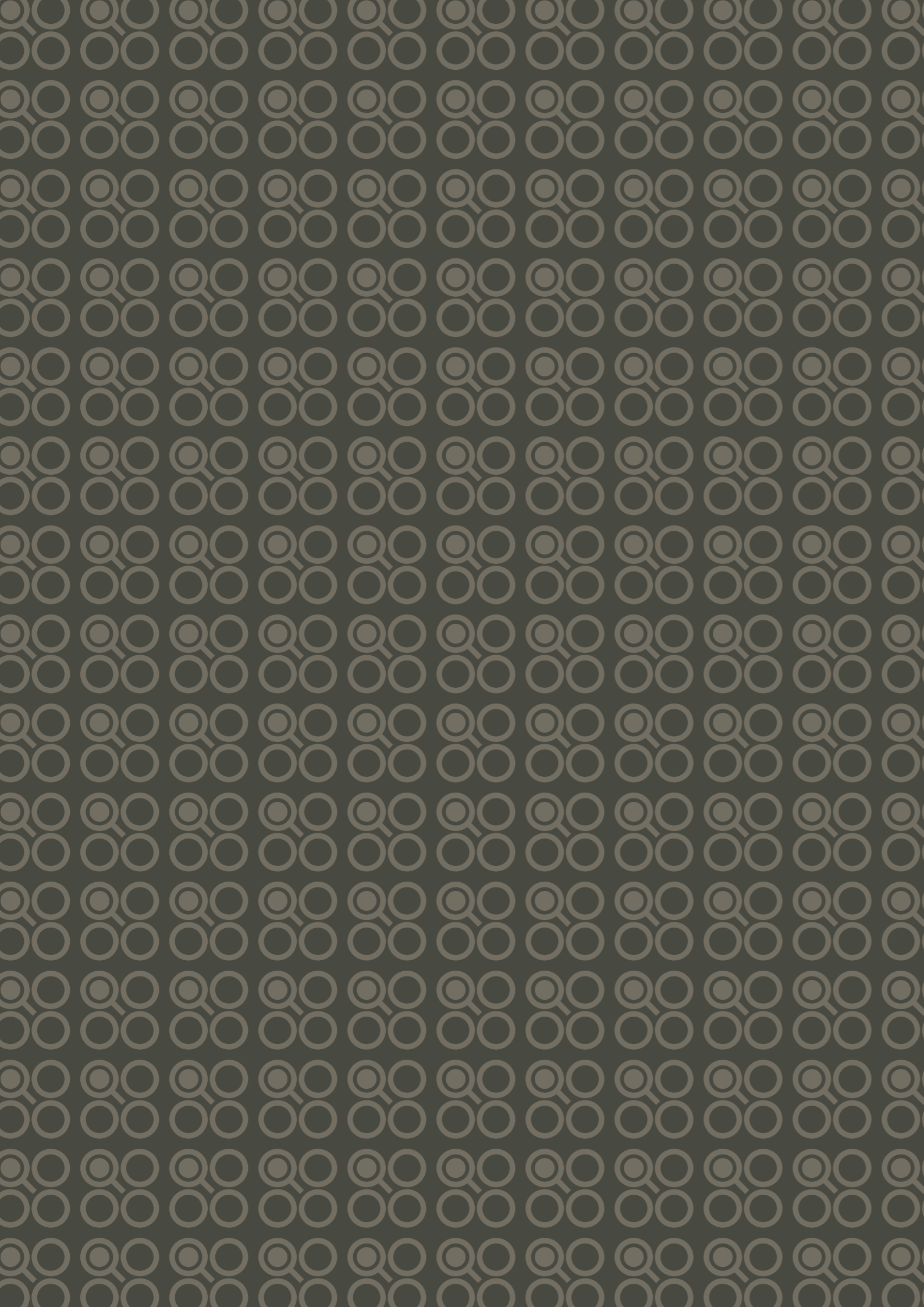


EĞİTİM İZLEME RAPORU

2025



ALAN İZLEME RAPORLARI



ALAN İZLEME RAPORLARI

İLKE YAYINLARI: 279
ALAN İZLEME RAPORLARI: 27
EĞİTİM İZLEME RAPORU: 7

Proje Yürütücüsü: Ahmet Sait Öner

Proje Danışmanları: Nihat Erdoğan, Elyesa Koytak, Kurtuluş Öztürk, Erol Erdoğan, İsa Kaya

Editör: Ayhan Öz

Yazarlar: Yusuf Alpaydın, Muhammet Sait Bozik, Kürşad Kültür, Enise Akçin, Ayşe Betül Güler, Ayşe Betül Aka

Yayın Koordinatörü: Mehtap Nur Öksüz

Katkıda Bulunanlar: Halil İbrahim Sağlam, Ömer Avcı, Mutlu Aksoy, Mine Kılıç, Enver Dost, Betül Alkan, Abdulkadir Akkuş

Tasarım: iyicalismalar.tr

Kapak Fotoğrafı: Muhammed Emin Selvi

→ İLKE Vakfı. (2026). *Eğitim izleme raporu 2025* (A. Öz, Ed.). DOI: dx.doi.org/10.71174/air27

© İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, İstanbul 2026

E-ISBN: 978-625-8350-00-5

DOI: <http://dx.doi.org/10.71174/air27>



EĞİTİM İZLEME RAPORU 2025

İLKE
ilim kültür eğitim vakfı

İLKE Vakfı, toplumsal meselelerle ilgili bilgi, politika ve strateji üreten, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapan ve gelecek için gerekli birikimin oluşmasına katkı sağlayan bir sivil toplum kuruluşudur.

epam
EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

Bu Alan İzleme Raporu, Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından hazırlanmıştır. EPAM; Türkiye'de eğitim alanının güçlenmesini sağlamak, eğitimde eşitliğin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak amacıyla; ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar.

Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul | +90 216 532 63 70 | bilgi@ilke.org.tr | ilke.org.tr

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfının yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz. Raporda belirtilen görüşler yazara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfını bağlamaz.

İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı
İstanbul, 2026

İçindekiler

 GENEL GÖRÜNÜM	20
 EĞİTİM-İSTİHDAM İLİŞKİSİ	30
 ÇOCUKLAR VE GENÇLER	48
 EĞİTİME ERİŞİM	58
 EĞİTİM ORTAMLARI	70
 EĞİTİMİN BÜTÇESİ VE FİNANSMANI	82

 İNSAN KAYNAĞI	98
 ÖĞRETMENLİKTE MESLEK EKOSİSTEMİ	122
 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	136
 YÜKSEKÖĞRETİM	148
 MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM	168
 EĞİTİMDE EŞİTSİZLİKLER	180
 SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	190

Kısaltmalar

AA	Anadolu Ajansı	OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
AB	Avrupa Birliği	OIC	Organization of Islamic Cooperation (İslam İşbirliği Teşkilatı)
ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi	OSB-MYO	Organize Sanayi Bölgesi - Meslek Yüksekokulu
ACECQA	Australian Children's Education and Care Quality Authority (Avustralya Çocukların Eğitim ve Bakım Kalitesi Kurumu)	OSİM	Okul Sanayi İşbirliği İstanbul Modeli
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı	ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
AGS	Akademi Giriş Sınavı	ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
AÖF	Açıköğretim Fakültesi	PIAAC	The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Yetişkin Becerileri Anketi)
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri	PPP	Purchasing Power Parity (Satın Alma Gücü Paritesi)
BİT	Bilişim ve İletişim Teknolojileri	SGP	Satın Alma Gücü Paritesi
ÇSGB	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı	STEM	Science, Technology, Engineering, and Mathematics (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik)
EPAM	Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi	UIS	UNESCO Institute for Statistics (UNESCO İstatistik Enstitüsü)
EQAVET	European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (Avrupa Mesleki Eğitim ve Öğretimde Kalite Güvencesi Referans Çerçevesi)	TALIS	Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması)
EYT	Emeklilikte Yaşa Takılanlar	TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
GSYH	Gayrisafi Yurt İçi Hasıla	TR-YÖS/YÖS	Türkiye Yurt Dışından Öğrenci Kabul Sınavı/Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
ILO	International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)	TÜFE	Tüketici Fiyat Endeksi
IPA	Instrument for Pre-Accession Assistance (Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı)	TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
ISCED	International Standard Classification of Education (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması)	TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
KPSS	Kamu Personel Seçme Sınavı	VET	Vocational Education and Training (Mesleki Eğitim ve Öğretim)
KYGM	Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü	YDS/e-YDS	Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı/Elektronik YDS
LGS	Liselere Geçiş Sistemi	YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı	YLSY	Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme
MESEM	Mesleki Eğitim Merkezleri	YÖK	Yükseköğretim Kurulu
METEK III	Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Artırılması Projesi	YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu
MÜSDAV	Uluslararası Müslüman Topluluklarla Dayanışma Vakfı	YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
NEİY	Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede		

Grafik, Tablo, Harita ve Şekiller

Grafikler

Grafik 1. Ortaöğretim Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	25
Grafik 2. Yıllara Göre Üniversite Sayısı (2020-25)	35
Grafik 3. Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirine ve Eğitim Durumuna Göre Yoksulluk Oranı (% , 15+ Yaş, 2006-25)	35
Grafik 4. Türkiye'de Eğitim Durumuna Göre İşgücü Durumu (% , 15+ yaş, III. Çeyrek: Temmuz-Eylül, 2025)	37
Grafik 5. Türkiye'de Sektörlere Göre İstihdam Durumu ve Cinsiyet Dağılımı (2024)	39
Grafik 6. Sektörlere Göre Açık İş Oranları (% , 2024)	39
Grafik 7. Lisans Mezunlarının Eğitim ve Öğretim Alanlarına Göre İlk İş Bulma Süresi (Ay, 2022-24)	41
Grafik 8. Lisans Mezunlarının Eğitim ve Öğretim Alanları ile Uyumlu Bir Meslek Grubunda Çalışma Oranı (% , 2022-24)	43
Grafik 9. En Son Tamamlanan Eğitim Seviyesine Göre Bir Okulu Yarıda Bırakma veya Bölüm Değiştirme Durumu (% , 2024)	51
Grafik 10. Bitirilen Eğitim Seviyesinin Mevcut İşin Gereklediği Nitelikler ile Uyumu (% , 2024)	51
Grafik 11. 15-17 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Çocuk Nüfusun İşgücü Durumu (% , 2018-24)	53
Grafik 12. 15-17 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Çocuk Nüfusun İşgücü Durumu (Bin, 2018-24)	53
Grafik 13. Türkiye'de ve Dünyada İlkokul Çağında Okul Dışında Kalan Çocuk Oranı (% , 2023)	55
Grafik 14. OECD Ülkelerinde 15-29 Yaş Aralığında Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede (NEİY) Olan Genç Nüfus Oranı (% , 2023-24)	55
Grafik 15. Türkiye'de ve Dünyada 18-24 Yaş Aralığında Eğitim, İstihdam ve NEİY Oranları (% , 2024)	57
Grafik 16. Türkiye'de ve Dünyada 18-24 Yaş Aralığında Eğitim, İstihdam ve NEİY Oranlarında Değişim (% , 2019-24)	57
Grafik 17. Okul Öncesi Kademelere Göre Net Okullaşma Oranları (% , 2018/19-24/25)	61
Grafik 18. Kademelere Göre Net Okullaşma Oranları (% , 2018/19-24/25)	61
Grafik 19. LGS'ye Giren ve Yerleşen Öğrenci Sayıları ve Oranı (% , 2019-25)	63
Grafik 20. Lise Türlerine Göre Öğrenci Sayılarının Toplam Lise Öğrencileri İçindeki Oranları (2018/19-24/25)	63
Grafik 21. Özel Eğitim Kurumlarında Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (2019/20-24/25)	65
Grafik 22. BİLSEM Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2018/19-24/25)	65
Grafik 23. KYGM Burs Miktarlarının Nominal ve Reel Değerleri (TL, 2010-25)	69
Grafik 24. Örgün Eğitimde Eğitim Kademelerine Göre Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrenci Sayıları ve Okullaşma Oranı (% , 2018/19-24/25)	69
Grafik 25. Kademelere Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	73
Grafik 26. Lise Türlerine Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	73
Grafik 27. OECD Ülkelerinde İlkokul Kademesinde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2023)	75
Grafik 28. Ortaöğretim Kademesinde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2023)	75
Grafik 29. Yatılı ve Taşınan Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	77
Grafik 30. Yatılı ve Taşınan Öğrenci Oranı (% , 2018/19-24/25)	77
Grafik 31. Pansiyonlu Okulların Sayısı, Pansiyon Kapasitesi, Yatılı Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	79
Grafik 32. Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğüne Bağlı Yurt Sayıları ve Öğrenci Kapasitesi (2018/19-24/25)	79

Grafik 33. Özel Öğrenci Yurtlarının Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı (2021/22-24/25)	81
Grafik 34. Özel Öğrenci Yurtlarının Türlerine Göre Dağılımı (2021/22-24/25)	81
Grafik 35. Özel Öğrenci Yurtlarında Kalan Öğrenci Sayısı (2021/22-24/25)	81
Grafik 36. Ortaokul+Ortaöğretim Eğitim Bütçelerinin GSYH'ye Oranı (% , 2018-22)	95
Grafik 37. Yükseköğretim Eğitim Bütçelerinin GSYH'ye Oranı (% , 2018-22)	95
Grafik 38. Yıllara Göre Kadrolu Öğretmen Maaşları (TL ve \$, 2018-24)	96
Grafik 39. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	101
Grafik 40. Ortaöğretim Türlerine Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	101
Grafik 41. Türkiye ve Dünyada Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (% , 2018-23)	103
Grafik 42. Türkiye ve Dünyada İlkokulda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (% , 2018-23)	103
Grafik 43. Türkiye ve Dünyada Ortaokulda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (% , 2018-23)	105
Grafik 44. MEB Personelinin Yaş Dağılımı (% , 2018-25)	105
Grafik 45. Türkiye ve Dünyada Ortaöğretimde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (% , 2018-23)	107
Grafik 46. MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (% , 2018-24)	107
Grafik 47. Eğitim Kademelerine Göre 30 Yaş Altı Öğretmen Oranındaki Değişim (% , 2013-23)	109
Grafik 48. Eğitim Kademelerine Göre 50 Yaş Üstü Öğretmen Oranındaki Değişim (% , 2013-23)	111
Grafik 49. Kademelere Göre Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı (% , 2020/21-24/25)	111
Grafik 50. Eğitim Fakülteleri Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	111
Grafik 51. Eğitim Fakülteleri Kontenjanları ve Yerleşen Öğrenci Sayıları (2018-25)	113
Grafik 52. Yeni Mezunların Sınıf Uygulamalarına Hazır Hissetme Düzeylerindeki Değişim (% , 2018-24)	113
Grafik 53. Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personel Oranları (% , 2019-24)	115
Grafik 54. Ücretli Öğretmen ve Özel Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmen Sayıları (2018/19-24/25)	115
Grafik 55. Göreve Başlayan ve Görevden Ayrılan Öğretmen Sayıları (2018-25)	117
Grafik 56. Hizmet İçi Eğitim Faaliyet-Belge Alan Sayısı (2018-25)	117
Grafik 57. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Gelişim Odaklı Zihniyete Dair İnançları (% , 2024)	125
Grafik 58. Öğretmenlerin Yapay Zeka Kullanımı (% , 2024)	125
Grafik 59. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Stres Düzeyleri (% , 2024)	127
Grafik 60. Öğretmenlerin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği ve Diyaloga Ayrıldıkları Zamandaki Değişim (Saat, 2018-24)	129
Grafik 61. Ebeveyn İşbirliği ile Öğretmenlerin Algılanan Değeri Arasındaki İlişki	133
Grafik 62. Toplumun Öğretmenlik Mesleğine Verdiği Değere İlişkin Öğretmen Algılarındaki Değişim (% , 2018-24)	133
Grafik 63. Öğretmenlerin Maaş Memnuniyeti ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki (2024)	133
Grafik 64. Öğretmenlerin Maaş Memnuniyetindeki Değişim (% , 2018-24)	135
Grafik 65. Yaş Gruplarına Göre 5 Yıl İçinde Öğretmenlikten Ayrılma Niyeti (% , 2024)	135
Grafik 66. Okul Öncesi Öğrenci Sayısı, 3-5 Yaş Toplam Nüfus ve Net Okullaşma Oranı (Milyon, % , 2016/17-24/25)	139
Grafik 67. Okul Öncesinde Eğitimde Okul ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19- 2024/25)	143
Grafik 68. Türkiye ve Dünyada 3-5 Yaş Aralığında Okullaşma Oranı (% , 2017-23)	145
Grafik 69. Türkiye ve Dünyada Kıdeme Göre Okul Öncesi Öğretmeni Yıllık Brüt Maaşı (Bin Dolar, 2023)	145
Grafik 70. Türkiye ve Dünyada Okul Öncesi Kademesinde Öğrenci Başına Yapılan Harcama ve GSYH Oranı (Dolar, 2022)	147
Grafik 71. Yıllara ve Unvanlarına Göre Akademik Personel Sayıları (Bin, 2018/19-24/25)	153
Grafik 72. Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Sayıları (2018/19-24/25)	153

Grafik 73. Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Oranları (% , 2018/19-24/25)	153
Grafik 74. Kıdemlerine Göre Kadın Öğretim Elemanları Sayısı (2018/19-24/25)	155
Grafik 75. Kıdemlerine Göre Erkek Öğretim Elemanları Sayısı (2018/19-24/25)	155
Grafik 76. Yıllara Göre Öğretim Elemanı ve Doktoralı Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	155
Grafik 77. Yıllara Göre Öğretim Elemanı ve Doktoralı Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-24/25)	157
Grafik 78. Yıllara ve Kademelere Göre Mezun Öğrenci Sayıları (Bin, 2018/19-24/25)	157
Grafik 79. Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Oranları (% , 2018-23)	157
Grafik 80. OECD Ülkelerinde Uluslararası Öğrencilerin Alan Bazında Dağılımı (2023)	159
Grafik 81. En Fazla Uluslararası Öğrenciye Ev Sahipliği Yapan İlk 6 Ülke (2023)	161
Grafik 82. Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Oranı (% , 2018/19-24/25)	161
Grafik 83. Yıllara Göre Akredite Program Sayıları (2018-24)	163
Grafik 84. Kurumsal Olmayan Nüfusun Eğitim ve İşgücü Durumu 15-34 Yaş (% , 2024)	171
Grafik 85. Ortaöğretim İçindeki Mesleki Öğrenci Payı (% , 2013-23)	171
Grafik 86. Okul ve İş Temelli Karma Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Oranı (2013-23)	177
Grafik 87. Mesleki Programların Tamamlama ve Yükseköğretime Erişim Durumuna Göre Dağılımı (2023)	177
Grafik 88. Bölgelere Göre Net Okullaşma Oranı (% , 2024-25)	183
Grafik 89. Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Cinsiyet Oranı (2019/20-24/25)	187
Grafik 90. Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğrenci Sayıları (2018/19-24/25)	189
Grafik 91. Ebeveynin Tamamladığı Eğitim Düzeyine Göre Ferdin Eğitim Düzeyi Dağılımı (% , 2024)	189

Tablolar

Tablo 1. Öğrenci, Öğretmen, Okul ve Derslik Sayısı (2023/24-24/25)	23
Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Öğrenci, Öğretmen, Okul ve Derslik Sayısı (2018/2019-24/2025)	23
Tablo 3. Yükseköğretim Öğrenci Sayıları (2018/19-24/25)	25
Tablo 4. Yükseköğretim Öğrenci Sayıları (2018/19-24/25)	25
Tablo 5. Türkiye ve OECD Ülkelerinde Eğitim Durumuna Göre İşgücü Piyasası Göstergelerinin Karşılaştırılması	37
Tablo 6. Lisans Mezunlarının Eğitim ve Öğretim Alanlarına Göre Kayıtlı İstihdam Oranı (% , 2022-24)	39
Tablo 7. Türkiye ve OECD Ülkelerinde Mezuniyet Alanına Göre İşgücü Piyasasına Geçiş Performansı	41
Tablo 8. 2100 Yılında Ülkelere Göre Nüfusun Muhtemel Eğitim Düzeyi Dağılımı	43
Tablo 9. MEB, YÖK ve Üniversitelerin Yıllık Bütçeleri (Bin TL, 2018-25)	85
Tablo 10. Bir Önceki Yıla Göre Bütçe Artış Oranları (% , 2019-25)	85
Tablo 11. MEB Bütçesi Reel ve Nominal Artış Analizi (2019-25)	85
Tablo 12. MEB ve Toplam Eğitim Bütçesinin Dolar Bazında Değişimi (2018-25)	87
Tablo 13. MEB Bütçesinin Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2022-25)	87
Tablo 14. MEB Bütçe Kalemlerinin Yıllık Nominal Artış Oranları (% , 2022-25)	89
Tablo 15. Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (2018-23)	89
Tablo 16. Öğrenci Başına MEB ve Toplam Eğitim Bütçesi (TL ve \$ Bazında, 2024-25)	91
Tablo 17. Öğrenci Başına Eğitim Harcaması Yıllık Artış Oranları (% , TL)	91
Tablo 18. OECD Ülkelerinde Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (PPP \$, 2022)	93

Tablo 19. Eğitim Bütçesinin GSYH'ye Oranı ve Merkezi Yönetim Bütçesi İçindeki Payı (% , 2018-25)	93
Tablo 20. MEB Bütçe Ödenek Türlerinin Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı (% , 2020-25)	96
Tablo 21. Öğretmen Yıllık Yasal Maaşları: OECD Karşılaştırması (PPP \$, 2023)	97
Tablo 22. Eğitim Kademelerinin Tahmini GSYH Payı (% , 2024-25)	97
Tablo 23. Öğretmenlerin Yapay Zeka Kullandıkları Alanlar (% , 2024)	127
Tablo 24. Öğretmenlerin Stres Kaynağı (% , 2024)	129
Tablo 25. Okul Türlerine Göre Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2023/24- 2024/25)	143
Tablo 26. Yükseköğretime Geçiş Sınavı Verileri (2018-25)	151
Tablo 27. Yıllara ve Kademelere Göre Öğrenci Sayıları (2018/19-24/25)	151
Tablo 28. Akredite Edilen Programların Alan Bazlı Dağılımı (% , 2024)	163
Tablo 29. Eğitim Kurumlarının Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (2023/24-24/25)	187

Haritalar

Harita 1. Avrupa'da Öğretmenlik Mesleğine Girişte Aranan Asgari Eğitim Düzeyleri (2023)	109
Harita 2. Millî Eğitim Akademisi Eğitim ve Uygulama Merkezlerinin Coğrafi Dağılımı (2026)	113
Harita 3. Türkiye'de Bölgelere Göre 3-5 Yaş Okullaşma Oranı (% , 2025)	141
Harita 4. Türkiye'de Bölgelere Göre 4-5 Yaş Okullaşma Oranı (% , 2025)	141
Harita 5. Türkiye'de Bölgelere Göre 5 Yaş Okullaşma Oranı (% , 2025)	141
Harita 6. İl Bazında Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Sayısı (2025)	161
Harita 7. İl Bazında Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Yoğunluğu (% , 2025)	163
Harita 8. İllere Göre Ortalama Eğitim Süresi (Yıl, 2024)	185
Harita 9. İllere Göre Son On Yılda Ortalama Eğitim Süresindeki Değişim Oranı (% , 2014-24)	185

Şekiller

Şekil 1. Türkiye Genelinde İşgücüne Katılım, İstihdam ve İşsizlik Oranları (15 Yaş, III. Çeyrek, 2025)	35
Şekil 2. İlköğretim ve Ortaöğretim Kademelerinde Burslu Öğrenci Sayısı ve Oranı (% , 2024)	69
Şekil 3. MEB Bütçesi ve Toplam Eğitim Bütçesine Göre Öğrenci Başına Harcama (Dolar, 2024-25)	88
Şekil 4. KPSS Eğitim Bilimleri (2024) ve AGS (2025) Başvuru Sayıları	112
Şekil 5. MESEM Öğrenci Sayıları (2022-25)	175
Şekil 6. Türkiye'de Okul Öncesi Kademelere Göre Net Okullaşma Oranları	183
Şekil 7. Okul Türlerine Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (2024-25)	187

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM), Türkiye’de eğitimin dönüşümünü izleyen, analiz eden ve geleceğe yönelik politika önerileri geliştiren bir araştırma merkezidir. EPAM, toplumsal sorumluluk bilinciyle, Türkiye’nin eğitim alanındaki birikimini yapay tartışmalardan uzak, çözüm odaklı bir yaklaşımla ele alır. Hedefi, eğitimin niteliğini artıracak bilgi ve vizyon üretmek; bu birikimi toplumla paylaşmaktır.

EPAM; ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yürütür. Eğitimdeki gelişmeleri tarihsel ve kuramsal perspektiften analiz eder, veri üretir, uygulanan politikaları inceler ve farklı görüşleri bir araya getirerek tartışmalara derinlik kazandırır.

Merkezin öne çıkan çalışmaları arasında; yayınlar, eğitimler, çalıştaylar ve seminerler yer alır. Alan izleme raporları, analizler, saha araştırmaları, politika notları ve görüş yazılarıyla eğitim alanına çok yönlü katkı sunar. EPAM, Türkiye’nin eğitim birikimini görünür kılar, gelişmeleri kayda geçirerek tarihe not düşer.



İhtiyaç Odaklı, Kanıta Dayalı, Kapsayıcı



Takdim

İLKE Vakfı olarak her yıl yayımladığımız Alan İzleme Raporları ile eğitim, toplum, hukuk ve iktisat alanlarında bilgi üretmeyi, politika geliştirmeyi ve stratejik öneriler sunmayı amaçlıyoruz. Bu raporlar kapsamında, ilgili alanlardaki gelişmeleri yakından takip ederek sorunlara yönelik çözüm odaklı değerlendirmeler yapıyor ve kamuoyuyla paylaşıyoruz. Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) bünyesinde hazırladığımız Eğitim İzleme Raporu 2025 eğitim sistemine ilişkin bir panorama sunmakta; açık erişimli kaynaklardan elde edilen verileri derleyip analiz ederek yapısal ve konjonktürel problemlerin tespit edilmesini ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir.

Her yıl düzenli olarak yayımlanmasına rağmen içerik ve kapsam bakımından sürekli geliştirilen rapor, bu yönüyle dinamik bir nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda 12 bölümden oluşan Eğitim İzleme Raporu 2025, eğitim sisteminin farklı boyutlarını ele alırken “Eğitim-İstihdam İlişkisi” temasını rapor genelinde izlenen bir eksen olarak konumlandırmaktadır. Yeni başlıklar ve uzman yazar katkılarıyla kapsamı genişletilen rapor, bu yönüyle analitik derinliğini artırmaktadır. Bu çerçevede, EPAM’ın 2026 yılı çalışma eksenini de aynı tema etrafında şekillenmekte; söz

konusu yaklaşım raporun genel kurgusuna yansıtılmakta ve ayrıca müstakil bir bölümde ayrıntılı biçimde incelenmektedir. Bunun yanı sıra, mesleki eğitimin eğitim-istihdam ilişkisi bağlamındaki kritik rolü dikkate alınarak rapora “Mesleki ve Teknik Eğitim” başlığı eklenmiştir. Öte yandan, 2025 yılında yayımlanan TALIS raporunun öğretmenlik mesleğine ilişkin sunduğu kapsamlı ve güncel veriler doğrultusunda, öğretmenliğin yapısal ve mesleki boyutlarını daha derinlikli incelemek amacıyla “Öğretmenlikte Meslek Ekosistemi” başlıklı yeni bir bölüm de rapora dahil edilmiştir.

Raporda Eğitim-İstihdam İlişkisi başlığı ile eğitim modelimizin istihdama yönelik çıktıları üzerine odaklandık. İnsan, eğitim ve istihdam üçlüsünde nitelik arayışı çok sayıda değişkenle ilişkilidir. Dolayısıyla eğitimin niteliğindeki artış, tek başına nitelikli işgücünün oluşumunu garanti etmemekte; bu durum, eğitim-ekonomi ilişkisinin de dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim ekonomik göstergelerin zayıf seyrettiği ve işsizlik oranlarının yüksek olduğu ülkelerde eğitimin niteliğine paralel olarak “nitelikli işsiz”, “diplomalı yoksulluk” gibi kavramlar gündeme gelmektedir. Bugün Türkiye’de de hukuk, mühendislik gibi nitelikli bölümlerden mezun olup istihdam sorunu yaşayan bir kitle olduğunu

görmekteyiz. Eğitim kurumlarının niceliksel artışı Türkiye’de eğitim seviyesini istatistiksel olarak artırmış olsa da bu artışın nitelikli eğitim ve istihdam düzleminde aynı seyri yalalayamadığı görülmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de eğitim alanında önemli yapısal dönüşümler yaşandığını gözlemlemekteyiz. Bu çerçevede, beceri temelli eğitim modelinin yaygınlaştırılması, eğitimde nitelik sorunlarının aşılmasına yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin niteliği belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve rol model olma kapasiteleri, eğitim sisteminin çıktılarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerinin güçlendirilmesi ve eğitim politikalarının sahada etkin biçimde uygulanmasını sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Millî Eğitim Akademisinin bu doğrultuda üstleneceği rol ve hayata geçireceği uygulamalar kritik bir belirleyici olacaktır.

Eğitim sistemine ilişkin tartışmaların sağlıklı bir zeminde ilerleyebilmesi için, geliştirilen

politikaların kararlılıkla uygulanması ve ortaya çıkan aksaklıkların düzenli olarak tespit edilerek gerekli revizyonların yapılması gerekmektedir. Bu çerçevede; ortaöğretimde zorunlu eğitim süresinin yeniden değerlendirilmesi, eğitimde fiziki imkanların (mekan, yurt ve burs olanakları) iyileştirilmesi, mesleki ve teknik eğitimin hem yükseköğretim erişim hem de işgücü piyasasına geçiş açısından güçlendirilmesi, eğitim bütçesinin artırılması ve kaynakların etkin dağıtılması gibi konular öncelikli politika alanları arasında yer almaktadır.

İLKE Vakfı olarak bu alanlarda yürüttüğümüz çalışmalarla, eğitim sistemine ilişkin güncel gelişmeleri izlemeye ve çözüm önerileri geliştirmeye devam ediyoruz. Uzun yıllardır istikrarlı bir şekilde yayımladığımız alan izleme raporlarının önemli bir bilgi birikimi ve referans kaynağı oluşturduğunu görmekten memnuniyet duyuyoruz. Bu vesileyle Eğitim İzleme Raporu 2025’in politika yapıcılar, araştırmacılar ve eğitim alanına ilgi duyan tüm paydaşlar için güncel, yol gösterici ve faydalı bir çalışma olmasını temenni ediyoruz.



Av. Ahmet Sait Öner

İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

Giriş

Prof. Dr. Ayhan Öz

EPAM Direktörü

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) Türkiye’de eğitimin nabzını tutmaya devam ediyor. En önemli faaliyetlerimizden biri olan ve EPAM ekibinin uzun soluklu çalışması sonucunda hazırlanan 2025 yılına ait Eğitim İzleme Raporu’nu sizlerle buluşturmaktan memnuniyet duyuyor ve alana katkı sağlamasını umuyoruz. Bu raporları hazırlarken her sene açık erişimli verileri dikkate alarak içeriği yeniden tasarlıyor, buna ilaveten özgün değeri yüksek bölümler oluşturmak için de çaba harcıyoruz. EPAM’ın 2026 yılı çalışmalarının odağını “Eğitim ve İstihdam İlişkisi” teşkil ediyor. Raporun genelinde bu odağı korumaya çalıştık ve ayrıca konuya dair müstakil bir bölümü de rapora ekledik.

Eğitim İzleme Raporu 2025’i on iki bölüm şeklinde tasarladık. Geçen sene rapora, özgün bir bölüm olarak eklemiş olduğumuz “Sosyal-Duygusal Gelişim” başlığını, bu sene konuya dair yeni veri yayımlanmadığı için müstakil bir başlık olarak ele almadık. Yine geçen yıllarda müstakil olarak ele aldığımız “Eğitimde Mesleki Örgütlenme” başlığını bu konudaki verilerin sınırlılığını dikkate alarak “İnsan Kaynağı” başlığı altına taşımaya karar verdik. Önceki yıllarda “Eğitimin Çıktıları” şeklinde yer verdiğimiz başlığı da bu sene yeni veri yayımlanmadığı için rapordan çıkardık ve “Mesleki ve Teknik Eğitim” şeklinde yeni bir başlık ekledik. 2025 yılında yayımlanan TALIS raporu, öğretmenlik mesleği ile ilişkili

zengin ve önemli veriler ihtiva ettiği için rapora “Öğretmenlikte Meslek Ekosistemi” adıyla yeni bir bölüm eklemeyi de uygun gördük.

Raporu hazırlarken resmi kurumlar tarafından yayımlanan açık erişimli geniş bir veri setinden istifade ettik. Bu bağlamda ulusal düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’in; uluslararası düzeyde ise temelde OECD ve UNESCO’nun verilerini kullandık. Türkiye’nin eğitim göstergelerini uluslararası karşılaştırmalarda değerlendirirken demografik ve ekonomik açıdan Türkiye ile benzer karakteristiğe sahip ülkeleri analiz kapsamına öncelikli olarak dahil ettik. Bu sayede uluslararası mecrada Türkiye’nin mevcut konumunu görebilmeyi ve daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmeyi amaçladık. Karşılaştırma yapılacak ülkeleri belirlerken her bir başlığın kendine ait hususiyetlerini de dikkate aldık ve buna göre ülke tercihlerini farklılaştırdık. “Eğitimin Çıktıları” başlığında uluslararası öğrenci değerlendirme araştırmalarının sonuçlarına bağımlı kalmanın zorluğunu yaşadık. Bu vesileyle Türkiye’nin ulusal düzeyde 2016 yılında uygulamaya başladığı, iki yıllık periyotlarla tekrarlamayı öngördüğü ve 2024 yılında dördüncü döngüsünü gerçekleştirdiği ABİDE projesinin güncel raporlarının MEB tarafından açık erişim yoluyla paylaşılmasının izleme-değerlendirme süreçleri açısından önem ve aciliyetini hatırlatmak isteriz.

Rapor, önemli ölçüde EPAM bünyesinde görev yapan araştırmacıların ellerinde şekillendi. Raporun daha analitik ve nitelikli bir metne dönüşmesi için özel uzmanlık gerektiren "Eğitim Bütçesi ve Finansmanı" ile "Eğitim-İstihdam İlişkisi" başlıkları, alanlarında uzman dış yazarlar tarafından kaleme alındı. Raporun ön hazırlık sürecinin ardından bir çalıştay düzenlenerek başlıklar istişareye açıldı. Bu çalışmaya il millî eğitim ve okul düzeyinde görev yapan idareciler ile üniversitelerde farklı alanlarda uzmanlaşmış akademisyenler katıldı. Çalıştay sürecinde dile getirilen değerlendirmeler ile alan uzmanlarından alınan yazılı geri bildirimler doğrultusunda raporun içeriği güçlendirildi.

Raporda, önceki yıllarda paylaşılan verilerin güncel değerleri sunuldu ve zamansal karşılaştırmalar yapıldı. Dikkat çekici değişim veya önemli farklılık gösteren veriler metin içinde de analitik olarak ele alındı. Metindeki veri görselleştirmelerinde genel olarak 2018 yılı başlangıç kabul edilerek sekiz yıllık bir periyot üzerinden değişim ve eğilimler analiz edildi.

"Eğitim-İstihdam İlişkisi" bu seneki raporun en özgün ve en dikkat çeken başlığı olarak öne çıkıyor. İstihdam piyasası ile eğitim kurumları arasındaki uyum hem eğitim kurumlarına nitelikli öğrenci çekebilmek hem de işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu yeterli ve nitelikte personel yetiştirebilmek açısından kritik bir noktada duruyor. Bu aynı zamanda kaynakların etkili kullanımı ve işsizlikle mücadele anlamında da hayati öneme sahip. OECD'nin 2025 yılına ait verileri Türkiye'de genel işsizlik oranının %8,5 olduğunu gösteriyor. OECD ortalamasının %4,9 bandında seyrettiği bir tabloda Türkiye, işsizlik oranı en yüksek 5. ülke olarak listeleniyor (OECD, 2025e).

Her bir eğitim kademesi, istihdamla ilişkili farklı dinamikler barındırıyor ve bu kademeler ile istihdam oranları arasındaki ilişki dikkat çekici farklılıklara işaret ediyor. Mevcut veriler, kurumsal olmayan 15-34 yaş grubundaki nüfusta istihdam oranının eğitim seviyesiyle paralel arttığını gösteriyor (TÜİK, 2024c). Tabii burada "diploma enflasyonu" (*credential inflation*) şeklinde tabir edilen işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğundan fazla mezun verme olgusu önemli bir problem alanı olarak önümüzde duruyor. Burada dikkat çeken bir diğer nokta aynı eğitim kademesinde bulunmalarına rağmen mesleki ve teknik lise mezunlarında istihdam oranının genel lise mezunlarından daha yüksek olması. Bu tablo bize eğitim kademesinin yükselmesinin yanında mesleki ve teknik eğitime yönelimin de istihdam sürecinde olumlu etki oluşturduğunu gösteriyor.

Eğitim istihdam ilişkisinde önemli konulardan biri, işin gerektirdiği nitelik ile mezunların beceri ve yeterlikleri arasındaki uyum düzeyi. "Beceri uyumsuzluğu" (*skills mismatch*) ve "aşırı eğitimlilik" (*overeducation*) bu noktada öne çıkan kavramlar olarak dikkat çekiyor. Eğitim kurumlarının sunduğu imkanların işgücü piyasasının taleplerine duyarlı olması gerekiyor. TÜİK verileri dört yıllık yükseköğretim mezunlarının %22,8'inin, iki veya üç yıllık yükseköğretim mezunlarının %34,6'sının; mesleki veya teknik lise mezunlarının %32,7'sinin; genel lise mezunlarının ise %28,1'inin çalıştıkları işin gereksinimlerinin kendi eğitim seviyelerinden daha düşük olduğunu düşündüğünü gösteriyor (TÜİK, 2024c). Buradaki oranlar her ne kadar gençlerin algılarını yansıtıyor olsa da eğitim istihdam ilişkisinde bir beceri uyumsuzluğu sorunu olduğuna işaret ediyor. Bu sorun bölgesel ve küresel düzeyde de kendini gösteriyor. Avrupa Komisyonu Raporu, Avrupa Birliği (AB) ülkelerindeki pek çok firmada

yeni işe başlayan elemanların en az %60'ının ihtiyaç duyulan beceriye sahip olmadığını gösteriyor (European Commission, 2024a).

İşin gerektirdiği nitelik ve o alana eleman yetiştiren öğretim kurumlarından mezun kişilerin becerilerinin uyumu noktasında göz önünde bulundurulması gereken bir husus da gelecekte istihdam sağlayacak ya da istihdam daralması yaşayacak mesleklerin sağlıklı şekilde tespit edilmesi. Bu dikkate alınmadan eğitimde sağlıklı bir işgücü planlaması yapmak zor görünüyor. Teknolojik dönüşüm ve yapay zeka araçlarının yaygınlaşması, meslekleri ve istihdam alanlarını köklü şekilde değiştiriyor ve bunun sonucunda yeni iş kolları ortaya çıkıyor. Özellikle yeşil dönüşüm ve dijitalleşme tüm dünyada önemli bir beceri eksikliği ve açığı sorununu da beraberinde getiriyor (International Labour Organization, 2025). Avrupa Komisyonu Raporu 2030 yılına kadar yenilenebilir enerji alanında 3,5 milyonluk yeni iş imkanının doğacağını öngörüyor (European Commission, 2024a). Bu süreç, öğrencilere yönelik yürütülecek mesleki yönlendirme ve kariyer destek programı gibi faaliyetleri çok daha önemli hale getiriyor ve aynı zamanda eğitim kurumlarının dönüşümünü de zorunlu kılıyor.

Eğitim veren kurumlarla işgücü piyasası arasındaki işbirliği ve koordinasyon eksikliği eğitim istihdam ilişkisinde önemli fırsatları görünmez kılıyor. Araştırmalar eğitim ve işgücü piyasası arasındaki işbirliğinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarının daha başarılı olduğunu, yerel düzeyde işverenlerle doğrudan iletişim kurduklarını ve bu süreci mezunlarının istihdamına yansıtılabildiklerini gösteriyor. Buna karşılık yükseköğretim kurumlarının bu manadaki performansının daha düşük seyrettiği; fakülte programlarının sektörel ihtiyaçlara göre güncellenmesinde yetersiz

kalındığı ve bunun beceri uyumsuzluğu sorunlarını da beraberinde getirdiği görülüyor (Ecer, 2026). Eğitim veren kurumlarla işgücü piyasası arasındaki işbirliği eksikliğinin giderilmesinde eğitim alınan dönemde yapılan stajlar önemli bir imkan barındırıyor. Zira eğitim süreçlerinde staj ve çıraklık gibi deneyime sahip olmanın istihdam edilebilirliği artırdığı görülüyor. TÜİK verileri istihdam oranlarının böyle bir deneyime sahip olanlarda %68,6; olmayanlarda ise %55,8 seyrettiğini gösteriyor (TÜİK, 2024c). YÖK'ün 2026 Şubat ayında ön lisans ve lisans eğitimlerinde staj sürelerini uzatmak yönünde aldığı karar bu imkanın daha iyi işletilmesine yönelik atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir.

Eğitim-istihdam ilişkisi çok yönlü ele alınması gereken geniş bir başlık. Bu rapor, sınırları itibarıyla ilgili konuya dair temel hususları belirli boyutlarıyla ele almakla yetiniyor. Bu alandaki yapısal sorunların görünür kılınması ve etkin çözüm önerilerinin geliştirilmesi tamamlayıcı çalışmaların yapılmasını gerekli kılıyor. Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) olarak 2026 yılında bu konuda Türkiye'de ve dünyada oluşan ortak tecrübeyi daha görünür ve işlevsel kılmak için çalışmalar yapmayı, politika yapıcılara yardımcı olacak politika önerileri geliştirmeyi bu manada bir sorumluluk olarak görüyoruz. Bu vesileyle 2026 yılında gerçekleştireceğimiz VI. İstanbul Eğitim Konferansı'nın ana temasının da eğitim-istihdam ilişkisi olarak belirlendiğini hatırlatıyor; bu alandaki sorunların çözümüne katkı sağlayacak farklı türde yayın ve faaliyetlerle sizleri yeniden buluşturabilmeyi temenni ediyoruz.

2025 EĞİTİM TABLOSU:

ÖNE ÇIKANLAR

Okul öncesi çağ nüfusu **%5,56** geriledi **3,4 milyon** oldu.

Okullaşma oranı **%51,9**'dan **%49**'a düştü.

Demografik daralma erişim kadar temel bir problem.

İlkokulda **%99,74** okullaşma oranıyla Türkiye küresel standartların üzerinde.

İlkokul kademesinde öğretmenlerin **%65,13**'ü kadın, **%34,87**'si erkek

Ortaokul öğretmenlerinin yapay zeka kullanımı **%23,8**

Özel eğitimde öğretmen başına düşen öğrenci oranı ilkokulda **55,98** ortaokulda **40,3**

İstihdam oranı mesleki ve teknik liselerde **%61** genel lisede **%51,2**

Eğitimi yarıda bırakma/bölüm değiştirme oranı mesleki ve teknik lisede **%16,3** genel lisede **%12,1**

Son 7 yılda Eğitim Fakültesi kontenjanları **%33,5** düştü, öğrenci sayısı **%28,4** azaldı.

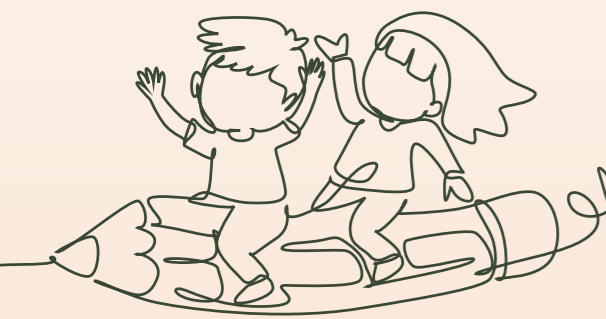
Burs ücretleri 2010'da asgari ücretin **%25**'i iken 2025'te **%11,5**'e düştü.

Yükseköğretim mezunu olmada anne eğitim seviyesinin etkisi **%84**, babanın **%80**

Sağlık ve refah mezunu her **5** gençten **4**'ü uyumlu bir meslekte çalışıyor ortalama **8,9** ayda ilk işini buluyor.

Gazetecilik ve enformasyonda **5** gençten **4**'ü uyumsuz bir meslekte çalışıyor.

Sosyal bilimlerde ortalama ilk iş bulma süresi **18,1** ay





GENEL GÖRÜNÜM



TEMEL BULGULAR

2024-25 eğitim öğretim yılında örgün eğitimde toplam öğrenci sayısı yaklaşık %4 azalarak 18,7 milyondan 17,96 milyona geriledi. Bu, sistemde yaklaşık 754 bin öğrencilik bir düşüşe karşılık geliyor. Bu düşüş ilkokul dışındaki tüm kademelerde görülürken, en belirgin azalma %8 ile ortaöğretimde gerçekleşti.

Okul öncesi öğrenci sayısı bir yıl içinde %10,9 azalarak 1,95 milyondan 1,74 milyona geriledi.

Öğrenci sayısı azalırken öğretmen sayısı artmaya devam etti. Toplam öğretmen sayısı %1,6 artarak 1.168.896'dan 1.187.409'a yükseldi.

Öğretmen ve derslik sayılarında ülke genelinde artış görülmekle birlikte, göstergelerin iller arasında önemli farklılıklar yansıttığı görülüyor. Çocuk nüfusunun yüksek olduğu bazı illerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ülke ortalamasının üzerinde seyrederken nüfus yoğunluğu daha düşük bölgelerde bu oran daha alt seviyelerde. Bu durum, eğitim altyapısının kullanımında bölgesel dengesizliklere işaret ediyor.

Yükseköğretimde son iki yılda toplam öğrenci sayısı yaklaşık %3,5 azalarak 7,08 milyondan 6,83 milyona geriledi. Bu azalma özellikle ikinci öğretim programlarında gerçekleşen yaklaşık %24'lük düşüş ile açıköğretim ve uzaktan öğretimdeki gerilemeden kaynaklanıyor.

Akademik personel sayısı 2023-25 yılları arasında %0,6 artarak 184.021'den 185.169'a yükseldi. Bu durum öğrenci sayısındaki gerilemeyle birlikte değerlendirildiğinde öğrenci başına düşen akademik personel oranında sınırlı bir iyileşmeye işaret ediyor.

ÖNERİLER

Eğitim sisteminde öğrenci sayısındaki düşüşün nedenleri kapsamlı biçimde analiz edilmeli ve demografik eğilimler dikkate alınarak uzun vadeli kapasite planlaması yapılmalı. Özellikle ortaöğretimde görülen %8'lik öğrenci azalmasının nedenleri ayrıntılı biçimde incelenmeli; öğrencilerin eğitimde kalmasını destekleyecek yönlendirme, rehberlik ve alternatif öğrenme yolları güçlendirilmeli.

Öğrenci sayısındaki azalma ile öğretmen sayısındaki artış birlikte değerlendirilerek öğretmen istihdamı ve dağılımı daha dengeli bir şekilde planlanmalı.

Derslik sayısındaki artış ve sınıf yoğunluğundaki azalma, öğrenme ortamlarının niteliğini artırmak için bir fırsat olarak değerlendirilmeli. Bu doğrultuda sınıf mevcutlarının düşmesinin sağlayacağı pedagojik avantajlardan yararlanacak öğretim yöntemleri ve öğrenci merkezli öğrenme uygulamaları teşvik edilmeli.

Eğitim altyapısına ilişkin göstergelerde belirginleşen bölgesel farklılıkları azaltmak amacıyla öğretmen ve derslik dağılımı yerel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden planlanmalı. Özellikle çocuk nüfusunun yüksek olduğu bölgelerde öğretmen ve derslik kapasitesi artırılarak eğitimde fırsat eşitliği güçlendirilmeli.

Yükseköğretimde öğrenci sayısındaki azalma dikkate alınarak program ve kontenjan planlaması, işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla daha uyumlu hale getirilmeli. Özellikle ikinci öğretim programlarında yaşanan daralma sonrasında örgün eğitime devam imkanı bulamayan adaylar için yükseköğretime erişimi destekleyecek esnek ve alternatif öğrenme modelleri geliştirilmeli.

GENEL GÖRÜNÜM

Ayşe Betül Güler

Türk eğitim sisteminin genel görünümüne ilişkin öncelikle ele alınması gereken hususlar arasında okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerdeki öğrenci sayısı, personel istihdamı ve fiziki kapasite imkanları geliyor. Son yıllara ait veriler, bugün eğitimde öğrenci sayılarında genel bir azalmaya karşılık öğretmen ve derslik sayılarında artışın sürdüğünü; yükseköğretimde ise öğrenci dağılımının program türleri ve öğretim biçimleri itibarıyla yeniden şekillendiğini gösteriyor. Okul öncesi ve ortaöğretim kademelerinde öğrenci sayısındaki düşüşler daha belirgin hale gelirken, ilkokul kademesinde sınırlı bir artış dikkat çekiyor. Yükseköğretimde ise ikinci öğretim ve açıköğretim programlarındaki daralma, YÖK'ün program planlaması ve kontenjan düzenlemeleriyle birlikte daha da belirgin hale geliyor. Bu görünüm, eğitim sisteminde kapasitenin kullanımı ile öğrencilerin kademeler ve programlar arasındaki dağılımına ilişkin bazı değişimlere işaret ediyor. Bu bölümde, Türkiye'de eğitim sisteminin genel görünümü; öğrenci, öğretmen, okul ve derslik sayılarına ilişkin veriler üzerinden değerlendirilerek son yıllarda öne çıkan başlıca değişimler ele alınıyor.

Öğrenci, Öğretmen, Okul ve Derslik Sayısı

Türkiye'de toplam öğrenci sayısı, 2023-24 eğitim öğretim yılında 18,7 milyon düzeyindeyken, 2024-25'te yaklaşık %4 oranında azalarak 18 milyona geriledi. Bu düşüş, ilkokul kademesi dışındaki tüm eğitim kademelerinde gözlenirken, en belirgin azalma ortaöğretim kademesinde yaşandı (Tablo 1). Ortaöğretimde öğrenci sayısı bir önceki yıla

göre %8 oranında azalarak 5,8 milyondan 5,3 milyona düştü. Aynı dönemde ortaokulda öğrenci sayısı %2,5, okul öncesinde ise %10,9 oranında geriledi. Buna karşılık ilkokul kademesinde öğrenci sayısı %1,1 oranında artış gösterdi (MEB, 2025h). Okul öncesi öğrenci sayısındaki azalma nüfus artış hızındaki yavaşlama ile birlikte değerlendirilebilir. Zira 2020 yılından itibaren Türkiye'de doğurganlık oranlarında belirgin bir düşüş yaşandı; bu oran 2024 yılı itibarıyla 1,48 seviyesine geriledi (TÜİK, 2025a). Okul öncesi kademesindeki %10,9'luk gerileme bu demografik daralmanın ilk yansımalarından biri olarak değerlendirilebilir. İlkokul kademesindeki artış ise bu dönemin zorunlu eğitim kapsamında olması, okul öncesine devam etmeyen ya da erteleyen öğrencilerin ilkokul çağında sisteme dahil edilmesi ile ilişkilendirilebilir.

Ayrıca okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması sayesinde aileler, ekonomik ve sosyal koşullar doğrultusunda daha esnek kararlar alabilmektedir. Şubat 2023'te 11 ili etkileyen deprem sonrasında yaşanan nüfus hareketliliğinin, bazı bölgelerdeki kayıt oranlarını etkilemiş olması muhtemeldir. Bunun yanında ailelerin resmi müfredat çerçevesindeki bazı yaklaşımlara yönelik eleştirileri nedeniyle alternatif erken çocukluk hizmetlerine yönelmesi ve belediyelere bağlı kreşler gibi bazı kurumların Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerine dahil edilmemesi de okul öncesi verilerinin oranlara tam yansımamasına neden olabilir. Bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesindeki düşüş ile ilkokuldaki sınırlı artışın sebeplerinin, birbirini tamamlayan demografik ve yapısal faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 1. Öğrenci, Öğretmen, Okul ve Derslik Sayısı (2023/24-2024/25)

	Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı		Okul Sayısı		Derslik Sayısı	
	2023-24	2024-25	2023-24	2024-25	2023-24	2024-25	2023-24	2024-25
Okul Öncesi*	1.954.202	1.741.314	84.067	81.263	18.866	17.640	57.364	63.318
İlkokul	5.644.386	5.704.483	308.636	322.305	25.245	25.099	271.839	275.221
Ortaokul	5.314.796	5.181.914	378.203	381.012	18.849	18.878	198.434	199.892
Ortaöğretim	5.796.881	5.328.812	397.990	402.829	12.503	12.423	215.192	215.140
Toplam	18.710.265	17.956.523	1.168.896	1.187.409	75.467	74.040	742.829	753.571

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

*Okul öncesi toplam öğretmen sayısına, bünyesinde uygulama sınıfı ya da ana sınıfı bulunan okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri dahil edilmemiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Öğrenci, Öğretmen, Okul ve Derslik Sayısı (2018/2019-2024/2025)

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25	Eğilim
Öğrenci sayısı	1.564.813	1.629.720	1.225.981	1.885.004	2.055.350	1.954.202	1.741.314	↘
Öğretmen sayısı (Resmi+özel)*	93.302	98.825	95.049	107.171	121.786	121.986	128.481	↗
Anaokulu sayısı (Resmi+özel)	10.669	11.485	10.552	14.124	18.244	18.866	17.640	↗
Ana sınıfı sayısı (Resmi+özel)	21.144	21.069	20.426	22.520	21.582	21.091	21.930	↗
Derslik sayısı**	46.967	50.831	48.134	55.989	59.805	57.364	63.318	↗
Anaokulu şube sayısı***	x	x	x	55.055	77.038	74.057	60.590	↗
Ana sınıfı şube sayısı***	x	x	x	54.796	41.903	40.189	49.873	↗

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

*Öğretmen sayısına, resmi-özel ana sınıfı, anaokulu ve MEB'e bağlı olmayan resmi-özel kurumlar bünyesinde görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Bünyesinde uygulama sınıfı ya da ana sınıfı bulunan okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri dahil edilmemiştir.

**Derslik sayısına resmi-özel ana sınıfı, anaokulu ve MEB'e bağlı olmayan resmi-özel kurumlar bünyesindeki derslik sayıları dahil edilmiştir.

***Anaokulu ve Ana sınıfı şube sayıları 2021-22 eğitim-öğretim yılı itibarıyla resmi istatistiklere dahil edilmiştir.

Lise Türlerine Göre
Derslik Başına Düşen
Öğrenci Sayısı

→ s. 73

Ortaöğretim kademesinde öğrenci sayısı azalırken okul ve derslik sayılarında sınırlı bir değişim yaşanıyor (Tablo 1). Bu dönemde ortaöğretimde okul sayısı yaklaşık %0,6 oranında azalırken derslik sayısındaki düşüş %0,1'in altında kalarak büyük ölçüde yatay bir seyir izliyor. Buna karşılık, ortaöğretim genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı 2021-22 ile 2023-24 yılları arasında yaklaşık 22 düzeyinde sabit kaldı, 2024-25 eğitim öğretim yılında ise 20'ye geriledi. Bu durum, son iki yılda ortaöğretimde gözlenen öğrenci sayısındaki düşüşün derslik yoğunluğunu azaltıcı yönde etkilediğine işaret ediyor. Derslik ve okul başına düşen öğrenci sayısındaki bu görece rahatlama, fiziki kapasite açısından kısa vadede bir esneklik alanı oluşturmakla birlikte, orta ve uzun vadede ortaöğretim altyapısının, öğrenci sayısındaki eğilimler dikkate alınarak yeniden planlanmasını gerektirebilir.

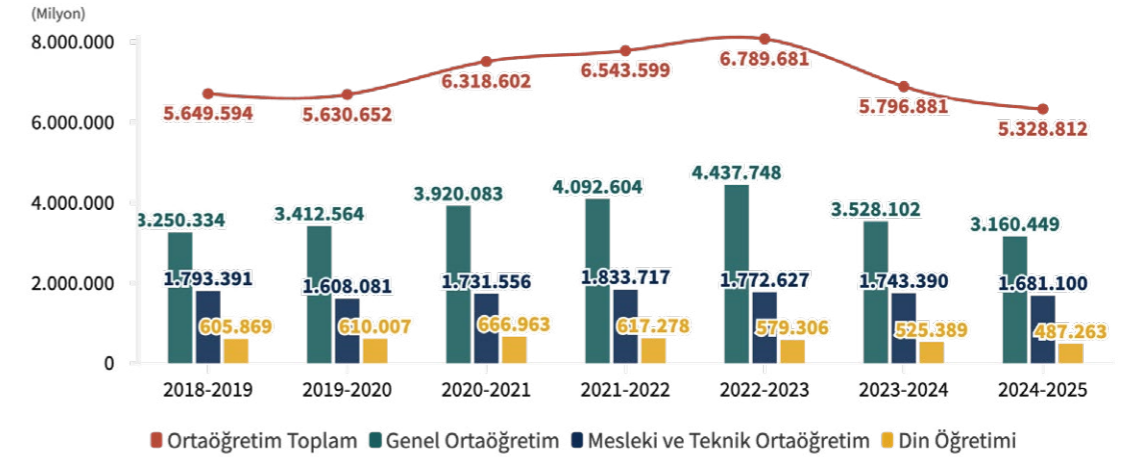
Öğretmen sayısındaki değişim incelendiğinde, öğrenci sayısındaki azalmaya karşın genel bir artış eğilimi görülüyor. 2023-24 eğitim öğretim yılında 1,17 milyon olan toplam öğretmen sayısı, 2024-25 yılında %1,6 oranında artarak 1,19 milyona yaklaştı. Bu artış ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde sürerken, müstakil anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmen sayısında %3,3 oranında bir düşüş yaşandı (Tablo 1). Son iki yılda anaokulu sayısında görülen %6,5'lik azalma dikkate alındığında, müstakil anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmen sayısındaki düşüşün büyük ölçüde bu gelişmeden kaynaklandığı anlaşılıyor (Tablo 2). Bir önceki yıla göre ilköğretim öğretmen sayısı %4,4 oranında artarken ortaokul öğretmen sayısındaki artış %0,7, ortaöğretimdeki artış ise %1,2 olarak kaydedildi. Öğrenci sayısındaki düşüşle

birlikte değerlendirildiğinde, bu görünüm öğrenci başına düşen öğretmen sayısında görece bir iyileşmeye işaret ediyor.

Okul sayıları incelendiğinde, son dönemde örgün eğitim sisteminde sınırlı bir azalma eğilimi dikkat çekiyor. Toplam okul sayısı bir yıl içinde 75,5 binden 74 bine gerileyerek yaklaşık %1,9 oranında azaldı. Bu azalış özellikle okul öncesi ve ortaöğretim kademelerinde yoğunlaşıyor (Tablo 1). Okul öncesi kademesinde okul sayısında gözlenen %6,5 oranında azalma, aynı dönemde öğrenci sayısındaki %10,9 oranında kaydedilen gerileme ile değerlendirildiğinde, bu düşüşün yalnızca demografik faktörlerle değil, kurumsal ve idari düzenlemelerle de ilişkisinin bulunabileceğine işaret ediyor. Nitekim 2021-23 döneminde bazı anasınıflarının müstakil anaokullarına dönüştürülmesi, ardından bu uygulamanın kademeli olarak gözden geçirilerek bazı müstakil anaokullarının yeniden ilköğretim bünyesinde ana sınıfı konumunda yapılandırılması, okul sayılarında dalgalanmalara yol açmış olabilir. Bu idari düzenlemeler, niceliksel değişimlerin arka planındaki belirleyici unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Ortaöğretimde okul sayısı 2025 yılında bir önceki yıla kıyasla %0,6 oranında sınırlı bir düşüş gösterirken, öğrenci sayısında %8'lik düşüşe rağmen mevcut okul yapısının büyük ölçüde korunduğu görülüyor. İlkokul kademesinde okul sayısı %0,6 oranında azalırken, ortaokulda okul sayısının %0,2 oranında artması, bu kademelerde okul ağının genel olarak yatay bir seyir izlediğini gösteriyor. Bu görünüm, öğrenci sayısındaki değişime paralel biçimde okul ağının kademeler arasında yeniden dengelenmeye çalışıldığını düşündürüyor.

Derslik sayıları açısından bakıldığında, 2024-25 eğitim öğretim yılında toplam derslik



Grafik 1. Ortaöğretim Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Tablo 3. Yükseköğretim Öğrenci Sayıları (2018/19-2024/25)

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25	Eğilim
Birinci Öğretim	3.089.285	3.113.648	3.241.071	3.290.309	3.571.604	3.722.392	3.734.930	↗
İkinci Öğretim	687.829	626.684	560.223	471.328	452.902	431.589	328.844	↘
Uzaktan Öğretim	82.457	83.103	80.669	81.194	89.950	91.379	82.760	↔
Açıköğretim	3.880.931	4.116.698	4.359.034	4.454.128	2.835.686	2.835.929	2.688.581	↘
Uluslararası	154.505	185.047	224.048	260.289	301.694	336.366	337.119	↗

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025

Tablo 4. Yükseköğretim Öğrenci Sayıları (2018/19-2024/25)

	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25	Eğilim
Yükseköğretim Toplam Öğrenci Sayısı	7.740.502	7.940.133	8.240.997	8.296.959	6.950.142	7.081.289	6.835.115	↘
Akademik Personel Sayısı	166.225	174.494	179.685	184.702	184.566	184.021	185.169	↗
Yükseköğretim Kurum Sayısı (Kamu)	129	129	129	129	129	129	129	↔
Yükseköğretim Kurum Sayısı (Vakıf)	72	75	74	75	75	75	75	↔

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025

sayısı bir önceki yıla göre %1,4 oranında artarak 753 binin üzerine çıktı (Tablo 1). Kademelere göre derslik sayıları incelendiğinde, okul öncesinde %10,9'luk, ilkokulda ise %1,2'lik bir artış kaydedilirken; ortaöğretimde derslik sayısının büyük ölçüde sabit kaldığı görülüyor.

Öğretmen ve derslik göstergelerinde ülke genelinde nicel bir artış gözlenmekle birlikte, bu artışın iller ve bölgeler arasında eşit bir dağılım göstermediği görülüyor. Veriler, özellikle nüfus artış hızı ve çocuk nüfusunun yüksek olduğu illerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha yüksek seyrettiğini; buna karşılık nüfus yoğunluğu daha düşük bölgelerde bu oranın görece düşük kaldığını gösteriyor. Bu farklılaşma, eğitim altyapısına ilişkin göstergelerin bölgesel düzeyde ayrıştığını ortaya koyuyor (Koru, 2025).

Genel itibarıyla değerlendirildiğinde, 2024-25 eğitim öğretim yılında örgün eğitim sisteminde öğrenci sayısında belirgin bir daralma yaşanırken öğretmen ve derslik sayılarındaki artışın sürdüğü görülüyor. Bu durum, eğitim sisteminde nicel kapasitenin korunduğunu; buna karşılık demografik değişimlere bağlı olarak planlama, dağılım ve kaynak kullanımının yeniden ele alınması gerektiğini gösteriyor.

2018-19 ile 2024-25 eğitim öğretim yılları arasında okul öncesi eğitimde fiziki kapasitenin

ve insan kaynağının belirgin biçimde genişlediği görülüyor. Bu dönemde okul, derslik ve öğretmen sayıları genel olarak artış eğilimi gösterirken öğrenci sayısının aynı doğrultuda ve istikrarlı bir artış sergilemediği dikkat çekiyor (Tablo 2). Özellikle son iki yılda bu ayrışma daha görünür hale geliyor. 2023-24 ile 2024-25 eğitim öğretim yılları arasında okul öncesi öğrenci sayısı yaklaşık %10,9 oranında azalırken, aynı dönemde okul öncesi öğretmen sayısı %5,3 oranında arttı (Tablo 2). Bu artış, anaokulu öğretmenleri sayısında aynı dönemde yaşanan yaklaşık %3,3'lük düşüğe rağmen, ana sınıfı öğretmen sayısındaki artıştan kaynaklanıyor. Anaokulu öğretmenleri sayısındaki düşüğe karşın, ana sınıfı öğretmeni sayısı son iki yılda yaklaşık %24,5 artış gösterdi. Öğrenci sayısındaki gerilemeye karşın öğretmen istihdamının artmaya devam etmesinden hareketle, öğretmen başına düşen öğrenci sayısında nicel bir iyileşmeden bahsedilebilir. Bununla birlikte, öğrenci sayısındaki dalgalanma ve son dönemdeki belirgin düşüş, öğrenme ortamlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasına bağlı ortaya çıkabilecek olumlu sonuçlar ve kaynakların etkili ve verimli kullanımı arasında bir dengenin gözetilmesi gerektiğini gösteriyor. Bu görünüm, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların altyapı ve insan kaynağı boyutunda karşılık bulduğunu; buna karşılık okul öncesi eğitimin isteğe bağlı yapısı ve ailelerin katılım tercihleri, öğrenci sayıları üzerinde daha belirleyicidir.

Ortaöğretim Kademesinde Öğrenci Sayıları

2018-19 eğitim öğretim yılından itibaren ortaöğretimde öğrenci sayısının 2022-23 yılına kadar artış eğilimi gösterdiği, bu artışın özellikle genel ortaöğretim kademesinde yoğunlaştığı

görülüyor. Aynı dönemde mesleki ve teknik ortaöğretim ile din öğretimi kademelerinde ise daha sınırlı ve dalgalı bir seyir izleniyor. 2022-23 yılında ortaöğretimde toplam öğrenci sayısı 6,8 milyona ulaşırken 2023-24 ve 2024-25 yıllarında belirgin bir düşüş yaşandı. Bu düşüş, tüm ortaöğretim türlerinde görülmekle birlikte en yüksek azalış genel ortaöğretim kademesinde gerçekleşti. Ortaya çıkan bu tablo, ortaöğretimdeki öğrenci sayısındaki değişimin yalnızca demografik eğilimlerle değil, sistem içi düzenlemeler ve öğrencilerin eğitimde tutunma dinamikleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret ediyor.

Ortaöğretimde öğrenci sayısındaki bu gerilemeye karşın, öğretmen sayılarında aynı dönemde genel bir artış eğilimi sürüyor. 2018-19 sonrasında ortaöğretimde toplam öğretmen sayısı düzenli biçimde artarken bu artışın okul türleri arasında farklılaştığı ve son yıllarda genel ortaöğretimde yatay bir seyir izlediği görülüyor. Ortaöğretimde öğrenci sayısı azalırken öğretmen sayısının artması, insan kaynağı planlaması açısından dikkatle izlenmesi gereken bir gelişmedir. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanmasına ilişkin öğretmen değerlendirmeleri, kalabalık sınıfların etkinlik temelli öğretimi zorlaştırdığını ve bireysel ile grup çalışmalarının verimliliğini sınırladığını ortaya koyuyor (Öztürk, 2025). Bu çerçevede öğrenci sayısındaki azalma ile öğretmen sayısındaki artışın birlikte gerçekleşmesi, sınıf yoğunluğu üzerindeki etkilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli bir zemin teşkil etmektedir. Uzun vadede ise öğrenci sayısındaki azalmanın öğretmen ihtiyacı ve dağılımı üzerindeki etkilerinin insan kaynağı planlaması açısından takip edilmesi gerekmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim ile din öğretimi veren ortaöğretim kurumlarında, öğrenci

sayısındaki düşüşe karşın (Grafik 1), öğretmen sayısının artış eğilimini sürdürdüğü görülüyor (Tablo 1). 2023-24 ile 2024-25 eğitim öğretim yılları arasında mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenci sayısı yaklaşık %3,6 oranında azalırken aynı dönemde öğretmen sayısı %2,3 oranında arttı. Benzer biçimde din öğretimi kurumlarında öğrenci sayısı yaklaşık %7,3 oranında gerilerken öğretmen sayısı %4,9 oranında yükseldi. Bu görünüm, söz konusu okul türlerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında belirgin bir azalışa işaret ediyor. Bu okullarda gözlenen öğretmen sayısındaki artışın; öğretim programının yapısından ziyade okullarda yer yer norm fazlası veya norm açığının meydana gelmesi ve tayin dönemlerinde öğretmenler tarafından imam hatip liselerinin daha fazla tercih edilmesi gibi idari ve tercih temelli faktörlerle ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte, öğrenci sayılarındaki düşüşün süreklilik kazanması halinde, bu kademelerde öğretmen istihdamının; eğitimin uygulama ağırlıklı yapısı korunarak alan bazlı ve okul türlerine özgü ihtiyaç analizleri çerçevesinde yeniden ele alınması önem taşıyor. Bu yaklaşım, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının pedagojik açıdan makul düzeylerde tutulmasını sağlarken, aynı zamanda insan kaynağının etkin ve dengeli kullanımını da mümkün kılacaktır.

Kalabalık sınıfların etkinlik temelli öğretimi zorlaştırdığı göz önüne alındığında, öğrenci sayısındaki azalış ve öğretmen sayısındaki artış, sınıf yoğunluğunu izleme ve iyileştirme açısından önemli bir fırsat sunmaktadır.

Türkiye Bazında Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı



Okul öncesi eğitim öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
→ s. 143

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Raporu



takip

Ortaöğretim öğrenci sayılarında öne çıkan bir diğer husus, 2022-23'ten 2023-24 eğitim-öğretim yılına geçişte gözlenen yaklaşık 900 bin kişilik düşüştür. Bu durum büyük ölçüde pasif öğrenci kayıtlarının sistemden silinmesinden kaynaklanmıştır. Bunun ardından, 2023-24 ve 2024-25 yıllarında genel ortaöğretimde ayrıca yaklaşık 300 bin kişilik bir düşüş kaydedildi (Tablo 1). Bu azalma yalnızca öğrenci sayısındaki değişimi yansıtmakla kalmayıp, eğitim sisteminin yapısal olarak yeniden gözden geçirilmesine ilişkin ihtiyacı ifade ediyor olabilir. Özellikle, zorunlu eğitim süresinin uzunluğu ve öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentileriyle tam örtüşmeyen eğitim süreçleri, okuldan kopuşu hızlandıran önemli bir faktör olarak değerlendiriliyor (İGEDER & İLKE Vakfı, 2025). Bu doğrultuda, ortaöğretimdeki kayıplar yalnızca bir nicelik problemi olarak değil; yükseköğretime geçiş, program seçimi ve işgücü piyasası ile uyum perspektifi göz önünde bulundurularak ele alınmalıdır. Ortaöğretimde zorunlu eğitimin süresi ve mahiyetine ilişkin gerçekleştirilen çalıştay bulguları doğrultusunda hazırlanan raporda, lise eğitiminin süresi ve yapısına ilişkin mevcut uygulamaların öğrencilerin okulda kalma deneyimini yeterince desteklemediği vurgulanmaktadır. Raporda, ortaöğretim kademesinde öğrencilerin okuldan uzaklaşmasının temel nedenleri arasında; akademik başarısızlık, motivasyon kaybı, müfredatın sıkı olması ve mesleki yönlendirme mekanizmalarının yetersizliği yer alıyor. Akademik başarı odaklı yapının tüm öğrencilere aynı biçimde uygulanmasının, bazı öğrenciler için okulun anlamını zayıflattığı ve devamsızlık ile okul terki riskini artırdığı da raporda belirtilen hususlar arasında yer alıyor. Ayrıca ortaöğretimde okul terki olgusunun yalnızca bireysel başarısızlıklarla değil, eğitim sisteminin öğrenci ilgi ve kabiliyetlerini yeterince

dikkate almayan tek tip yapısıyla yakından ilişkili olduğu vurgulanıyor. Mevcut sistemde öğrencilerin büyük ölçüde akademik başarı ve yükseköğretime yönelim üzerinden değerlendirildiği, buna karşılık ilgi ve yeteneği; zanaat, beceri temelli alanlar veya erken mesleki yönelim gerektiren öğrenciler için esnek ve alternatif öğrenme yollarının sınırlı kaldığı ifade ediliyor (İGEDER & İLKE Vakfı, 2025). Bu çerçevede rapor, ortaöğretimde gözlenen öğrenci kayıplarının bireysel tercihlerden ziyade eğitim sisteminin öğrencilerin farklı potansiyellerini tanıma ve yönlendirme kapasitesinin sınırlılığıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyuyor.

Yükseköğretimde Öğrenci, Kurum ve Personel Sayısı

Türkiye'de yükseköğretim öğrenci sayılarının son iki yıldaki değişimi, YÖK'ün istihdama duyarlı program geliştirme yaklaşımı ile Yükseköğretim Kurulu 2024-2028 Stratejik Planı ve *2030 Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası* çerçevesinde değerlendirildiğinde, sistemde nicel daralmayla birlikte nitel uyum arayışının güçlendiği gözlemlenebiliyor. Yükseköğretim kademesinde öğrenci sayılarına bakıldığında, birinci öğretimde son iki yılda yaklaşık %0,3 oranında sınırlı bir artış görülürken, ikinci öğretimde yaklaşık %24 oranında belirgin bir düşüş yaşandı. Açıköğretim ve uzaktan öğretim programlarında ise sırasıyla %5 ve %9 oranlarında azalma kaydedildi (Tablo 3).

Bu eğilimler, yalnızca öğrenci talebindeki değişimi değil; aynı zamanda YÖK'ün eğitim-öğretim ile istihdam ilişkisini güçlendirmeyi, kontenjanları işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre yeniden planlamayı ve istihdama duyarlılığı azalan programları tasfiye ederek sektörün talep ettiği alanlarda yeni

programlar açmayı hedefleyen stratejik önceliklerinin sahaya yansımaları gösteriyor. Özellikle ikinci öğretim programlarındaki hızlı daralma ile açık ve uzaktan öğretimdeki düşüş, kontenjan planlamasının nicel genişlemeden ziyade nitel uyum ve istihdam odaklılık ekseninde yeniden kurgulandığını ortaya koyuyor.

YÖK'ün strateji belgelerinde erişilebilirlik, kapsayıcılık, kalite, yenilikçilik, istihdama duyarlılık ve uluslararası saygınlığın artırılması temel hedefler olarak belirlenirken (YÖK, 2023; 2025a), program açılışları ve öğrenci kabul süreçlerinin ülke ve bölge planları ile kamu, iş dünyası ve küresel eğilimler dikkate alınarak yürütüldüğü vurgulanıyor. Bu çerçevede yükseköğretimdeki mevcut öğrenci sayısı değişimleri, sistemin yapısal bir yeniden dengeleme sürecinden geçtiğini ve politika belgelerinde tanımlanan stratejik önceliklerle uyumlu bir dönüşüme işaret ettiğini gösteriyor.

Özellikle yazılım, büyük veri, siber güvenlik ve yapay zeka temelli programların açılması, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş imkanlarını artırmayı ve sektöre nitelikli insan kaynağı sağlamayı amaçlıyor. Bunun yanı sıra, işgücü piyasasındaki değişen beceri beklentilerine uyum sağlamak amacıyla ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarının sektör temsilcileri ile istişare halinde güncellenmesi teşvik ediliyor. Staj ve işyeri uygulama imkanlarının genişletilmesi, tematik meslek yüksekokulları ve OSB-MYO uygulamaları ile öğrencilerin uygulamalı beceriler kazanması hedefleniyor. Ayrıca, eğitim kurumlarının hayat boyu öğrenme çerçevesinde yeniden tasarlanması ve dijital becerilerin kazandırılması,

Ortaöğretimde son iki yılda yaklaşık 1,2 milyonluk öğrenci kaybı, yalnızca nicel bir değişimi değil; sistemin öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumunu yeniden değerlendirme gereğini ortaya koymaktadır.

geleceğin meslekleri ve değişen teknolojik ihtiyaçlara doğrudan cevap vermeyi hedefliyor (YÖK, 2025a).

Yükseköğretimde son iki yılda görülen öğrenci dağılımı ve program değişiklikleri, YÖK'ün istihdama duyarlı program tasarımı, kalite odaklı değerlendirme, stratejik kontenjan planlaması ve dijital dönüşüm hedefleriyle uyum gösterdiği söylenebilir. Bu yaklaşım, öğrenci sayısındaki değişimleri yalnızca nicelik itibarıyla değil, aynı zamanda stratejik, işgücü piyasasına duyarlı ve geleceğin mesleklerine hazırlık odaklı bir perspektifte değerlendirmeyi mümkün kılıyor.

Son olarak, yükseköğretim kademesinde toplam öğrenci sayısı son iki yılda yaklaşık %3,5 azalırken, akademik personel sayısı ise %0,6 arttı (Tablo 4). Öğrenci sayısındaki azalmanın nedeninin, özellikle ikinci öğretim ve açıköğretim programlarındaki düzenlemelerle ilişkili olduğu görülüyor. Akademik personeldeki artış ise, YÖK'ün akademik kadroların kalitesini artırma, doktora ve doktora sonrası eğitim kapasitesini geliştirme ve araştırma odaklı istihdam modellerini teşvik etme stratejileri doğrultusunda sarfedilen çabaların ürünü olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2025a).





Eğitim-İstihdam İlişkisi



TEMEL BULGULAR

Türkiye’de Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede olan (NEİY) gençlerin oranı (%26,7) OECD ortalamasının (%12,5) iki katından fazla.

Türkiye’de okuryazar olmayanların işgücüne katılım oranı %17,6 iken, yükseköğretim mezunlarında bu oran %76,9’a ulaşıyor. OECD genelinde ise yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı %86,7 seviyesinde.

Türkiye’de genel işgücüne katılım oranı %54,4, istihdam oranı %49,8 ve işsizlik oranı %8,5 olarak ölçüldü.

Mesleki ve teknik lise mezunlarının işgücüne katılım (%67,1) ve istihdam (%61) oranlarının genel lise mezunlarından (%57 ve %51,2) daha yüksek olması, beceri odaklı ortaöğretimin işgücü piyasasında daha güçlü karşılık bulunduğunu gösteriyor.

Sağlık ve refah alanında kayıtlı istihdam oranı %86,7, mühendislik-imalat-inşaatla %82,9 iken sanat ve beşeri bilimlerde %61,7, sosyal bilimler-gazetecilik-enformasyonda %69,6 olarak ölçüldü.

Sağlık ve refah mezunları ortalama 8,9 ayda iş bulurken, bu süre sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyonda 18,1 aya; iş, yönetim ve hukukta ise 18,7 aya çıkıyor.

Alan içi çalışma oranı sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyonda %20,1; doğa bilimleri ve matematikte %41,2; sağlık ve refahta %79,9 olarak ölçüldü.

ÖNERİLER

YÖK, MEB, İŞKUR ve sektör temsilcileriyle güncel beceri haritaları oluşturulmalı; kontenjan planlaması bu verilere göre, mezun istihdamı, iş bulma süresi ve alan içi çalışma oranları dikkate alınarak yapılmalı.

Yükseköğretim müfredatları sektörlerin güncel ihtiyaçları doğrultusunda düzenli aralıklarla güncellenmeli; dijital beceriler, veri okuryazarlığı, problem çözme, iletişim ve uyumlanabilirlik gibi aktarılabılır yetkinlikler tüm programlarda güçlendirilmeli.

Sosyal bilimler, sanat, beşeri bilimler ve iş-yönetim-hukuk alanlarında kontenjanlar istihdam verilerine göre gözden geçirilmeli; düşük alan içi istihdam ve uzun işe geçiş süresine sahip programlarda kapasite sınırlandırılmalıdır. Bu alanlarda çift anadal, yandal ve sertifika temelli geçiş imkanları artırılmalı.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul-işletme işbirliği güçlendirilmeli; stajlar kalite, denetim ve öğrenci hakları çerçevesinde yeniden düzenlenmeli. İşletmelere, meslek dışı iş, düşük ücret ve mobbing gibi sorunları önleyecek açık sorumluluklar getirilmeli.

Üniversitelerde mezun takip sistemleri kurumsallaştırılmalı; iş bulma süresi, ücret, alan içi istihdam ve bölgesel veriler düzenli üretilip karşılaştırılabilir ve açık biçimde yayımlanmalı.

Kariyer rehberliği hizmetleri güçlendirilmeli; öğrencilerin alan seçimi, staj, ilk iş deneyimi ve beceri geliştirme süreçlerinde süreklilik arz eden destek mekanizmaları kurulmalı. Kariyer merkezleri yalnızca son sınıf öğrencilerine değil, tüm eğitim sürecine yayılan bir işlev üstlenmeli.

Eğitim-İstihdam İlişkisi

Prof. Dr. Yusuf Alpaydın, Kürşad Kültür

Eğitim, modern toplumların inşasında bireysel refahın artırılması, sosyal hareketliliğin sağlanması ve ulusal ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliği adına tarihsel açıdan en stratejik araçlarından biri olarak kabul edilir. İktisadi literatürde insan sermayesi teorisi çerçevesinde ele alınan bu ilişki, bireylerin eğitim yoluyla elde ettikleri bilgi, beceri ve yetkinliklerin üretkenliklerini artırdığını, bunun da işgücü piyasasında daha yüksek ücretler, daha iyi çalışma koşulları ve istihdam güvencesi olarak geri döndüğünü varsayar (Becker, 1964; Schultz, 1961).

Ancak 21. yüzyılın ilk çeyreğini geride bırakırken, eğitim ile istihdam arasındaki bu geleneksel ve doğrusal ilişki küresel ölçekte köklü bir paradigma değişimi geçiriyor. Küreselleşme, demografik dönüşümler ve teknolojik yenilikler buhar makinesiyle başlayan, elektrikle hız kazanan ve bugün yapay zeka, büyük veri, otomasyon ile dijitalleşme ekseninde derinleşen üretim devrimi eğitim sistemlerinin çıktıkları ile işgücü piyasasının talepleri arasındaki makası giderek açıyor. Bu durum, politika yapıcılarını diploma sahipliği odaklı niceliksel bir yaklaşımdan, beceri ve yetkinlik uyumunu merkeze alan niteliksel bir yaklaşıma geçmeye zorluyor.

Eğitim seviyesindeki artış, beklenen fırsat eşitliğini sağlamıyor; bu durum diplomanın gücünü ve işlevini sorguluyor. Diplomanın varlığından çok, temsil ettiği beceriler ön plana çıkıyor.

Genel olarak eğitim bağlamında niceliksel tabloya bakıldığında, eğitimde kitleselleşme eğiliminin zirveye ulaştığı görülüyor: OECD ülkelerinde 25-34 yaş grubundaki genç yetişkinlerin %48'i yükseköğretim diplomasına sahip (OECD, 2025a). Bu eğitimsel genişleme, istihdam çıktılarıyla pozitif bir korelasyon sergilemeye devam ediyor; OECD genelinde 25-64 yaş aralığında lise altı eğitimliilerin istihdam oranı %60 seviyesindeyken, bu oran lise ve dengi okul mezunlarında %77'ye, yükseköğretim mezunlarında ise %86'ya ulaştı (OECD, 2024a). Eğitim seviyesi arttıkça bireylerin elde ettiği kazanç avantajı da artıyor ve eğitimin bireysel refah için en güvenli yatırım aracı olduğu paradigması doğrulanıyor (OECD, 2023b).

Ancak, bunun yanı sıra OECD 2024 ve 2025 raporları ile 2023 Yetişkin Becerileri Anketi (PIAAC) sonuçları, hakkaniyet paradigmasını merkeze alarak sadece diploma sahibi olmanın tek başına işgücü piyasasında başarı veya eşitlik sağlamadığını gösteren çok boyutlu bir çelişkiye dikkat çekiyor. Bir yandan kadınlar eğitimde erkekleri geride bırakarak çok daha yüksek yükseköğretim mezuniyet oranlarına (genç kadınlarda %54 iken genç erkeklerde %41) ulaşmalarına rağmen (OECD, 2024a), işgücü piyasasında eğitim seviyesi aynı olan erkeklere kıyasla önemli ölçüde daha düşük ücret alıyor ve istihdam oranlarının gerisinde kalıyorlar. Eğitim seviyesindeki bu artışın beklenen fırsat eşitliğini sağlamaması, işgücü piyasasında diplomanın gücünün ve işlevinin genel olarak sorgulanmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda, sadece bir diplomanın varlığı artık yeterli bir ölçüt görülmemekte ve işverenlerce diplomanın temsil etmesi gereken gerçek beceri yetkinliği giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır. Nitekim 2023 PIAAC

verileri de sahip olunan eğitim belgelerinin (diplomaların) bireylerin işlevsel becerileriyle her zaman örtüşmediğini kanıtlıyor; öyle ki, yükseköğretim mezunu yetişkinlerin %13'ünün en temel (Seviye 1 ve altı) okuryazarlık düzeyini dahi aşamadığı dikkat çekiyor (OECD, 2025a). Dahası, yüksek eğitimli bireyler ile düşük eğitimliler arasındaki okuryazarlık beceri farkının, göçmenlik geçmişi veya anadil gibi diğer sosyal belirleyicilerden kaynaklanan farklardan çok daha derin olduğu görülüyor. Bu tablo, yapısal eşitsizlikleri aşmada diplomanın tek başına yeterli olmadığını ve bireylerin gerçekte ne bildikleri ile hangi belgelere sahip oldukları arasındaki ayrımın giderek belirginleştiğini gösteriyor (OECD, 2024a; OECD, 2025a).

Küresel ölçekte eğitim düzeyi ile istihdam edilebilirlik arasında pozitif bir korelasyon bulunsa da bu ilişkinin gücü, ülkelerin işgücü piyasası yapılarına ve ekonomik konjoktüre göre önemli ölçüde farklılaşıyor. Gelişmekte olan ekonomilerde eğitim arzı işgücü talebiyle örtüşmediğinde, yükseköğretim mezunları arasında işsizlik oranlarının yükseldiği ve eğitimin beklenen gelir getirisinin düştüğü gözlemleniyor (Funkhouser, 1998; Kyui & Radchenko, 2021). Bu bağlamda mesleki eğitim ve öğretim (VET-Vocational Education and Training), okuldan işe geçişi kolaylaştıran ve işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu teknik becerileri sağlayan stratejik bir alternatif olarak yeniden değer kazanıyor (Alpaydın vd., 2025a; OECD, 2020; OECD, 2023b).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler açısından bu tablo, eğitim ile iş dünyası arasındaki yapısal gerilimin yönetiminde hem bir tehdit hem de bir fırsat penceresi olarak okunabilir. 2000'li yıllardan itibaren Türkiye'de eğitim politikaları, erişimi genişletme ve kitleselleşme ekseninde hızlı bir büyüme rotası izledi. Üniversite sayısı

2000 yılında 71 iken 2023 itibarıyla 209'a ulaştı ve okullaşma oranları Cumhuriyet tarihinin en yüksek seviyelerini gördü (Grafik 2). Türkiye'nin, bu politikalarla yükseköğretime erişimde kitleselleşme evresini büyük ölçüde tamamladığı ve beşeri sermaye havuzunu belirgin biçimde derinleştirdiği görülüyor.

Genç işsizliği ise bu sorunların en keskin biçimde hissedildiği alan olarak öne çıkıyor. Türkiye'de Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede olan gençlerin (NEİY) oranı %26,7 ile OECD ortalaması olan %12,5'in iki katından fazla (OECD, 2024c). İşverenler, özellikle dijital ve teknik yetkinlik gerektiren pozisyonlarda nitelikli eleman bulmakta zorlanırken (İŞKUR, 2024), üniversite mezunları diplomalı işsizlik ya da alan dışı çalışma riskiyle karşı karşıya kalıyor. Sosyal bilimler ve beşeri bilimler mezunlarının istihdam oranlarının mühendislik ve sağlık alanlarına kıyasla düşük seyretmesi, yükseköğretim kontenjanları ile piyasa gerçeklikleri arasındaki kopukluğun somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Kyui & Radchenko, 2021).

Bu bağlamda Türkiye'nin eğitim-istihdam ekosistemini salt mezun sayıları üzerinden okumak yetersiz kalır. Mezunların işgücü piyasasındaki karşılığı, sektörlerin ihtiyaç duyduğu becerilerle müfredatın uyumu ve dijital dönüşümün yarattığı yeni fırsat alanları ekseninde çok boyutlu bir analiz zorunluluğu

Sosyal bilimler ve beşeri bilimler mezunlarının istihdam oranlarının mühendislik ve sağlık alanlarına kıyasla düşük seyretmesi, yükseköğretim kontenjan planlaması ile piyasa ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluğu göstermektedir.

kendini açıkça hissettiriyor. Bu bölüm, Türkiye'nin eğitimde katettiği kitleselleşme başarısının ardından ortaya çıkan; diploma enflasyonu, eğitilmiş yoksulluk ve sektörel talep-arz paradoksu gibi yapısal krizleri veriye dayalı bir projeksiyonla ele alıyor. Eğitimin yoksulluk riskini azaltma kapasitesindeki aşınmadan 2100 yılına uzanan demografik dönüşümün yaratacağı yeni işgücü dinamiklerine kadar geniş bir perspektif sunan çalışma, mevcut statik eğitim modellerinin neden sürdürülemez olduğunu sorgulayarak Türkiye için modüler ve sektörel entegre stratejik dönüşüm önerilerini masaya yatırıyor.

Eğitim ve Yoksulluk İlişkisi: Beşeri Sermayeden Diplomalı Yoksulluğa

Beşeri sermaye teorisi, eğitim süresinin artması ile yoksulluk riskinin azalması arasında güçlü ve ters yönlü bir ilişki olduğunu tutarlı biçimde ortaya koyar (Becker, 1964; Schultz, 1961). Eğitim seviyesi yükseldikçe bireylerin işgücü piyasasına katılım oranları artar, işsizlik süreleri kısalır ve elde ettikleri gelirler yükselir. Eğitilmiş bireyler ekonomik kriz dönemlerinde şoklara karşı daha dayanıklı olur, işlerini kaybettiklerinde yeniden istihdam edilme olasılıkları daha yüksek seyrederek (Riddell & Song, 2011; Cutler, Huang & Lleras-Muney, 2015). Bunun ötesinde, eğitim seviyesi arttıkça bireylerin daha prestijli, otonomisi yüksek ve fiziksel olarak daha az yıpratıcı işlerde çalışma olasılığı da artar (Fabra & Camisón, 2009; Karimakar & Breslin, 2008). Küresel ölçekte yapılan araştırmalar bu ilişkiyi teyit ediyor, eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte kazançların yükseldiğini ve gelir dalgalanmalarının azaldığını gösteriyor (Card, 1999). Bu bağlamda diploma, uzun yıllar boyunca bireyleri ekonomik kırılmalara ve yoksulluk riskine karşı koruyan bir kalkan işlevi görüyor.

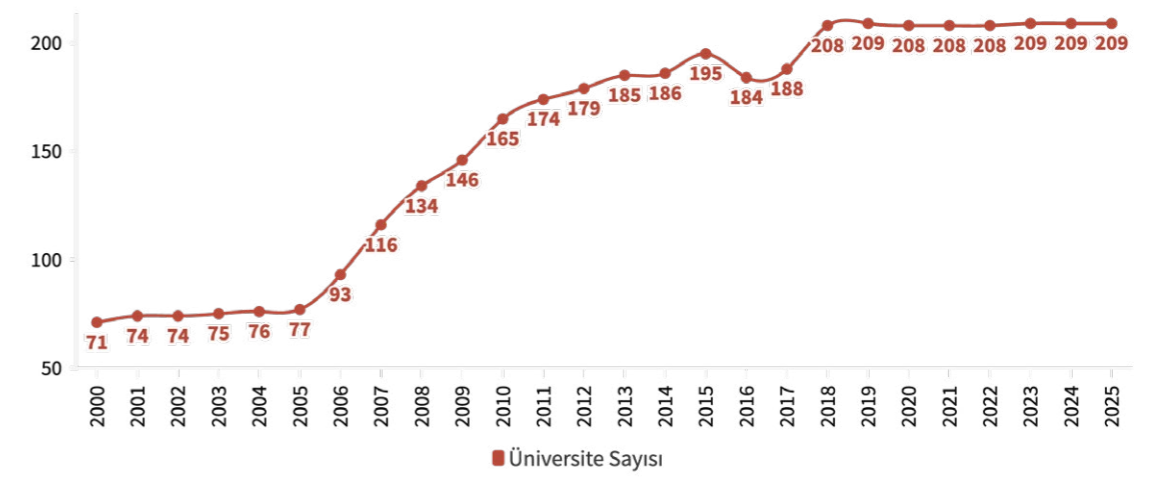
Güncel veriler de bu ilişkiyi doğrular niteliktedir. 2025 yılı verilerine göre Türkiye'de okuyamaz olmayanların işgücüne katılım oranı %17,6 iken, yükseköğretim mezunlarında bu oran %76,9'a ulaşıyor (TÜİK, 2025c). OECD genelinde ise yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı %86,7 seviyesinde seyrediyor (OECD, 2025a). Bununla beraber, işgücü piyasasının talep esnekliğiyle örtüşmeyen bir arz artışı, bireylerin eğitim seviyelerinin altında işlerde çalışmasına, aşırı eğitimlilik (*overeducation*), yol açarak eğitimin ekonomik getirisini düşürebiliyor (Bonal, 2007; Li & Wu, 2022).

Türkiye'de Diplomalı Yoksulluğun Seyri: Veriye Dayalı Bir Okuma

Türkiye'de son 20 yılda yaşanan yükseköğretimdeki kitleselleşme ve işgücü piyasasındaki yapısal dönüşümler, bu koruma kalkanının özellikle yükseköğretim mezunları nezdinde belirli oranda aşındığını gösteriyor. Gelir ve yaşam koşulları araştırmaları ile yoksulluk projeksiyonları incelendiğinde, eğitim kademeleri arasındaki yoksulluk makasının yıllar içinde değişime uğradığı ve diplomalı yoksulluk olgusunun belirginleşmeye başladığı görülüyor.

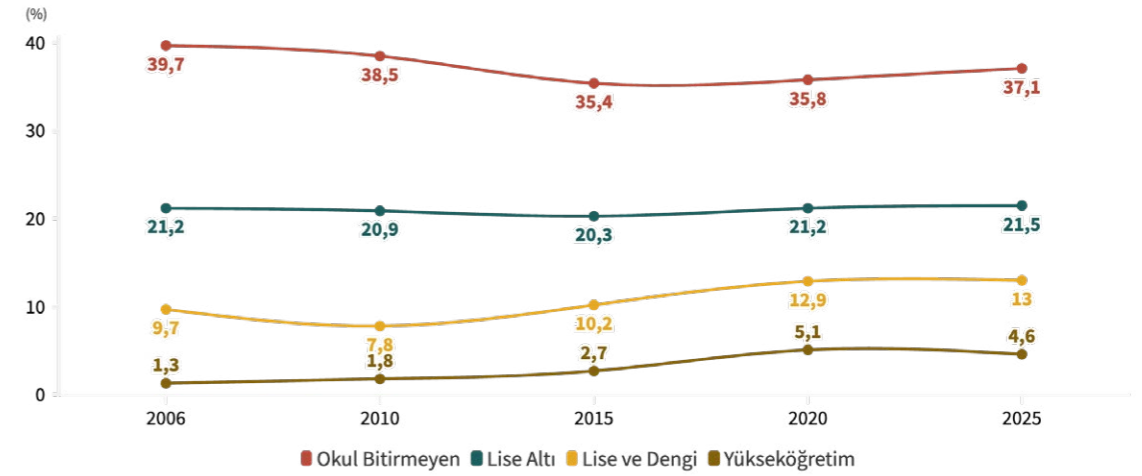
2006 ile 2025 yılları arasında farklı eğitim düzeylerine sahip bireylerin yoksulluk oranlarının yaklaşık 20 yıllık seyri, eğitim kademeleri arasında üç farklı yapısal örüntüyü gözler önüne seriyor:

Eğitim seviyesi en düşük olan grup, yoksulluk sarmalından çıkmakta en fazla zorlanan kesimdir. Okul bitirmeyen bireyler için yoksulluk oranı, 2006'dan 2025'e kadar yaklaşık %35 ile %40 bandında bir seyir izliyor. Bu grup genellikle kayıt dışı, düşük ücretli ve sosyal güvencesi zayıf işlerde istihdam edilmekte olup ekonomik krizlere ve piyasa dalgalanmalarına



Grafik 2. Yıllara Göre Üniversite Sayısı (2020-25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2000-25



Grafik 3. Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirine ve Eğitim Durumuna Göre Yoksulluk Oranı (%), 15+ Yaş, 2006-25)

Kaynak: TÜİK, Yoksulluk ve Yaşam Koşulları İstatistikleri, 2025

Not: Medyan gelirin %60'ı baz alınmıştır.



Şekil 1. Türkiye Genelinde İşgücüne Katılım, İstihdam ve İşsizlik Oranları (15 Yaş, III. Çeyrek, 2025)

Kaynak: TÜİK, İşgücü İstatistikleri, 2025

karşı en savunmasız kesimi meydana getiriyor. Benzer şekilde lise altı eğitimlilerde de yoksulluk oranı %20 bandında sabitlenmiş durumda (Grafik 3). Bu veriler, temel eğitim eksikliğinin yoksulluk riskini yapısal hale getirdiğini ve eğitimin alt kademelerinde anlamlı bir refah artışı sağlanmadığını doğruluyor.

Verilerdeki en çarpıcı değişim ve stratejik müdahale gerektiren alan ise yükseköğretim mezunlarına ait. 2006 yılında %1,3 gibi oldukça düşük ve ihmal edilebilir bir seviyedeki yükseköğretim mezunu yoksulluk oranı, yıllar içerisinde istikrarlı bir artış eğilimi gösterdi. 2020 yılında %5,1 ile zirve yapan bu oran, 2025 projeksiyonlarında %4,6 seviyesinde seyretti (Grafik 3). Oransal olarak değerlendirildiğinde, yükseköğretim mezunlarının yoksulluk riski yaklaşık 20 yıllık süreçte üç kattan fazla artış gösterdi. Yükseköğretimdeki kontenjan artışının (işgücü arzının) ekonominin yarattığı nitelikli iş sayısının (talebin) üzerinde seyretmesi, diploma enflasyonuna yol açıyor ve mezunların pazarlık gücünü zayıflatarak ücretler üzerinde aşağı yönlü bir baskı meydana getiriyor. Mezunların bir kısmı, aldıkları eğitim seviyesinin altında nitelik gerektiren işlerde çalışmak zorunda kalıyor, bu da aşırı eğitimlilik olgusunu beraberinde getiriyor. Eğitim seviyesine uygun olmayan işlerde istihdam edilen bireyler potansiyel gelirlerinin altında kazanıyor ve bu durum yoksulluk sınırına yakınlaşmalarına neden oluyor.

Yükseköğretim mezunlarında yoksulluk oranı yıllar içinde belirgin biçimde arttı; arzın talebi aşması diploma enflasyonuna yol açarak ücretleri düşürüyor ve mezunları niteliklerinin altında işlere itiyor.

Lise ve dengi okul mezunları da bu aşınmadan payını alıyor. Bu grubun yoksulluk oranı 2006 yılında %9,7 iken 2025 yılında %13,0 seviyesine yükseldi (Grafik 3). Bu durum ortaöğretim düzeyindeki eğitimin işgücü piyasasında tek başına yeterli bir koruma sağlamadığına, mesleki beceri eksikliğinin gelir kaybına yol açtığına işaret ediyor.

Sonuç olarak veriler, eğitimin yoksulluktan koruma işlevinin devam ettiğini ancak bu korumanın gücünün özellikle lise ve yükseköğretim kademesinde hissedilir şekilde azaldığını, diplomanın ötesinde piyasada geçerli yetkinliklere sahip olmanın gelir güvenliği açısından giderek daha belirleyici hale geldiğini ortaya koyuyor.

Türkiye İşgücü Piyasasının Yapısal Görünümü: Eğitim, Cinsiyet ve Sektörel Ayrışmalar

TÜİK'in 2025 yılı üçüncü çeyrek verilerine göre Türkiye genelinde işgücüne katılma oranı %54,4, istihdam oranı %49,8 ve işsizlik oranı %8,5 şeklinde belirlendi. Ancak bu genel ortalamalar, eğitim düzeylerine göre incelendiğinde çarpıcı farklılıklar ortaya çıkıyor.

Veriler iki temel bulguyu gözler önüne seriyor. Birincisi, mesleki eğitimin istihdam edilebilirlik (*employability*) üzerindeki pozitif etkisidir. Mesleki ve teknik lise mezunlarının işgücüne katılım (%67,1) ve istihdam (%61) oranları, genel lise mezunlarına (%57 ve %51,2) göre belirgin şekilde yüksek seyrediyor (Grafik 4). Bu fark, Türkiye işgücü piyasasında beceri odaklı teknik eleman talebinin, genel akademik lise mezunlarına duyulan talepten daha canlı olduğuna işaret ediyor.

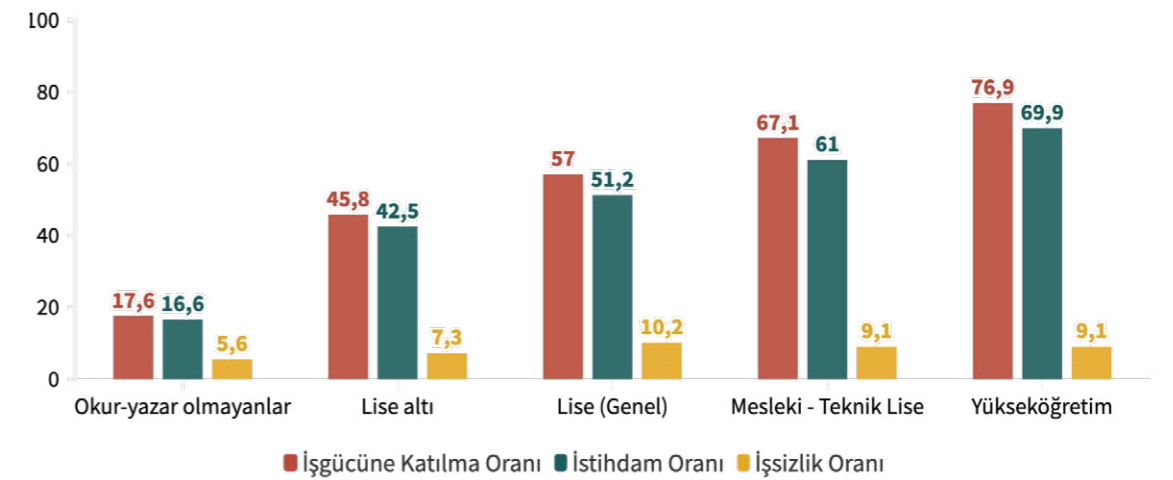
İkincisi ise dikkat çekici bir "işsizlik paradoksu"dur. Yükseköğretim (%9,1) ve meslek lisesi (%9,1) mezunlarının işsizlik oranının,

Tablo 5. Türkiye ve OECD Ülkelerinde Eğitim Durumuna Göre İşgücü Piyasası Göstergelerinin Karşılaştırılması¹

Eğitim Durumu	Bölge	İşgücüne Katılma (%)	İstihdam (%)	İşsizlik (%)
Lise Altı	Türkiye (15+ Yaş)	45,8	42,5	7,3
	OECD Ort. (25-64 Yaş)	66	60	9,4
Lise ve Dengi	Türkiye (15+ Yaş)*	62	56,1	9,7
	OECD Ort. (25-64 Yaş)	81	77	5,5
Yükseköğretim	Türkiye (15+ Yaş)	76,9	69,9	9,1
	OECD Ort. (25-64 Yaş)	90	87	3,8
Toplam	Türkiye (15+ Yaş)	54,4	49,8	8,5
	OECD Ort. (25-64 Yaş)	82	79	-

Kaynak: TÜİK, İşgücü İstatistikleri, 2025; OECD, Education at a Glance, 2024; 2025

Not: İşgücü İstatistikleri III. Çeyrek: Temmuz-Eylül verileri ve OECD 25-64 yaş arası istihdam, işsizlik ve inaktif nüfus verileri ile yazar tarafından oluşturulmuştur.



Grafik 4. Türkiye'de Eğitim Durumuna Göre İşgücü Durumu (% 15+ yaş, III. Çeyrek: Temmuz-Eylül, 2025)

Kaynak: TÜİK, İşgücü İstatistikleri, 2025

¹ Tablo 5'te Türkiye verileri, 15 yaş ve üzeri nüfus için 2025 yılı III. Çeyrek (Temmuz-Eylül) dönemini yansıtmaktadır. Türkiye "Lise ve Dengi" verileri, genel lise (Katılma: %57,0; İstihdam: %51,2; İşsizlik: %10,2) ve mesleki/teknik lise (Katılma: %67,1; İstihdam: %61,0; İşsizlik: %9,1) verilerinin aritmetik ortalaması alınarak oluşturulmuştur. OECD verileri ise 25-64 yaş grubunu baz almaktadır; OECD işgücüne katılma oranları, rapordaki inaktif (atıl) nüfus oranları (lise altı için %34, lise ve dengi için %19, yükseköğretim için %10) üzerinden 100'e tamamlanarak hesaplanmıştır.

lise altı eğitimlilerden (%7,3) daha yüksek seyrettiği görülüyor (Grafik 4). Düşük eğitimli gruplarda işsizliğin alt sınırdan görünmesi, bu kesimin işgücüne katılım oranının azlığı ile iş bulma beklentisinin düşüklüğü nedeniyle "ümidini kırık işsizler" (*discouraged workers*) kategorisine kayarak piyasadan çekilmesiyle açıklanabilir. Yüksek eğitimlilerde ise alan dışı çalışmama isteği ve "rezervasyon ücreti" (*reservation wage*) beklentisinin yüksekliği, iş arama sürelerini uzatmakta. Bu yapısal örüntü, OECD verileriyle karşılaştırıldığında Türkiye'nin küresel eğilimlerden negatif yönde ayrıştığı noktalar belirginleşiyor.

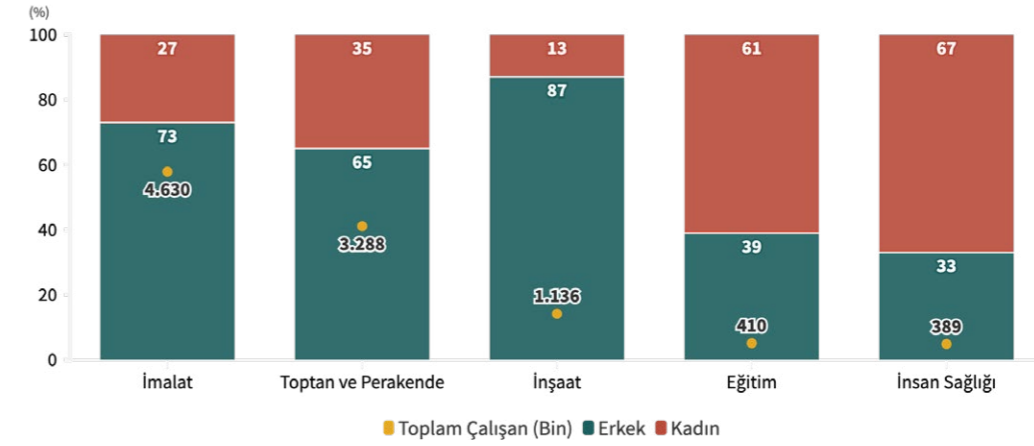
Eğitim düzeyi ile işgücü piyasası göstergeleri arasındaki ilişki incelendiğinde hem Türkiye'de hem de OECD ülkelerinde eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne katılma ve istihdam oranlarının belirgin bir şekilde arttığı görülüyor. Ancak OECD ülkelerinde eğitim düzeyi arttıkça işsizlik oranları düzenli olarak düşerken (lise altında %9,4'ten yükseköğretimde %3,8'e iniyor), Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranının (%9,1), lise altı eğitimlilerden (%7,3) daha yüksek olması dikkat çekici bir yapısal soruna işaret ediyor (Tablo 5). Bu paradoksal durum, düşük eğitimli bireylerin nitelik gerektirmeyen işleri kabul etmeye daha yatkın olmalarından ve iş bulamadıklarında tamamen piyasadan çekilerek cesareti kırılmış işçi statüsüne

geçmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak, Türkiye'nin, yükseköğretim de dahil olmak üzere tüm eğitim kademelerinde OECD ortalamasının gerisinde bir istihdam ve katılım performansı sergilediği görülüyor.

Eğitim kademeleri ve istihdam arasındaki bu genel tablo, kendi içinde belirli bir tutarlılık arz etse de işgücünün sektörel dağılımına inildiğinde tablonun eşit biçimde yansımadağı görülüyor. İŞKUR'un 2024 yılı Türkiye İşgücü Piyasası Araştırması verileri incelendiğinde, istihdamın sektörler ve cinsiyetler arasındaki dağılımının belirgin bir yatay ayrışma (*horizontal segregation*) kalıbı sergilediği ortaya çıkıyor (İŞKUR, 2024).

Türkiye'deki işgücü piyasasının hem sektörler hem de cinsiyet ekseninde belirgin bir yapısal ayrışma gösterdiği görülüyor. Toplam istihdamın omurgası sayılan imalat, inşaat ile toptan ve perakende ticaret gibi sektörlerde erkek çalışanların büyük bir üstünlüğü göze çarparken; madencilik, enerji ve altyapı hizmetleri (su temini, atık yönetimi vb.) gibi alanlarda kadın istihdamı yok denecek kadar az. Buna karşın, kadın çalışan sayısının erkek çalışan sayısını geçtiği sınırlı sektörlerde yalnızca eğitim ile insan sağlığı ve sosyal hizmet faaliyetleri ön plana çıkıyor (Grafik 5).

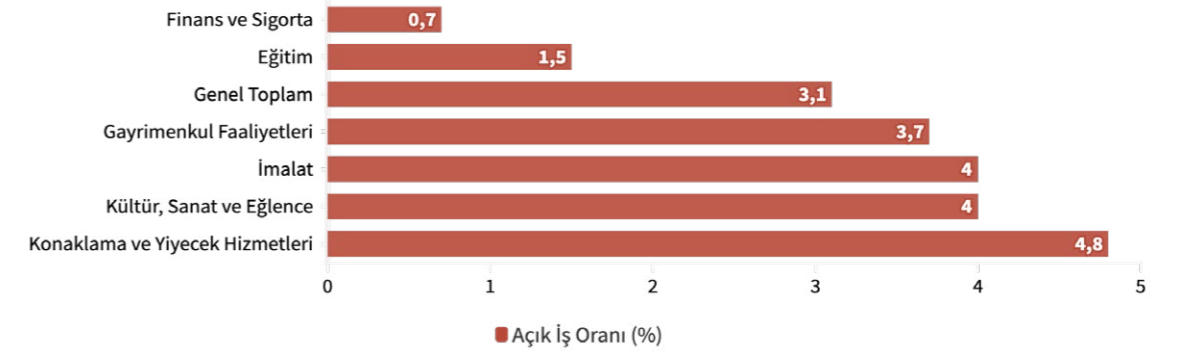
Beceri uyumsuzluğu (*skills mismatch*), bireylerin eğitim süreci boyunca edindikleri bilgi, beceri ve yetkinlikler ile işverenlerin işgücü piyasasında talep ettiği niteliklerin birbiriyle tam olarak örtüşmemesi durumunu ifade eder. Eğitimdeki niceliksel genişlemenin ve arz artışının, iş piyasasının değişen taleplerine esnek bir şekilde yanıt verememesi bu uyumsuzluk riskini artırır ve gençlerin okuldan işe geçiş süreçlerini sekteye uğratar (Bonaf, 2007; Kayahan Karakul, 2016; Teichler, 1999). Bu durum, mezunların eğitim



Grafik 5. Türkiye'de Sektörlere Göre İstihdam Durumu ve Cinsiyet Dağılımı (2024)

Kaynak: İŞKUR, 2024 Yılı Türkiye İşgücü Piyasası Araştırması Sonuç Raporu, 2024

Not: Grafikte kadın-erkek yüzdeleri yaklaşık değerleri ifade etmektedir.



Grafik 6. Sektörlere Göre Açık İş Oranları (%), 2024

Kaynak: İŞKUR, 2024 Yılı Türkiye İşgücü Piyasası Araştırması Sonuç Raporu, 2024

Tablo 6. Lisans Mezunlarının Eğitim ve Öğretim Alanlarına Göre Kayıtlı İstihdam Oranı (%), 2022-24

Eğitim ve Öğretim Alanları	2022 Toplam	2023 Toplam	2024 Toplam	2024 Erkek	2024 Kadın
Eğitim	79,4	79,8	77,6	83,3	74,5
Sanat ve beşerî bilimler	62,7	62,2	61,7	76,3	53,4
Sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon	69,1	69,9	69,6	80,6	61,8
İş, yönetim ve hukuk	74,6	74,8	74,5	82,3	66,6
Bilişim ve iletişim teknolojileri	79,3	79,6	78,7	82,1	72,2
Mühendislik, imalat ve inşaat	82	83,7	82,9	85,9	77,4
Sağlık ve refah	86,7	87,4	86,7	91,9	84,4

Kaynak: TÜİK, Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri, 2024

BİLGİ KUTUSU

Beceri Uyumsuzluğu (*Skills Mismatch*)

Bireylerin eğitim süreci boyunca edindikleri bilgi, beceri ve yetkinlikler ile işverenlerin işgücü piyasasında talep ettiği niteliklerin birbiriyle tam olarak örtüşmemesi durumunu ifade eden yapısal bir sorundur.

gördükleri alanın dışında çalışması (yatay uyumsuzluk) veya eğitim seviyelerinin altında işlere yönelmesi (dikey uyumsuzluk) ile sonuçlanırken; işverenler cephesinde ise ihtiyaç duyulan yeni nesil becerilerin işgücünde bulunamaması (beceri açığı) krizine yol açar (Aljohani vd., 2022). Bu bağlamda beceri uyumsuzluğu, sektörel açık iş verileriyle somutlaştırılabilir. İşsizlik oranlarının %8,5-9 bandında seyrettiği bir ortamda işverenlerin eleman bulmakta zorlanması, piyasadaki en büyük yapısal çelişkilerden biridir.

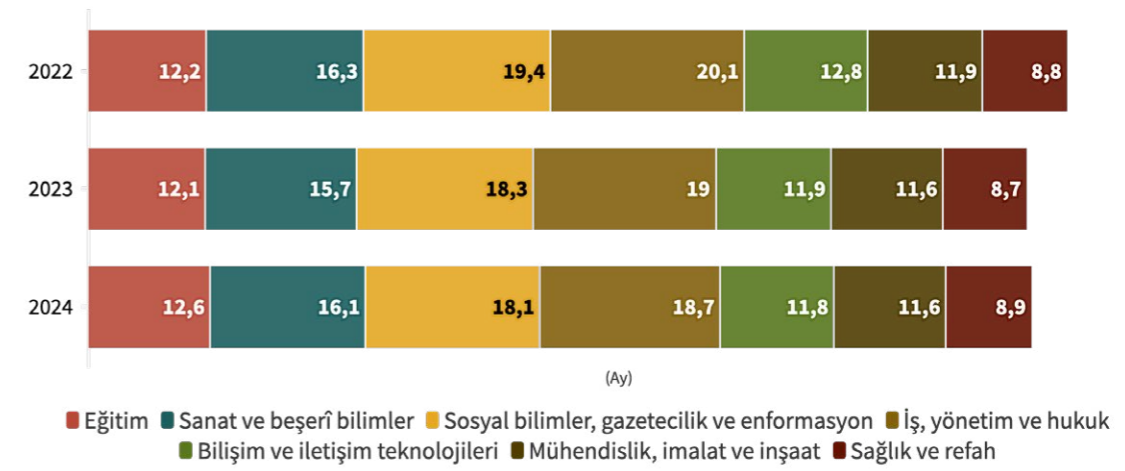
İŞKUR 2024 yılı verilerine göre açık iş oranı genel olarak %3,1 düzeyinde seyrediyor; en yüksek açık iş oranı konaklama ve yiyecek hizmetlerinde (%4,8) görülürken, kültür-sanat ve imalat sektörleri (%4) de ortalamanın üzerinde. Gayrimenkul faaliyetleri (%3,7) görece yüksek bir oran sergilerken, eğitim (%1,5) ve özellikle finans-sigorta (%0,7) sektörlerinde açık iş oranının oldukça düşük olduğu görülüyor (Grafik 6). Bu dağılım, yoğun emek ve teknik beceri gerektiren sektörlerde işgücü arz-talep uyumsuzluğunun daha belirgin olduğunu, buna karşılık mezun arzının yüksek ve istihdamın daha sınırlı olduğu alanlarda açık pozisyon oranının düşük seyrettiğini gösteriyor. Bu durum, eğitim planlamasının sadece sosyal talebe göre değil, sektörlerin gerçek ihtiyaçlarına göre yeniden kurgulanması gerektiğini ortaya koyuyor.

Yükseköğretimde Nitelik Sorunu: Bölüm Bazlı İstihdam ve Alan Uyumsuzluğu

Önceki başlıklarda Türkiye'nin yükseköğretimde kitleselleşme evresini büyük ölçüde tamamladığı, ancak bu niceliksel sıçramanın beceri uyumsuzluğu ve diplomalı işsizlik gibi yapısal sorunları derinleştirdiği ortaya kondu. Bu başlık, söz konusu yapısal sorunları mezuniyet alanı düzeyine indirerek, hangi bölümlerin güvenli birer istihdam limanı olmaya devam ettiğini, hangilerinin ise alan dışı çalışma ve uzun iş arama süreleriyle karşı karşıya kaldığını inceliyor. Literatürde "yatay uyumsuzluk" olarak tanımlanan bu olgu, Türkiye'de yapısal bir kriz boyutuna ulaştı (Li & Wu, 2022; Kyui & Radchenko, 2021).

TÜİK 2024 Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri, lisans mezunlarının istihdam performansında sağlık ve teknik alanlar ile sosyal ve beşeri bilimler arasında derin bir uçurum olduğunu ortaya koyuyor.

Sağlık ve refah alanı, %86,7'lik kayıtlı istihdam oranıyla lisans düzeyinde zirvede yer alıyor (TÜİK, 2024e). Tıp, hemşirelik ve diş hekimliği gibi bölümler hem kamu atamalarının yoğunluğu hem de özel sektördeki talep esnekliğinin düşüklüğü nedeniyle mezunlarını hızla işgücü piyasasına entegre ediyor. Benzer şekilde, mühendislik, imalat ve inşaat alanları da %82,9'luk oranla sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli teknik işgücünü sağlamada güçlü bir performans sergiliyor (TÜİK, 2024e). Buna karşılık istihdam oranları, sanat ve beşeri bilimlerde %61,7'de, sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon alanında ise %69,6'da kaldı (Tablo 6). Bu tablo, işgücü piyasasının ağırlıklı olarak teknik, sayısal ve mesleki becerileri önceliğini; sözel ve kuramsal ağırlıklı



Grafik 7. Lisans Mezunlarının Eğitim ve Öğretim Alanlarına Göre İlk İş Bulma Süresi (Ay, 2022-24)

Kaynak: TÜİK, Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri, 2024

Tablo 7. Türkiye ve OECD Ülkelerinde Mezuniyet Alanına Göre İşgücü Piyasasına Geçiş Performansı²

Eğitim ve Öğretim Alanı	Türkiye (İlk İş Bulma Süresi – Ay)	OECD (İstihdam Oranı – %)	Karşılaştırmalı Durum
Sağlık ve Refah	8,8	90	Uyumlu: Her iki bölgede de en güçlü performans
Mühendislik, İmalat ve İnşaat	11,7	89	Uyumlu: Teknik alanlar her iki bölgede de güçlü
Bilişim ve İletişim Teknolojileri	12,2	90	Uyumlu: Dijitalleşmeyle yüksek talep
Eğitim	12,3	87	Kısmen uyumlu: Türkiye'de ortalama süre, OECD'de yüksek istihdam
Sanat ve Beşeri Bilimler	16	84	Uyumlu (negatif): Her iki bölgede de en zorlu geçiş
İş, Yönetim ve Hukuk	19,3	88	Ayrışma: OECD'de yüksek istihdam, Türkiye'de en uzun bekleme sürelerinden biri

Kaynak: TÜİK, Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri, 2024; OECD, 2022; 2025

² Tablo 7'de Türkiye verileri, TÜİK Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri kapsamında lisans mezunları için 2022, 2023 ve 2024 yıllarında açıklanan "ilk iş bulma süresi" istatistiklerinin üç yıllık ortalamasını yansıtmaktadır. OECD verileri ise "Education at a Glance" raporlarında (25-64 yaş arası) yükseköğretim mezunlarının eğitim alanlarına göre ortalama istihdam oranlarını göstermektedir. İki veri seti farklı metrikleri (biri iş bulma hızı, diğeri genel istihdamda olma durumu) ölçse de her iki gösterge de eğitim alanlarının işgücü piyasasındaki talep gücünü ve karşılama kapasitesini yansıması açısından tutarlı bir karşılaştırma zemini sunmaktadır.

BİLGİ KUTUSU

Yatay Uyumsuzluk

Bireyin eğitim aldığı alan ile çalıştığı işin gerektirdiği yetkinliklerin örtüşmemesi.

Dikey Uyumsuzluk

Bireylerin eğitim seviyelerinin altında işlere yönelmesi.

bölümlerin ise piyasa talepleriyle örtüşmekte zorlanarak daha düşük istihdam fırsatlarıyla karşı karşıya kaldığını gösteriyor (Altonji, Arcidiacono & Maurel, 2016; Kyui & Radchenko, 2021).

Mezunların işgücü piyasasına geçiş hızı, bölümler arasındaki ayrışmayı daha da keskinleştirmekte.

Sağlık ve refah mezunları ortalama 8,9 ayda ilk işlerini bulurken; sosyal bilimler mezunları için bu sürenin 18,1'e; iş, yönetim ve hukuk mezunları için ise 18,7 aya kadar uzadığı görülüyor. Eğitim fakültesi mezunlarındaki 12,6 aylık süre, büyük ölçüde KPSS takvimi ve kamu atamalarına endekli bir bekleyişi yansıtıyor. Sanat ve beşeri bilimler mezunlarının 16 ayı aşan iş arama süreleri ise bu alanlardaki mezun arzının piyasa talebinin çok üzerinde olduğunu gösteriyor (Grafik 7). Uzun iş arama süreleri yalnızca ekonomik bir kayıp değil, aynı zamanda mezunların yetkinliklerinin körelmesine (*skill atrophy*) ve piyasadaki umutlarını kesmelerine neden olan psikolojik bir yıpranma süreci olarak risk barındırıyor (Mao vd., 2022).

OECD Karşılaştırması: Küresel Eğilimlerle Örtüşme ve Ayrışma

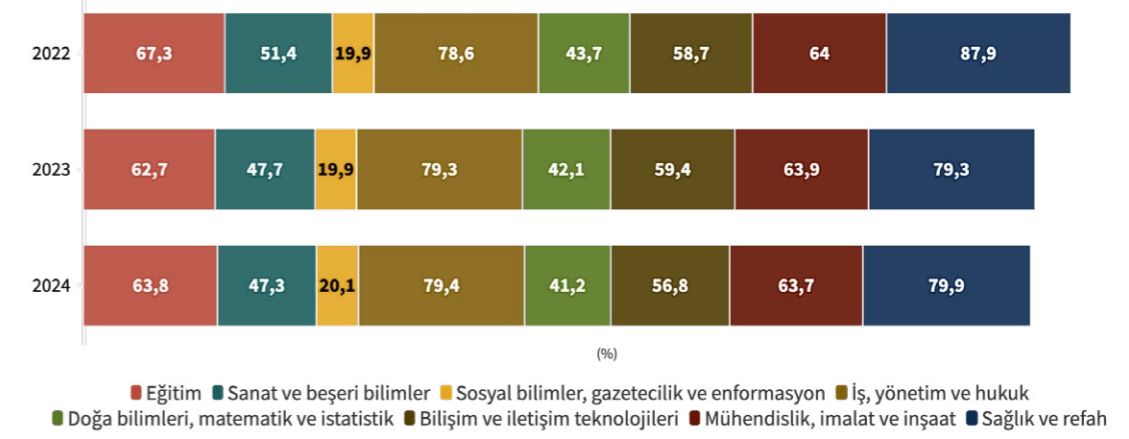
Türkiye verileri OECD ortalamaları ile karşılaştırıldığında, teknik ve sağlık alanlarında güçlü bir paralellik, sosyal ve idari bilimlerde ise belirgin bir ayrışma göze çarpıyor.

OECD'nin Education at a Glance raporlarına göre BİT ile mühendislik alanları %90'a varan istihdam oranlarıyla piyasada en yüksek getiriye sahip alanlardır. Bu küresel eğilim, Türkiye verilerinde de BİT ve mühendislik mezunlarının 11-12 ay gibi nispeten kısa sürelerde iş bulmasıyla doğrulanmaktadır. Sağlık ve refah alanı ise hem Türkiye'de hem de OECD genelinde en güvenli liman olmaya devam ediyor.

Ancak "İş, Yönetim ve Hukuk" alanı Türkiye için yapısal bir darboğaza işaret ediyor: OECD genelinde %88 istihdam oranıyla mezunlar hızla piyasaya entegre olabilirken Türkiye'de bu alandaki bekleme süresi 19-20 ayı buluyor. "Sanat ve Beşeri Bilimler" ise hem Türkiye'de hem de OECD'de (%84 ile en düşük istihdam oranı) piyasaya geçişin en zorlu olduğu alan olarak negatif bir uyum sergiliyor (Tablo 7). OECD raporları, bu alandaki mezunların alan dışı ve düşük ücretli işlerde çalışma riskinin de yüksek olduğunu vurguluyor. Sonuç olarak STEM ve sağlık alanları küresel geçerliliğini korurken sosyal bilimler ve işletme alanlarında Türkiye'nin işgücü piyasasının OECD normlarına kıyasla çok daha düşük bir karşılama kapasitesinin bulunduğu görülüyor.

Bir eğitim sisteminin verimliliği, kazandırdığı becerilerin işgücü piyasasında karşılık bulmasıyla ölçülür. Alan içi çalışma oranları, bu verimliliğin en doğrudan göstergesidir.

Veriler, bazı alanlarda kaynak israfı yaşandığını ve beceri dönüşümü gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sağlık ve refah alanında %79,9'luk alan içi çalışma oranı, bu sektörün "profesyonel kapanma" (*professional closure*) mekanizmalarıyla korunduğunu gösteriyor. İş, yönetim ve hukuk alanı da %79,4 ile yüksek bir uyum sergiliyor. Buna karşılık, sosyal bilimler, gazetecilik ve enformasyon alanında alan içi çalışma oranının %20,1'de olması alarm verici bir boyuttadır (Grafik 8). Bu alanın mezunlarının yaklaşık %80'i kendi alanı dışında, genellikle lise veya ön lisans düzeyinde nitelik gerektiren işlerde (perakende, hizmetler, büro yönetimi gibi) çalışmak zorunda kalıyor (Li, Morgan & Ding, 2008). Doğa bilimleri ve matematik mezunlarının yalnızca %41,2'sinin kendi alanında çalışabilmesi, temel bilimler eğitiminin istihdamla bağının zayıfladığını gösteriyor. Mühendislik alanında dahi %36,3'lük bir



Grafik 8. Lisans Mezunlarının Eğitim ve Öğretim Alanları ile Uyumlu Bir Meslek Grubunda Çalışma Oranı (%), 2022-24

Kaynak: TÜİK, Yükseköğretim İstihdam Göstergeleri, 2024

Tablo 8. 2100 Yılında Ünelere Göre Nüfusun Muhtemel Eğitim Düzeyi Dağılımı

Ülke	Yükseköğretim	Ortaöğretim (Lise)	Ortaokul	İlkokul	Tamamlanmamış İlkokul	Eğitim Yok
Lüksemburg	457.300	189.900	30.500	14.900	3.100	400
Almanya	43.242.800	17.125.400	2.856.500	1.556.200	60.000	18
İsviçre	5.937.600	2.431.100	466.800	103.400	17.700	69
Hollanda	10.215.400	3.913.900	684.400	422.700	30.400	4
İspanya	26.612.600	10.241.300	1.937.000	1.708.600	474.300	84
Türkiye	44.431.800	21.764.400	5.693.300	212.200	1.358.700	45
İngiltere	44.835.400	19.678.200	2.478.900	17.400	17.100	17
ABD	216.212.590	114.293.300	15.918.400	2.200.300	276.000	297
Kanada	29.556.400	7.036.900	1.701.300	221.900	90.700	12
İsveç	7.762.400	2.907.500	715.200	17.100	13.700	3
Fransa	43.855.400	15.170.100	2.629.000	1.119.800	90.000	82
İtalya	22.065.400	17.538.400	2.371.400	183.900	128.000	35
Japonya	54.066.100	11.312.100	2.088.900	303.400	22.500	43
Ürdün	8.996.700	5.864.000	947.100	351.800	99.300	85
Yunanistan	4.774.600	2.040.700	290.600	228.100	52.200	33

Kaynak: Wittgenstein Centre, 2024

kesimin alan dışı çalışması, sanayinin talep ettiği spesifik becerilerle üniversite müfredatı arasındaki uyumsuzluğa ya da sanayinin nitelikli mühendis istihdam etme kapasitesinin sınırlılığına işaret ediyor (Korkmaz & Aydın, 2025).

Bu veriler ışığında, yükseköğretimdeki nitelik sorununun yalnızca akademik bir kalite meselesi anlamına gelmediği, aynı zamanda bir planlama ve yapısal uyum sorunu olduğu açıktır. Mevcut dört yıllık standart lisans programları, hızla değişen piyasa koşullarına uyum sağlayamıyor ve öğrencileri belirli bir alana hapsederek kariyer esnekliğini kısıtlıyor. Sosyal bilimler gibi alan içi istihdamın %20'lere düştüğü bölümlerde kontenjanların azaltılmaması, diplomalı işsizlik ve yoksulluk riskini beslemeye devam ediyor (Kondakci & Orucu, 2017). Çözüm, yükseköğretim sisteminin daha modüler ve geçirgen bir yapıya kavuşturulmasından geçiyor. İlk iki yılın temel yetkinliklere ayrıldığı ve ön lisans diplomasıyla ara çıkış imkanının sunulduğu, sonraki iki yılın ise profesyonel uzmanlaşmaya odaklandığı modeller bu yapısal uyumsuzluğu gidermede kritik bir rol oynayabilir. Buna ek olarak, mesleki eğitimin kampüslerden çıkarılarak sanayi ve hizmet sektörünün içine taşınması, müfredatın teorik yükten arındırılıp işyeri temelli becerilerle donatılması, özellikle ön lisans düzeyindeki düşük uyum oranlarını yukarı çekmek için elzem (Çağlar vd., 2026; Isik, Ozdemir & Cakmak, 2025).

Geleceğin İşgücü ve Stratejik Dönüşüm Vizyonu

Türkiye Yüzyılı vizyonu ve On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) çerçevesinde Türkiye'nin eğitim ve istihdam politikaları, yeşil ve dijital dönüşümü (ikiz dönüşüm) merkeze alan yapısal bir uyum sürecinden geçmekte (T.C.

Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Bu dönemde temel amaç, eğitim sisteminin sağladığı beceriler ile işgücü piyasasının talepleri arasındaki kronikleşen beceri uyumsuzluğunu gidermek ve teknolojik gelişmelere entegre olmuş nitelikli bir beşeri sermaye inşa etmektir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) ile İŞKUR'un stratejik planları ve faaliyetleri de bu vizyonu destekleyecek şekilde aktif işgücü politikalarının yaygınlaştırılmasına, özellikle kadınların ve Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede (NEİY) yer alan gençlerin işgücü piyasasına sürdürülebilir entegrasyonunun sağlanmasına odaklanmaktadır (ÇSGB, 2025a).

Mevcut durumda eğitim düzeyinin niceliksel olarak artmasına rağmen diplomanın istihdam dönüşümünde yaşanan darboğazlar, ilgili kamu kurumlarını ortak ve yenilikçi çözümler üretmeye itti. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve güncel stratejik planları doğrultusunda, mesleki eğitimi doğrudan sektör içine taşıyan "bölge okulu" ve "sektöre entegre okul" modelleriyle nitelikli ara eleman sorununu çözmeyi; eğitimi istihdamla eş güdümlü hale getirmeyi hedefliyor (MEB, 2024f). Eş zamanlı olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK), kontenjan planlamalarını bölgesel ve sektörel işgücü ihtiyaçlarına göre yeniliyor; yapay zeka, büyük veri ve siber güvenlik gibi geleceğin mesleklerine yönelik yeni programlar açarak üniversite mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmayı stratejik bir hedef olarak belirliyor (YÖK, 2023).

Geleceğe yönelik projeksiyonlara göre, Türkiye'nin 2053 vizyonu kapsamında işsizlik oranının %5'in altına düşürülmesi ve kadınların işgücüne katılım oranının %60'ın üzerine çıkarılması hedefleniyor (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). 2100 yılına gelindiğinde ise demografik yapı ve eğitim göstergelerinin tamamen farklı bir boyuta ulaşması

bekleniyor. Projeksiyonlara göre, yüzyılın sonunda Türkiye'deki beşeri sermaye birikimi belirgin biçimde yükseköğretim lehine yoğunlaşacağı; yaklaşık 44,4 milyon kişinin yükseköğretim, 21,7 milyon kişinin ise ortaöğretim (lise) mezunu olacağı öngörülüyor (Wittgenstein Centre, 2024). Ancak aynı projeksiyonlarda ilkokul düzeyini tamamlayamayan veya hiç eğitim almayan kesimlerin tamamen sıfırlanması, eğitimde çok büyük bir nicel genişleme yaşanırken yapısal eşitsizliklerin uzun vadede de eğitim ve istihdam politikalarıyla dikkatle yönetilmesi gerektiğinin altını çiziyor.

Eğitim ve istihdam ilişkisi, yalnızca bugünün verileriyle değil, geleceğin demografik ve teknolojik eğilimleriyle birlikte okunması gereken dinamik bir süreçtir. Eğitim planlamasının uzun vadeli bir perspektifle yapılması, ülkenin beşeri sermayesinin küresel rekabet gücünü doğrudan belirler. Bu bağlamda Wittgenstein Centre tarafından yapılan 2100 yılı nüfus projeksiyonları, Türkiye'nin eğitim kompozisyonunda yaşanacak radikal dönüşümü gözler önüne seriyor.

2100 yılına yönelik projeksiyonlarda ülkelerin beşeri sermaye birikiminin belirgin biçimde yükseköğretim lehine yoğunlaşması dikkat çekiyor (Tablo 8). Gelişmiş ülkelerde yükseköğretim mezunlarının nüfus içindeki ağırlığı dikkat çekici düzeylere ulaşırken, temel eğitim seviyelerinde kalan nüfusun marjinal oranlara gerilediği görülüyor (Wittgenstein Centre, 2024). Projeksiyonlar incelendiğinde en çarpıcı verilerden biri, Türkiye'nin "tamamlanmamış ilkokul" kategorisinde kalacak nüfusunun 2100 yılında dahi 1 milyon 358 bin kişi olarak öngörülmesi dikkat çekiyor. Almanya (60 bin), İngiltere (17 bin) veya Fransa (90 bin) gibi ülkelerle kıyaslandığında devasa olan bu ayrışmanın temelinde, Türkiye'nin kendine has sosyoekonomik ve demografik kırılma noktaları yatıyor. Ülkenin yoğun göç rotasında olması ve geçici koruma altındaki sığınmacı/mülteci

çocukların eğitimden erken kopma riskleri; derinleşen yoksulluk veya çocuk işçiliği gibi nedenlerle gençlerin eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalmaları (TÜİK, 2023; UNFPA, 2024) ve gelir dağılımı kaynaklı bölgesel eşitsizlikler bu tabloda belirtilen çarpıcı değişikliklerin ana nedenlerini meydana getiriyor. Bu görünüm, Türkiye'de yükseköğretimde nicel bir genişleme yaşanmasına rağmen, en alt eğitim kademesindeki sızıntıların tam olarak onarılmadığını ve eğitimdeki yapısal eşitsizliklerin uzun vadede ülkenin beşeri sermayesinde ağır bir yük oluşturmaya devam edeceğini ortaya koyuyor.

Projeksiyonlar, Türkiye'nin yüzyılın sonunda yaklaşık 44,4 milyon yükseköğretim mezunu ile yüksek eğitimli bir toplum yapısına kavuşacağını, ortaöğretim mezunu nüfusun ise 21,7 milyon seviyesinde seyredeceğini gösteriyor (Tablo 8). Ancak bu devasa eğitimli nüfusun istihdamı, mevcut ekonomik yapının bilgi yoğun ve yüksek katma değerli bir modele (*knowledge-intensive economy*) dönüşmesini zorunlu kılıyor. Aksi takdirde, bu çalışma boyunca ele alınan diplomalı işsizlik, aşırı eğitimlilik ve alan uyumsuzluğu sorunları yüzyılın kronik yapısal krizine dönüşme riski taşıyor.

Dijital dönüşüm ve yapay zeka teknolojileri bu demografik tabloyu daha da karmaşık hale getiriyor. 2030 yılına kadar Türkiye'de yaklaşık 7,6 milyon işin otomasyon ve dijitalleşmeden etkileneceği öngörülüyor. Bu süreç, mesleklerin toptan yok olmasından ziyade görevlerin dönüşümünü (*task transformation*) ifade ediyor. Rutin ve tekrara dayalı işler algoritmalar tarafından devralınırken, karmaşık problem çözme, veri analitiği ve duygusal zeka gerektiren görevlere talep artıyor. Güncel gelişmeler eğitim sisteminin; diploma veren statik bir yapıdan, bireylere yaşam boyu beceri güncelleme imkanı sunan esnek bir ekosisteme evrilme zorunluluğunun altını çiziyor.

Bu dönüşüm ihtiyacı karşısında, Türk yükseköğretim ve istihdam sisteminin yeniden yapılandırılması için üç temel strateji öne çıkıyor:

Birincisi, yükseköğretim programlarının işgücü piyasasının güncel taleplerine uyumlu hale getirilmesidir. AB verilerine göre 20-34 yaş grubundaki yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı Estonya'da %96,7 ve Hollanda'da %93,2 iken Türkiye'de bu oran %64,7 düzeyinde kalıyor. Bu veriler, bazı ülkelerde mezunların işgücü piyasasına daha hızlı ve etkin bir şekilde katılabildiğini, bazılarında ise yapısal sorunların istihdama geçiş sürecini güçleştirdiğini ortaya koyarken, Türkiye özelinde bakıldığında yükseköğretimin yaygınlaştırılmasının istihdamla bütünleşik politikalarla yeterince desteklenmediğine işaret ediyor. Nitekim mezunların mesleki doyum sağlamayan işlerde çalışması, kayıt dışı istihdama yönelmesi ya da daha nitelikli iş imkanları sunan ülkelere göç etmesi gibi olumsuz sonuçlar, yükseköğretim yatırımlarının karşılığını alamamayı zorlaştırıyor. Bu bağlamda işgücü talebine dayalı beceri haritalarının hazırlanması, müfredatların sektör temsilcileriyle iş birliği içinde güncellenmesi ve mezun takip sistemlerinin kurumsallaştırılması önemli iyileştirme adımları arasında görülmeli. Mezunların hangi sektörlerde, hangi pozisyonlarda ve ne tür istihdam biçimleriyle çalıştıklarına ilişkin düzenli ve ayrıntılı verilerin toplanması, yükseköğretim planlamasının veri temelli yürütülmesine zemin hazırlayabilir. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen esnek ve modüler eğitim modellerinin geliştirilmesi; sertifika programları, kısa süreli kurslar ve dijital yeterlilik belgelerinin tanınarak yaygınlaştırılması, bir politika adımı olarak beceri dönüştürme (*reskilling*) süreçlerini güçlendirirken arz ve talep dengesinde yatırımların daha düşük riskli alanlara yönlendirilmesine zemin hazırlayabilir. Bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak

üniversitelerin buldukları bölgelerin ekonomik yapısına uygun işbirlikleri geliştirmesi, yerel işverenlerle oluşturulacak platformlar aracılığıyla istihdam fırsatlarının artırılması ve meslek odaları ile sektör temsilcilerini kapsayan etkili bir ekosistemin kurulması, yatırımların geri dönüşünde olumlu çıktılar sağlayabilir.

Bu çerçevenin somutlaştırılması, mevcut standart program yapılarının işgücü piyasasının esneklik talebine yanıt verecek biçimde dönüştürülmesini gerektiriyor. Bu doğrultuda ön lisans programlarında 3+1 (dönem), lisans programlarında ise 7+1 (dönem) veya 6+2 (dönem) modelleri uygulamaya konulmalı. Burada "+1" veya "+2" ile ifade edilen dönemler, öğrencilerin doğrudan çalışma hayatının içinde sektör deneyimi kazanarak geçireceği uygulama dönemlerini temsil ediyor. Müfredatların mezunları farklı istihdam alternatiflerine hazırlayan, genel becerilerin ağırlığının arttığı ve işgücü esnekliğini destekleyen bir anlayışla gözden geçirilmesi, yanlış tercihe dayanan kaynak israfını önleyecek ve öğrencilerin değişen piyasa koşullarına daha hızlı uyum sağlamasını mümkün kılabilir.

İkincisi, uygulamalı eğitim modellerinin mesleki ortaöğretim düzeyinde de yaygınlaştırılmasıdır. İstanbul'daki 54 meslek lisesinde 3.059 katılımcıyla gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırmada, meslek lisesi mezunlarının yaklaşık yarısının (%47,9) işgücüne katılamadığı, eğitim aldığı alanda çalışanların oranının yalnızca %29,8 olduğu ve staj yapılan işletmede mezuniyet sonrası istihdam edilme oranının %20,7 gibi oldukça düşük bir düzeyde kaldığı tespit edildi (Alpaydın vd., 2025a). Aynı araştırmada staj sürecinde en sık karşılaşılan sorunlar arasında meslek harici iş yaptırılması (%16,4), ekonomik koşullar (%16,4) ve mobbing (%14,3) gibi ciddi yapısal problemlerin yer aldığı belirlendi. Bu bulgular, işletmelerde beceri

eğitiminin niteliğinin artırılması, okul-işletme işbirliğinin güçlendirilmesi ve staj süreçlerinin sistematik izleme mekanizmalarıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koyuyor. Mesleki eğitimin cazibesini artırmak ve sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü yetiştirmek için sektör içi kampüs modeline geçilmesi de bu kapsamda değerlendirilmeli. Meslek liselerinin organize sanayi bölgeleri ve teknoparkların içine taşınması, eğitimin bizzat üretim sahasında gerçekleşmesini sağlayabilir. Daha önce ortaya konan mesleki ve teknik lise mezunlarının genel lise mezunlarına kıyasla daha yüksek istihdam oranlarına sahip olduğu yönündeki veriler, bu modelin potansiyel başarısını daha öngörülebilir kıyor.

Üçüncüsü, kariyer rehberliği ve eşleştirme mekanizmalarının güçlendirilmesidir. Üniversitelerdeki kariyer merkezleri, yalnızca son sınıf öğrencilerine yönelik değil, tüm lisans sürecini kapsayacak şekilde aktif çalışmalı. Aynı şekilde meslek liselerinde de koordinatör öğretmenlerin daha aktif ve öğrenci merkezli rehberlik yapmaları, okul ve işletme arasındaki rol, sorumluluk ve yetki karmaşasının düzenlenmesi, işletme bulma ve eşleştirme süreçlerinin kurumsal bir yapıya kavuşturulması gerekiyor.

Sonuç

Eğitim, bireylerin sosyoekonomik statülerini yükseltmeleri ve yoksulluk döngüsünü kırmaları için en kritik araç olmaya devam ediyor. Ancak Türkiye'nin deneyimi, salt diploma sahibi olmanın günümüz işgücü piyasasında yeterli olmadığını açıkça gösteriyor. 2000'li yıllardan bu yana yaşanan kitleleşme,

niteliksel istihdam artışıyla eşzamanlı bir ilerleme gösteremedi.

Yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranının lise altı eğitimlileri geçtiği, NEİY oranının OECD ortalamasının iki katında seyrettiği, genç kadın işsizliğinin erkeklerin neredeyse iki katına ulaştığı ve yükseköğretim mezunlarının yoksulluk riskinin 20 yılda üç buçuk kat arttığı bir tabloda, mevcut statik eğitim modellerinin sürdürülemezliğinin tartışma götürmez bir gerçeğe dönüştüğü görülüyor.

Mesleki eğitimin başarısızlık durağı algısından kurtarılması, sosyal bilimler gibi alan içi istihdamın %20'lere gerilediği bölümlerde kontenjanların revize edilmesi, müfredatların dijital dönüşüm ve yapay zeka ekseninde yeniden kurgulanması ve cinsiyete duyarlı işgücü politikalarının hayata geçirilmesi; bu dönüşümün vazgeçilmez bileşenlerini meydana getiriyor (Alpaydın, 2025b; 2025c; Çağlar vd., 2026).

2100 projeksiyonları, Türkiye'nin yüzyılın sonunda 44,4 milyonluk yüksek eğitimli nüfusa kavuşacağını öngörüyor. Bu devasa beşeri sermaye birikiminin ülkenin kalkınma dinamosu haline gelebilmesi, eğitimin yalnızca "diploma dağıtan" bir mekanizma olmaktan çıkarılarak piyasada geçerli yetkinlik kazandıran, yaşam boyu güncellenen ve sektörle tam entegre bir değer üretme ekosistemine dönüşmesine bağlıdır.

Türkiye'nin demografik fırsat penceresini bir kalkınma hikayesine dönüştürebilmesi, eğitimin yalnızca diploma değil, piyasada geçerli yetkinlik kazandıran dinamik, esnek ve sektörle bütünleşik bir yapıya kavuşmasına bağlıdır.



Çocuklar ve Gençler



TEMEL BULGULAR

Gençlerde eğitimini yarıda bırakma veya bölüm değiştirme oranı %17,7 olarak ölçüldü. Bu oran bir okul bitirmeyenlerde %59,6, lise altı eğitim düzeyinde %19,2 ve mesleki-tek-nik lise mezunlarında %16,3, genel lise mezunlarında %12,1 ile en düşük seviyede, dört yıllık yükseköğretim ve üzeri grupta ise %13,3 düzeyinde.

Eğitimi yarıda bırakma veya bölüm değiştirme gerekçeleri içinde ekonomik nedenler %22,5 ile ilk sırada yer alırken eğitim programının beklentileri karşılamaması %17,2 ve ailevi nedenler %14,1 olarak ölçüldü.

Mesleki veya teknik lise mezunlarının %32,7'si, yüksekokul mezunlarının %34,6'sı ve genel lise mezunlarının %28,1'i eğitimlerinin işin gerektirdiğinden yüksek olduğunu düşünüyor. Yükseköğretim ve üzeri mezunlarda uyumlu işte çalışma oranı %74,7 ile en yüksek düzeyde olmasına rağmen bu grupta da aşırı eğitimlilik oranı %22,8 olarak kaydedildi.

15-17 yaş aralığında eğitimde olmayan çocukların işgücüne katılım oranı 2020'de %16,2'ye gerilemişken, 2024'te %24,9'a yükseldi. Aynı dönemde istihdam oranının 2024 itibarıyla %22,3'e ulaşması, bu yaş grubunun işgücü piyasasına katılımının son yıllarda arttığına işaret ediyor.

Türkiye'de 18-24 yaş grubunda NEİY oranı 2024 itibarıyla %31,4 olarak ölçüldü; bu oran OECD ortalaması olan %14,2'nin üzerinde. Türkiye, gençlerin eğitimde kalması ve eğitimden istihdama geçişin desteklenmesi bakımından uluslararası karşılaştırmalarda görece kırılgan bir konumda.

ÖNERİLER

Eğitimden kopuşun yoğunlaştığı kademeler için MEB tarafından erken uyarı ve izleme sistemleri güçlendirilmeli; devamsızlık, sınıf tekrarı, okul değiştirme, bölüm değiştirme ve terk riskini birlikte izleyen bütünleşik veri altyapıları kurulmalı.

Ekonomik nedenlerle eğitimini yarıda bırakan veya bölüm değiştiren öğrenciler için doğrudan mali destek mekanizmaları artırılmalı; burs, ulaşım, yemek, kırtasiye ve okul bağlantılı dolaylı giderleri azaltan destek paketleri güçlendirilmeli. Desteklerin özellikle düşük gelirli haneler, kırılgan bölgeler ve eğitimden kopma riski yüksek yaş grupları için hedefli biçimde tasarlanması sağlanmalı.

Mezun izleme verileri ve işgücü piyasası göstergeleri düzenli olarak müfredat güncellemelerine yansıtılmalı. Program memnuniyetsizliğinin okul terki ve bölüm değişimine etkisi sistematik olarak izlenmeli.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde eğitimde kalıcılığı artırmak amacıyla rehberlik, yönlendirme ve okul-işletme işbirliği mekanizmaları gözden geçirilmeli. Staj kalitesi, kariyer perspektifi, mezuniyet sonrası istihdam olanakları ve okul türüne ilişkin toplumsal algı birlikte ele alınarak mesleki eğitimin yalnızca erişim değil, nitelik ve cazibe boyutu da güçlendirilmeli.

MESEM kapsamındaki öğrenciler ile çocuk işçiliği riski taşıyan grupların istatistiksel açıdan ayrıştırılabilmesi sağlanmalı.

Çocuklar ve Gençler

Enise Akçin

Bu bölümde çocuklar ve gençlerin eğitim sistemiyle kurdukları ilişki; eğitimde kalma, eğitimden ayrılma ve aldıkları eğitim ile çalıştıkları iş arasındaki uyum gibi göstergeler üzerinden izlenmektedir. Ayrıca çocuk ve genç nüfusun işgücü piyasasıyla temasının yaşa göre görünümü ile eğitim, istihdam ve NEİY oranlarının Türkiye'deki seyri uluslararası karşılaştırmalarla birlikte ele alınmaktadır.

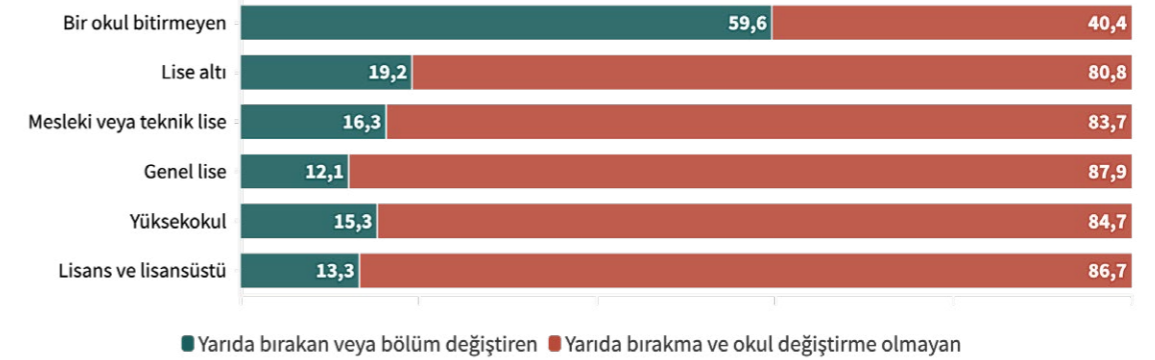
Eğitim Sürekliliği ve İşgücü Uyumu

Eğitim sistemiyle kurulan ilişkinin sürekliliği, gençlerin hem eğitimde kalma hem de ilerleyen yaşlarda istihdamla bağ kurma biçimlerini etkileyen temel bir gösterge olarak öne çıkıyor. TÜİK (2024c) verileri gençlerin %17,7'sinin eğitimini yarıda bıraktığını veya bölüm değiştirdiğini gösteriyor. Eğitim düzeyi düştükçe bir okulu yarıda bırakma veya bölüm değiştirme oranlarının belirgin biçimde arttığı görülüyor. Bir okul bitirmeyenlerde bu oran %59,6'ya ulaşırken lise altı eğitim düzeyinde %19,2 olarak gerçekleşiyor. Buna karşılık genel lise mezunlarında oran %12,1 ile en düşük seviyede seyrediyor ve bu düzey, dört yıllık yükseköğretim ve üzeri grupta gözlenen %13,3'lük oranın da altında kalıyor. Mesleki veya teknik liselerde ise yarıda bırakma ya da bölüm değiştirme oranının (%16,3) genel liseye kıyasla daha yüksek olması, ortaöğretim kademesi içinde farklı okul türleri arasında eğitimde kalma açısından ayrımlar bulunduğuna işaret ediyor (Grafik 9).

Gençlerin okulu yarıda bırakma ve bölüm değiştirme gerekçeleri incelendiğinde, bireysel tercihler kadar yapısal koşulların da

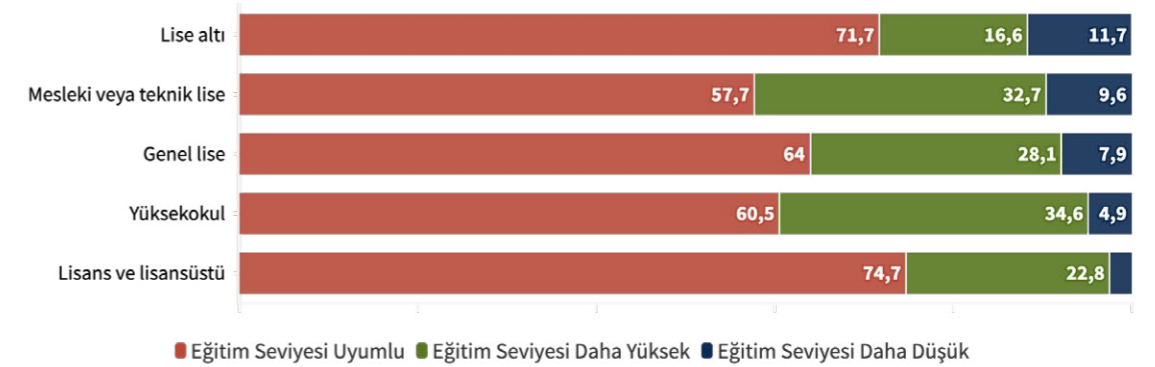
belirleyici olduğu görülüyor. TÜİK (2024c) verilerine göre bu gruptaki gençlerin %22,5'i ekonomik nedenleri öne çıkarırken, %17,2'si eğitim programının beklentilerini karşılamadığını, %14,1'i ise ailevi nedenlerle eğitime ara verdiğini ya da bölüm değiştirdiğini ifade ediyor (TÜİK, 2024c). Bu dağılım, özellikle ekonomik baskıların ve eğitim içeriği ile beklentiler arasındaki uyumsuzluğun, eğitimde sürekliliği zorlaştıran temel etkenler arasında yer aldığını düşündürüyor ve grafikte gözlenen erken kademelerdeki kopuş riskinin arkasındaki dinamiklere dair önemli ipuçları sunuyor. Ayrıca, Ekim 2024'te 32700 sayılı *Resmî Gazete*'de yayımlanan yönetmelikle sınavla bir kuruma yerleşemeyen öğrenciler için açıköğretime geçiş yolunun açılması, okuldan kopuşla ilişkili faktörler arasında yer alabilir. Mesleki ve teknik lise özelinde ise yarıda bırakma oranları, 2011 tarihli 652 sayılı KHK ile meydana gelen kurumsal kırılmalar, toplumsal algı, karma eğitim tartışmaları, istihdam belirsizlikleri, staj uygulamalarının niteliği, erken yönlendirme eksikliği ve sosyoekonomik koşulların birleşik etkisiyle açıklanabilir.

Eğitimini yarıda bırakan ya da bölüm değiştiren gençlerin eğitim sonrasında karşılaştıkları istihdam koşulları, eğitimden istihdama geçiş sürecinin niteliğini değerlendirmek açısından tamamlayıcı bir çerçeve sunuyor. Bu bağlamda, bitirilen eğitim seviyesinin mevcut işin gerektirdiği niteliklerle uyumu, eğitimden istihdama geçiş sürecinin niteliğini izlemek açısından önemli bir gösterge. Genel beklenti, eğitim seviyesi yükseldikçe iş-egitim uyumunun artması yönünde olsa da veriler, gençlerin önemli bir bölümünün



Grafik 9. En Son Tamamlanan Eğitim Seviyesine Göre Bir Okulu Yarıda Bırakma veya Bölüm Değiştirme Durumu (% 2024)

Kaynak: TÜİK, İşgücü Piyasasında Gençler, 2024



Grafik 10. Bitirilen Eğitim Seviyesinin Mevcut İşin Gerektirdiği Nitelikler ile Uyumu (% 2024)

Kaynak: TÜİK, İşgücü Piyasasında Gençler, 2024

Genel beklenti, eğitim seviyesi yükseldikçe iş-egitim uyumunun artması yönünde olsa da veriler, gençlerin önemli bir bölümünün eğitim seviyesinin altında nitelik gerektiren işlerde çalıştığına işaret ediyor.

eğitim seviyelerinin altında nitelik gerektiren işlerde çalıştığına işaret ediyor. Mesleki veya teknik lise mezunlarının %32,7'si ile yüksekokul mezunlarının %34,6'sı, mevcut işlerinin kendi eğitim seviyelerinin gerektirdiğinden daha düşük nitelik talep ettiğini belirtiyor (Grafik 10).

Yükseköğretim ve üzeri mezunlarda eğitim seviyesiyle uyumlu işte çalışma oranı 74,7 ile en yüksek düzeyde görünse de bu grupta eğitim seviyesinin işin gerektirdiği niteliklerin üzerinde kaldığını ifade edenlerin oranının %22,8'e ulaşması, yaklaşık her beş yükseköğretim mezunundan birinin, aldığı eğitimin gerektirdiğinden daha düşük beceri talep eden işlerde istihdam edildiğini gösteriyor. Genel lise mezunlarında ise uyumlu işte çalışma oranı %64'te kalırken, eğitim seviyesinin işin gerektirdiği niteliklerin üzerinde olduğu işlerde çalışanların oranının %28,1 olması, bu grupta da benzer bir uyumsuzluğa işaret ediyor (Grafik 10). Eğitim düzeyinin işin gerektirdiğinin üzerinde kalması, literatürde "aşırı eğitimsizlik" (*overeducation*) olarak tanımlanıyor ve daha düşük ücret getirisi, düşük iş doyumu ve zayıflayan kariyer gelişimi gibi sonuçlarla ilişkilendiriliyor (Leuven & Oosterbeek, 2011; Verhaest & Omev, 2006).

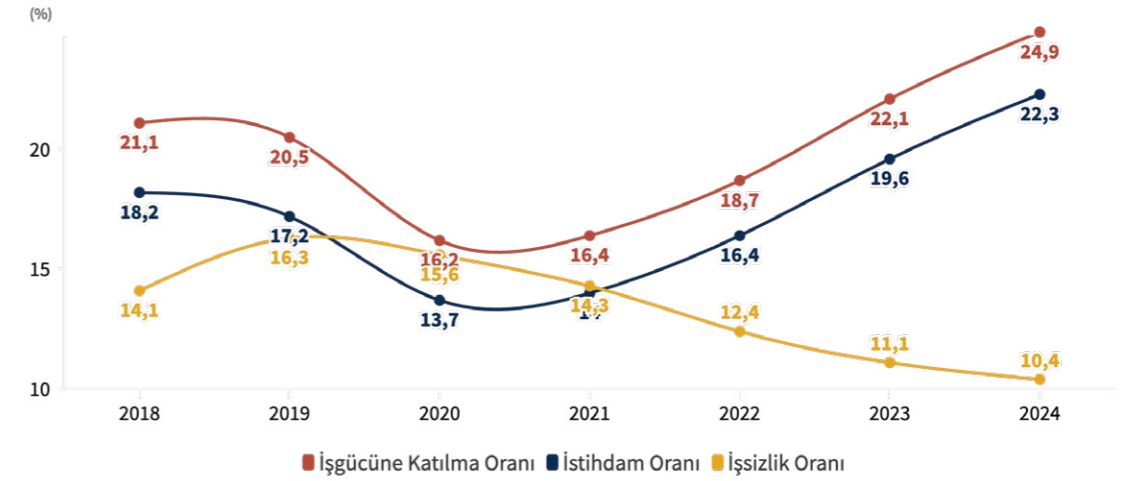
Buna karşılık, eğitim seviyesinin işin gerektirdiğinden daha düşük kaldığını belirtenlerin oranının tüm gruplarda görece sınırlı seyretmesi, temel sorunun eksik eğitimden çok, eğitim ile işgücü piyasasının talepleri arasındaki eşleşme sorununda yoğunlaştığını gösteriyor. Bu bulgular, eğitime erişimin yanı sıra eğitim programlarının, kontenjanların ve yönlendirme mekanizmalarının istihdam yapısıyla daha güçlü biçimde ilişkilendirilmesi gerekliliğine işaret ediyor. İstihdamla ilgili sorumluluğun yalnızca MEB ve YÖK gibi kurumlara atfedilmemesi; işletmelerin de kurumsal

yapılarını, fiziksel imkanlarını ve kariyer olanaklarını geliştirme yönünde adım atma gerekliliğinin altını çizmek gerekir. Özellikle küçük ve orta ölçekli işletmelerde öğrencilerin geleceğine ilişkin bir kariyer perspektifi ya da yükselme fırsatı görememeleri, eğitimden uzaklaşma sürecini hızlandırabilir.

Eğitim Dışında Kalan Çocukların İşgücü Göstergeleri

Eğitim sürecinde yaşanan kopuşlara ve eğitim-istihdam uyumuna ilişkin bulgular, çocuklar ve gençlerin işgücü piyasasıyla hangi yaşta ve hangi koşullarda temas kurduklarının da izlenmesini gerekli kılıyor. Bu çerçevede çocuk nüfusun işgücü durumu, zorunlu eğitim çağında eğitime erişim ve eğitimde kalma tartışmalarını tamamlayan önemli bir gösterge sunuyor. 2018-24 döneminde 15-17 yaş aralığında eğitimde olmayan çocukların işgücüne katılım oranı dalgalı bir seyir izlemekle birlikte özellikle son üç yılda belirgin biçimde artıyor. 2018'de %21,1 olan işgücüne katılım oranı, pandemi yılı olan 2020'de %16,2'ye geriledikten sonra 2024'te %24,9'a yükseliyor. Benzer biçimde istihdam oranı da 2020'de %13,7 ile en düşük seviyeleri gördükten sonra artış eğilimine giriyor ve 2024'te %22,3 seviyesine ulaşıyor (Grafik 11).

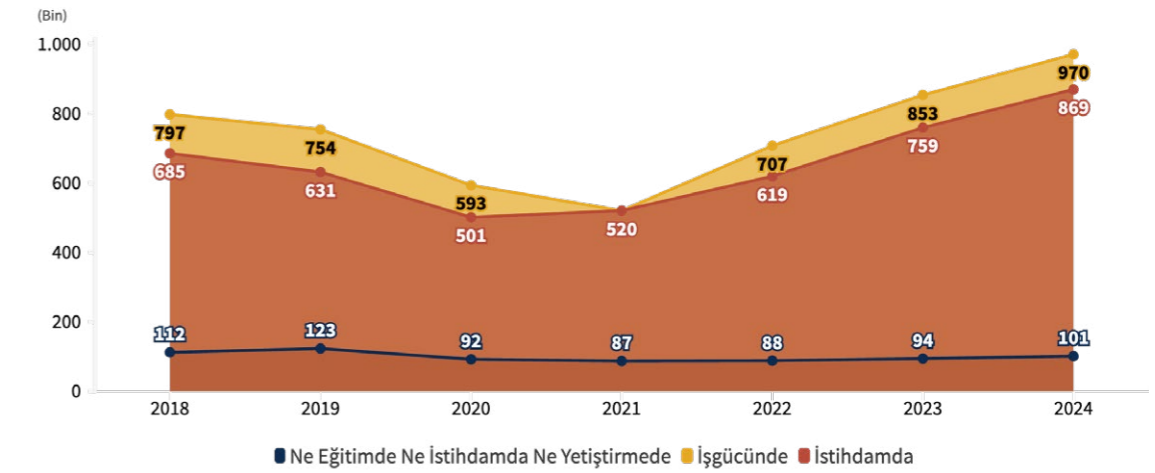
Bununla birlikte Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM) kapsamında örgün eğitime kayıtlı olup aynı zamanda işletmelerde beceri eğitimi alan öğrencilerin de istatistiklerde istihdamda görülebildiği dikkate alındığında, gözlenen artışın tamamını doğrudan çocuk işçiliği kapsamında değerlendirmek doğru olmayacaktır. Bu ayrımın sağlıklı biçimde yapılabilmesi ise Millî Eğitim Bakanlığı verileri ile işgücü istatistiklerinin birlikte analiz edilmesini ve özellikle örgün eğitime kayıt,



Grafik 11. 15-17 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Çocuk Nüfusun İşgücü Durumu (% , 2018-24)

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2024

Not: İşgücü, istihdamda olan çocuklar ile çalışmamakla birlikte iş arayan çocukların toplamını; istihdam ise sadece fiilen çalışan çocukları ifade etmektedir.



Grafik 12. 15-17 Yaş Aralığında Kurumsal Olmayan Çocuk Nüfusun İşgücü Durumu (Bin, 2018-24)

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2024

Not: İşgücü, istihdamda olan çocuklar ile çalışmamakla birlikte iş arayan çocukların toplamını; istihdam ise sadece fiilen çalışan çocukları ifade etmektedir.

BİLGİ KUTUSU

Kurumsal Olmayan Nüfus: Üniversite yurtları, yetiştirme yurtları (yetimhane), huzurevi, özel nitelikteki hastane, hapisane, kışla vb. yerlerde ikamet edenler dışında kalan nüfusu ifade etmektedir.

Son dört yıldır artan NEİY çocuk sayısının, pandemiden bu yana en yüksek düzeye ulaşarak 101 bine çıkması dikkat çekiyor.

çalışma süresi, sosyal güvence, sektör ve mezuniyet sonrası izleme bilgilerinin bütüncül biçimde takip edilmesini gerektirmektedir. 15-17 yaş grubunun işsizlik oranları ise aynı dönemde dalgalı bir seyir izleyerek 2018'de %14,1 iken 2024'te %10,4'e düşüyor (Grafik 11). Bu görünüm, 15-17 yaş grubunun giderek daha fazla işgücü piyasasına yöneldiğini gösteriyor.

Çocuk nüfusun işgücü durumu sayılarla değerlendirildiğinde daha çarpıcı hale geliyor. 15-17 yaş aralığında çocuklarda işgücünde yer alanların sayısı 2021'de 520 bin düzeyine geriledikten sonra hızla artarak 2024'te 970 bine yükseliyor. Aynı dönemde istihdamdaki çocuk sayısı 501 binden 869 bine çıkarak önemli bir artış seyri gösteriyor. Özellikle son yıldaki %14,5'lik artış dikkat çekiyor. Öte yandan Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede (NEİY) olan çocukların sayısı 2018-24 arasında görece yatay bir seyir izliyor. Ancak son dört yıldır artış eğilimini devam ettiren NEİY çocuk sayısının, pandemiden bu yana en yüksek düzeyine ulaşarak 101 bine çıkması kayda değer bir gelişme olarak öne çıkıyor (Grafik 12).

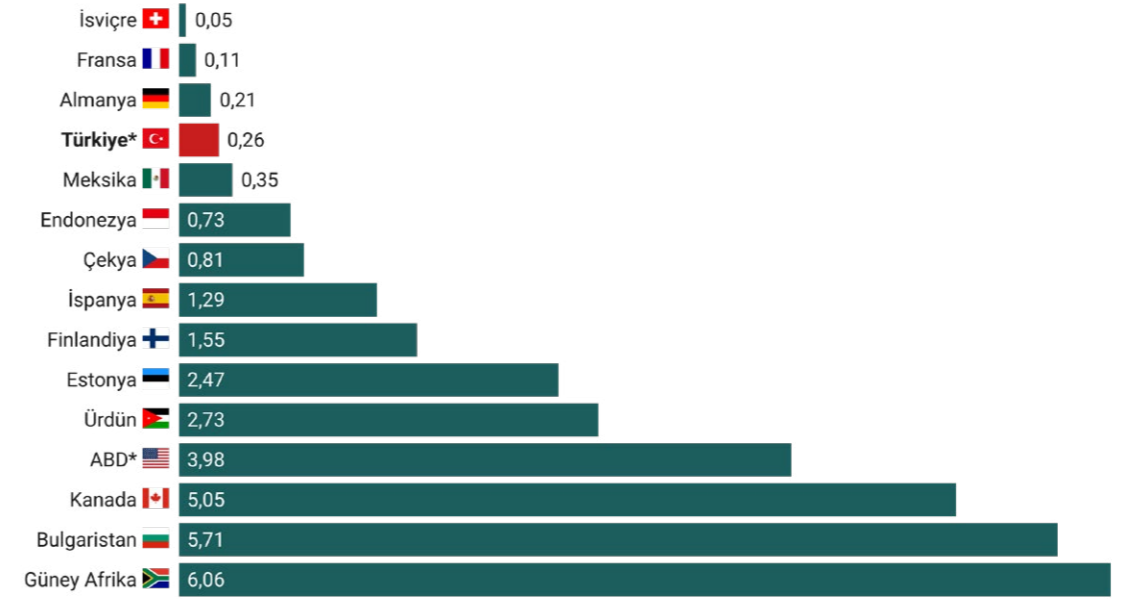
Türkiye ve Dünyada Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede Olan Gençler

Ulusal düzeyde zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitimle bağlarının ve işgücüyle temaslarının seyrine ilişkin bulgular, Türkiye'nin bu alandaki görünümünün uluslararası

bağlamda nasıl konumlandığı sorusunu da beraberinde getiriyor. Bu çerçevede ilkököl çağındaki okul dışında kalan çocuk oranları, eğitime erişimin en erken ve en temel göstergelerinden biri olarak öne çıkıyor. UNESCO (2025) verileri, Türkiye'de ilkököl çağındaki okul dışında kalan çocuk oranının %0,26 düzeyinde bulunduğunu gösteriyor. Bu oran, İsviçre (%0,05), Fransa (%0,11) ve Almanya'da (%0,21) gözlenen seviyelerin üzerinde yer alıyor. Buna karşılık Türkiye, Meksika (%0,35), İspanya (%1,29) ve Kanada'da (%5,05) ölçülen oranlara kıyasla daha düşük bir düzeyde bulunuyor. Türkiye'nin ilkököl düzeyinde OECD ve AB ülkelerinin önemli bir bölümüne kıyasla oldukça iyi bir konumda yer alması, bu seviyede eğitime erişimin büyük ölçüde sağlandığını ancak bazı ülkelere kıyasla hala iyileştirme alanları bulunduğunu gösteriyor (Grafik 13).

İlkokul kademesine ilişkin uluslararası karşılaştırmanın ardından, zorunlu eğitim sonrasında gençlerin eğitim ve istihdamla kurdukları ilişkinin seyrini değerlendirmek amacıyla 15-29 yaş aralığında NEİY genç nüfus önemli bir gösterge olarak öne çıkıyor. Türkiye'de 15-29 yaş aralığında NEİY oranı %26,4 düzeyi ile genç nüfusun dörtte birinden daha yüksek bir orana tekabül ediyor. Bu oran, nüfus büyüklüğü ve ekonomik yapı açısından Türkiye'ye benzer ülkelere karşılaştırıldığında da görece yüksek bir seviyeye işaret ediyor. NEİY oranı Fransa'da %14,4, İtalya'da %16,4, İspanya'da %16,3 ve Meksika'da %18,1 olarak ölçülürken, OECD ortalaması %12,8 düzeyinde bulunuyor (Grafik 14). Bu görünüm, Türkiye'de NEİY nüfusun hem OECD ortalamasından hem de benzer ülke grubunun önemli bir bölümünden belirgin şekilde yüksek seyrettiğini gösteriyor.

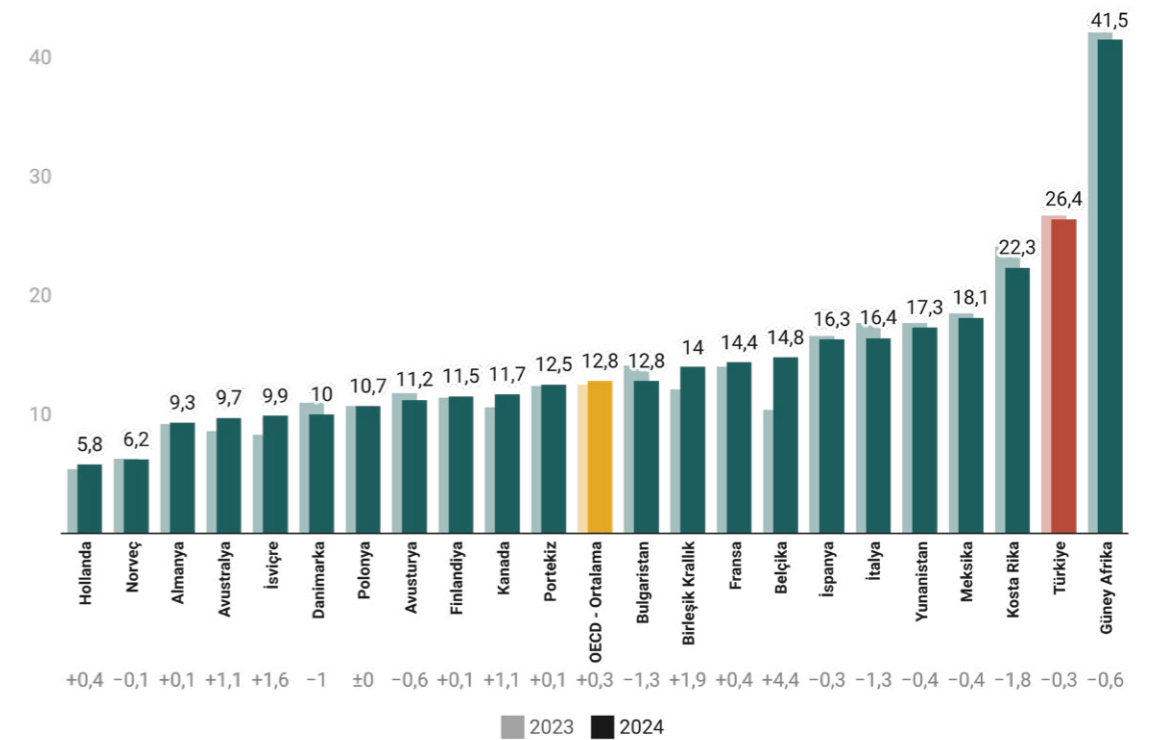
Grafikte yer alan yıllık değişim göstergeleri,



Grafik 13. Türkiye'de ve Dünyada İlkokul Çağında Okul Dışında Kalan Çocuk Oranı (% , 2023)

Kaynak: UNESCO, Institute for Statistics, 2025

Not: "*" ile işaretli ülkelerde 2023 yılına ait güncel veri bulunmadığından, en güncel olan 2022 yılına ait veriler esas alınmıştır.



Grafik 14. OECD Ülkelerinde 15-29 Yaş Aralığında Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede (NEİY) Olan Genç Nüfus Oranı (% , 2023-24)

Kaynak: OECD Data, Youth Not in Employment, Education or Training (NEET), 2025

bu görünümün geçen seneye kıyasla nasıl şekillendiğine dair de ek bir çerçeve sunuyor. 2024 yılında Türkiye’de NEİY oranı bir önceki yıla kıyasla 0,3 puan azalma gösteriyor (Grafik 14). Aynı dönemde birçok OECD ülkesinde NEİY oranlarının sınırlı artışlar gösterdiği dikkate alındığında, Türkiye’de bu oranın düşüş eğilimi sergilemesi görece olumlu bir tablo sunuyor. Bununla birlikte genç nüfusun eğitim ve istihdama kazandırılması, politika gündeminde önemini koruyan temel bir alan olarak önemini koruyor.

Eğitim, İstihdam ve NEİY: Uluslararası Görünüm

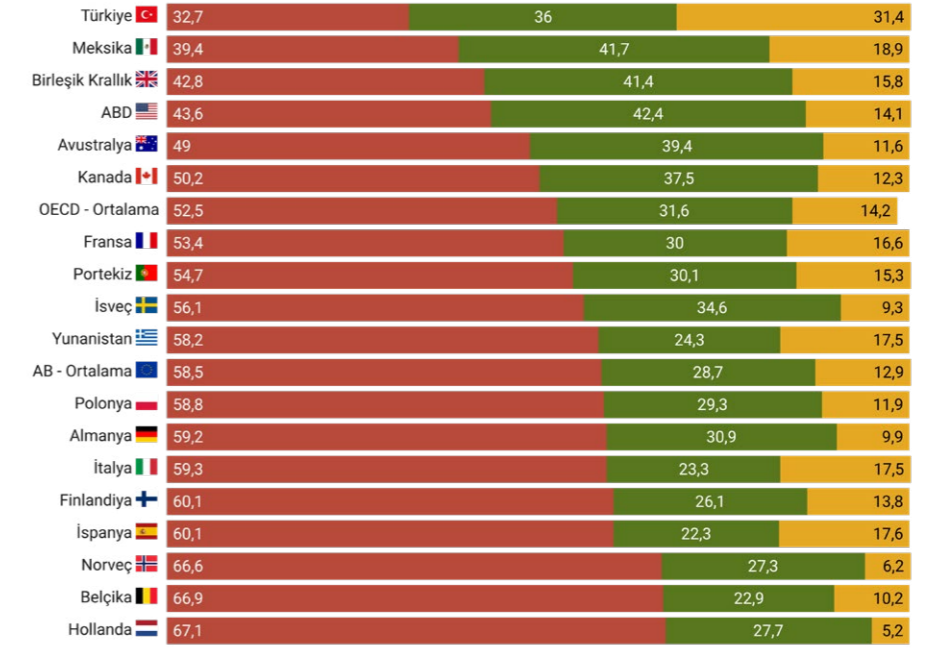
18-24 yaş grubunda eğitim, istihdam ve NEİY oranlarına ilişkin 2024 ve son beş yıldaki değişim göstergeleri birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de son beş yılda gençlerin eğitim ve istihdamla kurduğu ilişkide bir yeniden yönelim eğilimi dikkat çekiyor. 2019-24 döneminde eğitimde olan gençlerin oranının 5,7 puan azalarak 2024 itibarıyla %32,7’ye gerilemesine karşılık, istihdam oranının 6,5 puan artarak %36 seviyesine ulaşması, eğitimden ayrılan gençlerin bir bölümünün işgücü piyasasına yöneldiğini düşündürüyor. Bununla birlikte 2024 itibarıyla 18-24 yaş grubunda NEİY oranının %31,4 gibi yüksek bir düzeyde seyretmesi ve OECD ortalamasının (%14,2) oldukça üzerinde kalması, genç nüfusun eğitim ve istihdamla ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik politika alanlarının önemini ortaya

Mesleki ve teknik eğitim, eğitimde kalma ile istihdama geçiş arasındaki bağı güçlendirme potansiyeli taşıyan önemli bir politika aracı olarak öne çıkıyor.

koyuyor (Grafik 15; Grafik 16).

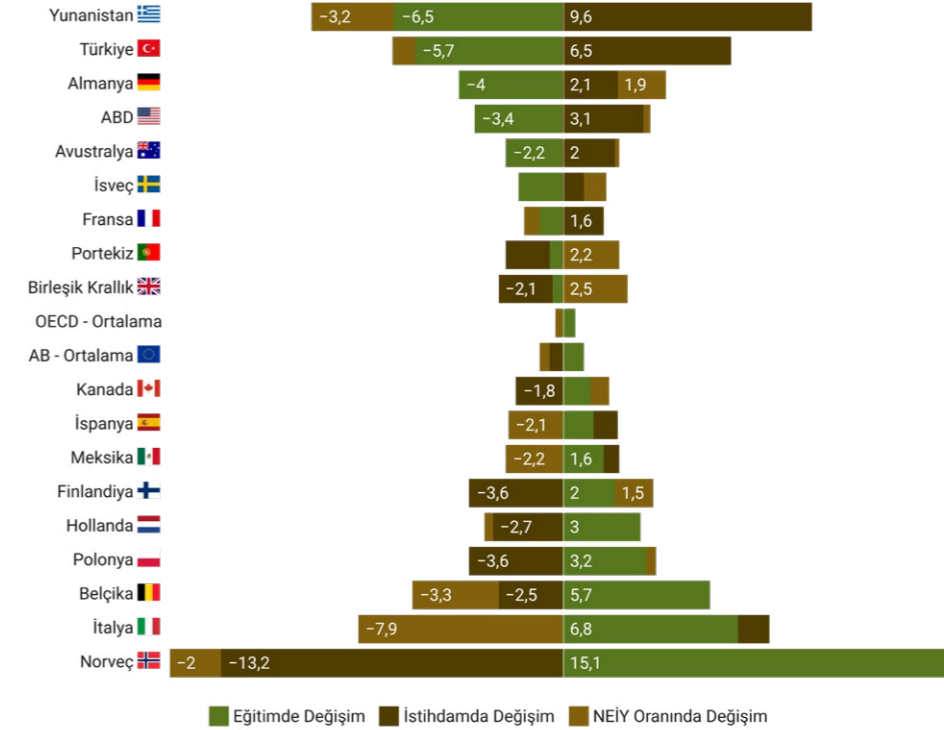
Uluslararası karşılaştırmalar, Türkiye’nin bu görünümünün benzer ülke örnekleriyle kıyaslandığında da ayrıştığını ortaya koyuyor. Meksika (%18,9), İtalya (%17,5) ve İspanya (%17,6) gibi nüfus büyüklüğü ve ekonomik yapı açısından Türkiye’ye yakın ülkelerde NEİY oranlarının daha düşük seyretmesi, bu ülkelerde eğitimden istihdama geçişi destekleyen kurumsal mekanizmaların Türkiye’ye kıyasla daha etkin işlediğini gösteriyor. Bu çerçevede mesleki ve teknik eğitim, eğitimde kalma ile istihdama geçiş arasındaki bağı güçlendirme potansiyeli taşıyan önemli bir politika aracı olarak öne çıkıyor.

Uluslararası deneyimler, özellikle okul ile işyeri temelli öğrenmenin birlikte kurgulandığı mesleki eğitim modellerinin, gençlerin hem eğitimde kalma sürelerini uzattığını hem de istihdama geçişlerini kolaylaştırdığını gösteriyor (OECD, 2025a). İsveç, Almanya ve Avusturya gibi ülkelerde uygulanan ikili mesleki eğitim sistemlerinde gençlerin istihdam oranlarının yüksek, NEİY oranlarının ise görece düşük seyretmesi, bu modellerin işlevine işaret ediyor (Cedefop, 2025; OECD, 2025a; 2025f). Türkiye açısından bakıldığında, mesleki ve teknik eğitimin bu potansiyeli taşıdığı görülmele birlikte, önceki bölümlerde ortaya konan beceri-yapılan iş uyumsuzlukları, bu alanın yalnızca erişim ve kapasite artışıyla değil, program içeriği, sektörle kurulan ilişkiler ve yönlendirme mekanizmalarıyla birlikte ele alınması gerektiğini gösteriyor. Bu yönüyle mesleki ve teknik eğitim, 18-24 yaş grubunda gözlenen yüksek NEİY oranlarının azaltılmasına katkı sunabilecek, ancak niteliği yakından izlenmesi gereken kritik bir politika alanı olarak öne çıkıyor.



Grafik 15. Türkiye’de ve Dünyada 18-24 Yaş Aralığında Eğitim, İstihdam ve NEİY Oranları (% , 2024)

Kaynak: OECD Education at a Glance, 2025



Grafik 16. Türkiye’de ve Dünyada 18-24 Yaş Aralığında Eğitim, İstihdam ve NEİY Oranlarında Değişim (% , 2019-24)

Kaynak: OECD Education at a Glance, Trends in the share of 18-24 year-olds in education/not in education, by work status and gender (2019 and 2024), 2025



Eğitime Erişim



TEMEL BULGULAR

Okul öncesi eğitimde 2023/24-2024/25 döneminde tüm yaş gruplarında net okullaşma oranı geriledi. 5 yaşta oran %82,53'e, 4-5 yaşta %60,83'e, 3-5 yaşta ise %48,97'ye düştü.

İlkokulda net okullaşma oranı 2024/25'te %95,43'e ulaşarak yüksek ve istikrarlı seyrini korudu. Bu görünüm, zorunlu eğitimin ilk kademesinde erişimin büyük ölçüde güvence altına alındığını gösteriyor.

Yükseköğretimde net okullaşma oranı 2023/24'te %42,72 iken 2024/25'te %46,34'e yükseldi. Kontenjanların 2024'te 505.305'ten 2025'te 377.696'ya düşmesine rağmen okullaşma oranındaki artışın sürmesi dikkat çekici.

Ortaöğretimde öğrenci dağılımı incelendiğinde genel ortaöğretimin payı 2024/25'te %59,31'e gerilerken, mesleki ve teknik ortaöğretimin payı %31,55'e yükseldi. Bu görünüm, son yıllarda mesleki ve teknik eğitimi teşvik eden politikaların öğrenci tercihlerine yansımaya başladığını gösteriyor.

Özel eğitimde toplam öğrenci sayısı 2018/19-2024/25 döneminde %51,13 artarak 602.729'a yükseldi. Toplam özel eğitim okul sayısının %36,6 artışla sınırlı kalması, erişimdeki nicel büyümenin kapasite artışıyla aynı hızda desteklenmediğini gösteriyor.

BİLSEM kurum sayısı 2022/23'te 393'e yükseldikten sonra 2024/25'te 365'e geriledi. Buna karşın öğrenci sayısının 83 binden 110 binin üzerine çıkması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının son iki yılda 26'dan 20'ye gerilemesi olumlu bir tablo çiziyor.

KYGM bursları nominal olarak artsa da reel değeri 2010'daki 200 TL düzeyinden 2025'te yaklaşık 177 TL'ye geriledi. Bursun asgari ücrete oranının 2010'daki %25 seviyesinden 2025'te %11,5'e düşmesi, mali desteğin öğrencilerin yaşam maliyetlerini karşılama kapasitesinin zaman içinde zayıfladığını ortaya koyuyor.

ÖNERİLER

Okul öncesi eğitime erişimde bölgesel eşitsizlikleri azaltmak amacıyla dezavantajlı bölgelerde kamu arzı artırılmalı ve erken çocukluk eğitiminin uzun vadeli getirilerine ilişkin aile farkındalığını yükselten bilgilendirme çalışmaları güçlendirilmeli.

Ortaokul ve özellikle ortaöğretimde gözlenen okullaşma kayıpları için MEB tarafından devamsızlık, okul terki ve sistem dışına çıkma riskini izleyen erken uyarı sistemleri güçlendirilmeli; ekonomik ve sosyal kırılganlık yaşayan öğrenciler için okul temelli destek mekanizmaları yaygınlaştırılmalı.

Mesleki ve teknik ortaöğretimin artan payının nitelikli bir dönüşüme karşılık gelebilmesi için altyapı, öğretmen kapasitesi, rehberlik ve işletmelerle kurulan bağlar birlikte güçlendirilmeli. Mesleki eğitime yönlendirme yalnızca kontenjan artışıyla değil, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kariyer beklentilerini gözeten rehberlik mekanizmalarıyla desteklenmeli.

Özel yetenekli öğrencilerin erişimi, yalnızca merkez sayısı ve kayıtlı öğrenci sayısı üzerinden değil, tanılama süreçlerinin kapsayıcılığı ve sunulan desteğin niteliği üzerinden de izlenmeli. Çoklu değerlendirme araçları, sınıf içi zenginleştirme uygulamaları ve uygun durumlarda hızlandırma mekanizmaları güçlendirilmeli.

İlköğretim ve ortaöğretimde burs desteğinin kapsamı genişletilmeli; burslu öğrenci oranı özellikle sosyoekonomik kırılganlık yaşayan öğrenciler lehine artırılmalı. Bursların okulda kalıcılık üzerindeki etkisi düzenli olarak izlenmeli.

KYGM burs ve kredi tutarları öğrencilerin temel yaşam maliyetlerini karşılayacak biçimde enflasyon ve barınma, beslenme, ulaşım gibi kalemler dikkate alınarak güncellenmeli. Bursların satın alma gücündeki aşınmayı önlemek için öngörülebilir ve şeffaf bir endeksleme mekanizması kurulmalı.

EĞİTİME ERİŞİM

Enise Akçin

Bu bölümde eğitime erişim, kademelere göre okullaşma oranları, ortaöğretime geçiş yapısı, okul türlerine göre öğrenci dağılımı ve özel gereksinimi olan ya da destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerin sisteme erişimi üzerinden ele alınmaktadır. Ayrıca bursların kapsayıcılığı ve alım gücü ile geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitime katılımı da değerlendirilerek, eğitim sistemine erişimin yalnızca kayıt düzeyiyle değil, kapasite, süreklilik ve eşitlik boyutlarıyla birlikte nasıl şekillendiği incelenmektedir.

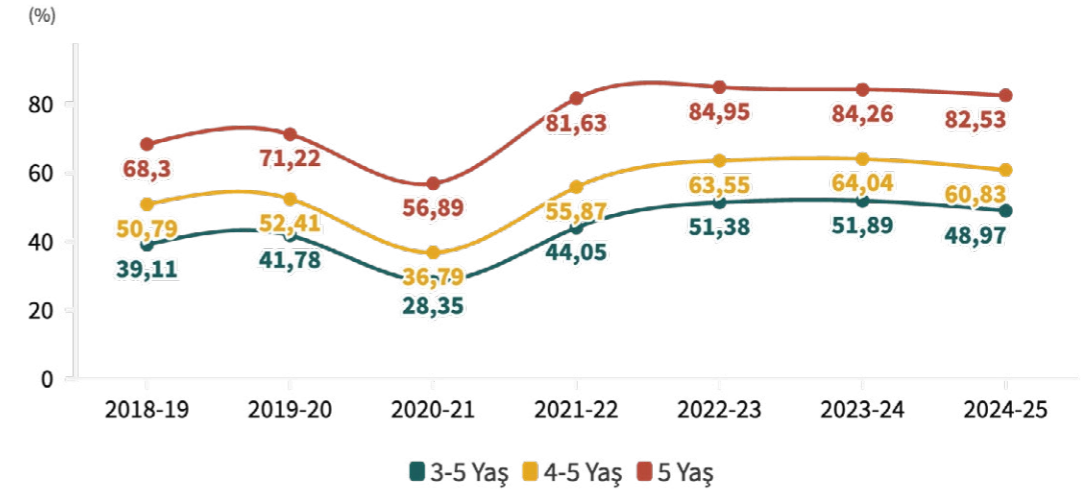
Kademelere Göre Okullaşma Oranı

Eğitime erişimin temel göstergelerinden biri olan okullaşma oranları değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitimde yaş grupları arasında belirgin bir ayrışma ve tüm yaş gruplarında okullaşma oranlarında düşüş dikkat çekiyor. 2023/24-2024/25 döneminde 5 yaş grubunda net okullaşma oranı %84,26'dan %82,53'e sınırlı bir gerileme gösterirken, 4-5 yaş grubunda bu oran %64,04'ten %60,83'e, 3-5 yaş grubunda ise %51,89'dan %48,97'ye düşüyor (Grafik 17). 2020-21 pandemi döneminden bu yana izlenen kademeli artışın tüm okul öncesi kademelerinde düşüşe geçmesi üzerine eğilinmesi gereken bir konu olarak öne çıkıyor. Bu görünüm, erişimdeki daralmanın özellikle daha erken yaşlarda yoğunlaştığını, 5 yaş grubunda ise görece daha sınırlı kaldığını ortaya koyuyor. Erken yaşlarda okullaşma oranlarının düşük seviyelerde seyretmesi, okul öncesi eğitimin ağırlıklı olarak ilkokula hazırlık işlevi üzerinden yaygınlaştığını; erken yaşlarda erişimin ise daha kırılgan bir yapı sergilediğini gösteriyor.

Bu kırılgan yapı okul öncesi eğitimin birçok bölgede aileler tarafından ek maliyet gerektiren bir hizmet olarak algılanmasına neden olmakta ve ekonomik dalgalanmalar karşısında bu kademeyi daha hassas hale getirmektedir. Pandemi sonrasında artan yaşam maliyetleri ve aile bütçelerinin önceliklendirilmesi, özellikle zorunlu olmayan eğitim kademelerinde talep daralmasına yol açmış olabilir; devlet okullarında dahi katkı payı, servis, yemek ve materyal gibi dolaylı giderlerin varlığı bu etkiyi dezavantajlı bölgelerde daha belirgin hale getirebilmektedir. Erken çocukluk eğitiminin uzun vadeli getirilerine ilişkin toplumsal farkındalık düzeyinin bölgeler arasında farklılık göstermesi de ekonomik belirsizlik dönemlerinde erişim eşitsizliklerini derinleştirebilmektedir. Bu çerçevede pandemi sonrası dönemde okul öncesi kademelerde gözlenen düşüşün, zorunlu olmama özelliği, ekonomik maliyetler, aile tercihleri ve bölgesel eşitsizliklerin birleşik etkisini yansıttığı yönünde değerlendirilebilir.

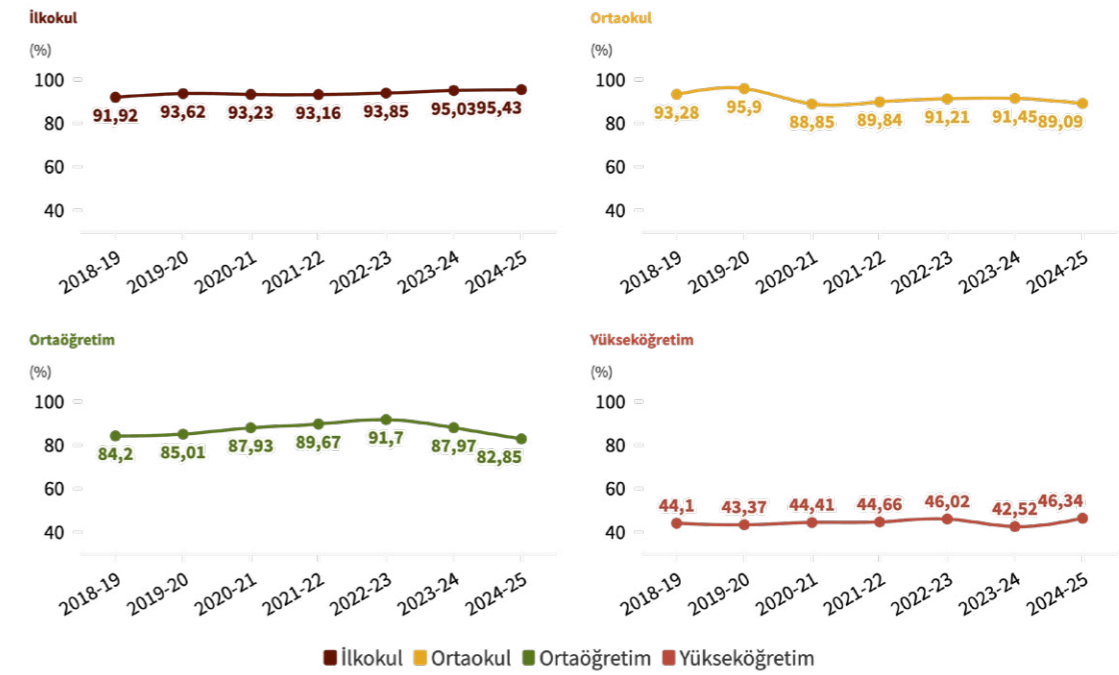
Zorunlu eğitime gelindiğinde alt ve orta kademelerde erişimin büyük ölçüde güvence altına alındığı; buna karşılık eğitim sistemi içinde en kırılgan alanın ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte yoğunlaştığı görülüyor. İlkokulda net okullaşma oranı 2018-25 yılları arasında %91-95 bandında seyrederek yüksek ve istikrarlı bir artış gösterirken, 2024-25'te %95,43 ile artış seyrini sürdürerek en yüksek seviyeye ulaşıyor. Ortaokulda ise 2020-21 döneminden itibaren artış seyrini sürdürmesine rağmen 2024-25'te 2,36 puanlık bir gerileme ile %89,09 düzeyine geliyor (Grafik 18). Bu iki kademede okullaşmanın yüksek ve görece dengeli seyretmesi, zorunlu eğitimin erişim açısından güçlü bir dengeleyici

Bölgelere göre okul öncesi okullaşma oranları
→ s. 141



Grafik 17. Okul Öncesi Kademelere Göre Net Okullaşma Oranları (%), 2018/19-2024/25

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Grafik 18. Kademelere Göre Net Okullaşma Oranları (%), 2018/19-2024/25

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

işlev gördüğüne işaret ediyor. Bununla birlikte ortaokulun zorunlu eğitim kapsamında olmasına karşın, özellikle dezavantajlı bölgelerde ekonomik ve sosyal koşulların devamsızlık ve sistem dışına çıkma riskini artırıyor olabileceği; hane gelirindeki daralma, çocuk işçiliği ya da aile içi bakım sorumluluklarının bu yaş grubunu etkileyebileceği değerlendirilebilir. Ayrıca devamsızlık uygulamalarının daha istisnasız ve sıkı biçimde yürütülmesinin, kayıtlı öğrencilerin fiili devam durumunu daha görünür hale getirerek net okullaşma oranlarına düşüş olarak yansımış olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Buna karşılık ortaöğretim ve yükseköğretimde okullaşma oranlarının daha dalgalı ve kırılmalı bir yapı sergilediği dikkat çekiyor. Ortaöğretimde net okullaşma oranı 2019-20'de %85,01 iken 2022-23'te %91,7'ye kadar yükseliyor, ancak bu tarihten itibaren gerileyerek 2024-25'te %82,85'e belirgin bir düşüş gözleniyor. Yükseköğretimde ise dönem boyunca genel olarak %43-46 bandında dalgalanan okullaşma oranı bir önceki yıla kıyasla belirgin bir artışla 2023-24'te %42,72 düzeyindeyken 2024-25'te %46,34'e yükseliyor ve yaklaşık 3,6 puanlık bir artış kaydediyor (Grafik 18). 2024'te genel kontenjan toplamı 505.305 iken 2025'te kontenjanların daraltılmasıyla bu sayının 377.696'ya düşmesine rağmen yükseköğretim okullaşma oranında artış seyrinin sürmesi dikkat çekici (ÖSYM, 2024c; 2025c; 2025d). Bununla birlikte, yükseköğretime erişimde kaydedilen niceliksel genişlemenin, eğitim niteliği ile mezunların istihdam imkanlarını güçlendirecek politikalarla birlikte ele alınması, sürdürülebilir bir yükseköğretim sistemi açısından önem taşıyor.

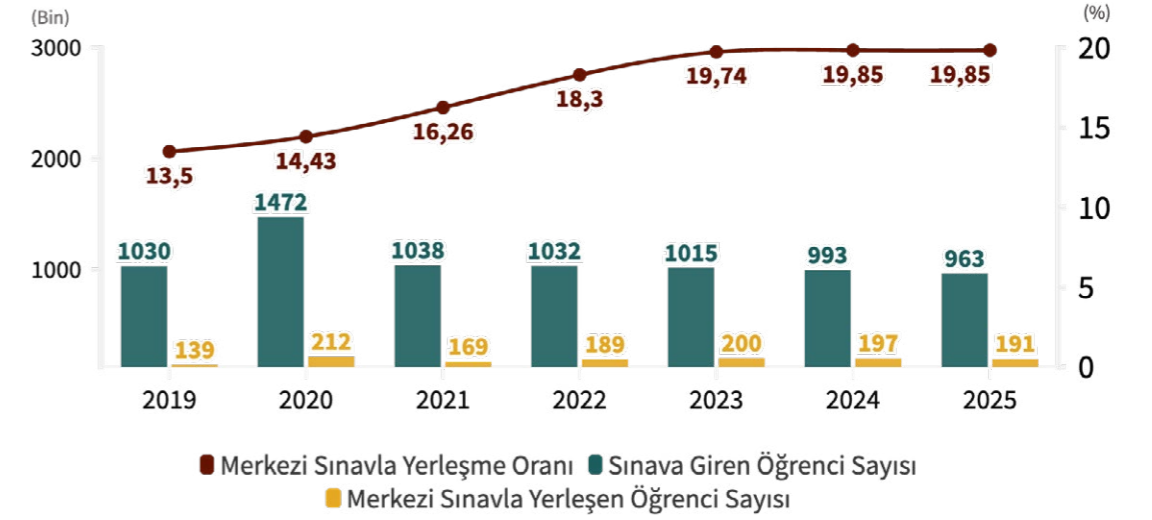
Bu görünüm, özellikle ortaöğretim sonrası aşamada eğitimde kalmanın daha güçlü destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduğunu

ortaya koyuyor. Nitekim TÜİK verileri, 15-24 yaş grubunda işgücüne katılım oranının 2023'te %45,6'dan 2024'te %47,2'ye, istihdam oranının ise aynı dönemde %37,7'den %39,5'e yükseldiğini ortaya koyarak, eğitimden işgücüne geçiş baskısının bu kademelerde okullaşma üzerinde belirleyici bir arka plan oluşturduğuna işaret ediyor (TÜİK, 2024b). Bu görünüm, yükseköğretim seviyesinde okullaşmanın artmasına rağmen işgücü ve istihdam oranlarındaki yükselişin, ortaöğretim düzeyinde okullaşmanın gerilemesiyle bağlantılı olabileceğine işaret ediyor. Nitekim ortaöğretim öğrenci sayısındaki azalma, bu değerlendirmeye uyumlu bir görünüm sunuyor.

Ortaöğretime Geçişte Erişim Yapısı: Merkezi Yerleştirme ve Okul Türleri

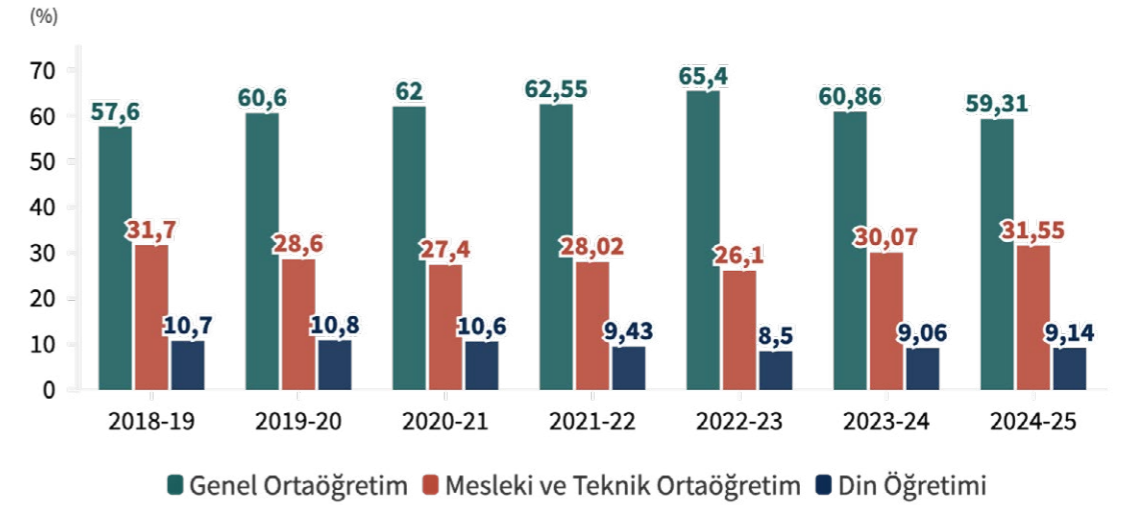
Eğitime erişimde kritik bir eşik oluşturan ortaöğretime geçiş süreci, merkezi sınav yoluyla okullara yerleşim imkanı sunması bakımından eğitimde fırsat yapısını doğrudan etkiliyor. Liselere Geçiş Sistemi'ne (LGS) giren öğrenci sayısının 2020 yılından itibaren belirgin biçimde azaldığı görülüyor. 2020'de yaklaşık 1,47 milyon öğrenci sınava girerken, izleyen yıllarda kademeli olarak gerileyerek 2025'te 1 milyonun altına düşüyor (Grafik 19). Sınava katılım düzeyindeki gerileme, ortaöğretime geçiş talebinin zayıflamasından çok, çağ nüfusundaki küçülmenin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim ortaokul öğrenci sayısının son üç yılda her yıl azalarak 5.524.117'den 5.181.914'e gerilemesi, bunu destekler niteliktedir (MEB, 2025h).

Buna karşılık merkezi yerleştirme ile yerleşen öğrenci sayısındaki artış ve azalışların, ortaöğretim kademesindeki okul ve dolayısıyla kontenjan yapısıyla doğrudan bağlantılı olduğu görülüyor. Son bir yılda sınavla



Grafik 19. LGS'ye Giren ve Yerleşen Öğrenci Sayıları ve Oranı (%), 2019-25)

Kaynak: MEB, 2025 Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında Merkezi Sınava İlişkin İstatistikî Bilgiler, 2025; Liselere Geçiş Sistemi Kapsamında Yerleştirme Raporu, 2025



Grafik 20. Lise Türlerine Göre Öğrenci Sayılarının Toplam Lise Öğrencileri İçindeki Oranları (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Lise türlerine göre öğrenci dağılımı; demografik eğilimlerin yanı sıra mesleki eğitime yönlendirme süreçleri, aile tercihleri ve rehberlik hizmetlerinin niteliği gibi çok boyutlu etkenlerle şekilleniyor.

Ortaöğretim okul ve öğrenci sayıları
→ s. 23

öğrenci alan ortaöğretim okulu sayısının 12.503'ten 12.423'e gerilemesi, ortaöğretim öğrenci sayısının 5.796.881'den 5.328.812'ye gerilemesiyle birlikte değerlendirildiğinde anlam kazanıyor ve yerleşen öğrenci sayısındaki dalgalanmaların bu değişimle ilişkilendirilebileceği düşünülüyor. Sınavla öğrenci alan okul sayısındaki azalış, proje okullarına yönelik statü ve kapsam düzenlemeleriyle ilişkilendirilebilir. 12 Temmuz 2025 tarihli *Resmî Gazete*'de yayımlanan yönetmelikle proje okulları yeniden tanımlandı. Bu okulların belirlenme ölçütleri ile izleme ve değerlendirme süreçleri düzenlendi. Bu çerçevede bazı okulların proje okulu statüsünün yeniden değerlendirilmesi, sınavla öğrenci alan okul sayısındaki değişimi etkileyen unsurlardan biri olabilir (Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okulları Yönetmeliği, 2025). Öte yandan merkezi yerleşme oranının son üç yılda yaklaşık %19-20 bandında benzer düzeylerde seyretmesi, sınava giren öğrenci sayısındaki düşüşe rağmen seçici ortaöğretim kurumlarına erişimin değişmediğini ve rekabet düzeyinin korunduğunu gösteriyor.

Ortaöğretimde öğrenci dağılımı lise türlerine göre incelendiğinde, son yedi yıllık dönemde okul türleri arasında farklılık görülüyor. Genel ortaöğretimin toplam lise öğrencileri içindeki payı 2018-19'da %57,6 düzeyindeyken 2022-23'te %65,4'e kadar yükseliyor, ancak izleyen iki yılda gerileyerek 2024-25'te %59,31'e düşüyor. Bu seyir, genel liselerin ortaöğretimde baskın konumunu koruduğunu ancak bu ağırlığın son dönemde yeniden zayıflamaya başladığını gösteriyor. Buna karşılık mesleki ve teknik ortaöğretimin payı aynı dönemde ters yönlü bir hareket sergiliyor: 2018-19'da %31,7 olan oran 2022-23'te %26,1'e kadar gerilerken, son

iki yılda yeniden artarak 2024-25'te %31,55'e ulaşıyor (Grafik 20). Ortaöğretim içindeki payı görece düşük olmakla birlikte son iki yılda yeniden yükselişe geçtiği görülüyor. Bu artışta nitelikli meslek lisesi sayısındaki artışın bulunduğu düşünülebilir.

Din öğretiminin payı ise genel ortaöğretime kıyasla daha düşük seyrediyor; 2018-19'da %10,7 olan oran 2022-23'te %8,5'e kadar geriliyor, son iki yılda ise artış seyrini koruyarak 2024-25'te %9,14 düzeyine çıkıyor (Grafik 20). Genel tablo, ortaöğretimde okul türleri arasındaki dağılımın yapısal açıdan istikrarlı olduğunu, ancak son yıllarda genel ve mesleki-teknik eğitim arasındaki denge arayışının yeniden belirginleştiğini ve bu alanlardaki mesleki ve teknik eğitimi teşvik eden politika yönlendirmelerinin öğrenci tercihlerine yansımaya başladığını gösteriyor. Mesleki ve teknik ortaöğretimde artan derslik ve öğretmen sayısı bu politikaların somut adımları olarak değerlendirilebilir.

Lise türlerine göre öğrenci dağılımı değerlendirildiğinde, bu görünümün yalnızca demografik eğilimlerle değil; mesleki ve teknik eğitime ilişkin yönlendirme mekanizmaları, aile algıları ve rehberlik hizmetlerinin niteliğiyle de yakından ilişkili olduğu görülüyor. Millî Eğitim Bakanlığının Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi, mesleki eğitime erişimde farkındalık ve yönlendirme sorunlarının yapısal bir boyut taşıdığına işaret ediyor; erişimin yalnızca okul sayısı üzerinden değil, çok boyutlu politika araçlarıyla ele alınması gerektiğini vurguluyor (MEB, 2024e).

Özel Eğitimde Öğrenci, Öğretmen ve Okul Sayıları

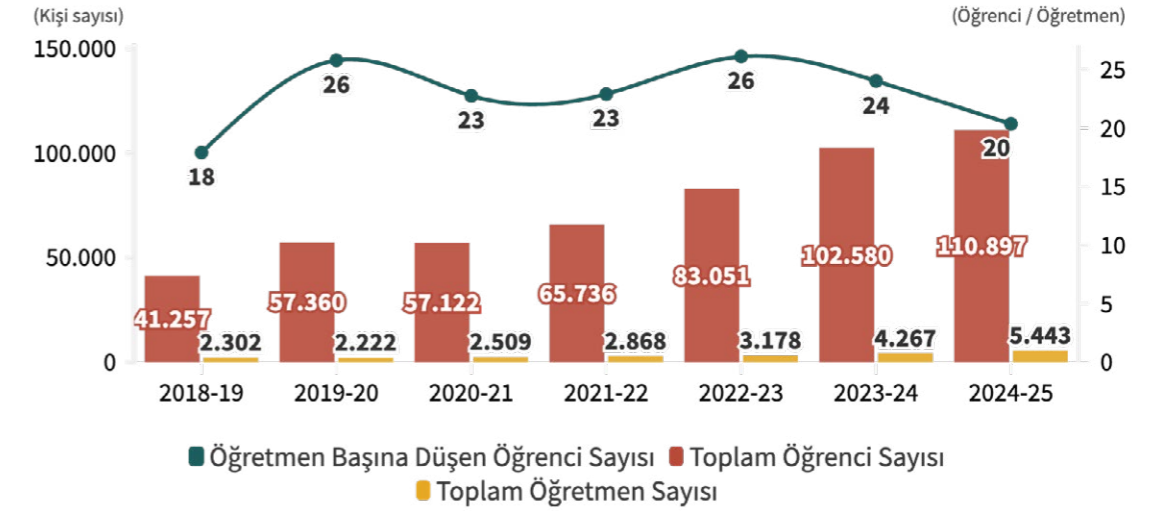
Eğitimde erişimin bir diğer boyutunu özel eğitime erişim açısından değerlendirmek



Grafik 21. Özel Eğitim Kurumlarında Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (2019/20-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Not: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri verileriyle yazar tarafından hesaplanmıştır.



Grafik 22. BİLSEM Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

BİLGİ KUTUSU

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından belirgin biçimde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla; özel olarak hazırlanmış programlar, bu alanda yetişmiş personel ve uygun öğrenme ortamları aracılığıyla sunulan eğitim hizmetlerini ifade eder (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

mümkün. 2018/19-2024/25 döneminde özel eğitimde toplam öğrenci sayısı yaklaşık %51,13'lük bir artış ile 398.815'ten 602.729'a yükseliyor. Artış tüm kademelere yayılıyor; ancak en belirgin büyüme ilkökul ve ortaokul düzeylerinde gerçekleşiyor. Son bir yılda ilkökulda özel eğitim öğrenci sayısı %10,26'lık bir artış ile 216.245'ten 238.432'ye, ortaokulda ise %4,53'lük bir artışla 142.852'den 234.863'e çıkıyor. Ortaöğretimde de öğrenci sayısı son yılda %9,29'luk bir artış ile 108.126'dan 118.165'e yükselerek istikrarlı bir artış sergiliyor. Okul öncesinde ise 2021-22 sonrası dönemde belirgin bir sıçrama dikkat çekiyor; öğrenci sayısı 4-5 bin bandından 11.269'a ulaşıyor (MEB, 2025h). Bu tablo, özel eğitim ihtiyacının ve özel eğitime yönlendirmenin hem erken çocukluk hem de zorunlu eğitim kademelerinde hızla genişlediğini gösteriyor.

Buna karşılık okul sayılarındaki artış öğrenci artış hızının gerisinde kalıyor. Toplam özel eğitim okul sayısı 2017-18'de 1.395 iken yaklaşık %36,6'lık bir artış ile 2024-25'te 1.905'e yükseliyor; artış sayısal açıdan önemli olsa da öğrenci sayısındaki büyümeyle paralel ilerlemiyor. Buna karşın okul öncesi özel eğitim kurumlarında okul sayısının 2022-23'te 514'e kadar çıktıktan sonra 2024-25'te 312'ye gerilemesi dikkat çekiyor. Aynı dönemde okul öncesi özel eğitim öğrenci sayısının artmaya devam etmesi (2023→8.799, 2024→10.668, 2025→11.269), kurumsal kapasitenin daralmasına karşılık öğrenci yoğunluğunun arttığını gösteriyor (MEB, 2025h).

Özel eğitime erişimin bir diğer boyutunu fiziki imkanların yanı sıra insan kaynağı teşkil ediyor. 2024-25 yılında ilkökul düzeyinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 55,98, ortaokulda ise 40,3 seviyesinde olduğu görülüyor. Bu değerler, okul öncesi (3,58) ve ortaöğretim (11,2) kademeleriyle

karşılaştırıldığında belirgin biçimde daha yüksek bir yoğunluğa işaret ediyor (Grafik 21). İlkokul ve ortaokul dönemleri, özel eğitim gereksinimlerinin daha görünür hale geldiği ve tespit edilebildiği kritik gelişim evreleri olarak öne çıkarken, bu kademelerdeki yüksek öğrenci-öğretmen oranları erken tanılama ve bireyselleştirilmiş destek süreçlerini zorlaştırabilecek bir yapı oluşturuyor (American Psychiatric Association [APA], 2022; Hutchinson, 2021). Nitekim bu yaş aralıkları, öğrenme güçlükleri, dikkat ve davranış sorunları ile gelişimsel farklılıkların en yoğun biçimde ortaya çıktığı ve erken müdahalenin uzun vadeli kazanımlar açısından belirleyici olduğu dönemler olarak kabul ediliyor (Lange & Thompson, 2006; Lovett vd., 2017). Bu tablo, özel eğitimde nicel genişlemenin öğretmen kapasitesiyle aynı ölçüde desteklenmediğini; özellikle ilkökul ve ortaokul düzeylerinde öğretmen sayısının artırılmasının hem erken müdahale hem de fırsat eşitliği açısından kritik bir politika alanı olarak ele alınması gerektiğini gösteriyor.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, özel eğitimde öğrenci sayısındaki nicel büyümenin yoğunlaştığı, okul sayıları ve öğretmen sayısının ise aynı hızda genişlemediği görülüyor. Bu çerçevede veriler, özel eğitimde erişimin genişlediğini ancak bu genişlemenin kapasite, insan kaynağı ve hizmet niteliği açısından yeni eşitsizlik riskleri ürettiğini ve özellikle ilkökul ve ortaokul kademelerinde iyileştirici adımlara ihtiyaç duyulduğunu gösteriyor.

BİLSEM'lerde Kurumsal Kapasite ve İnsan Kaynağı

Bilim ve Sanat Merkezlerinin kurum, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki değişim, özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim hizmetlerine

erişiminin zaman içindeki seyrini izlemek açısından önemli bir gösterge sunuyor. Bu bağlamda BİLSEM'lerin kurumsal kapasitesinde 2018-19'dan itibaren belirgin bir genişleme eğilimi yaşandığı görülüyor. Kurum sayısı 2018-19'da 160 iken 2022-23'te 393 ile en yüksek düzeye ulaştıktan sonra 2024-25'te 365 seviyesine geriliyor. Özellikle 2021-22 ve 2022-23 dönemlerinde gerçekleşen hızlı artış (192→362), özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimle birlikte destek eğitim hizmetlerine erişimini yaygınlaştırmaya yönelik politika tercihlerini işaret ediyor (MEB, 2026h). Ancak son iki yılda öğretmen ve öğrenci sayısındaki artışa rağmen kurum sayısındaki sınırlı gerileme dikkat çekiyor.

Toplam öğrenci sayısı 2018-19'da 41 bin düzeyindeyken 2024-25'te 110 binin üzerine çıkıyor. Öğretmen sayısındaki artış ise aynı dönemde daha sınırlı kalıyor ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2022-23 yılına kadar değişken bir örüntü sergilemesine rağmen son iki yılda oranın 26'dan 20'ye gerilemesi, kurum sayısındaki artış hızının yavaşlamasıyla birlikte insan kaynağının görece güçlendirildiğine işaret ediyor (Grafik 22).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, destek hizmetlerine erişimi gösteren nicel verilerin izlenmesinin ötesinde, bu öğrencilerin çoğu zaman görünür olmayan gelişimsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da sistematik biçimde gözetilmesini gerektiriyor. Özel yetenek, yalnızca kalıtsal ya da test puanlarıyla sabitlenen bir kapasite değil; erken fark edilme, uygun öğrenme fırsatları ve pedagojik destekle gelişen dinamik bir süreç olarak ele alındığında anlam kazanıyor. Bu çerçevede tanılama ve yönlendirme süreçlerinde yalnızca akademik olarak uyumlu ve görünür başarı sergileyen öğrenci profillerinin öne çıkması riskine karşı, okullarda sistematik ön değerlendirme ve

çoklu ölçme yaklaşımlarının güçlendirilmesi önem taşıyor. Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin "kendi başının çaresine bakabilir" varsayımıyla rehberlik ve psikososyal destekten dışlanmaması; aidiyet, mükemmeliyetçilik, akran ilişkileri ve duygusal yoğunluk gibi alanlarda desteklenmesi gerekiyor. Bu doğrultuda sınıf içinde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının yaygınlaştırılması, öğrencinin ilgi ve seçimlerini içeren esnek öğrenme tasarımlarının güçlendirilmesi ve uygun durumlarda hızlandırmanın güçlü izleme ve bilgilendirme mekanizmalarıyla birlikte değerlendirilmesi, erişimin nicel olarak genişlemesini nitelik boyutuyla tamamlayan temel politika önerilerini öne çıkarıyor.

Burs Verileri

Burslar üzerinden eğitime erişim değerlendirildiğinde, kamu desteklerinin özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitim sisteminde kalıcılığını destekleyen önemli araçlardan biri olduğu görülüyor.

2024 yılı itibarıyla ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde burslu öğrenci sayısı 344.770 düzeyinde seyrediyor ve bu sayı toplam öğrenci nüfusunun %2,12'sine karşılık geliyor. Geçen sene ile kıyaslandığında burslu öğrenci sayısında 355.126'dan 344.770'e 10.356 öğrencilik bir düşüş yaşansa da burslu öğrenci oranında (%2,12) bir değişiklik olmadığı görülüyor (Şekil 2).

Eğitime erişim bağlamında yalnızca kaç öğrencinin burs imkanından faydalanabildiği değil, aynı zamanda burs miktarının öğrenci ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildiği de önemli bir gösterge sunuyor. Bu bağlamda, 2010-25 döneminde burs tutarlarının nominal artışı ile reel alım gücü arasındaki farklılaşma değerlendirilebilir. Nominal burs miktarı 2010-25 döneminde 15 kat (%1.400)



artmış olsa da aynı dönemde fiyat endeksinin yaklaşık 17 katına yükselmiş olması reel değerlerde bir gerilemeye işaret ediyor. Buna göre reel burs değeri 2010'daki 200 TL düzeyinden 2025'te yaklaşık 177 TL'ye düşmüş durumda. Bu tablo, bursun satın alma gücünün 15 yıl içinde yaklaşık %12 oranında eridiğini gösteriyor. 2012-22 döneminde her yıl nominal artış yapılmasına rağmen reel değerlerin ya azaldığı ya da sınırlı biçimde sabit kaldığı görülüyor. En belirgin reel kayıp ise TÜFE'nin %72,3'e ulaştığı 2022 yılında yaşanmış; nominal burs %30,8 artarken reel değer %24,1 oranında gerilemiş (Grafik 23). Bu sürecin kümülatif etkisiyle bursun satın alma gücünün 2022-23 döneminde tarihsel olarak en düşük seviyesine indiği anlaşılıyor.

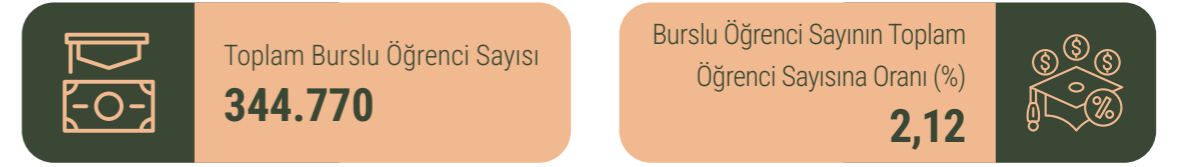
Bursun asgari ücrete oranı da benzer bir eğilime işaret ediyor. 2010 yılında %25 olan oran 2016'da %30,8 ile en yüksek düzeyine ulaşıyor; sonrasında ise düzenli bir gerileme eğilimi gösteriyor ve 2023'te %9,3 ile tarihsel dip seviyeye iniyor. 2024-25 döneminde asgari ücret artış hızının görece yavaşlamasıyla oran %11,5'e yükselmiş olsa da bu düzeyin 2010 başlangıç değerinin hala yarısının altında olduğu görülüyor (TÜİK, 2025d). Bu bulgular, burs miktarlarının zaman içinde asgari geçim standardının giderek daha sınırlı bir bölümünü karşılar hale geldiğine işaret ediyor.

Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Eğitime Erişimi

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi, önceki yıllarda olduğu gibi 2024-25 döneminde de kademeler arasında farklılaşan bir görünüm sergiliyor. Toplam okullaşma oranının 2023-24'te %75,65 düzeyinden 2024-25'te %77,91'e yükseldiğini ve

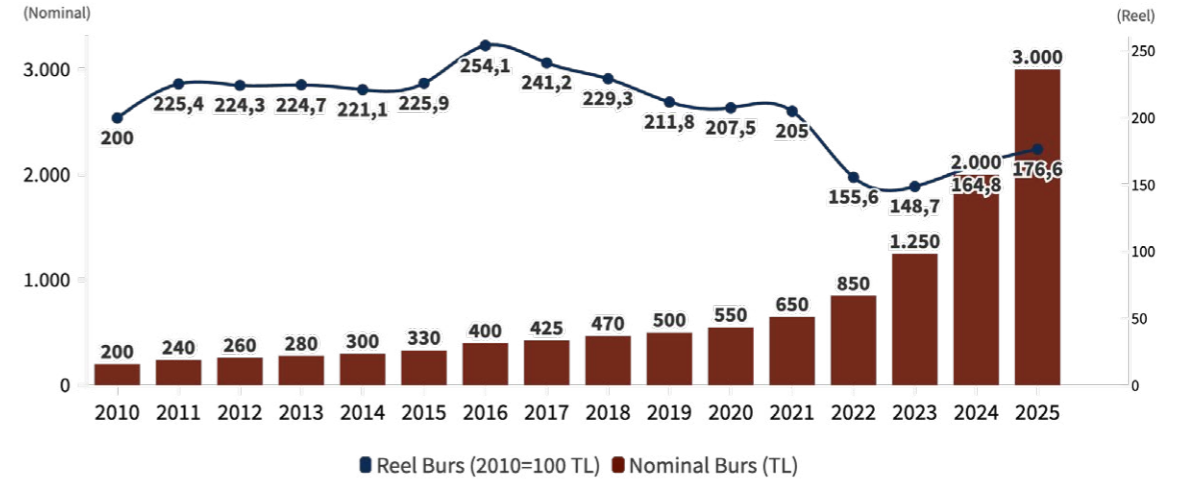
genel erişimde artış eğiliminin sürdüğü görülüyor. İlkokulda öğrenci sayısı bir önceki yıla göre 365 binden 399 bine yükselirken ortaokulda 279 binden 269 bine sınırlı bir gerileme yaşanıyor. Buna karşılık ortaöğretimde öğrenci sayısı 112 binden 118 bine çıkarak son yılda bir artış sergiliyor. Okul öncesi kademede ise öğrenci sayısının 56 binden 48 bine düşmesi, erken yaşlarda erişimin halen kırılgan olduğunu ve bu kademede destekleyici politikalara ihtiyaç duyulduğunu düşündürüyor (Grafik 24). Yükseköğretimde ise 2016-17 yılında 15.042 olarak kaydedilen öğrenci sayısı bu yıldan itibaren artış seyri gösteriyor ve 2023-24 yılında 60.750 seviyesine ulaşıyor. 2024-25 yılına gelindiğinde ise bu sayının 54.794 ile düşüşe geçmesi dikkat çekiyor (YÖK, 2025f).

Geçen yılki raporda vurgulanan ve Suriye'de Esad rejiminin devrilmesi sonrasında ters yönlü göç hareketlerinin eğitime katılım üzerindeki olası etkilerinin izlenmesi gereğine ilişkin değerlendirme, bu yıl daha da önem kazanıyor. 2024-25 verileri, kısa vadede genel okullaşma oranlarında artışa işaret etse de kademeler arasındaki farklı yönlü hareketler, göç dinamiklerinin eğitime erişimi homojen biçimde etkilemediğini gösteriyor. Özellikle ortaöğretimdeki artış olumlu bir gelişme olarak öne çıkarken, okul öncesi ve ortaokul kademelerinde gözlenen dalgalanmalar, yaş ilerledikçe eğitimde kalıcılığın ve erken çocuklukta erişimin göç ve sosyoekonomik koşullara daha duyarlı olduğunu düşündürüyor. Bu çerçevede, önümüzdeki dönemde ters göçün hızına ve niteliğine bağlı olarak hem öğrenci sayılarının hem de kademeler arası geçişlerin yakından izlenmesi, geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitime sürdürülebilir erişimi açısından kritik önem taşıyor.



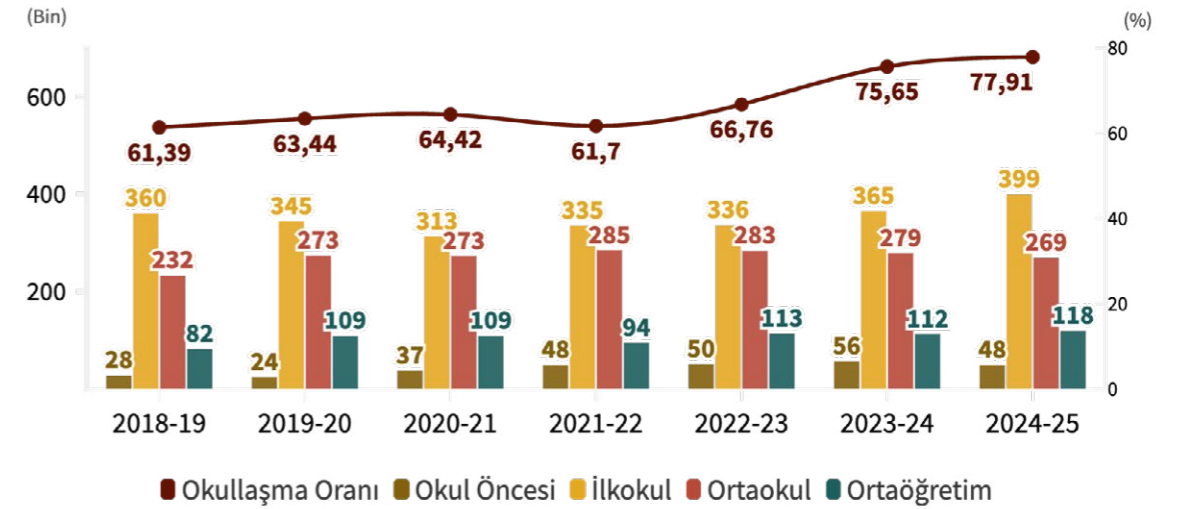
Şekil 2. İlköğretim ve Ortaöğretim Kademelerinde Burslu Öğrenci Sayısı ve Oranı (% 2024)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



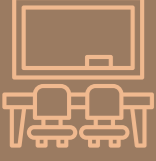
Grafik 23. KYGM Burs Miktarlarının Nominal ve Reel Değerleri (TL, 2010-25)

Kaynak: TÜİK TÜFE verileri, KYGM resmi duyuruları ve Asgari Ücret Tespit Komisyonu kararlarından yararlanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.



Grafik 24. Örgün Eğitimde Eğitim Kademelerine Göre Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrenci Sayıları ve Okullaşma Oranı (% 2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2025



Eğitim Ortamları



TEMEL BULGULAR

Okul öncesi kademesinde derslik başına düşen öğrenci sayısı bir yıl içinde 34'ten 28'e geriledi. Bu düşüşte, öğrenci sayısındaki %10,9'luk azalma ile derslik sayısındaki %10,4'lük artışın birlikte etkili olduğu görülüyor.

Uluslararası karşılaştırmalara göre Türkiye'de ilkokul kademesinde derslik başına düşen öğrenci sayısının 18 olduğu, OECD ortalamasında ise bu sayının 15 olduğu görülüyor.

Yatılı öğrenci sayısı 2018-19 eğitim öğretim yılındaki 353 bin düzeyinden 2024-25'te 245 binin altına gerileyerek son altı yılda yaklaşık üçte bir oranında azaldı. Yatılı öğrenci oranı da aynı dönemde %2,14'ten %1,50'ye düştü.

Taşınmalı eğitimdeki daralma daha belirgin bir seyir izledi. Taşınan öğrenci sayısı 2022-23 eğitim öğretim yılında yaklaşık 1,34 milyon iken 2024-25 itibarıyla 982 bine gerileyerek yaklaşık %27 oranında azaldı.

Pansiyonlu okul sayısı 2018-19'da 3.062 iken 2024-25'te 2.948'e, pansiyon kapasitesi ise 547 binden 490 bine geriledi.

Yükseköğretimde KYGM'ye bağlı yurt sayısı 2018-19'da 777 iken 2024-25'te 868'e yükseldi. Aynı dönemde yurt kapasitesi 674.672'den 996.306'ya çıkarak yaklaşık %47,7 oranında arttı. 2024-25 döneminde yurtların doluluk oranı %91,45 olarak gerçekleşti.

Özel öğrenci yurtlarında ise özellikle ticari ve şahıs yurtlarında belirgin bir daralma yaşandı. 2021-22 ile 2024-25 arasında ticari özel yurt sayısı %24,4, şahıs yurtları ise %43 oranında azaldı. Aynı dönemde özel yurtlarda kalan öğrenci sayısı da yaklaşık %16 oranında geriledi.

ÖNERİLER

İlköğretim kademesi başta olmak üzere sınıf mevcutlarının yüksek olması, öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı öğretim süreçlerinin etkinliğini sınırılıyor; bu bağlamda sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve altyapı kapasitesinin güçlendirilmesi gerekiyor.

Yatılı ve taşınmalı eğitimde son yıllarda gözlenen daralma dikkate alınarak kırsal ve dağınık yerleşim bölgelerinde eğitime erişim politikaları yeniden yapılandırılmalı. Taşınmalı eğitim ile yatılı eğitim uygulamalarının birbirini tamamlayacak şekilde, bölgesel ihtiyaçlar ve öğrenci profilleri doğrultusunda dengeli biçimde planlanması sağlanmalı.

Pansiyonlu okul sayısı ve kapasitesindeki azalma göz önünde bulundurularak, özellikle erişim sorununun devam ettiği bölgelerde yatılı eğitim altyapısı güçlendirilmeli. Bu doğrultuda mevcut pansiyonların fiziki koşulları iyileştirilmeli, kapasite kullanım oranları izlenmeli ve ihtiyaç duyulan bölgelerde yeni yatırımlar planlanmalı.

Yükseköğretimde yurt kapasitesinde yaşanan artışa rağmen doluluk oranlarının yüksek seyretmesi, barınma talebinin sürdüğüne işaret ediyor. Bu nedenle öğrenci barınma hizmetlerinin kapasitesi artırılırken, yurtların bölgesel dağılımı, kalite standartları ve öğrencilerin yaşam maliyetleri birlikte dikkate alınarak planlama yapılmalı.

Özel öğrenci yurtlarında gözlenen daralma dikkate alınarak, barınma hizmetlerinin kamu ve özel sektör arasında dengeli bir yapıda sürdürülmesi sağlanmalı. Bu kapsamda özel yurtların kalite standartlarını yükselten, denetim mekanizmalarını güçlendiren ve finansal sürdürülebilirliğini destekleyen düzenlemeler geliştirilmeli.

EĞİTİM ORTAMLARI

Ayşe Betül Güler

Bu bölümde, Türkiye’de eğitim ortamlarının mevcut durumu ve son yıllardaki değişimi ele alınmaktadır. İnceleme; kademelere ve lise türlerine göre derslik başına düşen öğrenci sayıları, bu göstergelerin uluslararası karşılaştırmaları, yatılı ve taşınmalı eğitime ilişkin göstergeler ile yükseköğretimde kamu ve özel yurtların sayı ve kapasite gelişmeleri başlıkları çerçevesinde ele alınmaktadır. Öğrenci sayılarındaki değişimlerin derslik yoğunluğu ve barınma imkanları üzerindeki etkileri ortaya konulmakta; eğitim ortamlarının kullanım düzeyi değerlendirilmektedir.

Kademelere ve Lise Türlerine Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Kademelere göre derslik başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde, 2021-22 ile 2023-24 eğitim öğretim yılları arasında göstergelerin büyük ölçüde yatay seyrettiği, 2024-25 yılında ise hemen tüm kademelerde belirgin bir düşüş eğiliminin ortaya çıktığı görülmektedir. Uzun bir durağanlık döneminin ardından yaşanan bu gerileme, derslik yoğunluğunun azaldığına işaret ediyor.

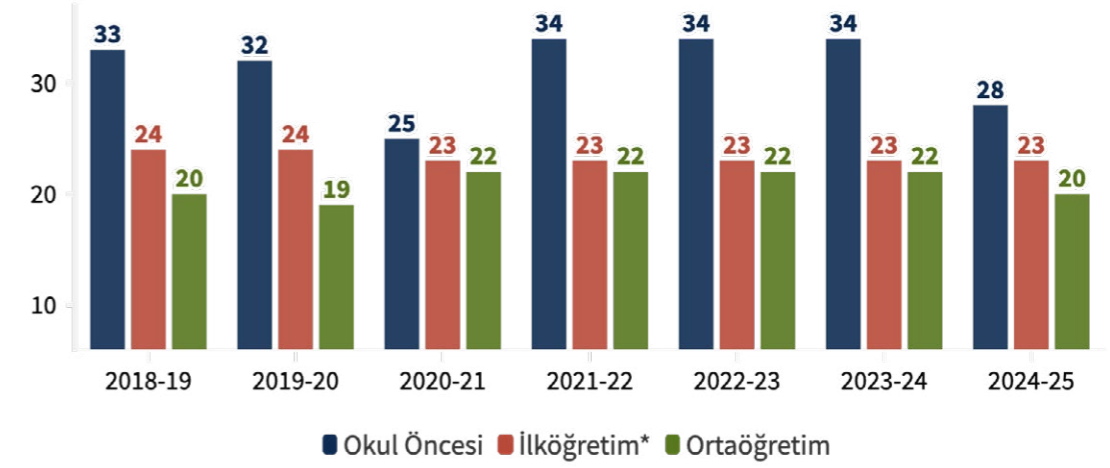
Okul öncesi kademesi bu eğilimin en belirgin biçimde izlendiği alan olarak öne çıkıyor. 2023-24’ten 2024-25’e geçilirken okul öncesi öğrenci sayısında %10,9’luk bir gerileme yaşanırken aynı dönemde derslik sayısının %10,4 oranında artışı, derslik başına düşen öğrenci sayısındaki düşüşü hızlandırdı. Bu iki yönlü değişimin etkisiyle okul öncesinde derslik başına düşen öğrenci sayısı bir yıl

içinde 34’ten 28’e gerileyerek son yılların en düşük düzeyine indi (Grafik 25). Ortaya çıkan bu tablo, okul öncesi eğitimde derslik kapasitesinin genişlediğini ve öğrenme ortamlarının nicel açıdan daha elverişli hale geldiğini ortaya koyuyor.

Ortaöğretim genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı 2021-22 ile 2023-24 yılları arasında 22 düzeyinde sabit kalırken 2024-25 eğitim öğretim yılında 20’ye düştü (Grafik 25). Bu gerileme, son iki yılda ortaöğretimde gözlenen öğrenci sayısındaki düşüşün derslik yoğunluğunu azaltıcı yönde etkide bulunduğunu ortaya koyuyor.

Lise türleri bazında bakıldığında öğrenci sayısında genel manada bir azalma söz konusu. Nitekim derslik başına düşen öğrenci sayısı genel ortaöğretimde 24’ten 22’ye geriledi (Grafik 26). Bu azalma, sınıf mevcutlarının görece düştüğünü ve öğretimi zorlaştıran sınıf yoğunluğunun kısmen hafiflediğini gösteriyor. Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenci sayısı 20’den 19’a, din öğretiminde ise 12’den 11’e düştü. Bu tablo, ortaöğretimde öğrenci sayısındaki azalmanın tüm okul türlerinde sınıf yoğunluğunu düşürdüğünü ortaya koyuyor.

İlkokul ve ortaokulda derslik başına düşen öğrenci sayısının son yıllarda istikrarlı bir seyir izlediği ve bu sayının 23’te sabitlendiği görülüyor (Grafik 25). İlkokul ve ortaokul kademelerinde şube başına düşen öğrenci sayısı ise 22’dir (MEB, 2025h). Genel olarak değerlendirildiğinde, 2024-25 eğitim öğretim yılında derslik başına düşen öğrenci sayısındaki düşüşün; yeni bir kapasite oluşumundan çok, öğrenci sayısındaki azalmadan kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte

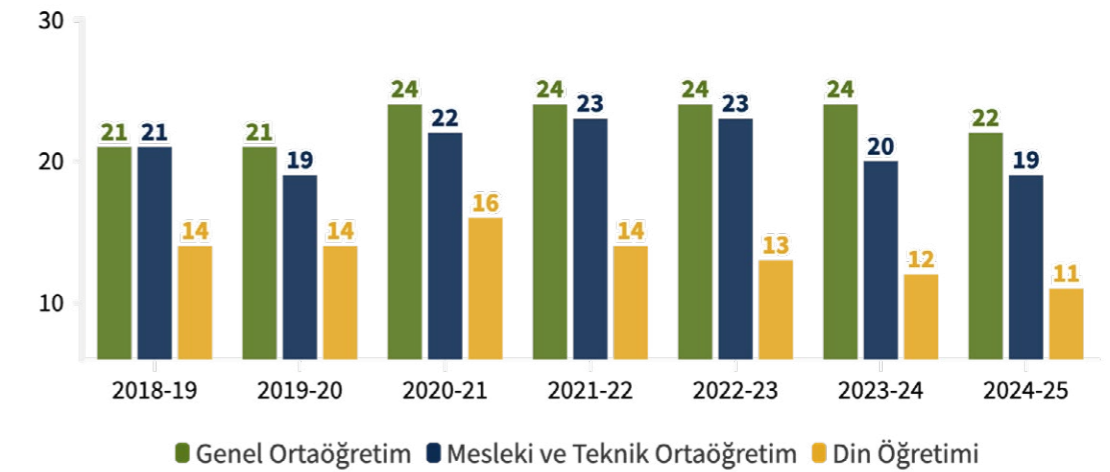


Grafik 25. Kademelere Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Not: Veriler, açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim lisesi öğrencilerini kapsamamaktadır.

*İlkokul ve ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı hesaplanırken; genellikle aynı dersliği ilkokul ve ortaokul birlikte kullandığından, ilkokul ve ortaokul birlikte değerlendirilmiştir.



Grafik 26. Lise Türlerine Göre Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Okul öncesinde öğrenci sayısı azalırken derslik sayısının artması, sınıf yoğunluğunu son yılların en düşük seviyesine indiriyor.

eğitim ortamlarının niteliği yalnızca derslik kapasitesi ve fiziksel altyapı ile sınırlı değildir. Günümüzde eğitim sistemlerinde dijital öğrenme platformları, yapay zeka destekli öğrenme sistemleri ve veri temelli eğitim yönetimi uygulamaları giderek daha önemli bir rol üstleniyor. Bu teknolojiler öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesine, öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini daha yakından takip edebilmesine ve eğitim yönetiminde veri temelli kararların alınmasına imkan sağlıyor (MEB, 2024b). Bu nedenle eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde fiziksel kapasite göstergelerinin yanı sıra dijital öğrenme altyapısının gelişimi de önemli bir boyut olarak ele alınmalıdır.

Uluslararası en güncel verilere bakıldığında, Türkiye’de derslik başına düşen öğrenci sayısı ilkökul kademesinde uluslararası ortalamaların üzerinde, ortaöğretim kademesinde ise ortalamaya daha yakın bir düzeydedir. 2023 yılı itibarıyla OECD ortalamasında ilkökul kademesinde derslik başına 15 öğrenci düşerken Türkiye’de bu sayı 18 olarak kaydedildi (Grafik 27). Bu durum, Türkiye’nin ilkökul kademesinde OECD ortalamasına kıyasla daha fazla öğrencinin bulunduğu dersliklere sahip olduğunu gösteriyor. Bununla birlikte

Ortaöğretimde ve tüm lise türlerinde öğrenci sayısındaki düşüş, sınıf mevcutlarını azaltarak eğitim ortamlarını görece iyileştiriyor.

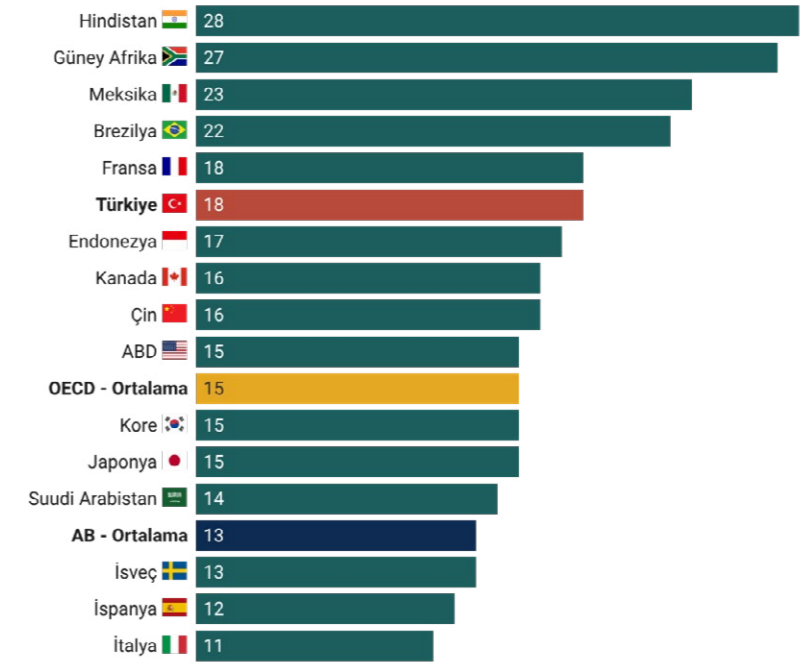
Türkiye’de bir derslikte bulunan ortalama öğrenci sayısı Hindistan, Güney Afrika ve Meksika gibi ülkelere kıyasla daha düşük; Fransa ile benzer; İspanya ve İtalya’ya kıyasla ise daha yüksektir (Grafik 27).

Ortaöğretim kademesinde ise derslik yoğunluğunun görece daha düşük olduğu görülüyor. Verilere göre OECD ortalamasında derslik başına 13 öğrenci düşerken, Türkiye’de bu sayı 12 olarak kaydedildi (Grafik 28). Bu durum, Türkiye’nin ortaöğretimde OECD ve AB ortalamalarına yakın, hatta kısmen daha düşük bir derslik yoğunluğuna sahip olduğunu gösteriyor. Türkiye, bu kademede Fransa, Japonya ve İtalya ile benzer bir konumda yer alırken; Güney Afrika, Hindistan ve Meksika gibi ülkelerin belirgin biçimde altında, Kore ve İspanya gibi ülkelerin ise üzerinde bir derslik yoğunluğuna sahip bulunuyor.

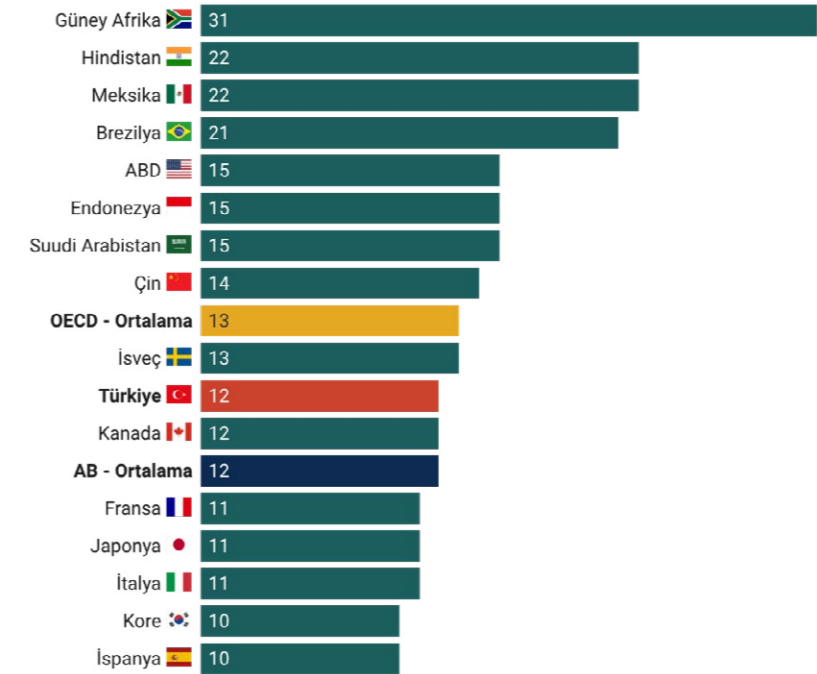
Ülkemizde Yatılı ve Taşınan Öğrenciler

Eğitime erişim açısından yatılı ve taşınmalı eğitime ilişkin göstergeler, 2018-19 sonrasında genel olarak daralma eğilimine işaret ediyor. Bu eğilim, özellikle son iki yılda daha belirgin hale geldi. Yatılı öğrenci sayısına bakıldığında, 2018-19 eğitim öğretim yılında 353 bin düzeyinde olan toplam yatılı öğrenci sayısının, izleyen yıllarda kademeli olarak azaldığı görülüyor. 2022-23’te 284 bine, 2023-24’te 266 bine gerileyen yatılı öğrenci sayısı, 2024-25 eğitim öğretim yılında ise 245 binin altına düşerek son altı yılda yaklaşık üçte birlik bir düşüş kaydetti (Grafik 29).

Yatılı öğrenci oranı 2018-19 eğitim öğretim yılında %2,14 düzeyindeyken, 2022-23’te %1,59’a, 2023-24’te %1,58’e geriledi. 2024-25 yılında ise oran %1,50’ye düşerek, son iki



Grafik 27. OECD Ülkelerinde İlkokul Kademesinde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2023)
Kaynak: OECD, Education at a Glance, Trends in the ratio of students to teaching staff from primary to upper secondary, by level of education (2023), 2025



Grafik 28. Ortaöğretim Kademesinde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2023)
Kaynak: OECD, Education at a Glance, Trends in the ratio of students to teaching staff from primary to upper secondary, by level of education (2023), 2025

Türkiye, ilkokulda OECD ortalamasının üzerinde bir sınıf yoğunluğuna sahipken, ortaöğretimde ortalamaya yakın ve görece daha dengeli bir tablo sergiliyor.

yılda toplamda yaklaşık %5 oranında ilave bir düşüş gösterdi (Grafik 30).

Taşınmalı eğitimdeki daralma ise daha belirgin bir seyir izliyor. Taşınan öğrenci sayıları incelendiğinde, 2018-19 sonrasında dalgalı bir görünüm olmakla birlikte, özellikle son iki yılda belirgin bir düşüş yaşandığı görülüyor. Bu eğilim oranlara daha net biçimde yansıyor. Taşınan öğrenci oranı 2022-23 eğitim öğretim yılında %8,74 iken, 2023-24'te %7,2'ye geriledi; 2024-25'te ise %6,47'ye düştü (Grafik 30). Son yedi yıllık eğilim incelendiğinde, taşınmalı öğrenci sayısının en yüksek düzeyine 2022-23 eğitim öğretim yılında yaklaşık 1,34 milyon ile ulaştı. 2025 yılı itibarıyla ise bu sayı 982 bine gerileyerek 2022-23'ten bu yana %27 oranında azaldı. Bu gerileme, taşınmalı eğitimin kapsadığı öğrenci kitlesinde kısa süre içinde belirgin bir daralmaya işaret ediyor.

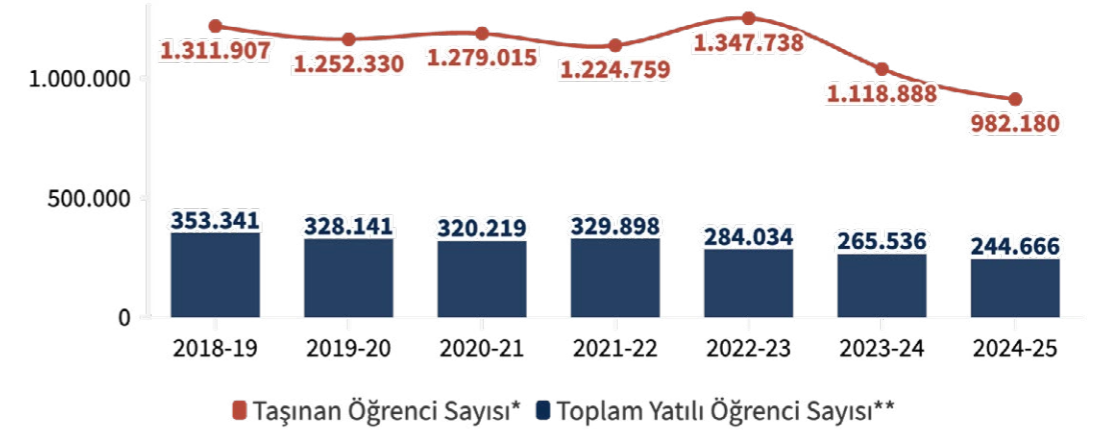
Son iki yılda hem yatılı hem de taşınmalı eğitimde gözlenen bu eş zamanlı düşüş, eğitime erişimi sağlamaya yönelik düzenlemelerin yeniden yapılandırıldığını gösteriyor. Özellikle taşınmalı eğitimdeki hızlı gerileme, uygulama kapsamını etkileyen idari düzenlemelerle birlikte değerlendirilmesi gereken bir dönüşüm işaret ediyor. Nitekim 2025-26 eğitim öğretim yılı için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından

Son yıllarda hem yatılı hem taşınmalı eğitimde yaşanan eş zamanlı gerileme, eğitime erişim politikalarında yapısal bir dönüşüme işaret ediyor.

yayımlanan *İlk ve Ortaöğretim Taşıma Teknik Şartnamesi*, taşınmalı eğitimin istisnai bir uygulama olarak konumlandırıldığını; kırsal ve düşük yoğunluklu bölgelerde öğrencilerin yatılı bölge okulları ve pansiyonlu okullara yönlendirilmesinin kurumsal bir tercih haline geldiğini ortaya koyuyor (MEB, 2025c). Bu çerçevede 2023-24 ve 2024-25 eğitim öğretim yıllarında taşınmalı öğrenci oranlarında gözlenen düşüş, uygulama değişiklikleriyle uyumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte bahsi geçen şartnamedeki yönlendirme kararına rağmen yatılı öğrenci oranlarının da düşüş göstermeye devam etmesi bu noktada veli inisiyatifinin devreye girmesinden ve okula erişimin zor olduğu kırsal bölgelerdeki nüfusun azalmasından kaynaklanmış olabilir.

Pansiyonlu okulların sayısı, kapasitesi ve bu pansiyonlarda yatılı kalan öğrenci sayıları birlikte değerlendirildiğinde, yatılı eğitimin kurumsal altyapısında da son yıllarda bir daralma eğilimi olduğu görülüyor. 2018-19 eğitim öğretim yılında 3.062 olan pansiyonlu okul sayısı, izleyen yıllarda sınırlı dalgalanmalar göstermekle birlikte genel olarak azalma yönünde bir seyir izleyerek 2024-25 eğitim öğretim yılında 2.948'e geriledi (Grafik 31). Benzer biçimde pansiyon kapasitesinin de aynı dönemde kademeli olarak azaldığı ve 547 bin düzeyinden 490 bin düzeyine düştüğü dikkat çekiyor. Bu gelişme, yatılı eğitim altyapısının hem fiziksel kapasite hem de kurumsal yaygınlık bakımından bir daralmaya işaret ediyor.

Pansiyonlarda yatılı kalan öğrenci sayısı ise altyapı göstergelerindeki bu daralmayla paralel bir seyir izliyor. 2018-19 eğitim öğretim yılında 353 binin üzerinde olan pansiyon öğrencisi sayısı, dönemsel sınırlı artışlara rağmen genel olarak azalarak 2024-25 eğitim

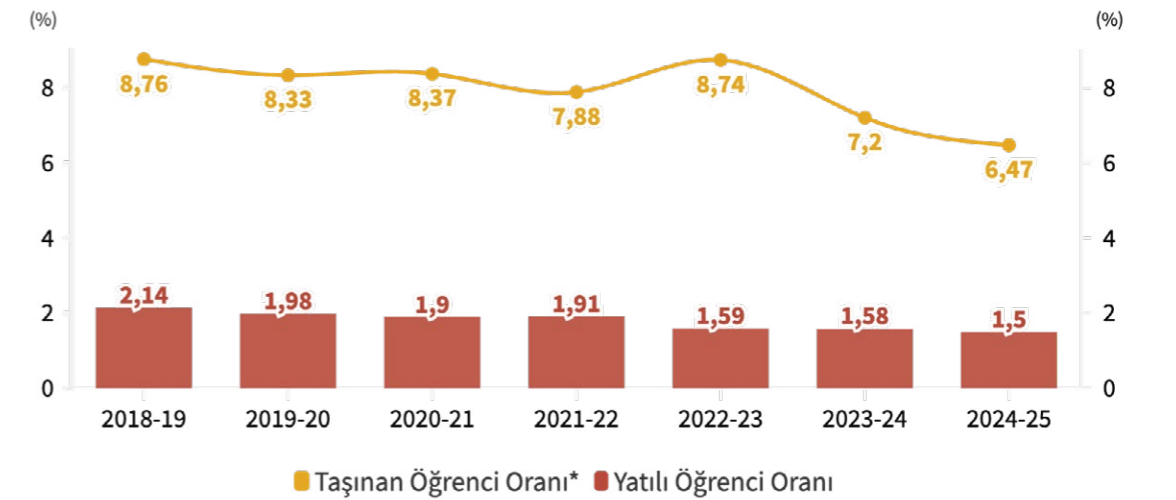


Grafik 29. Yatılı ve Taşınan Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

*İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademeleri ile özel eğitim alanında öğrenim görmek amacıyla çevredeki yerleşim birimlerinden taşınan öğrenci sayısıdır.

**İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde devlet okullarında yatılı olarak okuyan öğrenci sayısıdır.



Grafik 30. Yatılı ve Taşınan Öğrenci Oranı (%), 2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

*Toplam öğrenci sayısına ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğrenci sayısı dahil edilerek hesaplanmıştır. Açıköğretim öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısından çıkarılmıştır.

öğretim yılında 244.666'ya geriledi (Grafik 31). Böylece son yedi yıllık dönemde pansiyonlu okullarda yatılı kalan öğrenci sayısında belirgin bir düşüş gerçekleşti. Bu durum, yatılı eğitimin kurumsal ve fiziksel altyapısında bütüncül bir küçülme yaşandığını gösteriyor.

Yükseköğretim KYGM'ye Bağlı Yurt Sayıları ve Öğrenci Kapasitesi

Yükseköğretimde KYGM'ye (Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü) bağlı yurt sayıları incelendiğinde, 2018-19'dan itibaren dalgalanmalar görülmele birlikte genel olarak artış eğilimi görülüyor. 2018-19 eğitim öğretim yılında 777 olan yurt sayısının, son yıllarda artış eğilimi göstererek 2024-25 itibarıyla 868'e ulaştığı ve böylece son yedi yılda %11,7 oranında arttığı görülüyor (Grafik 32).

Yükseköğretimde KYGM'ye bağlı yurtların öğrenci kapasitesi incelendiğinde, 2018-19'dan itibaren kesintisiz bir artış eğilimi görülüyor. 2018-19 eğitim öğretim yılında 674.672 olan kapasite, sonraki yıllarda düzenli biçimde artarak 2024-25 itibarıyla 996.306'ya ulaştı (Grafik 32). Böylece söz konusu dönemde öğrenci kapasitesi %47,7 oranında büyüdü. Artışın özellikle 2021-22 ve 2022-23 yıllarında belirgin biçimde hızlandığı, son dönemde ise artış hızının görece yavaşladığı dikkat çekiyor. Kapasitedeki genişlemeye rağmen yurtlara yönelik talebin yüksek olduğu ve mevcut kapasitenin büyük ölçüde kullanıldığı görülüyor. Nitekim 2024-25 eğitim öğretim döneminde yurtlarda barınmak üzere başvuru yapan

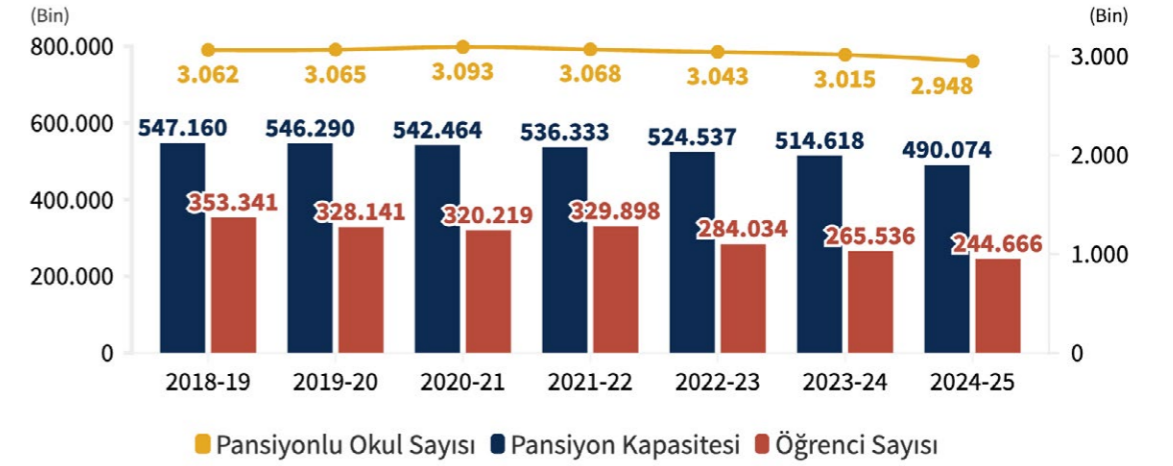
KYGM yurtlarında kapasite artışına rağmen doluluk oranlarının yüksek seyretmesi, öğrenci barınma ihtiyacının devam ettiğini gösteriyor.

398.527 öğrencinin %97,28'i yıl sonu itibarıyla yerleştirildi. Ayrıca 2024 yılı aralık ayı ortalamalarına göre yurtlarda barınan öğrenci sayısı 909.151, ortalama yurt kapasitesi ise 994.137 olup doluluk oranı %91,45 olarak gerçekleşti (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2025).

Son yedi yılda, yurtların öğrenci kapasitesindeki büyüme oranı yurt sayısındaki artış açık şekilde aştı. Bu durum, yükseköğretime yönelik talepteki uzun dönemli artışla birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hale geliyor. Nitekim 25 yaş ve üzeri nüfus içinde yükseköğretim mezunlarının oranı 2008 yılında %9,8 iken 2024 yılında %25,3'e yükseldi (TÜİK, 2025e). Yükseköğretime katılım giderek genişlerken öğrenci barınma hizmetlerine yönelik ihtiyacın da artması beklenmekte, bu durum barınma kapasitesinin artırılmasına yönelik ihtiyacın sürdüğüne işaret etmektedir.

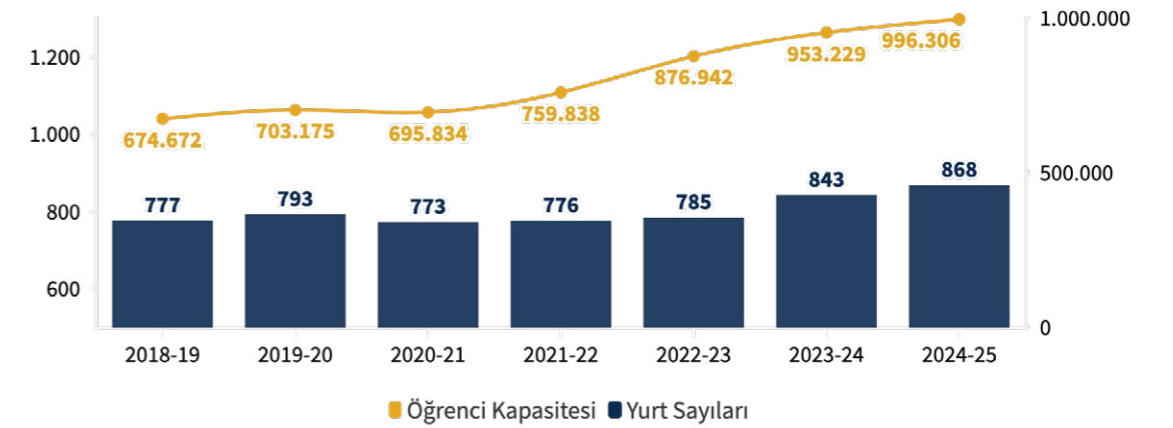
Özel Öğrenci Yurtları ve Öğrenci Kapasitesi

Özel öğrenci yurtlarının sayısı, 2021-22'den 2024-25'e uzanan dönemde düzenli biçimde azalarak %8,3 oranında düştü (Grafik 32). Kademeler itibarıyla değerlendirildiğinde, en belirgin düşüş yükseköğretim yurtlarında yaşandı. Yükseköğretim düzeyindeki özel yurt sayısı 2021-22 ile 2024-25 arasında yaklaşık %19,6 oranında azaldı. Son iki yıldaki azalma ise %6'nın üzerinde gerçekleşti. Ortaöğretim kademesinde özel yurt sayısı aynı dönemde yaklaşık %13,4 oranında azalırken, ortaokul düzeyinde farklı bir seyir izledi. Ortaokul yurtlarının sayısı dört yıllık dönemde yaklaşık %10,8 oranında arttı; ancak son yılda sınırlı bir azalma (%0,9) kaydedildi (Grafik 33). Ortaokul ve ortaöğretim kademeleri arasındaki bu farklılaşma, kamuya ait yatılı eğitim



Grafik 31. Pansiyonlu Okulların Sayısı, Pansiyon Kapasitesi, Yatılı Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Grafik 32. Yükseköğretim Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğüne Bağlı Yurt Sayıları ve Öğrenci Kapasitesi (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

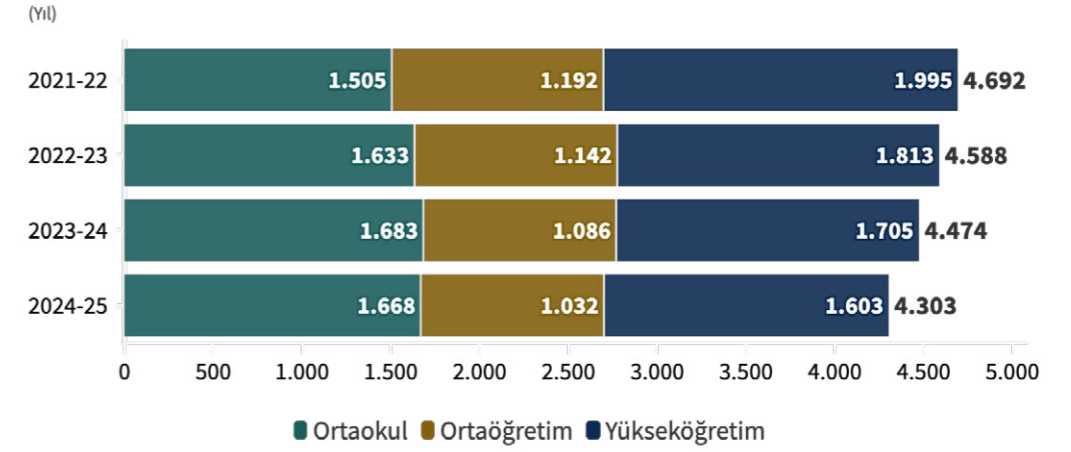
kapasitesinin dağılımıyla ilişkili olabilir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2025 yılı itibarıyla pansiyon kapasitesi orta-öğretim kademesinde belirgin biçimde daha yüksektir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı pansiyon kapasitesi yaklaşık 54 bin düzeyindeyken, Ortaöğretim Genel Müdürlüğünde bu sayı 195 bin, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünde 104 bin ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğünde 134 bin olarak istatistiklere yansdı (MEB, 2025h). Orta-öğretim düzeyinde kamu pansiyon kapasitesinin görece yüksek olması, bu kademede özel yurtlara olan ihtiyacın daha sınırlı kalmasına ve özel yurt sayısındaki düşüşün daha belirgin gerçekleşmesine sebebiyet vermiş olabilir.

Ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine ilişkin özel öğrenci yurtlarının türlerine göre dağılımı incelendiğinde, 2021-22 ile 2024-25 dönemleri arasında ticari, özel ve şahıs yurtlarında belirgin azalmalar yaşandığı, dernek yurtlarında ise büyük ölçüde yataya yakın bir seyrin korunduğu görülüyor. Bu dönemde ticari özel yurt sayısı %24,4 oranında azalarak 759'dan 574'e, şahıs yurtları ise yaklaşık %43 oranında düşerek 398'den 227'ye geriledi (Grafik 34). Buna karşılık kamu yurtlarının sayısı 22'den 27'ye çıkarak yaklaşık %22,7 oranında arttı. Dernek yurtlarında dört yıllık dönemde sınırlı dalgalanmalar görülmekle birlikte toplam sayı 3.049'dan 3.042'ye gerileyerek büyük ölçüde sabit kaldı. Vakıf yurtlarının sayısı ise yaklaşık %10 oranında azalarak 421'den 383'e düştü. Üniversite yurtlarında sınırlı bir gerileme gözlenirken vakıf üniversitelerine bağlı yurt sayısında artış kaydedildi. Bu tablo, ticari özel ve şahıs yurtlarında belirgin bir daralma yaşanırken kamu

yurtlarında ise sınırlı bir artış eğiliminin öne çıktığını gösteriyor (Grafik 34).

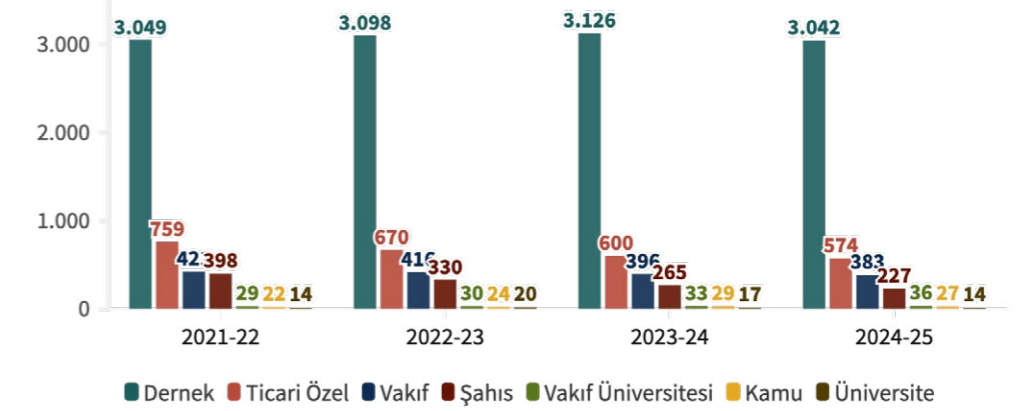
Özel öğrenci yurtlarında kalan öğrenci sayısı incelendiğinde, 2021'den 2025'e uzanan dönemde genel olarak azalma eğilimi görülüyor. Toplam öğrenci sayısı bu dönemde yaklaşık %16 oranında gerilerken düşüşün her yıl kademeli biçimde devam ettiği görülüyor (Grafik 35). Yurt türlerine göre bakıldığında azalışın özellikle bazı kategorilerde daha belirgin olduğu görülüyor. Son dört yıllık dönemde ticari özel yurtlarda kalan öğrenci sayısı yaklaşık %38, şahıs yurtlarında kalan öğrenci sayısı ise yaklaşık %46 oranında azaldı. Dernek yurtlarında daha sınırlı olmakla birlikte yine aynı dönemde %11 civarında bir düşüş gerçekleşti. Buna karşılık bazı yurt türlerinde artış ya da görece istikrar dikkat çekiyor. Kamu yurtlarında kalan öğrenci sayısı ise son 4 yılda yaklaşık 2,5 katına çıkarak belirgin biçimde arttı (Grafik 35). Vakıf yurtlarında dönem boyunca dalgalı bir seyir görülmekle birlikte genel düzey büyük ölçüde korundu ve son yılda yeniden artış gözlemlendi. Vakıf üniversitesi ve üniversite yurtlarında ise dönem boyunca sınırlı dalgalanmalar görülürken, toplam öğrenci sayısı büyük ölçüde sabit kaldı. Genel olarak bulgular, özel yurtlarda toplam öğrenci sayısı azalırken yurt türleri arasında kullanımın yeniden dağıldığını ve düşüşün özellikle ticari ve şahıs kategorilerinde yoğunlaştığını gösteriyor.

Genel olarak değerlendirildiğinde, özel öğrenci yurtlarına ilişkin göstergeler, özellikle yükseköğretim ve ticari-şahıs ağırlıklı yurtlarda belirgin bir daralmaya, buna karşılık daha kurumsal yapıların görece dayanıklılık gösterdiğine işaret ediyor.



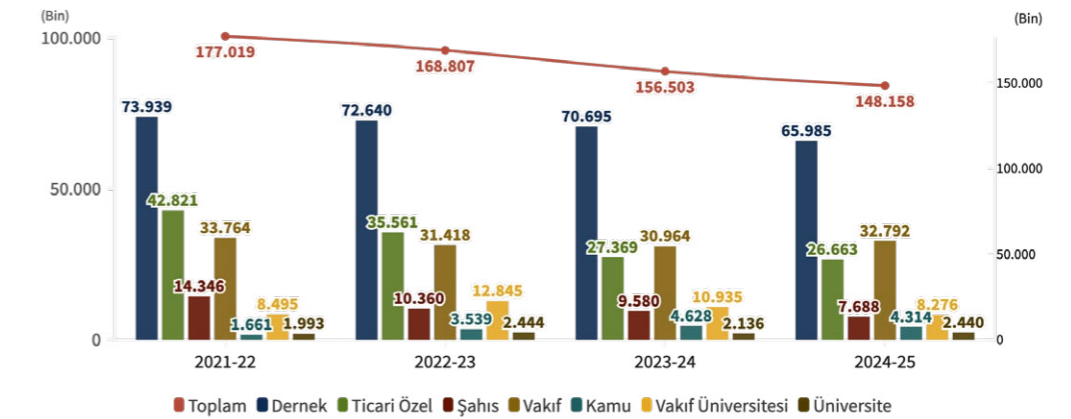
Grafik 33. Özel Öğrenci Yurtlarının Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı (2021/22-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Grafik 34. Özel Öğrenci Yurtlarının Türlerine Göre Dağılımı (2021/22-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Grafik 35. Özel Öğrenci Yurtlarında Kalan Öğrenci Sayısı (2021/22-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Eğitimin Bütçesi ve Finansmanı



TEMEL BULGULAR

2025 yılı itibarıyla eğitime ayrılan kamu kaynakları nominal olarak artmaya devam etti; toplam eğitim bütçesi 2 trilyon 186 milyar TL'ye ulaşarak bir önceki yıla göre yaklaşık %35 oranında arttı.

MEB bütçesi 2018 yılında yaklaşık 19,2 milyar dolar seviyesindeyken TL'deki değer kaybı nedeniyle 2022'de 11,4 milyar dolara geriledi. 2023-25 döneminde güçlü nominal artışlarla birlikte dolar bazında yeniden toparlanma yaşandı ve 2025'te yaklaşık 39,8 milyar dolara ulaşıldı.

2025 itibarıyla toplam bütçenin yaklaşık %81,6'sı temel eğitim ve ortaöğretim kademelerine ayrıldı.

Öğrenci başına harcamalar son yıllarda hem TL hem dolar bazında artış gösterdi. 2025 yılında öğrenci başına MEB bütçesi yaklaşık 2.215 dolar, toplam eğitim bütçesi bazında ise yaklaşık 3.336 dolar seviyesine ulaştı. OECD ülkelerinde ilkökul düzeyinde öğrenci başına ortalama harcama yaklaşık 13.527 dolar iken Türkiye'de bu değer söz konusu ortalamanın yaklaşık dörtte biri düzeyinde.

Türkiye'de ilkökul düzeyinde öğrenci başına harcama 4.032 dolar iken OECD ortalaması 13.527 dolar; ortaokul ve ortaöğretimde 4.087 dolar iken OECD ortalaması 14.096 dolar; yükseköğretimde ise 10.825 dolar iken OECD ortalaması 21.444 dolardır.

Öğretmen maaşları TL bazında artış gösterse de satın alma gücü paritesine göre yapılan uluslararası karşılaştırmalarda OECD ortalamasının gerisinde kalmaya devam ediyor. Türkiye'de 15 yıl deneyimli bir öğretmenin satın alma gücü paritesi bazlı maaşı OECD ortalamasının yaklaşık %60'ı düzeyinde.

ÖNERİLER

Eğitim bütçesinin reel değerini korumak amacıyla öğrenci başına harcamalarda enflasyon +3 puan formülüne dayalı otomatik güncelleme mekanizması oluşturulmalı. Böylece bütçe artışları yalnızca nominal değil reel olarak da güvence altına alınabilir.

Türkiye'nin uluslararası karşılaştırmalarda daha üst bir düzeye ulaşabilmesi için finansman artışlarında kademe bazlı bir önceliklendirme yapılmalı; bu doğrultuda bütçe artışlarında öncelik temel eğitim ve ortaöğretim kademelerine verilmeli.

Öğretmenlerin gelir yapısını güçlendirmek amacıyla öğretmen maaşlarının beş yıl içinde OECD ortalamasının en az %75'ine ulaşmasını hedefleyen satın alma paritesi bazlı kademeli bir artış planı uygulanmalı. Yıllık güncellemelerde enflasyon ve verimlilik artışını birlikte yansıtan bir formül benimsenmeli; dezavantajlı ve kırsal bölgelerdeki öğretmenler için ek hizmet tazminatı ve konut desteği sağlanmalı. Bu plan, ek ders bağımlılığını azaltan ve temel maaş ağırlıklı bir gelir yapısını destekleyen bir modelle hayata geçirilmeli.

Kademe bazlı finansman dengesini güçlendirmek için temel eğitimin GSYH içindeki payı OECD ortalaması olan %1,44'ün üzerine çıkarılmalı, ortaöğretimin payı ise en az %0,90 seviyesine yükseltilmeli. Özel eğitimin payı da BM Engelli Hakları Sözleşmesi ile uyumlu biçimde en az %0,20 düzeyine çıkarılmalı.

Eğitim harcamalarının uluslararası karşılaştırmalarının daha sağlıklı yapılabilmesi için bütçe verileri TL'nin yanı sıra dolar ve satın alma gücü paritesi (PPP) cinsinden düzenli olarak raporlanmalı. Böylece Türkiye'nin uluslararası eğitim finansmanı göstergelerindeki konumu daha doğru biçimde izlenebilir hale gelecektir.

EĞİTİMİN BÜTÇESİ VE FİNANSMANI

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Sait Bozik

Eğitimin bütçesi ve finansmanı bölümü; eğitime ayrılan genel bütçe durumunu, MEB bütçesinin fonksiyonel sınıflandırmaya göre dağılımını, eğitim düzeylerine göre öğrenci başına yapılan harcamalar ile Türkiye'nin uluslararası karşılaştırmalar çerçevesindeki konumunu ele alıyor. Eğitim yatırımlarındaki artış, enflasyon etkisi, bütçenin verimli kullanımını ve uluslararası karşılaştırmalar bu bölümün temel analiz eksenlerini oluşturuyor.

Türkiye'nin eğitim bütçesindeki marjinal değişimler, ağırlıklı olarak üç faktör tarafından yönlendirilmektedir. İlk olarak, bütçenin %75'ini oluşturan personel giderleri, personel maliyetleri ve enflasyon baskısı çerçevesinde maaş artış döngüsüne doğrudan bağlıdır. İkinci olarak, döviz kuru dinamikleri, TL'nin değer kaybı üzerinden dolar bazlı karşılaştırmaları yapısal olarak baskılamaktadır. Son olarak, olağandışı gelişen süreçler, 2023 depremi ve 2023-24 seçim döngüsü, bütçe önceliklerini ve artış oranlarını kalıcı biçimde şekillendirmiştir. Bu üç faktörün iyi anlaşılması, tablo verilerinin arkasındaki gerçek hikayeyi okumayı mümkün kılmaktadır.

MEB, YÖK ve Üniversitelerin Yıllık Bütçeleri

2025 yılında merkezi yönetim bütçesinden eğitime ayrılan pay en büyük bütçe kalemlerinden biri olmayı sürdürüyor. Millî Eğitim

Eğitim bütçesi nominal olarak büyüye de, enflasyon ve kur baskısı Türkiye'de eğitim finansmanının reel gücünü sınırlıyor.

Bakanlığı başta olmak üzere ÖSYM, Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelere tahsis edilen bütçelerle birlikte toplam eğitim bütçesi 2 trilyon 186 milyar 575 milyon TL'ye ulaştı (Tablo 9). MEB bütçesi 2024 yılına kıyasla %33,15 oranında artış gösterirken, YÖK ve üniversitelerin bütçesi %41,26, ÖSYM bütçesi ise %24,07 oranında büyüdü. Toplam eğitim bütçesindeki artış %35 olarak gerçekleşti (Tablo 10).

2025'teki %33,2'lik artış, önceki iki yılın üç haneli artışlarının ardından önemli bir yavaşlamaya işaret ediyor. Bu yavaşlama bilinçli bir mali konsolidasyon politikasının ürünüdür. Türkiye'nin IMF ile 4. madde kapsamında yürüttüğü yapısal diyalog izlemeleri ve 2024 sonrası ortodoks para politikasına geçişin tamamlayıcısı olarak kamu harcamalarında disiplin ön plana çıkmıştır. Merkez Bankası'nın 2023 ortasından itibaren uyguladığı yüksek faiz politikası enflasyonu yavaşlatmış olup; 2025 yılı enflasyon beklentisi önceki yıllara kıyasla daha ılımlıdır. Bu süreçler bir önceki yıla göre gerçekleşen artışı açıklamak için önemli bir zemin sunuyor.

MEB Bütçesi: Nominal ve Reel Artış Analizi

Türkiye'nin yüksek enflasyon ortamında nominal bütçe artışları yanıltıcı olabiliyor. Aşağıdaki tablo, MEB bütçesinin yıllık nominal artışını TÜFE enflasyonu ile karşılaştırmalı olarak sunuyor. 2020-22 döneminde eğitim bütçesi nominal olarak artmış, ancak reel olarak küçülmüş durumda: 2020'de %3,9, 2021'de %13,9 ve 2022'de %21,7 oranında reel daralma yaşandı (Tablo 11). 2023 ve

Tablo 9. MEB, YÖK ve Üniversitelerin Yıllık Bütçeleri (Bin TL, 2018-25)

Kurum	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Eğilim
MEB Bütçesi (Bin TL)	92.528.652	113.813.013	125.396.862	146.920.234	189.010.851	435.351.082	1.090.229.668	1.451.715.540	—
YÖK + Üniversite Bütçeleri (Bin TL)	27.761.363	33.023.355	36.145.740	45.395.788	57.739.883	134.692.983	345.814.782	488.485.230	—
ÖSYM Bütçesi (Bin TL)	537.550	549.555	717.792	643.549	931.623	1.544.369	4.692.832	5.822.457	—
Toplam Eğitim Bütçesi (Bin TL)	120.827.565	147.385.923	162.260.394	192.959.571	274.384.474	651.377.155	1.619.907.408	2.186.575.227	—

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Tablo 10. Bir Önceki Yıla Göre Bütçe Artış Oranları (% , 2019-25)

Kurum	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Eğilim
MEB Bütçesi	23,0	10,2	17,2	28,6	130,3	150,4	33,2	—
YÖK + Üniversiteler	19,0	9,5	25,6	27,2	133,3	156,7	41,3	—
ÖSYM Bütçesi	2,2	30,6	-10,3	44,7	65,8	203,9	24,1	—
Toplam Eğitim Bütçesi	22,0	10,1	18,9	42,2	137,4	148,7	35,0	—

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Not: MEB verileri kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

Tablo 11. MEB Bütçesi Reel ve Nominal Artış Analizi (2019-25)

Yıl	MEB Bütçesi (Milyar TL)	Nominal Artış (%)	TÜFE (%)	Reel Artış (%)	Nom. Fark (Milyar TL)	Reel Fark (Milyar TL)
2019	113,8	23,0	15,2	6,8	21,3	6,3
2020	125,4	10,2	14,6	-3,9	11,6	-4,4
2021	146,9	17,2	36,1	-13,9	21,5	-17,4
2022	189,0	28,6	64,3	-21,7	42,1	-31,9
2023	435,4	130,3	64,8	39,8	246,3	75,2
2024	1.090,2	150,4	44,4	73,4	654,9	319,8
2025	1.451,7	33,2	≈41,0*	≈-5,5*	461,5	≈-67*
Eğilim	—	—	—	—	—	—

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025; TÜİK TÜFE Verileri; Macrotrends

*2025 yılı sonu on iki aylık gerçekleşen ortalamalara göre yaklaşık TÜFE oranını göstermektedir. Kırmızı değerler enflasyonun altında kalan yılları göstermektedir.

2024 yıllarında ise güçlü nominal artışlar sayesinde reel büyüme sağlandığı, 2024'te reel artışın %73,4'e ulaştığı görülüyor. 2025 yılı bütçesinin nominal artışı %33,2 olup yıl sonu enflasyonuna göre reel artışın sınırlı kalma riski bulunuyor.

MEB ve Toplam Eğitim Bütçesinin Dolar Bazında Seyri

Eğitim bütçesinin uluslararası karşılaştırılabilirliği açısından dolar bazındaki seyri kritik öneme sahiptir. MEB bütçesi dolar bazında 2018'de 19,2 milyar dolar iken, TL'nin hızlı değer kaybı nedeniyle 2022'de 11,4 milyar dolara geriledi (Tablo 12). 2023-25 döneminde güçlü nominal artışlarla dolar bazında da toparlanma sağlandığı görülüyor. 2025 yılında MEB bütçesi yaklaşık 39,8 milyar dolara, toplam eğitim bütçesi ise yaklaşık 59,9 milyar dolara ulaştı (Tablo 12). Bu toparlanmanın sürdürülebilirliği döviz kuru istikrarına bağlıdır.

Eğitim bütçesinin her yıl en az enflasyon +2 puan artmasını güvence altına alan bir yasa çıkarılmalıdır. Enflasyonun beklenmedik biçimde yükseldiği dönemler için ise bütçeye otomatik ek kaynak aktaracak bir mekanizma kurulmalıdır. Bu düzenlemeler bütçenin satın alma gücünün korunmasını sağlar. Öte yandan eğitim bütçesi hem dolar hem de satın alma gücü paritesi (SGP) cinsinden düzenli olarak raporlanmalıdır; böylece uluslararası karşılaştırmalar daha sağlıklı yapılabilir. Döviz kurundaki dalgalanmaların ithal

Toplam eğitim bütçesi, 2023 sonrası güçlü artışların etkisiyle 2025'te 59,9 milyar dolara ulaşarak son yılların en yüksek seviyesine çıktı.

ders materyali ve teknoloji alımlarını olumsuz etkilememesi için ayrı bir tampon fon oluşturulmalıdır.

MEB Bütçesinin Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Dağılımı

MEB bütçesi incelendiğinde 2025 yılı itibarıyla toplam bütçenin %81,6'sının doğrudan temel eğitim ve ortaöğretime ayrıldığı görülüyor (Tablo 13). Bu durum, MEB'in temel ve ortaöğretime öncelikli bütçe kalemleri olarak konumlandığına işaret ediyor. 2024 yılı ile karşılaştırıldığında temel eğitim payı %52,70'ten %52,27'ye, ortaöğretim payı %30,39'dan %29,36'ya hafif gerilemiş; yönetim ve destek hizmetlerinin payı %8,68'den %9,11'e, hayat boyu öğrenme payı %1,93'ten %2,46'ya, özel eğitim payı ise %5,22'den %5,82'ye yükselmiştir (Tablo 13).

2024-25 döneminde MEB bütçe kalemlerinde nominal olarak en yüksek artış %69,6 ile hayat boyu öğrenme kaleminde gerçekleşti (Tablo 14). Bunu %62,3 ile ölçme-seçme-yerleştirme ve %48,6 ile özel eğitim takip ediyor. Temel eğitim (%32,1) ve ortaöğretim (%28,6) ise genel bütçe artışının altında kalmış durumda. 2022-25 dönemine toplu bakıldığında ortaöğretim bütçesinin yaklaşık 8 katına ulaştığı; hayat boyu öğrenme ve özel eğitim bütçelerinin ise 9 kattan fazla büyüdüğü görülüyor.

Özel eğitim ve engelli bireylerin eğitimi için ayrılan bütçe, 2024 yılında 56,92 milyar TL iken 2025'te 84,56 milyar TL'ye yükselerek %48,6 oranında artış kaydedildi (Tablo 13). Hayat boyu öğrenme bütçesi ise 21,08 milyar TL'den 35,74 milyar TL'ye çıkarak %69,6 oranında arttı. Bu artışlar, bütçe önceliklerinin hayat boyu öğrenme ve özel eğitim lehine yeniden yapıldığına işaret ediyor.

Tablo 12. MEB ve Toplam Eğitim Bütçesinin Dolar Bazında Değişimi (2018-25)

Yıl	Ort. Kur (TL/\$)	MEB (Milyar \$)	MEB Değişim*	Toplam Eğ. (Milyar \$)	Toplam Değişim*	MEB (Milyar TL)	TL Artış*
2018	4,83	19,2	-	25,0	-	92,5	-
2019	5,67	20,1	+4,7%	26,0	+4,0%	113,8	+23,0%
2020	7,01	17,9	-10,9%	23,1	-11,2%	125,4	+10,2%
2021	8,88	16,5	-7,8%	21,7	-6,1%	146,9	+17,2%
2022	16,56	11,4	-30,9%	16,6	-23,5%	189,0	+28,6%
2023	23,77	18,3	+60,5%	27,4	+65,1%	435,4	+130,3%
2024	32,68	33,4	+82,5%	49,6	+81,0%	1.090,2	+150,4%
2025	~36,50	39,8	+19,2%	59,9	+20,8%	1.451,7	+33,2%

Eğilim

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Not: TCMB döviz kurları yıl içi ortalamayı göstermektedir. Kırmızı değerler enflasyonun altında kalan yılları göstermektedir.

*Yazar tarafından hesaplanmıştır.

Tablo 13. MEB Bütçesinin Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2022-25)

Bütçe Kalemi	2022 (Milyar TL)	2023 (Milyar TL)	2024 (Milyar TL)	2025 (Milyar TL)	Eğilim	2025 Pay (%)
Toplam MEB Bütçesi	189,01	435,35	1.090,23	1.451,72		100,0
Temel Eğitim	104,06	228,63	574,56	758,82		52,27
Ortaöğretim	54,42	135,74	331,29	426,18		29,36
Yönetim ve Destek Programı	14,79	33,89	94,61	132,30		9,11
Özel Eğitim ve Engellilerin Toplumsal Katılımı	9,11	21,08	56,92	84,56		5,82
Hayat Boyu Öğrenme	3,74	8,41	21,08	35,74		2,46
Uluslararası Eğitim İşbirlikleri ve Yurt Dışı Eğitim	2,82	7,39	11,30	13,36		0,92
Ölçme, Seçme ve Yerleştirme	0,07	0,21	0,47	0,76		0,05

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022-2025

MEB bütçesinde temel eğitim ve ortaöğretim belirleyici konumunu korurken, son yıllarda özel eğitim ve hayat boyu öğrenme kalemlerinde kayda değer bir genişleme görülüyor.

İdari maliyetlerin dijitalleşme yoluyla %8'in altına çekilmesi, ortaöğretim ve mesleki-tek-nik eğitim yatırımlarının ayrı bir izleme kalemi altında takip edilmesi ve özel eğitim için öğrenci başına asgari harcama standardının belirlenmesi öncelikli yapısal adımlar olarak öne çıkıyor. Hayat boyu öğrenmeye ayrılan payın en az %5'e yükseltilerek yetişkin okur-yazarlığı ve dijital beceri programlarıyla desteklenmesi gerekiyor.

Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Harcama ve Nüfus Normalizasyonu

Eğitim düzeylerine göre öğrenci başına yapılan harcama TL bazında son yıllarda düzenli bir artış gösterirken, dolar bazında bu artış döviz kurundaki yukarı yönlü hızlı hareket nedeniyle daha sınırlı kaldı. 2024-25 yılında örgün eğitimdeki öğrenci sayısı yaklaşık

17,96 milyona geriledi (Tablo 16); bu demografik dönüşüm bütçenin öğrenci başına düşen payını artırıcı bir etki yaratmış durumda. Ancak söz konusu payın, uluslararası standartların hala oldukça gerisinde kaldığı söylenebilir.

Öğrenci başına MEB bütçesi 2024'te 1.783 dolar iken 2025'te 2.215 dolara yükseldi; toplam eğitim bütçesi bazında bu rakam 3.336 dolara ulaştı (Tablo 16). Ancak söz konusu tutar, OECD ilkökul ortalaması olan 13.527 doların yaklaşık dörtte biri düzeyindedir (Tablo 16). 2024-25 yılında örgün eğitim öğrenci sayısı 18,71 milyondan yaklaşık %4 oranında azalarak 17,96 milyona geriledi. Bu gerileme bütçe sabit kalsa dahi öğrenci başına payı artırıcı etki yaratmakta; bu demografik kâr kalite artırımı için sistematik biçimde değerlendirilmelidir. Bu demografik dönüşümün arka planında uzun vadeli doğurganlık hızındaki düşüş yatıyor: Türkiye'nin toplam doğurganlık hızı 2000'lerdeki 2,5 düzeyinden 2024'te 1,48'e geriledi. Bu düşüş, yaklaşık 15-18 yıl gecikmeyle okul sistemine yansımakta ve özellikle bazı bölgelerde sınıf sayısını azaltmaktadır. Bütçe sabit kalsa bile öğrenci sayısı azalınca öğrenci başına düşen tutar otomatik olarak yükselir; bu tablodaki artışın bir kısmı bu mekanik etkiden kaynaklanıyor.

Öğrenci Sayıları
→ s. 23



Öğrenci Başına Harcama

	MEB Bütçesi	Toplam Eğitim Bütçesi
2024	1.783 \$	2.649 \$
2025	2.215 \$	3.336 \$

Şekil 3. MEB Bütçesi ve Toplam Eğitim Bütçesine Göre Öğrenci Başına Harcama (Dolar, 2024-2025)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2024; 2025; OECD, Education at a Glance, 2025

Tablo 14. MEB Bütçe Kalemlerinin Yıllık Nominal Artış Oranları (% , 2022-25)

Bütçe Kalemi	2022→23 (%)	2023→24 (%)	2024→25 (%)	Toplam Artış 2022→25 (%)	Eğilim
Temel Eğitim	119,7	151,3	32,1	629,2	—
Ortaöğretim	149,4	144,1	28,6	683,5	—
Yönetim ve Destek Programı	129,1	179,2	39,8	794,6	—
Özel Eğitim	131,4	170,0	48,6	828,3	—
Hayat Boyu Öğrenme	125,1	150,5	69,6	855,6	—
Uluslararası Eğitim İşb.	162,4	53,0	18,2	373,7	—
Ölçme, Seçme ve Yerleştirme	191,3	118,3	62,3	985,7	—
Toplam MEB Bütçesi	130,3	150,9	33,2	668,1	—

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022-2025

Not: MEB verileri kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

Tablo 15. Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (2018-23)

Kademe	Birim	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Eğilim
Okul Öncesi	TL	8.659	9.661	10.085	10.892	19.001	39.228	—
	\$	1.796	1.701	1.436	1.224	1.145	1.649	—
İlkokul	TL	6.873	8.508	8.820	11.667	18.859	38.667	—
	\$	1.425	1.498	1.256	1.311	1.137	1.626	—
Ortaokul	TL	7.133	8.689	8.967	12.543	19.963	40.639	—
	\$	1.479	1.529	1.277	1.409	1.203	1.708	—
Ortaöğretim	TL	10.383	12.021	11.685	13.963	21.163	44.558	—
	\$	2.153	2.116	1.664	1.569	1.275	1.873	—
Yükseköğretim	TL	17.902	19.409	22.719	29.953	50.236	84.759	—
	\$	3.712	3.417	3.236	3.365	3.027	3.563	—

Kaynak: TÜİK, Eğitim Harcamaları, 2023

Öğrenci başına harcamada enflasyon+3 puan formülüne dayalı otomatik güncelleme mekanizması kurulmalı; okul öncesi eğitimdeki reel artış eğilimi özellikle dezavantajlı gruplar açısından sürdürülmelidir. Yükseköğretimde toparlanma hızlandırılmalı, üniversite başına asgari bütçe standardı belirlenmeli ve araştırma kapasitesine göre ek finansman sağlanmalıdır. Öğrenci sayısındaki demografik azalmadan doğan tasarruflar; sınıf mevcutlarının küçültülmesi, materyal zenginleştirme ve teknoloji yatırımları gibi kalite artırıcı alanlara yönlendirilmelidir.

Türkiye ve Dünyada Eğitim Harcamaları: Uluslararası Karşılaştırma

OECD ülkeleri bazında eğitim harcamaları incelendiğinde (2022 verileri) öğrenci başına eğitim harcamalarının ülkeler arasında büyük farklılıklar gösterdiği ve Türkiye'nin tüm eğitim kademelerinde OECD ortalamasının oldukça altında kaldığı görülüyor. İlkokul kademesinde Türkiye'de öğrenci başına harcama 4.032 dolar iken OECD ortalaması 13.527, AB ortalaması 12.898 dolar (Tablo 18). Ortaokul ve ortaöğretim kademesinde Türkiye 4.087 dolar ile OECD ortalaması 14.096 doların yaklaşık %29'u düzeyinde. Yükseköğretimde ise Türkiye 10.825 dolar ile OECD ortalamasının (21.444) yaklaşık yarısı seviyesinde (Tablo 18).

Eğitim bütçesi nominal olarak artarken GSYH içindeki payının sınırlı kalması, bütçe artışının ekonomik büyümenin gerisinde kaldığını gösteriyor.

Türkiye'nin yükseköğretimde OECD ortalamasının %50,5'ine ulaşması, ilk ve ortaöğretimde ise ancak %29-30 düzeyinde kalması çarpıcı bir uçuruma işaret ediyor. Bu veri, Türkiye'nin OECD içindeki konumunu iyileştirmek için öncelikli olarak ilk ve ortaöğretim harcamalarını artırması gerektiğini ortaya koyuyor.

OECD ortalamasının en az %50'sine ulaşmayı hedefleyen 2026-35 yol haritası, ilkökulda öğrenci başına harcamayı yaklaşık 6.500 dolara taşıyacak kademeli mali taahhüdü gerektirmektedir. Mesleki eğitimde çift (dual) sistem aracılığıyla sanayi katkısının artırılması ve Dünya Bankası, AYB ile AB fonlarından daha etkin yararlanılması, kamu bütçesi üzerindeki baskıyı hafifletecektir.

Türkiye ve Dünyada Eğitim Bütçelerinin GSYH'ye Oranı

Eğitim bütçelerinin GSYH içindeki payı, ülkelerin eğitime verdikleri önemi gösteren kritik bir göstergedir. 2025 yılında MEB bütçesinin GSYH'ye oranı %2,36 olarak gerçekleşti ve 2024'teki %2,45 düzeyinin hafif altında kaldı (Tablo 19). Toplam eğitim bütçesinin GSYH'ye oranı ise 2024'teki %3,22'den 2025'te %3,15'e geriledi. Bu gerileme, bütçe artışının (%35) ekonomik büyümenin gerisinde kalmasından kaynaklanıyor.

Uluslararası Karşılaştırma: Ortaöğretim ve Yükseköğretim GSYH Payı

Türkiye'nin ortaokul ve ortaöğretim bütçesinin GSYH'ye oranı 2017'de %2,42 ile OECD ve AB ortalamalarının üzerine çıktı; ancak 2022 itibarıyla %1,46'ya gerileyerek bu ortalamaların altına düştü (Grafik 36). Yükseköğretimde

Tablo 16. Öğrenci Başına MEB ve Toplam Eğitim Bütçesi (TL ve \$ Bazında, 2024-25)

Gösterge	2024	2025
Örgün Eğitim Öğrenci Sayısı (milyon)	≈18,71	≈17,96
MEB Bütçesi/Öğrenci (TL)	58.269	80.846
MEB Bütçesi/Öğrenci (\$)	1.783	2.215
Toplam Eğitim Bütçesi/Öğrenci (TL)	86.579	121.771
Toplam Eğitim Bütçesi/Öğrenci (\$)	2.649	3.336
OECD İlkokul Öğrenci Başına Harcama Ortalaması (\$, 2022)	13.527	13.527
Türkiye/OECD Ortalaması Oranı (Toplam Eğ. \$)	≈%19,6	≈%24,7

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2024-2025; OECD, Education at a Glance, 2025

Not: OECD ortalaması 2022 verisidir. Türkiye/OECD oranı, toplam eğitim bütçesi esas alınarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

Tablo 17. Öğrenci Başına Eğitim Harcaması Yıllık Artış Oranları (% TL)

Kademe	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)	2022 (%)	2023 (%)	Eğilim	OECD Ort. (\$, 2022)
Okul Öncesi	11,6	4,4	8,0	74,4	106,5	—	13.527
İlkokul	23,8	3,7	32,3	61,6	105,0	—	13.527
Ortaokul	21,8	3,2	39,9	59,2	103,6	—	14.096
Ortaöğretim	15,8	-2,8	19,5	51,6	110,5	—	14.096
Yükseköğretim	8,4	17,1	31,8	67,7	68,7	—	21.444
TÜFE Enflasyonu	15,2	14,6	36,1	64,3	64,8	—	-

Kaynak: TÜİK, Eğitim Harcamaları, 2023; TÜİK TÜFE Verileri; OECD, Education at a Glance, 2025

Not: Kırmızı değerler, ilgili yılda harcama artışının enflasyonun altında kaldığı dönemleri göstermektedir.

Yükseköğretimde asgari bütçe standardı oluşturulması ve üniversitelerin araştırma kapasitesi ile performansına göre ek finansmanla desteklenmesi önem taşıyor.

ise Türkiye 2017-20 döneminde OECD ortalamasının üzerinde seyrederken, 2022'de bu üstünlüğünü kaybetmiş durumda (Grafik 37).

Toplam eğitim harcamasının GSYH'ye oranını %5'in üzerine taşıyacak çözümler için çok kaynaklı bir finansman mimarisi tasarlanmalıdır. Özellikle yükseköğretimde araştırma gelirleri ve bağış kültürüne dayalı çeşitlendirilmiş finansman modeli geliştirilebilir.

Bütçe Ödenek Türlerinin Artış Oranları

2025 yılı itibarıyla eğitim bütçesindeki harcamaların tüm ödenek kalemlerinde artmaya devam ettiği görülüyor. Personel giderleri %30,46 oranında yükselirken, mal ve hizmet alım giderleri %46,23, sosyal güvenlik kurumu giderleri %39,52, sermaye giderleri %41,25, cari transferler %20,74 ve sermaye transferleri %27,90 oranında arttı (Tablo 20). 2025'te öğretmenlere yapılan zamların etkisiyle personel giderleri önceki iki yıla kıyasla daha ılımlı bir artış kaydetmiş; buna karşın mal ve hizmet alımları ile sermaye giderlerindeki ivme sürmüştür.

2024'te personel giderlerindeki %165,64'lük yüksek oran (Tablo 20), Ocak-Temmuz 2024 döneminde kamu görevlilerine art arda uygulanan ücret zamları ile çakışmaktadır. Bu zamlar 2024 bütçe yılının ortasında hayata geçtiğinden personel giderleri o yıl neredeyse üç kattan fazla büyüdü. 2025'te %30,46'ya gerilemesi ise iki etkenin birlikte

çalışmasından kaynaklanıyor: Birinci etken, baz etkisidir, 2024 tabanı çok yüksektir. İkinci etken, 2025 ücret zammının daha ılımlı bir düzeyde kalmasıdır.

Sermaye giderleri; yeni okul inşaatı, mevcut tesislerin renovasyonu ve ekipman alımlarını kapsıyor. 2024'teki sıçramanın özellikle büyük boyutu, Şubat 2023 depremlerinin eğitim altyapısına verdiği zararın restorasyonu doğrudan bağlantılıdır. AFAD ve MEB'in ortak raporlarına göre deprem bölgelerinde yaklaşık 3.800 okul ağır hasar almış ya da yıkılmış durumda. Bu okulların yeniden inşası için 2024 bütçesine önemli ödenekler tahsis edilmiş ve sermaye harcamaları bu dönemde tarihi yükseğe çıkmıştır.

Cari transferler; burs ve kredi ödemeleri, özel okul destekleri ve yardım programlarını kapsar. 2025'te bu kalemin genel bütçe artışının (%33,2) neredeyse yarısı kadar artması dikkat çekicidir. Bunun nedeni, öğrenci burslarının büyük bölümünün KYGM kanalıyla Yükseköğretim bütçesinden karşılanmasıdır; bu nedenle MEB transferlerindeki görece ılımlı artış bir sınırlama değil, sorumluluk dağılımının bir yansımasıdır. Öte yandan özel öğretim kurumlarına yapılan desteklerin artış hızının yavaşlamasının da bu ılımlı büyümeye katkıda bulunduğu görülüyor.

2023'teki olağandışı %628,67 artış, büyük ölçüde deprem sonrası acil yardım ve geçici eğitim altyapısı için özel ödeneklerin bu kalemde muhasebeleştirilmesinden kaynaklanıyor (Tablo 20). 2024'te görülen %-3,16'lık azalma ise bu olağanüstü ödeneklerin normale dönmesiyle açıklanabilir; depremin ilk şok etkisinin yerini düzenli yeniden yapım sürecine bıraktığı söylenebilir. Nitekim 2025'teki %27,90 artış normale dönüşü teyit ediyor (Tablo 20).

Mesleki eğitimde sanayi katkısının artırıldığı "çift sistem" modelleri, kamu bütçesi üzerindeki finansman baskısını hafifletecek rasyonel bir çözüm yoludur.

Tablo 18. OECD Ülkelerinde Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (PPP \$, 2022)

Ülke/Grup	İlkokul (\$)	Ortaokul+Ortaöğretim (\$)	Yükseköğretim (\$)	Yükseköğretim/OECD Ort. (%)
Kore	22.486	25.267	13.985	%65,2
Almanya	16.433	17.962	19.823	%92,4
ABD	15.799	16.301	36.274	%169,2
Birleşik Krallık	14.127	13.950	35.350	%164,8
Fransa	8.874	13.284	18.076	%84,3
OECD Ortalaması	13.527	14.096	21.444	%100,0
AB Ortalaması	12.898	13.739	20.574	%96,0
Türkiye	4.032	4.087	10.825	%50,5
Meksika	3.406	3.422	7.519	%35,1
Türkiye / OECD Oranı	%29,8	%29,0	%50,5	-

Kaynak: OECD, Education at a Glance: OECD Indicators, 2025

Tablo 19. Eğitim Bütçesinin GSYH'ye Oranı ve Merkezi Yönetim Bütçesi İçindeki Payı (% , 2018-25)

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Eğilim
MEB Bütçesinin GSYH'ye Oranı	2,46	2,64	2,48	2,02	1,26	1,64	2,45	2,36	↘
YÖK+Üniv. Büt. GSYH'ye Oranı	0,74	0,76	0,72	0,63	0,38	0,51	0,84	0,79	↘
Toplam Eğitim Büt. GSYH'ye Oranı	3,49	3,30	3,32	3,41	3,13	3,06	3,22	3,15	↘
MEB+YÖK Merkezi Yön. Büt. Payı	15,77	15,28	14,75	14,29	14,09	12,75	12,95	13,17	↘
MEB Büt. Merkezi Yön. Büt. Oranı	12,13	11,84	11,45	10,91	10,79	9,74	9,83	9,85	↘
MEB Bütçesinden Yatırıma Ayrılan Pay	8,36	4,88	4,65	7,69	8,06	9,18	9,17	9,73	↘
Konsolide Büt. Yatırım MEB Payı	11,25	8,70	9,31	10,10	10,70	11,36	6,28	12,82	↘

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Not: 2022 yılındaki düşük GSYH oranları, yüksek enflasyonun bütçe artışını aşması sonucu oluşan reel erozyonu yansıtmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmeni
Yıllık Brüt Maaşı

→ s. 145

Personel giderlerinin bütçe içindeki ağırlığını azaltmak için idari optimizasyon ve süreç otomasyonu hayata geçirilmeli; sağlanan tasarruflar cari transferlerin

enflasyona karşı korunmasına ve sermaye yatırımlarının istikrara kavuşturulmasına yönlendirilmelidir. Mal ve hizmet alımlarında toplu satın alma mekanizmalarıyla birim maliyetler düşürülmeli, tüm ödenek kalemlerinin vatandaş bütçesi formatında kamuoyuyla paylaşılması sağlanmalıdır.

Kadrolu Öğretmen Maaşları ve Uluslararası Karşılaştırma

2024 yılında öğretmen maaşları önemli bir artış göstermiş; 9. derece 1. kademe esas alınarak hesaplanan net maaş 40.663,54 TL'ye, 60 saat üzerinden hesaplanan ek dersle birlikte aylık toplam 47.087,33 TL'ye yükseldi (Grafik 38). Dolar bazında incelendiğinde ise TL'nin değer kaybı nedeniyle bu iyileşmenin uluslararası karşılaştırmalardaki yansımaları daha sınırlı kalıyor.

Uluslararası Karşılaştırma: OECD Ülkelerinde Öğretmen Maaşları (PPP \$)

OECD'nin Education at a Glance (2025) raporunda öğretmen maaşları, ülkeler arası karşılaştırılabilirliği sağlamak amacıyla satın alma gücü paritesine (PPP) göre düzeltilmiş dolar cinsinden ve yasal maaş (*statutory salary*) esas alınarak hesaplanmaktadır. Bu kapsamda ek ders, prim ve benzeri ilave ödemeler

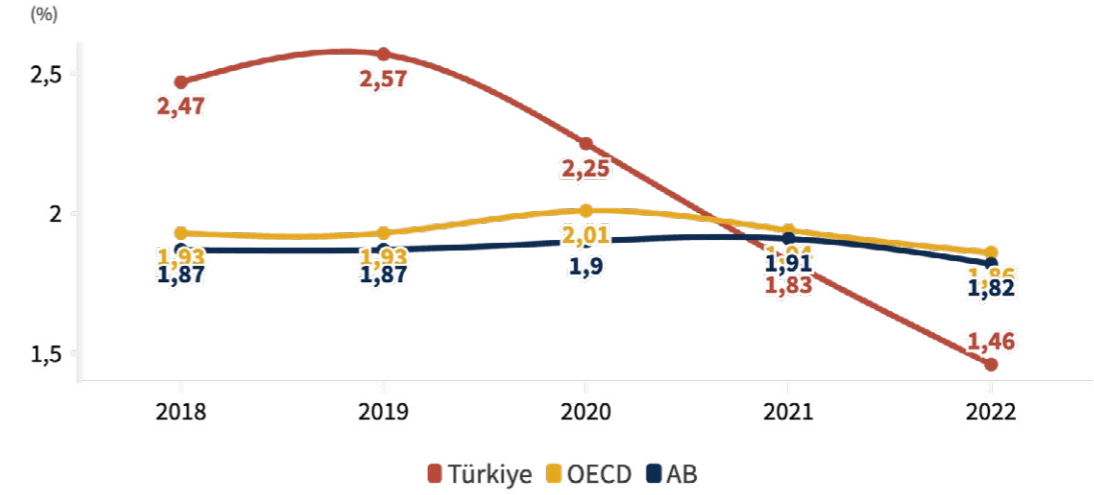
karşılaştırmaya dahil edilmemektedir. 2024 verilerine göre OECD ülkelerinde 15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalama yıllık yasal maaşı ilköğretimde yaklaşık 59.700 dolar, ortaöğretimde 61.600 dolar ve 15 yıl deneyimli ortaöğretimde 63.900 dolar düzeyindedir (Tablo 21).

Aynı metodoloji kullanıldığında Türkiye'de 15 yıl deneyimli bir öğretmenin yıllık PPP bazlı maaşının OECD ortalamasının yaklaşık %60'ı düzeyinde kaldığı görülüyor (Tablo 21). Bu bulgu, öğretmen maaşlarının TL bazında artmış olmasına karşın uluslararası karşılaştırmalarda satın alma gücü paritesine göre OECD ortalamasının gerisinde seyrettiğini gösteriyor.

Eğitim Kademelerinin GSYH İçindeki Tahmini Payı

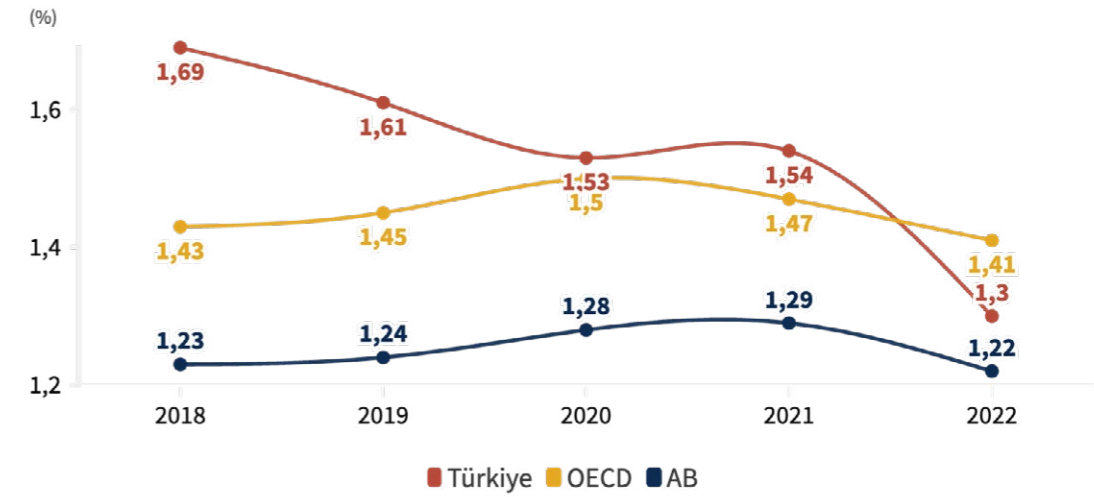
MEB bütçesinin GSYH'ye oranı ve fonksiyonel sınıflandırma payları kullanılarak ilk ve ortaöğretim (temel eğitim), ortaöğretim ve diğer kademelerin GSYH içindeki tahmini payları hesaplanabilir. Bu hesaplama, bütçe önceliklerinin kademeler arasındaki dağılımını GSYH bazında somutlaştırmakta ve uluslararası karşılaştırmaya zemin hazırlamaktadır.

Temel eğitimin tahmini GSYH payı 2024'te %1,29 iken 2025'te %1,23'e gerileyerek OECD ortalaması olan %1,44'ün altına düştü (Tablo 22). Ortaöğretimin GSYH payı ise %0,74'ten %0,69'a düşerek OECD ortalaması olan %1,86'nın yaklaşık üçte biri düzeyinde kaldı. Bu açıkların kapatılması, kademe bazında hedefleri içeren çok yıllık bir GSYH pay planlamasını zorunlu kılıyor.



Grafik 36. Ortaokul+Ortaöğretim Eğitim Bütçelerinin GSYH'ye Oranı (%), 2018-22)

Kaynak: OECD, Education at a Glance, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025



Grafik 37. Yükseköğretim Eğitim Bütçelerinin GSYH'ye Oranı (%), 2018-22)

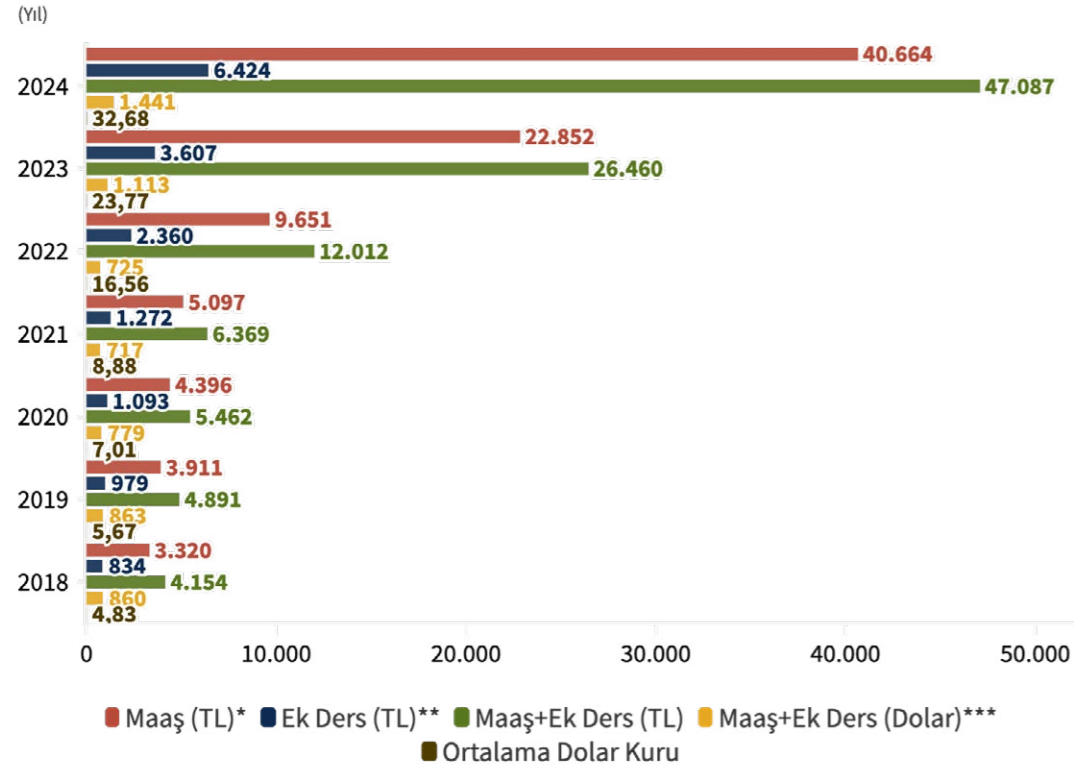
Kaynak: OECD, Education at a Glance, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025

Öğretmen maaşlarında gözlenen artış, yüksek enflasyon ve döviz kuru baskısı nedeniyle reel olarak sınırlı kalıyor.

Tablo 20. MEB Bütçe Ödenek Türlerinin Bir Önceki Yıla Göre Artış Oranı (% , 2020-25)

Ödenek Türü	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Eğilim
Personel Giderleri	12,06	13,02	27,72	125,27	165,64	30,46	—
SGK Devlet Giderleri	8,03	13,79	26,02	119,27	108,54	39,52	—
Mal ve Hizmet Alım Giderleri	-0,82	17,08	30,19	156,82	104,51	46,23	—
Cari Transferler	14,52	12,30	41,20	126,95	92,50	20,74	—
Sermaye Giderleri	5,00	93,62	34,73	162,48	150,23	41,25	—
Sermaye Transferleri	5,26	27,86	31,26	628,67	-3,16	27,90	—

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

**Grafik 38.** Yıllara Göre Kadrolu Öğretmen Maaşları (TL ve \$, 2018-24)

Kaynak: MEB, Bütçe Raporu, 2025; TCMB Döviz Kurları

*9. derece 1. kademe esas alınarak aile ve çocuk yardımı eklenmeksizin verilen net maaştır.

**Saati 107,06 TL üzerinden 60 saat hesaplanmıştır.

***İlgili yılın 1 Temmuz tarihli döviz kuru esas alınmıştır.

Tablo 21. Öğretmen Yıllık Yasal Maaşları: OECD Karşılaştırması (PPP \$, 2023)

Ülke	İlkokul - Başlangıç (\$)	İlkokul - 15 Yıl (\$)	Ortaokul - Başlangıç (\$)	Ortaokul - 15 Yıl (\$)	Türkiye / OECD (15 Yıl, %)
Almanya	53.402	68.875	55.967	72.427	-
Fransa	33.140	48.284	33.140	48.284	-
Finlandiya	33.889	40.917	35.117	44.432	-
OECD Ortalaması	42.290	59.700	43.530	61.600	100,0
Türkiye*	≈29.500	≈36.200	≈29.500	≈36.200	≈60,6
Türkiye / OECD	≈%70	≈%61	≈%68	≈%59	-

Kaynak: OECD, Education at a Glance, 2025; MEB, Bütçe Raporu, 2025

*Türkiye için PPP \$ tahmini, 2024 net maaşının MEB-OECD metodolojisiyle dönüştürülmesiyle yazar tarafından hesaplanmıştır.

Tablo 22. Eğitim Kademelerinin Tahmini GSYH Payı (% , 2024-25)

Kademe	MEB Fonks. Pay 2024 (%)	Tahmini GSYH Payı 2024 (%)*	MEB Fonks. Pay 2025 (%)	Tahmini GSYH Payı 2025 (%)*	OECD Ort. GSYH Payı (% , 2022)
Temel Eğitim (İlk+Ortaokul)	52,70	≈1,29	52,27	≈1,23	1,44 (ilkokul)
Ortaöğretim	30,39	≈0,74	29,36	≈0,69	1,86
Yönetim ve Destek	8,68	≈0,21	9,11	≈0,22	-
Özel Eğitim	5,22	≈0,13	5,82	≈0,14	-
Diğer (HBÖ+Uluslararası+ÖSYM)	3,01	≈0,07	3,44	≈0,08	-
MEB Toplam	100,0	2,45	100,0	2,36	-

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025; OECD, Education at a Glance 2025

*Yazar tarafından hesaplanmıştır.

Ortaöğretim ve mesleki teknik eğitim yatırımlarının ayrı bir kalemde izlenmesi ile özel eğitimde öğrenci başına asgari harcama standardının tanımlanması, öne çıkan öncelikli yapısal adımlar arasında yer alıyor.



İnsan Kaynağı



TEMEL BULGULAR

2024-25 eğitim-öğretim yılı itibarıyla öğretmen başına düşen öğrenci sayısında en yüksek yoğunluk 18 öğrenci ile ilkökul kademesinde görülürken en düşük yoğunluk 11 öğrenci ile ortaöğretimde gerçekleşti. 2023-24 ile 2024-25 karşılaştırıldığında okul öncesi, ortaokul ve ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düştüğü, ilkökulda ise büyük ölçüde sabit kaldığı görülüyor.

Eğitim personelinin yaş dağılımında sistemin giderek orta ve ileri yaş gruplarına doğru kaydığı görülüyor. 2018-24 döneminde 30 yaş altı personelin payı düşerken 41-50 ve 51-60 yaş gruplarının oranı arttı.

Eğitim fakültelerinde öğrenci sayısı ve kontenjanlar son yıllarda daralma eğilimine girdi. 2018-19 sonrasında öğrenci sayısında dalgalı ancak ağırlıklı olarak azalan bir seyir gözlenirken, özellikle son iki yılda belirgin bir kırılma yaşandı. Kontenjanlar 2023'te 44 bin düzeyinde iken 2025'te 31 bine gerileyerek yaklaşık %28 azaldı; yerleşen öğrenci sayısı ise aynı dönemde 42 binden 28 bine düşerek yaklaşık %33 oranında azalma gösterdi.

Türkiye'de yeni mezun öğretmenlerin sınıf uygulamalarına hazır hissetme oranı 2018'de %81,6 iken 2024'te %69,8'e gerileyerek yaklaşık %11,8'lik bir düşüş gösterdi. Aynı dönemde OECD ortalaması %70,9'dan %60,8'e düşerek yaklaşık %10,1 oranında azaldı.

Öğretmenlik sınavlarına başvuran aday sayısı 2025 yılında belirgin biçimde azaldı. 2024 yılında 526 bin olan başvuru sayısı, 2025'te 411 bine gerileyerek yaklaşık %21,8 oranında düşüş gösterdi.

ÖNERİLER

İlkokul ve ortaokul kademelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmak amacıyla temel eğitime öncelik veren bir istihdam politikası geliştirilmeli; bu doğrultuda nüfusun yoğun olduğu bölgelerde derslik yatırımları artırılarak sınıf mevcutları kademeli olarak düşürülmeli.

Eğitim personelinin yaş yapısındaki değişim dikkate alınarak orta ve uzun vadeli yaş projeksiyonlarına dayalı insan kaynağı planlaması yapılmalıdır. Genç öğretmenlerin sisteme girişini destekleyecek düzenli atama politikaları geliştirilirken deneyimli öğretmenlerin bilgi birikimini aktarabilecekleri mentorluk ve rehberlik modelleri de güçlendirilmeli.

AGS'ye geçiş sonrasında öğretmen adaylarının başvuru davranışlarında ortaya çıkan düşüş ayrıntılı biçimde izlenmeli ve mesleğe giriş sürecindeki belirsizlikler azaltılmalı. Sınav yapısı, pedagojik formasyon koşulları, merkezi eğitim süreçleri ve ekonomik teşvikler konusunda daha açık, öngörülebilir ve aday odaklı bir çerçeve oluşturulmalı.

Yeni mezun öğretmenlerin sınıf uygulamalarına hazır hissetme düzeyindeki gerilemeyi tersine çevirmek amacıyla öğretmen yetiştirme programları içerik, uygulama deneyimi ve mesleğe geçiş desteği bakımından yeniden gözden geçirilmeli. Dijital pedagojik beceriler, kapsayıcı eğitim, veri temelli öğretim ve sosyal-duygusal gelişim alanları öğretmen eğitiminin çekirdek bileşenleri haline getirilmeli.

Özellikle öğretmen devrinin yüksek olduğu bölgelerde öğretmen dağılımındaki dengesizlikleri azaltmak amacıyla bölgesel teşvik mekanizmaları geliştirilmeli. Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler için mali destek, barınma imkanı, hizmet puanı ve kariyer avantajları gibi tamamlayıcı araçlar daha etkili biçimde kullanılmalı.

İNSAN KAYNAĞI

Ayşe Betül Güler

Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

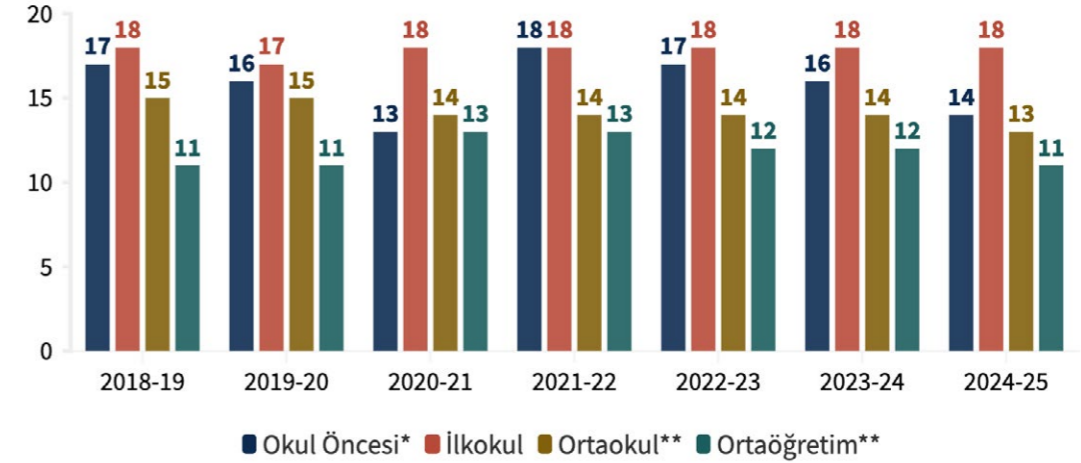
Öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında 2024-25 eğitim-öğretim yılında kademeler arasında en yüksek yoğunluğun 18 öğrenci ile ilkököl kademesinde sürdürüldüğü görülüyor (Grafik 39). Buna karşılık öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu kademe, 11 öğrenci ile ortaöğretim olarak öne çıkıyor. 2023-24 ile 2024-25 yılları karşılaştırıldığında okul öncesi kademesinde 16'dan 14'e, ortaokul kademesinde 14'ten 13'e ve ortaöğretim kademesinde 12'den 11'e düştüğü; ilkököl kademesinde bu göstergenin aynı seviyede kaldığı görülüyor (Grafik 39).

Lise türlerine göre 2023-24 ve 2024-25 eğitim öğretim yılları karşılaştırıldığında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının genel ortaöğretimde 13'ten 12'ye, mesleki ve teknik ortaöğretimde 11'den 10'a, din öğretiminde ise 9'dan 8'e düştüğü görülüyor (Grafik 40). Veriler incelendiğinde ilkököl kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının uzun süredir büyük ölçüde sabit kaldığı; buna karşılık okul öncesi, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde son yıllarda bir azalma eğilimi görülüyor. Bu düşüş, öğretmen sayısındaki artışın yanı sıra öğrenci sayısındaki gerilemeyle de ilişkilidir. Nitekim 2024-25 yılı itibarıyla bir önceki yıla kıyasla okul öncesi eğitimde öğretmen sayısı yaklaşık %5,3 artarak 121 binden 128 bine yükselirken, aynı dönemde öğrenci sayısı yaklaşık %10,9 azalarak 1,95 milyondan 1,74 milyona geriledi. Benzer biçimde ortaöğretimde öğretmen sayısı 397 binden 402 bine çıkarak yaklaşık

%1,2 oranında artarken, öğrenci sayısı 5,79 milyondan 5,32 milyona düştü. Okul öncesi eğitimdeki gerileme, bu kademenin zorunlu olmaması ve ailelerin okul öncesi eğitime katılım tercihlerinin öğrenci sayıları üzerinde belirleyici olmaya devam etmesiyle ilişkilendirilebilir. Ortaöğretimde öğrenci sayısındaki düşüşün ise devamsızlık ve okul terki riskinin de bu eğilimi etkilemiş olabileceği değerlendirilmektedir. Bu çerçevede öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki iyileşme, yalnızca öğretmen sayısındaki artışın değil; özellikle okul öncesi ve ortaöğretim kademelerinde öğrenci sayısında gözlenen gerilemenin de belirleyici olduğu bir görünüm ortaya koymaktadır.

Türkiye ve Dünyada Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı

Okul öncesi kademesinde Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci oranı dalgalı bir seyir izliyor. 2018 yılında 17,82 olan oran, 2021 yılında 12,90'a kadar geriledikten sonra 2022'de yükselerek 17,58'e çıktı ve 2023 yılında 16,87 olarak gerçekleşti (Grafik 41). 2023 yılı itibarıyla OECD ve AB ortalamaları sırasıyla 13,25 ve 11,68 düzeyinde seyretti. Bu görünüm, okul öncesinde Türkiye'nin OECD ve AB ortalamalarının üzerinde bir sınıf yoğunluğuna sahip olduğunu gösteriyor (Grafik 41). İlkokul kademesinde ise Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci oranının görece yüksek seyrini sürdürdüğü görülüyor. 2018 yılında 17,18 olan oran, 2023 yılında 18,45'e yükseldi (Grafik 42). Aynı dönemde OECD ortalaması yaklaşık %3,3, AB ortalaması ise yaklaşık %3,7 oranında azaldı.



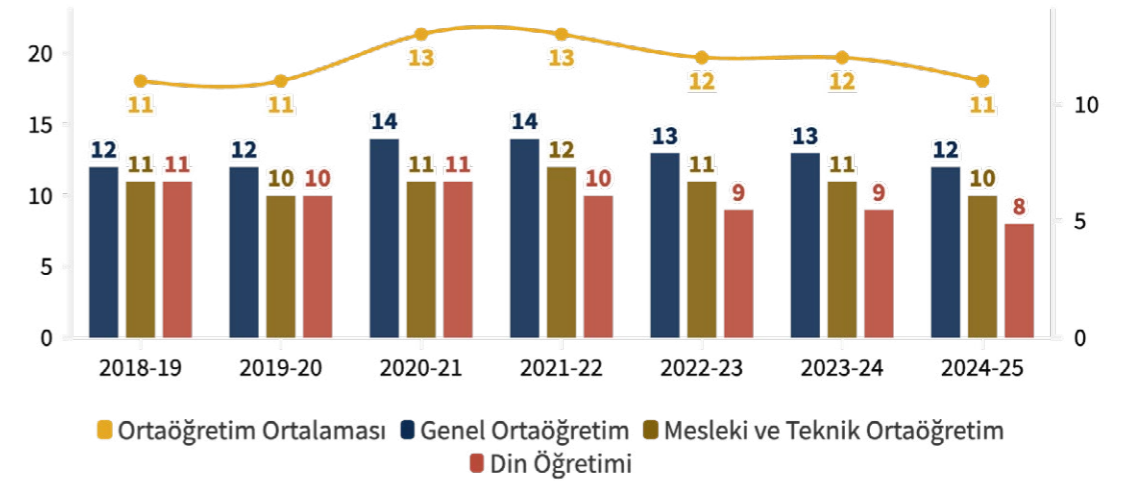
Grafik 39. Kademelere Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

*Okul öncesi verilerine ana sınıfı öğretmenleri de dahil edilerek hesaplanmıştır.

**Açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim lisesi öğrencisi kapsamamıştır.

Not: MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı hesaplanırken, toplam öğretime kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler dahil edilmiştir.



Grafik 40. Ortaöğretim Türlerine Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Not: Toplam öğretmen, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenleri kapsar. Ortaöğretim türlerinde açıköğretim lisesi öğrencisi kapsamamıştır.

Bu durum, ilkokulda Türkiye ile OECD ve AB ülkeleri arasındaki farkın zaman içinde arttığına işaret ediyor.

Türkiye'de ortaokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci oranı 2018-23 döneminde 15,88'den 13,46'ya düşerek yaklaşık %15,2 oranında geriledi (Grafik 43). Aynı dönemde OECD ortalaması yaklaşık %7,8 oranında artarken, AB ortalaması büyük ölçüde yatay seyrederek yaklaşık %0,6 oranında sınırlı bir artış gösterdi. Bununla birlikte Türkiye, ortaokul kademesinde OECD ve AB ortalamalarının üzerinde yer almaya devam ediyor.

Ortaöğretimde ise Türkiye'nin öğretmen başına düşen öğrenci oranı OECD ve AB ülkelerine daha yakın bir görünüm sunuyor. 2018 yılında 12,34 olan oran, 2023 yılında 11,85 olarak kaydedildi (Grafik 44). Aynı yıl OECD ortalaması 12,68, AB ortalaması ise 11,93 düzeyinde bulunuyor. Bu veriler, ortaöğretim kademesinde Türkiye'nin uluslararası verilere görece yakın bir ortalama yakaladığını gösteriyor (Grafik 45).

Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci yoğunluğu, öğretim programlarının uygulanabilirliği açısından belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. İlkokul kademesinde görece yüksek seyreden sınıf mevcutlarının önümüzdeki yıllarda ortaokula taşınacak

İlkokulda yüksek seyreden sınıf yoğunluğunun önümüzdeki yıllarda ortaokula taşınacak olması, TYMM'nin öngördüğü öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının sınıf içinde hayata geçirilmesi açısından yapısal bir risk oluşturuyor.

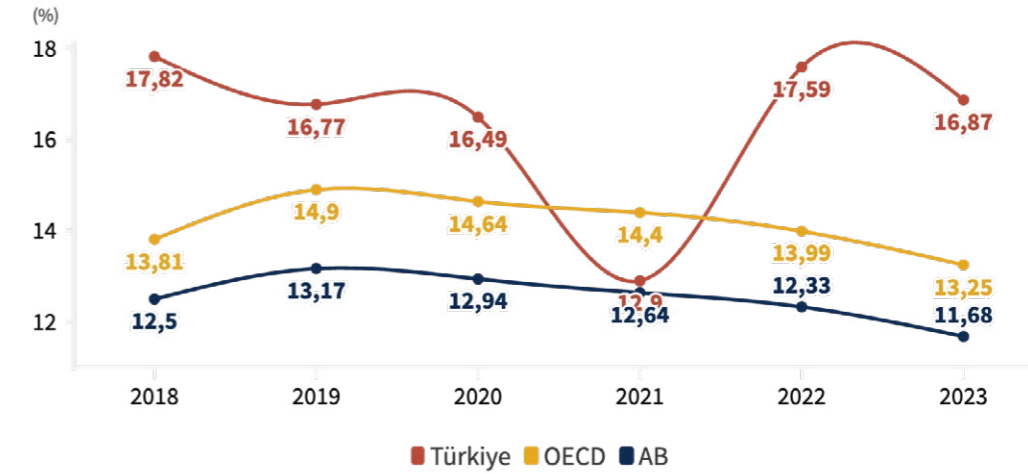
olması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü etkinlik temelli, öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı öğretim süreçlerinin uygulanmasını güçleştirebilecek bir risk doğurmaktadır. Nitekim öğretmen görüşleri, kalabalık sınıfların bireysel farklılıkları gözeten uygulamaları zorlaştırdığını, küçük grup çalışmalarının etkililiğini azalttığını ve etkileşimli öğrenme ortamlarının planlandığı ölçüde hayata geçirilmesini sınırlandırdığını ortaya koyuyor (Öztürk, 2025). Bu durum, model ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumu zayıflatma potansiyeli taşıyor. Bu çerçevede sınıf mevcutlarının azaltılması yalnızca pedagojik bir tercih değil, modelin gerektirdiği öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından yapısal bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Özellikle nüfusun yoğun olduğu bölgelerde derslik kapasitesinin artırılması ve fiziksel öğrenme ortamlarının genişletilmesi önem kazanmaktadır.

MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

MEB personelinin eğitim düzeylerine ilişkin veriler, personel yapısında lisansüstü eğitime yönelik bir artış eğilimine işaret ediyor. 2018 yılından itibaren yüksek lisans ve doktora mezunu personelin toplam içindeki payında düzenli bir yükseliş görülüyor. Yüksek lisans mezunu personelin oranı 2018'de %8,93 iken 2024 yılında %16,70'e yükselerek %7,8 oranında arttı. Doktora mezunu personelin oranı ise aynı dönemde %0,14'ten %0,38'e yükseldi (Grafik 46).

Buna karşılık lisans mezunu personelin oranı 2018'den 2024'e uzanan dönemde %81,74'ten %77,49'a geriledi (Grafik 46). Bu gerileme, lisans mezunu personelin bir bölümünün yüksek lisans derecesi kazanarak lisansüstü

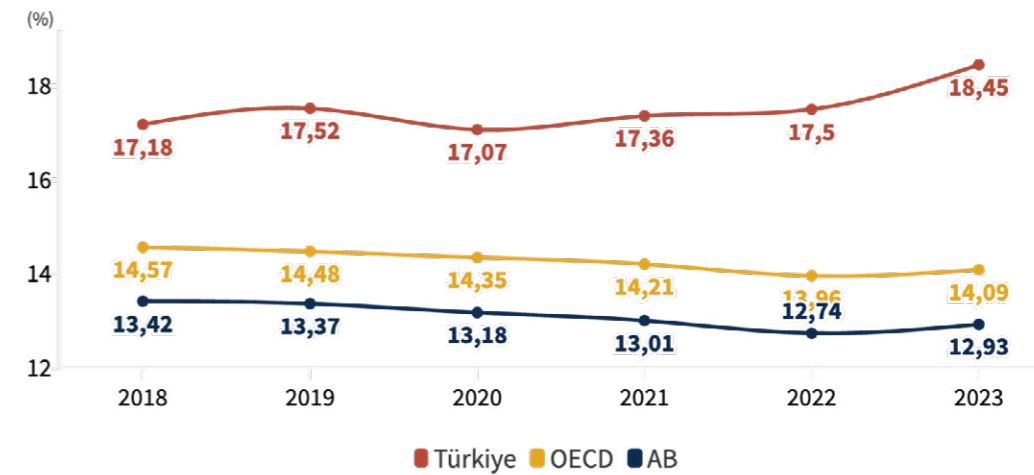
Türkiye Yüzyılı
Maarif Modeli
İzleme Raporu



Grafik 41. Türkiye ve Dünyada Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (% , 2018-23)

Kaynak: OECD, Education at Glance, Trends in the ratio of students to teaching staff from primary to upper secondary, by level of education (2023), 2025

Not: Öğretmen başına düşen öğrenci oranı, belirli bir eğitim düzeyinde kayıtlı tam zamanlı öğrencilerin toplam sayısının aynı düzeydeki tam zamanlı öğretmenlerin toplam sayısına bölünmesiyle elde edilir.



Grafik 42. Türkiye ve Dünyada İlkokulda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (% , 2018-23)

Kaynak: OECD, Education at Glance, Trends in the ratio of students to teaching staff from primary to upper secondary, by level of education (2023), 2025

Not: Öğretmen başına düşen öğrenci oranı, belirli bir eğitim düzeyinde kayıtlı tam zamanlı öğrencilerin toplam sayısının aynı düzeydeki tam zamanlı öğretmenlerin toplam sayısına bölünmesiyle elde edilir.

MEB personeli içinde doktora mezunlarının oranının düşük kalması, ileri uzmanlık kapasitesinin sistem içinde sınırlı kaldığını ve bu alanın güçlendirilmesi için teşvik mekanizmalarına ihtiyaç bulunduğunu gösteriyor.

eğitim kategorisine geçmesiyle ilişkili görünüyor. Bu görünüm, MEB personel dağılımında lisansüstü eğitimin payının giderek arttığını gösteriyor. Bununla birlikte doktora mezunu personelin oranı, yüksek lisans mezunlarına kıyasla oldukça sınırlı düzeyde kalmaya devam ediyor. Bu tablo, doktora derecesine sahip insan kaynağının MEB bünyesinde tutulmasına ve etkin biçimde değerlendirilmesine yönelik politika çerçevesinin yeniden ele alınmasına duyulan ihtiyacı gösteriyor.

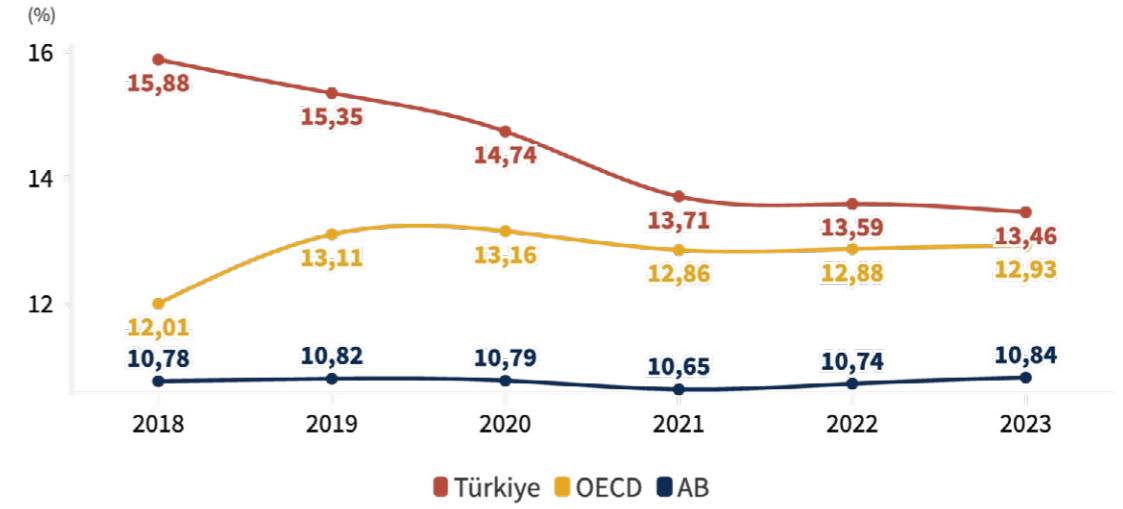
Uluslararası veriler incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine girişte aranan eğitim düzeyinin bölgelere göre farklılaştığı görülüyor (Harita 1). Avrupa'nın önemli bir bölümünde yüksek lisans düzeyi yaygın bir standart haline gelirken, küresel ölçekte lisans düzeyinin baskın olduğu dikkat çekiyor (UIS, 2023). Afrika genelinde öğretmenlik için lisans düzeyi temel yeterlilik olarak öne çıkarken, Moritanya, Kongo ve Gine gibi bazı ülkelerde yüksek lisans düzeyinin de gereklilik olarak belirlendiği görülüyor. Asya'da Hindistan, Endonezya ve Malezya'da lisans düzeyi yaygın bir eşik olarak öne çıkarken, Japonya ve Güney Kore'de de mesleğe girişte lisans düzeyi temel yeterlilik olarak kabul ediliyor. Amerika Birleşik Devletleri ve Latin Amerika ülkelerinde de öğretmenlik için lisans düzeyinin genel standart bir seviyeye işaret ettiği anlaşılıyor (UIS, 2023).

Bu tablo, öğretmenlik mesleğine girişte lisans düzeyinin yaygın bir eşik olduğunu, yüksek lisans düzeyinin ise daha sınırlı sayıda ülkede temel yeterlilik haline geldiğini gösteriyor. Bununla birlikte uluslararası literatür, öğretmen niteliğinin yalnızca eğitim düzeyiyle açıklanamayacağını ortaya koyuyor. Öğretmenliğin, meslek öncesi eğitimden meslek içi gelişime uzanan ve kariyerin tüm aşamalarını kapsayan bütüncül bir öğrenme süreci olarak ele alınması gerektiği; bu çerçevede mentorluk, meslektaş işbirliği ve sürekli mesleki gelişim olanaklarının öğretmen niteliğinin belirleyici unsurları arasında yer aldığı görülüyor (OECD, 2025d).

Ayrıca öğretmen gelişiminin bireysel değil, okul ve sistem düzeyinde örgütlenen kolektif bir süreç olarak ele alınması gerektiği; bilgi paylaşımı, işbirliği ve kurumsal öğrenme mekanizmalarının bu süreçte kritik rol oynadığı ifade ediliyor (OECD, 2025d). Bu durum, öğretmen niteliğinin yalnızca eğitim düzeyiyle değil, aynı zamanda sistemin öğretmeni nasıl geliştirdiği ve desteklediğiyle doğrudan ilişkisinin bulunduğunu gösteriyor. Nitekim öğretmenlerin araştırma temelli bilgiye erişimi ve bunu sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirebilme kapasitesi de mesleki niteliğin önemli bir bileşeni olarak öne çıkıyor (OECD, 2025d).

Türkiye ve Dünyada Eğitim Personellerinin Yaş Dağılımı

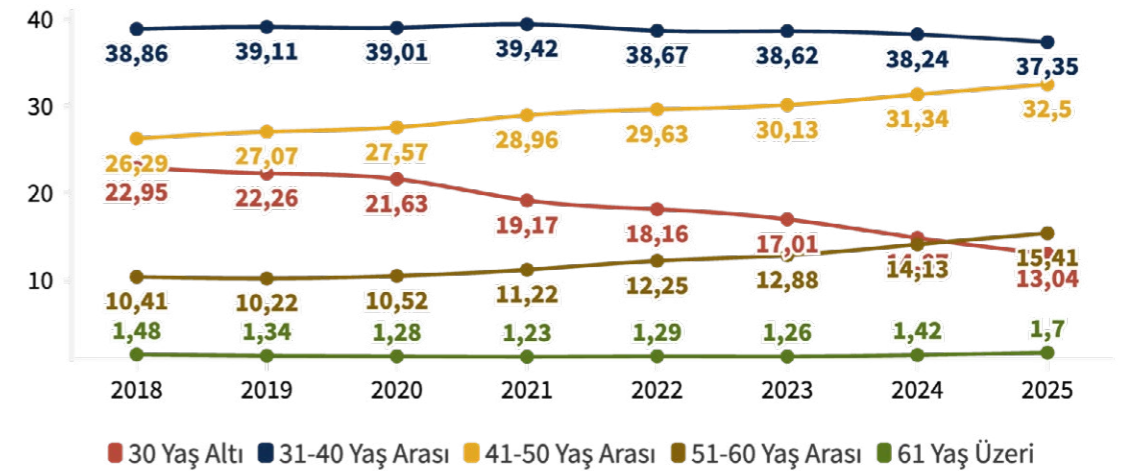
MEB verilerine göre, 2018-25 döneminde eğitim personelinin yaş dağılımında 30 yaş altı grubun payı azalırken 41-50 yaş grubunun oranı arttı. Nitekim 2018'de %22,95 olan 30 yaş altı eğitim personeli oranı 2024 itibarıyla %13,07'ye gerilerken, 41-50 yaş aralığındaki personelin oranı aynı dönemde %26,29'dan %32,50'ye yükseldi (Grafik 44). Benzer bir



Grafik 43. Türkiye ve Dünyada Ortaokulda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (% 2018-23)

Kaynak: OECD, Education at Glance, Trends in the ratio of students to teaching staff from primary to upper secondary, by level of education (2023), 2025

Not: Öğretmen başına düşen öğrenci oranı, belirli bir eğitim düzeyinde kayıtlı tam zamanlı öğrencilerin toplam sayısının aynı düzeydeki tam zamanlı öğretmenlerin toplam sayısına bölünmesiyle elde edilir.



Grafik 44. MEB Personelinin Yaş Dağılımı (% 2018-25)

Kaynak: MEB, İdare Faaliyet Raporu, 2025



artış eğilimi 51-60 yaş grubunda da görülüyor. 2018 yılında %10,41 olan bu oran, izleyen yıllarda artarak 2025'te %15,41'e ulaştı. Buna karşılık 31-40 yaş grubunun oranı 2018'de %38,86 iken, 2025'te %37,35'e geriledi (Grafik 44). 61 yaş ve üzerindeki eğitim personelinin oranı ise 2018'den bu yana genellikle düşüş eğilimi gösterse de 2025'te %1,70 ile son yılların en yüksek seviyesine çıktı.

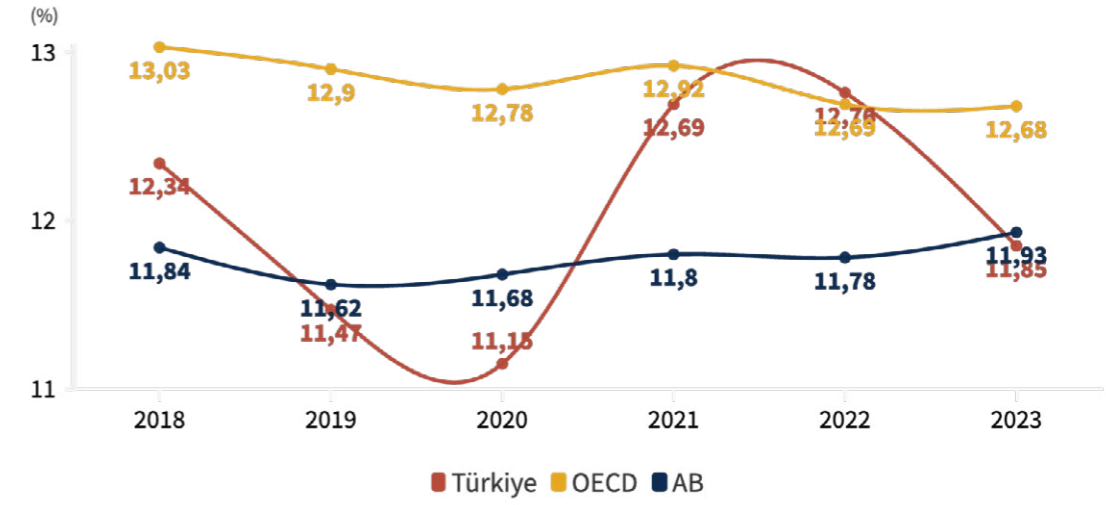
30 yaş altı öğretmen oranındaki düşüş, yeni atama sayılarındaki dalgalı ve son dönemde sınırlı seyirle ilişkilendirilebilir. Nitekim öğretmen atamaları 2018'de 25.577 iken 2019'da 41.379'a yükselmiş, 2023 yılında 50.348 ile son yılların en yüksek düzeyine ulaşmış, ancak 2024'te 20.126'ya gerileyerek belirgin bir düşüş göstermiştir (MEB, 2018; 2019; 2023a; 2024a). 2024 yılında eğitim fakültelerinden 47.339 mezun verilmesi, sisteme giren yeni öğretmen sayısı ile potansiyel arz arasındaki farkın açılabilmesine işaret etmektedir (YÖK, 2025f). Ortaya çıkan tablo, genç yaş grubundaki eğitim personelinin payının daraldığını, orta ve ileri yaş gruplarının ise sistem içinde daha belirgin hale geldiğini gösteriyor. Genç öğretmenler güncel pedagojik yaklaşımlara yakınlıkları ve dinamizm avantajlarıyla öne çıkarken, daha ileri yaş grupları mesleki deneyim açısından önemli bir birikim sunuyor. 30 yaş altı öğretmen oranındaki düşüş, yeni atamalarda sınırlı artışla ilişkilendirilebilirken; 51-60 yaş grubundaki yükselişin emeklilik sonrası gelir kaybının emeklilik kararlarını erteleyici etkisiyle bağlantılı olduğu değerlendirilebilir.

Uluslararası veriler incelendiğinde, eğitim personelinin yaş dağılımının eğitim sistemlerinin sürekliliğini sağlama ve gelecekteki emeklilikleri planlama kapasitesi açısından ülkeler arasında önemli farklılıklar gösterdiği görülüyor. 2013-23 dönemine ilişkin veriler,

OECD ülkeleri genelinde eğitim personelinin yaş yapısının giderek daha ileri yaş gruplarına kaydığını ortaya koyuyor. Özellikle Macaristan, Letonya, Litvanya, Polonya ve Portekiz'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde görev yapan 50 yaş ve üzerindeki personelin payında belirgin artışlar dikkat çekiyor (OECD, 2025a).

Eğitim personelindeki yaşlanma eğilimi, ortaöğretim düzeyinde daha belirgin bir görünüm sergiliyor. Uluslararası veriler incelendiğinde, OECD ülkeleri genelinde ortaöğretimde 50 yaş ve üzerindeki personelin payı 2013-23 döneminde ortalama %36'dan %38'e yükselirken AB ülkelerinde bu oran %39'dan %42'ye çıkıyor (Grafik 48). Eğitim alanındaki kariyerlerin uzun bir zaman dilimine yayılması nedeniyle, ileri yaş gruplarındaki personelin yüksek paylara ulaşması tek başına olağandışı bir durum oluşturmuyor. Bununla birlikte, ülkelerin yaklaşık üçte birinde ortaöğretimde görev yapan personelin %40'ından fazlasının 50 yaş ve üzerinde olması, emeklilik baskılarının giderek arttığını gösteriyor (OECD, 2025a).

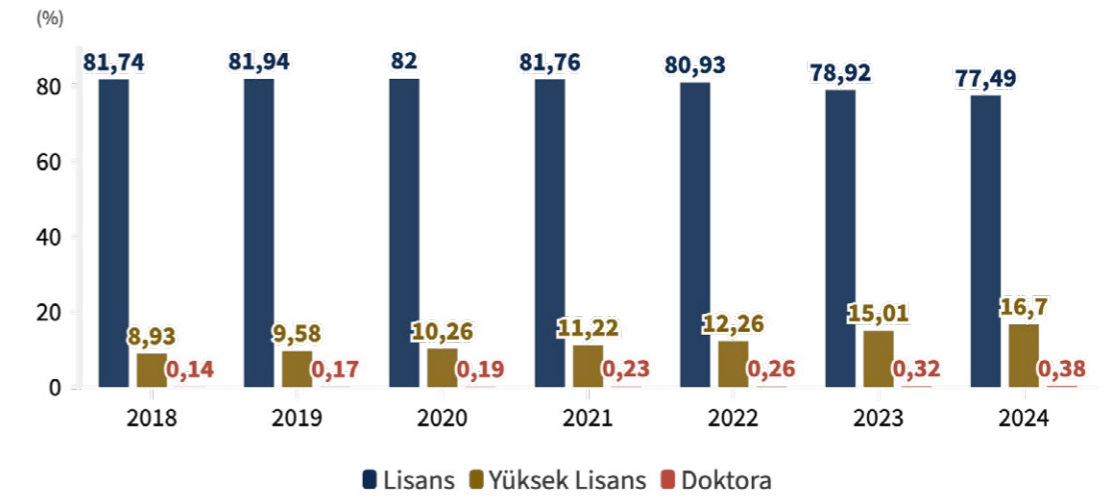
Bazı ülkelerde yaşlanmanın hızı ve ölçeği daha dikkat çekici bir boyuta ulaşıyor. Litvanya'da ortaöğretimde 50 yaş ve üzerindeki personelin payı %44'ten %59'a yükselirken Letonya'da oran %46'dan %57'ye çıkıyor. Yunanistan'da %39'dan %56'ya, Portekiz'de %31'den %56'ya ve Slovenya'da %33'ten %49'a yükselen oranlar, benzer bir eğilime işaret ediyor. Estonya ve Macaristan gibi yaşlı personel oranının zaten yüksek olduğu ülkelerde ise bu düzeylerin korunduğu görülüyor. Buna karşılık İtalya'da (%69'dan %52'ye) ve Almanya'da (%49'dan %39'a) 2013 yılında yüksek olan oranların son on yılda anlamlı biçimde gerilediği dikkat çekiyor (OECD, 2025a).



Grafik 45. Türkiye ve Dünyada Ortaöğretimde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (% 2018-23)

Kaynak: OECD, Education at Glance, Trends in the ratio of students to teaching staff from primary to upper secondary, by level of education (2023), 2025

Not: Öğretmen başına düşen öğrenci oranı, belirli bir eğitim düzeyinde kayıtlı tam zamanlı öğrencilerin toplam sayısının aynı düzeydeki tam zamanlı öğretmenlerin toplam sayısına bölünmesiyle elde edilir.



Grafik 46. MEB Personelinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (% 2018-24)

Kaynak: MEB, İdare Faaliyet Raporu, 2025

Türkiye'ye bakıldığında, eğitim personelinin yaş dağılımının OECD ve AB ülkelerine kıyasla daha genç bir görünüm sergilediği görülüyor. İlkokul düzeyinde 50 yaş ve üzerindeki personelin oranı 2023 itibarıyla %21 düzeyinde seyrediyor. Ortaöğretimde ise bu oran %13 düzeyinde bulunuyor. Her iki kademede de Türkiye'deki oranların OECD ve AB ortalamalarının belirgin biçimde altında kalması, Türkiye'nin eğitim personelinin yaşlanması açısından görece avantajlı bir konumda yer aldığını gösteriyor. Bununla birlikte, ortaöğretimde 50 yaş ve üzerindeki personelin payının son 10 yılda artış eğilimi göstermesi, uzun vadeli insan kaynağı planlaması açısından izlenmesi gereken bir gelişme olarak öne çıkıyor (OECD, 2025a).

Eğitim personelinin yaş dağılımını yansıtan bir diğer göstergesi, 30 yaş altındaki personelin payıdır. OECD ülkeleri genelinde bu oran, eğitim kademesi yükseldikçe düşüş gösteriyor. Okul öncesi düzeyde 30 yaş altı personelin payı %17 düzeyinde bulunurken, ilköğretimde %13'e, ortaöğretimde ise %9'a geriliyor (OECD, 2025a). Türkiye'de ise 30 yaş altı personelin payı hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde OECD ve AB ortalamalarının üzerinde seyrediyor (Grafik 47). Buna karşın, özellikle ortaöğretimde genç personelin payının 2013-23 döneminde belirgin biçimde azalması dikkat çekiyor.

Bu görünüm, eğitim personelinin yenilenmesi açısından genç yaş gruplarının sisteme girişinin önemini ortaya koyuyor. OECD bulguları, kariyerinin başındaki personelin birçok ülkede zorlu çalışma koşulları, görece düşük başlangıç ücretleri ve sınırlı mesleki destekle karşılaştığını; bu durumun erken dönemde meslekten ayrılma riskini artırabildiğini gösteriyor (OECD, 2025a). Aynı zamanda, genç personel oranlarındaki değişimlerin yalnızca

mesleğin cazibesıyla değil, demografik dönüşümler, emeklilik yaşlarındaki artışlar ve ikinci kariyer geçişlerinin yaygınlaşmasıyla da ilişkili olduğu görülüyor.

Kademelere Göre Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı, eğitim kademelerinde insan kaynağının yapısını anlamak açısından önemli bir göstergesi sunuyor. 2020-21'den 2024-25'e kadar olan veriler incelendiğinde, tüm kademelerde kadın öğretmenlerin oranının erkeklere göre belirgin biçimde yüksek seyrettiği görülüyor. Okul öncesi eğitim düzeyinde bu fark oldukça belirgin; kadın öğretmen oranı 2020-21'de %93,06 iken, kademeli olarak yükselerek 2023-24'te %94,69'u buldu, 2024-25'te ise %93,20'ye geriledi (Grafik 49). Bu dönemde erkek öğretmen oranında küçük dalgalanmalar yaşansa da kadın öğretmenlerin ağırlığı devam ediyor.

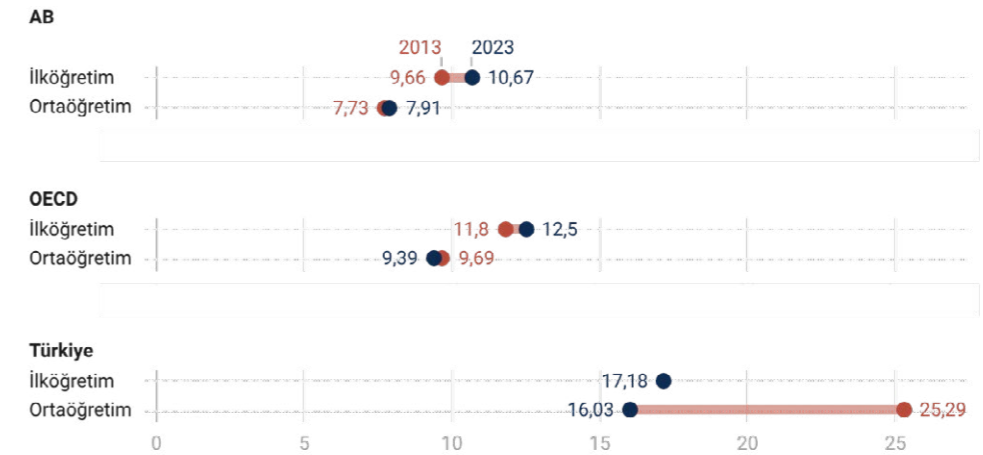
İlkokul kademesinde kadın öğretmen oranı 2020-21'de %64,11 iken 2024-25'te %66,43'e yükseldi; erkek öğretmen oranı ise aynı dönemde %35,89'dan %33,57'ye geriledi. Ortaokulda kadın öğretmen oranı %58,68'den %59,97'ye, erkek öğretmen oranı ise %41,32'den %40,03'e düştü. Ortaöğretimde de benzer bir eğilim gözleniyor; kadın öğretmen oranı %51,19'dan %53,05'e yükselirken, erkek öğretmen oranı %48,81'den %46,95'e geriledi (Grafik 49).

Bu veriler, eğitim kademesi yükseldikçe öğretmenler arasındaki cinsiyet dağılımının nispeten dengelendiğini gösteriyor. Okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde kadın öğretmen oranlarının belirgin biçimde yüksek olduğu görülürken ortaokul ve ortaöğretimde erkek ve kadın öğretmen oranları birbirine daha



Harita 1. Avrupa'da Öğretmenlik Mesleğine Girişte Aranılan Asgari Eğitim Düzeyleri (2023)

Kaynak: UNESCO, Institute for Statistics, 2023



Grafik 47. Eğitim Kademelerine Göre 30 Yaş Altı Öğretmen Oranındaki Değişim (%), 2013-23)¹

Kaynak: OECD, Education at a Glance, Trends in the age distribution of teachers, by level of education (2023), 2025

¹ Veriler, tam nitelikli ve tam nitelikli olmayan öğretmenler arasında ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenleri içermektedir. "İlköğretim", okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul düzeylerini kapsamaktadır. "Ortaöğretim", ortaöğretim sonrası ancak yükseköğretim öncesi (post-secondary non-tertiary) eğitimi de içermektedir. Türkiye için referans yılı 2014 olup 2013 yılına karşılık gelmektedir. Türkiye'de ilköğretim düzeyi için 2013 yılına ait 30 yaş altı veri bulunmamaktadır.

yakın bir seyir izliyor. Bununla birlikte bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde tüm kademelerde kadın öğretmen oranının her geçen yıl arttığı ve öğretmenliğin giderek kadın yoğun bir meslek haline geldiği görülüyor (Grafik 49). Bu eğilimin ortaya çıkmasında mesleğin çalışma ve istihdam özelliklerinin de etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenliğin çalışma koşullarının görece düzenli olması, kamusal güvencelere dayanması ve aile yaşamıyla uyumlu bir meslek olarak algılanması, öğretmenliğin özellikle kadınlar açısından cazip bir istihdam alanı olarak görülmesini sağlıyor olabilir.

Eğitim Fakülteleri Öğrenci Sayıları ve AGS'ye Giren Öğretmen Adayı Sayısı

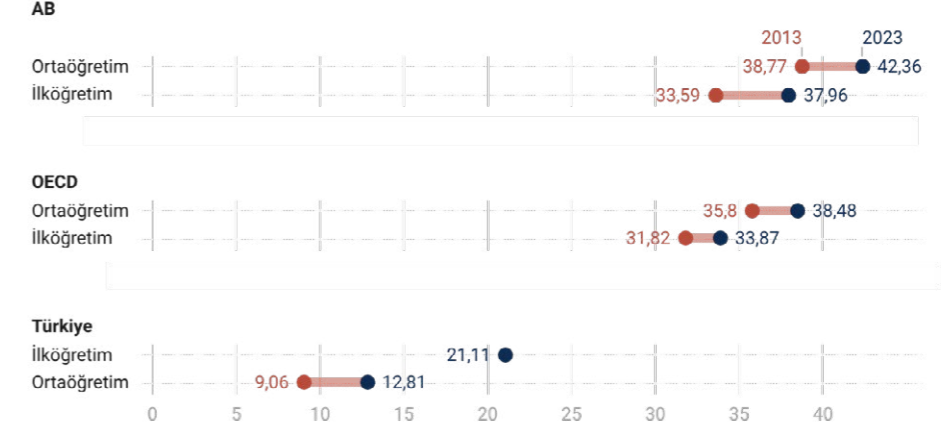
Eğitim fakültelerinde öğrenci sayısı, 2018-19 öğretim yılında 315 bin ile son yılların en yüksek düzeyine ulaştı. Takip eden süreçte öğrenci sayılarında belirgin bir gerileme yaşandı, 2019-20 yılında yaklaşık %16, 2020-21 yılında ise %11 oranında azalma kaydedildi. 2020-21'den 2022-23'e uzanan dönemde öğrenci sayısı %6,9 oranında arttı. 2022-23'ten 2024-25'e uzanan dönemde ise kademeli bir şekilde azalan öğrenci sayısı son üç yılda yaklaşık %10 düzeyinde geriledi (Grafik 50).

Eğitim fakültelerinin kontenjan sayıları ve bu fakültele yerleşen öğrenci sayıları da bu

görünümü destekliyor. 2018-23 döneminde eğitim fakültelerinin kontenjanları 41-44 bin bandında görece istikrarlı bir seyir izlerken yerleşen öğrenci sayısı da benzer biçimde sınırlı dalgalanmalar gösterdi. Ancak 2023'ten sonra hem kontenjan hem de yerleşen sayıları belirgin biçimde azaldı. 2023'ten 2025'e kontenjanlar yaklaşık %28, yerleşen öğrenci sayısı ise %33 oranında geriledi (Grafik 51). Bu kırılma, toplam öğrenci sayısındaki son dönem düşüşle birlikte değerlendirildiğinde, eğilimde yapısal bir değişime işaret ediyor.

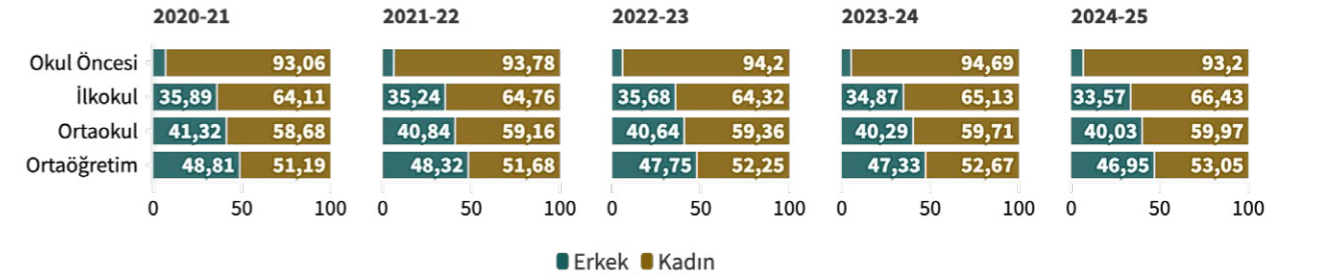
Genel olarak 2018-19 sonrasında eğitim fakültelerindeki öğrenci sayısının dalgalı ancak ağırlıklı olarak azalan bir eğilim izlediği görülüyor. Bununla birlikte son yıllarda gözlenen gerileme yalnızca aday tercihlerindeki değişimle açıklanabilecek bir durum olarak gözüküyor. Nitekim Yükseköğretim Kurulu tarafından 2023-25 döneminde yükseköğretim kontenjanlarında yapılan düzenlemeler sistemsel bir dönüşümü ortaya koymaktadır. Bu dönemde toplam yükseköğretim kontenjanı 1 milyon 90.014'ten 843.547'ye düşürülerek yaklaşık %23 oranında azaltıldı (YÖK, 2026). 2023-25 döneminde lisans programlarının önemli bir bölümünde kontenjan düzenlemeleri gerçekleştirildi; 462 lisans programının 197'sinde kontenjanlar düşürüldü ve bu programlarda toplam kontenjan düşüşü 117.606 oldu. Kontenjan daralmasının özellikle öğretmenliğe kaynak teşkil eden programlarda yoğunlaştığı görülüyor.

Kontenjanların belirlenmesinde Millî Eğitim Bakanlığının kamudaki ve özel sektördeki öğretmen planlamasının dikkate alındığı ifade edilmektedir (YÖK, 2026). Bu planlama yaklaşımı doğrultusunda kontenjan daralmasının özellikle öğretmenliğe kaynak teşkil eden programlarda yoğunlaştığı görülüyor. Nitekim Türk Dili ve Edebiyatı



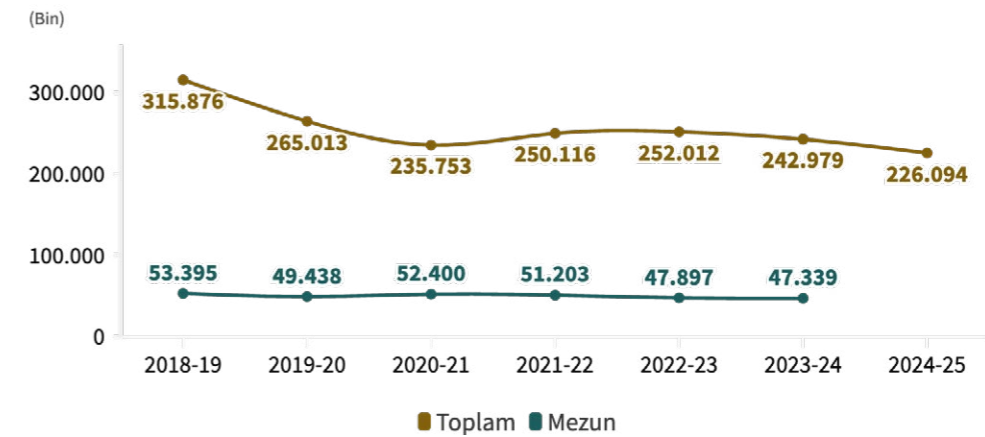
Grafik 48. Eğitim Kademelerine Göre 50 Yaş Üstü Öğretmen Oranındaki Değişim (%), 2013-23)²

Kaynak: OECD, Education at Glance, Trends in the age distribution of teachers, by level of education (2023), 2025



Grafik 49. Kademelere Göre Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı (%), 2020/21-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Grafik 50. Eğitim Fakülteleri Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2024

2 Grafik 48'de kapsam, tam nitelikli ve tam nitelikli olmayan öğretmenler arasında ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenleri içermektedir. "İlköğretim", okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul düzeylerini kapsamaktadır. "Ortaöğretim", ortaöğretim sonrası ancak yükseköğretim öncesi (post-secondary non-tertiary) eğitimi de içermektedir. Türkiye için referans yılı 2014 olup 2013 yılına karşılık gelmektedir. Türkiye'de ilköğretim düzeyi için 2013 yılına ait 50 yaş üstü veri bulunmamaktadır.

Öğretmenlik sınavlarına başvuran aday sayısının son iki yılda 526 binden 411 bine gerileyerek %21,8 oranında düşmesi, mesleğe geçiş sürecinde aday ilgisinin zayıfladığını gösteriyor.

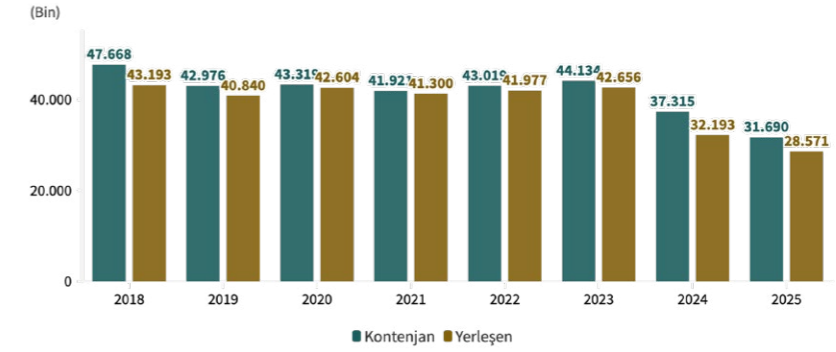
kontenjanları 12.015'ten 3680'ye, tarih kontenjanları 10.658'den 3646'ya geriledi. Fen Bilgisi Öğretmenliği kontenjanı ise 2864'ten 1219'a geriledi ve en yüksek düşüşün yaşandığı programlardan biri oldu (YÖK, 2026). Benzer biçimde diğer öğretmenlik alanlarında da kontenjanlarda önemli düşüşler görülmektedir. Bu kapsamda ilköğretim Matematik Öğretmenliği kontenjanları %33, İngilizce Öğretmenliği %32, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği %31, Okul Öncesi Öğretmenliği %32,5 ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları %39 oranında düşürüldü. Bunun yanı sıra öğretmenliğe kaynak sağlayan bazı açıköğretim lisans programlarına erişimde 35 yaş sınırlaması getirildi (YÖK, 2026).

Eğitim fakültelerindeki kontenjan değişimleri, yalnızca yükseköğretim içi bir düzenleme olarak değil, öğretmen istihdamına ilişkin orta vadeli planlama tercihleri çerçevesinde şekillenen bir politika alanı olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğretmen yetiştirme süreçleri ile işgücü piyasası ihtiyaçları

arasındaki uyumun politika düzeyinde daha belirgin biçimde gözetilmeye çalışıldığını düşündürüyor. Ancak söz konusu düzenlemelerin kısa, orta ve uzun vadeli etkilerinin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi önem taşıyor.

Öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecindeki eğilimler incelendiğinde, 2025 yılında öğretmenlik sınavlarına başvuru sayılarında azalma söz konusu. 2024 yılında KPSS Eğitim Bilimleri sınavına 526 bin 947 aday başvururken (ÖSYM, 2024a), bu yıl yeni sistem kapsamında uygulanan AGS'ye 411 bin 805 aday, ÖABT'ye ise 307.376 aday başvurdu (ÖSYM, 2025a). AGS ve ÖABT başvuru sayıları arasındaki fark, sınavların kapsam ve uygulanma alanlarının farklı olmasından kaynaklanıyor. ÖABT; matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, Türkçe, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği gibi alanlar için uygulanmaktadır. Yabancı dil öğretmenlik alanlarında ise ÖABT yapılmayıp YDS veya e-YDS puanı kullanılmaktadır. (ÖSYM, 2025b). Buna göre öğretmenlik sınavlarına giren aday sayısında yaklaşık %21,8 oranında bir azalma gerçekleşti (Şekil 4).

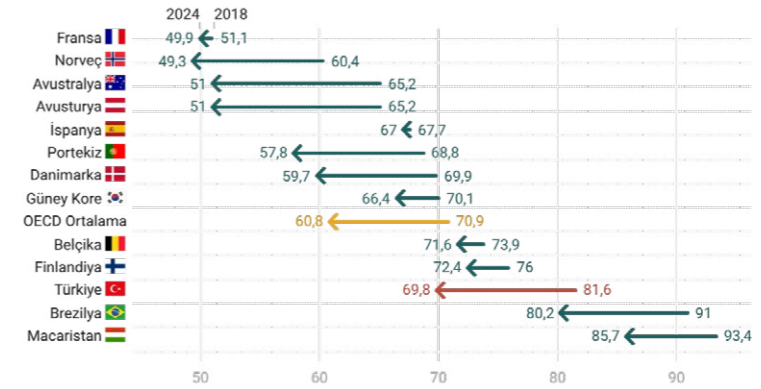
Öğretmenlik sınavlarına başvuran adayların cinsiyet açısından dağılımı dikkat çekici bir tablo ortaya koyuyor. AGS'ye başvuran adayların yaklaşık %76'sını kadınlar, %24'ünü ise erkekler oluşturuyor (ÖSYM, 2025a). Bu



Grafik 51. Eğitim Fakülteleri Kontenjanları ve Yerleşen Öğrenci Sayıları (2018-25)

Kaynak: ÖSYM, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024b, 2025d

Not: Hesaplamaya KKTC ve yurt dışı üniversiteleri ile Spor Yöneticiliği bölümü de dahil edilmiştir.



Grafik 52. Yeni Mezunların Sınıf Uygulamalarına Hazır Hissetme Düzeylerindeki Değişim (% , 2018-24)

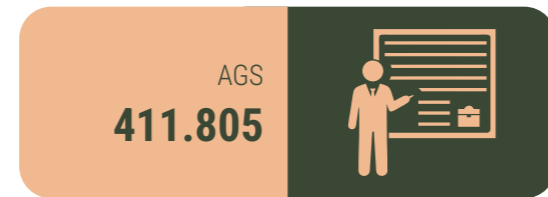
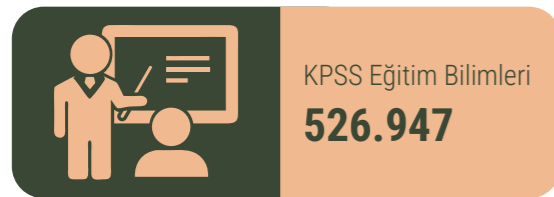
Kaynak: TALIS, Change in recent graduates' sense of preparedness for classroom practice, 2025

Not: Yeni mezun ortaokul öğretmenlerinden, aldıkları örgün eğitimin kendilerini öğrettikleri bazı ya da tüm derslerde sınıf içi uygulama konusunda "oldukça" ya da "çok" düzeyde hazır hissettirdiğini bildirenlerin yüzdesi.



Harita 2. Millî Eğitim Akademisi Eğitim ve Uygulama Merkezlerinin Coğrafi Dağılımı (2026)

Kaynak: MEB, 2026



Şekil 4. KPSS Eğitim Bilimleri (2024) ve AGS (2025) Başvuru Sayıları

Kaynak: ÖSYM, 2024a; 2025a

dağılım, öğretmenlik mesleğinde kadın ağırlığının sınav başvurularında da sürdüğünü ve ilerleyen süreçte meslekteki kadın öğretmen oranının daha da artacağını gösteriyor.

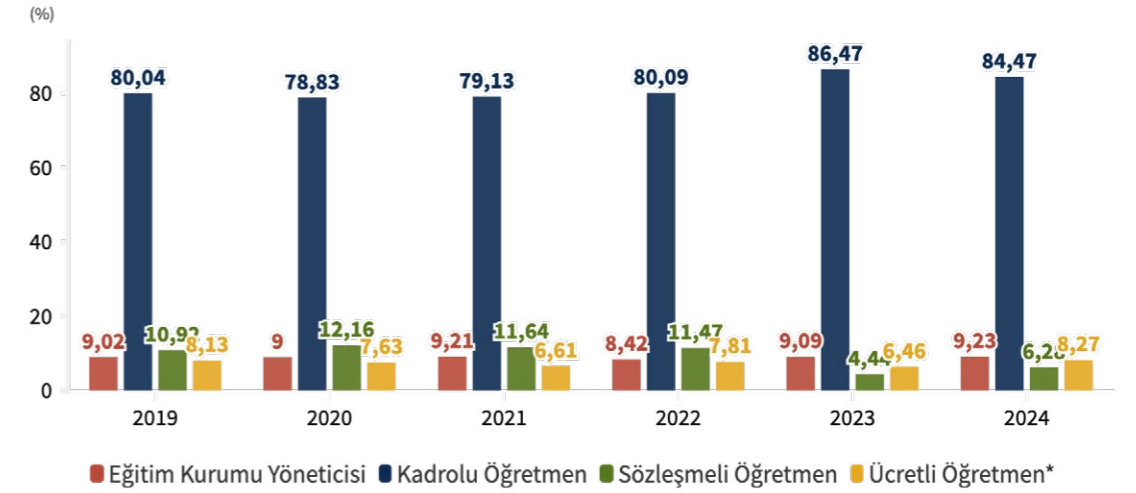
KPSS'den AGS'ye geçişle birlikte sınav başvurularında yaşanan düşüşün, öğretmen adaylarının yeni sınav yapısına temkinli yaklaşımıyla ilişkili olabileceği yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Bununla birlikte söz konusu eğilim, uzun vadede öğretmen arz-talep dengesinin daha planlı biçimde ele alınması gereğini de görünür kılıyor. Bu çerçevede, Yükseköğretim Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğinde, kısa, orta ve uzun vadeli öğretmen ihtiyacına ilişkin daha bütüncül bir değerlendirme yapılması yararlı görünmektedir.

Kısa vadede, emeklilikler, norm kadro durumu ve bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınarak mevcut öğretmen ihtiyacının izlenmesi ve buna uygun istihdam planlamalarının yapılması önem taşımaktadır. Orta vadede, demografik eğilimler ve branş bazlı ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak eğitim fakülteleri kontenjanlarının istihdam beklentileriyle daha uyumlu hale getirilmesi değerlendirilebilir. Uzun vadede ise öğretmen ihtiyacının nicelik kadar nitelik boyutunu da kapsayacak şekilde ele alınması; öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerinin daha sürdürülebilir bir planlama anlayışıyla yürütülmesi gerekiyor.

Bu süreçte Millî Eğitim Akademisi kilit role sahip bir kurum olarak öne çıkıyor. Sınav başvurularındaki düşüşün yalnızca sınav sistemindeki değişimle değil, öğretmenlik mesleğine erişim süreçlerine ilişkin belirsizlikler ve yapısal etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerekir. AGS'ye geçiş sürecinde sınavın yapısı, pedagojik formasyon koşullarındaki değişiklikler ve uygulamaya ilişkin

belirsizlikler adayların temkinli davranmasına neden olduğudüşünülebilir. Bunun yanı sıra atama sayılarının sınırlı olması, farklı şehirlerde yürütülen merkezi eğitimlere katılım zorunluluğu ve eğitim sürecinde ücretin sınırlı düzeyde ödenmesi gibi unsurlar da başvuru motivasyonunu zayıflatmış olabilir. Bu durum, öğretmen arzını etkileyen faktörlerin sınav sisteminin ötesinde, mesleğe girişin kurumsal, ekonomik ve organizasyonel boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğine işaret ediyor. Bazı branşlarda meydana gelen yüksek taban puanlar ve yoğun rekabet ortamı da aday davranışlarını etkileyen bir diğer unsur olarak öne çıkıyor. Nitekim Türk dili ve edebiyatı (87,46), tarih (83,99), matematik (82,54) ve rehberlik (82,53) gibi alanlardaki yüksek başarı eşiği (MEB, 2025b) nedeniyle öğretmenliğe girişte beliren rekabet düzeyi, adayların alternatif kamu mesleklerine yönelmelerinde etkili bir faktör olabilir.

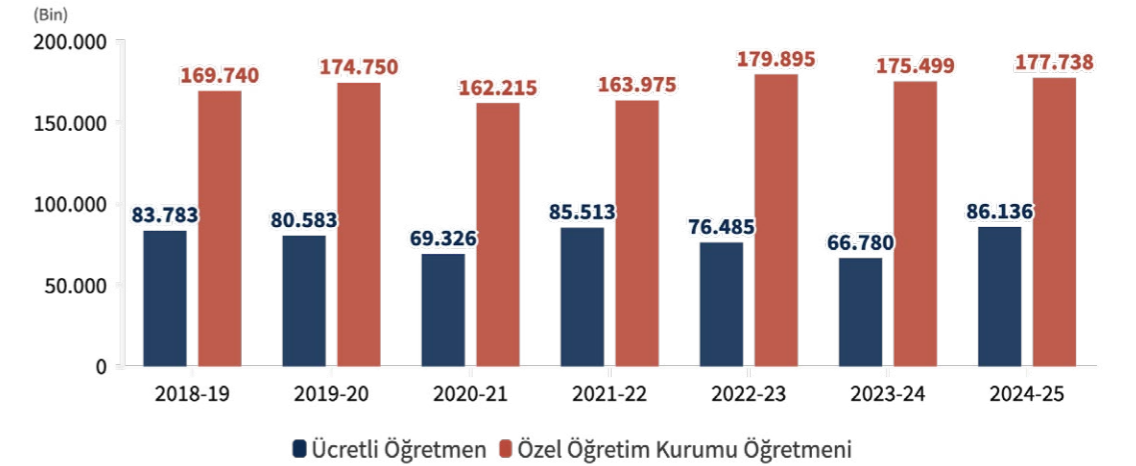
Öğretmen adaylarının sayısı ve mesleğe yönelimlerdeki değişimler, öğretmen arzının nicelik boyutuna ilişkin önemli göstergeler sunuyor. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme süreçlerinin adayları sınıf içi uygulamalara ne ölçüde hazırladığı, öğretmen niteliğinin ve mesleğe geçiş sürecinin kritik bir boyutunu meydana getiriyor. Bu nedenle yeni mezun öğretmenlerin sınıf uygulamalarına hazır hissetme düzeyleri, öğretmen yetiştirme sisteminin çıktıları hakkında önemli bir gösterge sunmaktadır. Uluslararası karşılaştırmalı veriler, bu alanda son yıllarda çeşitli ülkelerde dikkat çekici değişimler yaşandığını gösteriyor. 2018-24 döneminde yeni mezun öğretmenlerin sınıf uygulamalarına hazır hissetme düzeylerinde pek çok ülkede belirgin bir gerileme izleniyor. OECD ortalaması 2018'de %70,9 iken 2024'te %60,8'e düşmüş durumda. Türkiye'de ise yeni mezun öğretmenlerin



Grafik 53. Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personel Oranları (% 2019-24)

Kaynak: MEB, Bütçe Raporu, 2025; Türk-Eğitim SEN, 2025

*Ücretli öğretmen oranı, Türk Eğitim-Sen Ücretli Öğretmen Araştırmaları kapsamında elde edilen sayılara göre toplam öğretmen sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.



Grafik 54. Ücretli Öğretmen ve Özel Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmen Sayıları (2018/19-2024/25)

Kaynak: Türk-Eğitim SEN, 2025; MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Not: 2024-2025 yılı ücretli öğretmen sayısı 78 ilin valiliklerinden gelen bilgilere göre hesaplanmıştır.

Yeni mezun öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara hazır hissetme oranındaki yaklaşık 12 puanlık düşüş, öğretmen yetiştirme programları ile sınıf içi uygulama gerçekliği arasındaki uyumsuzluğun giderek belirginleştiğini gösteriyor.

hazır hissetme oranı 2018'de %81,6 iken 2024'te %69,8'e gerileyerek yaklaşık 12 puanlık bir düşüş gösteriyor. Buna karşın Türkiye'nin 2024 düzeyi OECD ortalamasının yaklaşık 9 puan üzerinde seyrediyor (Grafik 52).

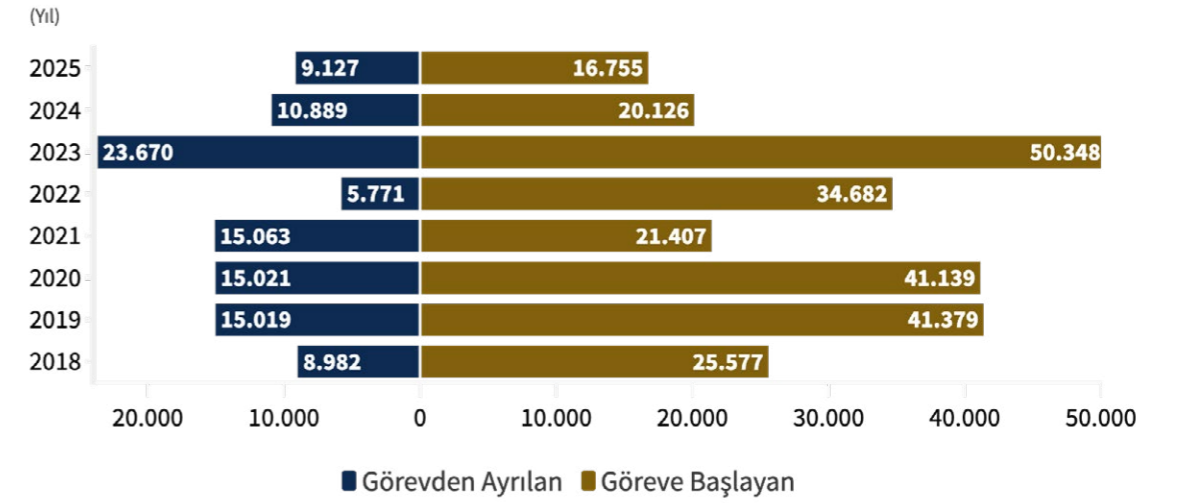
Bu gerileme, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlik alanlarının son yıllarda hızla genişlemesiyle ilişkilendirilebilir. Dijital pedagojik beceriler, veri temelli öğretim, kapsayıcı eğitim uygulamaları ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleme gibi alanlarda artan beklentiler, öğretmen yetiştirme programları ile sınıf içi gerçeklik arasındaki uyum boşluğunu daha görünür hale getirmiş olabilir. Özellikle pandemi sonrası dönemde öğretmen rolünün teknoloji entegrasyonu ve esnek öğrenme ortamlarını yönetme boyutunun güçlenmesi, yeni mezunların kendilerini mesleğe hazır hissetmelerini daha zor hale getirmiş görünüyor. Bu nedenle Türkiye'nin mevcut düzeyi OECD ortalamasının üzerinde de gözlenen düşüş eğilimi öğretmen yetiştirme programlarının içerik, uygulama deneyimi ve mesleğe geçiş destekleri bakımından yeniden değerlendirilmesi gerekliliğine işaret ediyor. Bu bağlamda Millî Eğitim Akademisinin, öğretmenlik rolünün değişen niteliğini ve genişleyen yeterlik alanlarını merkeze alan bir eğitim yaklaşımı geliştirmesi, hem adayların mesleğe hazırlanma süreçlerini güçlendirebilir hem de kurumun bu

yeni mesleki gerçekliğe yanıt üreten bir yapı olarak kurumsal meşruiyetini pekiştirebilir.

Millî Eğitim Akademisi yapılanması kapsamında Türkiye genelinde toplam 17 eğitim ve uygulama merkezi bulunuyor (Harita 2). Bu merkezlerin 4'ü Ankara'da, 3'ü İstanbul'da konumlanırken kalan merkezler farklı illere dağılım göstermektedir. 10 bin aday öğretmenin eğitim göreceği Akademide, Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği ile mesleğe geçiş süreci daha yapılandırılmış ve çok aşamalı bir modele kavuşturuldu. Yönetmeliğe göre öğretmen adayları, teorik ve uygulamalı derslerden oluşan kapsamlı bir hazırlık eğitimine tabi tutulacak; teorik derslerde en az iki yazılı sınav yapılacak ve başarı için en az 60 puan şartı aranacak (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği, 2026). Uygulamalı eğitimde ise adaylar üç aşamalı değerlendirmeye tabi tutulacak ve başarı puanında uygulamanın ağırlığı %60 olacak. Eğitim sürecinin sonunda teorik ve uygulamalı başarı ortalamaları birlikte değerlendirilerek atamaya esas puan belirlenecek. Devam zorunluluğu, performans temelli değerlendirme, merkezi yerleştirme ve ölçme süreçleriyle Akademi, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini doğrudan uygulama üzerinden ölçen yeni bir yapı sunuyor (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği, 2026).

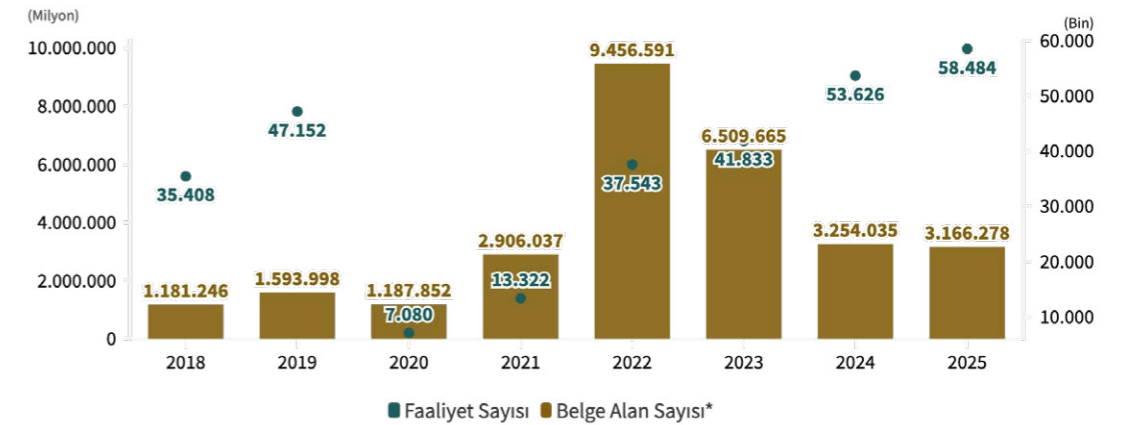
Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personel Oran ve Sayıları

2019-24 dönemine ait personel oranları, öğretmen istihdam yapısının belirgin biçimde kadrolu öğretmenler etrafında şekillendiğini gösteriyor. Kadrolu öğretmen oranı tüm dönem boyunca %78-86 bandında seyrederek



Grafik 55. Göreve Başlayan ve Görevden Ayrılan Öğretmen Sayıları (2018-25)

Kaynak: MEB, İdare Faaliyet Raporu, 2025



Grafik 56. Hizmet İçi Eğitim Faaliyet-Belge Alan Sayısı (2018-25)

Kaynak: MEB, Bütçe Raporu, 2025

*Öğretmenlerin birden fazla eğitime katılma durumları olduğundan bu istatistik veriler mükerrer katılımları da içermektedir.

Özel öğretim kurumlarında öğretmenlere uygulanan yıllık sözleşme uygulaması, iş güvencesi algısını zayıflatıyor ve mesleki sürekliliği sınırlıyor; ücret ve çalışma koşullarındaki belirsizlikler öğretmenlerin çalışma deneyimini olumsuz etkiliyor.

İstihdamın ana bileşenini oluşturuyor. Sözleşmeli öğretmen oranı 2019-22 arasında %10-12 bandında iken 2023'te %4,44'e geriledi ve 2024'te %6,28'e yükseldi (Grafik 53). Ücretli öğretmenlikte nicel hareketlilik daha belirgin. Ücretli öğretmen sayısı 2018-19'dan 2020-21'e yaklaşık %17 azaldı; 2020-21'den 2021-22'ye yaklaşık %23 arttı; 2023-24'te yaklaşık %22 azaldı; 2024-25'te ise yaklaşık %29 arttı (Grafik 54). Buna paralel olarak norm kadro ihtiyacı 100.541 iken 2025 itibarıyla ücretli öğretmen sayısının 86.136 olması, açığın önemli bir bölümünün kalıcı istihdam yerine ücretli istihdamla karşılandığını gösteriyor (Türk Eğitim-Sen, 2025).

Bu tablo, ücretli öğretmenliğin özlük hakları boyutunu kritik hale getiriyor. Sigorta primlerinin yalnızca fiilen çalışılan gün üzerinden yatırılması sosyal güvenlik sürekliliğini zayıflatıyor; ücret düzeyinin yetersizliği, sınırlı iş güvencesi ve çalışma koşullarındaki belirsizlikler mesleki bağlılığı ve öğretim sürekliliğini olumsuz etkiliyor (Yılmaz, 2018). Öte yandan alan değişikliği ve öğretmen hareketliliği birlikte değerlendirildiğinde ücretli öğretmenlik uygulaması, öğretmen devrinin yüksek olduğu bölgelerde öğrenme sürekliliği ve fırsat eşitliği açısından risk doğuruyor (Oktay & Köybaşı Şemin, 2024). Nitekim bölgeler arası

öğretmen hareketliliğinin özellikle büyük şehirler ve merkez ilçeler yönünde yoğunlaşması, bazı eğitim kurumlarında öğretmen sirkülasyonunun artmasına ve hizmet yılı ortalamalarının düşmesine yol açabilmekte; bu durum eğitim kurumları arasında öğretim kalitesi ve kurumsal istikrar bakımından farklılaşma riskini artırmaktadır (MEB, 2017). Bu çerçevede özellikle öğretmen ihtiyacının yoğun hissedildiği bölgelerde görev yapmak üzere sözleşmeli öğretmen istihdamının devreye alınması, öğretmen dağılımındaki dengesizliklerin ve öğretmen devrinin eğitim süreçleri üzerindeki etkilerini sınırlamaya yönelik bir politika müdahalesi olarak değerlendirilebilir (MEB, 2017).

Geçici istihdam modeline bir örnek olan vekil öğretmenlik uygulaması, ücretli öğretmenliğe göre daha kurumsal ve sosyal güvenlik bakımından daha yapılandırılmış bir statüye işaret etmektedir. Yargı kararlarında vekil öğretmenlerin kamu personeli statüsüne daha yakın bir çerçevede, kadrolu öğretmenin geçici yokluğunu karşılamak üzere görevlendirilen ve sosyal güvenlik bakımından kamu personeli rejimi içinde değerlendirilen bir istihdam biçimi olduğu; ücretli öğretmenliğin ise ders saati karşılığı ve daha sınırlı güvencelere dayalı bir çalışma biçimine karşılık geldiği belirtilmektedir (Yargıtay 10. Hukuk Dairesi, 2017). Bu çerçevede vekil öğretmenlik özlük hakları bakımından ücretli öğretmenliğe göre daha yapılandırılmış bir statü sunuyor. Bununla birlikte eğitimin niteliği ve kurumsal süreklilik açısından önceliğin kalıcı istihdam modellerine verilmesi; geçici görevlendirme ihtiyacının bulunduğu durumlarda ise özlük hakları bakımından daha koruyucu düzenlemelerin esas alınması önem taşıyor.

Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 2018-19'dan 2024-25'e yaklaşık

%5 arttı (Grafik 54). Bununla birlikte özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin çalışma koşulları büyük ölçüde süreli sözleşmelere ve kurum politikalarına bağlı olarak şekilleniyor. Yıllık sözleşme uygulaması iş güvencesi algısını zayıflatıyor ve mesleki sürekliliği sınırlıyor; ücret ve çalışma koşullarındaki belirsizlikler öğretmenlerin çalışma deneyimini olumsuz etkiliyor. Ücret korumasına ilişkin düzenlemelerin kaldırılmasıyla ücret belirleme süreçlerinin büyük ölçüde işveren takdirine bağlı hale gelmesi kamu-özel arasında ücret ve hak farklarının derinleşmesine yol açıyor. Bu bulgular özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özlük ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiğine işaret ediyor (Çimen & Karadağ, 2020).

Bu çerçevede öğretmen istihdamının sürdürülebilirliği açısından öğretmen aidiyetini ve kurumsal sürekliliği güçlendiren kalıcı istihdam modellerinin ağırlık kazanması önem taşıyor. Geçici veya esnek görevlendirmelemlerin gerekli olduğu durumlarda ise bu statülerde görev yapan öğretmenlerin özlük haklarının güçlendirilmesi, iş güvencesi ve sosyal koruma düzeyinin iyileştirilmesi gerekiyor.

Göreve başlayan ve görevden ayrılan öğretmen sayıları birlikte değerlendirildiğinde, 2018-25 döneminde istihdamın dalgalı bir seyir izlediği görülüyor. 2019 ve 2020 yıllarında göreve başlayan öğretmen sayısı 40 binin üzerinde gerçekleşirken 2021'de 21.407'ye geriledi; 2022'de yeniden 34.682'ye yükseldi ve 2023'te 50.348 ile dönem içindeki en yüksek düzeye ulaştı. 2024 yılında ise 20.126'ya düşerek belirgin bir şekilde geriledi. 2025 yılında göreve başlayan öğretmen sayısı 16.755 olarak gerçekleşti (Grafik 55).

Görevden ayrılan öğretmen sayısı 2019-21 döneminde 15 bin bandında seyrederken,

Öğretmen istihdamının sürdürülebilirliği açısından öğretmen aidiyetini ve kurumsal sürekliliği güçlendiren kalıcı istihdam modellerinin ağırlık kazanması önem taşıyor.

2022'de 5.771'e geriledi; 2023'te 23.670'e yükseldi. Bu artış, EYT düzenlemesi kapsamında erken yaşta emeklilik hakkı kazanan öğretmenlerin görevden ayrılmasından kaynaklanıyor. 2024 yılında görevden ayrılan öğretmen sayısı 10.889'a (MEB, 2024a), 2025 yılında ise 9.127'ye geriledi. Veriler birlikte değerlendirildiğinde incelenen dönemin tüm yıllarında göreve başlayan öğretmen sayısının görevden ayrılan öğretmen sayısından daha yüksek olduğu görülüyor (Grafik 55).

Genel tablo, öğretmen alımı ve ayrılmalarının yıllar arasında istikrarlı bir çizgi izlemediğini gösteriyor. Bu dalgalı seyir, bir yandan emeklilik düzenlemeleri gibi öğretmenlerin sistemden ayrılma hızını etkileyen gelişmelerden, diğer yandan kamu personeli alım politikaları ile bütçe ve kadro planlamasına bağlı olarak öğretmen atama sayılarının yıllar arasında değişmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim 2023 yılında EYT düzenlemesi nedeniyle görevden ayrılan öğretmen sayısındaki belirgin artışın, aynı yıl yapılan yüksek sayıdaki öğretmen atamasını kısmen telafi etmeye yönelik olduğu söylenebilir. Son iki yılda ise hem göreve başlayan hem de görevden ayrılan öğretmen sayılarının daha düşük seviyelerde gerçekleşmesi, önceki yıllara göre daha dengeli bir görünüm kazandığına işaret ediyor.

Ortaya çıkan bu tablo, öğretmen istihdamının yalnızca yıllık alım politikalarıyla değil,

orta ve uzun vadeli insan kaynağı planlaması çerçevesinde ele alınması gerektiğine işaret ediyor. Norm kadro ihtiyacı, demografik eğilimler ve kademelere göre öğretmen gereksinimi dikkate alınarak kısa, orta ve uzun vadeli öğretmen ihtiyacının belirlenmesi; eğitim fakültelerinin kontenjanlarının da bu projeksiyonlar doğrultusunda planlanması önem taşıyor. Aksi halde, sınırlı öğretmen ihtiyacı ve norm kadro kapasitesine rağmen yüksek sayıda mezun verilmesi, öğretmen insan kaynağının etkin biçimde yönetilememesine ve istihdam kanallarına sağlıklı şekilde yönlendirilememesine yol açıyor. Öğretmen istihdamının kapsamı ile eğitim fakültelerinin kontenjan ve mezun sayıları arasındaki ilişki, bütüncül bir insan kaynağı planlaması ihtiyacına işaret ediyor.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri ve Belge Alan Sayısı

2018-24 döneminde hizmet içi eğitim faaliyetleri ve belge alan öğretmen sayıları birlikte değerlendirildiğinde, süreçte belirgin dalgalanmaların yaşandığı ve ölçeğin yıllar itibarıyla önemli ölçüde değiştiği görülüyor. 2018'de 35 bin olan hizmet içi eğitim faaliyeti sayısı 2019'da 47 bine yükselerek yaklaşık %33'lük bir artış gösterdi. Ancak 2020 yılında salgın koşullarının etkisiyle faaliyet sayısı yaklaşık

Öğretmen istihdamında geçici veya esnek görevlendirmelerin gerekli olduğu durumlarda bu statülerde görev yapan öğretmenlerin özlük haklarının güçlendirilmesi, iş güvencesi ve sosyal koruma düzeyinin iyileştirilmesi önem arz ediyor.

%85 oranında azalarak 7 bine, 2021 yılında ise 6 bine geriledi. Bu keskin düşüşün ardından, 2022 itibarıyla toparlanma sürecine girildi, faaliyet sayısı yaklaşık üç kat artarak 27 bine yükseldi. Artış eğilimi 2023'te devam ederek 41 bine ulaştı; 2024'te %28 artışla 53 bine, 2025'te ise %9 artışla 58 bine yükseldi (Grafik 56).

2018-24 döneminde belge alan öğretmen sayılarındaki değişim, hizmet içi eğitim faaliyetlerine kıyasla daha dalgalı ve keskin bir seyir izledi. 2019 yılında yaklaşık 1,6 milyon düzeyinde olan belge alan öğretmen sayısı, 2020'de salgın koşullarının etkisiyle 1,19 milyon seviyesine gerileyerek yaklaşık %26 oranında azaldı. 2021 yılında yeniden artışa geçen belge alan öğretmen sayısı 1,48 milyon düzeyine ulaştı. Asıl kırılma ise 2022 yılında yaşandı. Bu yılda belge alan öğretmen sayısı 7,5 milyonun üzerine çıkarak bir önceki yıla kıyasla yaklaşık beş katlık artış gösterdi ve dönemsel zirveye ulaştı. Bu artışta, 2022 yılı başında devreye alınan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile uzaktan eğitim olanaklarının genişletilmesi belirleyici oldu. Nitekim yalnızca yılın ilk beş ayında verilen sertifika sayısının bir önceki yılın aynı dönemine göre %220 artarak 3,2 milyona ulaşması, bu dönüşümün etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır (MEB, 2022a).

2023 yılında belge alan öğretmen sayısı 6,5 milyon düzeyine gerileyerek yaklaşık bir önceki yıla göre %14 oranında azalsa da öğretmenlik kariyer basamakları süreci doğrultusunda uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına katılım için sırasıyla 180 ve 240 saatlik eğitim programlarının tamamlanmasının zorunlu tutulmasının, 2023 yılında belge sayılarının yüksek seyretmesine katkı sağladığı görülüyor (Millî Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer

Basamakları Yönetmeliği, 2022). 2024 yılında ise düşüş daha belirgin hale gelerek sayı 3,25 milyona geriledi ve bir önceki yıla kıyasla yaklaşık %50 oranında azaldı. 2025 yılında ise bu sayı 3,17 milyona düştü (Grafik 56).

Bu değişim, belge alma süreçlerinde kullanılan eğitim yöntemleriyle ilişkili olabilir. Uzaktan eğitim yoluyla belge alan öğretmen sayısı 2023 yılında yaklaşık 5,8 milyon iken 2025'te 1,8 milyon seviyesine geriledi. Yüz yüze eğitim yoluyla belge alan öğretmen sayısı aynı dönemde yaklaşık 747 binden 14 milyona yükseldi (MEB, 2025k). Bu durum uzaktan eğitim şeklinde yürütülen faaliyetlere başlangıçta yoğun bir talep olduğunu; bununla birlikte bu faaliyetlerin verimliliği konusunda yaşanan sorunların öğretmenleri yüz yüze eğitimlere yönlendirdiğini düşündürüyor.

Eğitimde Mesleki Örgütlenme

2025 yılı itibarıyla Türkiye'de toplam kamu görevlisi sayısı 3.016.495 düzeyine ulaşırken bu kitlenin 2.319.157'si sendika üyesi olarak kayıtlı bulunuyor. Hizmet kolları içinde en fazla sendikalı memurun yer aldığı alan ise 1.320.271 üye ile eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolu olarak öne çıkıyor (ÇSGB, 2025b). Bu alandaki sendikalı üye sayısı 2025 yılında bir önceki yıla göre %1,18 oranında artış gösterdi.

Veriler incelendiğinde, son iki yılda sendika

üye sayılarında farklılaşan eğilimlerin ortaya çıktığı görülüyor. Eğitim-Bir-Sen'de yaklaşık %1,6 düzeyinde sınırlı bir artış gerçekleşirken, Eğitim-İş'te yaklaşık %6'ya yaklaşan bir artış gerçekleşti. Buna karşılık sendika üye sayısı Türk Eğitim-Sen'de yaklaşık %2, Eğitim-Sen'de ise yaklaşık %1 düzeyinde bir azaldı. Diğer kategorisinde yer alan sendikaların üye sayısı 45 binden 65 bine yükselerek %43 oranında arttı. Toplam sendika sayısının 48'den 56'ya yükselmesi, alandaki örgütsel çeşitliliğin genişlediğine işaret ediyor (ÇSGB, 2025b).

Sendikalaşma oranları incelendiğinde ise genel yapının büyük ölçüde korunduğu görülüyor. Bununla birlikte son iki yılda sınırlı değişimlerin yaşandığı görülüyor. Eğitim-Bir-Sen yaklaşık %32 bandındaki oranıyla ilk sıradaki yerini korurken, Türk Eğitim-Sen'in oranında hafif bir gerileme gözlemleniyor. Buna karşılık Eğitim-İş'in sendikalaşma oranı artış eğilimini devam ettirerek %11'in üzerine çıkarken; "diğer" sendikaların oranında da artış görülüyor (ÇSGB, 2025b). Bu tablo, eğitim hizmet kolunda sendikal yapının büyük ölçüde belirli sendikalar etrafında yoğunlaşmaya devam ettiğini, ancak son dönemde orta ve küçük ölçekli sendikaların sınırlı bir artış eğilimi gösterdiğini ortaya koyuyor.

Eğitim yöntemlerindeki tercih değişimi, dijital platformlara yönelik başlangıçtaki yoğun ilginin yerini yüz yüze etkileşimin verimliliğine bıraktığını gösteriyor; uzaktan eğitimden uzaklaşan öğretmenler, uygulama odaklı geleneksel yöntemlere yeniden yöneliyor.



Öğretmenlikte Meslek Ekosistemi



TEMEL BULGULAR

Türkiye'de ortaokul öğretmenleri arasında zekanın sabit olduğu görüşünü reddedenlerin oranı kadınlarda %72, erkeklerde %69 olarak ölçüldü; bu oranlar OECD ortalamasının altında.

Son bir yıl içinde yapay zeka kullandığını belirten öğretmen oranı Türkiye'de %23,8 iken OECD ortalaması %36,3, AB ortalaması %31,6 seviyesinde. Buna karşılık Türkiye'de öğretmenlerin yapay zekayı pedagojik amaçlarla kullanma oranı OECD ve AB ortalamalarının üzerinde.

Türkiye'de öğretmen stres oranı kadınlarda %8,7, erkeklerde %7,4 ile OECD ortalamasının oldukça altında. En güçlü stres kaynakları öğrenci başarısından sorumlu tutulma (%50,4) ve notlandırma-değerlendirme yükü (%44,4) olup, bu alanlarda Türkiye OECD ve AB ortalamalarının üzerinde. Ders hazırlığının fazlalığı Türkiye'de (%19,4) OECD (%34,7) ve AB'ye (%33,0) kıyasla daha düşük stres faktörü.

Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği ve mesleki diyaloga ayırdığı süre 2,5 saate yükseldi; ancak bu düzey OECD ortalamasının (3,1) altında. İşbirliği daha çok ders gözlemi ve birlikte öğretimle sınırlı; ortak standart geliştirme, birlikte öğrenme ve öğrenci gelişimini birlikte değerlendirme gibi derin işbirliği gerektiren alanlar ise düşük oranlara sahip.

Türkiye'de öğretmenlerin %34,7'si velilerle en az ayda bir işbirliği yaptığını belirtiyor; bu oran OECD (%25,1) ve AB (%23,6) ortalamalarının üzerinde.

Öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değer gördüğünü düşünenlerin oranı Türkiye'de 2018-24 döneminde 3,7 puan geriledi, maaş memnuniyeti ise aynı dönemde 10,8 puan düştü.

50 yaş ve üzeri öğretmenlerde beş yıl içinde meslekten ayrılma niyeti %62,3'e ulaşırken 30 yaş altı grupta %9,2 ve 30-49 yaş grubunda %10,3 düzeyinde gerçekleşti.

ÖNERİLER

MEB ve YÖK tarafından öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında gelişim odaklı zihniyet, öğrenmenin geliştirilebilirliği ve buna dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımları sistematik biçimde güçlendirilmeli.

Öğretmenlerin yapay zeka kullanımının yaygınlığı artırılmalı; özellikle ders planlama, ölçme-değerlendirme, veri analizi ve farklılaştırılmış öğretim alanlarında güvenli ve pedagojik kullanımı destekleyen uygulamalı eğitimler planlanmalı.

Öğretmen stresinin yoğunlaştığı öğrenci başarısından sorumlu tutulma ve ölçme-değerlendirme yükü alanları gözden geçirilmeli; performans baskısını artıran uygulamalar ile değerlendirme süreçlerinin iş yükü etkisi yeniden incelenmeli.

Ders hazırlığı, kapsayıcı eğitim ve program değişikliklerine uyum alanlarında öğretmenlerin kurumsal kapasitesi artırılmalı; ortak planlama zamanı, örnek materyal havuzları ve okul temelli mesleki öğrenme toplulukları desteklenmeli.

Okullarda öğretmenler arası işbirliği yalnızca bireysel girişimlere bırakılmamalı; ortak standart geliştirme, öğrenci öğrenmesini birlikte izleme ve mesleki öğrenmeye birlikte katılım gibi derin işbirliği biçimleri kurumsal olarak desteklenmeli. MEB ve okul yönetimleri, haftalık çalışma düzeni içinde ortak planlama ve geri bildirim için yapılandırılmış zaman alanları oluşturmali.

Öğretmenlikte mesleki sürdürülebilirliği güçlendirmek için maaş memnuniyeti, toplumsal değer algısı ve kariyer devamlılığı birlikte ele alınmalı; özellikle reel gelirdeki değişim düzenli olarak izlenmeli. MEB, Hazine ve Maliye Bakanlığı ve ilgili kurumlar tarafından ekonomik tatmin, mesleki statü ve emeklilik dinamiklerini birlikte değerlendiren bütüncül politika tasarımları geliştirilmeli.

Öğretmenlikte Meslek Ekosistemi

Enise Akçin

Bu bölümde öğretmenlik mesleğinin yapısını ve dönüşümünü yansıtan temel göstergeler ele alınmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik inançları, öğretim süreçlerinde yeni teknolojileri kullanma düzeyleri, mesleki çalışma koşulları, işbirliği pratikleri ve mesleki sürdürülebilirliklerine ilişkin eğilimler bütüncül bir çerçevede incelenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimlerini şekillendiren stres, iş yükü, toplumsal değer algısı, mesleki doyum ve meslekte kalma niyeti gibi göstergelerin Türkiye'deki görünümü uluslararası karşılaştırmalarla birlikte ele alınmıştır.

Öğretmenlerde Gelişim Odaklı Zihniyet ve Yapay Zeka Kullanımı

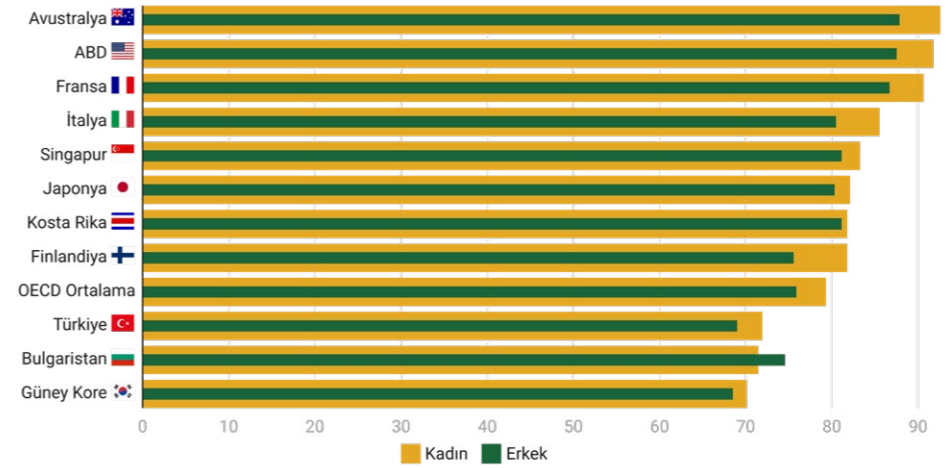
Öğretmenlerin öğrenmeye ve zekaya ilişkin inançları, sınıf içi uygulamaları ve öğrencilerle kurdukları pedagojik ilişkiyi etkileyen önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda gelişim odaklı zihniyet (*growth mindset*), bireylerin bilişsel kapasite ve yeteneklerinin sabit olmadığı, uygun öğrenme ortamı, çaba ve geri bildirim yoluyla geliştirilebileceği yönündeki anlayışı ifade eder (Dweck & Yeager, 2019). Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin kalıcı bir yetersizlik göstergesi olarak değil, gelişimin parçası olarak ele alınmasını destekler (Dweck & Yeager, 2019). Araştırmalar, öğretmenlerin

Öğretmenlerin zeka ve öğrenmenin geliştirilebilirliğine ilişkin inançları, değişen dünyaya uyum sağlayabilecek insan kaynağının yetiştirilmesi açısından da yapısal bir önem taşıyor.

gelişim odaklı inançlara sahip olmasının öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeye katılımları ile pozitif yönde ilişkili olabildiğini, özellikle akademik açıdan risk altında bulunan öğrenciler açısından bu ilişkinin daha belirginleşebildiğini gösteriyor (Blackwell vd., 2007; Claro, 2016; Vestad & Bru, 2024). Bu nedenle öğretmenlerin zeka ve öğrenmeye ilişkin inançları, yalnızca bireysel pedagojik tercihleri değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin niteliğini ve başarı örüntülerini anlamak açısından da izlenmesi gereken bir alan olarak öne çıkıyor.

Türkiye'de zekanın sabit olduğu görüşüne katılmadığını belirten ortaokul kademesinde kadın öğretmen oranı %72, erkek öğretmen oranı ise %69 olarak ölçülmüştür. Buna karşılık OECD ortalamasında bu oran kadın öğretmenlerde %79,4, erkek öğretmenlerde %75,9'dur (Grafik 57). Bu tablo, Türkiye'de gelişim odaklı zihniyetin öğretmenler arasında yaygın olmakla birlikte OECD ortalamasına kıyasla daha sınırlı düzeyde benimsendiğine işaret ediyor.

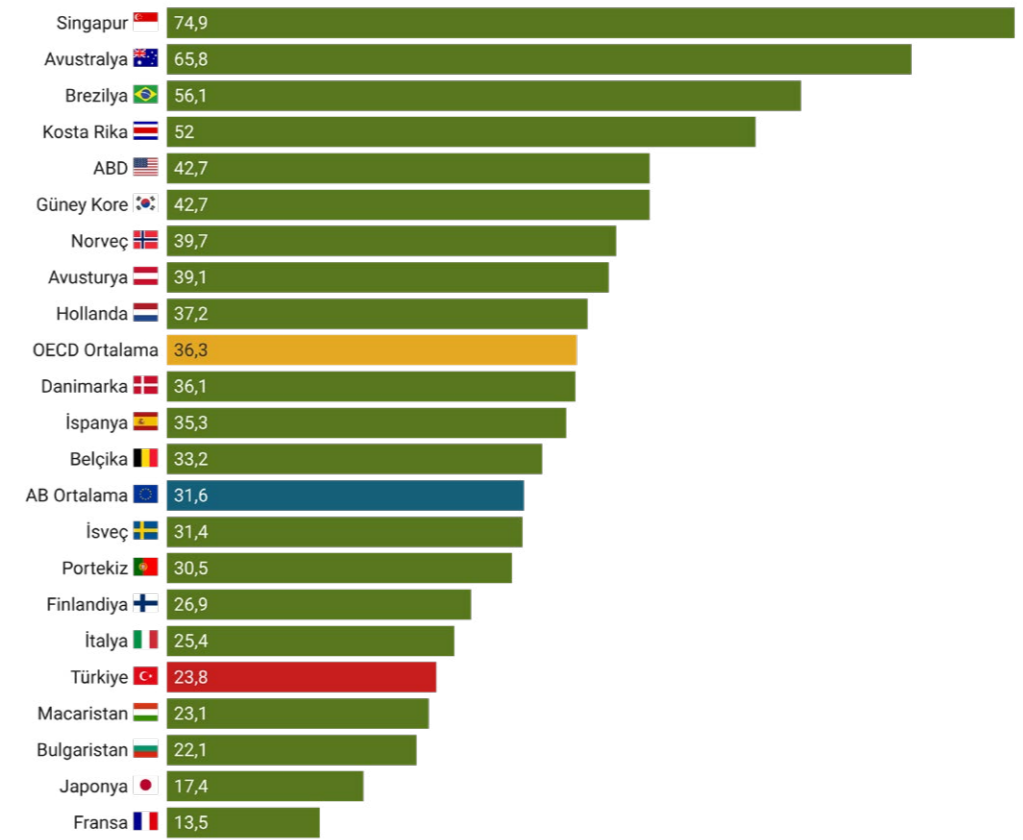
Bu fark öğretmen yetiştirme süreçleri, mesleki gelişim fırsatları, ölçme-değerlendirme kültürü ve öğrenmeye ilişkin toplumsal kabuller gibi çok boyutlu etkenlerle ilişkili olabilir. Bununla birlikte bilgi üretim hızının arttığı, teknolojik dönüşümün işgücü piyasasında gerekli becerileri hızla değiştirdiği ve öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç haline geldiği günümüz koşullarında, eğitimin sabit yetenek anlayışı üzerine inşa edilmesi sürdürülebilir görünmüyor. Uluslararası kuruluşlar, belirsizlik ve dönüşüm çağında bireylerin uyum sağlayabilme, yeni beceriler edinme ve öğrenmeyi öğrenme kapasitesinin



Grafik 57. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Gelişim Odaklı Zihniyete Dair İnançları (% 2024)

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025

Not: "İnsanların zekasının büyük ölçüde değiştirilemeyecek, sabit bir özellik olduğu" ifadesine "kesinlikle katılmıyorum" ya da "katılmıyorum" diyen ortaokul öğretmenlerinin yüzdesi.



Grafik 58. Öğretmenlerin Yapay Zeka Kullanımı (% 2024)

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025

Not: Son bir yıl içinde yapay zeka kullandığını belirten ortaokul öğretmenlerinin yüzdesi.

eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri olması gerekliliğini vurguluyor (OECD, 2019b; Di Battista vd., 2023). Bu çerçevede öğretmenlerin zeka ve öğrenmenin geliştirilebilirliğine ilişkin inançları, değişen dünyaya uyum sağlayabilecek insan kaynağının yetiştirilmesi açısından kritik bir rol oynar. Bu bağlamda gelişim odaklı zihniyetin benimsenmesi, öğretmenler açısından bir tercih olmanın ötesinde, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması için giderek daha kritik bir gereklilik haline alıyor. Türkiye’de gelişim odaklı inançların OECD ortalamasının altında olması, öğretmen yetiştirme süreçlerinde pedagojik inançların değişen toplumsal ve ekonomik bağlamla birlikte ele alınması gerekliliğine işaret ediyor.

Öğretmenlerin, öğrenmenin geliştirilebilirliğine ilişkin inançları, yeni pedagojik araçlara ve teknolojilere açıklılıklarıyla da yakından ilişkili. Özellikle yapay zeka temelli uygulamaların öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlerin değişime ve sürekli öğrenmeye ne ölçüde açık olduklarını gösteren somut bir alan konumunda öne çıkıyor. TALIS 2024 verileri, öğretmenlerin son bir yıl içinde yapay zeka kullandıklarını beyan etme oranlarının ülkeler arasında farklılaştığına işaret ediyor. OECD ortalamasında bu oran %36,3 düzeyinde iken AB ortalaması %31,6 olarak gözüküyor. Türkiye’de ise öğretmenlerin %23,8’i son

Türkiye’de yapay zeka kullanım yaygınlığı düşük seyretmesine rağmen, teknolojinin öğretim süreçlerine nitelikli entegrasyonu ve veriye dayalı bireyselleştirilmiş eğitim konularında OECD ortalamasının üstünde.

bir yıl içinde yapay zeka kullandığını belirtmiş durumda. Bu oran, hem OECD hem de AB ortalamasının altında bir değere işaret ediyor. Türkiye, Macaristan (%23,1) ve Bulgaristan (%22,1) ile benzer bir düzeyde yer alırken; Singapur (%74,9), Avustralya (%65,8) ve Brezilya (%56,1) gibi ülkelerden belirgin biçimde ayrışıyor (Grafik 58).

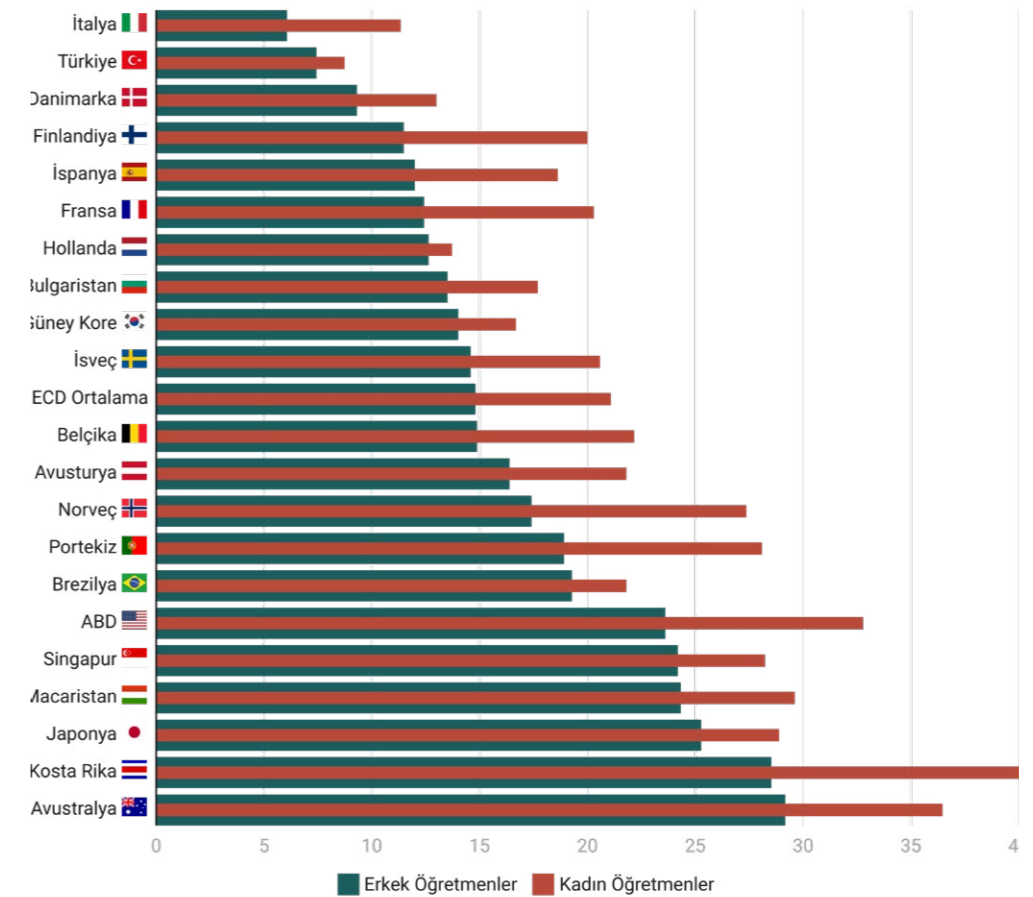
Türkiye’de yapay zeka kullanan öğretmenlerin %88,3’ü bir konu hakkında verimli şekilde öğrenmek ve özetlemek amacıyla bu araçları kullandığını belirtirken bu oran OECD ortalamasında %67,9 AB ortalamasında %65,4 olarak ölçülüyor. Benzer biçimde ders planı veya etkinlik oluşturma amacıyla kullanım Türkiye’de %69,6 iken OECD ortalaması %63,7; AB ortalaması 63,9; ders materyallerinin zorluk seviyesini öğrenci ihtiyaçlarına göre ayarlama amacıyla kullanım %54,5 iken OECD ortalaması %37,4; AB ortalaması 39,4 olarak öne çıkıyor. Öğrenci çalışmalarını değerlendirme veya notlandırma ve öğrenci katılımı ya da performans verilerini inceleme gibi alanlarda da Türkiye’nin OECD ve AB ortalamasının belirgin biçimde üzerinde olduğu görülüyor (Tablo 23).

Uluslararası literatür, yapay zekanın eğitimde en yüksek katma değeri, öğretmenlerin iş yükünü azaltmanın ötesinde öğrenmeyi kişiselleştirme, gerçek zamanlı geri bildirim sağlama ve veri temelli öğretim kararlarını destekleme gibi pedagojik süreçleri güçlendirdiğinde ürettiğini ortaya koyuyor (Holmes, Bialik & Fadel, 2019; Holmes & Miao, 2023; OECD, 2026). Türkiye’de öğretmenler yapay zeka kullanım oranı bakımından AB ve OECD ortalamasının altında kalsalar da yapay zekayı öğretim süreçlerine entegre etme konusunda AB ve OECD ortalamasının üzerinde bir performans sergiliyor gibi görünüyor. Özellikle değerlendirme, öğrenme verilerini

Tablo 23. Öğretmenlerin Yapay Zeka Kullandıkları Alanlar (% , 2024)

Yapay Zeka Kullanım Alanı	Türkiye	OECD Ortalama	AB Ortalama
Bir konu hakkında verimli şekilde öğrenmek ve özetlemek	88,30	67,90	65,40
Ders planları veya etkinlikler oluşturmak	69,60	63,70	63,90
Ders materyallerinin zorluk seviyesini öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre otomatik olarak ayarlamak	54,50	37,40	39,40
Öğrencilerin yeni becerileri gerçek yaşam senaryolarında pratik yapmalarına yardımcı olmak	59,10	46,30	48,60
Özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek	41,30	34,90	39,50
Öğrenci çalışmalarını değerlendirmek veya notlandırmak	56,30	25,50	26,00
Öğrenci geri bildirimini veya veli iletişimi için metin oluşturmak	51,10	32,30	30,90
Öğrenci katılımı veya performansına ilişkin verileri incelemek	58,90	25,30	29,40

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025



Grafik 59. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Stres Düzeyleri (% , 2024)

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025

Not: İşlerinde "çok fazla" düzeyde stres yaşadıklarını bildiren ortaokul öğretmenlerinin yüzdesi.

Öğretmenlerin yapay zekayı pedagojik amaçlarla bilinçli kullanması, öğrencilerin bu teknolojiyi bir kısa yol değil, öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak görmesini sağlar.

analiz etme ve öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarılma gibi alanlarda bildirilen kullanım düzeylerinin yüksek olması, teknolojinin pedagojik karar alma süreçlerine anlamlı biçimde dahil edildiğine işaret ediyor.

Öğretmenlerin yapay zeka kullanımının bir diğer önemi de öğrencilerin bu teknolojiyi nasıl kullandığını şekillendirme potansiyelinden kaynaklanıyor. Araştırmalar, öğrencilerin yapay zeka araçlarını çoğunlukla bilgi edinme, kavramları açıklama, özet çıkarma ve ödevlere yönelik fikir üretme gibi amaçlarla kullandığını gösteriyor (OECD, 2026). Ancak bu kullanımın çoğu zaman derin öğrenmeden ziyade verimlilik sağlama ve görevleri hızlı tamamlamaya yöneldiği görülüyor. Bu nedenle öğrencilerin yapay zekayı yaygın biçimde kullandığı bir ortamda öğretmenlerin bu araçları etkili bir şekilde kullanamaması, öğretimi öğrencilerin pratiklerinin gerisinde bırakma riski taşıyor. Dolayısıyla öğretmenlerin yapay zekayı değerlendirme, öğrenme verilerini analiz etme ve öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarılma gibi pedagojik amaçlarla bilinçli biçimde kullanması, öğrencilerin bu araçları yalnızca kısa yol olarak değil öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak kullanmalarını teşvik edebilir.

Türkiye’de eğitimde yapay zeka kullanımının politika düzeyinde de karşılık bulunduğu görülüyor. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ulusal Yapay Zeka Stratejisi ile uyumlu politika belgesinde öğretmenlerin yapay

zeka destekli öğretim tasarımı becerilerinin geliştirilmesi ve veri temelli öğretim kararlarının desteklenmesi öncelikli alanlar arasında yer alıyor (MEB, 2025e).

Öğretmenlikte Stres

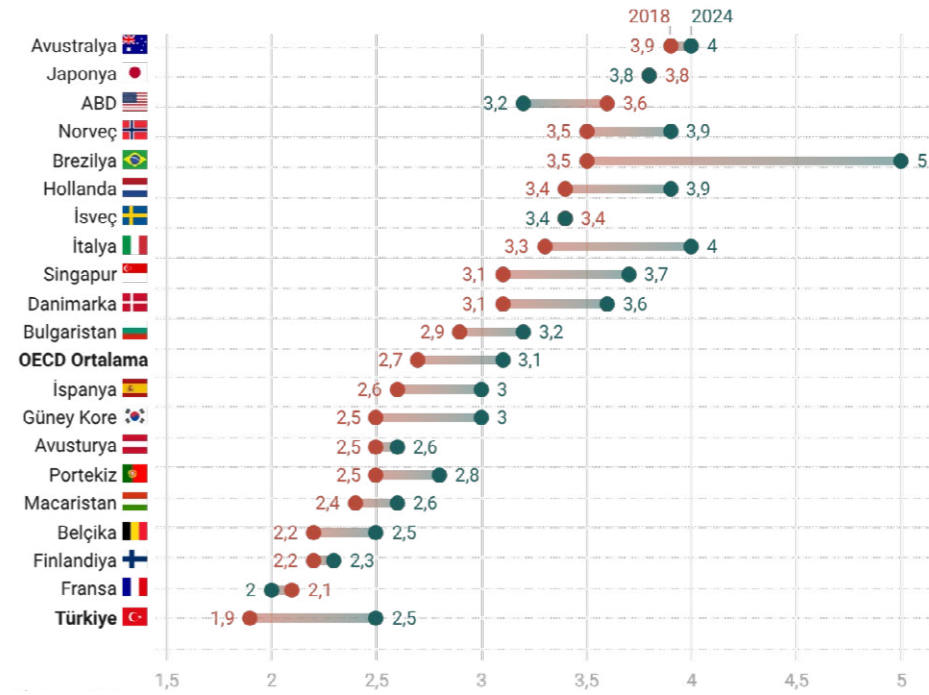
Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve pedagojik yaklaşımları kadar, çalışma koşulları ve psikososyal iyi oluş halleri de eğitim ortamlarının niteliğini etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkıyor. Bu çerçevede öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin veriler hem cinsiyet temelli farklılıkları hem de ülkeler arası ayrışmaları görünür kılıyor. OECD ortalamasında kadın öğretmenlerin stres düzeyinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu gösteren bir örüntü izleniyor. Türkiye’de de işlerinde çok fazla stres yaşadığını bildiren kadın öğretmen oranının (%8,7) erkek öğretmenlerden (%7,4) daha yüksek olduğu görülüyor. Genel olarak Türkiye’de öğretmenlerin stres düzeyi, OECD ortalamasının (kadın öğretmenlerde %21,1; erkek öğretmenlerde %14,8) altında konumlanmasıyla olumlu bir tablo ortaya koyuyor (Grafik 57).

Stres faktörünü anlamlandırabilmek için öğretmenlerin hangi alanlarda yoğun baskı hissettiklerine bakmak açıklayıcı olabilir. Türkiye’de öğretmenlerin en yüksek düzeyde stres bildirdiği alanın öğrenci başarısından sorumlu tutulmak olduğu görülüyor (%50,4). Bu oran, OECD (%45) ve AB (%43,3) ortalamalarının üzerinde seyrederek hesap verilebilirlik baskısının Türkiye’de görece daha güçlü hissedildiğine işaret ediyor. Bu oran, öğretmenler üzerindeki stresin hem merkezi sınav sistemi hem de veliler ve diğer eğitim paydaşlarının beklentileriyle ilişkilendirilebileceğini düşündürüyor. Benzer biçimde notlandırma ve değerlendirme yükünün fazlalığı Türkiye’de %44,4 düzeyindeyken OECD

Tablo 24. Öğretmenlerin Stres Kaynağı (% , 2024)

Stres Kaynağı	Türkiye	OECD Ortalaması	AB Ortalaması
Ders hazırlığının çok fazla olması	19,4	34,7	33,0
Verilecek ders sayısının çok fazla olması	26,1	31,1	27,9
Notlandırma / değerlendirme yükünün çok fazla olması	44,4	40,3	42,8
Yapılması gereken idari işlerin çok fazla olması	47,9	51,7	54,8
Öğrenci başarısından sorumlu tutulmak	50,4	45,0	43,3
Sınıf disiplini sağlamak / sürdürmek	41,2	44,8	44,7
Öğrenciler tarafından tehdit edilmek veya sözlü istismara uğramak	12,4	17,6	15,4
Yerel, bölgesel, eyalet veya ulusal makamların değişen gerekliliklerine ayak uydurmak	36,5	39,3	45,1
Veli veya vasilerin endişe ve talepleriyle ilgilenmek	42,2	41,6	43,8
Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için dersleri uyarlamak	21,7	37,2	39,2
Öğrencilerin sosyal ve duygusal iyi oluşundan sorumlu tutulmak	38,3	39,9	40,5
Müfredat veya program değişikliklerine uyum sağlamak	29,1	33,7	35,8
Çeşitlilik ve eşitlik konuları, sorunları veya çatışmalarıyla ilgili işlerin çok fazla olması	31,7	26,8	26,4

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025



Grafik 60. Öğretmenlerin Diğer Öğretmenlerle İşbirliği ve Diyaloga Ayırdıkları Zamandaki Değişim (Saat, 2018-24)

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025

Not: Tam zamanlı ortaokul öğretmenlerinin, okullarında meslektaşlarıyla ekip çalışmasına ve mesleki diyaloga katılmak için haftada geçirdikleri ortalama saat sayısı.

ortalaması %40,3, AB ortalaması ise %42,8 olarak ölçülüyor; bu da ölçme-değerlendirme süreçlerinin Türkiye’de daha belirgin bir stres kaynağına dönüştüğünü düşündürüyor (Tablo 24).

Yapılması gereken idari işlerin çok fazla olması Türkiye’de %47,9 ile yüksek bir stres kaynağı olarak öne çıkarken bu oran OECD (%51,7) ve AB (%54,8) ortalamalarının bir miktar altında kalıyor. Bu durum, bürokratik yükün, Türkiye’de önemli bir stres kaynağı olmakla birlikte, birçok OECD ülkesinde daha da yoğun hissedildiğini gösteriyor. Sınıf disiplini sağlamak (%41,2) ve öğrencilerin sosyal-duygusal iyi oluşundan sorumlu tutulmak (%38,3) alanlarında Türkiye’nin OECD ve AB ortalamalarına yakın ancak ortalamasının kısmen altında konumlandığı izleniyor (Tablo 24).

Buna karşılık bazı başlıklarda Türkiye’nin belirgin biçimde ayrıştığı görülüyor. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğretimi uyarlama Türkiye’de %21,7 ile stres kaynağı olarak bildirilirken OECD (%37,2) ve AB (%39,2) ortalamalarının oldukça altında kalıyor. Ders hazırlığının fazlalığı da Türkiye’de %19,4 ile OECD (%34,7) ve AB (%33,0) ortalamalarından düşük seyrediyor (Tablo 24). Literatür, planlı ve yapılandırılmış ders hazırlığının öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı ile güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koyuyor (Hattie, 2009; Danielson, 2013). Bu çerçevede ders hazırlığının görece düşük düzeyde stres kaynağı olarak bildirilmesi, öğretim sürecini planlama boyutunun öğretmenler tarafından sistematik biçimde ele alınmadığını, motivasyon ve gayretin düşük olabileceğini düşündürüyor. Bu durum aynı zamanda yapay zeka temelli araçların öğretmenler tarafından ders planlama, materyal geliştirme ve öğretimi farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre

uyarlama gibi alanlarda daha etkin biçimde kullanılmasının önemine de işaret ediyor.

Benzer şekilde müfredat ve program değişikliklerine uyum sağlamanın bir stres faktörü olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranında da Türkiye (%29,1), OECD (%33,7) ve AB (%35,8) ortalamalarının görece altında konumlanıyor. Bu bulgular, Türkiye’de yeni müfredat ve programlara uyum konusunda öğretmenlerin motivasyonunun görece düşük olmasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim yeni uygulamaya konan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yapılan çalışma, öğretmenlerin yeni programa uyum sürecinde mevcut öğretim alışkanlıklarını sürdürme eğilimi gösterdiklerini ve eski alışkanlıkları terk etmekte zorlanabildiklerini ortaya koyuyor (Öztürk, 2025).

Öğrenciler tarafından tehdit edilme ya da sözlü istismara uğramanın bir stres faktörü olarak değerlendirilmesi ise Türkiye’de (%12,4) OECD (%17,6) ve AB (%15,4) ortalamalarının altında seyrediyor. Bu tablo, Türkiye’de öğretmen stresinin özellikle performans beklentileri ve değerlendirme sorumlulukları etrafında yoğunlaştığını; buna karşılık öğretim hazırlığı, kapsayıcı eğitim uygulamaları ve öğrenci davranışları gibi alanların uluslararası ortalamalara kıyasla daha sınırlı bir stres kaynağı olarak deneyimlendiğini ortaya koyuyor (Tablo 24).

Öğretmenlerin İşbirliği Göstergeleri

Öğretmenlerin mesleki pratikleri yalnızca bireysel sınıf içi uygulamalarla değil, diğer öğretmenlerle kurdukları profesyonel etkileşimler ve velilerle geliştirdikleri işbirliği düzeyiyle de şekilleniyor. Bu çerçevede öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği ve diyaloga

ayırdukları zaman ile velilerle işbirliği oranları, okul içi ve okul-çevre ilişkilerinin niteliğini izlemek açısından önemli göstergeler sunuyor.

Türkiye’de öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliği ve mesleki diyaloga ayırdığı sürenin 2018’de haftalık 1,9 saatten 2024’te 2,5 saate yükseldiği, ancak bu düzeyin hala OECD ortalamasının (3,1 saat) altında kaldığı izleniyor (Grafik 60). TALIS verileri, Türkiye’de öğretmenler arası işbirliğinin daha çok yüzeysel ve sınırlı biçimlerde gerçekleştiğini gösteriyor. Ders gözlemi ve geri bildirim (%45,7) ile aynı sınıfta beraber öğretim (%27,9) gibi doğrudan etkileşime dayalı uygulamalar görece daha yaygınken, farklı sınıflar arasında ortak etkinlikler (%20) ve özellikle öğretim materyali paylaşımı (%15,7) daha sınırlı düzeyde kalıyor. Buna karşılık, mesleki öğrenmeye birlikte katılma (%6,3), değerlendirmede ortak standartlar oluşturma (%5,1) ve öğrencilerin öğrenme gelişimini birlikte tartışma (%4,4) gibi daha derin, süreklilik gerektiren ve kurumsallaşmış işbirliği biçimlerinin düşük oranlarda olduğu görülüyor (OECD, 2025c).

Bununla birlikte öğretmenler arası etkileşimin artışında disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının ve ortak proje temelli uygulamaların etkili olduğu söylenebilir. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bütüncül ve disiplinler arası öğrenmeyi merkeze alan yaklaşımı, öğretmenler arası koordinasyon ve ortak planlamayı yapısal olarak güçlendirebilecek potansiyel bir çerçeve sunuyor. Literatür, öğretmenler arası sürekli ve amaç odaklı işbirliğinin öğretim uygulamalarının niteliğini geliştirdiğini ve öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koyuyor (Vangrieken vd., 2015; Lomos vd., 2011). Bu çerçevede Türkiye’de işbirliğine ayrılan sürede gözlenen artış olumlu bir eğilime işaret etmekle birlikte, disiplinler arası öğretimin

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin bütüncül ve disiplinlerarası öğrenmeyi merkeze alan yaklaşımı, öğretmenler arası koordinasyonu güçlendirebilecek potansiyel bir çerçeve sunuyor.

gerektirdiği düzeyde sürdürülebilir bir işbirliği yapısının kurulabilmesi için öğretmenlere ortak planlama zamanı tanınması ve okul temelli mesleki öğrenme süreçlerinin kurumsal açıdan desteklenmesi önem taşıyor.

Öğretmenlerin işbirliği yalnızca meslektaşlarla kurulan profesyonel etkileşimlerle sınırlı kalmayıp okul-aile ilişkileri üzerinden de şekilleniyor. Bu çerçevede veliler ve yasal vasilerle düzenli işbirliği oranları, öğretmenlerin okul dışı paydaşlarla kurdukları etkileşimin düzeyini görünür kılıyor. OECD ortalamasında öğretmenlerin %25,1’i, AB’de %23,6’sı velilerle en az ayda bir işbirliği yaptığını belirtirken, Türkiye’de bu oran %34,7 ile ortalamasının belirgin biçimde üzerinde seyrediyor. Velilerle kurulan etkileşimin öğretmenlerin okul içindeki toplumsal konumlarıyla da ilişkilendirildiği görülüyor. Ülkeler arası karşılaştırma değerlendirildiğinde, velilerden algılanan değer düzeyi yüksek olan sistemlerde, öğretmenlerin velilerle daha sık işbirliği yaptığı izleniyor. Türkiye, işbirliği oranının OECD ve AB ortalamasının üzerinde olmasına rağmen, velilerden algılanan değer düzeyinde ortalamalara yakın bir konumda yer alıyor (Grafik 61). Bu durum, okul-aile etkileşiminin niceliksel olarak görece yaygın olmasına karşın, öğretmenlerin toplumsal takdir algısını güçlendiren niteliksel boyutlarının sınırlı olduğunu gösteriyor.

Öğretmenlikte Mesleki Sürdürülebilirlik Göstergeleri

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne ilişkin algılar, meslekte kalma niyeti ve mesleki bağlılık açısından belirleyici faktörlerden biri olarak öne çıkıyor. Türkiye’de ise öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değer gördüğünü düşünen öğretmen oranında 2018-24 döneminde 3,7 puanlık bir gerileme gözleniyor (Grafik 62). Bu düşüş, OECD ortalamasındaki sınırlı azalıştan daha belirgin bir düzeye işaret ediyor. Türkiye’nin mevcut düzeyi bazı Batı Avrupa ülkelerinin üzerinde konumlanmakla birlikte, son altı yılda mesleğin statüsünde öğretmen algılarındaki düşüş olumsuz bir tablo çiziyor. Nitekim ulusal ve uluslararası bulgular, mesleğin toplum tarafından değer gördüğüne inanan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek, tükenmişlik düzeylerinin ise daha düşük olma eğiliminde olduğunu gösteriyor (Dreer-Göthe, 2025; Şenol, 2020). Bu çerçevede toplumsal değer algısındaki değişimin, yalnızca sembolik bir gösterge değil, öğretmen arzı, meslekte kalıcılık ve sistemin insan kaynağı sürdürülebilirliği açısından izlenmesi gereken bir gösterge olduğu değerlendirilebilir.

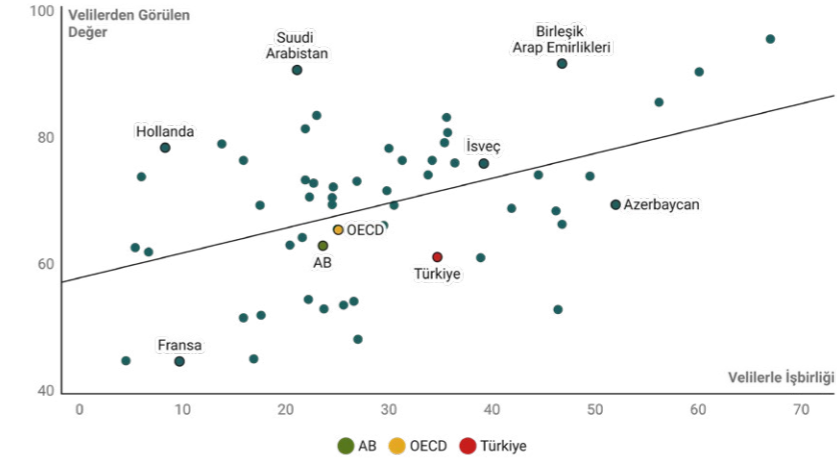
Mesleğin toplumsal değeri kadar, öğretmenlerin çalışma koşullarının maddi boyutu da mesleki sürdürülebilirliği etkileyen temel unsurlar arasında yer alıyor. Bu çerçevede maaş

Ulusal ve uluslararası bulgular, mesleğin toplum tarafından değer gördüğüne inanan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek, tükenmişlik düzeylerinin ise daha düşük olma eğiliminde olduğunu gösteriyor.

memnuniyeti ile mesleki doyum arasındaki ilişki, öğretmenlerin mesleklerine yönelik genel değerlendirmelerini anlamak açısından önemli bir gösterge sunuyor. Ülkeler arası dağılım incelendiğinde, maaş memnuniyeti arttıkça mesleki memnuniyet düzeyinin de yükselme eğiliminde olduğu görülüyor. Türkiye, maaş memnuniyeti bakımından görece düşük bir düzeyde konumlanırken, mesleki memnuniyetin de OECD ve AB ortalamalarının altında kaldığı takip edilebiliyor (Grafik 63).

Zaman içindeki değişim incelendiğinde ise OECD ortalamasında 2018-24 döneminde maaş memnuniyetinin 2,8 puan arttığı izlenirken, Türkiye’de aynı dönemde maaş memnuniyet düzeyinin 10,8 puan gerilediği ve OECD ülkeleri arasında oldukça aşağılarda konumlandığı dikkat çekiyor (Grafik 64). Bu farklılaşma, büyük ölçüde öğretmen maaşlarının satın alma gücündeki değişim ile ilişkilendirilebilir. Son yıllarda yüksek enflasyon ve yaşam maliyetlerindeki artışın reel gelir üzerindeki etkisi, maaş artışlarının algılanan refah düzeyi bağlamında yetersiz kalmasına yol açmış olabilir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki sürdürülebilirliğini güçlendirmeye yönelik politikaların, yalnızca pedagojik destekleri değil, ekonomik tatmini zaman içinde iyileştiren yapısal düzenlemeleri de içermesi gerektiğine işaret eden bir görünüm ortaya çıkıyor.

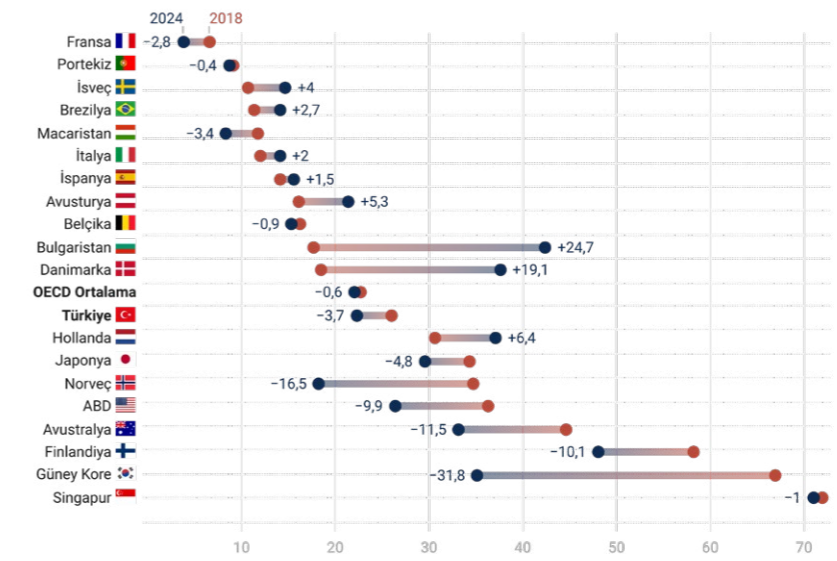
Toplumsal değer algısı ve maaş memnuniyetindeki eğilimler, öğretmenlerin meslekte kalma niyetini biçimlendiren daha geniş bir “mesleki sürdürülebilirlik” çerçevesine işaret ediyor. Bu çerçevede yaş gruplarına göre öğretmenlikten ayrılma niyetleri, hangi kariyer evrelerinde kırılmanın yoğunlaştığını göstermesi bakımından dikkat çekici bir gösterge sunuyor.



Grafik 61. Ebeveyn İşbirliği ile Öğretmenlerin Algılanan Değeri Arasındaki İlişki

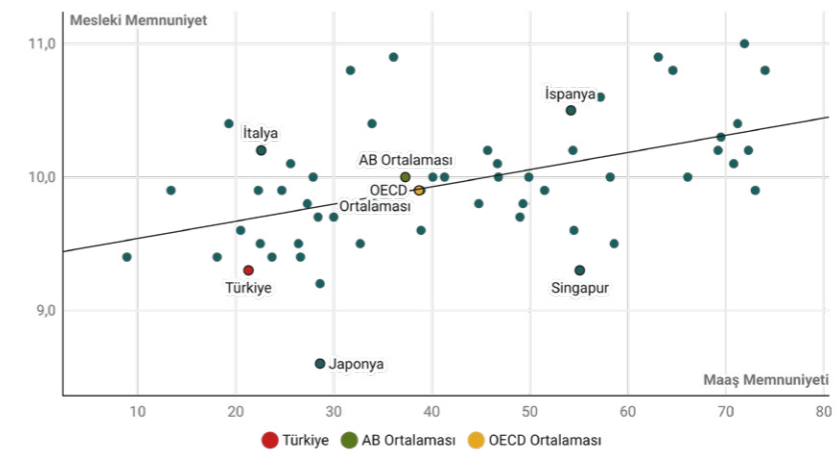
Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025

Not: TALIS 2024 verileri ile yazar tarafından hesaplanmıştır.



Grafik 62. Toplumun Öğretmenlik Mesleğine Verdiği Değere İlişkin Öğretmen Algılarındaki Değişim (%)

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025



Grafik 63. Öğretmenlerin Maaş Memnuniyeti ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki (2024)

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025

Not: TALIS 2024 verileri ile yazar tarafından hesaplanmıştır.

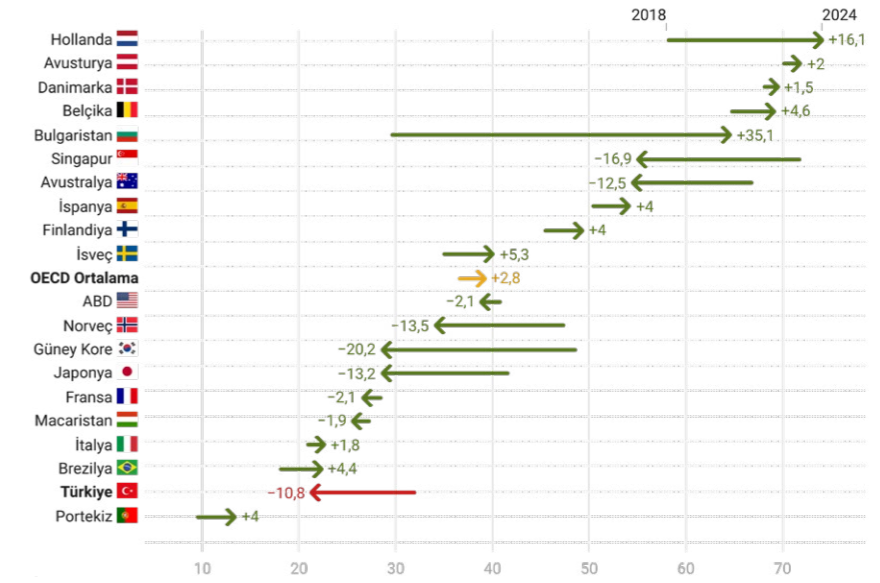
Türkiye'de öğretmenlik istihdam güvencesi sunan bir kamu kariyeri olsa da ücret, kariyer olanakları ve mesleki tatmin açısından iyileştirme ihtiyacı sürüyor.

Türkiye'de öğretmenlikten ayrılma niyetinin özellikle 50 yaş ve üzeri grupta belirgin biçimde yükselmesi dikkat çekiyor; bu grupta beş yıl içinde ayrılmayı düşünenlerin oranı %62,3'e ulaşıyor. Bunun muhtemel gerekçesi bu yaş grubundaki öğretmenlerin emeklilikte 1999 düzenlemesine tabi olması ve 58-60'lı yaşlarda emekliye ayrılması olabilir. Nitekim emeklilik yaşının daha yüksek olduğu Fransa (64) ve Portekiz (66) gibi ülkelerde 50 yaş üstü meslekten ayrılma niyetinin düşük oranlarda (Fransa: %29,6; Portekiz: %23,7) seyrettiği gözüküyor (Grafik 65).

Buna karşılık Türkiye'de 30 yaş altı öğretmenlerin 5 yıl içerisinde meslekten ayrılma niyeti taşıyanların oranı %9,2, 30-49 yaş grubunda ise %10,3 düzeyinde kalıyor; bu değerler OECD ortalamasındaki %20,4 ve %15 ile karşılaştırıldığında, erken ve orta kariyer evrelerinde Türkiye'nin daha düşük bir ayrılma niyeti örüntüsü sergilediğine işaret ediyor (Grafik 65). Bu ayrışma, ülkelerin öğretmenlikten alternatif mesleklere geçiş kolaylığı ile yakından ilişkili görünüyor. 30 yaş altı ve 30-49 yaş gruplarında öğretmenlikten ayrılma niyetinin ülkeler arasında farklılaşması, işgücü piyasası yapısı ve öğretmenliğin kariyer olarak konumlanması ile yakından ilişkili görünüyor. İspanya ve Güney Kore gibi ülkelerde genç ve orta kariyer öğretmenlerde ayrılma niyetinin görece düşük seyretmesi,

öğretmenliğin güçlü kamu güvencesi sunan ve uzun vadeli istihdam sağlayan bir meslek olarak yapılandırılmasıyla ilişkilendirilebilir. Güney Kore'de mesleki gelişim ve yükselme imkanları ile kamu istihdamının sunduğu kariyer güvenliği, mesleğin erken evrelerinde kalıcılığı destekleyen unsurlar arasında değerlendiriliyor (OECD, 2019a). Benzer şekilde İspanya'da kamu öğretmenliğinin kadrolu ve güvence temelli yapısı, alternatif sektörlerle geçişi sınırlayarak erken kariyer terklerini azaltabiliyor (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

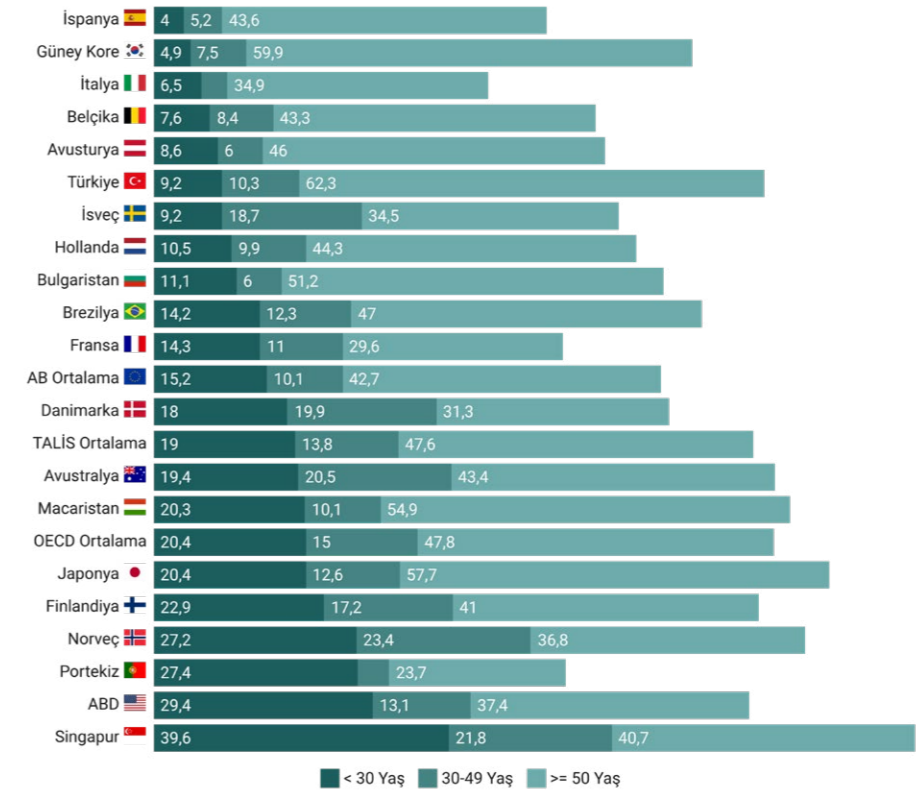
ABD ve Singapur gibi ülkelerde ise erken ve orta kariyer evrelerinde ayrılma niyetinin daha yüksek seyretmesi, öğretmenlik becerilerinin farklı sektörlerle aktarılabilirliği ve performans odaklı kariyer yapılarıyla ilişkilendirilebilir. ABD'de öğretmenlerin diğer sektörlerle geçişinin görece kolay olması ve ücret farklılıklarının etkisi, erken kariyer ayrılıklarını artıran faktörler arasında değerlendirilebilir (Ingersoll vd., 2018). Singapur'da ise öğretmenlik seçici ve saygın bir meslek olmakla birlikte, yapılandırılmış fakat esnek kariyer basamakları sistemi içinde öğretmenlerin farklı eğitim alanları ve rolleri arasında geçiş yapmalarına olanak tanıyan dinamik bir mesleki yapı sunuyor (İLKE Vakfı, 2025). Türkiye bu karşılaştırmada ara bir konumda yer alıyor: genç ve orta yaş gruplarında ayrılma niyeti ABD kadar yüksek değil; ancak kamu güvencesinin daha baskın olduğu sistemler kadar da düşük seyretmiyor. Bu durum, Türkiye'de öğretmenliğin istihdam güvencesi sunan bir kamu kariyeri olmasına rağmen ücret, kariyer ilerleme olanakları ve mesleki tatmin gibi alanlarda iyileştirme gereksiniminin sürdüğüne işaret ediyor.



Grafik 64. Öğretmenlerin Maaş Memnuniyetindeki Değişim (%), 2018-24

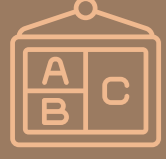
Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025

Not: Yaptıkları iş karşılığında aldıkları maaştan memnun olduklarını "katılıyorum" ya da "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ifade eden ortaokul öğretmenlerinin yüzdesi.



Grafik 65. Yaş Gruplarına Göre 5 Yıl İçinde Öğretmenlikten Ayrılma Niyeti (%), 2024

Kaynak: OECD, Results from TALIS 2024, 2025



Okul Öncesi Eğitim



TEMEL BULGULAR

2024-25 öğretim yılında okul öncesi net okullaşma oranı bir önceki yıla göre yaklaşık 3,29 puan gerileyerek %51,59'a düştü. Buna rağmen oran pandemi öncesi dönemin üzerinde seyrediyor; son yıllardaki öğrenci sayısı düşüşü ise büyük ölçüde 3-5 yaş nüfusundaki daralmayla açıklanabilir.

Bölgesel farklılıklar özellikle erken yaşlarda belirgin. 3-5 yaş grubunda ülke ortalaması %48,97 iken Batı Karadeniz ve Batı Marmara'da oranlar %53-59 bandına çıkıyor, Güneydoğu Anadolu'da ise %39-40 düzeyine geriliyor.

Yaş büyüdükçe okullaşma oranı artıyor ve bölgesel farklar görece daralıyor. 4-5 yaş grubunda ülke ortalaması %60,83 iken 5 yaşta ise %82,53 olarak ölçülüyor; ancak 5 yaşta dahi İstanbul (%85,6) ve Batı Anadolu'nun (%80,3), Kuzeydoğu Anadolu (%89,1) ve Batı Karadeniz'in (%89,8) gerisinde kaldığı görülüyor.

Okul öncesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2022-23'te 16,88 iken 2024-25'te 13,55'e, okul başına düşen öğrenci sayısı ise 51,61'den 44,01'e geriledi. Öğrenci yoğunluğundaki bu düşüş çağ nüfusundaki yaklaşık %5,2'lik azalıştan daha hızlı gerçekleşti, ancak Türkiye'deki öğretmen başına düşen öğrenci oranı hâlâ uluslararası ölçekte referans alınan 1:10 eşliğinin üzerinde.

Öğretmen maaşlarında başlangıç düzeyi görece yüksek görünse de kariyer ilerledikçe ücret artışının 1,3 katsayısında kalması, meslekte kalıcılık ve nitelikli insan kaynağının korunması açısından sınırlı bir teşvik yapısına işaret ediyor.

ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimde yaşa duyarlı bir hizmet modeli planlanmalı; 4 ve 5 yaş için kurum temelli erişim güçlendirilirken, 3 yaş için aile temelli, esnek zamanlı ve bakım-eğitim bütünlüğünü gözetten modeller desteklenmeli. Bu yaklaşım, erken yaşlarda talep ve bakım ihtiyacının bölgelere ve hane yapısına göre farklılaşmasını daha uygun biçimde karşılayabilir.

Büyükşehirlerde okul öncesi eğitime erişimi artırmak amacıyla yarım gün, mahalle temelli ve yerel ihtiyaca göre ölçeklenebilir anaokulu modelleri yaygınlaştırılmalı. Özellikle nüfus yoğunluğu yüksek ve kurumsal kapasitesi sınırlı bölgelerde bu modeller, talep baskısını azaltacak ara çözümler planlanmalı.

MEB dışındaki kurumlar tarafından yürütülen okul öncesi veri giriş süreçleri gözden geçirilmeli; belediyeler, Diyanet ve ilgili diğer kamu kurumlarıyla veri standardizasyonu ve ortak izleme mekanizmaları kurulmalı. Kurumlar arası veri uyumunun güçlendirilmesi, kapasite planlaması ve okullaşma takibinin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayabilir.

Alanda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çocuk gelişimi alanından mezun personelin uygulamaları, aileler tarafından kabul düzeyleri ve çocukların ihtiyaçlarını karşılama kapasiteleri düzenli periyotlarla incelenmeli. Benzer değerlendirmeler, Diyanet bünyesinde 4-6 yaş grubuna yönelik eğitim veren personel için de yürütülmeli; farklı kurumsal yapılarda sunulan hizmetlerin niteliği karşılaştırmalı biçimde izlenmeli.

Okul öncesi öğretmenliğinde kariyer ilerlemesi boyunca sınırlı kalan ücret artışları gözden geçirilmeli; deneyimli öğretmenlerin sistemde kalmasını destekleyecek maaş, kariyer basamağı ve mesleki gelişim mekanizmaları güçlendirilmeli.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Enise Akçin

Bu başlık altında okul öncesi eğitime ilişkin temel göstergeler çerçevesinde Türkiye’de okul öncesi eğitimin mevcut durumu ele alınmıştır. Öğrenci sayıları, 3-5 yaş nüfusu ve okullaşma oranlarının zaman içindeki seyri; yaş ve bölgelere göre okullaşma oranları ile bölgesel farklılıklar incelenmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimde fiziki kapasite ve insan kaynağına ilişkin göstergeler kapsamında okul ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları okul türlerine göre değerlendirilmiş; Türkiye’nin okul öncesi eğitimde uluslararası konumu; okullaşma oranları, öğretmen maaşları ve öğrenci başına yapılan harcamalar üzerinden karşılaştırmalı biçimde ele alınmıştır.

Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları

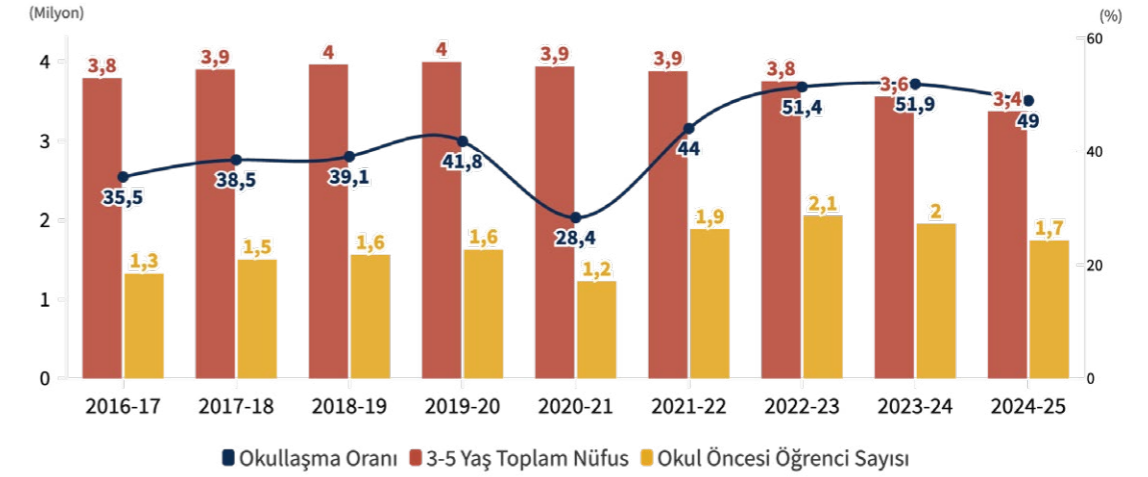
2016/17-2024/25 döneminde okul öncesi eğitim göstergelerinde nüfus ve okul öncesi eğitime katılım oranı birlikte değerlendirildiğinde, öğrenci sayısındaki değişimin tek başına okul öncesi eğitime katılım seyrini açıklayıcı bir yapısının bulunmadığı görülüyor. 3-5 yaş grubundaki toplam nüfus ile değerlendirildiğinde, 2019-20 öğretim yılına kadar nüfusun

Okul öncesi eğitime erişimdeki ilerlemeye rağmen nüfus azalması, daha geniş bir demografik dönüşüme işaret ediyor; bu nedenle okul öncesi eğitim, aileyi destekleyen ve istihdamla uyumu gözetilen bütüncül bir sosyal politika alanı olarak ele alınmalı.

artış eğilimi göstermesi, bu tarihten itibaren ise sürekli bir daralma sürecine girmesi dikkat çekiyor. Aynı dönemde okul öncesi öğrenci sayısı da benzer bir seyir izliyor; özellikle 2020-21 öğretim yılında nüfus düşüşüne ek olarak pandemi koşullarının etkisiyle daha keskin bir gerileme kaydediliyor. Bu eş zamanlı hareket, öğrenci sayısındaki azalmanın önemli bir bölümünün demografik yapıdan kaynaklandığını düşündürüyor (Grafik 66).

Nitekim okullaşma oranlarının zaman içindeki seyri öğrenci sayısı ile doğrudan ilişkilendirilemiyor. 2020-21 öğretim yılında pandemi kaynaklı geçici düşüşün ardından okullaşma oranları nüfus ve öğrenci sayısındaki gerilemeye rağmen 2023-24 döneminde kadar artış seyrini sürdürüyor. 2024-25 öğretim yılında ise bir önceki yıla kıyasla yaklaşık 3,29 puanlık bir gerileme ile %51,59’a düşen okullaşma oranı dikkat çekiyor (Grafik 66). Okul öncesi okullaşma oranı pandemi öncesi dönemin üzerinde seyretse de son yıldaki gerilemenin sebepleri araştırılmalı ve gerekli önlemler alınmalı. Son sekiz yıllık veri değerlendirildiğinde okul öncesi eğitime katılımın genel olarak güçlendiği, özellikle son üç yıldır gözlenen öğrenci sayısındaki gerilemenin ise çağ nüfusundaki düşüşten kaynaklandığı görülüyor.

Bu bulgular, okul öncesi eğitime erişimde kaydedilen ilerlemeye rağmen, okul öncesi yaş grubundaki nüfusun azalmasının eğitim sistemiyle sınırlı olmayan, daha geniş bir toplumsal ve demografik dönüşümün parçası olduğunu gösteriyor. Bu nedenle okul öncesi eğitime yönelik politikalarda, aile kurumunu güçlendiren, istihdam ve çocuk sahibi olma süreçlerini birlikte değerlendiren bütüncül



Grafik 66. Okul Öncesi Öğrenci Sayısı, 3-5 Yaş Toplam Nüfus ve Net Okullaşma Oranı (Milyon, %, 2016/17-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025; TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2024
Not: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri ve TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verileriyle yazar tarafından hesaplanmıştır.



Okul öncesi okullaşma oranı, erişimle beraber Türkiye'nin içinden geçtiği demografik daralma merceğinden bakıldığında anlam kazanıyor.

bir yaklaşım sergilemek önem taşıyor. Erken yaşlarda okul öncesi eğitime erişimin güçlendirilmesi, özellikle büyük şehirlerde ailelerin istihdam ile çocuk yetiştirme arasında karar mekanizmalarını, çocuk sahibi olmanın ertelenmesine yol açan yapısal baskıları hafifletebilir. Bu yönüyle okul öncesi eğitim, yalnızca eğitsel bir hizmet alanı değil; aile bütünlüğünü destekleyen, bakım sorumluluğunu kamusal ortamda paylaşan ve uzun vadede demografik sürdürülebilirliğe katkı sunabilecek tamamlayıcı bir sosyal politika alanı olarak ele alınmalıdır. Burada özellikle çocuk sahibi kadınların istihdamdaki çalışma koşullarının esnetilerek üç yaş çocuklarının aile ile olan birlikteliğini güçlendiren; dört ve beş yaşından sonra okul öncesi eğitim kurumlarına yönelimi destekleyen bir politika da tercih edilebilir.

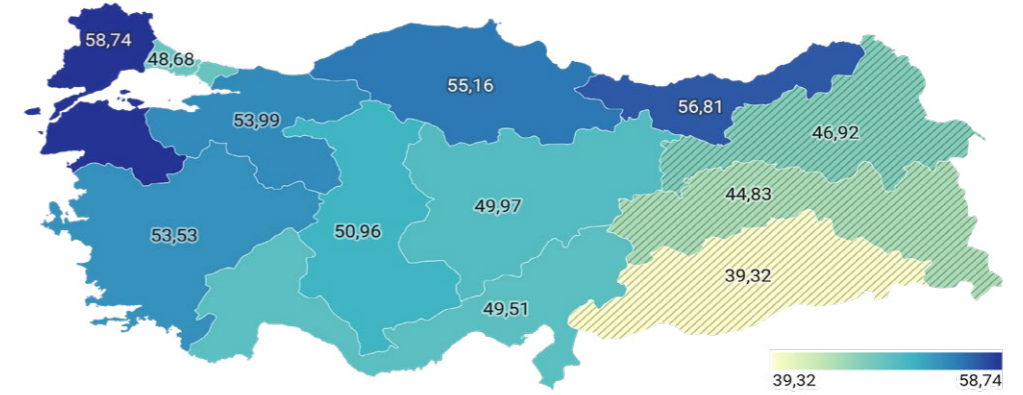
Bölgesel ve Yaş Göre Okullaşma Oranları

Ülke genelinde okul öncesi okullaşma oranları değerlendirildiğinde, yaş büyüdükçe bölgesel farkların görece azaldığı görülüyor. 3-5 yaş grubunda ülke ortalaması %48,97 iken, Batı Karadeniz ve Batı Marmara gibi bölgelerde okullaşma oranları %53-59 bandında seyrediyor Güneydoğu Anadolu'da bu oran %39-40 düzeyine kadar geriliyor (Harita 3). 4-5 yaş grubunda da benzer bir örüntü gözleniyor; ülke ortalaması %60,83 iken, Batı Karadeniz'de okullaşma oranı %67,4 ile ülke

ortalamasının üzerine çıkıyor. Güneydoğu Anadolu'da ise %51,8 seviyesinde kalıyor (Harita 4). 5 yaş grubunda ise ülke ortalaması 82,53 olarak ölçülüyor; ancak bu yaşta dahi İstanbul (%85,6) ve Batı Anadolu (%80,3) gibi görece gelişmiş bölgelerde okullaşmanın, Kuzeydoğu Anadolu (%89,1) ve Batı Karadeniz (%89,8) gibi bölgelerin gerisinde kaldığı görülüyor (Harita 5).

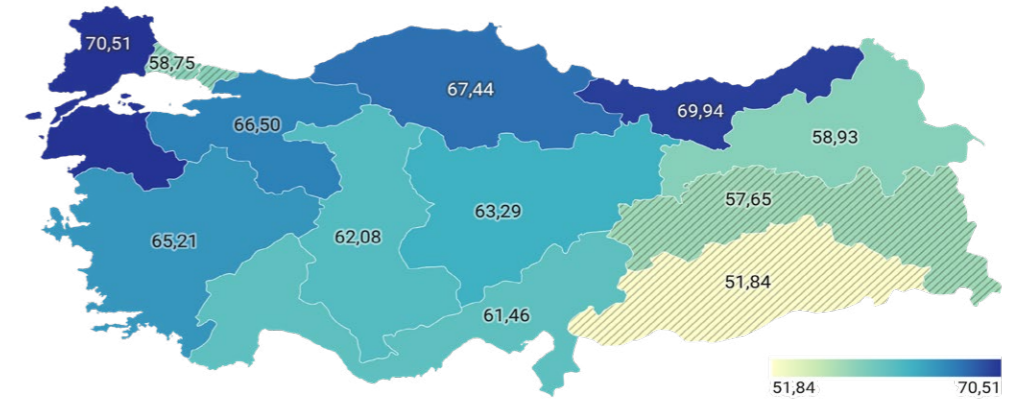
Batı Anadolu'da görece düşük okullaşma oranları, yalnızca hane içi tercihlerle değil, çocuk nüfusunun yüksekliğine karşın okul öncesi kurum kapasitesinin sınırlı kalmasıyla da ilişkili görünüyor. Okullaşma oranının çağ nüfusuna göre hesaplanması, talebin yüksek seyrettiği bölgelerde kapasite yetersizliğinin oranları aşağı çekmesine neden olabilir. Buna karşılık Doğu Karadeniz'de göç nedeniyle çocuk nüfusunun azalması ve mevcut kurumların talebi büyük ölçüde karşılayabilmesi, okullaşma oranlarının daha yüksek görünmesini sağlıyor. Bu tablo, okul öncesi eğitimin erken yaşlarda daha çok demografik ve sosyolojik faktörlerle şekillendiğini; 5 yaşta ise kamusal yönlendirmelerin etkisiyle yaygınlaştığını, ancak büyükşehirlerde özel sektör ağırlığı, erken ilkokula geçiş eğilimleri ve alternatif bakım düzenlemeleri gibi etkenlerin okullaşmayı görece sınırladığını düşündürüyor.

Bu çerçevede, Millî Eğitim Bakanlığının 2024-2028 Stratejik Planı'nda yer alan ve ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin tamamının en az bir yıl okul öncesi eğitim almasını hedefleyen düzenleme, okul öncesi eğitimin sistem içindeki rolünü güçlendiriyor (MEB, 2024f). Bu hedef, özellikle 5 yaş grubunda ulaşılan okullaşma düzeyinin korunmasını ve bölgesel farklılıklara rağmen erişimin sürdürülebilir hale getirilmesini politika açısından daha kritik bir hale getiriyor.



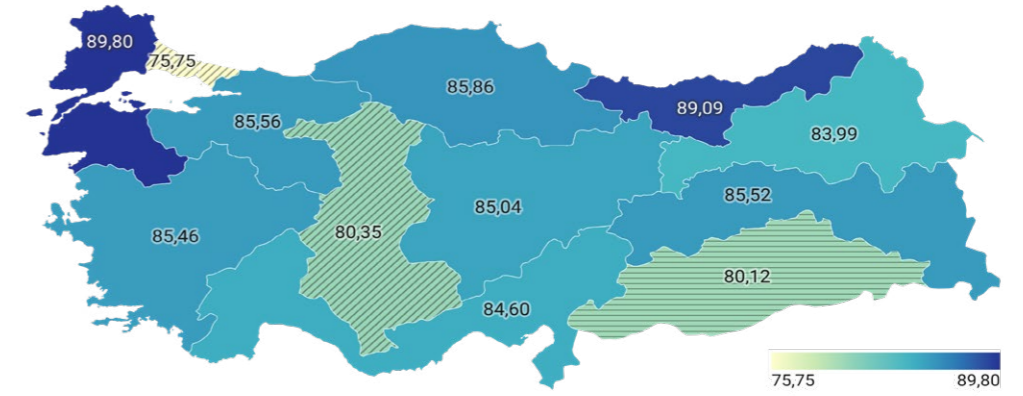
Harita 3. Türkiye'de Bölgelere Göre 3-5 Yaş Okullaşma Oranı (% 2025)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Harita 4. Türkiye'de Bölgelere Göre 4-5 Yaş Okullaşma Oranı (% 2025)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Harita 5. Türkiye'de Bölgelere Göre 5 Yaş Okullaşma Oranı (% 2025)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Okul Öncesi Eğitimde Fiziki Altyapı ve İnsan Kaynağı Göstergeleri

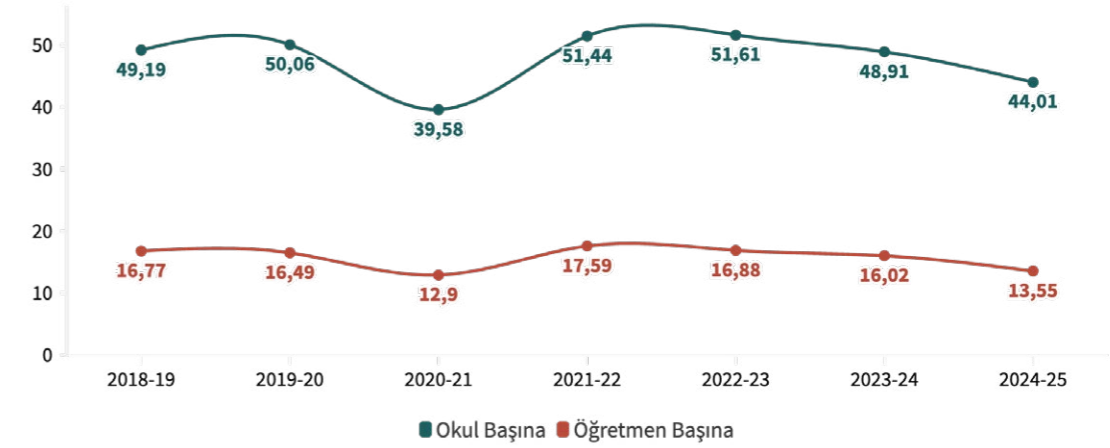
Okul öncesi okullaşma oranları ve demografik daralma, okul öncesi eğitimde mevcut insan kaynağı ve fiziki kapasitenin ne durumda olduğunu da incelemeyi gerekli kılıyor. Bu bağlamda okul öncesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2022-23 öğretim yılında 16,88 iken 2024-25 öğretim yılında yaklaşık %19,7'lik bir düşüşle 13,55'e geriledi. Benzer biçimde okul başına düşen öğrenci sayısı da aynı dönemde 51,61'den 44,01'e inerek yaklaşık %14,7 oranında azaldı (Grafik 67). Okul öncesi çağ nüfusu 2023'te 3.560.601 iken 2024'te 3.375.043'e gerileyerek yaklaşık %5,2 oranında azaldı. Buna karşılık öğretmen ve okul başına düşen öğrenci sayılarındaki gerilemenin sırasıyla %19,7 ve %14,7 düzeyinde gerçekleşmesi, öğrenci yoğunluğundaki düşüşün çağ nüfusundaki azalmadan daha hızlı olduğunu ortaya koyuyor. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki bu azalış, sınıf içi etkileşimler açısından daha elverişli koşullara işaret etmekle birlikte, 2024-25 öğretim yılı itibarıyla Türkiye'deki oranın hala uluslararası standart kabul edilen (ACECQA, 2023; NAEYC, 2018) 1:10 eşliğinin üzerinde seyretmesi dikkat çekiyor.

Okul türlerine göre öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları birlikte değerlendirildiğinde, resmi ve özel okul öncesi kurumlar

arasındaki yapısal ayrışma görünür hale geliyor. 2023/24-2024/25 döneminde resmi kurumlarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 17,67'den 14,77'ye, özel kurumlarda ise 11,25'ten 10'a gerilemesi, her iki okul türünde de kapasite koşullarında iyileşmeye işaret ediyor. Benzer bir eğilim derslik başına düşen öğrenci sayılarında da gözleniyor; resmi kurumlarda bu göstergenin 28,30'dan 23,30'a, özel kurumlarda ise 9,95'ten 8,80'e düşmesi, fiziksel kapasite üzerindeki baskının azaldığını gösteriyor (Tablo 25).

Bu farklılaşma yalnızca kurumsal kapasite göstergelerinde değil, erişim ve kalite boyutlarının birlikte nasıl şekillendiği noktasında da politika açısından önemli sonuçlar doğuruyor. Özel okul öncesi kurumlarda daha düşük öğrenci yoğunluğu görece daha elverişli öğrenme ortamlarına işaret ederken, bu kurumlara erişimin büyük ölçüde hane gelirine bağlı olması, erken çocukluk eğitiminde fırsat eşitliği açısından sınırlayıcı bir unsur oluşturabiliyor. Buna karşılık resmi kurumlar daha geniş bir nüfusa hizmet vererek erişim açısından kritik bir rol üstlenmekle birlikte, daha yüksek öğrenci yoğunluğu öğretmen zamanı, bireyselleştirilmiş destek ve fiziksel öğrenme ortamlarının niteliği açısından farklılaşmalara yol açabiliyor. Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin kurumsal yapısını inceleyen çalışmalar, hizmet sunumunun kamu ve özel sektör arasında farklılaşmasının erişim, finansman ve kalite boyutlarında eşitsizlik üretme potansiyeli taşıdığını gösteriyor (UNICEF, 2021).

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki azalış olumlu bir gelişmeye işaret etse de, Türkiye'de bu oran uluslararası 1:10 standardının üzerinde kalıyor.



Grafik 67. Okul Öncesinde Eğitimde Okul ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19- 2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Not: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri verileriyle yazar tarafından hesaplanmıştır.

Tablo 25. Okul Türlerine Göre Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2023/24- 2024/25)

	Okul Türü	2023-24	2024-25
Öğretmen başına düşen öğrenci	Resmi	17,67	14,77
	Özel	11,25	10,00
Derslik başına düşen öğrenci	Resmi	28,30	23,30
	Özel	9,95	8,80

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2024

Not: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri verileriyle yazar tarafından hesaplanmıştır. Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki anasınıflarında eğitim veren okul öncesi öğretmenleri de dahil edilmiştir. Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki anasınıfları da okul öncesi derslik sayısına dahil edilmiştir.

Resmi kurumlarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 17,67'den 14,77'ye, özel kurumlarda ise 11,25'ten 10'a gerilemesi, her iki okul türünde de kapasite koşullarında iyileşmeye işaret ediyor.

Okul Öncesi Eğitimde Uluslararası Konum

2017-23 döneminde 3-5 yaş grubunda okul öncesi okullaşma oranlarının seyri, okul öncesi eğitimin ülkede yaşa göre keskin biçimde ayrıştığını ve bu ayrışmanın demografik ve sosyolojik dinamiklerle yakından ilişkili olduğunu gösteriyor. Türkiye, 5 yaş grubunda 2022-23 itibarıyla okullaşma oranını %97'nin üzerine taşıyarak OECD ortalamasını aşıyor ve AB ortalamasına yaklaşıyor. Buna karşılık 3 ve 4 yaş gruplarında okul öncesi okullaşma oranları, tüm dönem boyunca OECD ve AB ortalamalarının belirgin biçimde altında seyrediyor. Buna karşın, Türkiye'de, 2017'den bu yana 3 yaş grubunda yaklaşık %10, 4 yaş grubunda ise yaklaşık %15 artış kaydedilmesi, erken yaşlarda okul öncesi eğitime katılımın (pandemi dönemi hariç) istikrarlı şekilde arttığını gösteriyor (Grafik 68).

Yaşa duyarlı bu yapı, daha önce sunulan bölgesel haritalarla birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hale geliyor. Batı ve büyükşehir ağırlıklı bölgelerde 3-5 yaş okullaşma oranlarının görece yüksek seyretmesi, erken yaş okul öncesi eğitiminin Türkiye'de büyük ölçüde çalışan annelerin bakım ihtiyacı, hane gelir düzeyi ve kentsel yaşam biçimleri ile ilişkili olarak şekillendiğine işaret ediyor. Buna karşılık Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da erken yaş okullaşma oranlarının düşük kalması, geniş aile yapısı, kadınların işgücüne katılımının

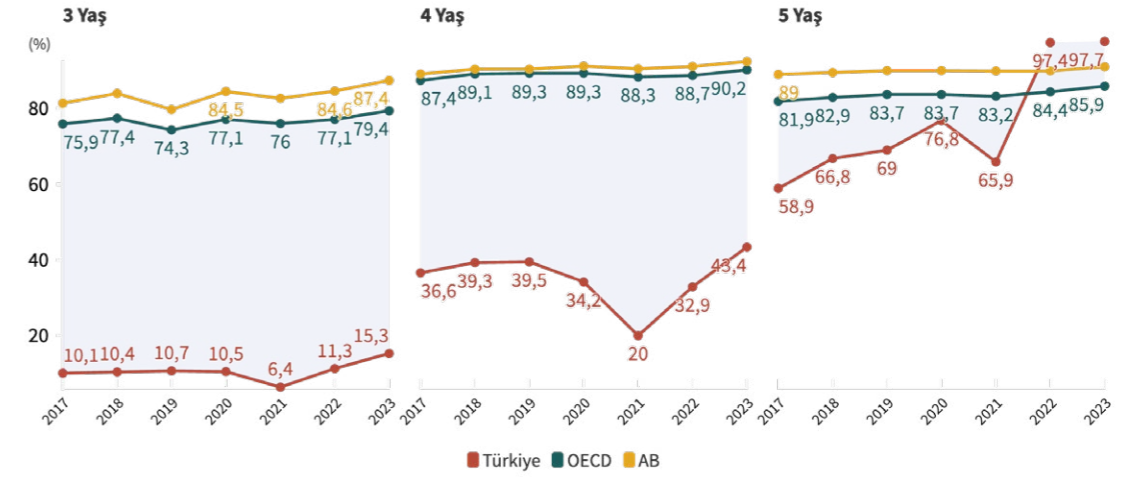
Özellikle erken yaşta okul öncesi eğitime katılımında görülen farklılıklar, sosyal yapı, kültürel normlar ve kadınların işgücüne katılımıyla şekilleniyor.

sınırlı olması ve aile içi bakımı teşvik eden kültürel yapı gibi sosyolojik faktörlerin erken yaşlarda kurumsal eğitime talebi sınırladığını düşündürüyor. 5 yaşta okullaşmanın ülke genelinde yüksek ve daha homojen bir düzeye ulaşması ise okul öncesi eğitimin bu yaşta giderek zorunlu eğitime hazırlık işlevi üzerinden algılandığını ve kamusal politika yönlendirmelerinin talep üzerinde belirleyici hale geldiğini gösteriyor.

Öğretmenlerin ücret düzeyleri, sistemin hem niteliğini hem de sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen temel göstergelerden biri olarak öne çıkıyor. Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin yeni mezun düzeyindeki yıllık brüt maaşı yaklaşık 60 bin dolar, en kıdemli öğretmenlerde ise yaklaşık 77 bin dolar seviyesinde seyrediyor. Bu düzeyler, yeni mezun öğretmenlerde OECD ve AB ortalamalarının üzerinde, kıdemli öğretmenlerde ise OECD (yaklaşık 67 bin dolar) ve AB (yaklaşık 64 bin dolar) ortalamalarına yakın bir konuma işaret ediyor. Ancak kariyer ilerlemesi boyunca maaş artışının sınırlı kaldığı görülüyor; Türkiye'de en kıdemli öğretmen maaşının başlangıç maaşına oranı yaklaşık 1,3 düzeyinde seyrederken OECD ülkelerinde bu oran ortalama 1,6-1,7 bandına ulaşıyor (Grafik 69).

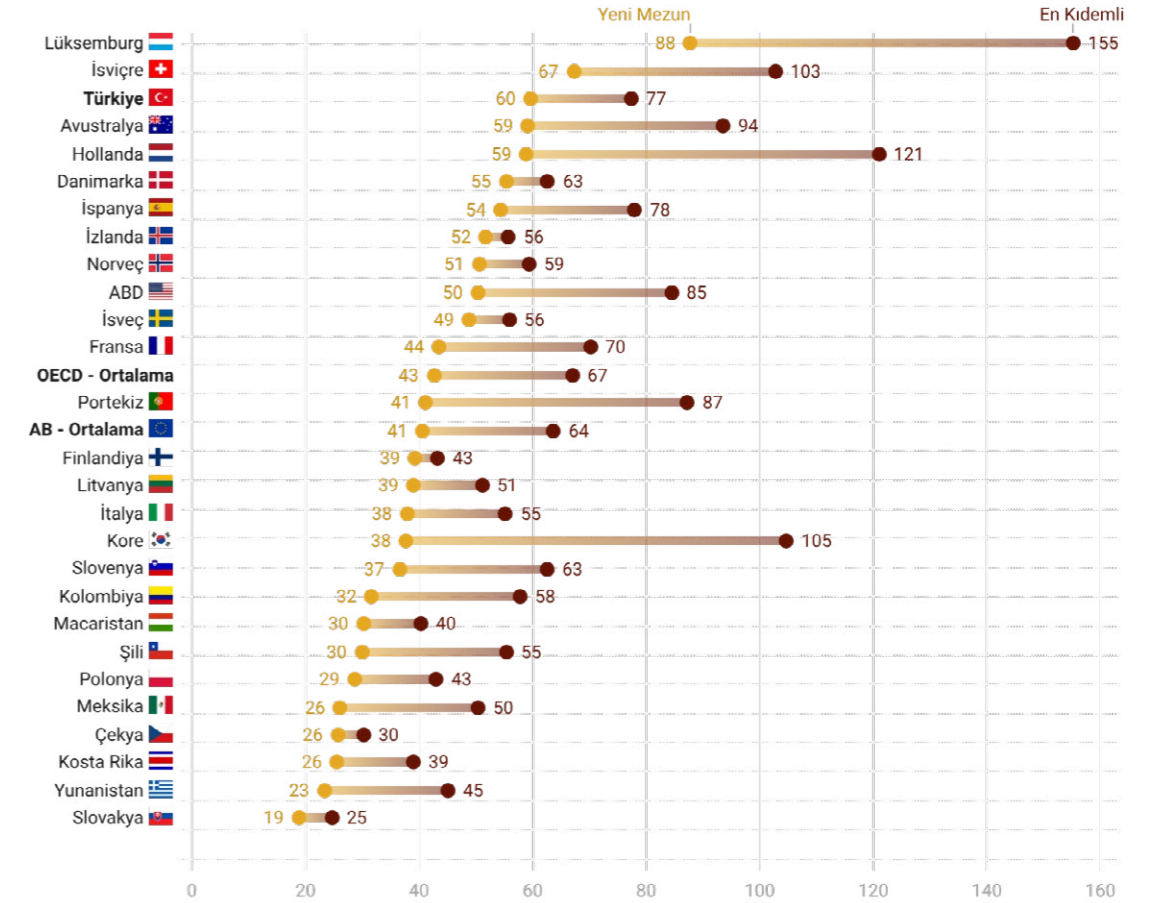
Kariyer ilerlemesiyle birlikte ücret artışının sınırlı kalması, öğretmenlerin meslekte kalma motivasyonunu ve insan kaynağının niteliğini etkileyebilecek bir sorun olarak öne çıkıyor. Uluslararası çalışmalar, öğretmenlik mesleğinde ilk ayrılanların çoğunlukla en yetkin, en yüksek performans gösteren ve mesleğine en fazla duygusal yatırım yapan öğretmenler olduğunu ortaya koyuyor (Farahmandpour & Voelkel, 2025). Öğretmenlerin mesleği bireysel motivasyon eksikliğinden ziyade, sınırlı kariyer ilerlemesi, ücret artışlarının yavaşlaması ve kronik iş yükü gibi yapısal koşullar

V. İstanbul Eğitim Konferansı Sonuç Raporu



Grafik 68. Türkiye ve Dünyada 3-5 Yaş Aralığında Okullaşma Oranı (%; 2017-23)

Kaynak: OECD Data, Enrolment Rate by Age, 2025



Grafik 69. Türkiye ve Dünyada Kıdeme Göre Okul Öncesi Öğretmeni Yıllık Brüt Maaşı (Bin Dolar, 2023)

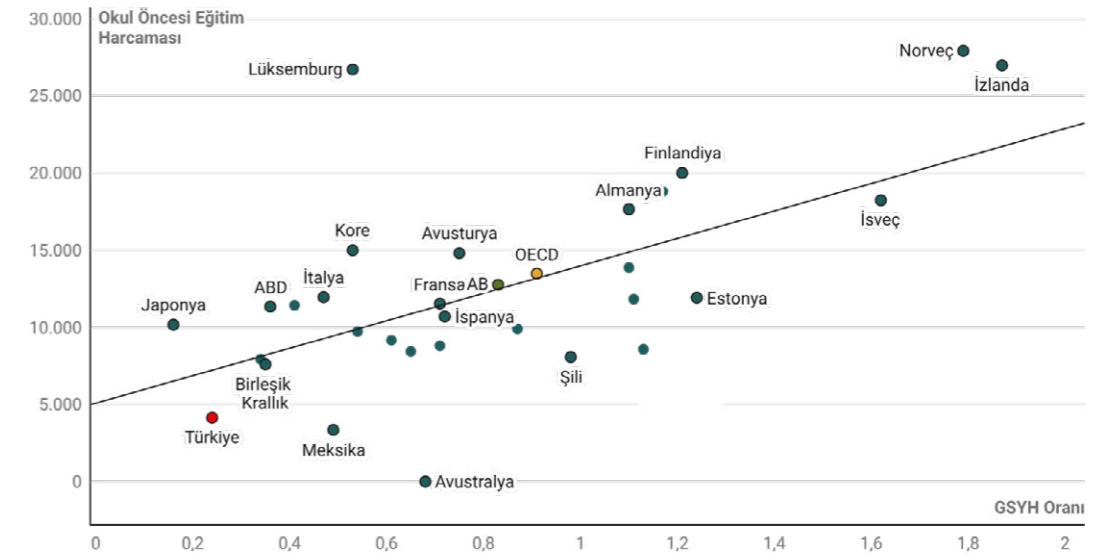
Kaynak: OECD Education at a Glance, Teachers' Statutory Salaries, Based on the Most Prevalent Qualifications at Different Points in Teachers' Careers, 2024

Kariyer ilerlemesiyle birlikte ücret artışının sınırlı kalması, öğretmenlerin meslekte kalma motivasyonunu ve insan kaynağının niteliğini etkileyebilecek bir sorun olarak öne çıkıyor.

nedeniyle terk ettiği görülüyor (Craig, 2017; Craig vd., 2023). Bu çerçevede tablo, Türkiye’de okul öncesi eğitimin nicel açıdan yaygınlaştığını, ancak öğretmen emeğinin kariyer boyunca sunduğu ekonomik getirinin nitelikli öğretmenleri sistem içinde tutmak açısından görece zayıf kaldığını ve bu durumun uzun vadede nitelikli ve tecrübeli öğretmen eksikliği riski meydana getirebileceğini düşündürüyor.

Okul öncesi eğitime erişim ve okullaşma oranlarında son yıllarda kaydedilen artışlar, bu genişlemenin hangi düzeyde bir kamusal kaynak tahsisıyla desteklendiği sorusunu gündeme getiriyor. Uluslararası karşılaştırma, okul öncesi eğitime ayrılan GSYH payı arttıkça, öğrenci başına yapılan harcamanın

da genel olarak yükseldiğini gösteriyor. Bu çerçevede Türkiye, okul öncesi eğitimde öğrenci başına 4.163 dolar harcama ve GSYH’nin %0,24’ünü ayıran yapısıyla, hem OECD ortalamasının (13.498 dolar; %0,91) hem de AB ortalamasının (12.769 dolar; %0,83) belirgin biçimde altında konumlanıyor. Türkiye’de son yıllarda eğitime ayrılan kamu kaynaklarında artış eğilimi gözleniyor, buna paralel olarak okul öncesi eğitime tahsis edilen bütçe de genişliyor. Ancak söz konusu artışa rağmen Türkiye’nin okul öncesi eğitim harcamaları OECD ve AB ortalamalarının belirgin biçimde altında kalmayı sürdürüyor. Okul öncesi eğitime GSYH’nin %1’i ve üzerini ayıran ülkelerde öğrenci başına harcamanın 18-28 bin dolar bandına ulaştığı görülüyor (Grafik 70).



Grafik 70. Türkiye ve Dünyada Okul Öncesi Kademesinde Öğrenci Başına Yapılan Harcama ve GSYH Oranı (Dolar, 2022)

Kaynak: OECD, Education at a Glance, Expenditure per Child Enrolled in ECE, 2025



Yükseköğretim



TEMEL BULGULAR

2024 yılında 3,12 milyon olan YKS başvuru sayısı, 2025'te 2,56 milyona gerileyerek %17 oranında azaldı.

Son sınıf öğrencilerinin lisans programlarına yerleşme oranı son üç yılda kademeli olarak düştü. 2023'te %18,98 olan oran 2024'te %17,24'e, 2025'te ise %15,92'ye geriledi. Benzer şekilde ön lisans yerleşme oranı da 2023'te %13,34 iken 2024'te %12,51'e ve 2025'te %10,45'e düştü.

Yerleşme oranlarındaki düşüşte kontenjan azaltma politikalarının etkisi hissedildi. 2025 YKS ile birlikte toplam yükseköğretim kontenjanı %17 azalırken, açıköğretim haric lisans ve ön lisans kontenjanlarında son iki yılda %33'lük daralma görüldü.

İkinci öğretim programlarında öğrenci sayısı belirgin biçimde azaldı. 2023-24'te 431.589 olan sayı 2024-25'te 328.844'e düşerek 102.705 kişilik bir gerileme gösterdi.

Lisansüstü öğrenci sayılarında son dönemde gerileme görüldü. Yüksek lisans öğrenci sayısı 2022-23'te 434.485 iken 2024-25'te 346.668'e düştü. Doktora öğrenci sayısı da 2024-25'te bir önceki yıla göre %13,8 geriledi.

Araştırma görevlisi sayısı 2022'de 52.497 ile son yılların en yüksek seviyesine ulaştıktan sonra 2025'te 39.055'e gerileyerek %25,6 azaldı. Öğretim görevlisi sayısı da aynı dönemde %8,9 düşüş gösterdi.

Üst akademik unvanlarda artış eğilimi sürdü. 2018-19'dan 2024-25'e uzanan dönemde doçent sayısı kademeli olarak artarak %50,3, profesör sayısı %54, doktor öğretim üyesi sayısı ise %18 oranında yükseldi.

Türkiye'den yurt dışına giden öğrenci sayısı da arttı. 2018'de 37.723 olan sayı 2023'te 55.632'ye yükselerek %46,7 artış gösterdi.

ÖNERİLER

Yükseköğretime yönelik talepteki düşüşün nedenleri düzenli olarak izlenmeli; bu süreç yalnızca sınav başvuru verileri üzerinden değil, mezun istihdamı, eğitim-istihdam uyumu, ekonomik beklentiler ve alternatif kariyer yolları ile değerlendirilmeli.

İkinci öğretim programlarının daralması sonrasında ortaya çıkan kapasite kaybı, çalışan öğrenciler ve bölgesel erişim ihtiyacı olan gruplar için esnek, hibrit ve modüler öğretim modelleriyle telafi edilmeli.

Lisansüstü öğrenci sayılarındaki düşüş dikkate alınarak yüksek lisans ve doktora programlarının cazibesini artıracak burs, araştırma desteği ve kariyer geçiş mekanizmaları güçlendirilmeli.

Araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi kadrolarındaki azalma karşısında genç akademisyenlerin sisteme girişini destekleyen yeni kadro politikaları geliştirilmelidir. Akademik yapının yalnızca üst unvanlarda büyümesine dayalı biçimde ilerlemesi uzun vadede sürdürülebilir değildir.

Üst akademik unvanlardaki artış ile alt kadrolardaki daralma birlikte değerlendirilerek akademik insan kaynağında kuşaklar arası dengeyi koruyacak planlamalar yapılmalı.

Türkiye'den yurt dışına giden öğrenci sayısındaki artış düzenli olarak izlenmeli; bu hareketliliğin beyin dolaşımı mı yoksa beyin göçü mü ürettiği daha sistematik biçimde analiz edilmeli.

Yükseköğretim

Ayşe Betül Aka

Bu bölümde; yükseköğretim sınavına başvuru istatistikleri, yıllara ve kademelere göre öğrenci ve mezun sayıları, yıllara ve akademik unvanlara göre akademik personel sayıları, yıllara göre öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı sunulmuştur. Bunun yanında eğitimde uluslararasılaşmanın göstergeleri olan Türkiye’de okuyan uluslararası öğrenci ve Türkiye’den yurt dışına öğrenim görmeye giden öğrenci verilerine de yer verilmiş, aynı zamanda yükseköğretimde akreditasyon konusu da ele alınmıştır.

Yükseköğretimde Talep Dinamikleri

Yükseköğretime geçiş sınavı verileri incelendiğinde, sınava başvuran toplam aday sayısında çarpıcı bir azalma dikkat çekiyor (Tablo 26). Bir önceki seneye kıyasla 2025 yılında başvuru sayısı %17 oranında (560.221) azaldı. Başvuru yapan adayların %32,8’inin son sınıf düzeyinde olduğu görülüyor.

2023 sonrası süreçte YKS başvuru oranlarında belirgin bir düşüş gözlemleniyor. Bu durum yükseköğretime talebin azaldığına işaret ediyor. Talebin azalmasında ekonomik nedenler ve mezuniyet sonrası istihdam

YKS başvurularındaki %17’lik düşüş, yerleşme oranlarındaki gerileme ve kontenjan daralması birlikte değerlendirildiğinde, yükseköğretimde hem talebin hem de yerleşme imkanlarının eş zamanlı olarak daraldığını ortaya koyuyor.

güçlüğü etki göstermiş olabilir. Nitekim üniversite mezunları arasındaki işsizlik oranının yükseköğretime olan talebi negatif yönde etkilediği belirtiliyor (Üner vd., 2025). Verilere bakıldığında lise mezunu olmayan, lise mezunu olan ve üniversite mezunu olan genç yetişkinlerin işsizlik oranları birbirine benzer bir seyir izliyor. Bu durum eğitim istihdam dengesini sağlayacak politikaların hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulduğunu gösteriyor.

YKS’deki yerleşme oranlarına bakıldığında ise son sınıf düzeyinde lisans programlarına yerleşme oranının %15,92 olduğu görülüyor. Son üç yıla ilişkin veriler karşılaştırıldığında, son sınıf öğrencilerinin lisans programlarına yerleşme oranında kademeli bir düşüş yaşandığı anlaşılıyor. 2023 yılında %18,98, 2024 yılında %17,24 olan yerleşme oranı 2025 yılında %15,92’ye geriledi. Benzer bir eğilim ön lisans programlarında da gözlemleniyor. 2023 yılında son sınıf öğrencilerinin %13,34 olan yerleşme oranı, 2025 yılında %10,45’e geriledi (Tablo 26). Açıköğretim programlarında ise dalgalı bir grafik karşımıza çıkıyor. 2022 yılında %1,61 olan ön lisans yerleşme oranı, 2023 yılında %1,55, 2024 yılında %1,84, 2025 yılında ise %1,54 olarak gerçekleşti.

Lisans ve ön lisans programlarında toplam yerleşme oranlarında yaşanan düşüşün nedenlerinden biri olarak, 2025 yılında uygulamaya konulan kontenjan azaltma politikası değerlendirilebilir. 2025 YKS kontenjan kılavuzu ile yükseköğretimdeki toplam öğrenci kontenjanının %17 oranında gerilediği görülüyor (ÖSYM, 2025c). Bunun yanında, son iki yılda açıköğretim hariç lisans ve ön lisans düzeyindeki kontenjanların %33 oranında azaldığı görülüyor. Bu azalmanın temel nedenleri

Tablo 26. Yükseköğretime Geçiş Sınavı Verileri (2018-25)

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Eğilim	
Son Sınıf Düzeyinde Başvuran Sayısı	954.353	983.701	894.187	955.310	920.711	881.398	1.111.782	839.998		
Son Sınıf Düzeyinde Yerleşen Oranı	Lisans (%)	18,87	17,78	18,54	14,47	17,56	18,98	17,24	15,92	
	Ön lisans (%)	11,74	10,69	11,72	10,00	12,60	13,34	12,51	10,45	
Toplam Başvuran Sayısı	AÖF (%)	1,83	1,64	1,69	1,81	1,61	1,55	1,84	1,54	
	Lisans (%)	2.381.412	2.528.031	2.436.958	2.607.715	3.243.334	3.527.443	3.120.870	2.560.649	
Toplam Yerleşen Oranı	Ön lisans (%)	16,58	16,20	17,72	14,21	14,00	13,64	13,53	14,67	
	AÖF (%)	13,27	13,60	14,35	12,20	12,23	11,82	12,15	11,79	
		6,14	5,96	5,76	4,86	4,77	4,7	5,94	3,94	

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025

Tablo 27. Yıllara ve Kademelere Göre Öğrenci Sayıları (2018/19-2024/25)

	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	Eğilim
Ön lisans	2.829.430	3.002.964	3.114.623	3.250.101	2.647.054	2.822.626	2.853.313	
Lisans	4.420.299	4.538.926	4.676.657	4.579.047	3.754.095	3.740.171	3.536.349	
Yüksek Lisans	394.174	297.001	343.564	358.371	434.485	409.559	346.668	
Doktora	96.199	101.242	106.148	109.540	114.508	108.933	98.695	
İkinci Öğretim	687.829	626.684	560.223	471.328	452.902	431.589	328.844	
Açıköğretim	3.880.931	2.096.720	4.359.034	4.454.128	2.835.686	2.835.929	2.688.581	
Uzaktan Öğretim	82.457	71.736	65.455	81.194	89.950	91.379	82.760	
Uluslararası Öğrenci	154.505	185.047	224.028	260.151	301.694	336.366	337.119	
Toplam Örgün Öğrenci Sayısı	7.740.102	7.940.133	8.240.992	8.297.059	6.950.142	7.081.289	6.835.025	
Uluslararası Öğrencilerin Toplam Örgün Öğrenciye Oranı (%)	2,00	2,33	2,72	3,13	4,34	4,75	4,93	

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025

arasında, ilk yerleştirmede kontenjanlar dolmasına rağmen kayıt yaptırmayan öğrenci sayısının yüksek olması, bazı bölümlerde ihtiyaçtan fazla mezun verilmesi ve mezuniyet sonrası istihdamla bağın zayıflaması değerlendiriliyor (Yurdakul vd., 2025).

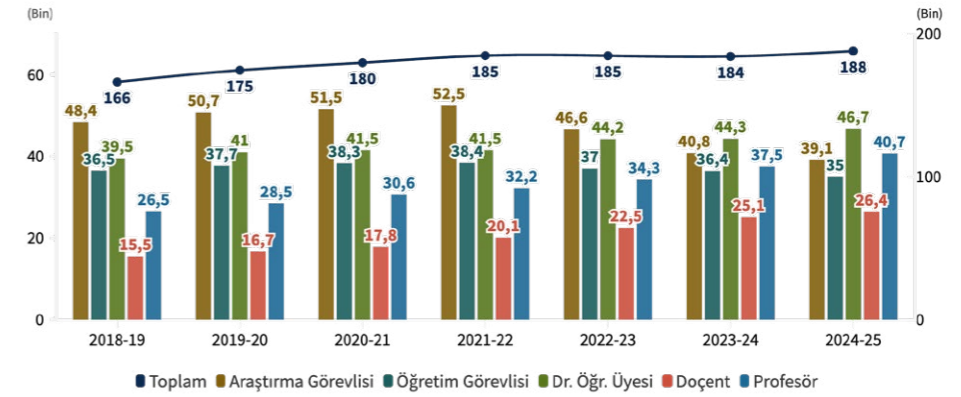
Yükseköğretim programlarına yerleşme oranlarındaki düşüş, sadece kontenjan politikalarıyla değil, değişen öğrenci tercihleri ve sistem dışı yönelimlerle de açıklanabilir. Örneğin, son yıllarda öğrenciler arasında görülen "mezuna kalma" stratejisi, öğrencilerin daha yüksek bir başarı hedefiyle süreci bir yıl ertelemeleri, yerleşme oranını etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Özellikle lise dönemini pansiyonlarda geçiren öğrencilerin, mezuniyet sonrası ev ortamında daha verimli bir çalışma performansı sergileme eğilimi bu tercihi destekliyor. Buna ek olarak, YKS'nin yüksek rekabetçi yapısı ve zorluk düzeyi, bazı adayları uluslararası sınavlara yönlendiriyor. Bu alternatif sınav türlerinin cazip hale gelmesi, nitelikli öğrenci kitlesinin yerel sistemden uzaklaşmasına yol açabiliyor. Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, yerleşme oranlarındaki değişimin sadece sınav sonuçları üzerinden değil; barınma koşulları, alternatif sınavlar ve eğitim sisteminin bütüncül dinamikleri çerçevesinde analiz edilmesi gerektiği görülüyor.

Veriler incelendiğinde lisans ve ön lisans programlarına yerleşen öğrenci oranlarının açıköğretim programlarına kıyasla daha yüksek olması, öğrencilerin geçmiş yıllarla benzer şekilde örgün eğitime daha fazla yöneldiğini gösteriyor. Bu durum örgün öğretimin yükseköğretimde güçlü bir seçenek olmaya devam ettiğini gösteriyor.

Yükseköğretimde Yıllara ve Kademelere Göre Öğrenci Sayıları

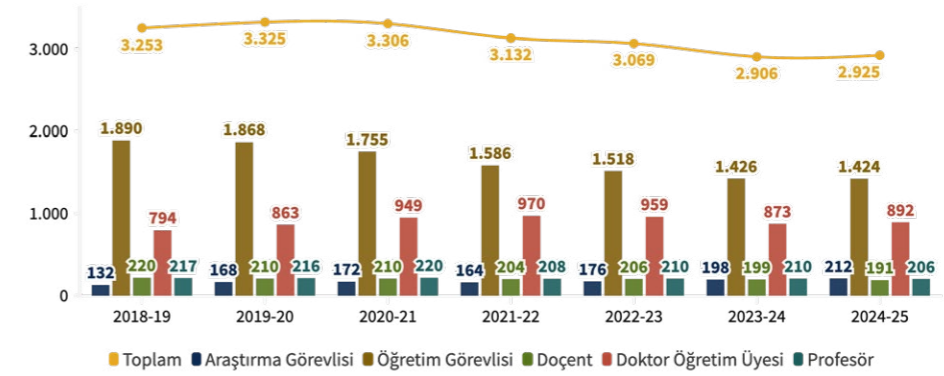
Yıllara ve kademelere göre öğrenci sayıları tablosuna bakıldığında toplam örgün öğrenci sayısında bir düşüş yaşandığı görülüyor. Ön lisans düzeyinde öğrenci sayısı son iki senedir gösterdiği artışı sürdürerek 2024-25 yılında 2.853.313 öğrenciye ulaştı (Tablo 27). Lisans öğrenci sayısında ise 2020-21 yılından itibaren bir düşüş söz konusudur. 2024-25 akademik yılında lisans düzeyindeki öğrenci sayısının bir önceki seneye kıyasla %5 oranında gerilediği görülüyor. Bunda kontenjanlarda yapılan azaltmanın ve ikinci öğretim programlarının kapatılmasının etkisi olduğu söylenebilir. Zira ikinci öğretimde öğrenim gören öğrenci sayısının 2018 yılından beri düzenli biçimde azaldığı gözlemleniyor. 2024-25 yılında bu programlardaki öğrenci sayısının bir önceki seneye göre 102.705 azalarak 328.844'e gerilediği görülüyor (Tablo 27). Bu büyük düşüşün başlıca nedeninin 2025'te YÖK'ün aldığı kararlarla ikinci öğretim programlarının kapatılması olduğu söylenebilir. Bu karar doğrultusunda önümüzdeki süreçte de bu azalmanın devam etmesi bekleniyor.

Lisansüstü öğrencilere bakıldığında ise 2018-23 yıllarında artan bir ivme gösteren öğrenci sayıları son üç senede hem yüksek lisans hem doktora düzeyinde azalma gösteriyor. Yüksek lisans öğrenci sayısı 2022-23 yılında 434.485 iken, 2024-25 yılında 346.668'e geriledi (Tablo 27). Aynı şekilde doktora öğrenci sayısının da 2024-25 yılında bir önceki yıla göre %13,8 oranında gerilediği görülüyor. Bu durumun nedenleri arasında afla geri dönen lisansüstü öğrencilerin mezuniyet ya da süre bitimi nedeniyle öğrenciliklerinin son bulması, ekonomik sorunlar nedeniyle adayların iş



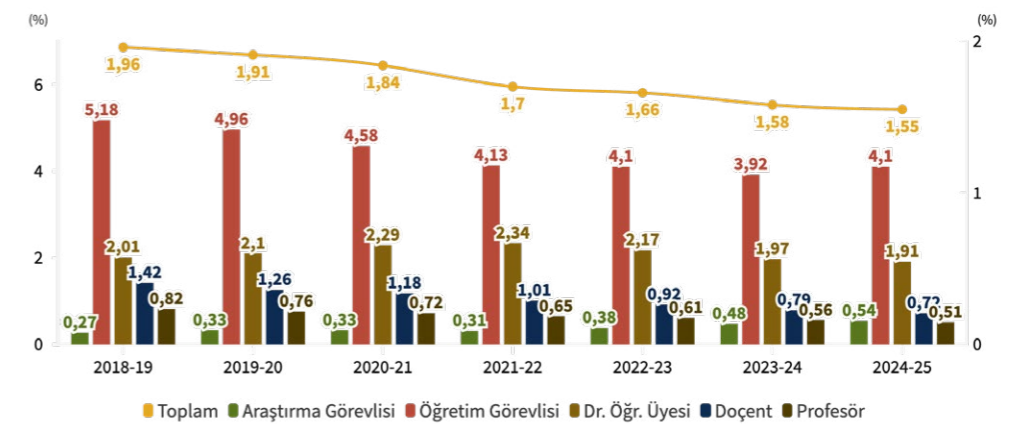
Grafik 71. Yıllara ve Unvanlarına Göre Akademik Personel Sayıları (Bin, 2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025



Grafik 72. Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Sayıları (2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025



Grafik 73. Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Oranları (% 2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025

Not: Yabancı uyruklu öğretim elemanlarının toplam öğretim elemanları içerisindeki oranı hesaplanmıştır.

hayatına atılmayı öncelmesi ve akademik kadrolardaki istihdam imkanının görece zayıflaması ifade edilebilir.

Açıköğretim ve uzaktan öğretim verilerine baktığımızda dalgalı bir ivme gözlemlense de son senede iki kademedeki öğrenci sayılarında da düşüş gözlemleniyor. Açıköğretim öğrenci sayısı %5, uzaktan öğretimdeki öğrenci sayısı ise %9,4 oranında geriledi. Bununla birlikte açıköğretim programlarındaki değişiklikler dikkat çekiyor. YÖK Başkanı Erol Özvar'ın açıklamasına göre bu programlar, örgün eğitime alternatif olma niteliğinden çıkarılarak hayat boyu öğrenme çerçevesinde yeniden yapılandırılıyor. Açıköğretim programları çalışan ve örgün eğitim imkanı bulamayan vatandaşlara yönelik tasarlanıyor. Bu dönüşüm, açıköğretimdeki öğrenci sayısındaki düşüşün nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir; söz konusu politika çerçevesinde öğrenci sayısının ilerleyen dönemde daha da azalması beklenebilir (YÖK, 2025d).

Bunun yanında uluslararası öğrenci sayılarına baktığımızda 2018 yılından itibaren artan bir grafik dikkat çekiyor. 2018 yılında 154.505 olan öğrenci sayısı kademeli bir şekilde artarak 2024 yılında 336.366'ya ulaşıyor. 2024-25 yılında ise sınırlı bir artış göstererek 337.119'a yükseldi (Tablo 27). Böylece uluslararası öğrencilerin toplam örgün öğrencilere oranı da %4,93'e yükseldi. Bu durum Türkiye'nin uluslararasılaşma politikası yönünden

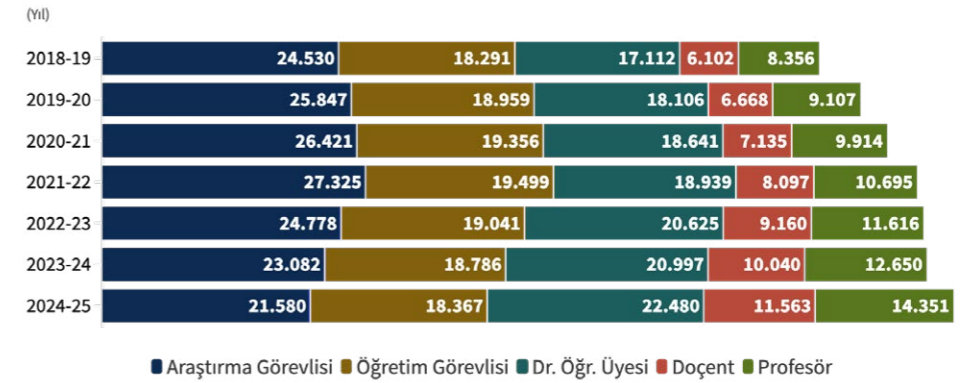
Akademik kadro yapısında alt kadroların daralması ve üst kadroların genişlemesi, kariyer basamakları arasında dengesizlik oluştuğuna ve genç araştırmacıların sisteme giriş kanallarının daraldığına işaret ediyor.

olumlu bir ilerleme olarak gözükmüyor (Koytak & Koru, 2026). Buna karşın 2024-25 yılında uluslararası öğrenci sayısındaki artışın son 10 yıldaki en düşük artış oranı olduğu dikkat çekiyor. Bu durumun nedenlerinden biri YÖK'ün kararıyla merkezi olarak yapılan TR-YÖS sınavının uluslararası öğrenci kabulündeki en önemli sınav olarak belirlenmesi ve üniversitelerin yaptıkları YÖS sınavlarının kaldırılmasına dayandırılabilir. Bununla birlikte, artış hızını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı biçimde analiz edilmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda politika önerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Yıllara, Unvanlara ve Cinsiyete Göre Akademik Personel Sayıları

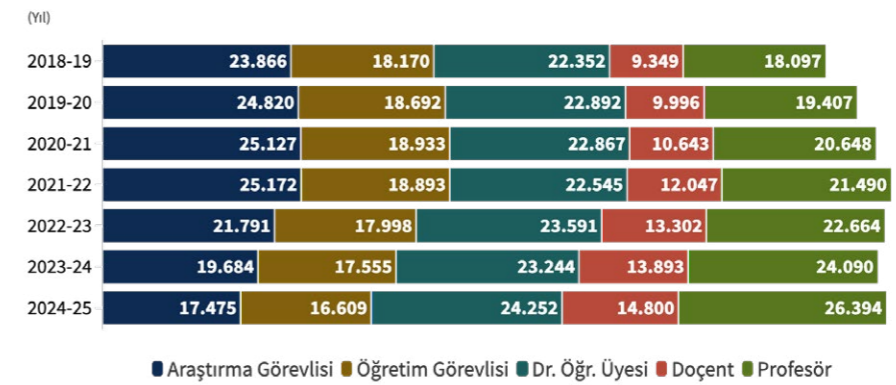
Yıllar itibarıyla toplam öğretim elemanı sayıları incelendiğinde, dalgalı bir seyrin yaşandığı görülüyor. 2018-22 yıllarında öğretim elemanı sayısında artış yaşanmasına karşın 2023 ve 2024 yılındaki sınırlı gerileme dikkat çekiyor. Buna karşın 2025 yılında toplam öğretim elemanı sayısının yeniden artış eğilimine girdiği anlaşılıyor (Grafik 71). Kadro türleri bazında yapılan değerlendirmede, özellikle araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi sayılarında son yıllarda belirgin bir düşüş yaşandığı görülüyor. Araştırma görevlisi sayısı 2022 yılında 52.497 iken, 2025 yılı itibarıyla %25,6 oranında gerileyerek 39.055'e düştü. Benzer biçimde, öğretim görevlisi sayısı da 2022-2025 yılları arasında %8,9 geriledi. Bu tablo, akademik personel yapısında alt kadrolardan üst kadrolara doğru bir dönüşüm yaşandığına ve araştırma görevlisi alımlarında niceliksel bir düşüşe işaret ediyor.

Buna karşılık doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör kadrolarında 2018 yılından itibaren artış eğilimi dikkat çekiyor. Nitekim doçent sayısı 2024-25 döneminde 2018-19



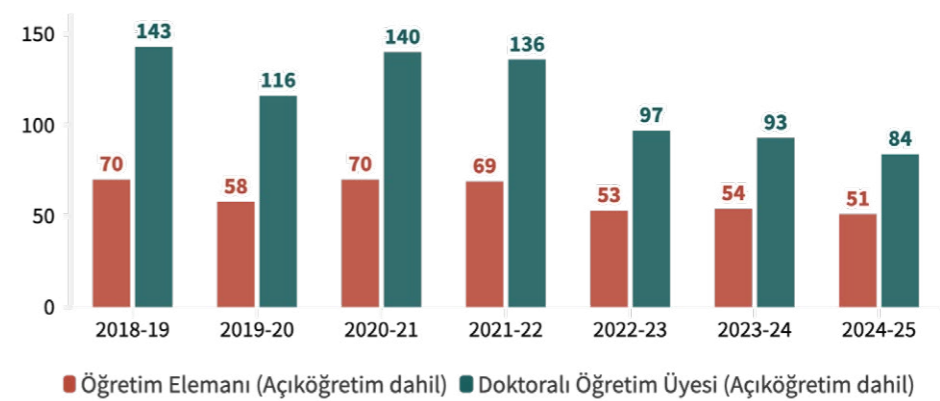
Grafik 74. Kademelerine Göre Kadın Öğretim Elemanları Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025



Grafik 75. Kademelerine Göre Erkek Öğretim Elemanları Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025



Grafik 76. Yıllara Göre Öğretim Elemanı ve Doktor Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025

akademik dönemine oranla %50,3 arttı. Aynı dönemde doktor öğretim üyesi sayısı %18, profesör sayısı ise %54 oranında yükseldi. Bu gelişme, araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi kadrolarına yapılan yeni alımların sınırlandırılması ve mevcut personelin üst akademik unvanlara geçişlerinin artmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte, bu durum akademik kadro yapısının giderek üst unvanlarda yoğunlaşmasına ve uzun vadede genç akademisyenlerin sisteme girişinin zorlaşmasına yol açabilecek bir yapısal riske de işaret ediyor.

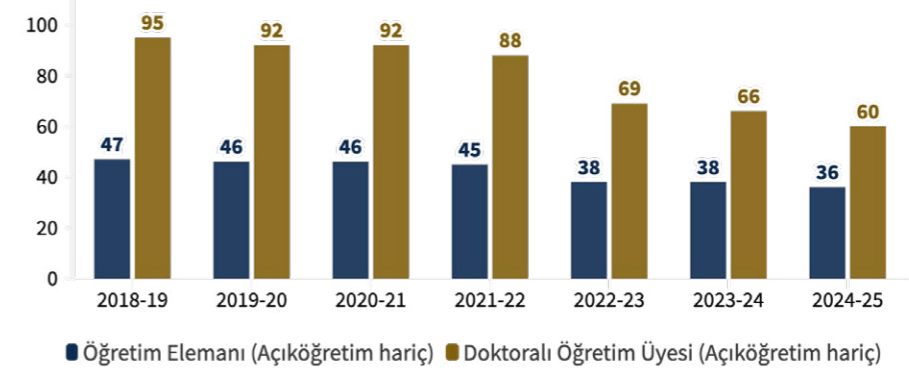
Yabancı uyruklu öğretim elemanlarına ilişkin veriler incelendiğinde, toplam yabancı uyruklu akademik personel oranında 2018 yılından itibaren azalma eğilimi görülüyor. 2018-19 akademik yılında %1,96 olan yabancı uyruklu akademik personel oranı, 2024-25 akademik yılında %1,55'e geriledi. 2024-25 döneminde yabancı uyruklu araştırma görevlisi sayısı 212'ye, doktor öğretim üyesi sayısı ise 892'ye yükseldi; buna karşılık öğretim görevlisi sayısı 1.424'e, doçent sayısı 191'e ve profesör sayısı 206'ya düştü (Grafik 72).

Veriler, araştırma görevliliği ve doktor öğretim üyeliği dışındaki akademik unvanlarda yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısındaki azalışın belirginleştiğini gösteriyor. Bu

Doktora dereceli araştırmacıların istihdam kanallarını genişletmek amacıyla üniversitelerde kısmi zamanlı görev almalarına yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması, buna ek olarak araştırmacılar için istihdam kanallarının çeşitlendirilmesi önem taşıyor.

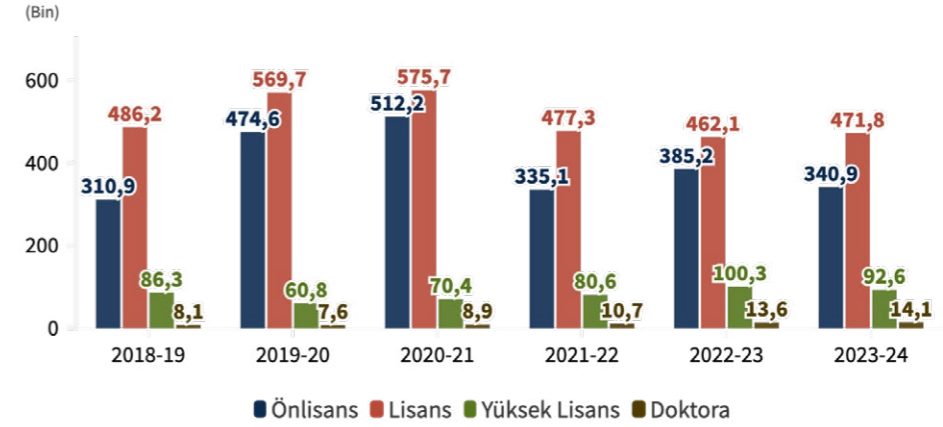
durum, Türkiye'nin yabancı akademik personel istihdamına yönelik mevcut politika ve uygulamalarının yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret ediyor. Nitekim aynı dönemde yabancı uyruklu öğrenci sayısında artış gözlemlenirken, bu artışa paralel biçimde yabancı uyruklu akademik personel sayısının azalması, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın daha çok öğrenci boyutunda ilerlediğini ve akademik insan kaynağı açısından yapısal bir uyumsuzluk bulunduğunu ortaya koyuyor. Ayrıca genel olarak Türkiye'de son dönemde doçent ve profesör kadrolarında bir artış yaşanırken yabancı uyruklu öğretim üyeleri arasında bu unvanlarla görev yapanların sayısındaki azalma da dikkat çekici. Bu durum, akademik kariyer basamaklarında ilerledikçe yabancı uyruklu öğretim üyelerinin kendilerine daha iyi imkanlar sunan başka ülkelerde görev yapmak şeklinde bir tercihte bulunduğu ya da bu öğretim üyelerinin akademik kariyer basamaklarında ilerleme konusunda zorluklar yaşadığının bir göstergesi olabilir.

Ortaya çıkan genel tablo, nitelikli akademik insan kaynağının çeşitlendirilmesine ve sistemle daha esnek biçimde ilişkilendirilmesine yönelik politika araçlarının önemini artırıyor. Bu bağlamda, akademide doktora derecesine sahip nitelikli insan kaynağının artırılmasına yönelik önemli bir düzenleme öne çıkıyor. Söz konusu düzenleme ile uluslararası yükseköğretim kurumlarında, Ar-Ge merkezlerinde ve özel sektörde başarılı çalışmalar yürüten doktora derecesine sahip araştırmacıların üniversitelerde kısmi zamanlı görev alabilmesine imkan tanınıyor. Bu kapsamda görevlendirilen araştırmacılar; Ar-Ge faaliyetlerinde yer alabilecek, lisans ve lisansüstü düzeyde ders verebilecek, öğrenci danışmanlığı yapabilecek ve bilimsel projelerde görev üstlenebilecektir. Böylece



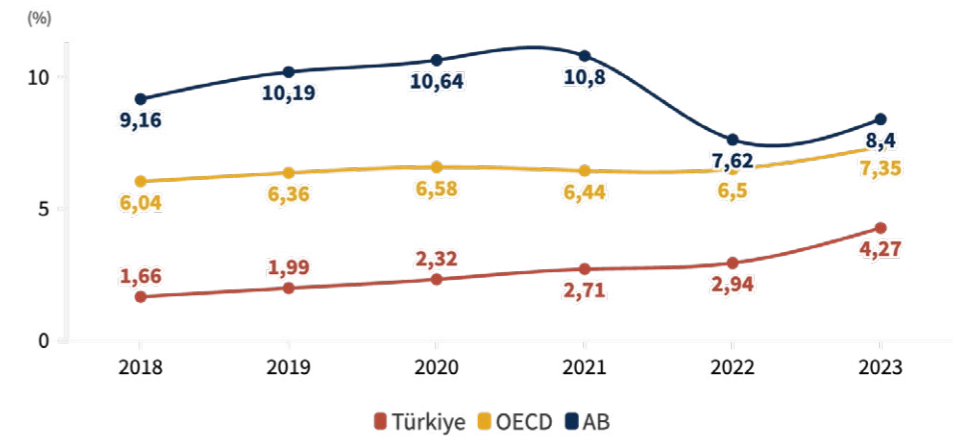
Grafik 77. Yıllara Göre Öğretim Elemanı ve Doktoralı Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025



Grafik 78. Yıllara ve Kademelere Göre Mezun Öğrenci Sayıları (Bin, 2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025



Grafik 79. Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Oranları (% , 2018-23)

Kaynak: OECD, Education at a Glance, International or Foreign Student Enrolment as a Percentage of Total Tertiary Education (2023), 2025

akademi, sektör ve uluslararası bilgi ağları arasında karşılıklı ve nitelikli bir etkileşimin güçlendirilmesi hedefleniyor (YÖK, 2025b).

Cinsiyete göre akademik personel dağılımı incelendiğinde, 2024-25 yılında kadın araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi sayılarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülüyor. Buna karşılık doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör kadrolarında erkek akademisyenlerin sayısı kadınlardan fazladır. Bununla birlikte, kadın doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör sayılarının 2018 yılından itibaren düzenli biçimde arttığı görülüyor. 2025 yılı itibarıyla son 7 senede kadın doktor öğretim üyesi sayısı %31,4, doçent sayısı %89,4, profesör sayısının ise %71,7 arttığı gözlemleniyor. Bu artış, kadın akademisyenlerin üst akademik unvanlara geçişlerinde önemli bir ilerleme kaydedildiğini gösteriyor.

Diğer yandan, 2021-22 akademik yılına kadar artış gösteren kadın araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi sayılarının son üç yılda azalma eğilimine girdiği görülüyor. 2024-25 döneminde kadın araştırma görevlisi sayısı 21.580'e, öğretim görevlisi sayısı ise 18.367'ye geriledi (Grafik 74). Bu düşüş, genel olarak araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi kadrolarında gözlenen azalma ile paralellik gösteriyor. Erkek akademik personel verileri incelendiğinde ise profesör ve doçent kadrolarında 2018 yılından bu yana istikrarlı bir artış yaşandığı görülüyor. 2025 yılı itibarıyla son 7 senede erkek profesör sayısı %45,8, doçent sayısı ise %58,3 oranında yükseldi. Buna karşılık erkek araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi sayılarında son dört yılda belirgin bir azalma yaşandı; erkek araştırma görevlisi sayısı 17.475'e, öğretim görevlisi sayısı ise 16.609'a geriledi (Grafik 75).

Her iki cinsiyet grubuna ilişkin veriler birlikte değerlendirildiğinde, doçentlik ve profesörlük kadrolarına geçişlerde hem kadın hem de erkek akademisyenler açısından düzenli bir artış yaşandığı görülüyor. Buna karşın araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi kadrolarında her iki cinsiyet için de düşüş eğilimi söz konusudur. Güncel veriler, erkek akademisyenlerin %53'lük oranla kadın akademisyenlerden daha yüksek bir paya sahip olduğunu gösteriyor. Bununla birlikte, son 10 yıla bakıldığında kadın akademisyenlerdeki artış oranının (%18) erkek akademisyenlerdeki artıştan (%12) daha yüksek olması, orta ve uzun vadede akademik personel yapısında cinsiyet dengesinin kadınlar lehine değişebileceğine işaret ediyor. Bunun yanında verilere bakıldığında eğitimin tüm kademelerinde kadın eğitimcilerin yoğunluğu dikkat çekiyor. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısını aştığı görülüyor. Bu durum, eğitimin kadınların ağırlıklı olduğu bir alana dönüşebileceğine işaret ediyor. Söz konusu dönüşümün uzun vadeli etkilerinin analiz edilmesi gerekiyor.

Akademik Personel Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Yıllar itibarıyla, öğretim elemanı ve doktoralı öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde, genel açıdan azalma eğiliminin hakim olduğu görülüyor. Açıköğretim öğrencileri dahil edildiğinde, doktoralı öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının son dört yılda düzenli biçimde gerilediği dikkat çekiyor. Nitekim 2021-22 akademik yılında bir doktoralı öğretim üyesi ortalama 136 öğrenciyle ilgilenirken 2024-25 döneminde bu sayı 84'e düştü. Genel anlamda öğretim elemanları açısından ise dalgalı bir

	Sosyal Bilimler, Gazetecilik ve İletişim	İşletme, Yönetim ve Hukuk	Sağlık Bilimleri	Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik
Almanya	12,50	27,40	6,20	35,20
Finlandiya	12,40	20,60	25,20	28,20
İsveç	25,60	12,10	26,80	18,50
Kanada	26,80	20,90	12,60	26,70
İsviçre	11,70	27,10	19,50	23,90
Danimarka	17,10	21,70	8,90	39,90
Fransa	26,50	33,60	13,80	19,10
Norveç	18,90	18,90	25,10	16,10
AB - Toplam	21,20	22,60	15,00	24,20
Avusturya	19,80	21,30	14,20	27,10
İtalya	35,50	19,80	10,20	20,90
İrlanda	19,90	23,40	17,70	27,90
Türkiye	11,70	27,10	19,50	23,90
Estonya	21,60	21,90	15,70	24,90
OECD - Toplam	21,60	22,90	16,10	23,20
Avustralya	19,60	26,80	24,10	19,60
Birleşik Krallık	32,40	21,50	17,80	24,00
Brezilya	8,00	33,80	19,40	15,60
İspanya	24,70	20,30	12,80	20,10
Kore	22,70	14,20	16,80	31,90
Polonya	17,20	28,80	14,30	19,40
Bulgaristan	21,40	20,80	8,00	23,90

Grafik 80. OECD Ülkelerinde Uluslararası Öğrencilerin Alan Bazında Dağılımı (2023)

Kaynak: OECD, Education at a Glance, Share of International or Foreign Students in Selected Fields of Study among All Mobile Students (2023), 2025

seyir gözlenmekle birlikte, 2023-24 yılında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 54 iken, bu sayı 2024-25 yılında 51'e geriledi (Grafik 76).

Açıköğretim öğrencileri hariç tutulduğunda da benzer bir tablo ortaya çıkıyor. Doktoralı öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı son dört yılda istikrarlı bir biçimde azaldı. 2021-22 yılında bu sayı 88 iken, 2024-25 yılında 60 seviyesine düştü (Grafik 77). Genel anlamda öğretim elemanları için ise dalgalı eğilim devam etmekle birlikte, önceki yıl 38 olan öğrenci sayısının, 2024-25 döneminde 36'ya indiği görülüyor.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, akademik personel başına düşen öğrenci sayısındaki bu azalma, derslerdeki öğrenci yoğunluğunun ve akademik danışmanlık sorumluluklarının nispeten azalmasına katkı sunuyor. Bu tablo, öğretim elemanlarının öğrencilerle birebir etkileşim gerektiren iş kalemlerinde sınırlı düzeyde bir rahatlama yaşadığını gösteriyor.

Bununla birlikte, akademik personel başına düşen öğrenci sayısı kurum ve program türleri açısından farklılaşıyor. Bu kapsamda, program ve kadro bazında akademik kadro planlamasının değişkenlerin dikkate alındığı esnek ve dinamik bir şekilde yapılmasına ihtiyaç duyuluyor. Zira önceki yıllarda bazı programlarda öğrenci talebinin sınırlı kalmasına karşın akademik personel sayısının görece

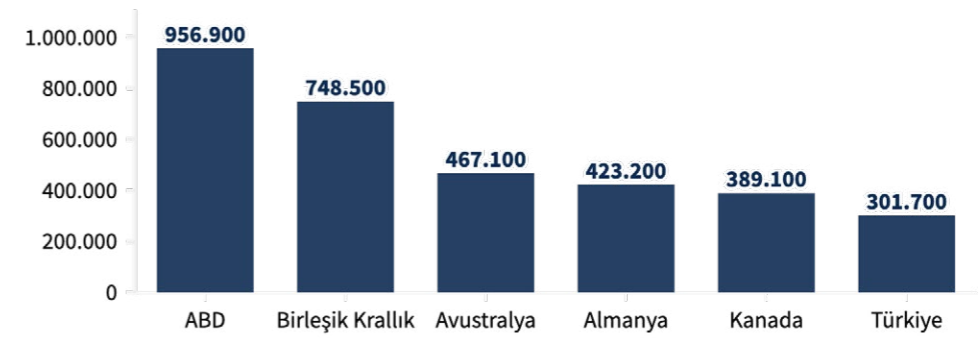
Yükseköğretimde mezuniyet dinamiklerindeki değişken yapı, eğitim-istihdam uyumunu güçlendirmeye yönelik bütüncül politika araçlarına olan ihtiyacı artırmaktadır.

yüksek kaldığı görülüyor. Nitekim 2024 yılı başında Aksaray Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 17 öğretim üyesi görev yapmakta olmasına rağmen, 40 kişilik kontenjana yalnızca 2 öğrencinin yerleşmiş olması, akademik personel başına düşen öğrenci sayısının aşırı derecede düşmesine yol açan yapısal bir dengesizliğe işaret ediyor (Aksaray Üniversitesi, 2024).

Kademelere Göre Mezun Öğrenci Sayıları

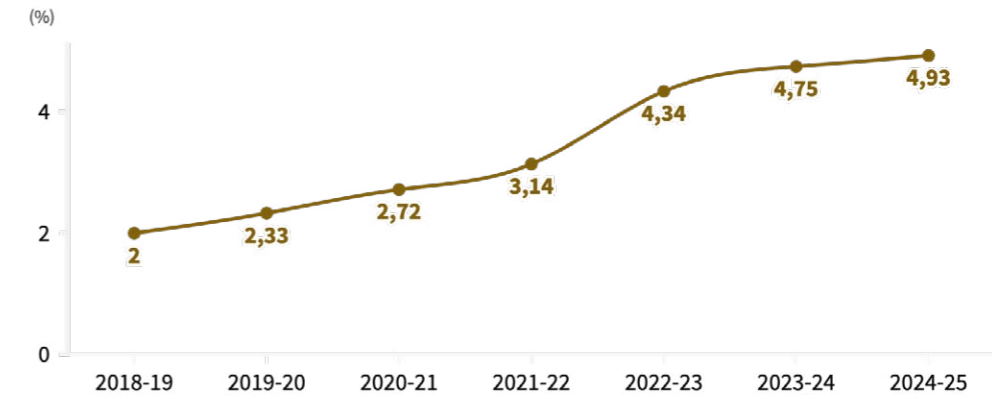
Yıllara ve eğitim kademelerine göre mezun öğrenci sayılarına ilişkin veriler incelendiğinde, dönemler itibarıyla dalgalı bir seyrin söz konusu olduğu görülüyor. Ön lisans düzeyinde mezun olan öğrenci sayısı, 2022-23 akademik yılında bir önceki yıla kıyasla artış gösterdi; ancak 2023-24 akademik yılında %11,5 oranında geriledi (Grafik 78).

Lisans düzeyinde ise 2021-23 yılları arasında mezun sayılarında kademeli bir düşüş eğilimi gözleniyor. Söz konusu azalışın, pandemi sürecinde yükseköğretimde yaşanan aksaklıklar ile 6 Şubat depreminin eğitim süreçleri ve öğrenci devamlılığı üzerindeki olumsuz etkilerinin bir sonucu olduğu değerlendirilebilir. Bu düşüşe karşın yükseköğretime yerleşen aday oranı 2021-23 yılları arasında kademeleri olarak yükseldi (Tablo 26). Bununla birlikte sonraki yıllarda yerleşen aday oranının düşmesine rağmen mezun eğilimindeki düşüş tersine döndü ve 2023-24 yılında mezun sayısı sınırlı bir artışla 471 bin olarak kaydedildi. Bu toparlanma eğilimi, Türkiye'nin yükseköğretimdeki güçlü devam ve tamamlama oranlarıyla ilişkilendirilebilir. Türkiye'de lisans programlarında ilk yıl okul terk oranı yalnızca %1 iken OECD ortalamasının %13 olduğu görülüyor. Türkiye en düşük terk oranına sahip OECD ülkesi olarak öne çıkıyor.



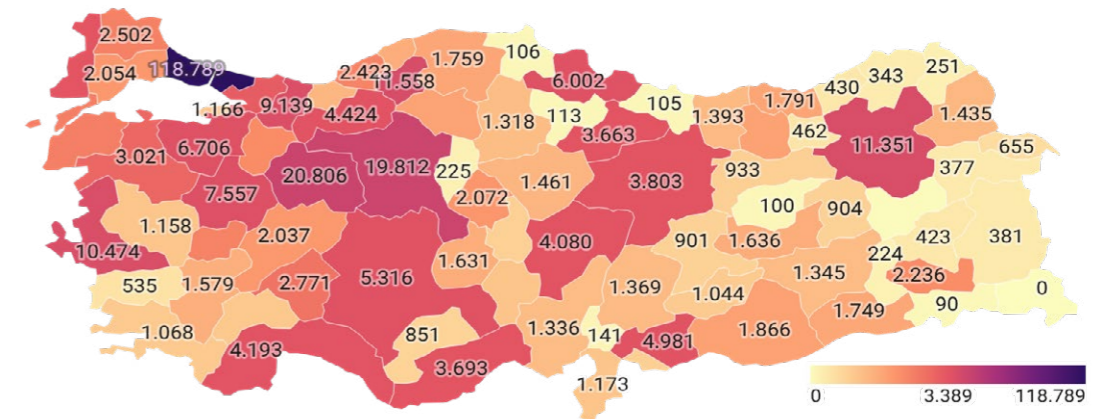
Grafik 81. En Fazla Uluslararası Öğrenciye Ev Sahipliği Yapan İlk 6 Ülke (2023)

Kaynak: OECD, Education at a Glance, Share of International or Foreign Students in Selected Fields of Study among All Mobile Students (2023), 2025



Grafik 82. Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Oranı (% , 2018/19-2024/25)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025



Harita 6. İl Bazında Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Sayısı (2025)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025

Genç İstihdam Hamlesi-Gençliğin Üretim Çağı (GÜÇ) Programı, genç nüfus arasındaki istihdam oranını artırmak, istihdamda kaliteyi güçlendirmek ve NEİY genç oranını düşürmek amacıyla hayata geçirilen önemli bir adımdır.

Ayrıca verilere göre Türkiye’de lisans öğrencilerinin %64’ü süresinde, %86’sı ise lisans azami süresine oranla en geç üç yıl içinde mezuniyetini alıyor (OECD, 2025b).

Yüksek lisans mezun sayıları incelendiğinde, 2019-22 yılları arasında istikrarlı bir artış eğiliminin hakim olduğu görülüyor. Ancak 2023-24 yılında bu artış eğilimi sona eriyor ve mezun sayısı %7 oranında geriledi (Grafik 78). Doktora düzeyinde ise 2019 yılından itibaren devam eden artış eğilimi sürüyor, son 5 senede mezun sayısındaki artış %85,7’ye ulaştı.

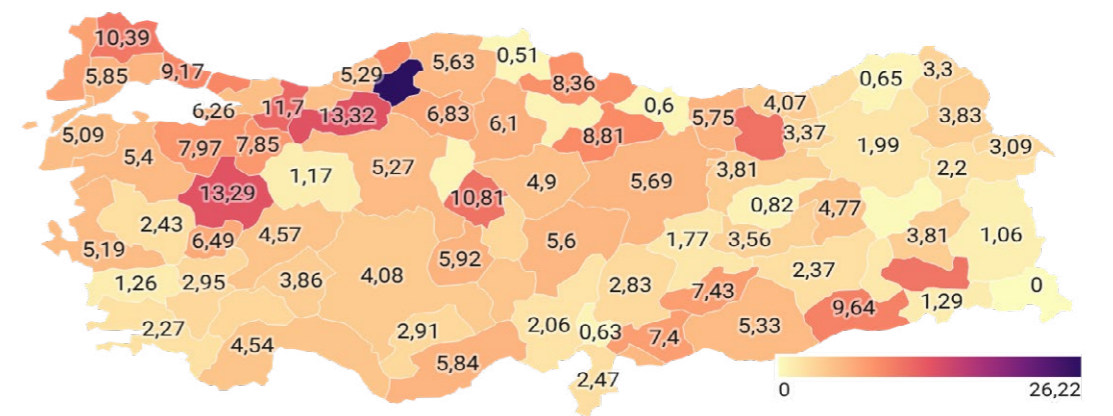
Bu veriler, yükseköğretim mezuniyet dinamiklerinin eğitim kademelerine göre farklılaştığını ve özellikle ön lisans ile yüksek lisans düzeylerinde son dönemde belirgin dalgalanmalar yaşandığını ortaya koyuyor. Buna karşılık doktora düzeyinde gözlenen istikrarlı artış, akademik insan kaynağının nicel açıdan güçlenmeye devam ettiğine işaret ediyor. Ancak mezun sayısındaki bu nicel gelişmelerin, mezuniyet sonrası istihdam sonuçlarıyla birlikte ele alınması gerekiyor.

Bu kapsamda eğitim ve istihdam arasındaki dengenin sağlanmasına yönelik politika müdahaleleri önem kazanır. Geçtiğimiz aylarda ülkemizde hayata geçirilen Genç İstihdam Hamlesi-Gençliğin Üretim Çağı (GÜÇ) Programı bu uygulamalardan biridir. Bu politika gençler arasındaki istihdam oranını artırmak,

istihdamda kaliteyi güçlendirmek, NEİY genç oranını düşürmek amacıyla hayata geçirilen önemli bir adımdır. Bu politikanın ele aldığı konulardan biri meslek teknik liseleridir. Genç İstihdam Hamlesi ile birlikte mesleki ve teknik lisede son sınıf okuyan öğrencilerin bilgilerinin İŞKUR sistemine aktarılması, her öğrenciye mesleki bir danışan atanması, öğrencilerin farklı sektörlerden işverenlerle bir araya getirilmesi ve 3 sene sonunda toplam 750.000 gencin iş hayatına hazır hale getirilmesi hedefleniyor. Ayrıca özel sektörde işe giren 18-25 yaş arasındaki gençlerin ilk 6 ay maaşının ve sigortalarının devlet tarafından ödenmesi planlanıyor (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2026). Bu hamlenin eğitim istihdam dengesini sağlamak adına faydalı olabileceği düşünülüyor. İşgücü piyasası, lise ve yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliklerinin güçlendirilmesi yükseköğretime gösterilen talep dengesinin kurulmasına da katkı sağlayacaktır.

Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenciler

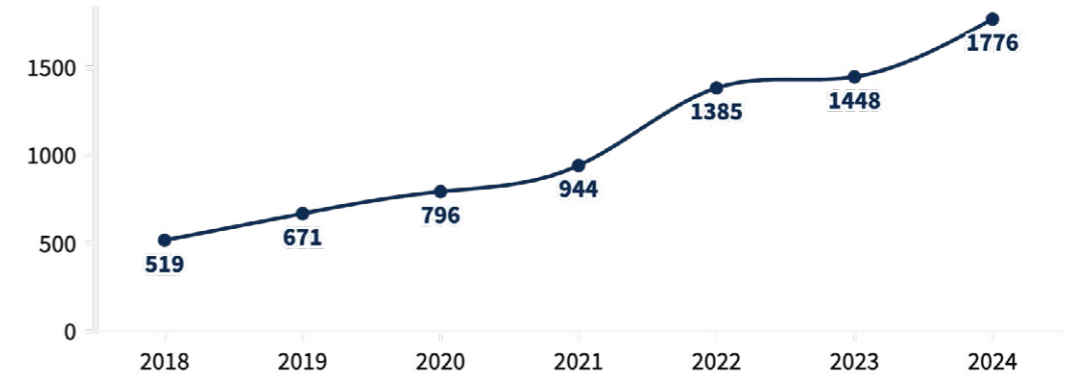
Son yıllarda yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği oranına bakıldığında AB ülkelerinde dalgalanma yaşandığı gözlemleniyor. Güncel verilere göre AB ülkelerinde 2021 yılında %10,80 olan uluslararası öğrenci hareketliliği 2022 yılında %7,62’ye geriledi (Grafik 79). 2023 yılında ise uluslararası öğrenci hareketliliği oranı %8,40’a yükseldi. OECD ülkelerinde ise 2019-22 yıllarında gözlemlenen hafif dalgalı seyir 2023 yılında yerini yükselişe bıraktı ve oran %7,35’e yükseldi. Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilere ilişkin oranlara bakıldığında ise 2018 yılından itibaren yukarı yönlü bir ivme yakalandığı gözlemleniyor. 2023 yılında %4,27’ye



Harita 7. İl Bazında Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Yoğunluğu (% , 2025)

Kaynak: YÖK, Yükseköğretim İstatistikleri, 2025

Not: YÖK İstatistikleri kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.



Grafik 83. Yıllara Göre Akredite Program Sayıları (2018-24)

Kaynak: YÖKAK, 2025

Tablo 28. Akredite Edilen Programların Alan Bazlı Dağılımı (% , 2024)

Mühendislik, İmalat ve İnşaat	26
Eğitim	17
Sağlık ve Refah	10
Sanat ve Beşeri Bilimler	10
Doğa Bilimleri, Matematik ve İstatistik	9
İş, Yönetim ve Hukuk	9
Sosyal Bilimler, Gazetecilik ve Enformasyon	9
Hizmetler	6
Tarım, Ormancılık, Balıkçılık ve Veterinerlik	3
Bilişim ve İletişim Teknolojileri	1

Kaynak: YÖKAK, 2025

Türkiye'nin en fazla uluslararası öğrenci çeken ülkeler arasında 6. sıraya yükselmesi, uluslararasılaşma politikalarının somut çıktılar ürettiğini gösteriyor.

yükselen uluslararası öğrenci hareketliliği oranı son 5 yıldaki en yüksek orana karşılık geliyor (Grafik 79).

Türkiye'de eğitimde uluslararasılaşma alanında son yıllarda kapsamlı politika ve uygulamalar hayata geçiriliyor. Bu çerçevede, 2025 yılı itibarıyla 337.119 olan Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısının (Harita 6), Yükseköğretim Kurulunun stratejik hedefleri doğrultusunda önümüzdeki beş yıl içerisinde 500.000'e, uzun vadede ise 1 milyona çıkarılması öngörülüyor (YÖK, 2025a). Söz konusu hedefler, Türkiye'nin yükseköğretimde bölgesel bir çekim merkezi olma iddiasını güçlendirdiği ve uluslararasılaşmanın yükseköğretim politikalarının temel bileşenlerinden biri haline geldiğini gösteriyor.

2018-25 yılları arasında Türkiye'de yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrenci oranlarında düzenli bir artış eğilimi söz konusu. 2018-19 akademik yılında toplam öğrenci sayısının yaklaşık %2'sini oluşturan uluslararası öğrencilerin oranı, 2024-25 akademik yılında %4,93 seviyesine ulaştı (Grafik 82). Bu artış, Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları kapsamında belirlediği hedeflere ilerleme kaydettiğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. OECD verilerine göre Türkiye'nin en fazla uluslararası öğrenci çeken ülkeler arasında 6. sıraya yükselmesi de bu eğilimi destekliyor (Grafik 81) (OECD, 2025a). Buna karşın 2024-25 yılında uluslararası öğrenci sayısındaki artışın

son 10 yıldaki en düşük artış oranı olduğu dikkat çekiyor. Bu durumun nedenlerinden biri YÖK'ün kararıyla merkezi olarak yapılan TR-YÖS sınavının uluslararası öğrenci kabulelerindeki en önemli sınav olarak belirlenmesi ve üniversitelerin yaptıkları YÖS sınavlarının kaldırılması olabilir. Bununla birlikte, artış hızını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı biçimde analiz edilmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda politika önerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Alan tercihleri incelendiğinde, Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin en çok işletme, yönetim ve hukuk alanlarını tercih ettiği görülüyor. Bu alanları STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanları izliyor. Uluslararası öğrencilerin %27,1'i işletme, yönetim ve hukuk alanlarında öğrenim görürken, %23,9'u STEM alanlarını tercih ediyor (Grafik 80). Bununla birlikte, Türkiye'nin uluslararası öğrencilerin sosyal bilimler alanlarına yönelik mi açısından OECD ortalamasının altında kaldığı dikkat çekiyor. Bu durum sosyal bilimler alanlarına uluslararası öğrenci çekme kapasitesinin artırılmasına yönelik ilave politikalara ihtiyaç duyulduğunu gösteriyor.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye genelindeki mekansal dağılımı incelendiğinde, belirli şehirlerde yoğunlaşmanın belirgin olduğu görülüyor. En fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan şehir, 136.404 öğrenci ile İstanbul'dur (Harita 6). İstanbul ile diğer şehirler arasındaki bu belirgin fark, kentin yüksek akademik kapasitesi, uluslararası erişilebilirliği ve sosyal imkanlarıyla ilişkilendirilebilir. İstanbul'daki yükseköğretim öğrencilerinin %9'unu uluslararası öğrenciler teşkil ediyor. Ankara, 19.447 uluslararası öğrenci ile ikinci sırada yer alırken, Eskişehir 18.850 öğrenci ile üçüncü sırada bulunuyor (Harita 6). Bu tablo, büyükşehirlerin uluslararasılaşma

sürecinde daha avantajlı bir konumda durduğunu gösteriyor.

Şehir bazındaki sıralamada yıllar itibarıyla yaşanan değişimler, üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerinin dinamik bir yapı sergilediğine işaret ediyor. Önceki yıl beşinci sırada yer alan Erzurum, 2024-25 akademik yılında 12.846 uluslararası öğrenci ile dördüncü sırada yer alıyor. Buna karşılık, önceki yıl dördüncü sırada bulunan Karabük, 2024-25 akademik yılında 10.627 uluslararası öğrenci ile beşinci sıraya geriledi. Bu değişim, şehirler arası rekabetin ve kurumsal düzeyde yürütülen uluslararasılaşma politikalarının sonuçlarının kısa vadede dahi gözlemlenebildiğine işaret ediyor.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenlerine bakıldığında dini ve kültürel yakınlığın başlıca nedenlerden biri olduğu görülüyor. *Türkiye'de Uluslararası Öğrencilerin Eğitim ve Yaşam Deneyimleri* araştırma raporu kapsamında yapılan ankete göre öğrencilerin %50,5'i dini yakınlığı, %32,5'i ise kültürel yakınlığı nedeniyle Türkiye'yi tercih ettiğini belirtiyor. Bunun yanında eğitim kalitesi de %46,6 oranla başlıca tercih nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkıyor (Koçtak & Kuru, 2026). Bunun yanı sıra, farklı kurumlar tarafından sunulan burs programlarının da uluslararası öğrenci sayısındaki artışta önemli bir rol oynadığı değerlendirilebilir. Özellikle Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından yürütülen Türkiye Bursları Programı, dünyanın birçok bölgesinden gelen öğrencilere kapsamlı destek sunarak Türkiye'nin yükseköğretimde tercih edilirliliğini artırıyor. Yine aynı araştırma raporuna öğrencilerin %26,3'ü Türkiye Burslarını, %8,3'ü diğer burs imkanlarını (YÖK, TÜBİTAK, TDV vb.) Türkiye'yi tercih etme nedenleri arasında belirtiyor (Koçtak & Kuru, 2026).



Uluslararası öğrencilerin alan tercihleri işletme, yönetim, hukuk ve mühendislikte yoğunlaşırken, sosyal bilimler alanı daha düşük oranda tercih ediliyor.

Uluslararasılaşma politikasının kurumsal düzeyde güçlendirilmesi amacıyla YÖK tarafından 2025 yılında çeşitli uluslararası işbirliklerinin hayata geçirildiği görülüyor. Örneğin, bu kapsamda Türk Akademisi ve İslam İş Birliği Teşkilatı ile mutabakat zaptları imzalandı (YÖK, 2025e; OIC, 2025); Küba, Macaristan, Filipinler, Malta, Senegal, Ürdün, Endonezya, Özbekistan ve Güney Afrika ile yükseköğretim alanında işbirliği protokolleri oluşturuldu (YÖK, 2025). Bu girişimler, Türkiye'nin küresel akademik ağlarla entegrasyonunu artırmaya yönelik stratejik adımlar olarak öne çıkıyor.

Uluslararası öğrenci sayısındaki artışın Türkiye'ye ekonomik, sosyal ve politik katkılar sunduğu görülüyor. Uluslararası öğrencilerin Türkiye ekonomisine yıllık katkısının yaklaşık 3 milyar dolar olduğu ifade ediliyor. Bunun yanında mezunların Türkiye ile kendi ülkeleri arasındaki ticari ve diplomatik ilişkilerin gelişimine katkı sağladığı ve ithalat-ihracat süreçlerinde rol üstlendiği görülüyor (SETA, 2025). Uluslararası öğrenciler aynı zamanda Türkçenin ve Türk kültürünün yayılmasına aracılık etmekte, ülkelerine döndüklerinde Türkiye ile ilişkilerin güçlenmesine destek oluyorlar. Zanzibar Başbakanı Hüseyin Avni Myvivi, Kuzey Makedonya Avrupa İşleri Bakanı Orhan Murtezavi ve Somali Adalet Bakanlığı Danışmanı Muhammed Hajj gibi Türkiye mezunlarının üst düzey görevler üstlenmesi bu duruma örnek gösterilebilir. Bu bağlamda söz konusu öğrenciler "gayiresmi elçi" ya da

"Türkiye'nin gönül elçileri" olarak nitelendiriliyor (SETA, 2025; Anadolu Ajansı, 2025).

Türkiye'den Yurt Dışına Hareketlilik

Türkiye'den yurt dışına yönelik öğrenci hareketliliği incelendiğinde, son yıllarda belirgin bir artış eğiliminin ortaya çıktığı görülüyor. OECD'nin güncel verileri, 2018-23 döneminde yurt dışında öğrenim gören Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenci sayısının istikrarlı biçimde yükseldiğini gösteriyor. Bu çerçevede, 2018 yılında 37.723 olan yurt dışında eğitim alan öğrenci sayısı, 2023 yılı itibarıyla 55.632'ye ulaşarak %46,7 oranında artış gösterdi (OECD, 2025a). Söz konusu artış, Türkiye'nin yükseköğretimde yalnızca uluslararası öğrenciler için bir çekim merkezi olma yönündeki konumunu değil, aynı zamanda yurt dışına öğrenci gönderen ülkeler arasında olduğunu ortaya koyuyor. Bu durum, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tek yönlü bir süreç olmaktan çıkarak karşılıklı ve çift taraflı bir yapı kazandığını göstermesi açısından önem taşıyor.

Türkiye'den yurt dışına öğrenci hareketliliğinde, uluslararası değişim programları önemli bir rol oynuyor. 2024 yılı verilerine bakıldığında 180 üniversitenin öğrencilerini yurtdışına gönderdiği görülüyor. Gönderilen öğrenci sayısının üniversite başına ortalaması 68,05 olup, bu sayı devlet üniversitelerinde 79,3'e, vakıf üniversitelerinde ise 48,15'e ulaşıyor. Toplam sayıya bakıldığında ise 12.249 öğrencinin eğitim amacıyla yurt dışına gönderildiği tespit edildi (YÖK, 2025c).

Yurt Dışında Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Öğrenci Gönderme Programı (YLSY), Türkiye'nin akademik uluslararasılaşma sürecinde stratejik bir rol oynuyor. Bursiyer

sayılarına bakıldığında küresel gelişmelere bağlı olarak dalgalı bir seyir izlediği görülüyor. COVID-19 pandemisinin etkisiyle 2020-22 yılları arasında %65 oranında azalan öğrenci sayısı, 2023'te 565'e yükseldi. 2024-25 akademik yılında ise 439 olarak kaydedildi (MEB, 2024i).

2024 yılı verilerine göre bursiyerlerin büyük çoğunluğu (352 kişi) doktora düzeyinde eğitim alırken, geri kalan kısmı yüksek lisans programlarına yerleşti. Toplam 22 farklı ülkede eğitim görecektir olan öğrencilerin en çok tercih ettiği ülkeler sırasıyla Almanya, ABD ve Hollanda'dır (MEB, 2025j). Bu dağılım, Türkiye'nin lisansüstü eğitimde Avrupa ve Kuzey Amerika merkezli sistemlerle güçlü bir etkileşim içinde olduğunu gösteriyor.

Programdan dönenlerin kamu ve üniversitelerde istihdamı, nitelikli metodolojilerin Türkiye'ye taşınması açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ancak, eğitim sonrası yurt dışında kalmayı tercih edenlere (beyin göçü) ilişkin verilerin sınırlı olması bir eksiklik. Bu alanda üretilecek detaylı istatistikler, gelecekteki eğitim politikalarının daha sağlıklı analiz edilmesine ve geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Yükseköğretimde Akreditasyon

2024 yılı Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu'na göre Türkiye'de yükseköğretimde program akreditasyonu son yıllarda belirgin bir artış eğilimi gösteriyor. 2024 yılı itibarıyla ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilen toplam program sayısı 1776'ya ulaştı (Grafik 83). Bu programların 1475'in ulusal akreditasyon kuruluşları, 301'inin ise uluslararası akreditasyon ajansları tarafından tescillendiği görülüyor (YÖKAK, 2025).

Mühendislik ve eğitim alanları, akreditasyon süreçlerinde belirgin biçimde öne çıkan disiplinler arasında yer alıyor.

Lisans düzeyinde akredite programların tüm programlar içindeki oranı %19 iken, ön lisans düzeyinde bu oranın %0,5 ile oldukça sınırlı kaldığı görülüyor. Bu oranlar, kalite güvencesi uygulamalarının öncelikle lisans programlarında yoğunlaştığını, ön lisans düzeyinde ise akreditasyon süreçlerinin henüz yeterince yaygınlaşmadığını ortaya koyuyor. Bu durum kalite süreçlerinin tüm akademik birimlere eşit düzeyde uygulanmamış olması ile ilişkilendirilebilir.

Raporda yer alan bulgular, akreditasyon süreçlerinin yalnızca sayısal bir artışla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarında kalite kültürünün kurumsallaşmasına katkı sunduğunu gösteriyor.

Akredite programların alan bazlı dağılımı incelendiğinde bazı disiplinlerin belirgin şekilde ön plana çıktığı görülüyor. Özellikle Mühendislik, İmalat ve İnşaat alanının %26 oranla, Eğitim alanının ise %17'lik oranla daha yüksek akreditasyon oranına sahip

olduğu dikkat çekiyor (Tablo 28). Bu durum ilgili alanlarda kalite süreçlerinin güçlü bir gelenek oluşturduğuna işaret ediyor. Bunun yanında akreditasyon sürecindeki bu güçlü geleneğin diğer alanlara da yayılması gerektiği ve alan çeşitliliğine ihtiyaç duyulduğu gözüküyor.

2024 yılı itibarıyla 15 ve üzeri akredite programa sahip 39 yükseköğretim kurumu bulunması, üniversitelerin akreditasyonu stratejik bir kurumsal hedef benimsediğini gösteriyor. Bununla birlikte, lisansüstü program açılmasında en az bir programın akredite edilmesi şartının getirilmesi, akreditasyona kalite güvencesinin tamamlayıcı bir unsur olmanın yanında yükseköğretim sisteminin yapısal bir bileşeni olma işlevi yüklediğini de gösteriyor (YÖKAK, 2025). Bu çerçevede akreditasyon verileri, Türkiye'de yükseköğretimde kalite odaklı dönüşümün güçlendiğine ve kurumsal hesap verebilirliğin arttığına işaret ediyor.



Mesleki ve Teknik Eğitim



TEMEL BULGULAR

Mesleki ve teknik lise mezunları, işgücüne katılım ve istihdam açısından genel lise mezunlarına göre daha güçlü bir görünüm sergiliyor. 2024 itibarıyla mesleki veya teknik lise mezunlarında işgücüne katılım oranı %71,4, istihdam oranı %62,7 düzeyinde gerçekleşirken; genel lise mezunlarında bu oranlar sırasıyla %54,6 ve %46,5 düzeyinde kaldı.

Türkiye'de ortaöğretim içindeki mesleki öğrenci payı uzun vadede geriledi. 2013'te %45 olan oran 2023 itibarıyla %35'e düştü. Aynı dönemde OECD ve AB ortalamalarında artış görülmesi, Türkiye'nin bu alanda uluslararası eğilimden ayrıştığını gösteriyor.

Mesleki öğrenci sayısı 2022-23'te 1,77 milyon iken 2023-24'te 1,74 milyona, 2024-25'te ise 1,68 milyona geriledi.

Uluslararası veriler, okul ve iş temelli karma programların mesleki eğitimi güçlü ülkelerde sistemin ana bileşeni olduğunu gösteriyor. Okul ve iş temelli mesleki programlarına kayıtlı öğrenci oranı 2013'ten 2023'e uzanan dönemde İsviçre'de %84'ten %91'e, Almanya'da %86'dan %89'a, Norveç'te %30'dan %77'ye yükseldi.

Türkiye'de iş temelli öğrenmenin en önemli kurumsal araçlarından biri olan MESEM'lerde öğrenci sayısı hızlı biçimde arttı. 2022-23'te 383 bin olan öğrenci sayısı 2023-24'te 404 bine, 2025 itibarıyla ise 492 bine yükseldi. Bu artış, iş temelli öğrenme kapasitesinin nicel olarak genişlediğini gösteriyor.

ÖNERİLER

Mesleki ve teknik eğitimin toplumsal itibarı çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşımla güçlendirilmelidir. Aile, okul ve toplum düzeyinde mesleki eğitime yönelik algıyı dönüştüren yönlendirme politikaları geliştirilmeli. Mesleki eğitimin yalnızca bireysel istihdam değil, aynı zamanda milli kalkınma, üretim kapasitesi ve ekonomik rekabet gücü açısından taşıdığı kritik rol daha görünür hale getirilmeli.

Mesleki ve teknik eğitime yönlendirme süreci ortaokul düzeyinde sistematik ve yapılandırılmış biçimde başlatılmalı. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve eğilimlerini erken yaşta keşfetmeye yönelik kariyer farkındalığı, beceri atölyeleri ve sektör tanıtım programları müfredatla bütünleştirilmeli.

Mesleki ve teknik eğitimin işgücü piyasasında sağladığı görece avantaj daha görünür hale getirilmeli. Mesleki ve teknik lise mezunlarının işgücüne katılım ve istihdam göstergelerindeki üstünlüğü, öğrenci ve veli bilgilendirme süreçlerinde veri temelli biçimde kullanılmalı.

MESEM'lerin nicel büyümesi nitelik boyutuyla birlikte yönetilmeli. Hızlı öğrenci artışı karşısında programların yalnızca erişim sağlayan değil, güçlü öğrenme ve istihdam çıktıları üreten yapılar olup olmadığı düzenli biçimde izlenmeli.

MESEM'lerde ve diğer iş temelli öğrenme modellerinde kalite güvencesi çerçevesi oluşturulmalı. Okul-işletme eşgüdümü, işyeri eğitimcilerinin niteliği, beceri kazanımının ölçülmesi, izleme-denetim süreçleri ve öğrenci güvenliği için ulusal standartlar belirlenmeli.

Alan bazlı planlama güçlendirilmeli. Hangi mesleki alanlarda öğrenci talebinin düştüğü, hangi alanlarda sektör talebinin yükseldiği ve hangi alanlarda mezun-istihdam uyumsuzluğu bulunduğu düzenli analiz edilerek program açma, kapatma ve kontenjan kararları buna göre verilmeli.

Mesleki ve Teknik Eğitim

Ayşe Betül Güler

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim, bireyle-ri belirli meslek alanlarında bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatarak işgücü piyasasına hazırlamayı ve üst öğrenime geçiş imkanı sunmayı amaçlayan; örgün, yaygın ve yükseköğretim düzeylerini kapsayan çok katmanlı bir yapı içinde yürütülüyor (Açıköz, 2022). Sistem, okul temelli öğrenme ile işyeri temel- li beceri kazanımını bütünleştiren bir model üzerinden işliyor ve eğitim ile üretim yapısı arasında kurumsal geçiş mekanizmaları oluşturmayı hedefliyor. Mesleki ortaöğretim- den yükseköğretime ilerleme yollarının açık tutulması da bu yapının erken işgücü katılımının ötesinde eğitim ve kariyer hareketlili- ğini destekleyen bir çerçevede tasarlandığını gösteriyor (MEB, 2024e).

Eğitim Düzeyi ve İşgücü Piyasası

Eğitim düzeyine göre işgücü göstergeleri bir- likte değerlendirildiğinde, mesleki veya teknik lise mezunlarının işgücü piyasasına katılım ve istihdam açısından genel lise mezunları- na kıyasla daha güçlü bir konumda olduğu görülüyor. Mesleki veya teknik lise mezunla- rında işgücüne katılım oranı %71,4 ve istih- dam oranı %62,7 düzeyinde gerçekleşirken, genel lise mezunlarında bu oranlar sırasıyla %54,6 ve %46,5’te kalıyor (Grafik 84); işsizlik oranının genel lise mezunlarında daha yük- sek seyretmesi de bu farkı destekliyor. Bu görünüm, mesleki ve teknik ortaöğretimin

işgücü piyasasıyla daha doğrudan bağlantılı beceriler kazandırmasının istihdama geçişi kolaylaştırabildiğine işaret ediyor.

Aynı zamanda istihdam oranlarının eğitim düzeyiyle birlikte genel olarak yükseldiği gö- rülüyor. Dört yıllık yükseköğretim ve üzeri mezunlarda istihdam oranı %73,3 ile diğer eğitim düzeylerine kıyasla en yüksek düzey- de gerçekleşti. Bu dağılım, eğitim düzeyi ile istihdam arasında kademeli bir ilişki bulun- duğunu düşündürmekle birlikte, farklı eğitim yollarının işgücü piyasasıyla kurduğu bağ- lantının da sonuçlar üzerinde belirleyici ola- bildiğine işaret ediyor.

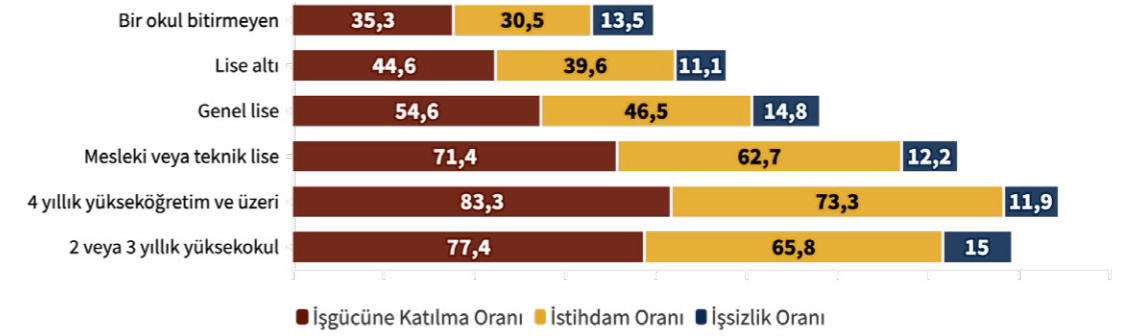
Bu çerçeve, çalışma koşullarının iyileştiril- mesi, işgücü piyasasına katılımın artırılması ve nitelik gelişiminin mesleki eğitimi destek- leyecek biçimde güçlendirilmesi yönündeki politika öncelikleriyle de uyum gösteriyor. İstihdam artışı ve nitelikli iş imkanlarının gelişirilmesi ekonomik ve sosyal refahın temel belirleyicileri arasında ele alınırken mesleki eğitimin bu süreçteki rolü de açık biçimde tanımlanıyor (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Ortaöğretimde Mesleki Öğrenci Payı

Ortaöğretimde mesleki eğitime yönelim, eğitim sistemlerinde mesleki eğitimin dün- ya çapında nasıl konumlandığını ve gençler için hangi geçiş yollarının önceliklendirildi- ğini açık biçimde ortaya koyuyor. Mesleki öğrenci oranları, yalnızca tercih eğilimlerini değil; erken yönlendirme meka- nizmalarını, program yapısını ve mesleki eğitimin işgücü piyasa- sıyla kurduğu ilişkiyi de yansıtan temel bir gösterge olarak öne

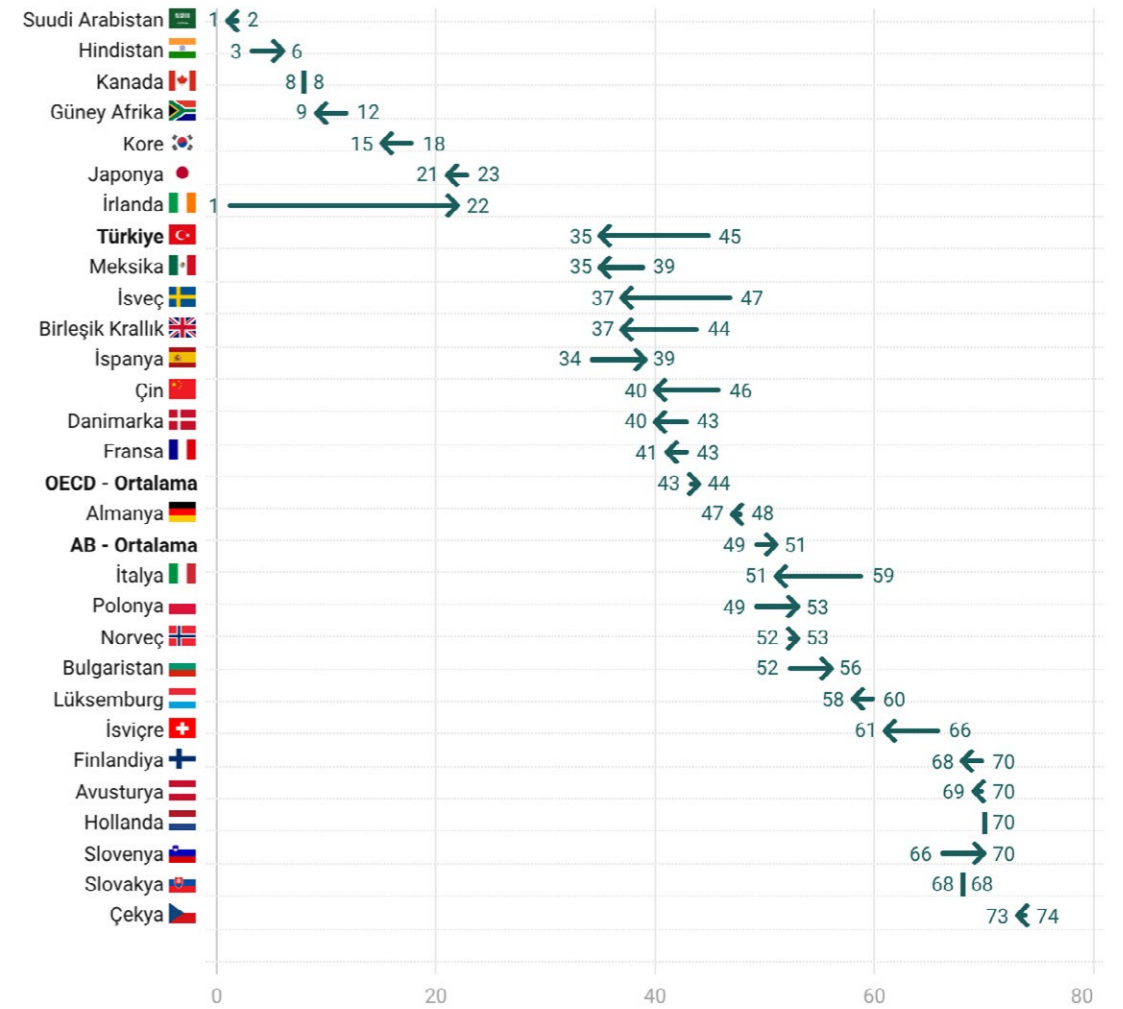
Ortaöğretim
Öğrenci Sayısı

→ s. 25



Grafik 84. Kurumsal Olmayan Nüfusun Eğitim ve İşgücü Durumu 15-34 Yaş (% , 2024)

Kaynak: TÜİK, İşgücü Piyasasında Gençler, 2024



Grafik 85. Ortaöğretim İçindeki Mesleki Öğrenci Payı (% , 2013-23)

Kaynak: OECD, Education at Glance, Profile of upper secondary students (2023), 2025

çıkıyor. Uluslararası karşılaştırmalar, mesleki eğitimin ortaöğretim sistemleri içindeki ağırlığının ülkeler arasında geniş bir aralıkta değiştiğini gösteriyor. Bazı ülkelerde mesleki öğrenci oranı %10'un altında kalırken Kore ve Japonya gibi ülkelerde bu oran yaklaşık %15-21 bandında seyrediyor (Grafik 85). Buna karşılık Orta ve Kuzey Avrupa ülkelerinde mesleki eğitim sistemin ana omurgalarından biri olarak konumlanıyor ve öğrenci payları çoğu ülkede %60'ın üzerine çıkıyor; bazı ülkelerde bu oran %70'e yaklaşıyor. Bu farklılaşma erken yönlendirme mekanizmaları, işgücü piyasasıyla kurulan kurumsal bağlar ve mesleki eğitimin toplumsal konumu gibi yapısal faktörlerle ilişkilendirilebilir.

Türkiye'de mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payı 2013 yılında %45 iken 2023 itibarıyla %35'e geriledi (Grafik 85). Aynı dönemde OECD ve Avrupa Birliği ortalamalarında artış gözlenmesi, Türkiye'deki düşüşün uluslararası eğilimden ayrıştığını gösteriyor. Bu gerileme, Türkiye'nin mesleki eğitime yüksek yönelimin görüldüğü ülkeler grubundan uzaklaşarak daha düşük veya orta düzey mesleki katılım oranlarına sahip ülkelerle benzer bir konuma yaklaştığını gösteriyor. Bu değişimin yaşanmasında, 4+4+4 düzenlemesiyle ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının ardından liseye devam oranlarının hızla artması ve genişleyen talebin önemli ölçüde genel ortaöğretim kurumlarına yönelmesi de etkilemiş olabilir.

Türkiye'nin %35 düzeyindeki mesleki öğrenci oranı bu dağılım içinde orta düzey bir konuma işaret ediyor. Bununla birlikte, lise türlerine göre öğrenci sayılarının toplam lise öğrencileri içindeki oranları incelendiğinde

Lise Türlerine
Göre Öğrenci
Sayılarının
Toplam Lise
Öğrencileri
İçindeki Oranları

→ s. 63

mesleki öğrenci oranında son yıllarda bir artış görülse de bu artış mesleki eğitime yönelimin güçlenmesinden ziyade büyük ölçüde 2023-24'te pasif öğrenci kayıtlarının silinmesiyle genel ortaöğretimde yaklaşık 1 milyonluk öğrenci düşüşü yaşanması ve bu nedenle mesleki öğrenci payının görece olarak artmasından kaynaklanıyor (MEB, 2024d). Nitekim öğrencilerin mesleki eğitime yöneliminde son iki yılda bir toparlanmadan söz etmek güç; mesleki öğrenci sayısı 2022-23'te 1,77 milyon iken 2023-24'te 1,74 milyona, 2024-25'te ise 1,68 milyona gerileyerek azalma eğiliminin sürdüğünü gösteriyor.

Mesleki eğitimin ortaöğretim içindeki payındaki değişim, eğitim sistemi içi yönlendirme mekanizmaları, toplumsal beklentiler ve ekonomik dönüşüm dinamikleriyle birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı hale geliyor. Akademik standartların ve merkezi ölçme-değerlendirme uygulamalarının güçlenmesi ile akademik liselerin yüksek toplumsal prestiji öğrencilerin genel lise türlerine yönelimini artırırken yükseköğretime erişimin genişlemesi ve üniversite diplomasının toplumsal hareketlilik aracı olarak görülmesi akademik programlara talebi güçlendiriyor. Buna karşılık üretim yapısındaki dönüşüm karşısında mesleki programların güncellenme hızının sınırlı kalması da öğrenci yönelimlerini etkileyebiliyor. Bu çerçevede mesleki eğitime yönelimin; sistem içi algılar, akademik başarı dağılımı ve yönlendirme mekanizmalarının işleyişiyle yakından ilişkili olduğu görülüyor. Nitekim saha araştırmaları, mesleki eğitimin çoğu öğrenci için planlı bir tercih olmaktan ziyade akademik yönelimin sınırlı olduğu durumlarda devreye giren bir seçenek olarak algılanabildiğini ortaya koyuyor (Kayıkçı & Aksoy, 2025).

Gençlerin işgücü piyasası ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitime yöneliminin teşvik

edilmesi ve eğitim programlarının sektör talepleriyle daha güçlü biçimde uyumlaştırılması, mesleki eğitimin yönlendirme işlevinin güçlendirilmesine yönelik politika hedefleri arasında açık biçimde tanımlanıyor. Nitekim On İkinci Kalkınma Planı'nda, mesleki ve teknik eğitimin işgücü piyasasıyla daha güçlü ilişkilendirilmesi, sektör ihtiyaçlarına duyarlı program yapılarının geliştirilmesi ve gençlerin mesleki eğitim kanallarına yöneliminin artırılması temel politika öncelikleri arasında yer alıyor (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Bu çerçevede, mesleki eğitimin cazibesini artırma ve eğitim-istihdam bağlantısını güçlendirme hedefinin kurumsal politika düzeyinde açık biçimde tanımlandığını gösteriyor.

Bu politikaya paralel olarak, mesleki eğitimin çekiciliğini ve sektörle bağına güçlendirmeyi hedefleyen uygulama araçlarının devreye alındığı görülüyor. Mesleki eğitimin çekiciliğini ve görünümünü güçlendiren kurumsal uygulamalar içinde, belirli sektör ve meslek alanlarına odaklanan tematik meslek liseleri öne çıkıyor. Sanayi ve meslek örgütleriyle kurulan işbirlikleri temelinde faaliyet gösteren bu okullar, öğrencilerin belirli alanlarda uzmanlaşmasını sağlarken mezuniyet sonrası iş hayatına daha hazır hale gelmelerini ve sektörlerin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün yetişmesini amaçlıyor. Organize sanayi bölgeleri ve teknoloji geliştirme alanlarında kurulan bu kurumlar; bilişim, motorlu araçlar teknolojisi, metal teknolojisi, elektrik-elektronik, kuyumculuk ve plastik teknolojisi gibi alanlarda sektör ihtiyaçlarıyla doğrudan bağlantılı eğitim sunuyor ve Türkiye genelinde 7'si İstanbul'da olmak üzere 18 ilde faaliyet gösteriyor (Berk & Demirel, 2024). Üniversiteler ve önde gelen sanayi kuruluşlarıyla yürütülen işbirlikleri mesleki eğitimin üretim

yapısıyla bağına güçlendirirken bu okulların akademik çekiciliğinin de arttığı görülüyor. Son yıllarda bazı tematik meslek liselerinin yüksek başarı dilimlerinden öğrenci kabul etmesi, mesleki eğitime yönelik algının daha olumlu bir yöne evrilebildiğine işaret ediyor (Berk & Demirel, 2024).

İkinci model ise üniversiteler ve büyük sanayi kuruluşlarıyla doğrudan işbirliği temelinde kurulan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri olarak öne çıkıyor. İstanbul Teknik Üniversitesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, BAYKAR Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Millî Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Demirören Medya ve Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Türk Uçak Sanayii Anonim Ortaklığı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bu modelin örnekleri arasında yer alıyor. Bu kurumlar, mesleki eğitimi sektörle doğrudan ilişkilendirerek eğitim içeriğinin güncel üretim ihtiyaçlarıyla uyumunu güçlendirmeyi hedefliyor (Berk & Demirel, 2024). Son yıllarda gerçekleştirilen yapısal iyileştirmeler ve bu okulların katkısıyla mesleki eğitime yönelik algının daha olumlu bir yöne evrilebildiği görülüyor. Bu okulların %1'lik başarı diliminden öğrenci kabul etmesi de bu eğilimin görünür göstergelerinden biri olarak öne çıkıyor (MEB, 2024h).

Mesleki eğitimin niteliğini güçlendirmeye yönelik ulusal ve uluslararası proje temelli müdahalelerin de geliştirildiği görülüyor. Bu kapsamda öne çıkan girişimlerden biri, Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA II) kapsamında yürütülen METEK III Projesi olup, sektörel mükemmeliyet merkezlerinin kurulması yoluyla mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılmasını hedefliyor. Proje kapsamında kurulan merkezlerin; mesleki ve

POLİTİKA
NOTLARI



Mesleki eğitimin işgücü piyasasıyla kurduğu ilişkinin niteliği, sosyal paydaşların sisteme kurumsal katılımı sayesinde güçlenirken, bu katılım program içeriklerinin güncellenmesi ve beceri ihtiyaçlarının eğitim sistemine yansıtılmasında belirleyici rol oynuyor.

teknik eğitim ile sektör ve ilgili sosyal ortaklar arasında işbirliğini esas alan, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini ve sektörde yaşanan gelişmelere uyumunu destekleyen, ayrıca meslek alanlarına ilişkin öğretim programları ve ders materyalinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler yürüten yapılar olarak işlev görmesi öngörülmüyor (MEB, 2024g). Bu çerçevede mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan alan, atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve mesleki eğitimin sektörel ihtiyaçlara duyarlılığının artırılması amaçlanıyor (Bektaş, 2023). Mesleki ve teknik eğitimin işgücü piyasasıyla kurduğu ilişkinin niteliği yalnızca program yapısından değil, sosyal paydaşların sisteme ne ölçüde ve nasıl dahil edildiğinden de etkilenmektedir. OECD ülkelerinde mesleki eğitim politikalarının tasarımına işveren örgütleri, sendikalar ve sektör temsilcilerinin kurumsal olarak katıldığı modellerin yaygın olduğu görülüyor. Bu tür katılım mekanizmaları, program içeriklerinin güncellenmesi ve beceri ihtiyaçlarının eğitim sistemine yansıtılması açısından önemli bir işlev görüyor (OECD, 2023).

MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen proje kapsamında, iş başı öğrenme ve uzaktan öğrenme yöntemleri aracılığıyla öğretmenlerin alan

yeterliklerini geliştirmeye yönelik olarak toplam 25 mesleki alanı kapsayan 15 sektörel mükemmeliyet merkezi kuruldu; 3 bin mesleki eğitim atölye ve laboratuvar öğretmenine uygulamalı eğitimler düzenlendi (Berk & Demirel, 2024).

Mesleki Eğitim Kapsamında Okul ve İş Temelli Karma Programlar

Okul ve iş temelli karma programlara kayıtlı öğrencilerin oranı ülkeler arasında belirgin farklılıklar gösteriyor. Veriler, mesleki eğitimi işgücü piyasasıyla güçlü biçimde ilişkilendiren ülkelerde bu programların sistemin temel bir bileşeni olarak konumlandığını ortaya koyuyor. 2023 itibarıyla İrlanda'da okul ve iş temelli karma programların tüm mesleki öğrencileri kapsadığı görülüyor. İsviçre ve Almanya'da da bu programlara katılım oldukça yüksek seyrediyor; İsviçre'de oran %91'e, Almanya'da ise %89'a ulaşıyor (Grafik 86). Bu ülkelerde okul ve iş temelli karma programlar mesleki eğitimin ana yapısını oluşturuyor. İş temelli öğrenmenin yalnızca mesleki becerilerin kazanımına değil, aynı zamanda öğrencilerin aktarılabilir beceriler geliştirmesine ve eğitim ile işgücü piyasası arasındaki bağların güçlendirilmesine katkı sunduğu vurgulanıyor (OECD, 2025a). Bu katkının niteliğinin, işyeri ortamında öğrenme sürecini yöneten eğiticilerin mesleki ve pedagojik yeterlikleriyle yakından ilişkili olduğu da belirtiliyor (OECD, 2022).

Orta ve Kuzey Avrupa ülkelerinde 2013-23 döneminde okul ve iş temelli karma programlara katılımında belirgin artışlar görülüyor. Norveç'te bu programlara kayıtlı öğrenci oranı %30'dan %77'ye yükselerek en dikkat çekici artışlardan birini oluşturuyor. Finlandiya'da oran %15'ten %23'e, Fransa'da %27'den

%33'e çıkıyor. Avusturya'da oran görece istikrarlı bir seyir izleyerek %48'den %50'ye yükselirken İsveç'te düşük düzeylerden başlayarak %3'ten %8'e çıkıyor (Grafik 86). Slovakya'da ise %7'den %26'ya ulaşan artış, okul ve iş temelli karma programların son 10 yılda belirgin biçimde yaygınlaştığını gösteriyor. Bazı ülkelerde ise bu programların payı sınırlı kalıyor. İspanya'da oran 2023 itibarıyla %3, Bulgaristan'da %7 ve Polonya'da %12 düzeyinde bulunuyor. Lüksemburg'da oran %23'ten %21'e gerilerken, Birleşik Krallık'ta %58'den %40'a düşüyor. Buna karşılık OECD ortalaması 2013'te %35 iken 2023'te %45'e, AB ortalaması ise %34'ten %41'e yükseliyor. Bu eğilim, birçok ülkede okul ve iş temelli öğrenme modellerinin mesleki eğitim politikaları çerçevesinde güçlendirildiğini gösteriyor.

Genel olarak mesleki eğitimi güçlü biçimde yapılandıran ülkelerde okul ve iş temelli karma programların yüksek oranlarla uygulandığı görülüyor. İsviçre, Almanya, Avusturya, Norveç ve İrlanda gibi ülkelerde bu programlar mesleki eğitimin temel bileşenlerinden biri haline gelmiş durumda. Özellikle İsviçre ve Almanya'da katılım oranlarının %90'ın üzerine çıkması, mesleki eğitimin işgücü piyasasıyla güçlü biçimde bütünleştiğini gösteriyor. Norveç ve Slovakya örnekleri ise bu

modellerin politika tercihleriyle görece kısa sürede yaygınlaştırılabildiğini ortaya koyuyor.

OECD'nin *Education at a Glance* raporunda eğitim düzeyleri ISCED sınıflandırması temelinde raporlanıyor ve ortaöğretim programları bu çerçevede sunuluyor (OECD, 2024b). Türkiye'ye ilişkin veriler de bu sınıflandırma kapsamında yer almakla birlikte, uluslararası veri setlerinde program eşleştirme ve raporlama farklılıkları nedeniyle bazı göstergelerde ülke verilerinin sunumu sınırlıdır. Nitekim okul ve iş temelli karma programlara ilişkin karşılaştırmalarda Türkiye için karşılaştırılabilir veri sunulmuyor. Bu durum söz konusu programların bulunmadığını değil, karşılaştırılabilir veri raporlanmadığını gösteriyor. Bu nedenle Türkiye'de okul ve iş temelli mesleki programların uluslararası standartlarla uyumsuz olduğu yönünde kesin bir değerlendirme yapmak mümkün görünmüyor.

Türkiye'de iş temelli öğrenmenin başlıca kurumsal araçlarından biri olan Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM), 6764 sayılı Kanun'la çıraklık eğitiminin örgün eğitim sistemine entegrasyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesine alınmasıyla yeniden yapılandırıldı (TBMM, 2016). 2017 düzenlemesiyle ise MESEM; kalfalık ve ustalık programları ile mesleki ve teknik kursların



Şekil 5. MESEM Öğrenci Sayıları (2022-25)

Kaynak: MEB, 2024c; 2025d

uygulandığı, teorik ve pratik eğitimin bütünlüklü biçimde sunulduğu bir eğitim kurumu olarak tanımlandı (MEB, 2017). Güncel olarak programlar 39 alan ve 193 dalda uygulanıyor; diploma programı dışında kalan öğrenciler veya mezunlar telafi dersleri yoluyla meslek lisesi diplomasına erişebiliyor (MEB, 2025i; MEB, 2020).

MESEM'lerde öğrenim gören öğrenci sayıları 2022-23 eğitim öğretim yılında 383 bin iken, 2023-24'te 404 bine yükseldi (MEB, 2024c). 2025 itibarıyla kayıtlı öğrenci sayısı 492 bine ulaştı. Uluslararası sözleşmeler gereği programa kayıt için 14 yaşını doldurma şartı bulunuyor; bu çerçevede kayıtlı öğrencilerin 392.887'si 15-18 yaş aralığında, kalan kısmı ise 18 yaş üzerindeki bireylerden oluşuyor (MEB, 2025d).

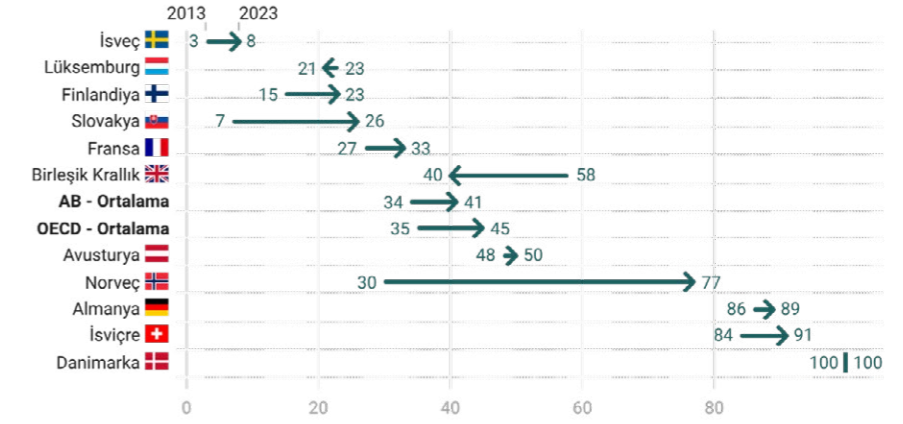
Türkiye'de ve Dünyada 18-24 Yaş Aralığında Eğitim, İstihdam ve NEİY Oranlarında Değişim
→ s. 57

Okul ve işyeri temelli mesleki eğitimi güçlü biçimde kurgulayan İsveç, Almanya ve Avusturya gibi ülkelerde uygulanan ikili mesleki eğitim sistemlerinde gençlerin istihdam oranlarının yüksek, NEİY oranlarının ise görece düşük seyretmesi, bu tür modellerin eğitimden istihdama geçişi destekleyen işlevine işaret ediyor (OECD, 2025a; 2025f; Cedefop, 2025). Bu deneyimler, okul ve işyeri temelli programların gençlerin istihdama geçişini destekleyen önemli bir politika aracı olduğunu gösteriyor. Bu çerçevede Türkiye'de iş temelli öğrenmenin kurumsal araçlarından biri olan MESEM'lerin sahip olduğu kapasitenin nitelikli biçimde yönlendirilmesi, gençlerin potansiyellerinin daha etkin değerlendirilmesi ve NEİY oranlarının azaltılması açısından önemli bir politika alanı olarak öne çıkmaktadır.

Bu kurumsal yapı, iş temelli öğrenmenin yaygınlaştırılması ve eğitim ile işgücü piyasası arasındaki bağı güçlendirilmesi yönünde önemli bir kapasite meydana getiriyor. Bununla birlikte mevcut bulgular, uygulama süreçlerinde standardizasyon ve izleme mekanizmalarının sınırlı kaldığını; okul-işletme eşgüdümünün yeterince kurumsallaşmadığını ve işyeri eğitim deneyiminin işletmelere göre değişebildiğini gösteriyor (Kayıççı & Aksoy, 2025).

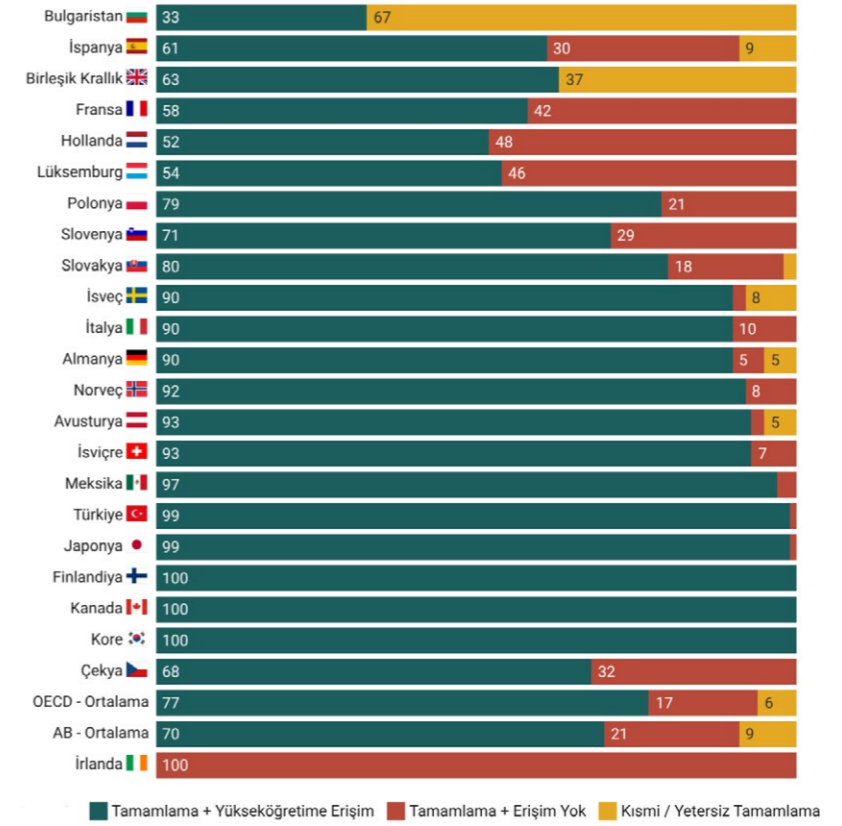
Bununla birlikte Türkiye'de iş temelli öğrenme alanında önemli bir potansiyel bulunduğu, ancak bu potansiyelin sistematik biçimde yapılandırılması ihtiyacının devam ettiği görülüyor. Nitekim Türkiye'nin güçlü bir özel sektör yapısı ve köklü ikili eğitim geleneği sayesinde iş temelli öğrenme alanında öne çıkan ülkeler arasında yer aldığı; buna karşın iş ortamında edinilen becerilerin tanınması, belgelendirilmesi ve eğitim sistemiyle bütünleştirilmesi süreçlerinde yapısal sınırlılıkların sürdüğü ifade ediliyor. Bu çerçevede, iş temelli öğrenmenin yalnızca yaygınlaştırılması değil, aynı zamanda örgün ve yaygın öğrenme çıktılarıyla bütünlüklü biçimde tanınmasını sağlayan kurumsal mekanizmaların güçlendirilmesi; özel sektörün eğitim süreçlerine katılımının daha sistematik ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması önem taşıyor (İLKE Vakfı, 2023).

Türkiye'de iş temelli öğrenme, kurumsal olarak farklı modeller üzerinden yürütülüyor. Çıraklık temelli MESEM yapısının yanı sıra, meslek liselerinde işletmelerde gerçekleştirilen beceri eğitimi ve staj uygulamaları da bu alanın temel bileşenlerini oluşturuyor. Bu nedenle uygulama süreçlerine ilişkin bulguların farklı modeller arasında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, sistemin bütününe dair daha kapsayıcı bir çerçeve sunuyor. Nitekim



Grafik 86. Okul ve İş Temelli Karma Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Oranı (2013-23)

Kaynak: OECD, Education at Glance, Profile of upper secondary students (2023), 2025



Grafik 87. Mesleki Programların Tamamlama ve Yükseköğretime Erişim Durumuna Göre Dağılımı (2023)

Kaynak: OECD, Education at Glance, Profile of upper secondary students (2023), 2025

Not: Grafikte yer alan "Tamamlama + Yükseköğretime erişim" ifadesi, yükseköğretime geçiş hakkı tanıyan tamamlama programlarını; "Tamamlama + erişim yok" ifadesi, yükseköğretime geçiş hakkı tanımayan tamamlama programlarını; "Kısmi/yetersiz tamamlama" ifadesi ise tam düzey yeterlik kazandırmayan programları ifade etmektedir.

güncel saha araştırmaları, işletmelerde gerçekleştirilen staj uygulamalarının öğrencilerin mesleki beceri kazanımı, iş dünyasını tanıma ve kişisel gelişimi açısından önemli katkılar sunduğunu ve paydaşlar tarafından genel açıdan olumlu değerlendirildiğini gösteriyor. Bununla birlikte mezunların işgücüne katılım oranlarının ve eğitim aldığı alanda istihdam düzeylerinin sınırlı kalması, kazanılan becerilerin işgücü piyasasında karşılık bulmasında yapısal güçlükler bulunduğu işaret ediyor. Ayrıca okul-işletme eşgüdümü, izleme ve denetim mekanizmaları ile müfredat-sektör uyumu gibi alanlarda gözlenen farklılıklar; uygulama kalitesinin işletmelere göre değişebildiğini ve stajın potansiyelinin sistematik kalite güvencesi olmaksızın tam olarak gerçekleşmediğini ortaya koyuyor (Alpaydın, Taşçı, Kültür, & Bektaş, 2025).

Mesleki eğitimde uygulama süreçlerinin niteliği, sistematik kalite güvencesi mekanizmalarının varlığıyla yakından ilişkili görünüyor. Avrupa Mesleki Eğitim ve Öğretimde Kalite Güvencesi çerçevesi (EQAVET), planla-uygula-değerlendir-gözden geçir döngüsüne dayalı yaklaşımıyla mesleki eğitimde izleme ve sürekli iyileştirmeyi kurumsal düzeyde yapılandırmayı amaçlıyor. Bu çerçeve Türkiye’de işletmede eğitim ve staj uygulamalarının standardizasyonu ve izlenebilirliğinin güçlendirilmesi açısından yol gösterici bir referans sunabilir (European Commission, 2024b).

Türkiye’de mesleki eğitimin cazibesi, istihdamla kurulan bağın gücü, üniversite-sektör işbirliklerinin kurumsallaşma düzeyi ve kazanılan becerilerin işgücü piyasasında somut karşılık bulmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Mesleki Programların Yükseköğretime Erişim Profili

Mesleki programların tamamlama ve yükseköğretime erişim yapıları ülkeler arasında belirgin farklılıklar gösteriyor. Veriler, mesleki eğitimin bazı ülkelerde yükseköğretime geçişi bütüncül biçimde yapılandıran bir politika alanı olarak ele alındığını, bazı ülkelerde ise daha çok doğrudan istihdama yönlendiren bir terminal olarak konumlandığını ortaya koyuyor. Bu farklılaşma, mesleki eğitimin eğitim sistemi içindeki işlevinin ülkeden ülkeye önemli ölçüde değiştiğini gösteriyor. Birçok ülkede mesleki eğitimin çekiciliğini artırmak amacıyla yükseköğretime geçiş yollarının güçlendirilmesi ve farklı eğitim düzeyleri arasında esnek geçiş mekanizmalarının kurulması temel politika yönelimlerinden biri haline geliyor (Cedefop 2023).

Mesleki programları tamamlama ve yükseköğretime erişim durumuna ilişkin verilere bakıldığında, Kore, Finlandiya, Kanada, Japonya ve Türkiye gibi ülkelerde mesleki programların neredeyse tamamı yükseköğretime erişim sağlıyor. Kore ve Finlandiya’da bu oran %100’e ulaşırken, Kanada’da da tüm mesleki programların yükseköğretime erişim sunduğu görülüyor. Japonya ve Türkiye’de ise bu oran %99 düzeyinde seyrediyor (Grafik 87). Bu ülkelerde mesleki eğitimin yükseköğretimden ayrı bir kulvar olarak yapılandırılmadığı görülüyor. Özellikle Kore ve Finlandiya örnekleri, mesleki eğitimin akademik ilerlemeyi sınırlamayan bir yapı içinde tasarlanabildiğini ortaya koyuyor.

İsviçre, Almanya, Avusturya, Norveç ve İsveç gibi mesleki eğitimi güçlü ülkelerde de benzer bir görünüm dikkat çekiyor. Bu ülkelerde mesleki programların çok büyük bir bölümü yükseköğretime erişim sağlıyor;

erişim sunmayan programların payı sınırlı kalıyor. İsviçre’de oran %93, Norveç’te %92, İsveç’te %90 düzeyinde seyrediyor (Grafik 87). Almanya’da mesleki programların büyük bölümü (%90) yükseköğretime erişim sağlarken, kalan programların yalnızca küçük bir kısmı bu imkanı sunmuyor. Avusturya’da ise %93’lük oran, mesleki eğitimin yükseköğretime güçlü geçiş olanakları sunduğunu gösteriyor.

Buna karşılık İspanya, Fransa, Hollanda ve Lüksemburg gibi ülkelerde mesleki programların önemli bir bölümü düzeyi tamamen tamamlamakla birlikte yükseköğretime erişim sağlamıyor. Fransa’da bu programların %42’si, Hollanda’da %48’i, Lüksemburg’da %46’sı yükseköğretime erişim sunmayan ancak düzeyi tamamlayan programlardan oluşuyor. İspanya’da bu oran %30 düzeyinde bulunuyor (Grafik 87). Bu yapı, mesleki eğitimin bu ülkelerde daha çok doğrudan istihdama yönlendiren bir terminal eğitim yolu olarak konumlandığını gösteriyor. Yükseköğretime erişim sunmayan ancak düzeyi tamamen tamamlayan mesleki programların, özellikle yetişkin öğrencilere yönelik tasarlandığında ya da güçlü istihdam çıktılarıyla desteklendiğinde sistem içinde işlevsel bir rol üstlenebildiği; ancak bu programların esnek geçiş imkanlarıyla desteklenmesinin kritik olduğu ifade ediliyor (OECD, 2025a).

Bazı ülkelerde tam düzey yeterlik kazandırmayan programların oranlarının yüksek olduğu görülüyor. Örneğin Bulgaristan’da mesleki programların %67’si tam yeterlik sağlamayan kategoride yer alıyor. Birleşik Krallık’ta ise bu oran %37 düzeyinde seyrediyor. İrlanda ise dikkat çekici bir ayrışma gösteriyor, ülkede mesleki programların tamamı tam düzey yeterlik kazandırıyor; ancak bu programlar yükseköğretime geçiş hakkı sunmuyor. Bu

durum, mesleki eğitimin bilinçli bir politika tercihi doğrultusunda yükseköğretimden ayrılaştırılmış ve bağımsız bir işgücü yetiştirme kanalı olarak tasarlandığını düşündürüyor.

Veriler incelendiğinde OECD ve Avrupa Birliği ortalamaları genel eğilimi ortaya koyuyor. OECD ortalamasında mesleki programların %77’si hem düzeyi tamamen tamamlıyor hem de yükseköğretime erişim sağlıyor. %17’lik bir kesim düzeyi tamamlamakla birlikte erişim sunmazken, %6’lık bir grup kısmi veya yetersiz tamamlama kategorisinde yer alıyor. AB ortalamasında ise bu oranlar sırasıyla %70, %21 ve %9 düzeyinde seyrediyor. Bu görünüm, Avrupa genelinde mesleki eğitimin yükseköğretime erişimle ilişkilendirilmekle birlikte önemli ölçüde istihdam odaklı terminal programları da barındırdığını gösteriyor.

Türkiye’de yükseköğretime erişim oranının yüksekliği önemli bir yapısal avantaj gibi görünse de uluslararası örneklerle birlikte değerlendirildiğinde, söz konusu erişimin tek başına mesleki eğitimin niteliğini ve çekiciliğini garanti etmediği görülüyor. Türkiye’de mesleki eğitime katılımın düşük seyretmesi, mesleki programların yükseköğretime erişim imkanı sunsa dahi güçlü istihdam çıktıları, üniversite ve işgücü piyasası arasında nitelikli işbirliği ve işe uygun yeterliliklerle yeterince desteklenmediğini düşündürüyor. Bu çerçevede Türkiye örneği, yükseköğretim erişimin yaygın olmasının mesleki eğitimin sistem içindeki ağırlığını otomatik olarak artırmadığını gösteriyor. Bu durum, mesleki eğitimin ne yalnızca “yükseköğretime geçiş” ne de yalnızca “doğrudan istihdam” ekseninde ele alınabileceğini; çok işlevli ve dengeli bir yapı olarak kurgulanması gerektiğini ortaya koyuyor (Kayıkçı & Aksoy, 2025).



Eğitimde Eşitsizlikler



TEMEL BULGULAR

İlkokul ve ortaokulda okullaşma oranları bölgeler arasında %94-97 bandında daha homojen bir yapı sergilerken ortaöğretimde farklar yeniden açılıyor. Doğu Karadeniz'de ortaöğretim okullaşma oranı %95,11'e ulaşırken, Güneydoğu Anadolu'da %75,82 ve Orta Doğu Anadolu'da %80,00 düzeyinde kaldı.

2023/24-2024/25 döneminde resmi okul sayısı 61.111'den 59.336'ya gerilerken özel okul sayısı 14.352'den 14.700'e yükseldi. Aynı dönemde öğrenci sayısı her iki okul türünde de azaldı; buna karşın resmi kurumlarda öğretmen sayısı 993.397'den 1.009.671'e çıkarken özel kurumlarda artış daha sınırlı kalarak 175.499'dan 177.738'e yükseldi.

İlkokulda cinsiyet oranı 99-100 bandında seyrederken, ortaöğretimde 2019-20'de 94,52 olan oran 2024-25'te 99,17'ye yükseldi; yükseköğretimde ise aynı dönemde 98,9'dan 121,52'ye çıktı.

Özel eğitimde öğrenci sayısı 2018/19-2024/25 döneminde yaklaşık 399 binden 603 bine yükselerek %50'nin üzerinde arttı. Erkek öğrenci sayısı yaklaşık %49,4, kız öğrenci sayısı ise %54,1 artmasına rağmen toplam içinde erkek öğrenci payının daha fazla olduğu görülüyor.

Babası ortaöğretim altı eğitim düzeyine sahip bireylerin yalnızca %27'si yükseköğretime ulaşırken bu oran babası yükseköğretim mezunu olanlarda %80'e; annesi ortaöğretim altı olanlarda %29 iken annesi yükseköğretim mezunu olanlarda %84'e çıkıyor.

ÖNERİLER

MEB ve ilgili kurumlar tarafından bölgesel eşitsizliklerin en yoğun olduğu okul öncesi ve ortaöğretim kademeleri için farklılaştırılmış erişim politikaları planlanmalı. Özellikle Güneydoğu Anadolu ve Orta Doğu Anadolu gibi bölgelerde kapasite, ulaşım, okul devami ve aile destek bileşenlerini birlikte içeren hedefli müdahaleler güçlendirilmeli.

Özel eğitim alanında tanılama, yönlendirme ve kurumsal yerleştirme süreçleri cinsiyet, bölge ve okul türü temelinde düzenli olarak izlenmeli; kız çocuklarının geç fark edilmesi veya hizmete daha sınırlı erişmesi riskine karşı erken tarama ve rehberlik mekanizmaları güçlendirilmeli. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin özel okullara erişimini sınırlayan yapılar gözden geçirilmeli.

Eğitimde kuşaklar arası eşitsizlikleri azaltmak için erken çocukluktan başlayarak aile arka planını dengeleyici destek mekanizmaları güçlendirilmeli. Düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına yönelik erken öğrenme, akademik destek, rehberlik ve okul-aile işbirliği programları özellikle dezavantajlı bölgelerde önceliklendirilmeli.

Eğitimde Eşitsizlikler

Enise Akçin

Eğitimde fırsatlara erişim; bireylerin yaşadığı bölge, ailelerinin sosyoekonomik ve eğitimsel arka planı, cinsiyet, okul türü ve eğitim kademesi gibi birbirine kesişen faktörler üzerinden şekilleniyor (Bourdieu, 1986). Bu bölüm, eğitim sisteminin farklı kademelelerinde ve alanlarında ortaya çıkan eşitsizlik örüntülerini görünür kılmayı; eşitsizliklerin nerede yoğunlaştığını, hangi aşamalarda derinleştiğini ve hangi mekanizmalar aracılığıyla yeniden üretildiğini veri temelli bir çerçevede tartışmayı amaçlıyor. Bu kapsamda okullaşma oranlarından eğitim kurumlarının yapısına, cinsiyet temelli farklılıklardan özel eğitim ve kuşaklar arası aktarım dinamiklerine uzanan geniş bir gösterge seti birlikte değerlendiriliyor.

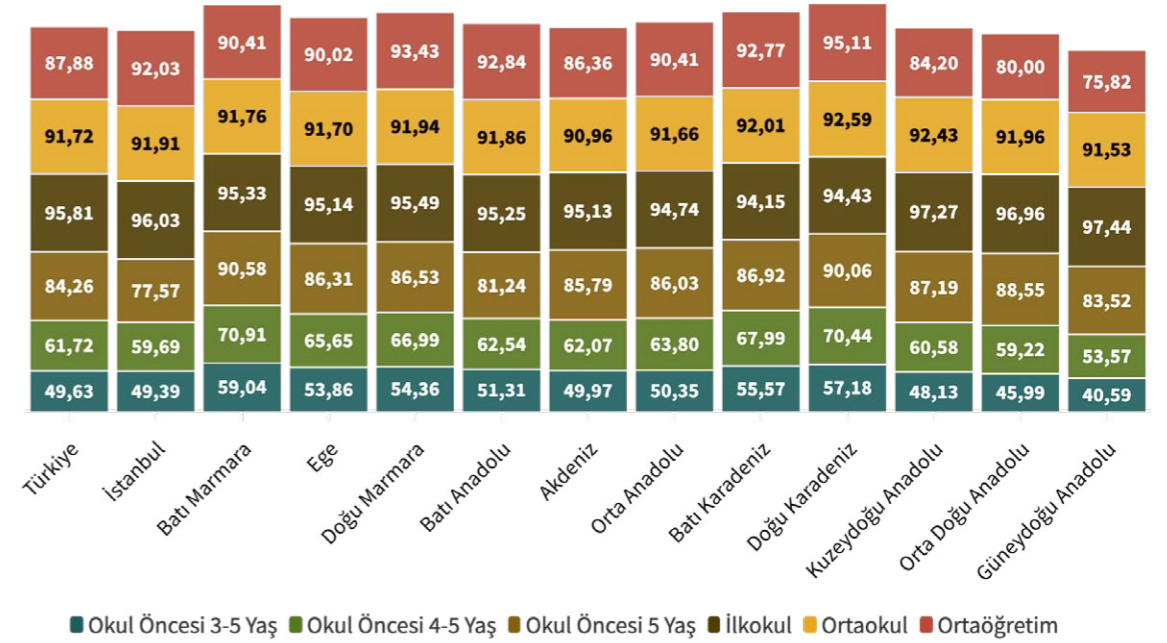
Bölgelere Göre Okullaşma Oranları

Bölgelere göre net okullaşma oranları incelendiğinde, eğitimde bölgesel farkların en erken yaşlarda ortaya çıktığı ve kademeler ilerledikçe biçim değiştirerek devam ettiği görülüyor. Okul öncesi 3-5 yaş grubunda okullaşma oranları bölgeler arasında keskin biçimde ayrışıyor: Batı Marmara'da oran %59,04 ve Doğu Karadeniz'de %57,18 düzeyindeyken, Güneydoğu Anadolu'da %40,59'a ve Orta Doğu Anadolu'da %45,99'a kadar geriliyor. Bu fark, erken çocukluk döneminde eğitime erişimin önemli ölçüde bölgesel sosyoekonomik koşullar, bakım düzenleri ve aile içi iş bölümüyle ilişkili olduğunu gösteriyor. Nitekim bazı bölgelerde kadınların ev içi bakım rolünün daha yaygın olması, küçük yaşta çocukların (3-4 yaş) kurumsal bakım ve eğitim ortamlarına yönlendirilmesini daha az gerekli kılabilir; bu durum düşük

okullaşma oranlarının doğrudan bir eğitim dezavantajı olarak yorumlanmasını sınırlayan bir etken olarak değerlendirilebilir. 4-5 yaş grubunda da benzer bir örüntü sürüyor; Batı Marmara'da okullaşma %70,91 ve Doğu Karadeniz'de %70,44 seviyesine çıkarken, Güneydoğu Anadolu'da %53,57 ve Orta Doğu Anadolu'da %59,22'de kalıyor (Grafik 88).

5 yaş grubunda ise okullaşma oranlarının ülke genelinde belirgin biçimde yükseldiği ve bölgesel farkların görece daraldığı görülüyor. Batı Marmara'da oran %90,58'e, Doğu Karadeniz'de %90,06'ya ulaşırken Güneydoğu Anadolu'da %83,52 ile ülke ortalaması %84,26'nın altında kalmaya devam ediyor. Bu tablo, okul öncesi eğitimin bu yaşta giderek ilkokula hazırlık işleviyle daha yaygınlaştığını ancak erken yaşlarda biriken eşitsizliklerin tamamen telafi edilemediğini gösteriyor. İlkokul düzeyine geçildiğinde okullaşma oranları tüm bölgelerde %94-97 bandında yoğunlaşıyor; Güneydoğu Anadolu'da %97,44 ve Kuzeydoğu Anadolu'da %97,27 ile yüksek ve homojen bir görünüm sergileniyor. Ortaokulda da benzer bir tablo korunurken, ortaöğretimde bölgesel farklar yeniden belirginleşiyor: Doğu Karadeniz'de okullaşma oranı %95,11'e çıkarken, Güneydoğu Anadolu'da %75,82 ve Orta Doğu Anadolu'da %80 seviyesinde kalıyor (Grafik 88). Bu tablo, eğitimde bölgesel eşitsizliklerin en güçlü biçimde okul öncesinin erken dönemlerinde oluştuğunu, zorunlu eğitimle kısmen dengelendiğini ancak ortaöğretimde yeniden derinleşebildiğini ortaya koyuyor.

İllere göre ortalama eğitim süresi ve son 10 yıldaki değişim birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de eğitimde bölgesel eşitsizliğin hem



Grafik 88. Bölgelere Göre Net Okullaşma Oranı (% , 2024-25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Şekil 6. Türkiye'de Okul Öncesi Kademelere Göre Net Okullaşma Oranları

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Küçük yaş grubunda gözlenen düşük okullaşma oranları; ev içi bakım rollerinin yaygın olduğu bölgelerde doğrudan bir erişim sorunu olarak değil, yerel tercih ve ihtiyaçlar çerçevesinde şekillenen bir tablo olarak değerlendirilebilir.

İlkokul ve ortaöğretimde sağlanan cinsiyet dengesi, yükseköğretim kademesinde yerini erkek öğrenciler aleyhine gelişen bir sayısal farklılığa bırakıyor.

2019/20-2024/25 döneminde 99-100 bandında seyretmesi, kız ve erkek çocukların brüt okullaşma oranlarının son altı yılda neredeyse eşitlendiğini ve bu kademedeki cinsiyete dayalı belirgin bir erişim farkı bulunmadığını gösteriyor. Ortaokulda ise cinsiyet oranının dönem boyunca 100'ün üzerinde kalması, kız çocukların brüt okullaşma oranlarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek seyrettiğine işaret ediyor; ancak bu farkın zamanla azaldığı ve 2024-25'te 100,97 seviyesine gerilediği görülüyor (Grafik 89). Bu tablo ortaokulda erkek öğrencileri eğitimde tutmada yaşanan zorluğun nispeten aşıldığına işaret ediyor.

Ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde ise cinsiyet oranlarının seyri, eşitsizliğin yön değiştirdiğini ortaya koyuyor. Ortaöğretimde 2019-20'de 94,52 olan cinsiyet oranının yıllar içerisinde artış seyri göstermesi ve 2024-25'te 99,17'ye yükselmesi, kız çocukların brüt okullaşma oranlarının erkeklere göre daha düşük olduğu bir yapıdan görece dengeye yaklaştığını gösteriyor. Buna karşılık yükseköğretimde cinsiyet oranının 2019-20'de 98,9'dan 2024-25'te 121,52'ye yükselmesi, bu kademedeki kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerinkini açık ara aşar hale geldiğini ortaya koyuyor (Grafik 89). Bu tablo, Türkiye'de cinsiyete dayalı eşitsizliklerin ilkökul düzeyinde büyük ölçüde giderildiğini, ortaöğretimde dengelenme eğilimi gösterdiğini; ancak yükseköğretimde bu

kez erkek öğrenciler aleyhine belirgin bir ayrışmanın oluştuğunu ve cinsiyet eşitsizliğinin artık erişimden ziyade kademeler arası geçişler ve eğitimde kalma süreleri üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini düşündürüyor.

Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğrenci Sayıları

Özel eğitim kurumlarındaki öğrenci sayıları değerlendirildiğinde, 2018/19-2024/25 döneminde özel eğitime olan talebin istikrarlı ve güçlü biçimde arttığı, ancak bu artışın cinsiyetler arasında dengeli dağılmadığı görülüyor. Toplam öğrenci sayısı yedi yılda yaklaşık 399 binden 603 bine yükselerek %50'nin üzerinde artarken, bu büyümenin sayısal ağırlığını erkek öğrenciler oluştursa da oransal olarak kız öğrencilerin daha yüksek oranda artış gösterdiğini söylemek mümkün.

Erkek öğrenci sayısı aynı dönemde yaklaşık %49,4'lük bir değişimle 253 binden 378 bine çıkarken, kız öğrenci sayısı %54,1'lik bir artış ile 146 binden 225 bine yükseliyor (Grafik 90). Buna rağmen erkek öğrencilerin toplam içindeki ağırlığı korunuyor. Bu görünüm, özel eğitim ihtiyacının yalnızca artan tanı ve farkındalıkla açıklanamayacağını; tanılama, yönlendirme ve aile başvurularında cinsiyete bağlı farklılıkların etkili olabileceğini düşündürüyor.

Uluslararası çalışmalar, erkek çocukların özel eğitim kapsamında daha yüksek oranlarda tanı aldığını göstermekte (Loomes vd., 2017); buna karşılık kız çocuklarının gelişimsel güçlüklerinin daha geç fark edildiğini ve kurumsal eğitime daha sınırlı biçimde yönlendirildiğini ortaya koymaktadır (Kvande vd., 2018). Özel gereksinimli kız çocuklarının güvenlik, istismar, kötü muamele gibi kaygılar nedeniyle aileler tarafından özel eğitim



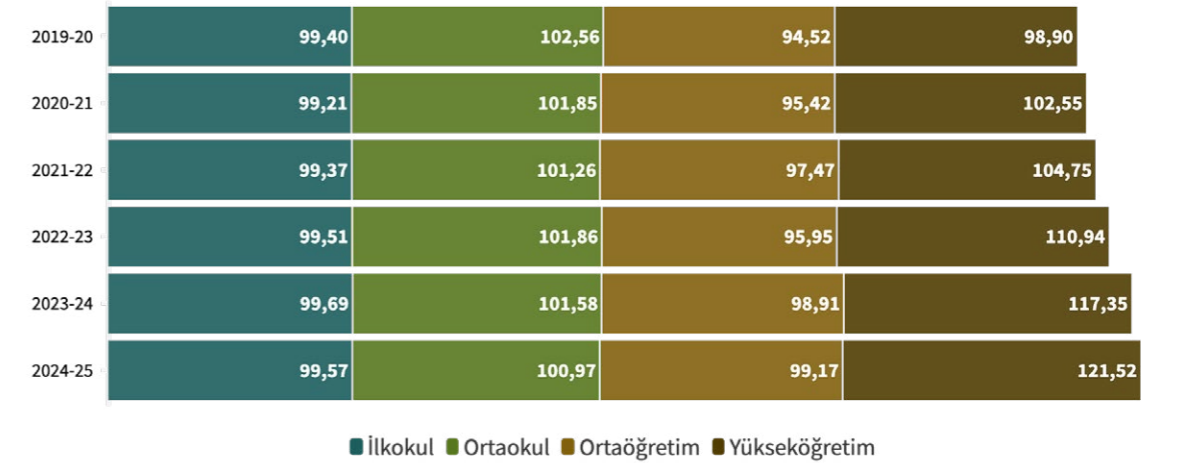
Şekil 7. Okul Türlerine Göre Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Oranı (2024-25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

Tablo 29. Eğitim Kurumlarının Türlerine Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (2023/24-2024/25)

	Okul Türü	2023-24	2024-25
Okul Sayısı	Resmi	61.111	59.336
	Özel	14.352	14.700
Öğrenci Sayısı	Resmi	15.849.271	15.366.143
	Özel	1.631.192	1.539.579
Öğretmen Sayısı	Resmi	993.397	1.009.671
	Özel	175.499	177.738

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Grafik 89. Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Cinsiyet Oranı (2019/20-2024/25)¹

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025

¹ Grafik 89'da cinsiyet oranı, belirli bir öğretim yılında ilgili öğretim türünün kız çocuk brüt okullaşma oranının, aynı öğretim yılında ilgili öğretim türünün erkek çocuk brüt okullaşma oranına olan göreceli büyüklüğünü göstermektedir. İki farklı göstergenin (brüt okullaşma oranlarının) birbirine oranlanmasıyla yapılan hesaplamaların 100 ile çarpılmasıdır.

ortamına daha az yönlendirilmesi ya da erkek öğrencilerin ev ortamında kontrolünün daha zor olduğu düşüncesinin kurumsal eğitime yönlendirmeyi artırması, özel eğitim alanında cinsiyete dayalı eşitsizlik riskine işaret ediyor. Öte yandan özel okulların özel gereksinimli öğrenci kabulünde isteksiz davranmaları da bu öğrencilerin büyük ölçüde kamu okullarında yoğunlaşmasına yol açıyor. Bu çerçevede, özel eğitimin nicel olarak büyüdüğünü ancak bu büyümenin kapsayıcılık ve eşitlik boyutlarının daha yakından izlenmesi gerektiğini ortaya koyuyor.

Eğitimde Kuşaklar Arası Eşitsizlikler

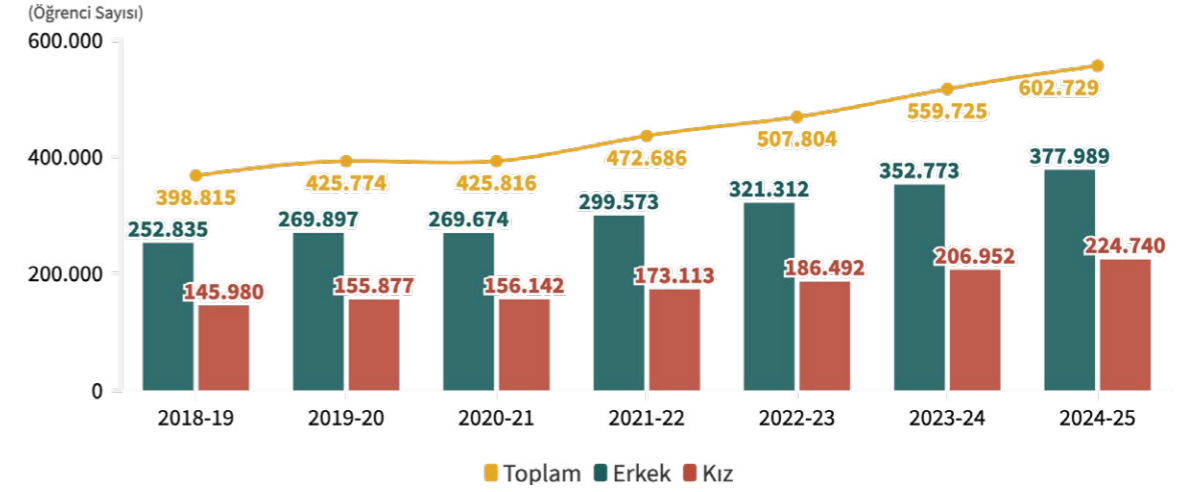
Eğitimde eşitsizliğin önemli bir boyutu, bireylerin eğitim düzeylerinin aile arka planı tarafından ne ölçüde belirlendiğinde ortaya çıkıyor. Ebeveynin tamamladığı eğitim düzeyi yükseldikçe, bireyin yükseköğretime ulaşma olasılığı belirgin biçimde artıyor; buna karşılık ebeveyn eğitimi düşük kaldığında, eğitimde yukarı yönlü hareketlilik sınırlı kalıyor. Babası ortaöğretim altı eğitime sahip bireylerin yalnızca %27'si yükseköğretime ulaşabiliyorken bu oran babası ortaöğretim mezunu olanlarda %56'ya, babası yükseköğretim mezunu olanlarda ise %80'e yükseliyor. Benzer bir örüntü anneler için daha da güçlü biçimde gözleniyor: Annesi ortaöğretim altı eğitime sahip bireylerin %29'u yükseköğretim

mezunu olurken, bu oran annesi ortaöğretim mezunu olanlarda %64'e, annesi yükseköğretim mezunu olanlarda %84'e çıkıyor (Grafik 91). Bu tablo, özellikle annenin eğitim düzeyinin çocukların eğitim başarısı üzerinde kritik bir belirleyici olduğunu gösteriyor.

Grafik aynı zamanda eğitimde eşitsizliğin yalnızca erişimle sınırlı olmadığını, eğitim seviyeleri arasında sıkışma riski yarattığını da ortaya koyuyor. Ebeveyni ortaöğretim mezunu olan bireylerin önemli bir bölümü kendi eğitimlerini de ortaöğretim düzeyinde tamamlıyor; örneğin annesi ortaöğretim mezunu bireylerin %25'i, babası ortaöğretim mezunu olanların ise %30'u yine ortaöğretimde kalıyor. Buna karşılık ebeveyni yükseköğretim mezunu bireylerde ortaöğretim altında kalma oranı oldukça düşük; babası yükseköğretim mezunu olanlarda bu oran %4, annesi yükseköğretim mezunu olanlarda %3 seviyesinde (Grafik 91).

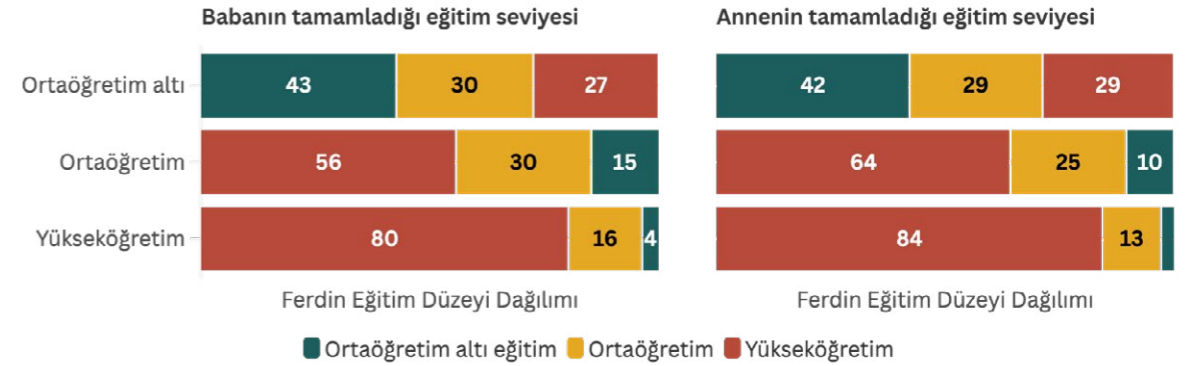
Bu bulgular, Türkiye'de eğitim sisteminin eşitsizlikleri telafi eden güçlü bir dengeleyici işlev görmekte zorlandığını; aileden devralınan eğitim sermayesinin bireyin eğitim yolculuğunu büyük ölçüde şekillendirmeye devam ettiğini gösteriyor. Bu çerçevede grafik, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeye yönelik politikaların erken çocukluk döneminden başlayarak aile arka planını dengeleyici müdahaleleri merkeze alması gerektiğine işaret ediyor. Uluslararası kanıtlar da dezavantajlı çocuklara erken yaşlarda yapılan hedefli eğitim yatırımlarının, geç yaşlarda uygulanan telafi edici müdahalelere kıyasla daha yüksek ve kalıcı getiriler sağladığını ve bu etkilerin ancak eğitim sürecinin ilerleyen aşamalarında nitelikli öğrenme fırsatlarıyla desteklendiğinde sürdürülebilir hale geldiğini ortaya koyuyor (García vd., 2020; Heckman, 2006).

Özel eğitime olan talep hızla artarken, bu artışın cinsiyetler arasında dengeli dağılmadığı ve kız öğrencilerin sistem içinde daha sınırlı yer bulabildiği görülüyor.



Grafik 90. Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğrenci Sayıları (2018/19-2024/25)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2025



Grafik 91. Ebeveynin Tamamladığı Eğitim Düzeyine Göre Ferdin Eğitim Düzeyi Dağılımı (% 2024)

Kaynak: TÜİK, Ulusal Eğitim İstatistikleri, 2024

Not: 25 ve daha yukarı yaşta nüfus dahil edilmiştir. Bilinmeyenler ve yabancılar kapsama alınmamıştır. Tablodaki rakamlar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME



SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından hazırlanan Eğitim İzleme Raporu 2025, Türkiye eğitim sisteminin mevcut durumunu veriye dayalı bir perspektifle ele alırken “Eğitim-İstihdam İlişkisi”ni çalışmanın odağına yerleştirmiştir. 2019 yılından beri düzenli olarak yayımlanan raporların en günceli olan bu kapsamlı çalışma, eğitimin yalnızca niceliksel büyüme süreci ile açıklanamayacağını; aynı zamanda işgücü piyasasıyla uyumlu niteliksel bir dönüşümün de zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Yakın dönemde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sayesinde çokça duyduğumuz beceri temelli eğitim de böylesi bir ihtiyacın sonucu olarak değerlendirilebilir.

Raporun en temel bulgularından biri, Türkiye'nin eğitim sisteminde yaşanan belirgin demografik daralmadır; zira 2024-25 eğitim öğretim yılında örgün eğitimdeki toplam öğrenci sayısı yaklaşık 754 bin kişilik bir azalmayla 17,96 milyona gerilemiştir. Bu %4'lük düşüş, özellikle okul öncesi ve ortaöğretim kademelerinde yoğunlaşırken Türkiye'nin doğurganlık oranınının 1,48 seviyesine inmiş olması bu daralmanın yapısal ve uzun vadeli bir değişim olduğuna işaret etmektedir. Öğrenci sayısındaki bu azalma, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında kısmi bir iyileşme sağlasa da bu durumun kendiliğinden bir kalite artışı yaratmayacağı, aksine eğitim bütçesinin ve insan kaynağının çok daha stratejik bir planlama ile yönetilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca doğurganlık oranındaki düşüşün ilerleyen süreçte eğitim-istihdam ilişkisine nasıl yansıtacağı da çok yönlü bir incelemeyi hak etmektedir.

Eğitim sisteminin en kronik sorunlarından biri eğitim-istihdam ilişkisi, 2025 yılı verileriyle çok daha görünür hale gelmiştir. Türkiye'de eğitim düzeyi arttıkça istihdam oranlarının yükseldiği bir gerçektir; ancak bu durum

“diploma enflasyonu” ve “beceri uyumsuzluğu” kavramlarının yarattığı yapısal krizlerle gölgelenmektedir. Veriler, yükseköğretim mezunları arasında yoksulluk oranının son 20 yılda üç kattan fazla artarak %5,1'e ulaştığını ve “diplomalı yoksulluk” olgusunun toplumsal bir risk haline geldiğini kanıtlamaktadır. Mezunların çalıştıkları işin niteliği ile aldıkları eğitim arasındaki uçurum, dört yıllık üniversite mezunlarının %22,8'inin kendi eğitim seviyelerinin altında işlerde çalışmak zorunda kaldığını göstermektedir. Bu durum sadece bireysel bir motivasyon kaybı değil, aynı zamanda ülkenin beşeri sermayesinin verimsiz kullanımı anlamına gelmektedir. Sektörel bazda incelendiğinde, sağlık ve teknik alanlardaki istihdam başarısı ile sosyal bilimler ve sanat alanlarındaki darboğaz arasındaki makasın iyice açıldığı görülmektedir. Sağlık alanında kayıtlı istihdam oranı %86,7 iken, sosyal bilimler ve gazetecilik gibi alanlarda bu oranın %69,6'ya düşmesi ve daha da önemlisi bu mezunların sadece %20,1'inin kendi alanında iş bulabilmesi, yükseköğretim kontenjanlarının sektör ihtiyaçlarıyla önemli ölçüde uyumsuz olduğunu göstermektedir.

Buna karşın mesleki ve teknik eğitim, okuldan işe geçişi kolaylaştıran stratejik bir alternatif olarak raporda yeniden değer kazanmaktadır. Mesleki ve teknik lise mezunlarının istihdam oranlarının (%61,0), genel lise mezunlarından (%51,2) belirgin şekilde yüksek olması, piyasanın beceri odaklı teknik eleman talebinin canlılığını yansıtmaktadır. Ancak bu potansiyele rağmen ortaöğretim kademesinde öğrenci sayısının %8 oranında azalması, zorunlu eğitimin süresi ve mahiyetinin gençlerin beklentileriyle örtüşmediğini, ekonomik zorunlukların öğrencileri eğitimden kopararak erken yaşta işgücü piyasasına ittiğini göstermektedir. Türkiye'de her dört gençten birinin (%26,7) “Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne Yetiştirmede”

(NEİY) olması, bu gençlerin sistem dışında kalarak sosyal ve ekonomik risklere açık hale gelmesi, eğitim politikalarının en öncelikli çözüm alanlarından biridir.

Eğitimin finansmanı ve kurumsal kapasitesi bağlamında, 2025 yılı bütçesi nominal olarak 2,1 trilyon TL'yi aşsa da yüksek enflasyonun bütçenin reel değerini aşındırdığı görülmektedir. Türkiye'nin öğrenci başına yaptığı harcamanın (yaklaşık 3.336 dolar), OECD ortalaması olan 13.527 doların dörtte biri seviyesinde kalması, finansal yetersizliğin özellikle temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitimde kalite farklarının bölgesel ve sosyoekonomik ekseninde derinleşmesine neden olmakta, aileden devralınan eğitim sermayesi bireyin geleceğini belirleyen güçlü faktör olmaya devam etmektedir. Öğretmenlik meslek ekosistemi de bu dönüşümden etkilenmekte; TALIS verileri ışığında öğretmenlerin artan idari iş yükü, sınav odaklı sistemin yarattığı stres ve toplumsal değer algısındaki değişimler mesleki sürdürülebilirliği zorlamaktadır. Yeni mezun öğretmenlerin sınıf uygulamalarına hazırlık düzeyindeki düşüş, öğretmen yetiştirme programlarının dijital pedagoji ve kapsayıcı eğitim gibi yeni gerekliliklere uyum sağlamakta zorlandığını, bu noktada Millî Eğitim Akademisinin kuruluşuyla hedeflenen yapısal dönüşümün kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Raporun ortaya koyduğu gelecek projeksiyonları, Türkiye'nin 2100 yılına kadar nüfusunun büyük bölümünün yükseköğretim mezunu olacağı yüksek eğitimli bir toplum yapısına doğru ilerlediğini öngörmektedir. Ancak bu devasa eğitimli nüfusun istihdam edilebilmesi, ekonominin bilgi yoğun ve yüksek katma değerli bir modele dönüşmesiyle mümkündür; aksi takdirde bugün yaşanan “beceri uyumsuzluğu” ve “aşırı eğitimlilik” sorunları kronik toplumsal krizlere dönüşme riski taşımaktadır.

Dijital dönüşüm ve yapay zeka teknolojilerinin iş tanımlarını kökten değiştirdiği bu yeni dönemde, eğitim sisteminin diploma veren statik bir yapıdan, bireylere yaşam boyu beceri güncelleme imkanı sunan esnek bir ekosisteme evrilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim programlarının 3+1 veya 7+1 gibi iş yeri temelli öğrenme modelleriyle daha modüler hale getirilmesi, mesleki eğitimin sanayi ve hizmet sektörünün içine taşınması, yanlış tercihlere dayalı kaynak israfını önleyecek ve öğrencilerin piyasa koşullarına uyumunu hızlandıracaktır.

Önümüzdeki süreçte demografik yapıdaki değişim ile dijital dönüşüm ve yapay zeka teknolojilerindeki gelişimin yakından takip edilmesi; buna ilaveten eğitim süreçleri ile istihdam sahası arasındaki dinamik ilişkiyi güçlendiren bir ekosistemin kurulması eğitim sahasındaki başarımız açısından son derece önemlidir. Fakat şurası da unutulmamalıdır ki mesleğe hazırlayıcı teknik becerileri kişilere kazandırıyor olmak hiçbir eğitim sistemini tek başına başarılı kılmaya yetmez; bu becerilerin ahlaki erdemlerle desteklenmesi gerekir. Son dönemde dünyanın gözü önünde yaşanan haksızlık ve zulümler teknolojiyi iyi kullanmakla iyi insan olmak arasındaki kopuşun derinliğini bir kez daha göstermiş oldu. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaya koyduğu yetkin ve erdemli insan ideali meselelerin Türk eğitim sistemine bakan yönü açısından umut verici bir adım olarak görülebilir. Ancak burada asıl önemli husus bu idealin nasıl ve ne düzeyde hayata geçirilebileceğidir. Bunun birincil muhatabı eğitim bürokrasisi ve sahadaki uygulayıcılar olmakla birlikte bu süreçte toplumun tüm kesimlerine belli sorumluluklar düştüğünü hatırlatmak; EPAM olarak bu süreci izlemeye ve üzerimize düşen sorumluluğu yerine getirmek için samimi bir gayret içinde çalışmalarımıza devam edeceğimizi belirtmek isteriz.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ö. (2022). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitim. *Türk Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarif-ansiklopedisi.org.tr/mesleki-teknik-egitim> adresinden erişildi.
- Aksaray Üniversitesi. (2024). *2024 YKS yerleştirme sonuçlarına göre program bazında kontenjan ve yerleşen öğrenci sayıları* [PDF]. <https://ogris.aksaray.edu.tr/dosya/7b090f7b-9d57-4baf-8f2e-0679017b3e56.pdf> adresinden erişildi.
- Aljohani, N., Aslam, A., Khadidos, A., & Hassan, S. (2022). Bridging the skill gap between the acquired university curriculum and the requirements of the job market. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7(3), 100190.
- Alpaydın, Y., Taşçı, F., Kültür, K. & Bektaş, T. (2025a). *Meslek liselerinde staj: İşletmelerde beceri eğitimi ve meslekî becerilerin kazanılmasına yönelik paydaş görüşlerine dayalı bir araştırma*, (Yayın No: 2025-9). İstanbul Ticaret Odası. <https://itosam.org.tr/public-pdf/NDEz> adresinden erişildi.
- Alpaydın, Y. (2025b, 19 Nisan). Dijital dönüşümün eşliğinde istihdam ve yükseköğretim. *Sabah Gazetesi*.
- Alpaydın, Y. (2025c, 18 Ocak). Yükseköğretimde genişleme ve mezunların KOBİ’lerde etkin istihdamı. *Sabah Gazetesi*.
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787> adresinden erişildi.
- Anadolu Ajansı (AA). (2025). *Türkiye mezunu Somalili gençler, akademi ve diplomaside ülkelerine katkı sağlıyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiye-mezunu-somalili-gencler-akademi-ve-diplomaside-ulkelerine-katki-sagliyor/3690050> adresinden erişildi.
- Australian Children’s Education & Care Quality Authority (ACECQA). (2025). *Guide to the National Quality Framework*. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2025-09/Guide-to-the-NQF-250901.pdf> adresinden erişildi.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bektaş, T. (2023). *Mesleki mükemmeliyet merkezleri*. (Politika Notu 2023/52). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Berk, Ş., & Demirel, M. (2024). Mesleki eğitimde yaşanan gelişmeler. Y. Alpaydın & K. Kültür (Ed.) içinde, *Türk eğitim sisteminde dönüşüm* (s. 215-244). SETA Kitapları.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bonal, X. (2007). On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America. *International Journal of Educational Development*, 27(1), 86–100. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.05.003>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.) içinde, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. *Handbook of Labor Economics*, 3, 1801–1863. [https://doi.org/10.1016/S1573-4463\(99\)03011-4](https://doi.org/10.1016/S1573-4463(99)03011-4)
- Cedefop. (2023). *The future of vocational education and training in Europe: Synthesis report*. (Cedefop Reference Series No. 125). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2801/08824
- Cedefop. (2025). *Austria: Implementation of higher VET act picks up speed*. National news on VET. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/austria-implementation-higher-vet-act-picks-speed> adresinden erişildi.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teachers and Teaching*, 23(8), 859–862.
- Craig, C. J., Flores, M. A., & Harris, D. (2023). Teacher burnout, demoralization, and attrition in global contexts. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104054.
- Cutler, D., Huang, W., & Lleras-Muney, A. (2015). When does education matter? The protective effect of education for cohorts graduating in bad times. *Social Science & Medicine*, 127, 63–73. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.07.056>
- Çağlar, A., Alp, E., Çetinkaya, E., & Karadeniz, O. (2026). Enhancing graduate employability through extended internships in vocational higher education: Evidence from Türkiye. *International Journal of Educational Development*, 121, 103515. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103515>
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 518-541. <https://doi.org/10.17679/inuefd.476428>
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: Evaluation instrument* (2013 ed.). Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Di Battista, A., Grayling, S., Hasselaar, E., Leopold, T., Li, R., Rayner, M., & Zahidi, S. (2023). *The future of jobs report 2023*. World Economic Forum. <https://hdl.voced.edu.au/10707/648248> adresinden erişildi.
- Dreer-Göthe, B. (2025). How appreciation predicts teachers’ job satisfaction, emotional exhaustion, and quitting intentions. *Educational Studies*, 51(6), 1279-1299. <https://doi.org/10.1080/03055698.2025.2511915>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Ecer, H. (2026). İstihdam piyasası ile eğitim sağlayıcılar arasındaki uyumun değerlendirilmesi. *Öneri Dergisi*, 21(65). DOI: 10.14783/maruoneri.1791523
- European Commission. (2024a). *Labour and skills shortages in the EU: An action plan* (COM (2024) 131 final). Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=27473&langId=en> adresinden erişildi.
- European Commission. (2024b). *Quality assuring education for democratic citizenship in VET: Summary report from the EQAVET Peer Learning Activity (24–25 April 2024)*. Brussels: European Commission. https://epale.ec.europa.eu/system/files/2025-02/EQAVET-PLA-2024-Report_1.pdf adresinden erişildi.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
- Fabra, M., & Camisón, C. (2009). Direct and indirect effects of education on job satisfaction: A structural equation model for the Spanish case. *Economics of Education Review*, 28, 600–610. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.12.002>
- Farahmandpour, Z., & Voelkel, R. (2025). Teacher turnover factors and school-level influences: A meta-analysis of the literature. *Education Sciences*, 15(2), 219.
- Funkhouser, E. (1998). Changes in the returns to education in Costa Rica. *Journal of Development Economics*, 57(2), 289–317. [https://doi.org/10.1016/S0304-3878\(98\)00090-X](https://doi.org/10.1016/S0304-3878(98)00090-X)
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502-2541.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2025). *2024 yılı faaliyet raporu*. https://sgb.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/SGB/012014/2024_faaliyet_raporu_baski3007.pdf adresinden erişildi.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Holmes, W., & Miao, F. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Unesco Publishing.
- Holmes, W; Bialik, M; Fadel, C; (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. (1st ed.). Center for Curriculum Redesign: Boston, MA, USA.
- Hutchinson, J. (2021). *Identifying pupils with special educational needs and disabilities (SEND)*. Education Policy Institute. https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2021/03/SEND-Identification_2021-EPI.pdf adresinden erişildi.
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D., & Collins, G. (2018). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/8354> adresinden erişildi.
- International Labour Organization (ILO). (2025). *Workforce 2030: Skills for thriving in the green and digital transitions*. Geneva: International Labour Office. https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-12/Workforce%202030_Web_final.pdf adresinden erişildi.
- Isik, V., Ozdemir, M., & Cakmak, B. (2025). Do support mechanisms ensure a smooth labor market transition? A cross-cultural qualitative study on vocational high school graduates in Türkiye. *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251375206>

- İGEDER & İLKE Vakfı. (2025). *Ortaöğretimde Zorunlu Eğitimin Geleceği Çalıştayı Sonuç Raporu*. <https://ilke.org.tr/tr/yayin-detay/ortaogretimde-zorunlu-egitimin-gelecegi-esneklik-beceri-ve-ihhtiyac-odakli-donusum-cagrisi> adresinden erişildi.
- İLKE Vakfı. (2023). *Mesleki ve teknik eğitimde yeni ufuklar. III. İstanbul eğitim konferansı sonuç raporu*. https://ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/4664/dosyalar/iek_sonuc_raporu_tr.pdf adresinden erişildi.
- İLKE Vakfı. (2025). *Öğretmen yetiştirmede vizyon ve dönüşüm. V. İstanbul eğitim konferansı sonuç raporu*. https://ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/5314/dosyalar/iek_sonuc_v.pdf adresinden erişildi.
- İŞKUR. (2024). *2024 yılı Türkiye işgücü piyasası araştırması sonuç raporu*. Türkiye İş Kurumu Yayınları. <https://www.iskur.gov.tr/medya/5p4c1xr0/turkiye.pdf> adresinden erişildi.
- Karmakar, S., & Breslin, F. (2008). The role of educational level and job characteristics on the health of young adults. *Social Science & Medicine*, 66, 2011-2022. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.01.017>
- Kayahan Karakul, A. (2016). Educating labour force for a green economy and renewable energy jobs in Turkey: A quantitative approach. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 63, 568-578. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2016.05.072>
- Kayıkçı, K., & Aksoy, B. (2025). Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) eğitim paydaşlarının MESEM uygulaması hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 548-568. DOI: 10.17860/mersinefd.1585210
- Kondakci, Y., & Orucu, D. (2017). Tertiary schooling patterns and disadvantaged groups in Turkey. *Bridges, Pathways and Transitions*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-101921-4.00013-0>
- Korkmaz, Ö., & Aydın, M. (2025). Detection of early school drop out in vocational and technical high schools in Turkey. *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251370443>
- Koru, E. (2025). *Toplumun görünümü raporu 2024*. (Alan İzleme Raporları: 2025/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. DOI: <http://dx.doi.org/10.71174/air22>
- Koytak, E., & Koru, E. (2026). *Türkiye'de uluslararası öğrencilerin eğitim ve yaşam deneyimleri*. (Araştırma Raporu No. 26). İLKE Vakfı. <http://dx.doi.org/10.71174/ar26>
- Kvande, M. N., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2018). Selection for special education services: The role of gender and socio-economic status. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 510-524.
- Kyui, N., & Radchenko, N. (2021). The changing composition of academic majors and wage dynamics: Beyond mean returns. *Journal of Comparative Economics*, 49(1), 272-291. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2020.07.009>
- Lange, S. M., & Thompson, B. (2006). Early Identification and Interventions for Children at Risk for Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(3), 108-119.
- Leuven, E., & Oosterbeek, H. (2011). Overeducation and mismatch in the labor market. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 283-326. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00003-1>
- Li, F., Morgan, W. J., & Ding, X. (2008). The expansion of higher education, employment and over-education in China. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 687-697. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.10.002>
- Li, N., & Wu, D. (2022). Education level, underemployment, and health. *Frontiers in Psychology*, 13, 708454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.708454>
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lufade, M., & Zaiem, H. (2024). Major choice and labor market outcomes. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 220, 609-623.
- Macrotrends. (t.y.). *Turkey exchange rate vs. U.S. dollar: 1957-2026*. <https://www.macrotrends.net/4037/turkey-exchange-rate-usd> adresinden erişildi.
- Mao, Y., Zhang, Y., Bai, J., Zhang, L., & Hu, W. (2022). The impact of COVID-19 on the employment status and psychological expectations of college graduates. *Frontiers in Psychology*, 13, 1039945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1039945>
- Millî Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. (2022, 12 Mayıs). Resmî Gazete, (Sayı: 31833). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2017, 16 Eylül). Resmî Gazete, (Sayı: 30182). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleğine Hazırlık Eğitimi Yönetmeliği. (2026, 17 Mart). Resmî Gazete, (Sayı: 33199). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2026/03/20260317-1.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete, (Sayı: 30471). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okulları Yönetmeliği. (2025, 12 Temmuz). Resmî Gazete, (Sayı: 32954). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250712-2.htm> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *2018 yılı idare faaliyet raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_Milliy_EYitim_Bakanlyy_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milliy_EYitim_Bakanlyy_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerine lise diploması imkanı*. <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezi-ogrencilerine-lise-diploması-imkanı/haber/21481/tr#:~:text=Mesleki%20e%-C4%9Fitim%20merkezleri%20taraf%C4%B1ndan%20verilen,dersler%20ile%20lise%20diplomas%C4%B1%20alabilecekler> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022a). "Öğretmen Eğitiminde Yeni Rekor". <https://www.meb.gov.tr/ogretmen-egitiminde-yeni-rekor/haber/26692/tr> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2023a). *2023 yılı idare faaliyet raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/30104246_1211.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024a). *2024 yılı idare faaliyet raporu*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/07145320_148.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024b). *Eğitimde yapay zekâ uygulamaları uluslararası forumu raporu*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/11104346_meb_egitimde_uyz_formu_raporu_web_28082024_tr.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024c). *Gaziantep milletvekili Sevda Karaca'nın 7/9988 esas numaralı yazılı soru önermesine ilişkin bilgi*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T7/WebOnergeMetni/2b95abd5-f3e9-4867-a4fe-bce655fbc807.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024d). *MEB istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20232024/icerik/629> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024e). *Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi*. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024f). *Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024g, 30 Nisan). *Sektörel mükemmeliyet merkezleri çalışma usul ve esasları hakkında yönerge*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2208.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024h). *İstanbul liseleri 2024 taban puanları ve yüzdelik dilimleri (LGS)*. https://tgco.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/15/740715/dosyalar/2024_06/30213328_istanbulliseleri2024tabanpuanlariyuzdelikdilimlerilgs.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024i). *Yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilecek öğrencileri seçme ve yerleştirme (YLSY) programı: 2014-2023 dönemi 10 yıllık durum raporu*. Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025a). *2025 liselere geçiş sistemi kapsamında merkezî sınava ilişkin istatistikî bilgiler*. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/16205446_2025lgsistatistikleri.pdf adresinden erişildi.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025b). *2025 yılı sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınavına alınacak adayların sonuç bilgisi ve alan bazlı taban puanlar*. Personel Genel Müdürlüğü. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/08182007_2025_1_so_sozlu_sinav_taban_puan.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025c). *2025-2026 ilk-ortaöğretim taşıma teknik şartname*. https://dhgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/24152812_20252026ilkortaogretimtasimatekniksartname.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025d). *Diyarbakır Milletvekili Mehmet Kamaç'ın 7/27796 esas numaralı yazılı soru önermesine ilişkin bilgi*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y3/T7/WebO-nergeMetni/a38acdd2-792b-4b59-8ff0-750ad330efaf.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025e). *Eğitimde yapay zeka politika belgesi ve eylem planı (2025–2029)*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitim-deyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025f). *İzleme ve değerlendirme raporu 2024*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/05165645_izlemevedegerlendirmeraporu.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025g). *Liselere geçiş sistemi kapsamında yerleştirme raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_08/04175401_LGS_infografik_-_BasYn.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025h). *MEB istatistikleri, örgün eğitim 2024-2025*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025i). *Mesleki eğitim*. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2025/09/26/alan_da_listesi_2025-39-alan-193-dal_mesem_68d63fad43ef0.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025j). *Yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere gönderilecek öğrencileri seçme ve yerleştirme (YLSY) 2024 raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025k). *2025 yılı bütçe raporu*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/146> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025l). *2025 yılı idare faaliyet raporu*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/185> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *Millî eğitim akademisi*. <https://akademi.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2018). *Staff-to-child ratio and class size*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/staff_child_ratio_0.pdf adresinden erişildi.
- OECD. (2019a). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2019_2b8ad56e-en/full-report/component-31.html adresinden erişildi.
- OECD. (2019b). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf adresinden erişildi.
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2023a). *Building future-ready vocational education and training systems*. OECD Publishing.
- OECD. (2023b). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2024a). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2024b). *Education at a glance 2024: Sources, methodologies and technical notes*. OECD Publishing.
- OECD. (2024c). *Youth unemployment rate*. <https://www.oecd.org/en/data/indicators/youth-unemployment-rate.html> adresinden erişildi.
- OECD. (2025a). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.
- OECD. (2025b). *OECD data explorer: International students abroad (non-fee paying) [Data set]*. OECD. https://data-explorer.oecd.org/vis?lc=en&df%5Bds%5D=dsDisseminateFinalDMZ&df%5Bid%5D=DSD_EAG_UOE_NON_FIN_STUD%40DF_UOE_NF_NR_NAT_ABROAD&df%5Bbag%5D=OECD.EDU.IMEP&df%5Bvs%5D=1.0&dq=.....A.....T.&to%5BTI-ME_PERIOD%5D=false&vw=tb&lom=LASTNPERIODS&lo=6 adresinden erişildi.
- OECD. (2025c). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD. (2025d). *Teacher professional learning: Drawing upon international practice for a future vision for Ukraine*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0cceeddf-en>
- OECD. (2025e). *Unemployment rates*. OECD Data Insights Statistical Releases. <https://www.oecd.org/en/data/insights/statistical-releases/2025/06/unemployment-rates-updated-june-2025.html> adresinden erişildi.
- OECD. (2025f). *Vocational education and training systems in nine countries: OECD reviews of vocational education and training*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/vocational-education-and-training-systems-in-nine-countries_6169d7a2/1a86eb6c-en.pdf adresinden erişildi.
- OECD. (2025g). *Youth not in employment, education or training (NEET), 2025 (indicator)*. OECD Data. <https://www.oecd.org/en/data/indicators/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.html> adresinden erişildi.
- OECD. (2026). *OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
- Oktay, Y., & Köybaşı Şemin, F. (2024). Türkiye'de ücretli öğretmenlik, alan değişikliği ve orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(4), 524–541. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1477139>
- Organization of Islamic Cooperation (OIC). (2025, June 21). *OIC General Secretariat and the Council of Higher Education of the Republic of Türkiye sign a Memorandum of Understanding on Cooperation in the field of Higher Education*. Retrieved from <https://cfm51.oic-oci.org/2025/06/21/oic-general-secretariat-and-the-council-of-higher-education-of-the-republic-of-turkiye-sign-a-memorandum-of-understanding-on-cooperation-in-the-field-of-higher-education/> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2018). *2018-yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,15288/2018-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2019). *2019-yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,16889/2019-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2020). *2020-yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,19460/2020-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2021). *2021-yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,21286/2021-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2022). *2022-yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,23913/2022-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2023). *2023-yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,25736/2023-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM (2024a). *KPSS lisans oturumları 14 Temmuz'da başlıyor*. <https://www.osym.gov.tr/TR,29516/kpss-lisans-oturumları-14-temmuzda-basliyor-13072024.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024b). *2024-yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,29511/2024-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024c). *2024 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. Ankara. <https://www.osym.gov.tr/TR,29532/2024-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2025a). *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.
- ÖSYM. (2025b, 16 Ocak). *Millî eğitim bakanlığı akademi giriş sınavı (MEB-AGS) 2025 akademi Giriş Sınavı (AGS) ile 2025 öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT): Sınava ilişkin açıklama ve konu dağılımları*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/MEB-AGS/konudagilimi16012025.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2025c). *2025 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. Ankara. <https://www.osym.gov.tr/TR,33377/2025-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2025d). *2025-yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,33437/2025-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.

- Öztürk, M. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli izleme raporu*. (Araştırma Raporları: 2025/25). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. DOI: <http://dx.doi.org/10.71174/ar25>
- Riddell, W. C., & Song, X. (2011). The impact of education on unemployment incidence and re-employment success: Evidence from the U.S. labour market. *Labour Economics*, 18, 453–463. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2011.01.003>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (SETA). (2025). *Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye katkıları*. <https://media.setav.org/tr/dosya/2025/05/uluslararasi-ogrencilerin-turkiyeye-katkilari.pdf> adresinden erişildi.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası. *Gösterge niteliğindeki merkez bankası kurları*. <http://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/TR/TCMB+TR/Main+Menu/Istatistikler/Doviz+Kurlari/Gosterge+Niteligindeki+Merkez+Bankasi+Kurlarii/> adresinden erişildi.
- 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.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB). (2025a). *2024 yılı idare faaliyet raporu*. <https://www.csgeb.gov.tr/Media/avna5bco/2024-idare-faaliyet-raporu-tasla%C4%9F%C4%B1-280225-docx-003.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB). (2025b). 4688 sayılı kamu görevlileri sendikaları ve toplu sözleşme kanunu gereğince kamu görevlileri sendikaları ile konfederasyonların üye sayılarına ilişkin 2025 temmuz istatistikleri hakkında tebliğ (2025, 6 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 32948). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250706-3.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB). (2026, 6 Ocak). *Bakan Işıkhhan, genç istihdam hamlesi-güç programının tanıtımında konuştu*. <https://www.csgeb.gov.tr/haberler/bakan-isikhan-genc-istihdam-hamlesiguc-programinin-tanitiminda-konustu/> adresinden erişildi.
- Teichler, U. (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38(2), 169–190. <https://doi.org/10.1023/A:1003761214250>
- Türk Eğitim-Sen. (2025, 25 Şubat). *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.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2016). *Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun*. (Kanun No. 6764) <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209.pdf> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2023). *Eğitim harcamaları istatistikleri, 2023*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53557> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2024a). *İstatistiklerle çocuk, 2024* [Veri Seti]. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2024-54197> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2024b). *İstatistiklerle gençlik, 2024* [Veri Seti]. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2024-54077> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2024c). *İşgücü piyasasında gençler, 2024* [Veri Seti]. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Piyasasinda-Gencler-2024-57941> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2024d). *Ulusal eğitim istatistikleri, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2024-53937> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2024e). *Yükseköğretim istihdam göstergeleri, 2024* [Veri seti].
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2025a). *Doğum istatistikleri 2024*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/press/54196> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2025b). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2025* [Veri seti]. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Gelir,-Yasam,-Tuketim-ve-Yoksulluk-107> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2025c). *İşgücü istatistikleri, 2025* [Veri Seti] <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Ekim-2025-54067> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2025d). *Tüketici fiyat endeksi, Aralık 2025* [Veri bülteni]. <https://veriportali.tuik.gov.tr/press/58294> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2025e). *Ulusal eğitim istatistikleri, 2024*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/press/53937> adresinden erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK). (2025f). *Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2025*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53994> adresinden erişildi.
- UNESCO Institute for Statistics. (UIS). (2023). *Factsheet 63: Teaching requirement policies globally and their implications for monitoring SDG 4*. Montreal: UIS.
- UNESCO Institute for Statistics. (2025). *Out-of-school rate for children of primary school age, both sexes (%)*. UNESCO Data Browser. <https://databrowser.uis.unesco.org/view#indicatorPaths=UIS-SDG4Monitoring%3A0%3AROFST.1.CP&geoMode=countries&geoUnits=&browsePath=EDUCATION%2FUIS-SDG4Monitoring%2Ft4.1%-2Fi4.1.4&timeMode=range&view=table&chartMode=multiple&tableIndicatorId=ROFST.1.CP&chartIndicatorId=ROFST.1.CP&chartHighlightSeries=&chartHighlightEnabled=true> adresinden erişildi.
- United Nations Population Fund (UNFPA). (2024). *State of world population 2024: Interwoven lives, threads of hope: Ending inequalities in sexual and reproductive health and rights*. Retrieved from https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/swp_2024_report_0.pdf
- UNICEF. (2021). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi sektörünün sistematik analizi*. Ankara: UNICEF Türkiye.
- Üner, M. M., Çamalan, Ö., & Karatepe, T. (2025). Türkiye'de Yükseköğrenim Başvuru Oranının Belirleyicileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 17(3), 1854–1867. <https://doi.org/10.20491/isarder.2025.2068>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Verhaest, D., & Omey, E. (2006). The impact of overeducation and its measurement. *Social Indicators Research*, 77(3), 419-448. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-4276-6>
- Vestad, L., & Bru, E. (2024). Teachers' support for growth mindset and its links with students' growth mindset, academic engagement, and achievements in lower secondary school. *Social Psychology of Education*, 27(4), 1431-1454.
- Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital. (2024). *Population by level of education* [Veri seti]. Our World in Data. <https://ourworldindata.org/grapher/world-population-level-education> adresinden erişildi.
- Yargıtay 10. Hukuk Dairesi. (2017). *E. 2016/11883, K. 2017/551 sayılı karar* (26 Ocak 2017).
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.6>
- Yurdakul, S., Şahin-Demir, S. A. ve Varol, E. (2025). *Yükseköğretime bakış 2025: İzleme ve değerlendirme raporu*. (Yayın No. 133). Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. <https://www.ebs.org.tr/storage/publication/69551fe524db41767186405.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (YÖKAK). (2025). *2024 yılı yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi durum raporu*. Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanlığı. <https://yokak.gov.tr> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2023). *Yükseköğretim kurulu 2024-2028 stratejik planı* <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/6880e6bfa8cdf.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2025a). *2030'a doğru Türk yükseköğretiminin yol haritası*. <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68e652769d934.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2025b). *Doktora derecesine sahip Türk veya yabancı uyruklu nitelikli araştırmacıların yükseköğretim kurumlarında kısmi zamanlı görevlendirilmesine ilişkin usul ve esaslar*.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2025c). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu-2025*. <https://veriyonetim.yok.gov.tr/documentFiles/1768898650895.2025-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2025d, 8 Şubat). *Yükseköğretim kurulu başkanı Özvar: "Dijitalleşme ve yapay zekâ programlarında oluşabilecek akademisyen ihtiyacını karşılayacak projeler üzerinde çalışıyoruz"* (Haber). <https://www.yok.gov.tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvar-dijitallesme-ve-yapay-zeka-programlarinda-olusabilecek-akademisyen-ihtiyacini-karsilayacak-projeler-uzerinde-calisiyoruz-pj5v6> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2025e, 18 Kasım). *Yükseköğretim Kurulu ile Türk Akademisi arasında mutabakat zaptı imzalandı*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/news-detail/135> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2025f). *Yükseköğretim istatistikleri*. [Veri Seti]. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2026, 17 Şubat). *Yükseköğretim kurulu başkanı Özvar, stratejik kontenjan dönüşümünü açıkladı*. <https://www.yok.gov.tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvar-stratejik-kontenjan-donusumu-nu-acikladi-OlqxR> adresinden erişildi.

Editör ve Yazarlar



Prof. Dr. Ayhan Öz

Editör

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde lisans eğitimi aldı. Aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde Din Sosyolojisi alanında yüksek lisansını, Din Eğitimi alanında ise doktorasını tamamladı. Yaklaşık on Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen ve idareci olarak görev yaptı. Akademide sırasıyla Bolu Abant İzzet Baysal, İstanbul 29 Mayıs ve Marmara üniversitelerinde öğretim üyesi olarak çalıştı. Bir yıl süreyle Kanada McGill Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak bulundu. Öğretmen yetiştirme, ahlak ve şahsiyet eğitimi, erken çocuklukta din ve değer eğitimi alanlarında çalışmalar yaptı. Din Eğitimi ve Birey Oluşun İmkani ve Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi isimli iki kitabı yayımlandı. Halihazırda Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Din Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.



Prof. Dr. Yusuf Alpaydın

Lisans eğitimini 2003 yılında Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde, yüksek lisansını 2006 yılında aynı üniversitenin Yetişkin Eğitimi programında tamamladı. 2013 yılında İstanbul Üniversitesi Çalışma Ekonomisi programında, Türkiye'de yükseköğretim sistemi ile emek piyasası arasındaki ilişkileri konu alan tezile doktora derecesini aldı. 2003-2014 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda okul rehber öğretmeni olarak görev yaptı. 2014 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak göreve başlayan Alpaydın, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Oxford Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak bulundu. 2025 yılında Türkiye Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu üyeliğine ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı görevine atandı.



Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Sait Bozik

Çukurova Üniversitesi İstatistik Bölümünden lisans derecesini alan Bozik, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi İktisat Politikası Anabilim Dalından hukukun üstünlüğü ve gelir dağılımı ilişkisini ampirik bakış açısıyla incelediği çalışmasıyla doktora derecesini almıştır. King's College ve çeşitli kurumlarda istatistikçi ve araştırmacı olarak projelerde yer alan Bozik, Haliç Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmış ve Haliç Üniversitesi İşletme Fakültesi Ekonomi Bölümünde Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmakta ve Haliç Üniversitesi İşletme Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümünde bölüm başkanı olarak görevine devam etmektedir. Uzmanlık alanları arasında makroekonomi, iktisat tarihi, finansal matematik, istatistik, oyun teorisi, matematiksel iktisat, hukuk ve ekonomi ile gelir adaletsizliği gibi konular bulunmaktadır.



Kürşad Kültür

Lisans eğitimini Süleyman Demirel Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimin Marmara Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında tamamlamış olup aynı üniversite ve programda Türkiye'nin eğitimde uluslararasılaşma stratejilerini konu edinen doktora tez çalışmasına devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığında farklı tür, derece ve kademelerde öğretmen, okul müdürlüğü ile bilim ve sanat merkezi müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur. AB Erasmus+ projeleri yürütücülüğünü yaparak yetenekler üzerine araştırma ve uygulama gerçekleştirmiştir. Halen Millî Eğitim Bakanlığında okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Yükseköğretim, istihdam, inovasyon, girişimcilik ve yetenekler konularında araştırma ve yayınları devam etmektedir.



Ayşe Betül Güler

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden mezun oldu. Öğrenci değişim programı kapsamında Sultan Qaboos Üniversitesinde (Maskat/Umman) bir dönem öğrenim gördü. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinde (EPAM) araştırmacı olarak görev yapmaktadır.



Enise Akçin

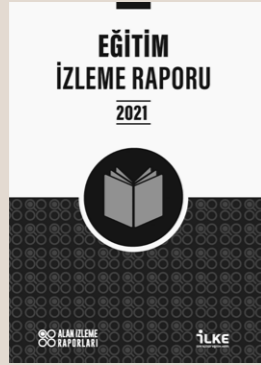
Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden mezun olmuştur. Marmara Üniversitesinde aynı alanda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Lisans ve yüksek lisans sürecinde çeşitli araştırma projelerinde asistanlık yapmış, ayrıca farklı kurumlarda eğitim içeriklerinin hazırlanması ve uygulanmasına katkı sağlamıştır. Halihazırda İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinde (EPAM) araştırma asistanı olarak görev almaktadır.



Ayşe Betül Aka

İstanbul Medipol Üniversitesi Psikoloji Bölümünden 2022 yılında mezun oldu. Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2021-2025 yılları arasında MÜSDAV'da proje koordinatörü olarak görev yaptı. Halihazırda Türkiye Maarif Vakfı, Öğrenci ve Mezun İşleri Daire Başkanlığında görev yapmaktadır.

Eğitim İzleme Raporları



EĞİTİM İZLEME RAPORU

2025

Türkiye'de her yıl milyonlarca genç eğitim sisteminden mezun oluyor. Öğrencilerin edindikleri birikim ile işgücü piyasasının beklentileri arasındaki mesafe ise giderek daha fazla konuşulmaya değer hale geliyor. Eğitim İzleme Raporu, Türkiye eğitim sistemindeki gelişmeleri veriye dayalı biçimde izlemek ve değerlendirmek amacıyla her yıl hazırlanıyor. Bu yılki raporun odağında eğitim ile istihdam arasındaki ilişki yer alıyor. Türkiye'de eğitim sisteminin çıktıları, işgücü piyasasının talepleri ve ikisi arasındaki uyum güncel veriler ve uluslararası karşılaştırmalar eşliğinde ele alınıyor.

Rapor okul öncesinden yükseköğretime, finansmandan eğitim ortamlarına, öğretmenlik mesleğinden eğitimdeki eşitsizliklere uzanan 12 bölümüyle Türkiye'de eğitimin kapsamlı bir fotoğrafını sunuyor. Her bölümde mevcut durum ortaya konuyor ve politika önerileri geliştiriliyor. Politika yapıcılar, araştırmacılar, eğitimciler ve eğitim gündemine ilgi duyan herkes için kapsamlı bir referans kaynak olan bu rapor, eğitim alanındaki tartışmalara veri temelli bir zemin kazandırmayı hedefliyor.

