fakülteleri her yıl on binlerce öğretmen adayı mezun etmektedir.

Bununla birlikte fen-edebiyat, teknoloji, mühendislik, hukuk ile iktisadi ve idari bilimler gibi farklı fakültelerden mezun olup öğretmenliğe yönelen adaylar da toplam öğretmen arzının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Nitekim resmî eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanma umuduyla sınavlara başvuran aday sayısı son on yılda çoğunlukla 400 binin üzerinde seyretmiştir (Grafik 4.2). Aşağıdaki veriler Türkiye’de öğretmen arzının ciddi boyutlara ulaştığını açıkça göstermektedir:

- 2024–2025 eğitim öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerine göre, Türkiye’de 99 eğitim/ eğitim bilimleri fakültesinde 34.601’i yeni kayıt olmak üzere toplam 184.584 öğrenci öğrenim görmektedir.⁴²
- 2024 yılında, bu fakültelerden 38.595 öğretmen adayı mezun olmuştur.⁴³

GRAFİK 4.2

Yıllara göre KPSS Eğitim Bilimleri Aday Sayısı* (2011-2024)



Not: * Hem boylamsal değişime dair verilerin elde edilebilmesi hem de daha doğru çıkarımlar yapılabilmesi adına, aday sayıları KPSS Eğitim Bilimleri Testine katılıp puanı hesaplanan aday sayıları üzerinden sunulmuştur. Ancak, 2014 ve 2015 yıllarına ait ilgili veriler paylaşılmadığından, bu yıllara ait sınava giren aday sayıları verilmiştir.

Kaynak: İlgili yıllara ait veriler, ÖSYM veri tabanından derlenmiştir.

- Farklı fakültelerden öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi alarak sürece katılmasıyla atama bekleyen öğretmen adayı havuzu büyümektedir. Örneğin, 2023–2024 eğitim öğretim yılında Öğretmenlik Uygulaması dersine toplam 94.422 pedagojik formasyon programı öğrencisi katılmıştır.⁹
- KPSS 2024 Eğitim Bilimleri oturumuna ise toplam 475.624 aday katılmıştır. (Grafik 4.2).

Buna karşın, Nisan 2025'te açıklanan öğretmen atama kontenjanı yalnızca 15 bin olmuştur. Türkiye'de eğitim fakültelerine yönelen öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla yaklaşık 12 bin azalmış olsa da, mevcut mezunlar ve pedagojik formasyon eğitimi alanlarla birlikte değerlendirildiğinde öğretmen arzı hâlâ belirlenen kadro ihtiyacının çok üzerindedir.

Bununla birlikte, Millî Eğitim Akademilerindeki hazırlık eğitimi için 10 bin kişinin alınacağı açıklanmış; bu kapsamda yapılan MEB-AGS sınavının AGS oturumuna 411.805 aday başvurmuştur.⁴⁴ AGS oturumuna başvuran aday sayısının, ayrılan kadronun yaklaşık 41 katına karşılık geldiği görülmektedir. Öte yandan, kamuoyuna

yansıyan açıklamalarda bundan sonraki öğretmen atamalarının büyük ölçüde emekli olan ve görevden ayrılan öğretmen sayısı ile sınırlandırılacağı ve yıllık atama sayısının 6–8 bin aralığında tutulacağı ifade edilmiştir.⁴⁵ Dolayısıyla **Türkiye'de öğretmen ihtiyacına ilişkin temel sorunun, sistemde yeterli sayıda yetişmiş öğretmen bulunmamasından değil; mevcut öğretmen arzına kıyasla yeterli sayıda öğretmen kadrosu tahsis edilememesinden kaynaklandığı açıkça ortaya çıkmaktadır.**

UNESCO'nun 2024/5 Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda öğretmen ihtiyacı, arza dayalı ve talebe dayalı olmak üzere iki biçimde tanımlanmaktadır (Kutu 4.2). Arza dayalı öğretmen ihtiyacı, mevcut kadroları dolduracak sayıda nitelikli ve istekli öğretmenin bulunmamasını ifade ederken; talebe dayalı öğretmen ihtiyacı, öğretmen arzı mevcut olmasına rağmen bütçe kısıtları ve istihdam politikaları gibi nedenlerle yeterli sayıda kadro açılmaması durumunu ifade etmektedir. Bu çerçevede Türkiye, "öğretmen var, kadro yok" olarak ifade edilen talebe dayalı öğretmen ihtiyacının tipik bir örneğini oluşturmaktadır.

Kutu 4.2: "Öğretmen İhtiyacı" Kavramı

Son yıllarda "öğretmen ihtiyacı/açığı (teacher shortages)" küresel ölçekte giderek daha fazla gündeme gelmektedir. UNESCO'ya göre, 2030 yılına kadar Nitelikli Eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için dünya genelinde 44 milyon ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenine ihtiyaç duyulmaktadır.⁴⁶

Öğretmen ihtiyacı, farklı nedenlere sahip iki ayrı durumu birlikte ifade etmektedir. Bu durumlar benzer sonuçlara yol açsa da (öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması, kalabalık sınıflar, alan dışı ders verme, nitelsiz öğretmen istihdamı, ikili öğretim ve birleştirilmiş sınıflar), öğretmen ihtiyacının doğru anlaşılabilmesi ve ülke bağlamına uygun politika geliştirilmesi için birbirinden ayrı olarak ele alınmalıdır.⁴⁷

■ Arza dayalı öğretmen ihtiyacı: Kadro var, öğretmen yok.

Mevcut öğretmen kadrolarını dolduracak yeterli sayıda nitelikli ve istekli öğretmen bulunmaması anlamına gelmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarına düşük ilgi, mezunların öğretmenliği tercih etmemesi ve meslekten ayrılma oranlarının yüksek olmasıyla ilişkilidir. Sorunun çözümü, öğretmenliği daha cazip hâle getirecek ücret, çalışma koşulları ve kariyer düzenlemelerinin güçlendirilmesini gerektirir.

■ Talebe dayalı öğretmen ihtiyacı: Öğretmen var, kadro yok.

Yetişmiş öğretmen arzı bulunmasına karşın, bütçe kısıtlamaları veya istihdam politikaları nedeniyle yeterli sayıda öğretmen kadrosu açılmaması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğrenme koşullarını iyileştirmek için gerekli öğretmen ihtiyacının karşılanamamasına yol açmaktadır. Sorunun çözümü, eğitim finansmanının güçlendirilmesini, kadro planlamasının iyileştirilmesini ve kamu istihdam politikalarının yeniden düzenlenmesini gerektirir.

Benzer biçimde Senegal, Kongo ve Etiyopya gibi düşük gelirli ülkelerde de yetişmiş öğretmen adayları mevcut olmasına rağmen bütçe kısıtlamaları ve istihdam sorunları öğretmen ihtiyacının karşılanmasını engellemektedir. Buna karşın Kanada, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi yüksek gelirli ülkelerde öğretmen ihtiyacı, öğretmenliğe ilginin azalmasına ve öğretmen yetiştirme programlarına girişlerin düşmesine bağlı arz yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Bu tablo, Türkiye’de sayıca yüksek olan öğretmen arzının yalnızca ulusal istihdam meselesi olarak değil, aynı zamanda uluslararası bir fırsat alanı olarak da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Küresel ölçekte birçok ülkede öğretmen açığı sürerken, Türkiye’de yetişmiş öğretmenlerin niteliksel olarak güçlendirilmesi ve uluslararası standartlarla uyumlu hâle getirilmesi stratejik bir seçenek olabilir. Bu amaçla yabancı dil yeterliklerinin artırılması, kültürlerarası pedagojik donanımın geliştirilmesi, dijital ve uzaktan öğretim becerilerinin güçlendirilmesi ve uluslararası geçerliliği olan sertifika programlarının tasarlanması önem taşımaktadır. Ayrıca ikili anlaşmalar, öğretmen değişim programları ve çevrim içi öğretim modelleri yoluyla Türk öğretmenlerin farklı ülkelerde görev alabilmelerinin önü açılabilir. Böyle bir yaklaşım, hem Türkiye’deki öğretmen arz fazlasının nitelikli biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir hem de dünya genelindeki öğretmen açığının azaltılmasına somut destek sunabilir.

300.000 başarı sıralaması şartı, öğretmenliğe yönelen tüm adayları kapsayacak şekilde uygulanmalıdır.

Öğretmen niteliğini güvence altına almaya yönelik politikaların tutarlı ve kapsayıcı biçimde tasarlanması, öğretmenlik mesleğine giriş ölçütlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir. Bu kapsamda öğretmenliğe yönelen adaylar arasında farklı ölçütlerin uygulanması, hem öğretmen arzının yönetilebilir ve öngörülebilir biçimde planlanmasını güçleştirmekte hem de mesleğe girişte eşitlik ilkesini tartışmalı hâle getirmektedir.

Nitelikli eğitimin ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olduğu dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerinde niteliği esas alan stratejik politikaların uygulanması zorunludur. Bu çerçevede, öğretmen yetiştirme programlarına girişte uygulanan

300.000 başarı sıralaması şartı, öğretmen niteliğini artırmaya yönelik önemli bir düzenleme olarak öne çıkmaktadır. Ancak fen-edebiyat fakültesi mezunları gibi farklı fakültelerden sürece dâhil olan adaylar için benzer bir ölçütün bulunmaması, öğretmenliğe girişte adil olmayan uygulamalara yol açmakta ve çifte standart tartışmalarını gündeme getirmektedir. Buna ek olarak, pedagojik formasyon programlarının⁴⁸ sınırlı içeriği ile Millî Eğitim Akademilerine öğretmenlik formasyonu aranmaksızın öğretmenliğe kaynak teşkil eden tüm alanlardan başvuru kabul edilmesi,⁴⁹ öğretmen niteliğine ilişkin kaygıları artırmaktadır. Öğretmenlik mesleğine girişte niteliği garanti altına almak için başarı sıralaması şartı başta olmak üzere MEB-AGS’ye girecek tüm adaylar için ek kriterler getirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.⁵⁰

Norm kadro fazlası öğretmen sorununu doğuran mevcut istihdam politikaları ve norm belirleme ölçütleri okul, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını yeterince dikkate almamaktadır.

Türkiye’de Nisan 2025 itibarıyla 59.722 öğretmen ihtiyaç fazlası veya norm kadro fazlası durumundadır.² Bu durumun temelinde, mevcut istihdam uygulamaları ile norm belirleme ölçütlerinin okulun işleyişi ile öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını yeterince gözetmemesi yer almaktadır.

Norm kadro fazlası olarak belirlenen sözleşmeli ve/veya kadrolu öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı tablo, her zaman bireysel tercihlerden değil, çoğu zaman uygulamaya konulan düzenlemelerden yani sistemden kaynaklanmaktadır. Buna rağmen, norm kadro fazlası durumunda bulunan öğretmenlerden, tercih ettikleri eğitim kurumlarına atanamayan ya da yer değiştirme başvurusunda bulunmayanların atamaları, aynı ilçe grubu öncelikli olmak üzere, ihtiyaç bulunan eğitim kurumlarına hizmet puanı esas alınarak valiliklerce resen yapılmaktadır.⁵¹ Bu resen atamalar sonucunda öğretmenler, ailelerinden, öğrencilerinden ve alıştıkları okul ikliminden ayrılmak zorunda kalarak kendi tercihleri dışında başka okullara gönderilmekte; bu durum mesleki motivasyonun azalması, aile bütünlüğünün zedelenmesi, okul aidiyetinin zayıflaması ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde sürekliliğin bozulması gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir.

Bununla birlikte, norm kadro belirlemede kullanılan ölçütlerin, güncel eğitim ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı da tartışmalıdır. Örneğin, *MEB Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğine* göre³³ ilkokullarda öğrenci sayısı 300'ü aştığında okula yalnızca bir rehber öğretmen norm kadrosu verilirken, bu sayının altında kalan okullara rehber öğretmen tahsis edilmemektedir. Bu durum, ilkokul düzeyindeki rehberlik gereksinimlerini yeterince karşılamamakta ve öğrencilerin psikososyal destek ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir. Bu çerçevede norm kadro belirleme ölçütlerinin, yalnızca öğrenci sayısına dayalı nicel ölçütlerle sınırlandırılmaması; okulun bağlamsal özellikleri ile öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını esas alan ihtiyaç temelli bir yaklaşımla, kademe ve branş bazında yeniden ele alınması gerekmektedir.

Öğretmen istihdam sistemi, yalnızca mezunlar için değil, sınavda başarı gösteren adaylar için dahi belirsizlik üretmektedir.

Temmuz–Ağustos 2024 döneminde gerçekleştirilen KPSS'ye rağmen öğretmen atamalarının 2025 yılı Kasım ayında yapılması, öğretmen istihdam sürecinin yaklaşık bir buçuk yıla yayıldığını ve bu sürecin planlı ve öngörülebilir bir yapıya sahip olmadığını göstermektedir. Öğretmen istihdamında bu denli uzun ve belirsiz bir zaman aralığının oluşması, sınavda başarılı olan adayları dahi ekonomik güvenceye dayalı bir mesleki geçiş sürecinden yoksun bırakmakta ve istihdam sürecini bireyler açısından yüksek belirsizlik içeren bir bekleme dönemine dönüştürmektedir. Bu koşullar altında öğretmen adayları, düzenli gelir elde edememe, evlilik ve aile kurma gibi temel yaşam planlarını erteleme ve alan dışı ya da geçici işlere yönelme gibi çok boyutlu sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenliğe atama sürecinin bu kadar uzaması, adaylar için sosyo-ekonomik açıdan güvencesiz ve belirsiz bir dönem yaratmaktadır.

Diğer yandan söz konusu belirsizlik, yalnızca bireysel yaşam koşullarını değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin toplumsal

statüsünün ve mesleki cazibesinin zayıfladığı yönündeki algının güçlenmesine yol açabilmektedir. Ortaya çıkan tablo, öğretmen istihdamında etkili ve sürdürülebilir bir planlamanın bulunmaması nedeniyle öğretmen adaylarının ekonomik güvenliğini ve mesleki motivasyonunu doğrudan zedeleyen ciddi bir istihdam sorunu olarak görülmektedir.

Öğretmen istihdamına yönelik sorunların çözümü; ihtiyaç ve niteliği esas alan sürdürülebilir bir planlamanın etkin şekilde uygulanmasına bağlıdır.

Türkiye'de öğretmen ihtiyacı ve istihdamına ilişkin sorunlar, geçici ve parçalı uygulamalarla çözülemeyecek ölçüde kökleşmiştir. Öğretmen arzı ile talebi arasındaki derinleşen uçurum, ücretli öğretmenliğin yaygınlaşması, sistemde hem öğretmen ihtiyacı hem de norm fazlası öğretmenlerin olması mevcut istihdam politikalarının etkisizliğini açık biçimde göstermektedir. Bu nedenle öğretmen ihtiyacının belirlenmesi ve istihdam süreçlerinin, atama sayısının ötesinde öğretmen niteliğini ve uzun vadeli ihtiyaçları esas alan kapsamlı bir planlama sistemiyle yürütülmesi gerekmektedir.

Öğretmen ihtiyacı projeksiyonu; okul çağındaki nüfus, ideal sınıf mevcudu, öğretmenlerin ders yükü ve çalışma süreleri, bölgesel dağılım, emeklilik ve atama verileri gibi çok sayıda değişkenin birlikte değerlendirilmesi ile gelecekte kaç öğretmene ihtiyaç duyulacağını öngörmeyi amaçlayan bilimsel bir planlama sürecidir. Ancak Türkiye'de öğretmen istihdamının bu tür bir projeksiyona dayalı olarak yürütülemediği görülmektedir. 15 bin öğretmen kadrosu için KPSS'ye giren 475.624 adayın bulunması, öğretmen istihdamında ciddi bir dengesizliğe işaret etmekte ve arzın talebin yaklaşık 32 katına ulaştığını göstermektedir (Grafik 4.2). Bu tablo, öğretmen ihtiyacını doğru biçimde öngörebilen ve arz–talep dengesini etkin şekilde yönetebilen bir planlama mekanizmasının hayata geçirilmesini ve öğretmen atamalarının bu mekanizma doğrultusunda yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin uzun yıllar boyunca kamuoyunda istihdam garantisi olan bir meslek olarak algılanmış olması da mevcut dengesizliğin önemli nedenlerinden biridir. Öğretmen ihtiyacına ilişkin

gerçekçi ve bilimsel projeksiyonların kamuoyuyla şeffaf biçimde paylaşılması, özellikle öğretmen adaylarının mesleki beklentilerini ve eğitim tercihlerini sağlıklı biçimde şekillendirmelerini güçleştirmiştir. **Öğretmen ihtiyacı projeksiyonlarının düzenli, anlaşılır ve şeffaf bir şekilde kamuoyuyla paylaşılması; hem bu yerleşik algının dönüşmesine katkı sağlayacak hem de gençlerin umutlarının boşa harcanmasının önüne geçilmesine hizmet edecektir.**

YÖK ile MEB arasındaki koordinasyon eksikliği, öğretmen istihdamına ilişkin sorunları daha da pekiştirmektedir. YÖK'ün yetki alanında yürütülen öğretmen yetiştirme süreci ile öğretmen istihdamından sorumlu MEB tarafından yürütülen uygulamaların birbirinden kopuk olması, nitelikli öğretmenlerin bütüncül bir yaklaşımla yetiştirilmesini ve istihdam edilmesini güçleştirmektedir. Bu durum ayrıca, bazı alanlarda öğretmen fazlalığının, bazı alanlarda ise öğretmen açığının eş zamanlı olarak ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. 300.000 başarı sıralaması şartı ve pedagojik formasyon politikalarının öğretmen ihtiyacına ilişkin planlamayla yeterince ilişkilendirilememesi, öğretmen yetiştirme ile istihdam arasındaki uyumsuzluğu görünür kılmaktadır. Buna ek olarak Millî Eğitim Akademilerinin öğretmen yetiştirme sistemine dâhil edilme biçimi, YÖK ile MEB arasındaki koordinasyon sorunlarının kurumsal düzeyde nasıl somutlaştığını göstermektedir.⁵² Bu nedenle **öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçleri eşgüdüm içinde ele alınmalı, öğretmen ihtiyacına ilişkin planlamalar öğretmenlik mesleğine kabul sürecinden itibaren yapılmalıdır.**

Sonuç olarak, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve nitelikli eğitim hedefine ulaşılabilmesi için, bölgesel ihtiyaçlara dayalı, ekonomik kaygılar ön plana çıkarılmadan, sürdürülebilir ve niteliğe odaklı bir öğretmen ihtiyacı planlamasının yapılması ve öğretmen atamalarının bu doğrultuda gerçekleşmesi sağlanmalıdır.

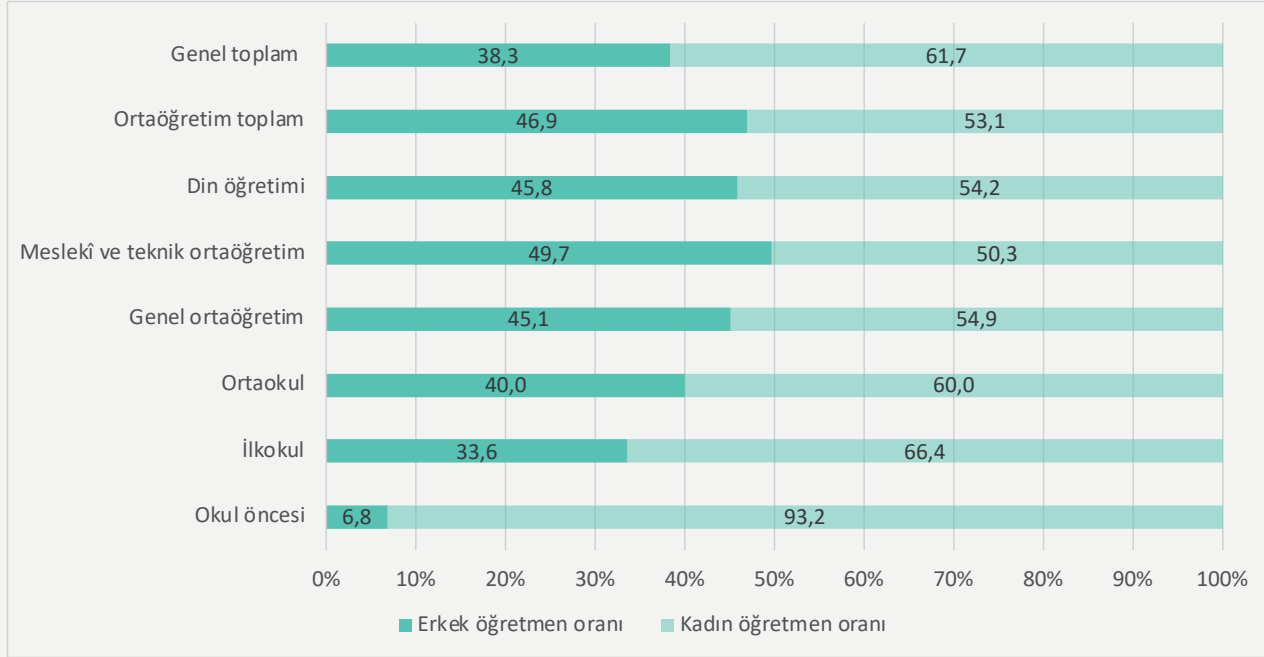
Kadın öğretmen oranının özellikle okul öncesi ve ilkökul kademelerinde yoğunlaşmasıyla birlikte, öğretmenlerin %61,7'sinin kadınlardan oluşması, toplumsal cinsiyet normları ve istihdam koşullarıyla ilişkili bir cinsiyet dengesizliğini yansıtmaktadır.

Toplumsal cinsiyet normları, belirli cinsiyetler için hangi davranışların, rollerin, sorumlulukların veya özelliklerin “uygun” ya da “kabul edilebilir” olduğunu belirleyen sosyal ve kültürel beklentilerdir.⁵³ Bu normlar biyolojik cinsiyetten ziyade toplumun cinsiyete yüklediği anlamlarla şekillenir ve bireylerin eğitimden meslek seçimine, kariyer gelişiminden sosyal etkileşimlerine kadar pek çok alanı etkileme potansiyeline sahiptir.⁵⁴ Öğretmenlik mesleği de toplumsal cinsiyet normlarının etkisiyle genellikle “kadın mesleği” olarak algılanmaktadır. Türkiye’deki öğretmen profili bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır. Resmî ve özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin %61,7’si kadın, %38,3’ü erkektir. **Kadın öğretmen oranı özellikle okul öncesinde %93,2 gibi çok yüksek bir düzeydedir; ilkökulda %66,4, ortaokulda %60, ortaöğretimde ise %53,1’e düşmektedir** (Grafik 4.3). Bu veriler, bakım ve duygusal emek gerektirdiği düşünülen erken çocukluk ve sınıf öğretmenliği alanlarında kadınların yoğunlaştığını; ortaöğretim düzeyinde ise cinsiyet dağılımının görece daha dengeli bir görünüm aldığını göstermektedir.

Türkiye’de öğretmenler arasında cinsiyet dengesinin en belirgin biçimde sağlandığı kademe, kadın öğretmen oranının %50,3 olduğu mesleki ve teknik ortaöğretimdir. Ancak bu okullarda yer alan 56 alan ve 119 dal⁵⁵ içinde kadın ve erkek öğretmenlerin nasıl dağıldığına ilişkin verilerin bulunmaması, mevcut dengenin alan ve dal bazında geçerli olup olmadığını belirsiz kılmaktadır. Kadın öğretmenlerin daha çok bakım ve sağlık gibi geleneksel alanlarda, erkek öğretmenlerin ise teknik ve endüstriyel alanlarda yoğunlaşmış olduğuna ilişkin veri eksikliği, mesleki ve teknik eğitimde gerçek anlamda bir cinsiyet dengesi olup olmadığını değerlendirmeyi güçleştirmektedir.

GRAFİK 4.3¹

Eğitim Kademelerine ve Program Türlerine Göre Kadın ve Erkek Öğretmen Oranları (2025) (%)



Öğrencilerin cinsiyete dayalı yargılarının yaş ilerledikçe güçlendiği dikkate alındığında⁵⁶, ortaöğretim kademesinde ve özellikle mesleki ve teknik eğitim programlarında görev yapan kadın ve erkek öğretmen oranları ayrı bir önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyet dağılımındaki dengesizlikler, eğitim politikaları açısından dikkatle ele alınması gereken bir durumdur. Zira öğretmenlerin cinsiyet bakımından dengesiz biçimde temsil edilmesi, sınıf içindeki rol modellerin çeşitliliğini azaltarak öğrencilerin akademik yönelimlerini, meslek seçimlerini ve özellikle STEM alanlarına yönelik tutumlarını doğrudan etkileyebilmektedir.⁵⁷ Rol model eksikliği, öğrencilerin belirli alanlarda kendilerini yeterli görme ve o alanlarda ilerleme motivasyonunu zayıflatabilmektedir. Nitekim okul öncesi ve ilkokul düzeylerinde erkek öğretmenlerin az olması, erkek öğrencilerin geleneksel cinsiyet rolleriyle daha sık karşılaşmasına yol açmaktadır.

Benzer bir durum üst eğitim kademelerinde de görülmekte; özellikle fen, teknoloji ve mühendislik alanlarında kadın öğretmenlerin sınırlı olması, kız öğrencilerin bu alanlara yönelik özgüvenini ve kariyer yönelimini olumsuz etkileyebilmektedir.⁵⁸ Öğretmenlerin cinsiyet dağılımının dikkate alınmasının yanı sıra öğretim programlarından başlanarak ders kitapları, öğretim materyalleri, okul iklimi ve eğitim yöneticileri, öğretmenler, veliler ile öğrencilerin cinsiyete ilişkin tutumlarının dönüştürülmesine yönelik bütüncül düzenlemeler yapılması önerilmektedir. Ayrıca politika yapıcılarının bu unsurları birlikte ele alarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini güçlendirecek kapsamlı stratejiler geliştirmesi önemlidir.⁵³

Bununla birlikte, öğretmenlik gibi mesleklerin belirli bir cinsiyetle özdeşleştirilmesi hem mesleğe yönelik toplumsal algıları hem de alana yönelen öğretmen adaylarının dağılımını etkileyebilmektedir. Öyle ki, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerine göre eğitim ve eğitim bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının %69'u kadın, %31'i erkektir.⁴²

Her on öğretmen adayından yedisinin kadın olması, mesleğe giriş aşamasında dahi belirgin bir cinsiyet temelli yoğunlaşmanın ortaya çıktığını göstermektedir.

Eğitim fakültelerinde bulunan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir araştırmaya göre,⁵⁹ erkek öğretmen adaylarının sayısındaki azalma; “öğretmenlik mesleğinin düşük statüde algılanması, atama sayılarının yetersizliği, yeni mezunların iş bulmakta zorlanması ve öğretmen maaşlarının düşük olması” gibi etkenlerle ilişkilendirilmiştir. Bu koşullar nedeniyle erkek adayların, aile geçimini daha hızlı sağlayabilecekleri alternatif mesleklere (örn. polislik) yönelme eğiliminde oldukları da belirtilmektedir. Dolayısıyla, atanamama riskinin yüksek görülmesi erkeklerin öğretmenlikten uzaklaşmasına yol açmaktadır. Ayrıca mesleğin statüsüne ilişkin söz konusu

olumsuz algıyı destekleyen bir bulgu olarak, Türkiye’de ortaokul öğretmenlerinin yalnızca %22,3’ü toplumun öğretmenlik mesleğine değer verdiğini düşünmektedir. Bu oran, 2018 yılına kıyasla %3,7 oranında düşüş göstermiştir.³⁰

Bu noktada, öğretmenlik mesleğindeki cinsiyet dengesizliğinin toplumsal cinsiyet normları, mesleğin toplumsal statüsü ve kamuda öğretmen istihdamına ilişkin azalan atama sayılarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, branşlar arasında daha dengeli bir cinsiyet dağılımını destekleyen düzenlemeler ile bu hedefi gözetilen istihdam politikalarının geliştirilmesi hem eğitimde fırsat eşitliğini hem de öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimini güçlendirecektir.

II. MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ

10 Ekim 2024 tarihinde yürürlüğe giren 7528 sayılı *Öğretmenlik Mesleği Kanunu* (ÖMK),³⁴ öğretmenlerin mesleğe seçilmelerinden kariyer basamaklarında ilerlemelerine kadar tüm mesleki süreçleri düzenlemektedir. Kanunun en belirgin yeniliği, öğretmen yetiştirme ve mesleğe hazırlık süreçlerini yeniden yapılandıran Millî Eğitim Akademilerinin kurulmasıdır.

Akademilerin kuruluş ve işleyişine ilişkin hükümler 1 Ocak 2025’te, öğretmenlerin akademilerde mesleğe hazırlanmasına ve sözleşmeli öğretmen istihdamına yönelik hükümler ise 1 Eylül 2025’te yürürlüğe girmiştir.

2025’te Ne Oldu?

A. Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS)

- Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi’ne kabulü için Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS), ilk kez 13 Temmuz 2025’te ÖSYM tarafından iki oturum halinde uygulanmıştır.

- 2025 MEB-AGS’nin ilk oturumu olan Akademi Giriş Sınavı’na (AGS) 411.805, ikinci oturum olan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne (ÖABT) 307.376 aday başvurmuştur.⁴⁴

B. Mevzuat Düzenlemeleri

- MEB’e bağlı resmî eğitim kurumlarına sözleşmeli öğretmen atamaları, 16/1/2025 tarihli ve 32784 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*⁶⁰ ile yeniden düzenlenmiştir.^{viii} Buna göre, öğretmenliğe kaynak oluşturan lisans programlarından veya denkliği kabul edilen yurtdışı yükseköğretim programlarından mezun öğretmen adayları:
 - Alan bazında belirlenen kontenjanlara göre MEB-AGS puan üstünlüğü^x esas alınarak Millî Eğitim Akademisinde hazırlık eğitimine alınırlar.

^{viii} 3/8/2016 tarihli ve 29790 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır. 1 Eylül 2025 tarihine kadar yapılan sözleşmeli öğretmen istihdamında, kaldırılan bu Yönetmeliğin hükümleri uygulanmıştır.

^{ix} 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu ve 3713 sayılı Terörle Mücadele Kanunu kapsamındaki adaylar MEB-AGS şartı aranmaksızın Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına; millî sporcular Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslar uyarınca belirlenen öncelik durumlarına göre; engelli adaylar ise EKPSS puan üstünlüğüne göre hazırlık eğitimine alınacaktır.

^x Hazırlık eğitiminde verilen teorik derslerin aritmetik ortalamasının %40’ı ve uygulamalı derslerin aritmetik ortalamasının %60’ı ile atama başarı puanı hesaplanır.

- Hazırlık eğitimi başarıyla tamamladıklarında, atama başarı puanları^x ve tercihleri doğrultusunda sözleşmeli öğretmen olarak görevlendirilirler.
- Sözleşmeli olarak göreve başlamalarının ardından, üç yıllık hizmet süresini tamamlamaları hâlinde kadrolu statüye geçirilirler.
- 19/3/2025 tarihli ve 32846 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği*, Akademinin kuruluşunu, teşkilat yapısını, görevlerini ve çalışma usullerini düzenlemektedir.⁶¹ Bu çerçevede Akademi tarafından yürütülecek eğitim faaliyetleri aşağıda belirtilmiştir:
 - **Öğretmen adaylarına yönelik eğitim faaliyetleri;** öğretmen istihdam sürecinin bir parçası olan hazırlık eğitimi programlarının hazırlanması ve uygulanmasını kapsamaktadır.
 - **Hizmetteki öğretmenlere yönelik eğitim faaliyetleri;** hizmet içi eğitimler, mesleki gelişim programları ile kariyer basamaklarına yönelik eğitim içeriklerinin hazırlanmasını, güncellenmesini ve yürütülmesini içermektedir.
 - **Eğitim yöneticilerine yönelik eğitim faaliyetleri;** yönetici yetiştirme programlarının uygulanmasını ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini kapsamaktadır.
- * 4 Kasım 2025 tarihinde, eğitim kurumları yönetici yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterlikler doğrultusunda Yönetici Yetiştirme Programı içeriği ile uygulanacak usul ve esasların ele alındığı bir çalıştay gerçekleştirilmiştir.⁶²

■ 30/7/2025 tarihli ve 32971 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli İstihdamına Dair Yönetmelik*⁶³ ile Akademiye eğitim faaliyetlerini yürütecek sözleşmeli eğitim personelinin istihdamına ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir. Buna göre, 657 sayılı Kanundaki genel şartlara ek olarak, eğitim personeli olacak kişilerde aşağıdaki koşullardan en az biri aranır:

- Doktora ya da daha yüksek bir akademik unvana sahip olmak.
- Uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanına sahip olmak.
- Bakanlık kadrolarında en az 10 yıl çalışmış ve bu sürenin en az 3 yılını şube müdürü veya daha üst görevlerde asaleten geçirmiş olmak.^{xi}

Değerlendirme ve Öneriler

Türkiye, öğretmenlik diplomasına sahip öğretmen adaylarını yeniden öğretmen yetiştirme sürecine tabi tutan tek ülkedir.

7528 sayılı ÖMK kapsamında, öğretmenlerin resmî eğitim kurumlarında istihdam edilme sürecine ilişkin önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler doğrultusunda, 2025 yılında istihdam edilen 15 bin sözleşmeli öğretmenden sonra gerçekleştirilecek atamalarda, lisans programlarından mezun olan adaylar, MEB-AGS puan üstünlüğüne göre Millî Eğitim Akademisine alınacaktır. Millî Eğitim Akademisinde verilen hazırlık eğitimi başarıyla tamamlamalarının ardından sözleşmeli öğretmen olarak atamaları yapılacak; sözleşmeli statüde göreve başlayan öğretmenler ise üç yıllık hizmet süresini tamamlamaları hâlinde kadrolu statüye geçirilecektir.⁶⁰ Hazırlık eğitimi sürecinde adaylara öğretmenlik mesleğine yönelik teorik ve uygulamalı dersler sunulacak; atamaya esas başarı puanı, teorik derslerin aritmetik ortalamasının %40’ı ile uygulamalı derslerin aritmetik ortalamasının %60’ı alınarak hesaplanacaktır. Bu eğitimle, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce sistemli bir öğretmen yetiştirme sürecinden geçmeleri amaçlanmaktadır.³⁴

^{xi} En az lisans mezunu olma şartı aranır.

Sözleşmeli öğretmen olarak atanacak adayların görev alacağı 97 öğretmenlik alanı ile bu alanlara kaynak oluşturan lisans programları, adayların mezun oldukları yükseköğretim programları esas alınarak, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul Kararı ile *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları* doğrultusunda belirlenmektedir. ÖMK'nin kabulü ve Millî Eğitim Akademisi Başkanlığının kurulmasının ardından, 19/11/2025 tarihli ve 129 sayılı Kurul Kararı ile ilgili esaslar güncellenmiştir. Bu güncelleme kapsamında, **Millî Eğitim Akademisi tarafından yürütülen hazırlık eğitimine kabul edilecek adaylar için daha önce öğretmen atamasında aranan “pedagojik formasyon” şartı kaldırılmıştır.**⁴⁹ Dolayısıyla bu düzenleme, hazırlık eğitiminin doğrudan öğretmen yetiştirmeye yönelik temel bir mesleki eğitim süreci olarak kurgulandığını göstermektedir. Bununla birlikte, 2025-2026 akademik yılında pek çok yükseköğretim kurumunda özellikle mezunlara yönelik pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları açılmaya devam etmiştir ve açılan branşlar arasında eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programı bulunan branşlar da mevcuttur.^{64, 65}

Öte yandan Türkiye'deki eğitim fakülteleri, bünyelerinde açılan 25 öğretmenlik lisans programı aracılığıyla öğretmen yetiştirme görevini üstlenmektedir. **Bu programlarda öğretmen adayları alan eğitimi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin dersleri tamamlayarak öğretmenlik meslek diploması almaya hak kazanmaktadır.** Buna rağmen eğitim fakültelerinden öğretmenlik yetkinliği ile mezun olan adaylar, meslek diplomalarını aldıktan sonra Akademi bünyesinde sunulan hazırlık eğitimine katılmak durumunda kalmaktadır. **Güney Kore, İngiltere, Kanada, Finlandiya, Japonya, Estonya, Polonya, Almanya ve Fransa gibi ülkelerdeki öğretmen yetiştirme ve istihdam uygulamalarıyla karşılaştırıldığında, yalnızca Türkiye'de öğretmen adaylarının meslek diplomasına sahip olmalarına rağmen ikinci kez öğretmen yetiştirme sürecine katılmak zorunda kaldıkları görülmektedir** (Kutu 4.3). Pek çok ülkede öğretmenlik diplomasını

alan bireyler istihdam edildikten sonra doğrudan aday öğretmenlik (induction) sürecine başlatılmaktadır. Buna karşın, Türkiye'deki hazırlık eğitimi, aday öğretmenlik uygulamalarıyla bazı benzerlikler taşısa da iki temel yönüyle öğretmen yetiştirme sürecine daha yakındır:

1. Öncelikle Akademi kapsamındaki hazırlık eğitimi, mesleğe uyum sağlamaya yönelik bir geçiş eğitimi olmanın ötesinde, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin yeniden kazandırılmasını amaçlayan bileşenler içermektedir.
2. Akademiye, öğretmenlik eğitimi ya da pedagojik formasyon almış bireylerin dışında öğretmenlikle ilgili tek bir ders almamış, öğretmenliğe kaynak oluşturan lisans programı mezunlarının da doğrudan kabul edilmesi, bu sürecin öğretmen yetiştirme niteliği taşımasına yol açmaktadır.

Ayrıca, Türkiye'deki hazırlık eğitimi, Almanya'daki hazırlık hizmeti (Preparatory Service/ Vorbereitungsdienst) ile biçimsel bir çerçeve paylaşılsa da amaç ve içerik bakımından önemli ölçüde ayrılmaktadır. Almanya'da bu süreç, yalnızca sınıf içi uygulamaya dayalı mesleki becerilerin geliştirilmesine odaklanırken, Türkiye'de hazırlık eğitimi, teorik ve uygulamalı dersleri yeniden içeren, öğretmenlik yeterliklerinin tekrar kazandırılmasını hedefleyen bir yapı sunmaktadır.⁵⁰

Uygulamanın çıkış noktası olarak belirtilen öğretmen adaylarında mesleki ya da uygulamaya dönük eksiklikler bulunduğu varsayımından hareket edildiğinde, çözümün öğretmen yetiştirme sürecini bütünüyle yeniden yapılandırmak yerine, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında kurulacak güçlü bir eşgüdüm aracılığıyla lisans programlarındaki uygulama temelli bileşenlerin geliştirilmesi yönünde olması beklenirdi. Bu kapsamda öğretmenlik uygulaması ve staj derslerinin içerik ve süre açısından güçlendirilmesi, okul gözlemlerinin daha erken sınıf düzeylerinde başlatılması ve tıp fakültelerindeki intörnlik uygulamasına benzer şekilde son sınıf öğretmen adaylarının öğrenimlerinin büyük bölümünü okullarda fiilî ders anlatımına dayalı olarak yürütmeleri sağlanabilirdi.

Kutu 4.3: TEDMEM “Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme, İstihdam ve Kariyer Gelişim Politikaları” Raporu⁵⁰

24 Kasım 2025 tarihinde TEDMEM tarafından yayımlanan “Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme, İstihdam ve Kariyer Gelişim Politikaları” başlıklı rapor, öğretmen politikaları alanında önemli bir karşılaştırmalı analiz sunmaktadır. Raporda Türkiye ile birlikte Güney Kore, İngiltere, Kanada, Finlandiya, Japonya, Estonya, Polonya, Almanya ve Fransa’nın öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin mesleğe giriş süreçleri ve kariyer gelişim basamaklarına ilişkin güncel politika yaklaşımları ele alınmıştır.

Türkiye’de son yıllarda öğretmenlik mesleğine yönelik gerçekleştirilen düzenlemeler, söz konusu ülkelerdeki uygulamalar çerçevesinde değerlendirilerek, öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmaya ve mesleki yapıyı güçlendirmeye yönelik politika önerileri sunulmuştur. Bu değerlendirme ve öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Nitelikli öğretmen yetiştirmek yerine çok sayıda öğretmen adayı yetiştirmek üzerine kurgulanan öğretmen yetiştirme süreci sürdürülebilirliğini yitirmiştir.
- Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları ve öğretmenlik alan bilgisi değerlendirme ölçütleri açısından var olan tutarsızlıkların giderilmesi gerekmektedir.
- Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları, diğer pek çok ülkeden farklı olarak branş ve öğretim kademesi temelinde çeşitlilik göstermemektedir.
- Uluslararası karşılaştırmalar yalnızca Türkiye’de, öğretmen adaylarının meslek diplomalarına sahip olmalarına rağmen, ikinci kez öğretmen yetiştirme sürecine katılmak durumunda kaldığını göstermektedir.
- Türkiye’deki “hazırlık eğitimi” ile Almanya’daki “hazırlık hizmeti” arasında yapısal ve işlevsel açıdan önemli farklılıklar bulunmaktadır.
- Akademilerdeki hazırlık eğitiminde, eğitim fakültesi mezunları için aday öğretmenlik sürecine benzer şekilde uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Türkiye’de Akademilerde eğitim görececek öğretmen adaylarının statüsü belirsizliğini korumakta ve bu belirsizliğin yeni sorunlara yol açacağı öngörülmektedir.
- Türkiye’de kıdeme dayalı unvan verilmesi üzerine inşa edilen kariyer basamakları sistemi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine hizmet etmemektedir.

Ayrıca sürecin nitelikli biçimde yürütülebilmesi için adayların maddi olarak desteklenmesi ve uygulamaların başöğretmen ya da uzman öğretmen rehberliğinde, farklı okul türlerini kapsayacak şekilde yapılandırılması mümkün olabilirdi. Ancak uygulamaya konulan düzenleme, süreci kademeli biçimde iyileştirmek yerine öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırmış; eğitim bütçesinin kullanımı bakımından tartışmalı bir alan oluşturmuş ve öğretmen yetiştirme sorumluluğunu büyük ölçüde yükseköğretim kurumlarından alarak yönetsel bir ikili yapı ortaya çıkarmıştır. Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamada, yükseköğretim kurumlarının bilim insanı yetiştirdiği; Millî Eğitim Bakanlığının ise bu adaylar arasından seçilenlere, Akademiler bünyesinde Bakanlığın program ve

ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler sunacağı ifade edilmiştir.⁶⁶ **Oysa eğitim fakültelerinin temel işlevi bilim insanı değil, öğretmen yetiştirmektir.** Üniversite bünyesindeki fakülteler, farklı bilimsel, toplumsal ve mesleki ihtiyaçlara göre yapılandırılmıştır. Fen-Edebiyat Fakülteleri temel ve beşerî bilimlerde araştırmacı ve bilim insanı yetiştirmeyi amaçlarken; Mühendislik Fakülteleri teknik bilgiye sahip, problem çözme becerileri gelişmiş mühendisler yetiştirir. Tıp Fakülteleri insan sağlığının korunması ile hastalıkların tanı ve tedavisine yönelik yetkin hekimler yetiştirirken; Eğitim Fakülteleri ise YÖK tarafından yapılandırılan öğretmen “yetiştirme” lisans programları aracılığıyla yükseköğretim kurumlarında alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür eğitimi sunarak eğitim sisteminin gereksinim

duyduğu nitelikli öğretmenleri ve eğitim uzmanlarını yetiştirmek üzere kurgulanmıştır.⁶⁷ Nitekim hem ÖMK'da hem de TTKB düzenlemelerinde tanımlanan "öğretmen", alan yeterliği ile pedagojik alan bilgisinin birlikte kazanılmasını esas alan bir mesleki statüdür. Bu nedenle eğitim fakültesindeki öğretmen yetiştirme programları, ulusal ve uluslararası yönelimler ile bilimsel çalışmalar temel alınarak; pedagojik alan bilgisi kapsamında öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileri ile ölçme ve değerlendirme süreçlerini kapsayacak biçimde, her branşa özgü olarak hem teorik hem de uygulamalı şekilde yapılandırılmaktadır. Örneğin bir matematik öğretmen adayı eğitim fakültesinde aldığı eğitim dahilinde, TYMM kapsamında yer alan matematik öğretim programlarını ve ders kitaplarını incelemekte; bu programlara dayalı sınıf düzeyinde öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini, değerler çerçevesini, beceri alanlarını ve TYMM'nin diğer bileşenlerini kapsayan ders planları hazırlamaktadır. Ayrıca matematik öğretimine özgü farklı yöntem ve teknikleri, ilgili eğitim teknolojilerini kullanarak ders tasarımı yapmakta ve bu çıktılara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirmekte ve uygulamaktadır. Eğitim sürecinin son yılında öğretmen adayları, asgari 144 saat olmak üzere⁶⁸ devlet ve/veya özel okullarda öğretmenlik uygulaması (staj) kapsamında sınıf gözlemleri yapmakta, idari süreçlere katılmakta, proje ve etkinlik gibi çalışmalara destek olmakta ve aktif olarak ders anlatımı gerçekleştirmektedir. Bu sürenin dışında ise adaylar, danışman öğretmenin uygun görmesi hâlinde aynı okulda söz konusu uygulamalara katılımını sürdürebilmektedir.

Özetle, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine özgü gerekli alan bilgisi, pedagojik yeterlikler ve genel kültürle donatılmış olarak öğretmenlik diploması almalarına rağmen, aynı fakültelerde görev yapan akademisyenler ve/veya öğretmenler tarafından Akademilerde yeniden eğitime tabi tutulacaklardır. Benzer biçimde, farklı fakültelerden

mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alanlar da aynı sürece dâhil olacaktır. Hizmet içi eğitim ve sürekli mesleki gelişim anlayışı yerine uygulamaya konulan Akademi modeliyle birlikte, öğretmen adaylarının mesleğe geçiş süresi uzamakta; kariyer planlaması ve istihdam süreçlerinin öngörülebilirliği ise zayıflamaktadır.

Millî Eğitim Akademisine öğretmen adaylarının kabulü için uygulanan 2025 MEB-AGS, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ölçmede etkili bir araç olamamıştır.

Millî Eğitim Akademilerinin öğretmen istihdam sürecinin merkezine yerleşmesiyle birlikte, 2025 yılı hem KPSS ve sözlü sınava dayalı atamaların son kez yapıldığı hem de MEB-AGS'nin ilk kez uygulanarak Akademilere kabul sürecinin başladığı bir yıl olmuştur. Öğretmen atamalarında uzun yıllardır temel belirleyicilerden biri olan KPSS odaklı sistemde, öğretmen adayları Genel Yetenek–Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri testlerinin yanı sıra, 18 alanda^{xii} öğretmenlik yapacak adaylar için uygulanan ÖABT'ye katılmaktaydı. Yeni sistemde uygulamaya konulan MEB-AGS kapsamında ise adayların AGS sınavına ve 17 alanda öğretmenlik yapacak adaylar için uygulanan ÖABT sınavlarına katılması gerekmektedir. 2025 MEB-AGS ve 2024 KPSS arasındaki temel farklılıklar (Tablo 4.3) şöyle özetlenebilir:

- KPSS'deki Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri içerikleri 2025 AGS'de tek bir oturumda birleştirilmiş, bazı konu başlıkları daraltılmış ve toplam soru sayısı yaklaşık %60 azalmıştır.
- ÖABT'de soru sayısı %33 azaltılmış, alan eğitimi testi kaldırılarak sınav kapsamı daraltılmış; daha önce 18 alanda uygulanan sınavdan İngilizce alanı da çıkarılmıştır.^{xiii}
 - KPSS'de ÖABT alan bilgisi ve alan eğitimi birlikte ölçerken, yeni sistemde yalnızca alan bilgisine odaklanmakta; alan eğitimi testi sadece okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinde uygulanmaktadır.

^{xii} Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya/Kimya Teknolojisi, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi, Beden Eğitimi, İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri alanlarında ÖABT'ye girilir.

^{xiii} İngilizce alanının değerlendirilmesi YDS ile yapılmaya başlanmıştır.

TABLO 4.3^{69,70}

KPSS ve MEB-AGS Sınavlarının Yapısal ve İçerik Özelliklerinin Karşılaştırılması

	2024 KPSS		2025 MEB-AGS	
Amaç	Resmî eğitim kurumlarına öğretmen istihdam etmek.		Millî Eğitim Akademisinde hazırlık eğitimine alınacak öğretmen adaylarını belirlemek.	
Sınavın yapısı	3 oturum	Genel yetenek (60)- Genel kültür (60): 120 soru	2 oturum	AGS: 80 soru
		Eğitim bilimleri: 80 soru		ÖABT: 50 soru
		ÖABT: 75 soru		
İçerik	Genel yetenek -Sözel bölüm (Sözel akıl yürütme becerileri, dil bilgisi ve yazım kuralları) -Sayısal bölüm (Sayısal akıl yürütme, mantıksal muhakeme) Genel kültür - Tarih (Türk devletleri, Osmanlı tarihi, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi, çağdaş Türk ve dünya tarihi) -Türkiye coğrafyası (Fiziki, beşerî, ekonomik coğrafya) -Temel yurttaşlık bilgisi (Hukuk başlangıcı, Anayasa, insan hakları ve idare) -Türkiye ve dünya ile ilgili genel, kültürel ve sosyoekonomik konular		- Sözel yetenek (Sözcük, cümle ve paragrafta anlam, sözel mantık) - Sayısal yetenek (Temel matematik, grafik ve tablo yorumlama, mantıksal muhakeme) - Tarih (Türk devletleri, Osmanlı tarihi, Atatürk İlkeleri ve inkılap tarihi, çağdaş Türk ve Dünya tarihi) - Türkiye coğrafyası (Fiziki, beşerî, ekonomik coğrafya) - Eğitimin temelleri ve Türk millî eğitim sistemi (Eğitim bilimleri, TYMM'nin genel yapısı ve temelleri, eğitim ve öğretimde etik, öğretim teknolojileri) - Mevzuat (Anayasa, 1739, 222, 7528 sayılı Kanunlar)	
	Eğitim bilimleri (Öğrenme ve gelişim psikolojisi, öğretim yöntemleri, öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve özel eğitim, program geliştirme, sınıf yönetimi)			
	ÖABT (Alan bilgisi-Alan eğitimi bilgisi) *		ÖABT (Alan bilgisi) **	

Not: *2024 KPSS kapsamında yapılan ÖABT'de, alanların çoğunda dağılım Alan Bilgisi %80 ve Alan Eğitimi %20 iken, İngilizce ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında bu oranlar %60 ve %40 olarak uygulanmaktadır.

**2025 MEB AGS kapsamında yapılan ÖABT'de alan eğitimi yalnızca Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarında yer almakta olup, Okul Öncesinde Alan Bilgisi %60 ve Alan Eğitimi %40; Sınıf Öğretmenliğinde ise Alan Bilgisi %34 ve Alan Eğitimi %66'dır.

Bu noktada 2025 MEB-AGS önemli sınırlılıklar barındırmaktadır. Yapılan bu değişiklikler, öğretmenlik mesleğinin bilgi, beceri ve pedagojik yönlerinin değerlendirilmesinde belirgin kapsam kayıplarına neden olmaktadır. Sözel ve sayısal beceriler adayların genel bilişsel kapasiteleri hakkında belirli bilgiler sunsa da yükseköğretim mezunu öğretmen adaylarının sürekli bu çerçevede değerlendirilmesi, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği asıl yeterlik alanlarının geri planda kalmasına yol açmaktadır.

Öte yandan, **411.805 adayın başvurduğu ve yalnızca 10 bin kişilik kontenjanın bulunduğu yüksek rekabetli bir süreç için ölçme araçlarının kapsam geçerliği ve ayırt edicilik gücü kritik belirleyiciler haline gelmektedir.** Bu yönüyle 2025 MEB-AGS, çok sayıda aday arasından mesleğe en uygun ve nitelikli öğretmen adayını seçmek için gereken çok boyutlu değerlendirme niteliğini tam olarak karşılamamaktadır. Bu da öğretmen seçiminde ölçme araçlarının işlevselliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır.

2025 MEB-AGS Kılavuzu'nda da "MEB-AGS'nin kapsamı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren öğretmenlik mesleği yeterlikleri esas alınarak belirlenir" ifadesi yer almakta ve seçim sürecinin bu yeterliklere dayanması gerektiği vurgulanmaktadır.⁷⁰ MEB tarafından en son 2017'de güncellenen *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* incelendiğinde, meslek bilgisi bileşeninin altında "alan eğitimi bilgisinin" yer aldığı görülmektedir (Tablo 4.4). Ayrıca öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kullanım alanları arasında öğretmen istihdamının da olduğu ilgili belgede açıkça belirtilmiştir.⁷¹ Bu durum, öğretmen adaylarının seçimi ve istihdamına yönelik süreçlerde, belirlenen yeterliklerin esas alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

TABLO 4.4⁷¹

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

1. Mesleki bilgisi	2. Mesleki beceri	3. Tutum ve değerler
1.1 Alan bilgisi	2.1 Eğitim öğretimi planlama	3.1 Millî, manevi ve evrensel değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim ve öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
1.2 Alan eğitimi bilgisi	2.2 Öğrenme ortamları oluşturma	3.2 Öğrenciye yaklaşım
Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirileceği sağlıklı ve güvenli öğrenim ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
1.3 Mevzuat bilgisi	2.3 Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme	3.3 İletişim ve işbirliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslekteş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	2.4 Ölçme ve değerlendirme	3.4 Kişisel ve mesleki gelişim
	Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Ancak mevcut uygulamada, alan eğitimi yeterliklerinin iki alanın dışında sınav kapsamı dışında bırakılması, bu ilkesel çerçeveye uyumlu bir değerlendirme yapılıp yapılmadığına ilişkin önemli soru işaretleri doğurmaktadır. Buna ek olarak, **pedagojik alan yeterliklerinin 2025 MEB-AGS kapsamında değerlendirilmemesi hazırlık eğitimine alınacak öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin dikkate alınmadığı ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde eğitim fakültelerinin uzmanlık birikiminin göz ardı edildiği yönündeki kaygıları güçlendirmektedir.** Bu nedenle, nitelikli öğretmen adaylarının belirlenebilmesi için öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin çağın gerektirdiği güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden ele alınması ve bu yeterlikler temelinde öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve özellikle alan eğitimi bilgisini doğrudan ölçen ölçütlere dayalı bir seçme sürecinin yapılandırılması gerekmektedir.

Millî Eğitim Akademilerine ilişkin birçok düzenlemenin henüz netleşmemiş olması, hazırlık eğitiminin nasıl uygulanacağına dair belirsizliklerin 2025 yılı boyunca sürmesine neden olmuştur.

Akademilere yönelik birçok düzenleme henüz netleşmediği için sistemin açıklığa kavuşturulmayı bekleyen pek çok bileşeni bulunmaktadır. Bunlar arasında en çok merak edilen ve tartışılan konu, kuşkusuz öğretmen adaylarına yönelik olarak öngörülen “hazırlık eğitimi”dir. Bakanlık, hazırlık eğitiminin Ankara, Erzurum, Aksaray, İstanbul, Kayseri, Gaziantep ve Sivas’ta açılması planlanan Akademi Eğitim ve Uygulama Merkezlerinde sunulacağını, ihtiyaç hâlinde yeni eğitim ve uygulama merkezlerinin de açılabilceğini belirtmiştir.⁷² Buna karşın, hazırlık eğitiminin nasıl yapılandırılacağına ve uygulanacağına ilişkin temel noktalar belirsizliğini korumaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının 2025 Yılı İş Takvimine göre, Akademilerde hazırlık eğitiminin 1 Eylül itibarıyla başlatılması planlanmıştır (Tablo 4.5). Bu çerçevede, ilgili mevzuatın tamamlanması, eğitimlerin yürütüleceği eğitim ve uygulama merkezlerinin hazırlanması ve eğitimleri verecek personelin belirlenmesi gibi süreçlerin bu tarihten önce sonuçlandırılması öngörülmüştür.

Ancak 10 bin adayın branş dağılımlarının dahi netleşmemiş olması, hazırlık eğitiminin başlatılmasını geciktirmiş ve bu eğitime ilişkin planlamaların çeşitli yönleriyle belirsizliğini sürdürmesine neden olmuştur. Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamada,⁷³ branş dağılımının 2025 yılı Aralık ayının ilk 15 günü içinde tamamlanacağı belirtilmiş olmasına rağmen, söz konusu süre içinde ve Aralık ayı sonuna kadar herhangi bir resmî açıklama yapılmamıştır. Buna karşın, 10 bin öğretmenin 64 alan/branş kapsamındaki kontenjan dağılımı ancak 9 Ocak 2026 tarihinde açıklanabilmiştir.⁷⁴ Diğer yandan, Akademi bünyesinde 10 bin öğretmen adayının hazırlık eğitimine başlamasının, yine Bakanlık tarafından yapılan açıklamalara göre, 2026 yılının başında gerçekleşmesi öngörülmüştür.⁷⁵

Mevzuat çalışmalarına ilişkin olarak 2025 yılı sonuna kadar yalnızca *Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği ile Eğitim Personeli İstihdamına Dair Yönetmelik* yayımlanmıştır. Ancak Akademinin işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için bunların dışında da ek düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim 7528 sayılı ÖMK’da, “hazırlık eğitiminin içeriğinin, süresinin ve hazırlık eğitime ilişkin diğer hususların” Bakanlıkça çıkarılacak ayrı bir yönetmelikle belirleneceği hükme bağlanmaktadır.³⁴ Bu durum, Akademinin etkin biçimde çalışabilmesi için mevzuat altyapısının henüz tamamlanmadığını göstermektedir. Bu nedenle, **hazırlık eğitime yönelik çok sayıda temel soru yanıt beklemektedir:**

- Hazırlık eğitimi ne kadar sürecektir? ÖMK’da hazırlık eğitiminin mezun olunan yükseköğretim programına göre 3 veya 4 dönem süreceği belirtilmekle birlikte, 12 ay ve 14 ay gibi farklı süreler tartışılmaktadır.
- Eğitim fakültesi mezunları ile pedagojik formasyon sahibi adayların ders programları hangi ölçütlere göre ve nasıl farklılaştırılacaktır?
- Akademiye verilecek teorik dersler, eğitim fakültelerindeki lisans programlarında yer alan meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerinden hangi yönleriyle ve ne ölçüde farklılaşacaktır?

TABLO 4.5⁷⁶

MEB 2025 Yılı İş Takvimine Göre Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Tarafından Yapılması Planlanan Bazı Faaliyetler

Faaliyet adı	Başlangıç tarihi	Bitiş tarihi
Millî Eğitim Akademisi'nin kuruluşu ile ilgili ikincil mevzuat çalışmaları yapılması	2.01.2025	30.04.2025
Millî Eğitim Akademisi'nde uygulanacak eğitim programlarının geliştirilmesi	2.01.2025	1.09.2025
Millî Eğitim Akademisi'nin bina ve tefrişatına yönelik çalışmaların yürütülmesi	2.01.2025	1.09.2025
Millî Eğitim Akademisi personel istihdamına yönelik çalışmaların yürütülmesi	2.01.2025	1.09.2025
Millî Eğitim Akademisi bünyesinde açılacak eğitim ve uygulama merkezlerinin il ve binalarının belirlenmesi	2.01.2025	1.09.2025
Millî Eğitim Akademisi bünyesinde açılacak eğitim ve uygulama merkezlerinin personel istihdamına ve donanımına yönelik çalışmaların yürütülmesi	2.01.2025	1.09.2025
Öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi	1.06.2025	31.12.2025
Öğretmen adaylarının hazırlık eğitimlerinin planlaması ve uygulanması	1.09.2025	31.12.2025

- Uygulama derslerinin programı nasıl yapılandırılacaktır?
- ÖMK'da uygulama derslerinin eğitim personeli, okul müdürü ve uygulama öğretmeni tarafından değerlendirilmesinin öngörülmesi, uygulama sürecinin eğitim merkezleri ile okul ortamı arasında nasıl yapılandırılacağına ilişkin soruları gündeme getirmektedir. Bu iki yapı arasında fiziki yakınlığa ilişkin bir planlama yapılmakta mıdır? Uygulama süreçleri nasıl yürütülecektir?
- Hazırlık eğitimi sürecinde adayların görevlendirileceği okullar hangi ölçütlere göre belirlenecek ve bölgesel farklılıklar nasıl gözetilecektir? Akademilerin kurulma gerekçelerine ilişkin tüm açıklamalarda dikkat çekildiği üzere adaylar özellikle köy okullarında mesleki deneyimi nasıl edinecektir?
- Adayların farklı okullarda deneyim kazanacağı belirtilmesine rağmen (Kutu 4.4), 12–14 aylık hazırlık eğitimi sürecinde uygulama dersleri kapsamında kaç farklı okulda ve ne kadar süreyle etkin uygulama yapılabilecektir?
- Öğretmen unvanı almadan ders sorumluluğu üstlenilemeyeceği dikkate alındığında, adaylar uygulama öğretmenin derslerinde ne kadar süreyle ve hangi koşullarda aktif ders anlatımı yapabilecektir?
- Hazırlık eğitiminin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenecek öğretmenlik mesleği yeterliklerine göre yürütüleceği ÖMK'da belirtilmiş ve MEB 2025 Yılı İş Takvimi'nde bu yeterliklerin 2025 yılında güncelleneceği ifade edilmiş olmasına rağmen (Tablo 4.5), ilgili yeterliklerin güncellenmesine yönelik herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Bu durumda, hazırlık eğitimi sürecinde adaylara hangi ölçütlere dayalı mesleki yeterlikler kazandırılacaktır?
- Hazırlık eğitimi süresince adayların başarısız sayılması veya süreci tamamlayamaması durumunda nasıl bir yol izlenecektir?
- Hazırlık eğitimi sürecinin etkililiği ve çıktıları hangi aralıklarla ve hangi göstergeler üzerinden izlenecek ve değerlendirilecektir?

Kutu 4.4⁷⁷

“Dünyadaki bütün ülkelerin tercih ettiği, uygulama ağırlıklı eğitim veren ve Bakanlığın okullarda çocuklara vermek istediği müfredatı öğretmen adaylarına anlatacakları uygulama olan Millî Eğitim Akademisi hayata geçirildi. Millî Eğitim Akademisi’nde yanlış bir algı ortaya çıkıyor. Bizim üniversitelerde lisans düzeyinde verilen bilimsel eğitim, alan eğitimiyle ilgili bir eleştirimiz yok. Orada zaten üniversitelerde o eğitimi veriyorlar ama benim çok farklı okullarım var. Çok farklı bölgeler, etnik ve dinî çok farklı bölgelerde çok farklı okul türlerimiz var. Biz şunu arzu ediyoruz: Öğretmen adayı arkadaşlarımız atandıklarında sudan çıkmış balığa dönmemeleri, bütün bu okul türlerimiz hakkında bilgi sahibi olmaları “kendilerine mesleki anlamda tecrübelerini aktaracak bir usta bir duayen öğretmenin kanatları altında” yetişmesini, onunla tecrübe kazanmasını istediğimiz için Millî Eğitim Akademisi’nde uygulama ağırlıklı bir sürece başladık.”

Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin
27.11.2025

Sonuç olarak, mevcut belirsizliklerin sürmesi, hazırlık eğitimlerinin yakın dönemde başlatılmasının da güç olduğunu göstermektedir. Eğitimlerin 2026’nın ilk aylarında başlatılması mümkün olsa dahi, hazırlık sürecinin öngörülen takvimde tamamlanamayacağı dikkate alındığında, öğretmen atamalarının ancak 2027 yılında yapılabileceği öngörülmektedir. Millî Eğitim Akademilerinin öğretmen istihdam sürecine dâhil edilmesi ve farklı yükseköğretim programlarından gelen adaylara eğitim verilecek olması, tüm süreçlerin eğitim politikaları açısından çok daha açık, tutarlı ve net biçimde tanımlanmasını gerekli hale getirmektedir.

Öğretmenler için hazırlanan mesleki çalışma programları, uygulamadaki yetersizlikleri nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme işlevini büyük ölçüde yerine getirememektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini güçlendirmek ve eğitim süreçlerinin niteliğini artırmak amacıyla her yıl nisan, haziran, eylül ve kasım aylarında birer haftalık mesleki çalışma programları düzenlemektedir. Bu çalışmaların temel hedefi; *öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerini desteklemek, sınıf içi uygulamalarda ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek ve okul*

*ile öğrenci gereksinimlerine uygun programların hazırlanmasına ve uygulanmasına katkı sunmaktır.*⁷⁸ 2025 yılı itibarıyla bu programları artık Millî Eğitim Akademisi Başkanlığının Mesleki Gelişim Daire Başkanlığı yürütmektedir.

2025 yılında planlanan mesleki çalışma faaliyetlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 4.6’da sunulmuştur. Haziran ve Eylül dönemlerinde gerçekleştirilen yüz yüze çalışmalar, başlangıçta beş günlük bir program olarak planlansa da, okul yönetimleri tarafından yürütülen kurul toplantıları, zümre toplantıları ve diğer bilgilendirme toplantıları nedeniyle mesleki gelişim faaliyetlerine ayrılan fiili süre üç güne düşmektedir.^{79,80} Bu dönemlerdeki eğitimlerin yüz yüze sunulması, öğretmenlerin birbirleriyle daha etkili iletişim kurmasını, anında geri bildirim almasını ve okulda karşılaşılan sorunlara birlikte çözüm üretmesini kolaylaştırabilme imkânı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Ancak bu süreçlerin ne ölçüde uygulamaya dönük olarak yapılandırıldığı tartışmalıdır. Öte yandan, sürenin üç gün ile sınırlı olması, öğretmenlerin ele alınan içerikleri tam olarak özümsemesini ve bunları sınıf içi uygulamalara entegre etmesini zorlaştırmaktadır.

TABLO 4.6

2025 Yılı Mesleki Çalışmalarına İlişkin Bazı Bilgiler

Mesleki çalışma dönemi	Tarih	Yöntem	Konu	Gerçekleşme durumu
Nisan	2-6 Nisan 2025	ÖBA üzerinden uzaktan eğitim	Yapay zekâ çağında eğitim ve yenilik semineri	Gerçekleşmedi*
Haziran	23-27 Haziran 2025	Yüz yüze eğitim	TYMM, Aile ve toplum** Akran iletişimi ve akran zorbalığı	Gerçekleşti***
Eylül	1-5 Eylül 2025	Yüz yüze eğitim	TYMM ve Müfredat uyum eğitimi	Gerçekleşti.
Kasım	10-16 Kasım 2025****	ÖBA üzerinden uzaktan eğitim	Dijital okuryazarlık Güncel ve gelişmekte olan teknolojiler Yeşil vatan seferberliği, aile-okul ve etkileşim, kooperatifçilik bilinci	Gerçekleşti.

Not: * 2-4 Nisan 2025 tarihlerinin Ramazan Bayramı tatiline dâhil edilerek kamu çalışanlarının idari izinli sayılması kararı doğrultusunda, ilgili uzaktan eğitim semineri iptal edilmiştir.

** Genel müdürlüklerce belirlenen konu başlıkları değişkenlik gösterdiğinden Temel Eğitim ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okulların programları sunulmuştur.

*** Öğretmenlere, mesleki çalışma programlarına istedikleri herhangi bir ilde katılma imkânı verilmiştir.

**** ÖBA üzerinden yaşanan aksaklık nedeniyle eğitimlere erişim süresi 23 Kasım 2025 Pazar 23:59'a kadar uzatıldı.

Kaynak: Bu bilgiler, Millî Eğitim Bakanlığına ait resmî duyurular ile il/ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından yayımlanan ilgili yazı ve Mesleki Çalışma Programı temel alınarak hazırlanmıştır.

2025 yılı Nisan döneminde mesleki çalışmalar yapılmamış; Kasım döneminde yürütülen çevrim içi mesleki çalışmalar ise öğretmenlerden gelen çeşitli sorunlar nedeniyle kamuoyunda tartışma konusu olmuştur. Bu dönemdeki **programların dijital teknolojiler ve yapay zekâ odaklı olması, öğretmenlerin güncel teknolojik gelişmelere uyumunu desteklemesi açısından olumlu görülmektedir.** Ancak çevrim içi yürütülen bu programlar, erişilebilirlik ve zaman yönetimi açısından kolaylık sağlasa da uygulamaya dayalı etkinliklere imkân tanımadığından öğrenme büyük ölçüde bilgi aktarımı düzeyinde kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin söz konusu eğitimlerde edindikleri bilgi ve becerilerin sınıf içi uygulamalara dönüşmesi pek olası değildir. Bu durum da alınan eğitimlerin mesleki gelişime ve öğretimin niteliğine somut katkı sağlamasını engellemektedir. Kasım ayında yaşanan teknik sorunlar nedeniyle eğitim süresinin uzatılması⁸¹ ise bu yöntemin uygulama ve altyapı kaynaklı zorluklarını ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tüm bu süreçlerden ne düzeyde mesleki kazanım elde ettiği tartışmaya açıktır. Zira TALIS 2024 verilerine göre, Türkiye’de ortaokul öğretmenlerinin

yalnızca %54,8’i, son 12 ay içinde katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretim süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir; öğretmenlerin en fazla mesleki gelişim ihtiyacı duydukları alanın ise öğrenme ve öğretme süreçlerinde YZ kullanım becerileri olduğu görülmektedir (%38).³⁰ Bu bulgular, mevcut mesleki gelişim uygulamalarının niteliğini sorgulamayı gerekli kılmakta ve aşağıdaki soruların yanıtlanmasını önemli hâle getirmektedir:

- 2025 yılında kısa süreli yüz yüze eğitimler ile ÖBA üzerinden sunulan çevrim içi modüllerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine etkisi ne olmuştur?
- TYMM’ye yönelik verilen eğitimler, öğretmenlerin ilgili dönemde okutacakları dersler için gerekli program okuryazarlığını ne ölçüde geliştirmiştir?
- Yenilikçi teknolojilere ilişkin sunulan eğitimler, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını tasarlama ve öğrenci değerlendirme süreçlerine nasıl bir katkı sağlamıştır?

Bu noktada, mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olduğundan söz edilebilmesi için öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında somut değişikliklerin görülmesi ve

bu değişikliklerin, öğrencilerin öğrenme çıktılarında ölçülebilir ve gözlemlenebilir iyileşmeler sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen uygulamalarını doğrudan destekleyen ve öğrenci öğrenmesini merkeze alan etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Bu tür mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin temel özellikler aşağıda sunulmaktadır:⁸²

- Öğretim programında yer alan belirli içeriğin öğretime odaklanır.
- Yetişkin öğrenme teorisini ve aktif öğrenmeyi birleştirir. Öğretmenlere, mesleki gelişim çalışmaları süresince öğrendiklerini deneyimleme fırsatı sunar.
- Öğretmenlerin fikirlerini paylaşmaları ve iş birliği yapmaları için alan yaratır.
- Etkili uygulama modellerini ve iyi örnekleri içerir.
- Uzman ve mentör desteği sağlar.
- Öğretmenlerin öğrendiklerini kendi uygulamalarına aktarabilmesi için geribildirim ve yükseltme fırsatları sunar.
- Tek seferlik değil uzun sürelidir; öğretmenleri haftalar, aylar ve hatta akademik yıllar boyunca öğrenmeye dahil eder.

Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim çalışmalarının, özellikle ara dönemlerde yürütülen faaliyetlerin etkililiğini ve verimliliğini artırabilmesi için, söz konusu ilkeler doğrultusunda bütüncül bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması önemli görülmektedir.

Öğretmen atamalarının belirli bir doygunluk sınırına ulaşması, hizmetteki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de öğretmen istihdamı uzun yıllar boyunca niceliksel artış ekseninde şekillenmiş; ancak artık geline nokta atamaların belirli bir doygunluk sınırına ulaştığı ve her yıl daha sınırlı sayıda öğretmenin sisteme dâhil edileceği bir döneme gelinmiştir. Bu da eğitim sisteminin niteliğini artırma sorumluluğunu ağırlıklı olarak hizmetteki öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinden yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Zira öğretmenliğin toplumsal itibarı, büyük ölçüde toplumun

mesleğe atfettiği değerle ölçülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen, ihtiyaca duyarlı ve bilimsel temellere dayalı hizmet içi eğitim politikalarının önceliklendirilmesi, sürecin başlangıcı için temel bir adım olarak görülmelidir. Hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin branşları, kıdemleri ve görev yaptıkları bölgelerin ve okulların ihtiyaçları dikkate alınarak planlanması hem mesleki niteliğin hem de mesleğin saygınlığının güçlendirilmesi açısından kritik görünmektedir.

Bu çerçevede, eğitim sistemindeki ve toplumsal beklentilerdeki değişimler, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin etkili birer eğitim aktörü olabilmeleri için mesleki gereksinimlerinin düzenli biçimde belirlenmesi ve bu yönde nitelikli eğitimlerin güçlü bir kurumsal destekle sunulması önemlidir. Bu doğrultuda MEB, hizmet içi eğitim faaliyetleri planlamakta ve uzmanlar ile ilgili kurumların katkısıyla hazırlanan mesleki gelişim faaliyetlerini tüm branşlardaki öğretmenlere sunmaktadır. Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı tarafından 2025 yılında bu çerçevede çeşitli çalışmalar yürütülmüştür:^{78,83}

- 2025 yılı Ocak–Haziran döneminde uzaktan ve yüz yüze olmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı merkezî teşkilatı ile taşra teşkilatı (il millî eğitim müdürlükleri) tarafından toplam 15.540 hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirilmiş ve 564.953 belge düzenlenmiştir. Temmuz–Aralık döneminde ise 24.247 hizmet içi eğitim faaliyeti yapılmış ve öğretmen ile okul yöneticilerine 1.744.235 belge verilmiştir.
- Hizmet içi eğitimler başlangıçta “standart eğitim programları” kapsamında yürütülürken, Mart 2022’de yürürlüğe giren *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*⁸⁴ ile birlikte Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programları, Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT) ve Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) uygulamalarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir:
 - Standart eğitim programları; kişisel gelişim (teknoloji ve yaşam becerileri), öğretmen eğitimleri (genel ve özel alan),

özel nitelikli eğitimler (eğitici eğitimi, branş değişikliği, görevde yükselme) ile yönetim ve kurumsal eğitimler (genel ve özel alan) olmak üzere dört ana kategoride hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Toplam standart eğitim programı sayısı 2.411'dir.

- ÖBA platformunda öğretmenlerin sürekli erişimine açık 277 asenkron hizmet içi eğitim bulunmaktadır. Temmuz–Aralık 2025 döneminde 4.437 uzaktan eğitim faaliyeti gerçekleştirilmiş ve 1.183.582 hizmet içi eğitim belgesi düzenlenmiştir.
- Okul Temelli Mesleki Gelişim kapsamında 2025 yılı Ocak–Haziran döneminde 489 kişiye, Temmuz–Aralık döneminde ise 1.466 kişiye eğitim verilmiştir.

Öğretmenlere farklı mesleki gelişim modelleri ile sunulan tüm bu eğitimler, öğretmenlerin yeterliklerini ve becerilerini geliştirme konusunda önemli görülmektedir. Ancak günümüzde öğretmenlerden hem TYMM programlarının gerekleri hem de değişen eğitim koşulları doğrultusunda öğrencilerde üst düzey düşünme, problem çözme, iş birliği, dijital okuryazarlık ve öz düzenleme gibi becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle mesleki gelişim süreçleri de beceri temelli eğitim anlayışıyla uyumlu olmalıdır. Nitelikli hizmet içi eğitimler öğretmenin bilgi düzeyini güncellemenin ötesine geçerek öğretim tasarımı yapabilme, farklılaştırılmış öğretim uygulayabilme ve öğrenme süreçlerini veri temelli izleyebilme gibi yetkinlikleri desteklemelidir. Nitekim TALIS 2024 verileri, önceki döngüye kıyasla alan bilgisine yönelik mesleki gelişim ihtiyacının azaldığını; buna karşın, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile özellikle pedagojik alan bilgisi ve dijital becerilere yönelik gereksinimin arttığını göstermektedir.⁵⁷

Hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin; okula ve bölgeye özgü gereksinimleri dikkate alan, öğretmenin bireysel özelliklerine duyarlı ve aynı zamanda geleceğin eğitim sisteminin beklentileriyle uyumlu olacak biçimde çok boyutlu bir anlayışla yapılandırılması önem taşımaktadır.

Örneğin, mesleki gelişim ihtiyaçları öğretmenlerin meslekteki deneyim süresine göre farklılaşabilmektedir: Mesleğe yeni başlayan ya da kıdemi az olan öğretmenler öğretimi planlama, ölçme ve değerlendirme ile sınıf yönetimi alanlarında uygulama ağırlıklı desteğe daha fazla gereksinim duyarken; deneyimli öğretmenler (uzman öğretmen ve başöğretmenler gibi) yenilikçi pedagojik yaklaşımlar, dijital dönüşüm ve kapsayıcı eğitim uygulamaları gibi alanlarda gelişim ihtiyacı hissedebilmektedir. Dahası, YZ gibi dönüştürücü teknolojiler tüm disiplinleri etkilediğinden, ilgili alandaki mesleki gelişim gereksinimi daha ileri bir düzeydedir. Bu nedenle içerikler modüler bir yapıda tasarlanmalı ve her branşın özellikleri ile öğretmenlerin mevcut yeterli düzeyleri gözetilerek yapılandırılmalıdır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilecek hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin deneyimlerine ve kariyerlerinde bulundukları konumlara duyarlı ve farklılaştırılmış bir yaklaşımla kurgulanması ve bunun yanı sıra Millî Eğitim Akademisinin yükseköğretim kurumlarıyla etkili iş birlikleri geliştirerek hizmetteki öğretmenlere yönelik sertifika programları tasarlaması önemli bir politika seçeneği olarak değerlendirilebilir. Böylece öğretmenlerin mesleki beceri ve yetkinlikleri sistematik ve sürdürülebilir biçimde geliştirilebilir.

Bu noktada öğretmenlerin gelişime ve yeniliklere açık olmaları ile mesleki motivasyonlarının yüksek tutulması, mesleki gelişim politikalarının etkililiği açısından belirleyici bir unsurdur. Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri, mentorluk programları ve gelişim odaklı performans değerlendirme sistemlerinin bütüncül bir yaklaşımla uygulanması, daha etkili ve sürdürülebilir sonuçlar doğurabilir. Böyle bir değerlendirme anlayışı, öğretmenlerin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını nesnel verilere dayalı olarak belirlemeye imkân tanıyarak elde edilen bulguların uygun hizmet içi eğitimlerle ilişkilendirilmesi yoluyla mesleki gelişimi süreklilik kazanan bir süreçle dönüştürebilir ve eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- ¹ MEB. (2025). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2024-2025. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768> adresinden erişildi.
- ² MEB. (2025). Eğitimin yüzyılında 2 yıl. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/160> adresinden erişildi.
- ³ MEB. (2025). Engelli öğretmen adaylarının öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/18190730_1_engellilerinogretmenolarakatamaduyurususubat2025.pdf adresinden erişildi.
- ⁴ MEB. (2025). Bin 381 engelli öğretmen ataması yapıldı. <https://www.meb.gov.tr/bin-381-engelli-ogretmen-atamasi-yapildi/haber/37043/tr> adresinden erişildi.
- ⁵ MEB. (2025). Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru duyurusu- Nisan 2025. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_04/18182111_sozlesmeliogretmenligebasvuruduyurusunisan2025.pdf adresinden erişildi.
- ⁶ MEB. (2025). 2025 Nisan sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınava çağrılan adaylara ait alan bazlı taban puanlar. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/08182007_2025_1_so_sozlu_sinav_taban_puan.pdf adresinden erişildi.
- ⁷ MEB. (2025). Sözleşmeli öğretmen alımı sözlü sınav duyurusu- Haziran 2025. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/10101151_2025_YYIY_SoYzlesYmeli_OYgYretmen_AlYmY_SoYzluY_SYnavY_Duyurusu.pdf adresinden erişildi.
- ⁸ MEB. (2025). Cumhurbaşkanı Erdoğan ile Bakan Tekin, 24 Kasım öğretmenler günü ve öğretmen atama programına katıldı. <https://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-ile-bakan-teklin-24-kasim-ogretmenler-gunu-ve-ogretmen-atama-programina-katildi/haber/39065/tr> adresinden erişildi.
- ⁹ MEB. (2025). 2024 yılı idare faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/148> adresinden erişildi.
- ¹⁰ MEB. (2025). 2025 yılı performans programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/145> adresinden erişildi.
- ¹¹ TEDMEM. (2025). Bir bakışta eğitim 2025: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. <https://tedmem.org/yazilar-detay/bir-bakista-egitim-2025-turkiye-uzerine-degerlendirme-ve-oneriler> adresinden erişildi.
- ¹² MEB. (2025). 2025-2026 Eğitim ve Öğretim Yılı'na ilişkin iş ve işlemler (2025/63 Genelge). Özel Kalem Müdürlüğü. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_08/19093544_2025-2026_EYitim_ve_OYretim_YYIY_Genelge.pdf adresinden erişildi.
- ¹³ MEB. (2025). Sürdürülebilir kalkınma için eğitimde dönüşüm: Yeşil yenilikçi yönetici eğitimi projesinin eğitici eğitimi gerçekleştirildi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/surdurulebilir-kalkinma-icin-egitimde-donusum-yesil-yenilikci-yonetici-egitimi-projesinin-egitici-egitimi-gerceklestirildi/icerik/728?rand=11528&rand=37986> adresinden erişildi.
- ¹⁴ MEB. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklı Bakanlıkların strateji belgeleriyle ortak vizyon ve hedeflerde bütünleşerek ulusal politika belgeleriyle güçlü bir uyum sergiliyor. <https://ogm.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-farkli-bakanliklarin-strateji-belgeleriyle-ortak-vizyon-ve-hedeflerde-butunleserek-ulusal-politika-belgeleriyle-guclu-bir-uyum-sergiliyor/icerik/2378/tr> adresinden erişildi.

- 15 MEB. (2025). Öğretim programlarında yeşil ve dijital beceriler çalıştayı düzenlendi. <https://ogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarinda-yesil-ve-dijital-beceriler-calistayi-duzenlendi/icerik/2277> adresinden erişildi.
- 16 MEB. (2025). Millî eğitim bakanlığından “yapay zekâ ve büyük veri” hamlesi. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligindan-yapay-zek-ve-buyuk-veri-hamlesi/icerik/3779> adresinden erişildi.
- 17 MEB. (2025). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025-2029). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf adresinden erişildi.
- 18 MEB. (2025). Yapay zekâ ve eğitim: Öğretmenler için uygulamalı prompt mühendisliği ve üretken araçlarla yenilikçi öğrenme stratejileri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/01154003_yz_promptrehberi.pdf adresinden erişildi.
- 19 MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı yapay zekâ uygulamaları etik kurulu yönergesi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/23133643_yapay_zeka_yonerge.pdf adresinden erişildi.
- 20 MEB. (2025). Yapay zekâ etiği tavsiyeleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/25104431_yapay_zeka_etigi_tavsiyeleri_22102025_webformati.pdf adresinden erişildi.
- 21 MEB. (2024). Okullarda Şiddetin Önlenmesi (2024/56 Nolu Genelge). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2234.pdf> adresinden erişildi.
- 22 MEB. (2025). Öğretmenlerin iyi oluş hallerinin geliştirilmesi ve akran zorbalığına yönelik kapasitelerinin güçlendirilmesi eğitici eğitimi kursu başladı. <https://akademi.meb.gov.tr/www/ogretmenlerin-iyi-olus-hallerinin-gelistirilmesi-ve-akran-zorbaligina-yonelik-kapasitelerinin-guclendirilmesi-egitici-egitimi-kursu-basladi/icerik/89> adresinden erişildi.
- 23 MEB. (2025). 2025-2026 eğitim öğretim yılı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yerel hedef eğitim içerikleri. <https://nigde.meb.gov.tr/www/2025-2026-egitim-ogretim-yili-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-hizmetleri-yerel-hedef-egitim-icerikleri/icerik/2506/tr> adresinden erişildi.
- 24 MEB. (2025). Bakan tekin, Beyaz TV yayınında soruları yanıtladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-beyaz-tv-yayininda-sorulari-yanitladi/haber/37121/tr> adresinden erişildi.
- 25 OECD. (2025). PISA 2029 Climate Literacy. <https://www.oecd.org/en/about/projects/PISA-2029-Climate-Literacy.html> adresinden erişildi.
- 26 MEB. (2025). Bakan Tekin, “Türkiye Yüzyılı Mesleki ve Teknik Eğitim Zirvesi”ne katıldı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-turkiye-yuzyili-mesleki-ve-teknik-egitim-zirvesine-katildi/haber/39146/tr> adresinden erişildi.
- 27 MEB. (2025). Eğitim 2025. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/173> adresinden erişildi.
- 28 April, D., & D’Addio, A.C. (2025). Unlock teacher leadership through collaboration in schools. <https://world-education-blog.org/2025/10/03/unlock-teacher-leadership-through-collaboration-in-schools/> adresinden erişildi.
- 29 OECD. (2025). Teacher policies to support the use of digital resources in the classroom. OECD Education Policy Perspectives, No. 128. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d16e9614-en>

- ³⁰ TEDMEM. (2025). TALIS 2024: Türkiye için neler söylüyor?
<https://tedmem.org/yazilar-detay/talis-2024-turki-ye-i-ci-n-neler-soyluyor> adresinden erişildi.
- ³¹ MEB. (2023). 2023 mart sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı.
https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15153559_2023_Mart_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf adresinden erişildi.
- ³² MEB. (2024). 2024 mayıs sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı.
https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_11/23214530_2024_mayis_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf adresinden erişildi.
- ³³ Resmî Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. 18 Haziran 2014, Sayı 29034.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146459&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ³⁴ Resmî Gazete (2024). Öğretmenlik Mesleği Kanunu. 18 Ekim 2024, Sayı 32696.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> adresinden erişildi.
- ³⁵ Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: Ücretli öğretmenlik. In A. Yıldız (Ed.), İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü (pp.139-178). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- ³⁶ MEB. (2025). 2025-2026 eğitim öğretim yılında ek ders ücreti karşılığında yapılacak ücretli öğretmen görevlendirmelerine ilişkin duyuru. Sivas Gemerek İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü.
<https://gemerek.meb.gov.tr/www/2025-2026-egitim-ogretim-yilinda-ek-ders-ucreti-karsiliginda-yapilacak-ucretli-ogretmen-gorevlendirmelerine-iliskin-duyuru/icerik/740> adresinden erişildi.
- ³⁷ MEB. (2025). Ders ücreti karşılığında öğretmen görevlendirme başvuruları. Bitlis Ahlat İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü.
<https://ahlat.meb.gov.tr/www/ders-ucreti-karsiliginda-ogretmen-gorevlendirme-basvurulari/icerik/1257/tr> adresinden erişildi.
- ³⁸ Resmî Gazete (1965). Devlet Memurları Kanunu. 23.Temmuz 1965, Sayı 12056.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- ³⁹ MEB. (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar.
<https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf> adresinden erişildi.
- ⁴⁰ MEB. (2024). 2023 yılı birim faaliyet raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü.
https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/04161746_2023_pgm_birim_faaliyet_raporu_08.02.2024.pdf adresinden erişildi.
- ⁴¹ Türk Eğitim-Sen (2025). 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ücretli öğretmen sayısı 78 ilde 86 bin 136'ya yükseldi.
<https://turkegitimsen.org.tr/2024-2025-egitim-ogretim-yilinda-ucretli-ogretmen-sayisi-78-ilde-86-bin-136ya-yukseldi/> adresinden erişildi.
- ⁴² Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2025). 2024-2025 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri (Tablo 3. Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları, 2024-2025).
<https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- ⁴³ Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2025). 2024-2025 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri (Tablo 3. Eğitim birimlerine göre mezun sayıları, 2023-2024).
<https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- ⁴⁴ ÖSYM (2025). Akademi giriş sınavı ve öğretmenlik alan bilgisi testi pazar günü yapılacak.
<https://www.osym.gov.tr/TR,33401/akademi-giris-sinavi-ve-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-pazar-gunu-yapilacak-10072025.html> adresinden erişildi.

- ⁴⁵ Alp, A. (2024). Milli Eğitim Bakanı, Hürriyet'e konuk oldu: Müfredat yanıtları. Hürriyet. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/milli-egitim-bakani-hurriyete-konuk-oldu-mufredat-yanitlari-42463036> adresinden erişildi.
- ⁴⁶ UNESCO. (2024). Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris: UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession> adresinden erişildi.
- ⁴⁷ UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education— Lead for learning. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406> adresinden erişildi.
- ⁴⁸ YÖK. (2025). Pedagojik formasyon eğitimi. <https://egitim.yok.gov.tr/tr/page/496> adresinden erişildi.
- ⁴⁹ MEB. (2025). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarını düzenleyen 9 sayılı karar güncellenerek yürürlüğe girmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-alanlari-atama-ve-ders-okutma-esaslarini-duzenleyen-9-sayili-karar-guncellenerek-yururluge-girmistir/icerik/844/tr> adresinden erişildi.
- ⁵⁰ TEDMEM. (2025). Ülkelerin öğretmen yetiştirme, istihdam ve kariyer gelişim politikaları (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 11). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayinlar-detay/ulkelerin-ogretmen-yetistirme-i-stihdam-ve-kariyer-gelisim-politikalari> adresinden erişildi.
- ⁵¹ MEB. (2025). İhtiyaç ve norm kadro fazlası öğretmenlerin yer değiştirme duyurusu (Ağustos 2025). Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_08/14191538_2025_agustos_norm_fazlasi_ogretmenlerin_yer_degistirme_duyurusu.pdf adresinden erişildi.
- ⁵² TEDMEM. (2024). Öğretmenlik mesleği kanunu teklifine ilişkin görüş ve değerlendirmeler. <https://tedmem.org/storage/writes/July2024/a7hHRyAZQKq6dKR8mY8v.pdf> adresinden erişildi.
- ⁵³ UNGEI (2022). Gender transformative education: Glossary. <https://www.ungei.org/gender-transformative-education-glossary/gender/gender-norms> adresinden erişildi.
- ⁵⁴ Brussino, O. & McBrien, J. (2022). Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems. OECD Education Working Papers, No. 271. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a46ae056-en>.
- ⁵⁵ MEB. (2025). Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde uygulanmakta olan alan dal listesi 56 alan 119 dal. https://meslek.meb.gov.tr/dokumanlar/alan_dal_listesi_08092025.pdf adresinden erişildi.
- ⁵⁶ Kurtz-Costes, B., Copping, K. E., Rowley, S. J. & Kinlaw, C. R. (2014). Gender and age differences in awareness and endorsement of gender stereotypes about academic abilities. European Journal of Psychology of Education, 29(4), 603-618. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0216-7>.
- ⁵⁷ OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The state of teaching. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html adresinden erişildi.
- ⁵⁸ UNESCO. (2020). Boosting gender equality in science and technology: A challenge for TVET programmes and careers. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. https://unevoc.unesco.org/pub/boosting_gender_equality_in_science_and_technology.pdf adresinden erişildi.

- ⁵⁹ Erginer, A. & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 6(2), 363- 393. <https://doi.org/10.47615/issej.840163>
- ⁶⁰ Resmî Gazete (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. 16 Ocak 2025, Sayı 32784. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/01/20250116-2.htm> adresinden erişildi.
- ⁶¹ Resmî Gazete (2025). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği. 19 Mart 2025, Sayı 32846. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/03/20250319-11.htm> adresinden erişildi.
- ⁶² MEB. (2025). Eğitim kurumları yönetici yeterlikleri ve yönetici yetiştirme programı çalıştay gerçekleştirildi. <https://akademi.meb.gov.tr/www/egitim-kurumlari-yoneticiler-yeterlikleri-ve-yoneticiler-yetistirme-programi-calistayi-gerceklestirildi/icerik/106/tr> adresinden erişildi.
- ⁶³ Resmî Gazete (2025). Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği. 30 Temmuz 2025, Sayı 32971. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250730-11.htm> adresinden erişildi.
- ⁶⁴ Hacettepe Üniversitesi (2025). Hacettepe üniversitesi 2025-2026 öğretim yılı mezun öğrenciler için pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı duyurusu. https://egitim.hacettepe.edu.tr/tr/hacettepe_universitesi_2025202-720 adresinden erişildi.
- ⁶⁵ Marmara Üniversitesi (2025). Marmara üniversitesi 2025 – 2026 pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ön kayıt başvuru kılavuzu. https://pf-aef.marmara.edu.tr/dosya/aef/pf/2025/2025_basvuru_kilavuzu_v6.pdf adresinden erişildi.
- ⁶⁶ Şahin, Z. (2025, 13 Ocak). Popülizm yapmam kul hakkına girmem: Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dA8xt1HchMQ> adresinden erişildi.
- ⁶⁷ YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/1768303608203.sunus-onsoz-uygulama-yonergesi.pdf> adresinden erişildi.
- ⁶⁸ MEB. (2021). Öğretmenlik uygulaması yönergesi. 28 Eylül 2021, Sayı E-31666252-399-33258264. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2066.pdf> adresinden erişildi.
- ⁶⁹ (ÖSYM). 2024 Kamu personel seçme sınavı (KPSS) kılavuzu-lisans. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/KPSS/bkilavuz_26062024.pdf adresinden erişildi.
- ⁷⁰ ÖSYM. (2025). Millî eğitim Bakanlığı akademi giriş sınavı (MEB-AGS) kılavuzu. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/MEB-AGS/kilavuz_agsd09052025.pdf adresinden erişildi.
- ⁷¹ MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY GENEL YETERLYKLERI.pdf adresinden erişildi.
- ⁷² MEB. (2025). 2025 yılında, eğitimde birçok yeni proje ve uygulama hayata geçirildi. <https://meb.gov.tr/2025-yilinda-egitimde-bircok-yeni-proje-ve-uygulama-hayata-gecirildi/haber/39424/tr> adresinden erişildi.
- ⁷³ MEB. (2025). Bakan Tekin, CNN Türk canlı yayınında soruları yanıtladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-cnn-turk-canli-yayininda-sorulari-yanitladi/haber/39067/tr> adresinden erişildi.
- ⁷⁴ MEB. (2025). Millî eğitim akademisine hazırlık eğitimi başvuru duyurusu yayımlandı. <https://akademi.meb.gov.tr/www/milli-egitim-akademisine-hazirlik-egitimi-basvuru-duyurusu-yayimlandi/icerik/115/tr> adresinden erişildi.
- ⁷⁵ MEB. (2025). Bakan Tekin, Kanal 7 TV’de eğitim gündemini değerlendirdi. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-kanal-7-tvde-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/38520/tr?s=08> adresinden erişildi.

- ⁷⁶ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı 2025 yılı iş takvimi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/144> adresinden erişildi.
- ⁷⁷ MEB. (2025). Bakan Tekin, A Haber canlı yayınında soruları yanıtladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekinahaber-canli-yayininda-sorulari-yanitladi/haber/39102/tr> adresinden erişildi.
- ⁷⁸ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı e-bülten, Ocak-Haziran 2025. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/161> adresinden erişildi.
- ⁷⁹ MEB. (2025). 2025 haziran dönemi mesleki çalışma programı. https://8kasimortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/39/05/737706/dosyalar/2025_06/26101141_2025_haziran_donemi_meslekicalismalar.pdf adresinden erişildi.
- ⁸⁰ MEB. (2025). 2025 eylül dönemi mesleki çalışmalar. Elâzığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü. <https://elazig.meb.gov.tr/www/2025-eylul-donemi-mesleki-calismalar/icerik/2619> adresinden erişildi.
- ⁸¹ Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı [@M_E_Akademisi]. (2025, 20 Kasım). Kasım 2025 mesleki çalışmalar semineri eğitim süresi uzatıldı. https://x.com/M_E_Akademisi/status/1991494339562991864?s=20 adresinden erişildi.
- ⁸² Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf adresinden erişildi.
- ⁸³ MEB. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı e-bülten, Temmuz-Aralık 2025. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/178> adresinden erişildi.
- ⁸⁴ MEB. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. 11 Mart 2022, Sayı 31775. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm> adresinden erişildi.





BÖLÜM 5

YÜKSEKÖĞRETİM

Dr. Mete Kurtoğlu



I. YÜKSEKÖĞRETİME İLİŞKİN TEMEL VERİLER

2025'te Ne Oldu?

A. Yükseköğretim Kurumları ve Program Sayıları

Türkiye’de 2024-2025 akademik yılı yükseköğretim istatistiklerine göre (Tablo 5.1);

- 127 devlet üniversitesi,
- 74 vakıf üniversitesi ve
- 4 vakıf meslek yüksekokulu (vakıf MYO) olmak üzere toplam 205ⁱ yükseköğretim kurumu bulunmaktadır.

Bu kurumlarda;

- 7.226 ön lisans,
- 9.357 lisans,
- 16.813 yüksek lisans ve
- 12.251 doktora programı sunulmaktadır.

TABLO 5.1¹

Yükseköğretim Kurumları ve Program Sayıları* (2025)

		Devlet	Vakıf	Vakıf MYO	Toplam
Yükseköğretim kurum sayısı		127	74	4	205
Program sayısı	Ön lisans	5.740	1.400	87	7.227
	Lisans	7.150	2.207	-	9.357
	Yüksek lisans	13.019	3.611	-	16.630
	Doktora	11.515	732	-	12.247
	Toplam	37.424	7.950	87	45.461

Not:* Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nde 16.01.2026 tarihinde aktif durumdaki program ve kurum sayıları temel alınmıştır. Pasif durumdaki kurumlara birlikte, toplamda 208 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır.

B. Yükseköğretimde Okullaşma Oranları

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2024-2025 eğitim öğretim yılı örgün eğitim istatistiklerine göre (Tablo 5.2);

- Yükseköğretimde net okullaşma oranı %46,3’tür.
 - Kadınların net okullaşma oranı %53,
 - Erkeklerin net okullaşma oranı %39,9’dur.

- Yükseköğretimde brüt okullaşma oranı %100,6’dır.

- Kadınların brüt okullaşma oranı %110,6,
- Erkeklerin brüt okullaşma oranı %91’dır.

ⁱ Aktif yükseköğretim kurumlarının sayısını belirtmektedir. Pasif durumdaki kurumlara birlikte, toplamda 208 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır.

TABLO 5.2²

Yükseköğretimde Cinsiyete Göre Net ve Brüt Okullaşma Oranları (2024-2025) (%)

		Net okullaşma oranı	Brüt okullaşma oranı
Okullaşma oranları (%)	Kadın	53,02	110,63
	Erkek	39,94	91,04
	Toplam	46,34	100,62

C. Yükseköğretim Öğrenci İstatistikleri

2024-2025 akademik yılı yükseköğretim öğrenci istatistiklerine göre (Tablo 5.3);

- Yükseköğretim kurumlarında toplam öğrenci sayısı 6.835.115'tir. Bu öğrencilerin;
 - 2.853.313'ü (%41,7) ön lisans,
 - 3.536.439'u (%51,7) lisans,
 - 346.668'i (%5,1) yüksek lisans ve
 - 98.695'i (%1,4) doktora programlarındadır.
- Devlet üniversitelerinde 6.014.346 öğrenci, vakıf üniversitelerinde 805.505 öğrenci, vakıf MYO'larda 15.264 öğrenci öğrenim görmektedir.
- Yükseköğretim öğrencilerinin;
 - %54,6'sı örgün öğretim,
 - %39,3'ü açıköğretim programlarına kayıtlıdır.
- Ön lisans öğrencilerinin;
 - %34,9'u örgün öğretim,
 - %59'u açıköğretim programlarına kayıtlıdır.
- Lisans öğrencilerinin;
 - %66,3'ü örgün öğretim
 - %28,4'ü açıköğretim programlarına kayıtlıdır.

- Yükseköğretim kurumlarında 94.159'u yeni kayıt olmak üzere 337.119 uluslararası öğrenci bulunmaktadır.
- 2024-2025 akademik yılında yükseköğretim programlarına yeni kayıt olan öğrenci sayısı 1.629.468'dir. Bu öğrencilerin;
 - %52,7'si ön lisans, %36,9'u lisans ve %10,4'ü lisansüstü programlara,
 - %61,8'i örgün eğitim, %38,2'si açıköğretim programlarına,
 - %22,3'ü örgün ön lisans, %30,3'ü açıköğretim ön lisans, %29,6'sı örgün lisans, %7,3'ü açıköğretim lisans programlarına ve %10,4'ü lisansüstü programlara,
 - 13.995'i ikinci öğretim ön lisans, 25.932'si ikinci öğretim yüksek lisans programlarına kayıt olmuştur.ⁱⁱ

ⁱⁱ 2024 yılında lisans düzeyinde ikinci öğretim programları kapatılmıştır. Ön lisans (sadece vakıf üniversiteleri) ve yüksek lisans düzeylerinde ikinci öğretim programları devam etmektedir.

TABLO 5.3³

Yükseköğretim Öğrenci (2024-2025) ve Mezun İstatistikleri (2023-2024)*

Öğrenci sayıları	Toplam öğrenci sayısı		6.835.115		
	Yükseköğretim kurumunun türüne göre öğrenci sayısı	Devlet	6.014.346		
		Vakıf	805.505		
		Vakıf MYO	15.264		
	Örgün öğretimdeki toplam öğrenci sayısı		4.063.774		
	Açıköğretimdeki toplam öğrenci sayısı		2.771.341		
	Yeni kayıt toplam öğrenci sayısı		1.629.468		
	Uluslararası öğrenci sayısı		337.119		
	Yeni kayıt uluslararası öğrenci sayısı		94.159		
	Mezun öğrenci sayısı		919.373		
	Uluslararası mezun öğrenci sayısı		25.590		
		Örgün öğretim	Açıköğretim	Toplam	
Öğrenim Düzeylerine Göre Öğrenci Sayıları	Ön lisans		1.128.052	1.725.261	2.853.313
	Lisans		2.503.446	1.032.993	3.536.439
	Yüksek lisans		346.668		
	Doktora		98.695		
		Örgün öğretim	Açıköğretim	Toplam	
Yeni kayıt öğrenci sayıları	Yükseköğretim kurumunun türüne göre	Devlet üniversiteleri	775.827	619.234	1.395.061
		Vakıf üniversiteleri + Vakıf MYO	234.407		
	Öğrenim düzeylerine göre	Ön lisans	364.315	494.190	858.505
		Lisans	482.880	118.738	601.618
		Yüksek lisans	152.838		
		Doktora	16.517		
			Örgün öğretim	Açıköğretim	Toplam
Mezun sayıları	Yükseköğretim kurumunun türüne göre	Devlet üniversiteleri	546.642	228.737	775.379
		Vakıf üniversiteleri + Vakıf MYO	143.994		
	Öğrenim düzeyine göre mezun sayıları	Ön lisans	222.033	118.822	340.855
		Lisans	370.732	101.056	471.788
		Yüksek lisans	92.617		
		Doktora	14.113		

Not:* Örgün öğretim olarak verilen sayılar YÖK istatistiklerinde yer alan örgün öğretim ve ikinci öğretim programlarını, açıköğretim olarak verilen sayılar açıköğretim ve uzaktan öğretim programlarını kapsamaktadır.

D. Yükseköğretim Mezun İstatistikleri

2023-2024 akademik yılı yükseköğretim mezun istatistiklerine göre (Tablo 5.3);

- Yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısı 919.373'tür.
- Öğrencilerin 775.379'u devlet üniversitelerinden, 140.721'i vakıf üniversitelerinden, 3.273'ü vakıf meslek yüksekokullarından mezun olmuştur.
 - Bu öğrencilerin 340.855'i ön lisans, 471.788'i lisans, 92.617'si yüksek lisans ve 14.113'ü doktora programlarından mezun olmuştur.
- Yükseköğretim kurumlarından 25.590 uluslararası öğrenci mezun olmuştur.
 - Bu öğrencilerin, 3.106'sı ön lisans, 15.088'i lisans, 6295'i yüksek lisans ve 1101'i doktora programlarından mezun olmuştur.

E. Öğretim Elemanı İstatistikleri

2024-2025 akademik yılı yükseköğretim istatistiklerine göre (Tablo 5.4):

- Yükseköğretim kurumlarında istihdam edilen toplam öğretim elemanı sayısı 185.169'dur. Bu öğretim elemanlarının;
 - 153.988'i devlet üniversiteleri,
 - 30.938'i vakıf üniversiteleri,
 - 243'ü vakıf MYO kadrolarında çalışmaktadır.
- Öğretim elemanlarının unvanlara göre dağılımı;
 - 39.506 profesör,
 - 25.761 doçent,
 - 45.485 doktor öğretim üyesi,
 - 35.288 öğretim görevlisi ile
 - 39.219 araştırma görevlisi şeklindedir.

- Öğretim elemanı ve öğretim üyesi başına düşen örgün öğrenci sayıları incelendiğinde;
 - Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı;
 - * Toplamda 21,9 (ön lisans 46,9; lisans 16),
 - * Devlet üniversitelerinde 21,1 (ön lisans 46,8; lisans 15,3),
 - * Vakıf üniversitelerinde 25,9 (ön lisans 49,9; lisans 19,5)'tir.
 - Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı;
 - * Toplamda 36,7,
 - * Devlet üniversitelerinde 35,3,
 - * Vakıf üniversitelerinde 43'tür.
- Öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde;
 - 39.506 profesörün %34,9'u (13.799),
 - 25.761 doçentin %43,3'ü (11.149),
 - 45.485 doktor öğretim üyesinin %47,8'i (21.729)
 - 35.288 öğretim görevlisinin %52,1'i (18.395)
 - 39.219 araştırma görevlisinin %55'i (21.535) kadın öğretim elemanlarıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında istihdam edilen toplam uluslararası öğretim elemanı sayısı 2.925'tir. Bu öğretim elemanlarının;
 - 206'sı (%7) profesör,
 - 191'i (%6,5) doçent,
 - 892'si (%30,5) doktor öğretim üyesi,
 - 1424'ü (%48,7) öğretim görevlisi,
 - 212'si (%7,2) araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

TABLO 5.4⁴

Öğretim Elemanı İstatistikleri* (2024-2025)

Toplam öğretim elemanı sayısı		185.169
Devlet üniversitelerindeki öğretim elemanı sayısı		153.988
Vakıf üniversiteleri + Vakıf MYO'lardaki öğretim elemanı sayısı		31.181
Uluslararası öğretim elemanı sayısı		2.925
Unvanlarına göre öğretim elemanı sayısı	Profesör	39.506
	Doçent	25.761
	Doktor öğretim üyesi	45.485
	Öğretim görevlisi	35.288
	Araştırma görevlisi	39.129
Unvanlarına göre uluslararası öğretim elemanı sayısı	Profesör	206
	Doçent	191
	Doktor öğretim üyesi	892
	Öğretim görevlisi	1.424
	Araştırma görevlisi	212

Not:* Öğretim elemanı sayısı profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi sayılarını kapsar.

F. Uluslararası Sıralamalarda Türk Üniversitelerinin Durumu

Araştırma performansına dayalı olarak dünya çapında üniversiteleri değerlendiren uluslararası sıralamalarda ilk 100'de Türkiye'den herhangi bir üniversite bulunmamaktadır.

- The Academic Ranking of World Universities (ARWU) da ilk 1000'de 11,
- QS World University Rankings'da ilk 500'de 6, 501-1000'de 11,

- Times Higher Education World University Rankings'da ilk 500'de 4, 501-1000'de 11,
- University Ranking by Academic Performance (URAP)'ta ilk 1000'de 11 üniversite bulunmaktadır.

TABLO 5.5^{3,4,5,6}

Uluslararası Sıralamalarda Türk Üniversiteleri

	İlk 100	101-500	501-1000
ARWU 2025	-	-	11
QS 2026	-	6	5
THE 2026	-	4	11
URAP 2024-2025	-	-	11

G. Kalite Güvencesi ve Akreditasyon

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve idari hizmetlerin uluslararası kalite güvencesi standartlarına uygun şekilde sunulması için iç ve dış kalite güvencesi sistemlerinin geliştirilmesi Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) sorumluluğunda yürütülmektedir. Bu çerçevede YÖKAK yükseköğretim kurumlarını **kurumsal akreditasyon** ile değerlendirme, **program akreditasyonu** alanında ulusal akreditasyon kuruluşlarını yetkilendirme ve uluslararası kuruluşları tanıma faaliyetlerini yürütmektedir.

YÖKAK Bilgi Yönetim Sistemiⁱⁱⁱ’nden 15.01.2026 tarihinde elde edilen verilere göre;

- Kurumsal akreditasyon programında^{iv};
 - Tam akreditasyon alan 28,
 - Koşullu akreditasyona sahip 72,
 - Değerlendirme aşamasında olan 44,
 - Akredite olmayan 55 ve
 - Ret alan 9 üniversite bulunmaktadır.
- Program akreditasyonunda^v ise;
 - Lisans programları içinde 1768 (%20,2) akredite program bulunurken, akredite olmayan 6992 (%79,8) lisans programı bulunmaktadır.

- Ön lisans programları içinde 243 (%3,6) akredite program bulunurken, akredite olmayan 6544 (%96,4) önlisans programı bulunmaktadır.

Değerlendirme ve Öneriler

Yükseköğretim öğrenci sayısı 2016-2017 akademik yılından itibaren ilk kez 7 milyonun altına gerilemiştir.

2020-2021 akademik yılında 8 milyon 296 bin ile zirveye çıkan öğrenci sayısı, 2024-2025 akademik yılında 6 milyon 835 bine düşmüştür (Grafik 5.1). Kasım 2025 itibarıyla öğrenci sayısı düşmeye devam ederek 6 milyon 715 bin olmuştur.⁷ Bu düşüşte geçtiğimiz yıllarda açıköğretimde üst üste dört dönem kayıt yenileme koşullarını yerine getirmeyen öğrencilerin ilişkilerinin kesilmesi,⁸ ikinci öğretim programlarının kapatılması^{vi} ve belirli alanlarda yapılan kontenjan kısıtlaması etkili olmuştur. İstatiksel şişkinliği azaltan bu uygulamalar niceliksel büyümeden niteliğe dönüş adımları olarak olumlu değerlendirilmektedir. Ancak nicelikte azalma nitelikte artış için yeter koşul değildir. Atılan bu adımların nitelik artışı açısından etkilerinin mezun çıktılarını gibi göstergeler üzerinden izlenmesi önem taşımaktadır.

ⁱⁱⁱ YÖKAK Bilgi Yönetim Sistemi: <https://mis.yokak.gov.tr/>

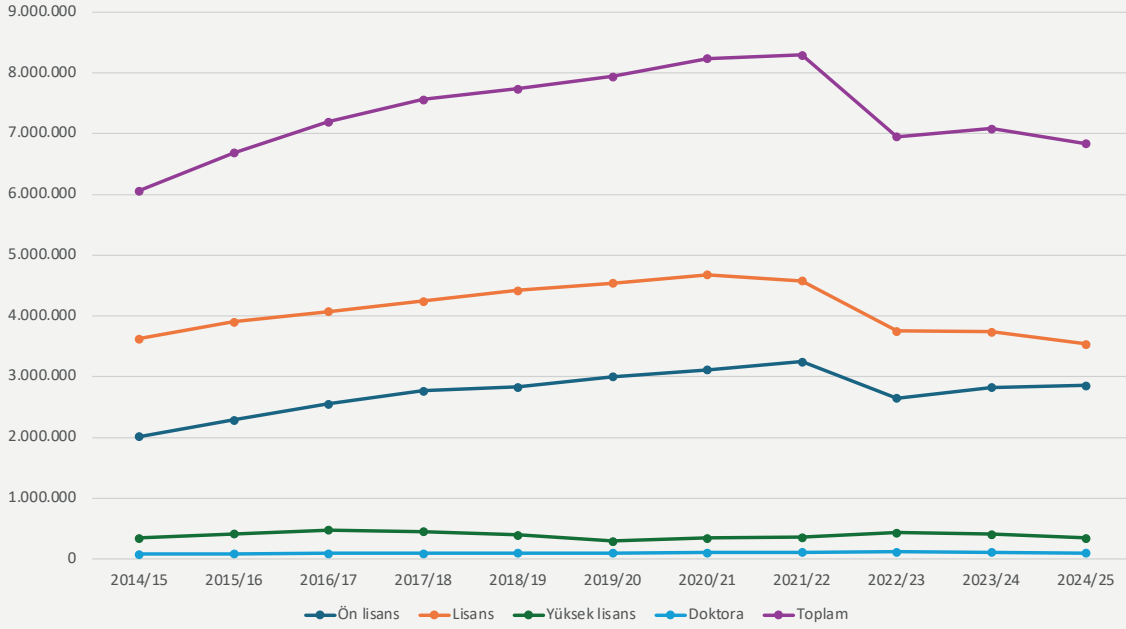
^{iv} Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvencesi, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi süreçlerinin “planlama, uygulama, kontrol etme ve önlem alma” döngüsü kapsamında değerlendirilmesini sağlayan bir dış değerlendirme yöntemidir. Tam akreditasyon 5 yıl, koşullu akreditasyon 2 yıl süre ile verilmektedir.

^v Program Akreditasyonu; bir akreditasyon kuruluşu tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş, akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini ifade etmektedir. Program akreditasyonu YÖKAK tarafından yetkilendirilmiş alana özgü akreditasyon kuruluşları tarafından yürütülmektedir.

^{vi} 2024 yılında lisans düzeyinde ikinci öğretim programları kapatılmıştır. Ön lisans ve yüksek lisans düzeylerinde ikinci öğretim programları devam etmektedir.

GRAFİK 5.1¹

Yıllara ve Öğrenim Düzeylerine Göre Öğrenci Sayıları (2014-2025)



YKS 2025 sonucunda bir programa yerleşen ancak kayıt yaptırmayan öğrenci oranı %14,4 olmuştur.⁹

Sistem düzeyindeki düzenlemelerin yanı sıra, öğrencilerin bireysel eğitim kararlarının da öğrenci sayısındaki düşüşte belirleyici olduğu tahmin edilmektedir. YKS sonucunda bir programa yerleşmesine rağmen kayıt olmayan öğrenci sayıları bu kapsamdaki göstergelerden biridir.

YÖK'ün niteliği artırmak amacıyla kontenjanları düşürmesi sonucunda YKS 2024'te yerleşen aday sayısı 987.388 iken bu sayı YKS 2025'te 778.298'e düşmüştür. Buna karşın 112.255 öğrencinin (yerleşen öğrencilerin %14,4'ü) bir programa yerleşmesine rağmen kayıt yaptırmamış olması üzerinde dikkatle durulması gereken bir duruma işaret etmektedir. Kayıt yaptırılmayan programlar tespit edilerek öğrencilerin bu programları tercih etmeme nedenleri üniversite olanakları, programın niteliği, mezun istihdamı, öğrencilerin ekonomik durumu ve diğer boyutlarıyla incelenmeli ve gelecek yıllar için gerekli planlamalar yapılmalıdır.

Son 5 yılda kendi isteğiyle yükseköğretim programlarından kaydını sildiren öğrenci sayısı yıllık 130 binin üzerinde seyretmektedir. 2024-2025 akademik yılında bu sayı 157.530 olmuştur.

Yükseköğretim öğrenci sayısındaki düşüş ele alınırken dikkate alınması gereken bir diğer gösterge öğrenimini yarıda bırakan öğrenci sayılarıdır. Millî Eğitim Bakanı^{vii} tarafından bir soru önergesine¹⁰ verilen yanıtta son beş yılda başka bir yükseköğretim programına kaydolmak amacı da dahil olmak üzere kendi isteğiyle kaydını sildiren öğrenci sayıları;

- 2020-2021'de 153.720,
- 2021-2022'de 141.005,
- 2022-2023'te 132.475,
- 2023-2024'te 131.883 ve
- 2024-2025'te 157.530 olarak verilmiştir.

^{vii} Milletvekilleri tarafından TBMM Başkanlığı'na yükseköğretim ile ilgili konularda verilen soru önergeleri Millî Eğitim Bakanı tarafından yanıtlanmak üzere yazılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu'ndan gerekli bilgileri yazılı olarak talep ederek soru önergesinin yanıtını TBMM'ye iletmektedir.

YÖK tarafından yapılan bir açıklamada¹¹ son 10 yıl 9 ayda kendi isteğiyle kaydını sildiren, “yükseköğretim öğrencisi” vasfını yitiren kişi sayısının 1 milyon 400 bin 949 olduğu belirtilmiştir. Bu veriler dikkate alındığında **her akademik yılda 130 bin-160 bin arası öğrencinin kendi isteğiyle yükseköğretim programlarından kaydını sildirdiği görülmektedir.** Ayrıca bir başka soru önermesine verilen yanıtla göre son beş yılda, 45.460’ı uluslararası öğrenciler olmak üzere yaklaşık 450 bin öğrenci öğrenimini dondurmuştur.¹² Bu öğrencilerin ön lisans ve lisans programları ya da örgün öğretim ve açıköğretim programlarına göre dağılımları ve kayıt sildirme ya da öğrenimini dondurma nedenleri bilinmemektedir. YÖK’ün öğrenimini yarıda bırakan veya donduran öğrencilerle ilgili düzenli veri paylaşmıyor olması ve bu önemli konuda ancak soru önergeleri ile bilgi alınabiliyor olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu veriler düzenli olarak izlenmeli ve paylaşılmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenimini yarıda bırakma ve dondurma nedenleri akademik, ekonomik ve kişisel boyutları ile incelenmeli ve gerekli önlemler geliştirilmelidir.

Öğrenimini yarıda bırakan gençler için ilk neden eğitim programlarından beklentilerinin karşılanmamasıdır.

Öğrencilerin yükseköğretim programlarını yarıda bırakmalarının sebeplerinin araştırılması, politika geliştirme ve planlama süreçleri açısından önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. YÖK tarafından yükseköğretim programlarını yarıda bırakan öğrencilerle ilgili bir araştırma yürütülmemiş olmakla birlikte TÜİK’in İşgücü Piyasasında Gençler Araştırması¹³ bu konuda bazı veriler sunmaktadır. 15-34 yaş grubunda yürütülen araştırmada yer alan “en son tamamlanan eğitim seviyesine göre bir okulu yarıda bırakma veya bölüm değiştirme durumu” verisine göre;

- 4 milyon 286 bin lisans ve yüksek lisans mezununun %13,3’ü (572 bin kişi), 2 milyon 533 bin ön lisans mezununun %15,3’ü (388 bin kişi) en az bir eğitim seviyesini yarıda bırakmış veya bölüm değiştirmiştir.

- Okulu yarıda bırakan/bölüm değiştiren lisans ve yüksek lisans mezunlarının belirttikleri nedenler arasında “eğitim programının beklentisini karşılamaması” %33 ile ilk sırada yer almıştır. Onu, “bir işte çalışmak istemesi” (%14,3) ve “ekonomik nedenler” (%13,5) izlemiştir.
- Okulu yarıda bırakan/bölüm değiştiren ön lisans mezunlarının belirttikleri nedenler arasında “eğitim programının beklentisini karşılamaması” %25,3 ile ilk sırada yer almıştır. Onu “ekonomik nedenler” (%16,5) ve “bir işte çalışmak istemesi” (%15,5) izlemiştir.

Eğitim programının beklentileri karşılanmamasının ön lisans ve lisans öğrencileri için ilk neden olarak belirtilmesi, eğitim programlarının niteliğini sorgulatan bir bulgudur. Ayrıca öğrencilerin ilgisi ve kariyer beklentileri ile program arasındaki uyumsuzluk da programdan beklentilerin karşılanmamasına neden olabilir. Öte yandan, öğrencilerin ekonomik nedenlerle eğitimlerini yarıda bırakmaları öğrencilere sunulan mevcut kredi ve burs desteklerinin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Finansal yetersizliklerin yükseköğretimi tamamlama oranlarını doğrudan etkilemesi, sosyal destek politikalarının yükseköğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Öğrenimini yarıda bırakan öğrenci sayısının yüksekliği dikkate alındığında bu göstergenin düzenli ve karşılaştırılabilir biçimde izlenmesi önem taşımaktadır. Bu gösterge, yıllık olarak YÖK ve YÖKAK tarafından *YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporu*’na ve *YÖKAK Kurum Gösterge Raporu*’na dahil edilmelidir. Ayrıca YÖK’ün öğrencilerin yarıda bırakma oranı yüksek olan programları ve öğrencilerin bu programları yarıda bırakma gerekçelerini tespit etmesi gerekmektedir. Elde edilecek bulgular doğrultusunda program içeriklerinin, öğretim yöntemlerinin ve rehberlik mekanizmalarının gözden geçirilmesi, yükseköğretimde öğrenci sürekliliği açısından kritik görülmektedir.

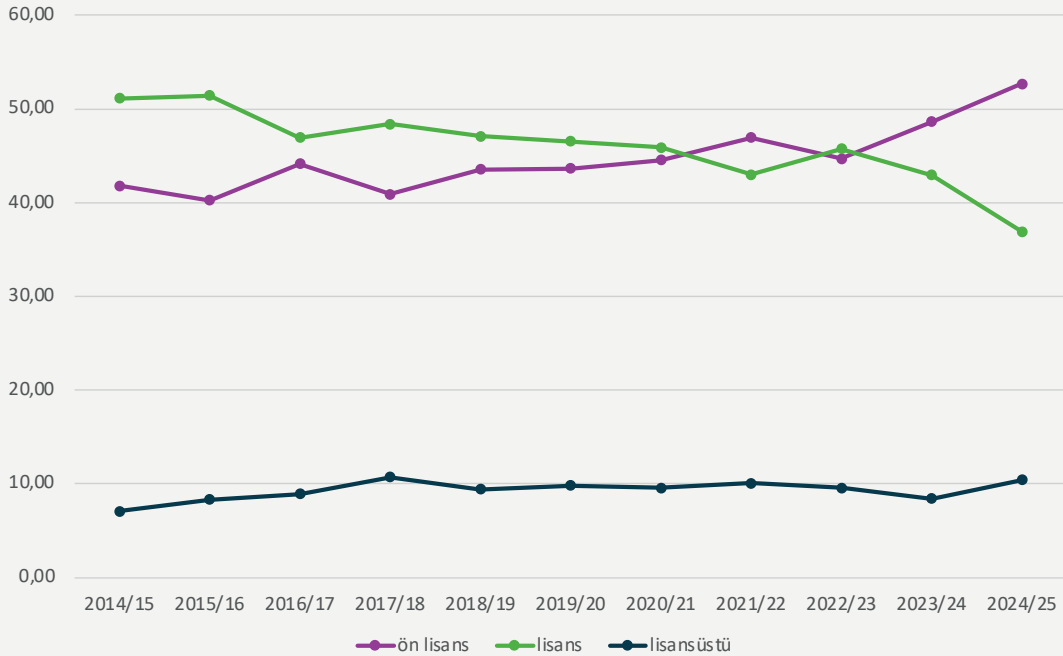
Yükseköğretime yeni kayıt olan iki öğrenciden biri ön lisans programlarına kayıt olmaktadır.

2024-2025 akademik yılında yükseköğretim programlarına yeni kayıt olan öğrenciler içinde ön lisans programlarına kayıt olan öğrencilerin payı ilk kez %50'nin üzerine çıkmıştır (%52,9) (Grafik 5.2). Benzer bir durum toplam öğrenci sayısı verilerinde de gözlemlenmektedir (Grafik 5.1). 2022-2023 akademik yılından itibaren lisans öğrenci sayısı azalma eğilimindeyken ön lisans öğrenci sayıları artmaktadır. Ön lisans programlarının

ağırlık kazanması ilk bakışta YÖK tarafından son yıllarda vurgulanan istihdam odaklı yaklaşımla ilişkilendirilmeye elverişli görünmektedir. Ancak ön lisans düzeyindeki öğrencilerin %60'ının (1.725.261) açıköğretim programlarında kayıtlı olması istihdam odaklı bir yaklaşımla tam olarak örtüşmemektedir. Nitekim Türkiye'de 25-64 yaş aralığındaki ön lisans mezunlarının istihdam oranı %67,4 ile OECD ortalamasının (%82,5) oldukça gerisinde kalmaktadır.¹⁴

GRAFİK 5.2¹

Yıllara Göre Yeni Kayıt Öğrenci Oranları (2014-2025)

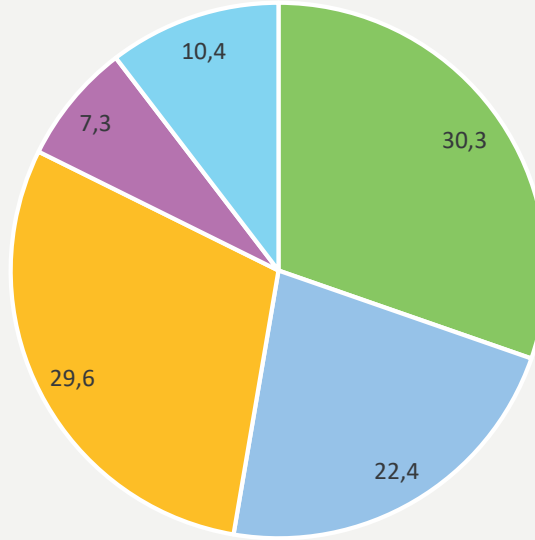


Diğer yandan 2024-2025 akademik yılında yükseköğretim programlarına yeni kayıt olan öğrenciler içinde lisans öğrencilerinin oranı %36,9'dur. Yeni kayıt olan öğrencilerin sadece 3'te 1'i (%29,6) örgün lisans programlarına kayıt olmuştur (Grafik 5.3). 2024-2025 akademik yılında toplam öğrenci sayısı içinde örgün lisans programlarına kayıtlı öğrenci oranı ise %36,6'dır. **Ülkenin sosyo-ekonomik gelişimi, daha nitelikli araştırma ve öğrenme ortamları sağlanması ve öğrencilerin kariyer beklentileri açısından yükseköğretime erişimin**

ana unsuru, örgün lisans programlarına erişimdir. Bu programlarda öğrenim gören öğrenci oranının yüzde otuzlarda olması Türkiye'de yükseköğretime talebin ağırlıklı olarak açıköğretim ve ön lisans programları tarafından karşılandığını göstermektedir. Bu durum; öğrencilerin yönelimi, ülkenin kalkınma ihtiyaçları ve işgücü piyasasının nitelikli insan kaynağı beklentileri arasındaki ilişkinin YÖK tarafından bütüncül biçimde yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

GRAFİK 5.3¹

Öğrenim Düzeyi ve Türüne Göre Yeni Kayıt Öğrenci Sayıları (2024-2025) (%)



■ Ön Lisans (A.Ö.) ■ Ön Lisans (örgün) ■ Lisans (örgün) ■ Lisans (A.Ö.) ■ Lisans üstü

Kadınlarda net okullaşma oranı erkeklerden yaklaşık 13 yüzde puan yüksektir.

Yükseköğretime erişimi artırma politikalarının önemli kazanımlarından biri kadınlarda net okullaşma oranındaki artış olmuştur. Millî Eğitim İstatistikleri'ne göre 2015-2016 akademik yılında kadınlarda net okullaşma oranı %42,6 iken bu oran 2024-2025 akademik yılında %53'e ulaşmıştır.¹⁵ Erkeklerde ise bu oranda önemli bir değişim yaşanmamıştır (2015-2016: %39,2; 2024-2025: %39,9). Ayrıca kadınlarda net okullaşma oranı ile erkeklerde net okullaşma oranı arasındaki fark 2015-2016 akademik yılında %3,4 iken bu fark 2024-2025 akademik yılında yaklaşık %13'tür. Bu durum, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemli bir kazanımdır. Bununla birlikte, yükseköğretime erişimi artırmaya yönelik pek çok adıma rağmen erkeklerin net

okullaşma oranlarındaki durağanlığın nedenlerinin ayrıca araştırılması gerekmektedir. Erkeklerin eğitim tercihleri; daha erken yaşta çalışma hayatına yönelme, ekonomik sorumluluklar üstlenme ya da toplumsal beklentiler gibi çeşitli sosyo-ekonomik faktörlerden etkileniyor olabilir. Bu nedenle, yükseköğretime katılımdaki cinsiyet farklılıklarını yalnızca oranlar üzerinden değil, bu farklılıkların arkasındaki nedenler üzerinden de değerlendirmek önemlidir.

Kadın akademisyen sayısı unvan yükseldikçe azalmaktadır. Rektörlerin ise sadece %8'i kadındır.

Toplam akademik personel sayısı içinde kadın akademisyen oranı %47 iken, bu oran araştırma görevlilerinde %55, profesörlerde ise %35'tir. Kadın rektör sayısı ise 5'i devlet üniversitesi, 12'si vakıf üniversitesinde olmak üzere toplam 17'dir.¹⁶

Bu tablo, kadın akademisyenlerin kariyerlerinin erken aşamalarında yüksek oranda temsil edilmelerine rağmen, üst akademik pozisyonlara ilerledikçe sayılarının azaldığını göstermektedir. Literatürde bu durumu açıklamak için iki kavram kullanılmaktadır:¹⁷

- Bunlardan ilki “cam tavan” olarak adlandırılmaktadır. Cam tavan, kadınların gerekli nitelik ve deneyime sahip olsalar bile üst düzey yönetim ve karar alma pozisyonlarına yükselmelerini zorlaştıran görünmez engelleri ifade etmektedir.
- İkinci kavram ise “sızdıran boru hattı (leaky pipeline)”dır. Bu kavram, akademik kariyer sürecinin farklı aşamalarında kadınların çeşitli nedenlerle sistemin dışına çıkmalarını ya da kariyer ilerlemelerinin yavaşlamasını anlatmaktadır. Yani kadınlar kariyer yolculuğuna yüksek oranlarda başlasalar da zaman içinde bu “boru hattından” dışarı sızarak üst pozisyonlara daha az sayıda ulaşabilmektedir.

Bu nedenle, akademik kariyerin farklı aşamalarında ortaya çıkan cinsiyete dayalı kayıpları azaltmaya ve kadınların üst düzey akademik ile yönetsel pozisyonlara ulaşmalarını desteklemeye yönelik politikaların geliştirilmesi önem taşımaktadır.

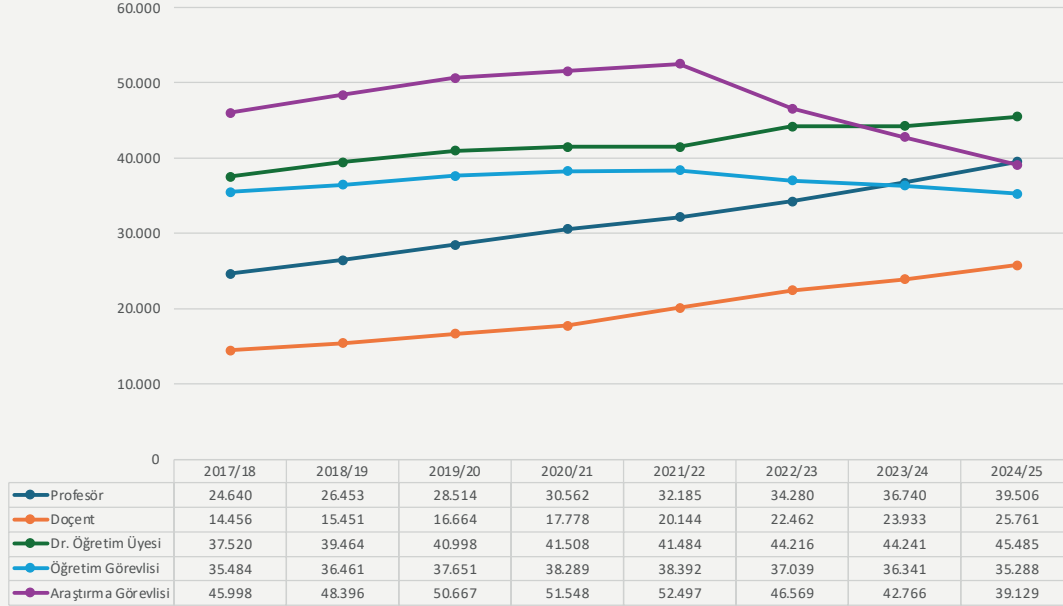
Araştırma görevlisi sayısının son üç yılda %25 azalması öğretim üyesi yetiştirme politikaları açısından önemli bir eksikliktir.

Araştırma görevliliği deneyimi lisansüstü öğrenciler için akademik kariyerlerinin ilk adımıdır. Geleneksel akademik kültür içinde araştırma görevlilerinin bu görevleri sırasında lisansüstü eğitim ve tez çalışmalarını sürdürmeleri, bölümlerindeki araştırma ve eğitim

faaliyetlerine destek olmaları ve bu deneyimler sayesinde geleceğin öğretim üyeleri olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör sayıları düzenli olarak artarken araştırma görevlisi sayısının 2021-2022 akademik yılından itibaren düzenli olarak azalıyor olması bu öğretim üyesi yetiştirme yaklaşımından uzaklaşıldığını göstermektedir (Grafik 5.4). Bu gelişmenin de etkisiyle 2022-2023'te en yüksek seviyesine ulaşan doktora öğrenci sayısı (114.508) 2024-2025'te 98.695'e gerilemiştir. **Bu durum 12. Kalkınma Planı¹⁸ ve YÖK 2024-2028 Stratejik Planında¹⁹ yer alan yıllık doktora mezun sayısını 2028'de 15.000'e yükseltme hedefi ile örtüşmemektedir.** Kamuda, sanayide ve özel sektörde doktoralı insan kaynağına ihtiyaç duyulmakla birlikte doktora mezunları çoğunlukla akademik kariyer motivasyonu ile lisansüstü eğitimlerini tamamlamaktadır. **Yükseköğretimin genişlemesi ile ön lisans ve lisans mezunlarında yaşanan diploma enflasyonu ve diplomalı işsizlik deneyimi doktora düzeyine taşınmamalıdır.** Yıllık 15.000 doktora mezunun ne kadarının yükseköğretim kurumlarında istihdam edileceği, öğretim üyesi ve araştırmacı ihtiyacına göre planlanmalıdır. Sanayi ve özel sektörün doktoralı insan kaynağını karşılamak içinse sanayi iş birlikleri ile sektöre özgü doktora programları teşvik edilmelidir. Bu çerçevede akademik kariyer odaklı doktora programları ile sektör odaklı doktora programlarının farklı doktora dereceleri olarak tanımlanması da bir seçenek olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca doktora mezunlarının akademik kariyer dışındaki seçeneklerinin artırılması için doktora öğrenimleri sırasında “transfer edilebilir beceri ve yetkinlikler”²⁰ edinmeleri desteklenmelidir.

GRAFİK 5.4¹

Yıllara ve Ünvanlara Göre Öğretim Elemanı Sayıları:



Doktoralı araştırmacı istihdamının teşviki, akademide esnek ve güvencesiz istihdam modellerinin yaygınlaşmasına neden olmamalıdır.

12. Kalkınma Planında belirtilen doktora sonrası araştırmacı istihdamını artırma hedefine uygun olarak YÖK 2024-2028 Stratejik Planında spesifik olarak “2028 yılında 2547 sayılı Kanun’un Ek 46’ncı maddesi kapsamında görevlendirilen uluslararası nitelikli araştırmacı sayısının 25’e; Türk vatandaşı nitelikli araştırmacı sayısının ise 200’e çıkartılması” hedeflenmektedir. Ayrıca aynı Kanun’un Ek 34’üncü maddesi kapsamında çalıştırılan doktora sonrası sözleşmeli araştırmacı sayısının da 200’e ulaşması hedeflenmektedir. Bu uygulamalarla yükseköğretim kurumlarının nitelikli doktoralı araştırmacı ihtiyacının karşılanması amaçlanmaktadır. 2025 yılında Ek 46 kapsamında toplam 114 araştırmacı (70 doktor, 20 doçent ve 24 profesör) Türk üniversitelerinde görev

yaparken, Ek 34 kapsamında toplam 284 doktora sonrası araştırmacı sözleşmeli olarak istihdam edilmiştir. Ek 46 kapsamında özellikle uluslararası deneyime sahip araştırmacıların görevlendirilebiliyor olması üniversitelerin uluslararasılaşma stratejileri açısından değerli bir katkıdır. Ek 34 kapsamındaki sözleşmeli istihdam modelinin kısa süreli ve güvencesiz bir istihdam modeli olması ve maaşlarının araştırma görevlisi maaşlarının altında kalması nitelikli araştırmacılar uzun vadeli katkı alınması için engel oluşturmaktadır. Doktora mezun sayılarındaki artış göz önüne alınarak uygulama ve araştırma merkezlerindeki çalışmaların sürdürülebilirliğini sağlamak üzere “araştırmacı” statüsünde güvenceli bir kadro tanımlanması, başta araştırma üniversiteleri olmak üzere tüm üniversitelerde araştırma boyutunun güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Uluslararası akademik personelin sadece %44'ü doktoralı öğretim üyeleridir.

2024-2025 akademik yılında toplam uluslararası akademik personel sayısı 2925 olmuştur. Bu sayının yarıya yakınını (%48,7) öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Öğretim görevlilerinin ağırlıklı olarak dil eğitimi alanında görev yaptığı düşünülmektedir. Doktor öğretim üyeleri toplam sayının %30,5'ini oluşturmaktadır. Doçent ve profesör kadrosundaki uluslararası akademisyen oranı ise %13,5'tir. Dil eğitimi alanında uluslararası öğretim elemanlarından yararlanmak makul bir strateji olmakla birlikte, doktoralı uluslararası akademisyen sayısını farklı alanlarda da artıracak politikalar geliştirilmelidir. Bu hedefe yönelik olarak yukarıda belirtilen Ek 46'ıncı maddeden yararlanılması ve uluslararası öğretim elemanı oranının %5'e çıkartılması *YÖK 2024-2028 Stratejik Planı* ve *2024-2028 Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'nde*²¹ vurgulanmaktadır. Mevcut mevzuatta 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'nun 16'ıncı maddesine göre yükseköğretim kurumlarında sözleşme ile görevlendirilecek yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısı dolu öğretim elemanı kadrosu sayısının %2'sini geçmemektedir. *2024-2028 Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'nde* gerekli düzenlemeler yapılarak bu oranın %5'e çıkartılacağı belirtilmiştir. Ancak bu konuda 2025 yılı itibarıyla bir değişiklik olmamıştır. Ayrıca mevcut sayılarla uluslararası öğretim elemanı oranının %1,57 olması nedeniyle %2 kotası doldurulamamaktadır. En fazla uluslararası öğretim elemanının geldiği ilk beş ülke arasında sırasıyla İran (480), Suriye (251), ABD (224), Azerbaycan (221) ve Almanya (144) yer almaktadır.

YÖK'ün uluslararasılaşma politikası küresel bir yaklaşımdan ziyade bölgesel bir strateji izlemektedir.

YÖK Başkanı tarafından 26 Mayıs 2025 tarihinde yapılan açıklamada *"Türk yükseköğretimi artık Balkanlar, Orta Asya, Afrika ve Orta Doğu gibi stratejik coğrafyalarda bilim diplomamızın taşıyıcısı konumundadır"* ifadesi kullanılmıştır.²² Uluslararası öğrenci sayılarında ilk 10 ülkenin sırasıyla Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Kazakistan, Irak, Mısır, Özbekistan, Afganistan ve

Somali olması bu yaklaşımı desteklemektedir. Ayrıca bu coğrafyadaki ülkelerde ortak üniversiteler kurulmaktadır. Azerbaycan, Özbekistan ve Suriye'de ortak üniversiteler kurulmuştur.²³ Üniversitelerin akademik kültüründe uluslararasılık boyutunu güçlendirecek, nitelikli bir uluslararasılaşma stratejisi için Türkiye'nin dünya çapında üniversiteler (world-class university) yaratarak başta gelişmiş ülkeler olmak üzere tüm dünyadan nitelikli öğrenci ve araştırmacı çekecek bir vizyon geliştirmesi gerekmektedir. Uluslararası öğrenci sayısını 500 bine çıkartmak gibi niceliksel hedeflere²¹ ve bölgesel bir misyona odaklanan bir uluslararasılaşma gündemi bu tür bir vizyondan uzaktır.

Türkiye'deki üniversiteler, sürdürülebilirlik odaklı uluslararası sıralamalarda, araştırma performansı odaklı sıralamalara kıyasla oldukça başarılıdır.

İklim değişikliği nedeniyle Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile yükseköğretim politikaları son yıllarda yakından ilişkilendirilmiş ve bu boyutları ölçen üniversite sıralamaları ortaya çıkmıştır. Bunlardan en bilineni olan UI GreenMetric,²⁴ 2025 Yeşil Üniversite Endeksi'nde Türkiye'den;

- ilk 100'de 6,
- ilk 200'de 21 ve
- ilk 500'de toplam 54 üniversite yer almıştır.

Times Higher Education (THE) tarafından sürdürülebilirlik odaklı olarak yürütülen sıralamalarda ise,²⁵

- THE Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar için Üniversite Etki Sıralamasında 7,
- THE İklim Eylemi için Üniversite Etki Sıralamasında 8 ve
- THE Yoksullukla Mücadele için Üniversite Etki Sıralamasında 8 Türk üniversitesi ilk 300'de yer almıştır.

Buna karşın; araştırma performansına odaklanan ARWU, QS, THE ve URAP sıralamalarında **Türkiye'den ilk 100'de herhangi bir üniversite yer almamaktadır.** İlk 500'de QS'te 6, THE'da 4 üniversite bulunmaktadır. İlk 1000'de ise ARWU, QS ve URAP'ta 11'er; THE'da ise 15 üniversite bulunmaktadır. Bu veriler, mevcut durumda üniversitelerin *YÖK 2024-2028 Stratejik Planı'nda*¹⁹ yer

alan 2028’de ilk 200’de 2, ilk 500’de 10 ve ilk 1000’de 50 üniversite hedeflerinden uzak olduğunu göstermektedir. Bu hedefler belirlenirken sayılara odaklanmak yerine sıralama göstergelerinde ilerleme sağlanacak kriterlerin belirlenmesi ve bu kriterlere yönelik destek ve teşvikler sunulması daha gerçekçi bir strateji olacaktır. Diğer yandan tüm üniversiteleri araştırma performansı

odaklı sıralamalar için yarışa sokmak yerine bu konuda öncülüğün araştırma üniversiteleri tarafından yapılması üniversitelerin kurumsal çeşitliliğini dikkate alan bir yaklaşım olacaktır. Sıralamalar nedeniyle araştırma performansı ön plana çıkartılırken üniversitelerin eğitim, toplumsal katkı ve sürdürülebilir kalkınma misyonları göz ardı edilmemelidir.

II. YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖNE ÇIKAN GELİŞMELER

2025’te Ne Oldu?

YÖK, 2030’a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası Raporu’nu yayımladı.²⁶

- Rapor, YÖK’ün “2030’a doğru Türk yükseköğretim vizyonu bölgesel toplantıları” kapsamında 2024 ve 2025 yıllarında farklı şehirlerde rektörler ve yöneticilerle gerçekleştirdiği 6 toplantıda yapılan sunumlara ve değerlendirmelere dayanarak hazırlanmıştır.
- Rapor YÖK Başkanı’nın bölgesel toplantılarda yaptığı açılış konuşmalarından derlenen “2030’a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası Raporu” başlıklı yazısı ile *yükseköğretim vizyonu ve yapılan çalışmalar, kalite odaklı süreç yönetimi ve liderlik, üniversitede dijital ve veriye dayalı dönüşüm, üniversitenin ulusal ve uluslararası itibarı ve görünürlüğü ve girişimci ve yenilikçi üniversite* bölümlerinden oluşmaktadır. Raporun sonunda bu yol haritası için hazırlanan eylem planı sunulmaktadır.²⁷

YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2025 yayımlandı.²⁸

- 2019 yılından itibaren yayımlanmakta olan “Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu”; *eğitim ve öğretim, araştırma-geliştirme, proje ve yayın, uluslararasılaşma, sürdürülebilirlik ve topluma hizmet ve sosyal sorumluluk* kategorileri altında toplam 67 göstergeye dayanarak üniversitelerin performansını değerlendirmektedir.

Bu rapora göre;

- 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında mezun olup aynı yıl yurt içi istihdama katılan mezunların ilk istihdam süresi ortalama 4,5 aydır.
- Web of Science veri tabanında taranan dergi ve kitaplarda yayımlanan öğretim üyesi başına düşen yıllık yayın sayısı 0,85; TR Dizin tarafından taranan dergilerde yayımlanmış öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı ise 0,35’tir.
- 2024 yılında 983’ü devlet üniversitelerinden, 428’i vakıf üniversitelerinden olmak üzere 1.411 patent başvurusu olumlu sonuçlanmıştır.
- Üniversitelerin toplam bütçeleri içinde Ar-Ge harcamalarına ayrılan pay ortalama %3,01 düzeyindedir. Bütçesinin en az %5’ini Ar-Ge’ye ayıran üniversite sayısı 23’tür; bunların 14’ü devlet, 9’u ise vakıf üniversitesidir.
- 2018-2024 döneminde devlet üniversitelerinde Ar-Ge’ye ayrılan bütçe payı ortalaması %4,69’dan %2,89’a gerilemiştir. Buna karşılık vakıf üniversitelerinde aynı oran %2,85’ten %3,21’e yükselmiştir.

- Raporda ilk kez yer verilen bilim iletişimi faaliyetleri verisine göre 115 üniversitede bilim iletişimi ofisi bulunurken, 124 üniversite tarafından toplam 2.317 bilim iletişimi faaliyeti^{viii} gerçekleştirilmiştir.
- 2024 yılında YÖK tarafından ilk kez uygulanan Türkiye Üniversite Deneyim Araştırması'nın²⁹ (TÜDA) sonuçlarının bir kısmı rapora gösterge olarak dahil edilmiştir.

TÜİK, İşgücü Piyasasında Gençler 2024 araştırma sonuçlarını yayımladı.^{ix} 15-34 yaş grubuna odaklanan araştırmanın verilerine göre;³⁰

- 15-34 yaş grubunda kurumsal olmayan nüfus 24 milyon 291 bin kişidir (Kutu 5.1).
Bu grup içinde;
 - lisans ve lisansüstü mezunlarının oranı %17,6,
 - ön lisans (2-3 yıllık yüksekokul) mezunlarının oranı %10,4'tür.
- Genel toplamda **işgücüne katılma oranı** %60,1 iken bu oran;
 - lisans ve lisansüstü mezunlarında %83,3,
 - ön lisans mezunlarında %77,4'tür.
- Genel toplamda **istihdam oranı** %52,5 iken bu oran;
 - lisans ve lisansüstü mezunlarında %73,3,
 - ön lisans mezunlarında %65,8'dir.
- Genel toplamda **işsizlik oranı** %12,7 iken bu oran;
 - lisans ve lisansüstü mezunlarında %11,9,
 - ön lisans mezunlarında %15,0'dır.
- Araştırmada yer alan **eğitim seviyesi** ve **beceriler** ile istihdam edildikleri **mevcut esas iş uyumu** verilerine göre (Tablo 5.6);³¹
 - Mezun olduğu **eğitim seviyesi** ile işinin gerektirdiği niteliklerinin **uyumlu** olduğunu belirten;
 - * ön lisans mezunlarının oranı %60,5,
 - * lisans ve lisansüstü mezunlarının oranı %74,7'dir.
 - Mezun olduğu **eğitim seviyesinin** işin gerektirdiğinden **daha yüksek** niteliklere sahip olduğunu belirten;
 - * ön lisans mezunlarının oranı %34,6,
 - * lisans ve lisansüstü mezunlarının oranı %22,8'dir.
 - Sahip olduğu **becerilerin** işin gerektirdiğinden **daha yüksek** olduğunu belirten;
 - * ön lisans mezunlarının oranı %29,8,
 - * lisans ve lisansüstü mezunlarının oranı %20,8'dir.

^{viii} Bilim iletişimi faaliyetleri, toplumun bilimsel bilgiye erişimini artırmak, bilimsel düşüncenin yaygınlaştırılmasını desteklemek ve üniversite-toplum etkileşimini güçlendirmek amacıyla yürütülen etkinlikleri kapsamaktadır.

^{ix} "İşgücü Piyasasında Gençler" konulu özel araştırma 2024 yılı boyunca Hane halkı İşgücü Araştırması ile birlikte 1. görüşme hanelerinde yer alan 15-34 yaş grubundaki fertlere uygulanmıştır. Veriler ankete katılan gençlerin beyanlarına dayanmaktadır.

Kutu 5.1: İş Gücü Piyasası Temel Kavramları (TÜİK)

Kurumsal Olmayan Nüfus: Üniversite yurtları, yetiştirme yurtları (yetimhane), huzurevi, özel nitelikteki hastane, hapishane, kışla vb. yerlerde ikamet edenler dışında kalan nüfustur.

İşgücü: İstihdamda olanlar ile işsizlerin toplamını ifade etmektedir.

İşgücüne katılma oranı: İşgücünün, kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus içindeki oranıdır.

İstihdam: Referans haftasında en az bir saat iktisadi faaliyette bulunan ve bu faaliyetinden gelir elde eden (ücretsiz aile işçileri dahil) veya geçici olarak başında bulunmadıkları bir işi olan kişilerden işi ile bağlantısı devam edenlerden oluşmaktadır.

İstihdam oranı: İstihdamın kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus içindeki oranıdır.

İşsiz: Referans dönemi içinde istihdam halinde olmayan kişilerden iş aramak için son dört hafta içinde aktif iş arama kanallarından en az birini kullanmış ve 2 hafta içinde işbaşı yapabilecek durumda olan kurumsal olmayan çalışma çağındaki tüm kişiler işsiz nüfusa dahildir.

İşsizlik Oranı: İşsiz nüfusun işgücü içindeki oranıdır.

İşgücüne dahil olmayanlar: İşsiz veya istihdamda olmayan, kurumsal nüfus dışında kalan çalışma çağındaki nüfustur.

Dar tanımlı işsizlik: TÜİK'in kullandığı işsizlik tanımı iş aramayan ya da iş aramaktan vazgeçen kişileri hesaplamaya dahil etmemektedir. Bu hesaplama "dar tanımlı işsizlik" olarak ifade edilmektedir.

Geniş tanımlı işsizlik: İş aramayan ama çalışmaya hazır olanların, mevsimlik çalışanların ve eksik istihdam edilenlerin (tam zamanlı çalışamayanlar veya yeteneklerinin altında bir işte çalışanlar) dahil edildiği işsizlik hesaplamasıdır. TÜİK işgücü istatistiklerinde geniş tanımlı işsizlik "atıl işgücü oranı" olarak ifade edilmektedir.

TABLO 5.6³¹**15-34 Yaş Bireylerin Eğitim Seviyesi ve Becerileri ile Mevcut İşin Gerektirdiği Niteliklerin Uyumu (2024) (%)**

	Ön lisans mezunu	Lisans ve lisansüstü mezunu
Eğitim seviyesi işin gerektirdiği niteliklerle uyumlu	60,5	74,7
Eğitim seviyesi işin gerektirdiği niteliklerden daha yüksek	34,6	22,8
Eğitim seviyesi işin gerektirdiği niteliklerden daha düşük	4,9	2,5
Beceri işin gerektirdiği niteliklerle uyumlu	68,0	77,7
Beceri işin gerektirdiği niteliklerden daha yüksek	29,8	20,8
Beceri işin gerektirdiği niteliklerden daha düşük	2,2	1,5

TÜİK Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri yayımlandı.***Bu göstergelere göre³¹;**

- 2024 yılında lisans mezunlarının kayıtlı istihdam oranı %75 iken, ön lisans mezunlarının kayıtlı istihdam oranı %66,4 olmuştur.
 - * **Lisans** mezunlarının eğitim alanlarına^{xi} göre istihdam oranları incelendiğinde; **en yüksek istihdam oranına** sahip alanlar sağlık ve refah (%86,7), mühendislik, imalat ve inşaat (%82,9) ile bilişim ve iletişim teknolojileri (%78,7) olurken; **en düşük istihdam oranına** sahip alanlar ise sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon (%69,6) ile sanat ve beşerî bilimler (%61,7) olmuştur.
 - * **Ön lisans** mezunlarının eğitim alanlarına göre istihdam oranları incelendiğinde, **en yüksek istihdam oranına** sahip alanlar mühendislik, imalat ve inşaat (76,9), doğa bilimleri, matematik ve istatistik (%71) ile hizmetler (%70,7) olurken; **en düşük istihdam oranına** sahip alanlar ise sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon (66,8), sağlık ve refah (61,3) ile sanat ve beşerî bilimler (%53) olmuştur.
- Lisans mezunlarının **eğitim ve öğretim alanları ile uyumlu bir meslek grubunda çalışma oranı** %56,1'dir. Ön lisans mezunları için ise bu oran %51'dir.
 - * **Lisans** mezunlarının öğrenim gördükleri eğitim ve öğretim alanı ile uyumlu bir meslek grubunda çalışma oranının **en yüksek olduğu alanlar** sağlık ve refah (%79,9), iş, yönetim ve hukuk (%79,4), eğitim (%63,8) olurken; **en düşük uyum** %20,1 ile sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon alanında gerçekleşmiştir.

* **Ön lisans** mezunlarının öğrenim gördükleri eğitim ve öğretim alanı ile uyumlu bir meslek grubunda çalışma oranının en yüksek olduğu alanlar iş, yönetim ve hukuk (%64,8), mühendislik, imalat ve inşaat (%60,0) ile hizmetler (%59,1) olurken, **en düşük uyum** %8 ile sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon alanında gerçekleşmiştir.

- 2024 yılında ortalama **ilk iş bulma süresi** lisans mezunlarında 14,4 ay, ön lisans mezunlarında ise 16 ay olmuştur.
 - * Lisans mezunlarında ilk iş bulma süresi en kısa olan alanlar; sağlık ve refah (8,9 ay), mühendislik, imalat ve inşaat (11,6 ay) ve bilişim ve iletişim teknolojileri (11,8 ay) olurken; iş bulma süresi en uzun olan alan iş, yönetim ve hukuk (18,7 ay) olmuştur.
 - * Ön lisans mezunlarında ilk iş bulma süresi en kısa olan alanlar, hizmetler (13,7 ay), doğa bilimleri, matematik ve istatistik (13,9 ay) ve mühendislik, imalat ve inşaat (14,5) olurken; iş bulma süresi en uzun olan alan sanat ve beşerî bilimler (18,4 ay) olmuştur.

Yükseköğretim Beyin Göçü İstatistikleri yayımlandı. Bu rapordaki verilere göre³²,

- Yükseköğretim mezunlarının beyin göçü oranı 2024 yılında %2,0 olmuştur. Devlet üniversitesi mezunlarında bu oran %1,7 iken vakıf üniversitesi mezunlarında %4,3'tür. Vakıf üniversitesi mezunlarında en yüksek oran %8,3 ile tam burslu eğitim alanlarında gerçekleşmiştir.
- Eğitim ve öğretim alanlarına göre 2021-2024 döneminde en yüksek beyin göçü oranına sahip olan üç alan bilişim ve iletişim teknolojileri (%6,7), mühendislik, imalat ve inşaat (%4,4) ve doğa bilimleri, matematik ve istatistik (%2,7) olmuştur.

* 2014-2023 yıllarında Türkiye'de bir ön lisans ve lisans programından mezun olan ve 2024 yılında Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nde (ADNKS) yer alan bireylerin kayıtlı istihdam oranları, mezuniyetleri sonrası ilk iş bulma süreleri, aylık ortalama kazançları ve mezuniyeti ile uyumlu bir alanda çalışma oranlarını kapsamaktadır.

^{xi} TÜİK eğitim alanları için ISCED Eğitim ve Öğretim Alanları 2013 (ISCED-F 2013) sınıflamasını kullanmaktadır.

- Bölüm bazında incelendiğinde sırasıyla moleküler biyoloji ve genetik, işletme mühendisliği, elektronik mühendisliği, matematik mühendisliği, biyomühendislik, fizik mühendisliği, bilgisayar mühendisliği ve yazılım mühendisliği en yüksek beyin göçü oranına sahip bölümler olmuştur.

Değerlendirme ve Öneriler

2030'a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası Raporu yükseköğretim sisteminin mevcut sorunlarını ve çözüm yollarını ele alan bütüncül bir yaklaşım sunmamaktadır.

Yükseköğretim sistemi için hazırlanan bir yol haritasında; yükseköğretimin erişim, öğretim elemanları, finansman, kalite güvencesi, uluslararasılaşma, araştırma performansı ve diğer boyutları için veriye dayalı olarak mevcut durumun ve sorun alanlarının tespit edilmesi, yükseköğretimin geleceğine ilişkin küresel gelişmelerin ele alınması ve gelecek yıllara yönelik bir eylem planı ortaya konulması beklenmektedir. Rapor bu açıdan kapsamlı bir yol haritası niteliği taşımamaktadır. Odaklanılan konuların *kalite odaklı süreç yönetimi ve liderlik, üniversitede dijital ve veriye dayalı dönüşüm, üniversitenin ulusal ve uluslararası itibarı ve görünürlüğü ve girişimci ve yenilikçi üniversite* ile sınırlı olması nedeniyle rapor yükseköğretim sistemi için bir yol haritası olmaktan çok YÖK'ün geleceğe dönük vizyonuna ilişkin yaklaşımını ortaya koyan bir metin olarak değerlendirilmektedir. Raporun *yükseköğretim vizyonu ve yapılan çalışmalar* bölümünde “temel politika ve tedbirler” başlığı altında 12. Kalkınma Planı için oluşturulan Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonunun^{xii}, yükseköğretimin çeşitli boyutlarını kapsayan ve *Yükseköğretim Kurulu 2024-2028 Stratejik Planı*'na¹⁸ da temel oluşturan 21 politika önerisine yer verilmiştir. Bu politika önerileri *2030'a Doğru Yükseköğretim Vizyonu Eylem Planı*'ndan çok daha kapsamlı bir içerik sunmaktadır. Bahsedilen politika önerileri ile bu eylem planının sistematik bir şekilde ilişkilendirilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Üniversitelerin itibarı sadece uluslararası görünürlük ile ele alınmamalıdır.

2030'a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası Raporunda “Üniversitenin Ulusal ve Uluslararası İtibarı ve Görünürlüğü” bölümü üniversitelerin itibarını ulusal ve uluslararası nitelikli öğrenci çekme, bilim diplomasisi faaliyetleri ve uluslararası sıralamalardaki görünürlikle ilişkilendirmektedir. Ancak, üniversite itibarı yalnızca uluslararası görünürlük göstergeleriyle sınırlı değildir. Akademik etik ve liyakat ilkelerine bağlılık ile akademik personelin çalışma koşulları gibi unsurlar da itibarı doğrudan etkileyen temel unsurlar arasındadır.

Bu bağlamda, kamuoyunda zaman zaman gündeme gelen sahte diploma vakaları ya da liyakat ilkesini zedeleyen kişiye özel akademik kadro ilanları gibi uygulamalar, üniversitelere duyulan toplumsal güveni zayıflatmakta ve kurumsal itibarı olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde, akademik personelin ekonomik ve özlük haklarına ilişkin sorunlar, özellikle maaşların yaşam maliyetleri karşısındaki yetersizliği nitelikli insan kaynağının sistemde tutulmasını güçleştirmekte ve dolaylı olarak kurumsal itibara zarar vermektedir. Bu nedenle, üniversite itibarını güçlendirmeye yönelik politikaların yalnızca uluslararası görünürlük göstergelerine değil; aynı zamanda etik standartların güçlendirilmesine, şeffaf ve liyakate dayalı insan kaynağı politikalarına ve akademik personelin çalışma koşullarının iyileştirilmesine de odaklanması beklenmektedir.

Veriye dayalı yönetim modeli şeffaflığı artırmalıdır.

Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri ve uluslararası sıralamaların gösterge setlerine uygun veri sağlama ihtiyaçları nedeniyle son yıllarda yükseköğretim kurumlarında veri toplama faaliyetleri düzenli olarak artmaktadır. Dijital dönüşüm, bu süreçleri kolaylaştırırken daha fazla boyutta veri toplanmasına neden olarak üniversiteleri büyük veri üreten kurumlara dönüştürmektedir. *2030'a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası Raporunda* büyük veri yönetimine odaklı

^{xii} T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/08/Yuksekogretim-Ozel-Ihtisas-Komisyon-Raporu_14082025.pdf adresinden erişilebilir.

bir yönetim modelinin savunulduğu görülmektedir. Mevcut durumda YÖK'ün kamuoyu ile paylaştığı veriler Yükseköğretim Bilgi Sistemi'ndeki^{xiii} göstergeler ve *Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporu*'ndaki veriler ile sınırlıdır. Şeffaflık ve hesap verebilirliğin gereği olarak bahsedilen büyük verinin daha kapsamlı olarak kamuoyunun, yükseköğretim araştırmacılarının ve politika aktörlerinin erişimine açılması gerekmektedir. Ayrıca üniversitelerdeki veri toplama süreçleri akademisyenler ve idari personel için ek bir idari yüke dönüşmektedir. İlgili verilerin toplanmasında dijital altyapının daha etkin kullanımı ile bu yük minimuma indirilmelidir.

Üniversitelerin öğrencilerin sosyal kültürel gelişimi için sağladığı olanaklar yetersiz kalmaktadır.

YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2025'te yer alan *Türkiye Üniversite Deneyim Araştırması (TÜDA)* verisine göre öğrencilerin %54'ü öğrenci topluluklarına herhangi bir üyeliğinin bulunmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin %54,3'ü ders saatleri dışında kampüs veya üniversite çevresinde günlük ortalama 90 dakikadan az süre geçirmektedir. Bu süre kütüphane, yemekhane, etkinliklere katılım, arkadaşlarıyla sosyalleşme gibi boyutlar düşünüldüğünde oldukça kısa bir süredir. Üniversite yaşamı öğrencilerin akademik gelişimi kadar sosyal ve kültürel gelişimi için gerekli olanakları sunmalıdır. Bu olanaklar, öğrenci toplulukları, kültür ve sanat festivalleri, bahar şenlikleri, sosyal girişimcilik programları, konser, sergi, sempozyum vd. etkinlikler gibi geniş bir yelpazeye yayılmalıdır. Bu tür ders dışı faaliyetler 21. yüzyıl becerilerinin kazanımı için de önem taşımaktadır.

YÖK Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2025'te yer alan lisans mezunlarının ilk işe giriş süresi TÜİK verileri ile örtüşmemektedir.

Rapor verisine göre 2023-2024 eğitim öğretim yılında mezun olup aynı yıl yurt içi istihdama katılan mezunların ilk işe giriş süresi 4,5 aydır (ön lisans 140 gün; lisans 137 gün). Bu veri, hesaplama farklılığı^{xiv} nedeniyle TÜİK'in ortalama ilk iş bulma süresi ile (lisans 14,4 ay; ön lisans 16 ay) örtüşmemektedir. Yükseköğretimden istihdama geçiş gibi temel bir konuda iki kamu kurumunun verileri arasında böylesi bir fark olması bu konunun analizini zorlaştırmaktadır. Kamu kurumları arasında eşgüdüm sağlanarak bu tür temel veriler için ortak hesaplama yöntemleri kullanılması verilerin güvenilirliği ve tutarlığı açısından yararlı olacaktır.

Ayrıca bu tür veriler paylaşılrken tüm mezunların belirtilen sürelerde işe girdiği algısı oluşmaması için ilk işe giriş süresinin sadece iş bulabilen üniversite mezunlarını kapsadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Kamuoyunun daha sağlıklı değerlendirmelerde bulunabilmesi için bu veri üniversite mezunlarının işsizliğine ilişkin diğer verilerle birlikte ele alınmalıdır.

Üniversite diploması, gençlerin işsizlik oranını azaltmada beklenen katkıyı sağlamamaktadır.

TÜİK İşgücü İstatistikleri 2025 yılı 3. Çeyrek verilerine³³ (15+ yaş) göre üniversite mezunlarının işsizlik oranı (%9,1) genel işsizlik oranının (%8,5) üzerindedir. TÜİK *İşgücü Piyasasında Gençler 2024* araştırma sonuçlarında 15-34 yaş kurumsal olmayan nüfusun eğitim ve işgücü durumu verileri (Tablo 5.7) incelendiğinde üniversite mezunlarının işsizlik oranlarında ön lisans mezunları %15 ile toplam işsizlik oranının (%12,7) üzerindedir. Lisans ve lisansüstü mezunlarında ise bu oran toplam oranın sadece 0,8 yüzde puan altındadır.

^{xiii} Yükseköğretim Bilgi Sistemi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

^{xiv} Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporu'nda mezunların ilk işe giriş süresi şöyle açıklanmaktadır: "2023-2024 eğitim ve öğretim yılı mezunlarının yurt içinde ilk iş bulma süresini göstermektedir. SGK'dan temin edilen mezun sigortalılık verisine göre örgün, ön lisans programları mezunlarının mezuniyet tarihi ile istihdam edilenlerin ilk prim günü arasındaki gün sayısının üniversite bazında ortalaması alınmıştır. Yalnızca yurt içinde istihdam edilenler değerlendirmeye alınmıştır. Mezunların 2024 yılı sonuna kadarki istihdam süreci (6 ay) değerlendirildiğinden, bir yıllık verilere dayalı oranları içeren yıllara göre değişim grafiği bir yıl gecikmeli sunulabilmektedir."

Bu oran, bu kademelerden mezuniyetin işsiz kalma ihtimalini azaltma beklentisini yeterince karşılamadığını göstermektedir. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde üniversite mezunlarının işsizlik oranının genel nüfusun işsizlik oranından yüksek olmasında ön lisans mezunlarının işsizlik oranının ana etken olduğu düşünülebilir.

Ayrıca Türkiye Eurostat 2024 verilerine göre³⁴ Türkiye, üniversite mezunlarının genel nüfusa kıyasla daha yüksek bir işsizlik oranına sahip olduğu tek Avrupa ülkesidir.

Geçmiş yıllar incelendiğinde üniversite mezunlarının işsizlik oranının genel işsizlik oranından yüksek olması durumunun son yıllara özgü olmadığı anlaşılmaktadır. 2011-2024 yılları içinde 2019 ve 2020 yılı haricinde tüm yıllarda üniversite mezunu işsizlik oranı genel nüfusun işsizlik oranının üzerinde gerçekleşmiştir.³⁴ Bu durum 2006 yılından itibaren plansız bir genişleme politikası ile üniversite mezun sayısının hızla artmış olmasının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

TABLO 5.7³¹

15-34 Yaş Kurumsal Olmayan Nüfusun Eğitim ve İşgücü Durumu (2024)

Eğitim durumu	Kurumsal olmayan nüfus (Bin kişi)	Kurumsal olmayan nüfus (%)	İşgücüne katılma oranı (%)	İstihdam oranı (%)	İşsizlik oranı (%)
Bir okul bitirmeyen	1.097	4,5	35,3	30,5	13,5
Lise altı	8.051	33,1	44,6	39,6	11,1
Genel lise	4.991	20,5	54,6	46,5	14,8
Mesleki veya teknik lise	3.333	13,7	71,4	62,7	12,2
2 veya 3 yıllık yüksekokul	2.533	10,4	77,4	65,8	15,0
4 yıllık yükseköğretim ve üzeri	4.286	17,6	83,3	73,3	11,9
Toplam	24.291	100	60,1	52,5	12,7

İşsizlik verileri değerlendirilirken TÜİK'in "dar tanımlı işsizlik" hesaplaması kullandığı ve bu veriye iş aramayanların ya da iş aramaktan vazgeçenlerin dahil edilmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu verinin gerçek işsizliği yansıtmadığı eleştirisine karşılık olarak; iş aramayan ama çalışmaya hazır olanları, mevsimlik çalışanları ve eksik istihdam edilenleri (tam zamanlı çalışamayanlar veya yeteneklerinin altında bir işte çalışanlar) dahil eden "geniş tanımlı işsizlik" hesabı kullanılmaktadır. TÜİK işgücü istatistiklerinde geniş tanımlı işsizlik "âtlı işgücü oranı" olarak ifade edilmektedir.³⁵ İstihdam oranı ile âtlı işgücü oranı arasındaki farkın anlaşılması açısından Aralık 2025 verisinde işsizlik oranı %7,8 iken âtlı işgücü oranı %28,6'dır.³⁴ Yani Türkiye'de çalışabilir yaştaki üç kişiden biri işsiz ya da eksik istihdam edilmektedir. Eğitim

durumuna göre âtlı işgücü verisine erişilemediğinden bu grup içinde yükseköğretim mezunlarının oranı üzerine değerlendirme yapılamamıştır.

Yükseköğretim mezunlarının yarıya yakını, öğrenim gördükleri eğitim ve öğretim alanı ile uyumlu bir meslek grubunda çalışmamaktadır.

İşgücü piyasasının talep ettiği nitelik ve becerilerle kişilerin eğitim süreçlerinde edindikleri beceri ve nitelikler arasındaki uyumsuzluk istihdam ve eğitim politikaları tartışmalarında temel bir konudur. TÜİK *Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri*'nde eğitim ve öğretim alanları ile uyumlu bir meslek grubunda çalışma oranının lisans mezunlarında %56, ön lisans mezunlarında %51 olması ciddi bir "beceri uyumsuzluğu" (*skills mismatch*) sorununa işaret etmektedir. TÜİK *İşgücü Piyasasında*

Gençler 2024 araştırmasına göre 15-34 yaş grubunda eğitim seviyesi ve beceriler ile çalışılan işin uyumunun genel nüfusa göre daha yüksek olması olumlu bir gelişmedir. Ancak bu verilerde ön lisans programlarının doğrudan mesleğe yönelik olmalarına karşın, ön lisans mezunlarının çalıştıkları iş ile eğitim alanları ve becerileri arasındaki uyumun lisans mezunlarına kıyasla daha düşük olması dikkat çekicidir.

Beceri uyumsuzluğu ele alınırken çoğunlukla yükseköğretim sisteminin işgücü piyasasının beklentilerine karşılık veremediği vurgulanmaktadır. Bu argümanın doğruluk payı olmakla birlikte, eğitim seviyesi ve beceri düzeyi mevcut işinin beklentilerinden yüksek olan genç oranı da dikkate alınmalıdır. TÜİK *İşgücü Piyasasında Gençler 2024* araştırmasına göre eğitim seviyesinin işin gerektirdiği nitelikten yüksek olduğunu belirtenlerin oranı; ön lisans mezunlarında %34,6, lisans ve lisansüstü mezunlarında %22,8'dir. Yükseköğretim mezunu bireyler arasında, sahip oldukları becerilerin yaptıkları işin gerektirdiği düzeyin üzerinde olduğunu belirtenlerin oranı ön lisans mezunlarında %29,8, lisans ve lisansüstü mezunlarda ise %20,8'dir. Bu oranların mesleki eğitim odaklı olarak tasarlanmaları öngörülen ön lisans programlarından mezunlarda daha yüksek olması dikkat çekicidir. Genel olarak yükseköğretimin kitleselleşmesi sonucunda diploma sahibi olan mezunların artması "aşırı-eğitimliliğe" neden olabilmektedir. Bu durumda ön lisans ya da lisans mezunları daha önce lise mezunları tarafından yerine getirilen işlerde çalışabilmektedir. Türkiye'de genç işsizliği nedeniyle kendi alanlarında iş bulamayan üniversite mezunlarının hizmet sektörü içinde garson, güvenlik personeli, kasiyer, kurye vd. olarak eğitim seviyeleri ile uyumsuz işlerde çalışmak durumunda kaldıkları bilinmektedir.

Ayrıca istihdam konusu ele alınırken ülkenin hangi ekonomik sektörlerde büyüyeceği, hangi sektörlerin gelecek yıllarda daha fazla nitelikli işgücüne ihtiyaç duyacağı gibi politika konularında üniversitelerin belirleyici olmadığı unutulmamalıdır. Hükümetler

tarafından hangi sektörlerin teşvik edildiği ve büyütüldüğü, hangi eğitim alanlarından mezunların daha fazla istihdam edileceğini etkilemektedir. Örneğin, son yıllarda sağlık alanında yatırımların artması ve sağlık sektörünün büyümesi bu alandan mezunların daha erken iş bulmasını ve eğitimleri ile uyumlu işlerde çalışmalarını desteklemiştir. Sanat ve beşerî bilimler ile sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon alanlarının istihdam oranlarının düşük olması ise Türkiye'de bu alanlarla ilişkili sosyal, kültürel ve sanatsal sektörlerin yeterince gelişmemiş olması ve bu alanlardaki birçok programın istihdam odaklı olmaması ile ilişkili olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, istihdam politikaları ve yükseköğretim politikaları ile ekonomik büyüme ve ulusal kalkınma stratejileri yakından ilişkilidir ve ilgili kurumların koordinasyonunda uzun vadeli planlama gerektirmektedir.

Diğer yandan, işgücü piyasasına nitelikli insan gücü yetiştirme vurgusu üniversitelerin bilimsel araştırma yapmak, bilim insanı yetiştirmek, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve kişisel gelişimini desteklemek gibi temel misyonlarının önüne geçmemelidir. Mesleki eğitim veren programların niteliğinin ve işgücü piyasası ile uyumunun artırılması akademik eğitim veren programların bu temel misyonlarını gerçekleştiribilmesini kolaylaştıracaktır.

Uygulama temelli eğitim yaklaşımı ve OSB-MYO uygulaması ön lisans mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmakta, ancak çok sınırlı bir gruba kapsamaktadır.

Son yıllarda YÖK'ün mesleki eğitimle ilgili olarak attığı önemli adımlardan birisi "uygulama temelli eğitim" yaklaşımı ile Organize Sanayi Bölgeleri (OSB) bünyesinde meslek yüksekokulları kurulması olmuştur. 2017 yılında başlatılan bu uygulama kapsamında 2024-2025 akademik yılında 21 üniversite bünyesinde 22 OSB-MYO bulunmaktadır.^{xv} Bu OSB-MYO'larda 2025 yılı için sanayinin ihtiyaç duyduğu istihdam odaklı 37 program desteklenmiştir. Bu kapsamda 7.327 öğrenciye 13 bin-15 bin TL arasında eğitim desteği sağlanmıştır.

^{xv} 01.07.2017 tarihli, 30111 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 7033 sayılı Kanunu'nun 15'inci Maddesi ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 46'ncı maddesine "Organize sanayi bölgelerinde kurulan meslek yüksekokulları için öğrenci başına ilgili yükseköğretim kurumlarına, Yükseköğretim Kurulu bütçesine bu amaçla tahsis edilen ödenekten, eğitim desteği yapılabilir" ifadesi eklenmiştir.

OSB-MYO mezunlarının istihdam oranının %92 olduğu belirtilmiştir.³⁶ Ayrıca uygulama temelli eğitimi yaygınlaştırmak adına YÖK, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB)³⁷ ve İstanbul Sanayi Odası³⁸ ile iş birliği protokolleri imzalamıştır. Bu politika üniversite-sanayi iş birliğinin geliştirilmesi, sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve ön lisans mezunlarının istihdam edilebilirliğinin artırılması açılarından olumlu görülmektedir. Bu uygulama temelli eğitim yaklaşımı ve OSB-MYO modeli, istihdam edilebilirliği artırma potansiyeline sahip olsa da oldukça sınırlı sayıda öğrenciye ulaşmaktadır. Nitekim 2024–2025 akademik yılında 2.853.313^{xvi} ön lisans öğrencisi içinden yalnızca 7.327 (%0,26) öğrencinin bu imkândan yararlanması, uygulamanın sistem genelinde oldukça sınırlı bir kapsama sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu olanak yükseköğretim sistemi açısından bir başarı olarak görülmemelidir. Yükseköğretim sisteminin başarısı tüm öğrenci ve mezunlarına sunduğu olanaklar ve kaliteli bir yaşam için edindirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklerle ölçülmelidir. “Sanayinin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek” mesleki eğitimin önemli bir misyonu olmakla birlikte bu söylem, ihtiyacın dışında kalan tüm öğrenci ve mezunları değersizleştirme ve kendi başlarına bırakma riski taşımaktadır.

YÖK’ün mesleki eğitimle ilgili politikaları 3 milyona yakın ön lisans öğrencisini kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Ayrıca, uygulama temelli eğitim modeli ile öğrencilerin 15 bin TL’lik eğitim desteği verilerek OSB-MYO’lar kapsamında çalıştırılması sanayi için ucuz ve esnek işgücü kaynağına dönüştürülmemelidir. Burada öncelik, bu öğrencilerin nitelikli meslek sahibi kişiler olarak yetiştirilmesi olmalıdır. Bu öğrencilerin haftada kaç saat işyerinde çalıştıkları, ne tür işler yaptıkları ve bu işlerin eğitim programları ile nasıl ilişkilendirildiği, mezuniyet sonrası istihdam edildiklerindeki ortalama maaşları gibi konular ayrıca araştırılmalı ve kamuoyu ile paylaşılmalıdır.

Beyin göçü verilen alanların STEM alanları olması nitelikli insan gücü kaybına neden olmaktadır.

TÜİK Yükseköğretim Beyin Göçü İstatistikleri’ne göre 2024 yılında beyin göçü oranının yüksek olduğu alanlar bilişim ve iletişim teknolojileri (%6,7), mühendislik, imalat ve inşaat (%4,4) ile doğa bilimleri, matematik ve istatistik (%2,7) olmuştur. Bu alanların aynı zamanda çağımızda ülkelerin gelişmişlik düzeyi için belirleyici olan STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanları olması nitelikli insan gücü kaybı açısından ele alınması gereken bir konudur. Neden özellikle bu alanlardaki gençlerin Türkiye’de kalmayı tercih etmediği, bu alanlardaki istihdam ve lisansüstü eğitim koşulları, gençlerin yaşam standartları açısından ülkeyi terk etme nedenleri, gelecekte ülkeye dönme konusundaki yaklaşımları, TÜBİTAK ve diğer kuruluşlar tarafından Türkiye’ye dönüşleri için sunulan desteklerden yararlanma durumları gibi konular ayrıca araştırılmalıdır. Yurtdışına gitmiş ve orada başarılı olmuş gençlerin ilgili alanlarda Türkiye’deki çalışmalar için uluslararası işbirliklerini destekleyebilmesi ve ülkeye dönmek isteyenler için gerekli koşulların yaratılması için ilgili destek programları iyileştirilmeli ve artırılmalıdır.

Yükseköğretim mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmak için gerekli düzenlemeler tamamlanarak mikro yeterlilik uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

Teknolojik gelişmelerle birlikte, iş dünyasında yaşanan hızlı dönüşümler birçok sektörde ihtiyaç duyulan beceri ve yetkinliklerin hızla değişmesine neden olmuştur. Yükseköğretim programlarının müfredat güncelleme süreçlerinin bu değişim hızına uygun olmaması kısa süreli eğitim programlarının yaygınlaşmasında etkili olmakla birlikte, bu durum tek başına belirleyici değildir. İşgücü piyasasında beceri taleplerinin çeşitlenmesi, yaşam boyu öğrenmenin önem kazanması ve dijital öğrenme olanaklarının genişlemesi de bu eğilimi güçlendiren temel etkenler arasında yer almaktadır.

Bu programlar mevcut eğitim programlarını tamamlayıcı bir işlev görmektedir. Son yıllarda beceri ve istihdam odaklı, kalite güvence mekanizmalarına dahil edilmiş kısa süreli eğitim programları olarak mikro yeterlilikler

^{xvi} Ön lisans örgün öğretim öğrenci sayısı 1.128.052; ön lisans açıköğretim öğrenci sayısı 1.725.261’dir.

yaklaşımı Avrupa’da ve dünyada önem kazanmaktadır.³⁹ Bu yaklaşım, yükseköğretim kurumlarında mevcut programlara ek olarak, örneğin sürekli eğitim merkezleri gibi birimler aracılığıyla, mikro yeterlilik programları geliştirilmesini ve ilgi duyan tüm öğrencilere sunulmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin mezuniyetlerinde diplomaları ile birlikte çeşitli mikro yeterlilik sertifikalarına sahip olmaları, istihdam edilebilirliklerini artırma potansiyeline sahiptir. Bu uygulama ayrıca “ne eğitimde ne istihdamda” olan 15-24 yaş grubunda 3 milyona yakın genç³⁵ için yeni beceriler edinerek eğitime ve istihdama katılımları için bir sosyal politika yaklaşımı olarak da değerlendirilmektedir. Bununla birlikte mikro yeterlilikler, üniversite mezunlarının becerileri ile işgücü piyasasının beklentileri arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi için de etkin bir araç sunmaktadır.

Türkiye’de mikro yeterliliklerin tanımlanması, geliştirilmesi, kalite güvencesinin sağlanması, ölçme-değerlendirme ve belgelendirme süreçleri ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine dâhil edilmesi hususlarına ilişkin kurallar, 26.05.2025 tarihinde Mesleki Yeterlilik Kurumu^{xvii} tarafından yayımlanan *Türkiye Yeterlilikler*

Çerçevesi Kapsamında Mikro Yeterliliklere İlişkin Usul ve Esaslar doğrultusunda belirlenmektedir.⁴⁰ Bu belgede Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK kendi alanlarındaki mikro yeterlilikler için sorumlu kurumlar olarak tanımlanmıştır. YÖK 2025 yılı sonu itibarıyla yükseköğretim kurumlarında mikro yeterlilik programları oluşturulmasına ilişkin çerçeve bir yönetmelik yayımlanmamıştır. Ancak bazı üniversitelerde mikro yeterlilik yönergeleri hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur (ör. Ankara Üniversitesi⁴¹, Hacettepe Üniversitesi⁴² vd.). YÖK’ün gerekli düzenlemeleri tamamlayarak üniversitelerde mikro yeterlilik programlarının yaygınlaşmasını teşvik edecek bütüncül bir çerçeve oluşturması gerekmektedir. Bu kapsamda kredilendirme esaslarının tanımlanması, kalite güvencesi ölçütlerinin netleştirilmesi ve programların Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumunun sağlanması önem taşımaktadır. Ayrıca üniversite-sanayi iş birliğini destekleyen ve öğrencilerin bu programlara erişimini kolaylaştıran teşvik mekanizmaları, mikro yeterliliklerin yaygın, sürdürülebilir ve işlevsel biçimde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

III. LİSANS EĞİTİMİNİN ÜÇ YILA İNDİRİLMESİ GÜNDEMİ

2025’te Ne Oldu?

Ekim 2025’ten itibaren yükseköğretim gündeminde yer alan en önemli konu **lisans programlarının üç yıla indirilmesi** tartışmaları olmuştur.

- İlk olarak, YÖK Başkanı **02 Ekim 2025** tarihinde “2030’a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası” raporunun kamuoyuna tanıtıldığı basın toplantısında lisans eğitiminin üç yıla indirilmesine yönelik bir hazırlık sürecinde olduklarını ifade etmiştir.⁴³ Bu açıklamada yaz okulunda sonraki yıldan ders almak, Avrupa’daki 180 AKTS (üç yıl) programların dikkate alınarak 240 AKTS’nin (dört yıl) gözden geçirilmesi ve iş yerinde uygulamalı eğitim modeli gibi başlıklara yer verilmiştir.

- Ardından, YÖK’ün **21 Ekim 2025** tarihindeki açıklamasında;⁴⁴
 - İsteyen ve başarılı olan öğrencilerin lisans eğitimini üç yılda tamamlayarak mezun olabilmesine,
 - Ders planlarının sadeleştirilmesi, ders sayısının azaltılması ve kredi sisteminin yeniden yapılandırılmasına,
 - Yaz okulunda üst sınıftan ders alınabilmesine,
 - Veli ve öğrencilerin hayata erken atılma ve ekonomik avantajlar nedeniyle bu reformdan duyduğu memnuniyete yer verilmiştir.

xvii Mesleki Yeterlilik Kurumu Türkiye’de meslekleri ve yeterlilikleri tanımlamak ve disiplin altına almak, çalışma hayatına nitelikli ve belgeli işgücü kazandırmak, kalite güvencesi sağlanmış ulusal yeterlilik sistemini işletmek misyonu ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyetlerini yürütmektedir.

- Bunu takiben, YÖK Başkanı'nın **17 Kasım 2025** tarihindeki açıklamasında⁴⁵; isteyen ve başarılı olan öğrencilerin üniversiteyi üç yılda bitirebilmelerine imkân sağlayacak düzenlemenin önümüzdeki yıl hayata geçirileceği, iş yerinde uygulamalı eğitim modelinin yaygınlaştırılacağı ve kısa stajlar yerine programların niteliğine göre meslek yüksekokullarında 3+1 veya 2+2, lisans programlarında 7+1 veya 6+2 gibi uygulamalarla mesleki tecrübe kazandıran bir modele doğru programların dönüştürülmekte olduğu ifade edilmiştir.
- Son olarak, YÖK Başkanı **20 Aralık 2025** tarihinde katıldığı bir televizyon programında;⁴⁶ 14 haftalık dönemi kısaltarak eylülde başlayıp temmuzda biten üç dönemli esnek bir modele geçişten ve bu modelde öğrencilerin yine 8 dönem eğitim görerek 240 AKTS ile mezun olacağından söz etmiştir.

Değerlendirme ve Öneriler

2030'a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası Raporu'nun basın toplantısında, raporda yer almayan "lisans eğitimi üç yıla indirme" önerisinin paylaşılması, gerekli planlama ve hazırlıklar tamamlanmadan bu konunun gündeme getirildiğini düşündürmektedir.

2030'a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası Raporu'nun duyurusu için 2 Eylül 2025 tarihinde düzenlenen basın toplantısında raporda yer almayan "lisans eğitiminin üç yıla indirilmesi" konusu gündeme getirilmiştir. Bu açıklama, kamuoyunun ve akademik çevrelerin dikkatini raporun ana içeriğinden "lisans eğitimi üç yıla indirme" tartışmasına kaydırmış ve söz konusu tartışma, basın toplantısından itibaren yükseköğretim gündeminin öncelikli konusu haline gelmiştir.

YÖK Başkanı'nın, raporda yer almayan ve yükseköğretim sisteminin işleyişini önemli ölçüde etkileyebilecek kritik bir konuyu basın toplantısında gündeme getirmesi, etkili

bir iletişim stratejisi olarak değerlendirilememektedir. Rapor "yükseköğretim sisteminin küresel rekabette öncü konuma yükselmesini sağlayacak stratejik bir yol haritası" olarak tanımlanmasına rağmen⁴⁷, kamuoyunda oluşan gündemin büyük ölçüde lisans öğretim süresine odaklanması rapora atfedilen değer geri planda kalmasına yol açmıştır.

Ayrıca, lisans programlarının süresine yönelik kapsamlı bir reform önerisinin raporda yer almaması, bu konuda yeterli hazırlık ve planlama yapılmadığı algısını güçlendirmiştir. 2025 yıl sonu itibarıyla bu konuya ilişkin resmi bir belgenin paylaşılmamış olması da bu izlenimi desteklemektedir. Sonuç olarak, raporun kapsamı ile basın toplantısında aniden gündeme getirilen öneri arasında bir tutarlılık sorunu gözlemlenmiş; bu da kurumun stratejik iletişim ve öncelik belirleme süreçlerindeki uyum eksikliğini ortaya koymuştur.

2025 yıl sonu itibarıyla üç yılda mezuniyet uygulamasının gerekçeleri, kapsamı ve uygulama sürecine ilişkin YÖK tarafından resmi bir belge kamuoyu ile paylaşılmamıştır.

2026-2027 akademik yılında uygulamaya geçirilmesi hedeflenen kapsamlı bir reform için 2025 yılı sonunda resmi bir belgenin paylaşılmamış olması yükseköğretim sistemi paydaşları açısından önemli bir belirsizlik yaratmakta ve reform sürecinin yönetim ilkeleri açısından sorgulanmasına neden olmaktadır. Üç yıllık lisans programı uygulamasının gerekçeleri ve eylem planı aşağıdaki sorular dikkate alınarak kamuoyu ile paylaşılmalıdır:^{xviii}

- Uygulamanın kurumsal çeşitliliğe alan tanımadan tüm üniversite, fakülte ve bölümleri mi kapsayacağı,
- Nasıl bir geçiş süreci ve takvim planlandığı,
- Genç işsizliğini ve üniversite mezunu işsiz sayılarını nasıl etkileyeceği,
- Mevcut dört yıllık program akreditasyonlarını (ABET ve YÖKAK çalışmaları) nasıl etkileyeceği,
- Bölümlerde müfredat sadeleştirme sürecinin nasıl ve hangi takvimde yürütüleceği,

^{xviii} Bu sorular 180 AKTS- 3 yıllık programlara geçiş seçeneği de düşünülerek hazırlanmıştır.

- Üç yıllık lisans programlarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi lisans düzeyi tanımlayıcıları ve Mesleki Yeterlilik Kurumu çalışmaları ile nasıl ilişkilendirileceği,
- İşverenlerin ve iş gücü piyasasının üç yıllık programlardan mezunları dört yıllık programlardan mezunlara kıyasla ne şekilde değerlendireceği,
- Geçiş sürecinde aynı alanda üç yıllık programdan mezun olanlarla dört yıllık programdan mezun olanların yüksek lisansa geçiş süreçlerinin nasıl denk bir şekilde yürütüleceği,
- Geçiş sürecinde KPSS ile atama yapılan alanlarda üç yıllık program mezunları ile dört yıllık program mezunlarının aynı haklara sahip olup olamayacağı,
- Yurtdışındaki üniversitelere yapılacak lisansüstü eğitim başvurularında karşılaşılabilecek denklik sorunlarının nasıl önleneceği (özellikle ABD, Kanada gibi lisans programlarının 4 yıl olduğu ülkeler),
- Yükseköğretim mevzuatında, ilgili yasa ve yönetmeliklerde yaygın kullanılan “4 yıllık lisans” ifadesinin nasıl güncelleneceği,
- Akademik yılın üç dönemden oluşması durumunda, mevcut akademik işleyişte yaz aylarında yürütülen araştırma faaliyetleri, lisansüstü başvuru değerlendirmeleri, yatay geçiş başvuru değerlendirmeleri, tez jürileri, kongre katılımları gibi faaliyetlerin akademik takvimde nasıl organize edileceği,
- Akademik yılın üç dönemden oluşması durumunda, yaz aylarında mevsimsel koşullar nedeniyle eğitim-öğretim yapmanın zor olduğu şehirlerde yaz döneminin nasıl uygulanacağı.

Bu soru ve sorun alanlarına yanıt veren, kamuoyunda ilgili paydaşlarca detaylı bir şekilde tartışılmış bir plan ortaya koyulmadan reform sürecinin başlatılması, birçok uygulama alanında ciddi karmaşalara yol açma riski taşımaktadır.

Lisans eğitiminin üç yıla indirilmesine ilişkin yapılan açıklamalar, kapsam ve sonuçları bakımından birbirinden ayrılması gereken dört farklı politika alanına işaret etmektedir.

YÖK ve YÖK Başkanı tarafından yapılan açıklamalarda ayrı ayrı ele alınması gereken çeşitli konuların bir arada ele alınıyor olması kamuoyundaki kafa karışıklığını artırmaktadır. Bu açıklamalarda yer alan;

1. Başarılı öğrencilerin yaz okulunda üstten ders alarak dört yıllık lisans programlarından üç yıl içinde mezun olabilmeleri,
2. İstihdam edilebilirliği artırmak ve yükseköğretim-iş dünyası ilişkilerini güçlendirmek amacıyla iş yerinde uygulamalı eğitim modelinin yaygınlaştırılması,
3. Akademik yılın iki yerine üç dönemden oluşmasına yönelik planlamalar,
4. Lisans eğitiminin üç yıla indirilmesine yönelik politika tercihi

kapsam ve sonuçları bakımından birbirinden ayrılması gereken dört farklı politika alanına işaret etmektedir.

Üstten ders alarak erken mezun olma ve uygulamalı eğitim modeli halihazırda çeşitli üniversitelerde uygulanmaktadır. Bu uygulamalarla ilgili olarak yapılabilecek iyileştirme ve yaygınlaştırma çalışmaları ve pilot uygulamalar gelecek yıldan itibaren hayata geçirilebilir. Lisans eğitiminin üç yıla indirilmesi ve akademik yılın üç dönem olarak düzenlenmesi, bahsi geçen diğer iki uygulamadan farklı olarak; **müfredat reformu, akademik kadro planlaması, program akreditasyonu, denklik, istihdama geçiş, yüksek lisansa geçiş, mevcut programların sonlandırılma süreci** gibi çok sayıda boyutu bulunan kapsamlı bir dönüşümü ifade etmektedir.

Bu nedenlerle lisans eğitiminin üç yıla indirilmesi, kısa vadeli düzenlemelerle değil; paydaşların katılımıyla kamuoyunda tartışılarak hazırlanmış, bilimsel kanıtlara dayanan ve yıllara yayılmış bir strateji çerçevesinde yükseköğretim gündemine alınmalıdır.

Bu strateji geliştirilirken başta üniversiteler, fakülteler, bölümler, öğretim elemanları dernekleri, öğrenci temsilcileri, ÖSYM, YÖKAK, akreditasyon kuruluşları, meslek örgütleri, sendikalar ve iş dünyası olmak üzere ilgili paydaşların ve kamuoyunun görüşlerinden yararlanılmalıdır.

Mevcut uygulamalar, başarılı öğrencilerin dönem içinde ve yaz okulunda üstten ders alarak dört yıldan erken mezun olması için bir engel taşımamaktadır.

YÖK Başkanı'nın açıklamalarında lisans programlarının üç yıla indirilmesi dışında "isteyen ve başarılı öğrencilerin üstten ders alarak dört yıllık programları üç yılda tamamlayabilmesine" olanak sağlanması vurgulanmaktadır. **İlkel olarak dönem içinde ve yaz okulunda üstten ders alarak dört yıllık bir lisans programından üç ya da üç buçuk yılda mezun olmak mevcut uygulamada da mümkündür.** Genel not ortalamasına göre, başarılı olan öğrencilerin dönem içinde ve yaz okulunda üstten ders alabilmesi için gerekli koşullar üniversitelerin mevcut lisans eğitim öğretim yönetmeliklerinde ve yaz okulu yönetmeliklerinde tanımlanmaktadır.

Örneğin;

- Çukurova Üniversitesi Ön Lisans ve Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği⁴⁸

Madde 19-3: "...Ancak öğrenci GNO'sunun 3.00 veya üzerinde olması ve devamsız/başarısız dersi olmaması koşuluyla toplam 45 AKTS kredisini aşmayacak şekilde bulunduğu yarıyıl ve üst yarıyıldan ders veya dersler alabilir."

- Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Yaz Okulu Yönergesi⁴⁹

Madde 8-b: "...Ayrıca genel ağırlıklı not ortalaması 2,50 ve üzerinde olan öğrenci, yaz okulunda üst yarıyillara ait ders alabilir."

- Gazi Üniversitesi Ön Lisans ve Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği⁵⁰

Madde 11-9: "Öğrenci, bir eğitim-öğretim yılını başarıyla tamamladıktan sonra üst yarıyıllardan ders alabilir. Bunun için, öğrencinin; önceki yarıyıllardan başarısız dersi olmaması ve AGNO'sunun 3,00 veya üstünde olması şarttır."

- Orta Doğu Teknik Üniversitesi Lisans Eğitim Öğretim Yönetmeliği⁵¹

Madde 18-2: Öğrencilerin bir yarıyıldaki ders yükü normal ders yükü ile sınırlıdır. Normal ders yükü;

- a) Öğrencinin talebi ve danışmanın onayı ile genel not ortalaması en az 2,00 olan öğrenciler için en fazla bir ders artırılabilir.
- b) Öğrencinin talebi ve danışmanın onayı ile genel not ortalaması en az 2,50 olan öğrenciler için en fazla iki ders artırılabilir.

Sonuç olarak; isteyen ve başarılı olan öğrencilerin üstten ders alarak lisans programlarından dört yıldan önce mezun olabilmesi için tüm üniversitelerin ilgili yönetmeliklerinin ve uygulamalarının incelenmesi ve ihtiyaç duyulan güncellemelerin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalar yapılırken,

- Yaz okulunda açılan ders sayısının sınırlı olması,
- Öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu üniversite dışında bir üniversitede yaz okulunda aldığı dersleri saydırmakta karşılaştığı zorluklar,
- Yaz okulu ders ücretlerinin düşük olması nedeniyle öğretim üyelerinin ders açma konusunda isteksiz olmaları,
- Öğrencilere sağlanan yurt, yemek, kütüphane vb. olanakların yaz okulu süresince devam ettirilmesi

gibi koşullar da dikkate alınmalıdır.

İş yerinde uygulamalı eğitim modeli halihazırda çeşitli üniversitelerde uygulanmaktadır.

YÖK açıklamalarında öne çıkan bir diğer konu, farklı üniversitelerde örnekleri bulunan iş yerinde uygulamalı eğitim modelinin yaygınlaştırılmasıdır. **Uygulamalı eğitim modeli** ve **yeni staj modeli** ile meslek yüksekokullarında dönem bazında 3+1 ya da 2+2, lisans programlarında 7+1 veya 6+2 gibi uygulamalarla öğrencilerin ilgili kurum ve şirketlerde bir ya da iki dönem çalışarak **işbaşında beceri** edinmesi amaçlanmaktadır. TOBB ETÜ'deki üç dönem uygulaması ve öğrencilere staj olanağı sunan ortak eğitim modeli, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde uygulanmakta olan "+1 Uygulamalı Eğitim Modeli", organize sanayi bölgelerinde meslek yüksekokulu kurulmasını öngören OSB-MYO modeli

ve çeşitli MYO programlarında sunulan “3+1 iş yeri uygulaması öğrenme modeli” YÖK’ün yaygınlaştırmak istediği modeller olarak anlaşılmaktadır. Bu modeller kapsamında, verimliliği tartışılan 20-30 günlük stajlar yerine öğrencilerin ücret alarak işyerlerinde bir dönem çalışmaları ve bu çalışmanın eğitim programı ile entegre edilmiş olması istihdam edilebilirlik ve üniversite-sanayi işbirliği için olumlu örneklerdir. Bu programlar, başta İrlanda olmak üzere birçok ülkede uzun süredir uygulanmakta olan “work-based learning” programları ile de uyumludur. Bu modellerin öncelikle uygulamalı bilimler üniversiteleri ve uygulamalı bilimler fakültelerinde yaygınlaştırılması olumlu bir gelişme olacaktır.

YÖK tarafından *Yükseköğretimde Uygulamalı Eğitimler Çerçeve Yönetmeliği*’nde⁵² yapılan değişiklik ile işletmede mesleki eğitimin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu hale getirilmesi uygulamalı eğitim modelinin yaygınlaştırılması için olumlu bir adımdır. YÖK’ün açıklamasında bu modelin ilk aşamada 7 pilot ilde (Konya, Gaziantep, İstanbul, Bursa, Kocaeli, İzmir ve Ankara) uygulanacağı ve sonraki yıllarda tüm üniversitelerde yaygınlaştırılacağı belirtilmiştir.⁵³

İş yerinde uygulamalı eğitim modelinin hangi üniversitelerin hangi programlarında, hangi sanayi kuruluşları ile gerçekleştirileceği; eğitim programlarına bilgi, beceri ve yetkinlik olarak nasıl entegre edileceği ve öğrencilere ekonomik getirisinin ne olacağı gibi konuların açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Bu modelin, akademik yılın üç dönemden oluşması durumunda, tüm üniversitelerde uygulanması öngörülüyorsa tüm lisans öğrencilerine en az bir dönem staj yapacakları kurum ve şirketlerin nasıl bulunacağı ve bu süreçlerin nasıl organize edileceği soruları yeni bir sorun alanı ortaya çıkartacaktır.

Örnek gösterilen Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) üyesi ülkelerde lisans programlarının üç yıla indirilmesi Bologna süreci kapsamında yıllara yayılan çok boyutlu reformlar ile mümkün olmuştur.

Bologna süreci uygulamaları sonucunda son yirmi yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda yaygın hale gelen üç yıllık (180 AKTS) lisans programı uygulamasına geçiş, birçok Avrupa ülkesinde kısa sürede alınmış bir karar değil; aksine uzun yıllara yayılan, çok boyutlu ve kurumsal kapasite gerektiren zorlu reform süreçlerinin sonucunda mümkün olmuştur. Nitekim 1999 yılında başlatılan Bologna sürecinde eş zamanlı olarak üç kademeli yükseköğretim sistemine (lisans–yüksek lisans–doktora) geçiş süreci, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nin oluşturulması ve kalite güvencesi ile akreditasyon altyapısının kurulmasına yönelik çalışmalarla birlikte yürütülmüş; bu reformların tamamlanmasının ardından Avrupa Yükseköğretim Alanı ancak 2010 yılında resmen ilan edilebilmiştir (Kutu 5.2).

Üye ülkelerde de bu geçiş süreci farklı takvimlerde gerçekleştirilebilmiştir:

- **Norveç**, ön hazırlıkları tamamladıktan sonra 2003/2004 yılından itibaren 3+2 (lisans–yüksek lisans) sistemine geçişi yasal zorunluluk haline getirmiş ve eski sistemdeki programların kaldırılması için 2007 yılını hedeflemiştir.⁵⁴
- **Danimarka**’da Bologna süreci öncesinde 1993 yılında 3+2+3 (lisans–yüksek lisans–doktora) sistemine geçiş için hükümet ve meclis tarafından ilkesel bir karar alınmıştır. Bu reform 2003’te yasalaşmış ve uygulamaya geçirilmiştir.⁵⁵ Ayrıca, geçiş sürecini izlemek ve değerlendirmek üzere Bilim, Teknoloji ve Yenilik Bakanlığı, Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, kalite güvencesi ajansı, denklik merkezî, rektörler konferansı,^{xix} üniversiteler birliği, mesleki birlikler konfederasyonu ve ulusal öğrenci birliğinden oluşan bir izleme komisyonu oluşturulmuştur.

^{xix} Üniversite rektörlerinden oluşan Türkiye’deki Üniversitelerarası Kurul benzeri yapı.

- **Macaristan**'da 1995 yılında mecliste onaylanan yükseköğretim gelişim stratejisinde esnek ve kademeli sisteme geçiş bir hedef olarak belirlenmiştir.⁵⁶ Bologna süreci uygulamaları ile uyumlu hale getirilen bu hedef doğrultusunda 2006 yılında yeni tip 3 yıllık lisans programları başlatılmıştır.
- **Almanya**'da 2002 yılında yükseköğretim kurumlarının mevcut 5 yıllık **Diplom** ve **Magister** programları yerine lisans ve yüksek lisans

dereceleri sunabilmeleri için gerekli yasal altyapı hazırlanmıştır. 2003 yılında eyaletlerin bilim ve araştırma bakanları iki kademeli derece sistemine geçişi tamamlamak için 2010 yılını hedef olarak belirlemiştir. Eyaletler arası uygulama farkları bulunmakla birlikte ulusal düzeyde 2005 yılında tüm derecelerin sadece %26'sı lisans ve yüksek lisans olarak sunulmaya başlanmıştır.⁵⁷ Bu oran 2009'da %75'e yükselmiş ve ancak 2021'de %90'ın üzerine çıkmıştır.

Kutu 5.2: Avrupa Yükseköğretim Alanı

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) temel amacı, Avrupa'da daha karşılaştırılabilir, uyumlu ve tutarlı yükseköğretim sistemleri oluşturmaktır. AYA, 29 ülkenin 1999'da Bologna Bildirgesi'ni imzalamasıyla başlayan Bologna süreci kapsamında üye ülkelerin gerçekleştirdiği reformlar sonucunda Budapeşte-Viyana Bildirgesi'nin imzalanmasıyla Mart 2010'da resmen ilan edildi.

Bildirgede şu hedefler belirtilmiştir:

- Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak.
- Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki kademeli derece sistemine geçmek (2003 Berlin Bildirgesi'nde üçüncü aşama olan doktora düzeyi de dahil edilerek üç aşamalı derece sistemine geçiş olarak güncellenmiştir).
- Öğrenci iş yüküne dayalı Avrupa Kredi Transfer Sistemini-AKTS uygulamak
- Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak.
- Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak.

AYA günümüzde 49 üye ülke ile yükseköğretimin sistemlerinin güncel sorunlarını ele alan ve reform gündemlerini belirleyen bir çatı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.

Bologna sürecinin geliştirdiği önemli yeniliklerden biri öğrenci iş yüküne (ders saati, ödevler, sınavlar vb. faaliyetler) göre hesaplanan AKTS kredi sistemidir. Bu sistemde bir dönem 30 AKTS olarak hesaplanmaktadır. Lisans programları 180-240 AKTS arasında değişirken yüksek lisans programları 90-120 AKTS arasında değişmektedir. Doktora programlarında ise ortak tanımlar için çalışmalar devam etmektedir.

Bu uygulamaların amacı öğrenim sürelerini standartlaştırmak değil; öğrenme çıktıları, program çıktıları, yeterlilikler çerçevesi ve kalite güvencesine dayanan bir üst çerçeve içinde farklı ülkelerdeki uygulamaların şeffaf, anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir hale getirilmesidir. Dolayısıyla 180 AKTS lisans programlarının Avrupa'da yaygın hale gelmiş olması bir eğilimi yansıtmakla birlikte bir standart sunmamaktadır. Burada asıl olan lisans mezunlarının hangi alanda hangi bilgi, beceri ve yetkinliklerle mezun olması gerektiğinin ulusal yeterlilikler çerçevesi ve mesleki yeterlilik tanımları ile şeffaf bir şekilde sunulmasıdır. Kalite güvencesi ve akreditasyon mekanizmaları ile de bu uygulamaların niteliği garanti altına alınmaktadır. Bu araçlar bir yandan asgari standartların oluşmasını sağlarken, diğer yandan esnekliği ve çeşitliliği desteklemek için kullanılmaktadır.

2001 yılında Bologna sürecine dahil olan Türkiye'de üç kademeli sistem YÖK'ün kuruluşundan itibaren 4 yıl lisans, 2 yıl yüksek lisans ve 4 yıl doktora şeklinde tanımlı olduğu için bu alanda herhangi bir reform ihtiyacı bugüne kadar oluşmamıştır. Bologna sürecinin başlangıcında birçok ülke ilk kez lisans ve yüksek lisans kademelerini tanımlamak durumunda kalırken Türkiye'de halihazırda üç kademenin tanımlı olması Bologna izleme raporlarında Türkiye'nin bir avantajı olarak değerlendirilmiş ve yüksek puanlar almasını sağlamıştır.

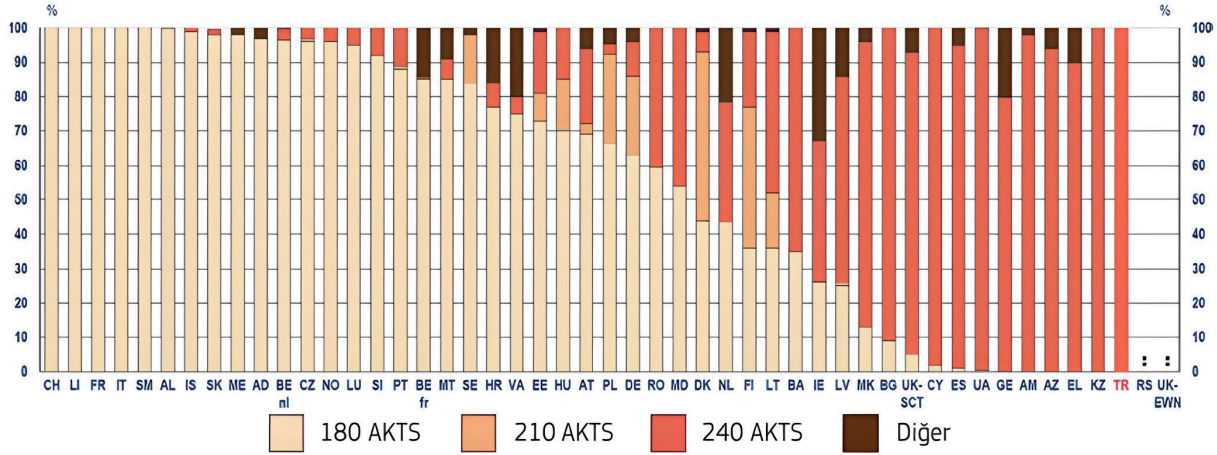
2024 yılı itibarıyla Avrupa Yükseköğretim Alanı üyesi ülkelerin yarısından fazlasında üç yıllık lisans programları yaygın uygulama haline gelmiştir.

*Bologna Süreci 2024 İzleme Raporu'nda*⁵⁸ yer alan veriler üç yıllık lisans programlarının (180 AKTS) AYA'da

yaygınlaştığını göstermektedir (Grafik 5.5). Arnavutluk, Fransa, İtalya, İsviçre, Lihtenştayn ve San Marino bu modeli tüm lisans programlarına uygulayan ülkelerdir. Sadece Türkiye ve Kazakistan'da tüm lisans programları 240 AKTS'dir.

GRAFİK 5.5⁵⁹

AYA Üyesi Ülkelerde Lisans Ders Yüğü 2022/2023



Öte yandan, tıp, diş hekimliği, veterinerlik ve eczacılık gibi 5–6 yıl süren programlar birçok ülkede lisans düzeyinde değil; bütünleşik, tek kademeli ya da uzun derece programları kapsamında yapılandırılmaktadır. Bu alanlar genellikle Bologna süreci çerçevesinde öngörülen iki kademeli (lisans/yüksek lisans) derece sisteminin dışında tutulmuştur. Benzer biçimde, pek çok ülkede lisans programlarının süresi üç yıla indirilmiş olmasına rağmen, mesleki yetki ve unvan kazandırma niteliği taşıyan hukuk ve mimarlık gibi alanlarda beş yıllık program uygulamaları sürdürülmektedir. Söz konusu programların süreleri ve içerikleri hem Avrupa Birliği düzeyinde hem de ulusal mevzuat çerçevesinde özel düzenlemelerle tanımlanmaktadır.

Bu tablo, AYA içinde lisans programlarının süre ve türleri bakımından tek tip bir model bulunmadığını göstermektedir. Ülkeler arasındaki farklılıkların arka planında, Bologna süreci öncesinden devralınan yükseköğretim yapılarının etkisi ile ülkelerin kendi toplumsal, ekonomik ve mesleki ihtiyaçlarına göre geliştirdikleri üniversite modelleri yer almaktadır. Ayrıca uygulama farklılıkları yalnızca ülke düzeyinde değil, akademik alanlara göre de ortaya çıkmaktadır. Nitekim farklı ülkelerde lisans program türleri ve sürelerine ilişkin örnekler Kutu 5.3'te sunulmaktadır. Sonuç olarak, AYA genelinde üç yıllık lisans modeli yaygınlaşmış olmakla birlikte, hiçbir ülkede tüm lisans programlarının tek tip ve istisnasız biçimde üç yıl olarak yapılandırıldığı bir sistem söz konusu değildir. Üniversite türüne, fakülteye ve disipline göre program süreleri çeşitlilik göstermekte; üniversiteler de bu planlamayı yapabilecek akademik ve idari özerkliğe sahip bulunmaktadır.

Kutu 5.3: Bazı AYA Üyesi Ülkelerde Lisans Program Türleri ve Süreleri

Almanya bu dönüşümün dikkat çekici örneklerinden biridir. Bologna süreci öncesinde Almanya’da yaygın olarak uygulanan beş yıllık Diplom ve Magister programları, Bologna reformları kapsamında 3+2 veya 4+1 yapılarına dönüştürülerek lisans ve lisansüstü programlara dönüştürülmüştür. Günümüzde hala Almanya’da lisans programlarının süresi alanlara göre üç veya dört yıl; yüksek lisans programlarının süresi ise bir veya iki yıl olarak uygulanmaktadır. Ayrıca hangi lisans programlarından hangi yüksek lisans programlarına geçiş yapılabileceği ve hangi yüksek lisans derecelerinin hangi tür doktora programlarına geçişe olanak verdiği, üniversite türlerine göre (üniversite, uygulamalı bilimler, müzik ve sanat) açık biçimde tanımlanmıştır.

Finlandiya’da araştırma odaklı üniversitelerde lisans programları üç yıl (180 AKTS) olarak yapılandırılmıştır. Buna karşılık, uygulamalı bilimler üniversitelerinde lisans programlarının süresi genellikle 3,5 ila 4,5 yıl arasında değişmekte ve 210–270 AKTS kredi yükü öngörülmektedir. Benzer bir ayırım Danimarka’da da görülmektedir. Araştırma odaklı üniversitelerde lisans eğitimi üç yıl sürmekte ve öğrencilerin önemli bir bölümü iki yıllık yüksek lisans programlarına devam etmektedir. Profesyonel ve uygulama ağırlıklı lisans programlarında ise programların niteliğine bağlı olarak 180, 210 veya 240 AKTS kredi yükü uygulanmaktadır. Hollanda’da da akademik üniversitelerde lisans programları üç yıl iken, mesleğe yönelik eğitim veren uygulamalı bilimler üniversitelerinde lisans programlarının süresi dört yıl olarak belirlenmiştir.

İtalya’da yükseköğretim; üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri ile müzik ve sanat alanındaki yükseköğretim kurumları tarafından sunulmaktadır. Standart lisans programları üç yıl sürmektedir. Ancak tıp, veterinerlik, diş hekimliği, öğretmen yetiştirme ve mimarlık gibi alanlarda programlar, lisans ve yüksek lisans kademelerini birleştiren tek derece (integrated degree) yapısında düzenlenmiştir. Bu programlar, mesleğin gerektirdiği yetkinlikler nedeniyle daha uzun süreli bir eğitim sürecini içermektedir.

İrlanda’da ise lisans programlarının süresi kurum, fakülte ve alanlara göre farklılaşmaktadır. Örneğin, National University of Ireland bünyesindeki kolejlerde beşerî bilimler, sosyal bilimler, hukuk ve işletme alanlarındaki lisans programları üç yıl sürerken; mühendislik, ziraat ve temel bilimler alanlarında lisans eğitimi dört yıl olarak uygulanmaktadır. Mimarlık ve veterinerlik programları beş yıl, diş hekimliği programları beş ila altı yıl, tıp programları ise altı yıl sürmektedir. Yüksek lisans programları ise alanına göre bir veya iki yıl olarak yapılandırılmıştır.

Kaynak: Eurydice ve ilgili ülkelerin Bologna süreci izleme raporlarından derlenmiştir.

Lisans programlarının üç yıla indirilmesinin, doğrudan istihdam edilebilirliği artıracak yönündeki genelleştirici yaklaşım, Avrupa yükseköğretim uygulamalarıyla örtüşmemektedir.

Özellikle Bologna süreci öncesinde üç kademeli sisteme sahip olmayan ülkelerde bu reformlar ve lisans programlarının oluşturulması oldukça zorlu olmuştur. Bu örneklerden biri olan **Almanya**’nın üç ve dört yıllık lisans programlarına geçişinde, Bologna süreci öncesindeki *Diplom* ve *Magister* programlarında öğrencilerin mezuniyet sürelerinin önemli ölçüde uzaması belirleyici olmuştur. Öğrencilerin çoğu zaman yedi-sekiz yıla varan sürelerde mezun olabilmesi, gençlerin işgücü piyasasına geç katılmasına yol açmış; bu durum, özellikle genç nüfusun görece sınırlı olduğu bir demografik yapı içinde, politika yapıcılar açısından önemli bir sorun olarak

değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, lisans programlarının daha kısa sürede tamamlanmasını hedefleyen yeni derece yapısı, hem eğitim sürelerinin kısaltılması hem de mezunların işgücüne daha erken katılımının sağlanması amacıyla desteklenmiştir. Ancak, geçiş sürecinde çeşitli güçlükler de yaşanmıştır. İşgücü piyasasında üç yıllık lisans programlarından mezun olan bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin yeterliliğine ilişkin tereddütler ortaya çıkmış; bu durum birçok lisans mezununun yüksek lisans eğitime devam etmeyi fiilen zorunlu görmesine yol açmıştır.

Araştırma odaklı üniversitelerle uygulamalı bilimler üniversitesi ayırımına sahip olan **Danimarka, Finlandiya ve Hollanda**’da mesleki ve uygulama ağırlıklı programların, akademik lisans programlarına kıyasla daha uzun süreli olarak tasarlandığını görülmektedir (Kutu 5.3).

Dolayısıyla lisans programlarının üç yıla indirilmesinin, doğrudan istihdam edilebilirliği artıracığı yönündeki genelleştirici yaklaşım, Avrupa yükseköğretim uygulamalarıyla örtüşmemektedir. Aksine, işgücü piyasasının beklentileri doğrultusunda uygulama yoğunluğu yüksek programların daha uzun süreli olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Bu deneyimler, lisans programlarının süresinin kısaltılmasının, eğitim içeriği, öğrenme çıktıları ve istihdam ilişkileriyle birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir reform alanı olduğunu göstermektedir.

Mevcut durumda iki öğrenciden birinin normal sürede mezun olamıyor olması, asıl önceliğin süre değil nitelik olması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Lisans eğitiminin süresini kısaltmayı tartışırken ele alınması gereken bir diğer konu da normal öğrenim süresinde mezun olan öğrenci oranlarıdır. YÖK tarafından hazırlanan Üniversite İzleme ve Değerlendirme Raporu kapsamında her bir üniversitenin 2023-2024 yılı raporundan derlenen verilere göre;

- Tüm üniversiteler dikkate alındığında normal öğrenim süresinde mezun olan öğrenci oranı yalnızca %45,53'tür.
- Öğrencilerin en az %75'inin normal öğrenim süresinde mezun olduğu üniversite sayısı sadece 6'dır.
- Devlet üniversitelerinde bu oran %41,80; vakıf üniversitelerinde ise %52'dir.
- 3 dönem uygulaması için örnek olarak gösterilen TOBB ETÜ'de bu oran %42,70'tir.

Dolayısıyla öğrenim süresini 4 yıldan 3 yıla indirmek öğrencilerin daha erken mezun olacakları ve hayata daha erken atılacakları anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının normal süresinde mezun olamıyor olmasının akademik ve ekonomik nedenleri araştırılmalı ve bu oranı yükseltecek destek mekanizmaları geliştirilmelidir.

İstihdam edilebilirlik ve uygulamalı eğitim vurgusu, beceri ve yetkinlikleri ön plana çıkartırken akademik uzmanlığı değersizleştirmemelidir.

Lisansı üç yıla indirme ve uygulamalı eğitim modeli gibi reform önerilerinde istihdam edilebilirliğe yönelik beceri ve yetkinlik vurgusu öne çıkarken, uzmanlaşmış bilgi göz ardı edilmektedir. Oysa Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi⁶⁰'nde kademeler bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerine göre tanımlanmaktadır ve alana özgü akademik bilgi lisans diplomalarının temel bir bileşenidir. Programları üç yıla indirmek için gerçekleştirilecek olan müfredat sadeleştirilmesi genel akademik bilgilerden ve alan uzmanlığından yoksun mezunlar yetiştirilmesine neden olmamalıdır. Burada dikkate alınması gereken önemli bir nokta da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ortaöğretimde matematik ve fen alanlarında müfredatın sadeleştirilmesi; özellikle matematikte integral gibi bazı temel konuların “üniversiteye bırakılmış^{xx}” olmasıdır. Buna paralel olarak lisans programlarında da kapsam sadeleştirilmesine gidilmesi, belirli konuların iki kademe arasında boşlukta kalmasına yol açabilecektir. Bu durum, özellikle STEM alanlarında gerekli kuramsal altyapının zayıflamasına ve nitelikli insan gücü yetiştirme kapasitesinin olumsuz etkilenmesine neden olma riski taşımaktadır.

Diğer yandan çağdaş eğitim sistemlerinin tüm öğrencilere edindirmeyi hedeflediği 21. yüzyıl becerilerinin önemli bir kısmı derslerde edinilen becerilerden çok üniversite yaşamındaki sosyal ve kültürel faaliyetler, öğrenci topluluğu deneyimi gibi müfredat dışı aktiviteler aracılığıyla edinilmektedir. 4 yıllık üniversite yaşamının üç yıla indirilmesi ve yazı da dahil ederek üç dönemden oluşması daha yoğun bir akademik takvimde öğrencilerin müfredat dışı aktivitelere yeterli zaman bulamamasına ve dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerini edinmekte zorlanmasına neden olabilecektir.

^{xx} <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yeni-matematik-mufredatindaki-degisikliklerin-gerekceleri-aciklandi/3212235>

YÖK'ün lisans süresine ilişkin reform gündemi üniversite özerkliğine aykırı bir uygulamaya dönüşmemelidir.

YÖK açıklamalarında belirtilen üç dönem uygulaması, ders planlarını sadeleştirme, ders sayısının azaltılması, uygulama ve araştırma temelli öğrenme modellerine geçiş gibi konuların üniversitelerin yetkili kurullarında tartışılmadan YÖK tarafından gündeme getirilmesi üniversitelerin akademik özerkliği ile çelişmektedir. 2547 nolu *Yükseköğretim Kanunu*'nun⁶¹ 14. maddesinde;

- Üniversitenin eğitim- öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin esasları hakkında karar almak,
- Üniversitenin bütününe ilgilendiren kanun ve yönetmelik taslaklarını hazırlamak veya görüş bildirmek,
- Üniversitenin yıllık eğitim- öğretim programını ve takvimini inceleyerek karara bağlamak,

üniversitelerin akademik organı olan Senato'nun görevleri arasında belirtilmektedir. Demokratik akademik kültür gereği üniversitelerdeki işleyiş bu gibi temel konuların bölüm kurullarında, fakülte kurullarında ve senatolarda katılımcı bir şekilde ele alınarak üniversite görüşünün oluşturulmasıdır. Bu süreçlere izin vermeyen bir uygulama üniversite özerkliğine aykırı olacaktır.

Ayrıca, AYA örneklerinde görüldüğü üzere lisans süreleri ile ilgili tek tip bir uygulama oluşturulması gerekmemektedir. YÖK'ün çeşitliliğe olanak verecek şekilde mevzuatta gerekli esnekliği sağlaması ve kalite ve akreditasyon uygulamalarının buna göre güncellenmesi durumunda, üniversiteler farklı fakülte ve bölümlerinde üç dönem uygulamasını hayata geçirmeyi ya da lisans süresini kısaltmayı kurumsal özerklikleri içinde karara bağlayabilirler. Bologna sürecinin sağladığı araçlardan (AKTS, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi ve akreditasyon vd.) bu çeşitliliği ve esnekliği teşvik edecek şekilde yararlanılmalıdır.

Yükseköğretime ilişkin bu tartışmada asıl odak noktası, lisans eğitiminin süresinden ziyade öğrencilere kazandırdığı bilgi, beceri ve yetkinliklerin niteliği olmalıdır.

Eğitim süresini kısaltmaya yönelik yaklaşımlar, bu çıktıları güvence altına alan akademik ve kurumsal düzenlemelerle desteklenmediği sürece, yükseköğretimin temel işlevlerini zayıflatma riski taşımaktadır. Bu nedenle, lisans programlarının üç yıla indirilmesi yönündeki bir politika tercihinin, alana özgü uzmanlaşmış bilginin, kuramsal derinliğin ve akademik bütünlüğün nasıl korunacağına ilişkin açık ve kanıta dayalı bir çerçeve ortaya konulmadan hayata geçirilmesi, yükseköğretimin işgücü piyasasına kısa vadeli uyum hedefleri doğrultusunda daraltılması ve ülkenin uzun vadeli beşerî sermaye birikiminin olumsuz etkilenmesi riskini beraberinde getirmektedir. Bu çerçevede, lisans eğitiminin süresine ilişkin tartışmaların, yükseköğretimin toplumsal, akademik ve ekonomik işlevlerini birlikte gözeten bütüncül ve uzun vadeli bir yükseköğretim politikası perspektifiyle ele alınması zorunludur.

KAYNAKÇA

- ¹ Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- ² MEB. (2025). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2024-2025 https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf adresinden erişildi.
- ³ Shanghai Ranking. (2025). academic ranking of world universities. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2025> adresinden erişildi.
- ⁴ QS Quacquarelli Symonds. (2025). QS world university rankings 2026: top global universities. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings> adresinden erişildi.
- ⁵ Times Higher Education. (2025). World university rankings 2026. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking> adresinden erişildi.
- ⁶ URAP. (2025). 2024-2025 World ranking. https://urapcenter.org/Rankings/2024-2025/World_Ranking_2024-2025 adresinden erişildi.
- ⁷ YÖK. (2025). Yükseköğretim Kurulu, öğrenci ve akademisyen sayılarını açıkladı. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-ogrenci-ve-akademisyen-istatistiklerini-acikladi-0h1og> adresinden erişildi.
- ⁸ Resmî Gazete. (2020). Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 17 Nisan 2020, Sayı 31102, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/04/20200417.pdf> adresinden erişildi.
- ⁹ Cumhuriyet Gazetesi. (2025). YÖK, üniversiteyi kazanıp kaydolmayan kişilerin sayısını açıkladı. <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/yok-universiteyi-kazanip-kaydolmayan-kisilerin-sayisini-acikladi-2474645> adresinden erişildi.
- ¹⁰ TBMM. (2025). Aydın Milletvekili Süleyman Bülbül'ün son 5 yılda üniversitelerden kaydını sildiren öğrenci sayısına ilişkin soru önergesi. <https://www.tbmm.gov.tr/Denetim/Yazili-Soru-Onergesi-Detay/fc919864-eeab-4a34-b319-01981c4dda10> adresinden erişildi.
- ¹¹ DHA. (2025). YÖK: 10 yılda üniversite eğitimini bırakan kişi sayısı 1,4 milyondur. <https://www.dha.com.tr/egitim/yok-10-yilda-universite-egitimini-birakan-kisi-sayisi-1-4-milyondur-2720998> adresinden erişildi.
- ¹² TBMM. (2026). Manisa Milletvekili Bekir Başevirgen'in 2025 yılında üniversitelere kayıt olan öğrenci sayısına ilişkin soru önergesi. <https://www.tbmm.gov.tr/Denetim/Yazili-Soru-Onergesi-Detay/6156f77d-b9c0-4d23-8f06-019a019827dc> adresinden erişildi.
- ¹³ TÜİK. (2025). İşgücü piyasasında gençler 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isguucu-Piyasasinda-Gencler-2024-57941> adresinden erişildi.
- ¹⁴ TEDMEM. (2025). bir bakışta eğitim 2025: türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. <https://www.tedmem.org/yazilar-detay/bir-bakista-egitim-2025-turkiye-uzerine-degerlendirme-ve-oneriler> adresinden erişildi.
- ¹⁵ MEB. (2025). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2024-2025. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768> adresinden erişildi.
- ¹⁶ YÖK. (2025). Rektörlerimiz. <https://www.yok.gov.tr/tr/rectors> adresinden erişildi.
- ¹⁷ Tekindal, M., Aldırmaz, Y., Çoban, B. & Tekindal, M. A. (2024). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında cinsiyetin genel görünümü: Sayısal veriler ışığında bir analiz. Yükseköğretim Dergisi, 14(1), 151-164. doi:10.53478/yuksekogretim.1336187

- ¹⁸ T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). On ikinci kalkınma planı (2024-2028). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf adresinden erişildi.
- ¹⁹ YÖK. (2023). Yükseköğretim Kurulu 2024-2028 stratejik planı. <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/6880e6bfa8cdf.pdf> adresinden erişildi.
- ²⁰ Eurodoc. (2018). Report on 'transferable skills and competences'. <https://www.eurodoc.net/news/2018/press-release-eurodoc-report-on-transferable-skills-and-competences> adresinden erişildi.
- ²¹ YÖK. (2023). Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2024-2028. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/documentFiles/17528431744.Y%C3%BCKsek%C3%B6%C4%9Fretimde%20Uluslararası%C4%B1a%C5%9Fma%20Strateji%20Belgesi%202024-2028.pdf> adresinden erişildi.
- ²² YÖK. (2025). Üniversitelerimiz kalkınmanın, toplumsal dönüşümün ve uluslararası iş birliğinin ana aktörleri haline gelmiştir. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/universitelerimiz-kalkinmanin-toplumsal-donusumun-ve-uluslararasi-is-birliginin-ana-aktoreri-haline-gelmistir-7qSf4> adresinden erişildi.
- ²³ YÖK. (2025). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Özvar, Türk yükseköğretiminin 2030 yol haritasını açıkladı. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulundaki-baskani-ozvar-turk-yuksekogretiminin-2030-yol-haritasini-acikladi-2FZJS> adresinden erişildi.
- ²⁴ UI GreenMetric. (2025). Yeşil üniversite endeksi. <https://greenmetric.ui.ac.id/> adresinden erişildi.
- ²⁵ YÖK. (2025). Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu 2025. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu-2025-yayimlandi-Lrnni> adresinden erişildi.
- ²⁶ YÖK. (2025). 2030'a doğru Türk yükseköğretiminin yol haritası raporu. <https://www.yok.gov.tr/index.php/tr/news/yuksekogretim-kurulundan-universiteleri-2030-vizyonuna-tasiyacak-eylem-plan-4-temmuz-2025-8MYyD> adresinden erişildi.
- ²⁷ YÖK. (2025). Yükseköğretim kurulundan üniversiteleri 2030 vizyonuna taşıyacak eylem planı. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulundan-universiteleri-2030-vizyonuna-tasiyacak-eylem-plan-4-temmuz-2025-8MYyD> adresinden erişildi.
- ²⁸ YÖK. (2025). Üniversite izleme ve değerlendirme raporu 2025. <https://veriyonetim.yok.gov.tr/documentFiles/1768898650895.2025-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf> adresinden erişildi.
- ²⁹ YÖK. (2025). TÜDA Türkiye üniversite deneyim araştırması. <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68be7f8e08788.pdf> adresinden erişildi.
- ³⁰ TÜİK. (2025). İşgücü piyasasında gençler 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Piyasasinda-Gencler-2024-57941> adresinden erişildi.
- ³¹ TÜİK. (2025). Yükseköğretim istihdam göstergeleri, 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2024-54096> adresinden erişildi.
- ³² TÜİK. (2025). Yükseköğretim beyin göçü istatistikleri, 2024. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Beyin-Gocu-Istatistikleri-2024-54053> adresinden erişildi.
- ³³ TÜİK. (2025). İşgücü istatistikleri, III. çeyrek: temmuz-eylül, 2025. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-III.-Ceyrek:-Temmuz-Eylul,-2025-54071> adresinden erişildi.

- ³⁴ Euronews. (2025). Türkiye, üniversite mezunlarının işsizliğinin genel oranı aştığı tek Avrupa ülkesi. <https://tr.euronews.com/business/2025/07/27/turkiye-universite-mezunlarinin-issizliginin-genel-orani-astigi-tek-avrupa-ulkesi> adresinden erişildi.
- ³⁵ TÜİK. (2025). İşgücü İstatistikleri, Aralık 2025. Tablo: İşgücüne ilişkin tamamlayıcı göstergeler. <https://veriportal.tuik.gov.tr/tr/press/57982> adresinden erişildi.
- ³⁶ YÖK. (2025). OSB-MYO'lar yükseköğretimde dönüşümün merkezinde. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/osb-myolar-yuksekogretimde-donusumun-merkezinde-EhhGc> adresinden erişildi.
- ³⁷ YÖK. (2025). Yükseköğretim Kurulu ve TOBB arasında üniversite-sektör bağıni güçlendirecek iş birliği protokolü. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-ve-tobb-arasinda-universite-sektor-bagini-guclendirecek-is-birligi-protokolu-4s0IM> adresinden erişildi.
- ³⁸ YÖK. (2025). Yükseköğretim Kurulu ile İSO arasında iş birliği protokolü imzalandı. <https://www.yok.gov.tr/index.php/tr/news/yuksekogretim-kurulu-ile-iso-arasinda-is-birligi-protokolu-imzalandi-Z7T8d> adresinden erişildi.
- ³⁹ European Commission. (2022). A European approach to micro-credentials brochure: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf>
- ⁴⁰ Mesleki Yeterlilik Kurumu. Türkiye yeterlilikler çerçevesi kapsamında mikro yeterliliklere ilişkin usul ve esaslar. <https://www.tyc.gov.tr/indir/turkiye-yeterlilikler-cercevesi-kapsaminda-mikro-yeterliliklere-iliskin-usul-ve-esaslar-i187.html> adresinden erişildi.
- ⁴¹ Ankara Üniversitesi mikro yeterlik sertifikası yönergesi. <https://ogrencisleri.medicine.ankara.edu.tr/mikro-yeterlik-sertifikasi-yonergesi/> adresinden erişildi.
- ⁴² Hacettepe Üniversitesi mikro yeterlilik programı yönergesi. https://yasamboyu.hacettepe.edu.tr/mikro_yeterlilik_programi_yonergesi/ adresinden erişildi.
- ⁴³ YÖK. (2025). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Özvar, Türk yükseköğretiminin 2030 yol haritasını açıkladı. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvar-turk-yuksekogretiminin-2030-yol-haritasini-acikladi-2FZJS> adresinden erişildi.
- ⁴⁴ YÖK. (2025). Lisans eğitiminin 3 yıla indirilecek olmasından veliler ve öğrenciler memnun. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/lisans-egitiminin-3-yila-indirilecek-olmasindan-veliler-ve-ogrenciler-memnun-zBMLK> adresinden erişildi.
- ⁴⁵ YÖK. (2025). Üniversiteden 3 yılda mezuniyet uygulaması önümüzdeki yıl başlayacak. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvar-isteyen-ve-basarili-olan-ogrencilerin-universiteyi-3-yilda-bitirebilmelerine-imkan-saglayacak-duzenleme-onumuzdeki-yildan-itibaren-hayata-gecirilecek-Nt9cv> adresinden erişildi.
- ⁴⁶ YÖK. (2025). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Özvar'dan önemli açıklamalar. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvardan-onemli-aciklamalar-S68QC> adresinden erişildi.
- ⁴⁷ YÖK. (2025). Yükseköğretim kurulundan üniversiteleri 2030 vizyonuna taşıyacak eylem planı. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulundan-universiteleri-2030-vizyonuna-tasiyacak-eylem-plani-4-temmuz-2025-8MYyD> adresinden erişildi.
- ⁴⁸ Çukurova Üniversitesi. (2013). Çukurova Üniversitesi ön lisans ve lisans eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği. https://genelsekreterlik.cu.edu.tr/storage/MEVZUAT/%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0/Onlisans_Lisans_Sinav_Yonetmelik.pdf adresinden erişildi.
- ⁴⁹ Gazi Üniversitesi. (2017). Gazi Üniversitesi yaz okulu yönergesi. <https://gef.gazi.edu.tr/view/GetMainAnnouncementPage/176634/gazi-universitesi-yaz-okulu-yonergesi> adresinden erişildi.

- ⁵⁰ Gazi Üniversitesi. (2025). Ön lisans ve lisans eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/10/20251021-3.htm> adresinden erişildi.
- ⁵¹ ODTÜ. (2022). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Lisans Eğitim Öğretim Yönetmeliği. <https://oidb.metu.edu.tr/tr/orta-dogu-teknik-universitesi-lisans-egitim-ogretim-yonetmeliği> adresinden erişildi.
- ⁵² Resmî Gazete. (2026). yükseköğretimde uygulamalı eğitimler çerçeve yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2026/02/20260206-4.htm> adresinden erişildi.
- ⁵³ YÖK. (2026). Yükseköğretim Kurulundan öğrencilere müjde: Mezun olmadan çalışma hayatına atılabilecekler. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulundan-ogrencilere-mujde-mezun-olmadan-calisma-hayatina-atilabilecekler-IT2g0> adresinden erişildi.
- ⁵⁴ EHEA. (2003). Norway. Implementation of the elements of the Bologna Process. https://ehea.info/Upload/document/members/norway/National_Report_Norway_2003_576410.pdf adresinden erişildi.
- ⁵⁵ EHEA. (2003). Implementation of the Bologna Goals in Denmark. https://ehea.info/Upload/document/members/denmark/National_Report_Denmark_2003_576348.pdf adresinden erişildi.
- ⁵⁶ EHEA. (2003). National Report on the Implementation of the Objectives of the Bologna Declaration in Hungary. https://ehea.info/Upload/document/members/hungary/National_Report_Hungary_2003_576372.pdf adresinden erişildi.
- ⁵⁷ EHEA. (2007). Bologna Process 2005 to 2007 National Report for Germany. https://ehea.info/Upload/document/members/germany/National_Report_Germany_2007_567039.pdf adresinden erişildi.
- ⁵⁸ European Commission: European Education and Culture Executive Agency and Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2024). Türk yükseköğretime dair 2024 Bologna süreci raporu – Avrupa Yükseköğretim Alanı, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/6324310>
- ⁵⁹ European Commission: European Education and Culture Executive Agency and Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2024). Türk yükseköğretime dair 2024 Bologna süreci raporu – Avrupa Yükseköğretim Alanı, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/6324310>
- ⁶⁰ Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. <https://www.tyc.gov.tr/sayfa/hakkinda-i97000803-d54d-46b7-a279-3493c4fd6cb0.html> adresinden erişildi.
- ⁶¹ Resmî Gazete. (1981). Yükseköğretim Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.



2025 EĞİTİM DEĞERLENDİRME RAPORU



TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No:8, 06440, Çankaya / Ankara

0 (312) 939 50 00

www.ted.org.tr | www.tedmem.org

info@ted.org.tr | info@tedmem.org

ISBN: 978-625-90127-0-4