

2024 Eğitim Değerlendirme Raporu



tedmem



2024

Eğitim Değerlendirme Raporu

Yazarlar

Dr. Sabiha Sunar
Dr. Nilgün Demirci Celep
Dr. Dilber Demirtaş
Dr. Ece Eren şişman

Değerlendirme Dizisi: 10
Nisan, 2025

2024 EĞİTİM DEĞERLENDİRME RAPORU

Yayıncı: Türk Eğitim Derneği (TED)

Sertifika No: 15859

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

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

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

ISBN: 978-605-74377-9-2

Telif Hakkı: Türk Eğitim Derneği, 2025. Türk Eğitim Derneği izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama, vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Önerilen Atıf: TEDMEM. (2025). 2024 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 10). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Editör: Sabiha Sunar

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

Katkı Sunanlar: Okan Kurt, Berrenur Dinç

Dizgi ve Tasarım: Dilara Çetiner

Sertifika No: 49755

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

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

Kapak Fotoğraf: freepik.com

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

Bu raporda ele alınan gelişmeler 1 Ocak 2024 – 31 Aralık 2024 zaman aralığıyla sınırlıdır.

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

www.tedmem.org

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	4
SUNUŞ VE ÖNSÖZ	7
YÖNETİCİ ÖZETİ	13
GİRİŞ	30
BÖLÜM 1:	39
YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN	40
I. Eğitim Yönetişi	40
II. Eğitim Finansmanı	48
BÖLÜM 2:	65
TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM	65
I. Resmî, Özel ve Açıköğretim	66
I.I. Özel Öğretim	78
I.II. Açıköğretim	83
BÖLÜM 3:	87
ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ	88
I. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş	88
II. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş	92
III. Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	106
BÖLÜM 4:	119
ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜREÇ	119
I. Öğretmenlerin Mesleğe Seçiminde Sözlü Sınav Uygulaması	120
II. Veriler Işığında Öğretmen İstihdamı ve Atamalar	128
III. Hizmette Bulunan Öğretmenlere Yönelik Çalışmalar	135
IV. Öğretmenlik Mesleği Kanunu	143
BÖLÜM 5:	161
YÜKSEKÖĞRETİM	161
I. Yükseköğretime Erişim	162
II. Yükseköğretimde Öne Çıkan Düzenlemeler	173

KISALTMALAR

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
AHCI: Sanat ve Beşerî Bilimler Atıf Dizini
Ar-Ge: Araştırma ve Geliştirme
ARWU: Academic Ranking of World Universities
(Dünya Üniversiteleri Akademik Sıralaması)
ASO: Ankara Sanayi Odası
AYM: Anayasa Mahkemesi
AYT: Alan Yeterlilik Testi
BİT: Bilişim ve İletişim Teknolojileri
CBDDO: Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi
CWTS: Bilim ve Teknoloji Çalışmaları Merkezi
DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EA: Eşit Ağırlık
EBA: Eğitim Bilişim Ağı
ERG: Eğitim Reformu Girişimi
ESCI: Yükselen Kaynaklar Atıf Dizini
GSYH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
IB: Uluslararası Bakalorya
IPA: Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı
KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS: Liselere Geçiş Sistemi
MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
MEB-AGS: Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı
MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü
MYO: Meslek Yüksekokulları
NCEE: Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi
ODAP: Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi
OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
ÖABT: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı
ÖDSGM: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
ÖMK: Öğretmenlik Meslek/Mesleği Kanunu
ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PIAAC: Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBB: Strateji ve Bütçe Başkanlığı
SYBS: Seviye Yeterlik ve Belirleme Sınavı
SCIE: Genişletilmiş Bilim Atıf Dizini
SGK: Sosyal Güvenlik Kurumu
SSCI: Sosyal Bilimler Atıf Dizini
TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TCCB: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı
TEGM: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
THE: Times Higher Education
TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TOÖS: Teknoloji Odaklı Öğrenme Senaryoları Projesi
TPAB: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi
TRT: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TR-YÖS: Türkiye Yurt Dışından Öğrenci Kabul Sınavı
TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TTKB-İDES: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Sistemi
TÜFE: Tüketici Fiyat Endeksi
TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu
TYMM: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
TYT: Temel Yeterlilik Testi
UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
URAP: University Ranking By Academic Performance
(Akademik Performansa Göre Üniversite Sıralaması)
ÜFE: Üretici Fiyat Endeksi
YEĞİTEK: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YDS: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
YDT: Yabancı Dil Testi
YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK: Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK: Yükseköğretim Kalite Kurulu
YÖKAK KAP: YÖKAK Kurumsal Akreditasyon Programı
YÖKAK MIS: YÖKAK Bilgi Yönetim Sistemi
YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
QS: Quacquarelli Symonds (sıralama şirketi)



SUNUŞ VE ÖNSÖZ



| tedmem

SUNUŞ

1928 yılında Türkiye'nin eğitim alanındaki ilk sivil toplum kuruluşu olarak kurulan Türk Eğitim Derneği, 97 yıllık köklü geçmişiyle her çocuğa eşit eğitim olanakları sunmayı amaçlayan çağdaş ve ilerici bir anlayışla çalışmalarını sürdürmektedir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitimin her alanında faaliyet gösteren TED, yaptığı tüm çalışmalarda "eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz" ilkesini temel alarak, önceliği çocukların mutluluğuna ve gelişimine vermektedir.

Bu vizyon doğrultusunda, düşünce kuruluşumuz TEDMEM, veriye ve kanıta dayalı çalışmalarıyla bilgi ve politika arasındaki boşluğu doldurarak eğitim politikalarının şekillenmesine katkı sağlamayı amaç edinmiştir. Bilimsel yayınlar ve araştırmalar aracılığıyla, eğitimdeki güncel ve kronik sorunların tespit edilmesine ve bu sorunların çözümüne yönelik somut adımlar atılmasına katkı sağlamaktadır.

Bu kapsamda, TEDMEM tarafından 2014 yılından itibaren her yıl Türkiye'de eğitim alanında yaşanan gelişmeleri izleme ve değerlendirme amacıyla hazırlanan Eğitim Değerlendirme Raporu serisinin en güncel çalışması olan 2024 Eğitim Değerlendirme Raporu'nu tüm paydaşların dikkatine ve ilgisine sunuyoruz. 2024 Eğitim Değerlendirme Raporu, eğitim sistemimizin temel bileşenlerine dair geride kalan son bir yıl içinde yaşanan önemli gelişmeleri kapsamlı bir şekilde ele almakta; ulusal ve uluslararası kaynaklardan elde edilen veriler ışığında bu gelişmeleri çözüm odaklı bir bakış açısıyla değerlendirmektedir.

Türkiye; genç ve dinamik nüfusu, stratejik coğrafi konumu ve gelişen sanayisiyle büyük bir büyüme potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin yüksek katma değerli üretime, inovasyona ve sürdürülebilir kalkınmaya dönüşebilmesi, doğrudan nitelikli insan kaynağına ve güçlü bir eğitim sistemine bağlıdır. Harvard Üniversitesi Uluslararası Kalkınma Merkezi Büyüme Laboratuvarı tarafından geliştirilen Kompleksite Görünümü Endeksi (COI), Türkiye'nin mevcut üretim altyapısı ile daha karmaşık ve yüksek katma değerli üretime geçiş yapabilme potansiyelini ölçmektedir. 2022 verilerine göre Türkiye, bu endekste dünya sıralamasında 1. sırada yer almaktadır. Bu durum, Türkiye'nin gerekli dönüşümleri gerçekleştirdiği takdirde küresel rekabet gücünü artırarak ekonomik sıçrama yapabilecek kapasiteye sahip olduğunu göstermektedir.

Dünya genelinde ekonomik kalkınmada öne çıkan ülkeler, eğitim sistemlerine yaptıkları stratejik yatırımlarla bilgi temelli üretimi ve inovasyonu teşvik eden modeller geliştirmişlerdir. Türkiye de bu dönüşümü gerçekleştirmek için eğitim sistemini küresel gelişmelere uyum sağlayacak şekilde yeniden yapılandırmak zorundadır. Bu noktada 2024 Eğitim Değerlendirme Raporu, yalnızca 2024 yılı içinde eğitim sisteminde gerçekleşen değişimleri ele almakla kalmamakta; aynı zamanda sunduğu küresel perspektif aracılığıyla Türkiye'nin eğitim sistemini uluslararası bağlamda değerlendirerek geleceğe yönelik çıkarımlara zemin hazırlamaktadır.

Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik somut ve yapıcı öneriler içeren raporumuzun, başta karar alıcılar olmak üzere tüm eğitim paydaşları için değerli bir başvuru kaynağı olmasını ve eğitimin geleceğine yönelik politikaların şekillenmesine katkı sunmasını temenni ediyoruz.

Bu kapsamlı çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen, eğitim sistemimizi bilimsel bir yaklaşımla analiz eden ve özverili çalışmalarıyla raporu nihai haline getiren TEDMEM ekibindeki tüm eğitim uzmanlarına içten teşekkürlerimizi sunarız.

Türk Eğitim Derneği olarak, geçmişten bugüne olduğu gibi, gelecekte de çocuklarımızın nitelikli eğitime erişimini güvence altına almak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve Türkiye'nin eğitim politikalarına bilimsel bir perspektifle katkı sunmak için kararlılıkla çalışmaya devam edeceğiz.

Selçuk PEHLİVANOĞLU
Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı

ÖNSÖZ

TEDMEM olarak, 2014 yılından bu yana her yıl titizlikle hazırladığımız Eğitim Değerlendirme Raporları ile eğitim alanındaki gelişmeleri yıllık olarak tarihe not düşüyoruz. Bunu yaparken yalnızca bir yıl boyunca eğitim alanında yaşanan gelişmeleri “izlemek” ve “aktarmak” ile sınırlı kalmıyoruz. Ülkenin eğitim politikalarının bilimin ve aklın ışığında geliştirilmesine katkı sunmayı amaçlayan bir düşünce kuruluşu olmanın sorumluluğuyla; gelişmelere ilişkin “değerlendirmelerimizi” ve sorun alanlarına ilişkin “önerilerimizi” de paylaşıyoruz. Tüm çalışmalarımızda olduğu gibi eğitim değerlendirme raporlarımızda da eğitimi siyaset üstü bir yaklaşımla ele alıyor, akademinin bilgi birikiminden ve bilimsel yönteminden yararlanarak ülkemize özgü eğitim ihtiyaçlarını belirliyor ve karar alıcıların harekete geçmesini sağlamak üzere çözüm önerilerimizi paylaşıyoruz.

Bu anlayışın bir ürünü olarak hazırladığımız **2024 Eğitim Değerlendirme Raporu**, “2024 yılında ülkemizde eğitimle ilgili neler yaşandı?” sorusuna kapsamlı bir yanıt vermeyi amaçlamaktadır. Bu rapor, en temel ifadeyle, eğitim sistemimizi daha ileriye taşımak için eleştirel analizler ve yapıcı öneriler içeren bir değerlendirme çalışmasıdır. Ayrıca, ulusal ve uluslararası pek çok farklı kaynaktan yer alan verileri düzenli, sistematik ve ilişkilendirilmiş bir hale getirmesi bakımından politika süreçlerine veri temelli katkı sağlamanın önemli bir örneğini oluşturmaktadır. Bununla birlikte, 2024 Eğitim Değerlendirme Raporu, yalnızca belirli bir zaman diliminde yapılan araştırmaların bulgularının ötesinde,, TEDMEM’in temel çalışma alanı olan eğitim politikalarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çok katmanlı bir analiz sunmaktadır.

2024 Eğitim Değerlendirme Raporu, eğitim sisteminin temel yapı taşlarını esas alarak beş ana bölümde yapılandırılmıştır:

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

Her bölümde öncelikle 2024 yılı için öne çıkan gelişmeler özetlenmiş, ardından değerlendirmeler ve öneriler sunulmuştur. Her bir bölüm TEDMEM ekibindeki farklı uzmanlarımız tarafından kaleme alınmış olmakla birlikte, tüm öneri ve değerlendirmeler TEDMEM ekibinin ortak katkılarıyla şekillenmiştir. Tüm bunlarla birlikte, önceki yıllardan farklı olarak raporun “Giriş” bölümünde Türkiye’nin büyüme potansiyelini gerçekleştirme zorunluluğu, uluslararası göstergeler üzerinden değerlendirilmiştir. Böylece, eğitim sistemimizin mevcut durumu, ülkemizin kalkınma hedefleriyle olan ilişkisi üzerinden küresel bir perspektiften ele alınmıştır. Raporun, okuyucunun başka bir kaynağa ihtiyaç duymaksızın Türkiye’de eğitimin geçen bir yılını anlamasına ve sorgulamasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Çocuklarımızın aydınlık gelecekleri için çalışan, bu raporu yoğun bir emek ve özveriyle hazırlayan TEDMEM ekibine gönülden teşekkürlerimi sunarım.

TEDMEM olarak, veriye dayalı, bilimsel ve nesnel analizlerle eğitim sistemimizin gelişimine katkı sunmaya kararlılıkla devam edeceğimizi vurgulamak isteriz. Eğitim politikalarına yönelik nitelikli bir referans kaynağı olacağına inandığımız bu raporun, tüm paydaşlar için faydalı olmasını temenni ederiz.

Dr. Sabiha SUNAR
TEDMEM Direktörü



YÖNETİCİ ÖZETİ



| tedmem

YÖNETİCİ ÖZETİ

Eğitim, yalnızca bireylerin yaşamlarını değil, bir ülkenin ekonomik ve sosyal istikbalini şekillendiren en güçlü unsurlardan biridir.

Türkiye, henüz genç ve dinamik nüfusu ile önemli bir beşerî sermaye potansiyeline sahiptir. Ancak fırsat eşitsizliklerinin derinleşmesi, politikaların odağına “nitelik” yerine “nicelik” kavramının yerleştirilmesi, eğitim ile iş gücü piyasası arasındaki uyumsuzluk ve eğitim politikalarının bütüncül, uzun vadeli ve veri temelli bir perspektiften yoksun olması, bu potansiyelin tam anlamıyla değerlendirilebilmesini engellemektedir. Türkiye’nin sahip olduğu büyüme potansiyelini açığa çıkarabilmesi için eğitim sisteminin çağın gereksinimlerine uygun şekilde yapılandırılması zorunluluktur.

Harvard Üniversitesi Uluslararası Kalkınma Merkezi Büyüme Laboratuvarı tarafından geliştirilen Kompleksite Görünümü Endeksi (COI), Türkiye’nin mevcut üretim altyapısı ile daha karmaşık ve yüksek katma değerli üretime geçiş yapabilme potansiyelini

ölçmektedir. 2022 verilerine göre Türkiye, bu endekste dünya sıralamasında 1. sırada yer almaktadır. Bu durum, Türkiye’nin gerekli dönüşümleri gerçekleştirdiği takdirde küresel rekabet gücünü artırarak ekonomik sıçrama yapabilecek kapasiteye sahip olduğunu göstermektedir.

Küresel dinamiklerin hızla değiştiği günümüzde Türkiye’nin; dijital dönüşümü zihinsel ve uygulama dönüşümü ile eş zamanlı olarak gerçekleştirmeme, eğitim sistemini çağın gereksinimlerine uygun şekilde yeniden yapılandırmama ve sahip olduğu büyüme potansiyelini heba etme lüksü yoktur. 21. yüzyılın rekabetçi ortamında varlık gösterebilmek, yalnızca demografik avantajlara değil, bu avantajları bilgiye, inovasyona ve yüksek katma değer üreten bir ekonomik modele dönüştürebilme kapasitesine bağlıdır. Dolayısıyla, eğitim politikalarının yenilikçi, sürdürülebilir ve küresel gerçekliklerle uyumlu bir çerçevede ele alınması, yalnızca ulusal kalkınmanın değil, uzun vadeli toplumsal refahın da temel taşıdır.

I. YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

Eğitim politikaları, güncel pedagojik yönelimlerle uyumlu olmalıdır.

Eğitim politikalarının çağın dinamiklerini ve dönüşen toplumsal ihtiyaçları yakalayabilmesi gerekmektedir. 2024 yılında öğretim programlarının beceri temelli bir yaklaşımla güncellenmesi, bu gerekliliğin somut bir örneği olmuştur. Bu değişikliklerle, MEB ve UNICEF tarafından ortaklaşa hazırlanan K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan beceri sınıflandırmalarının pek çoğu öğretim programlarına entegre edilmiştir. Benzer şekilde ölçme değerlendirme yaklaşımında süreç odaklı değerlendirmeye geçiş için de önemli adımlar atılmıştır. Ancak, öğrencilerin çağın gerektirdiği becerileri kazanması hedefine yalnızca öğretim programı ve yönetmelik değişiklikleri ile ulaşılması mümkün değildir. Bu değişikliklerin sahada etkili bir

şekilde uygulanmasını destekleyen sistematik ve uzun vadeli stratejilerin geliştirilmesi; eğitim sisteminin öğretmen eğitimleri, ölçme-değerlendirme süreçleri ve sınıf içi uygulamalarla birlikte titizlikle planlanmış bütüncül bir dönüşüme tabi tutulması gerekmektedir.

Eğitim politikaları, çağın dinamikleriyle uyumlu olmalıdır.

Dünya yapay zekâdan biyoteknolojiye, kuantum bilişimden uzay teknolojilerine kadar geniş bir alanda büyük bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Türkiye’nin bu dönüşümde etkin bir şekilde yer alabilmesi için eğitim politikalarının çağın ihtiyaçlarına uyum sağlaması gerekmektedir. Özellikle fen bilimleri eğitiminin güçlendirilmesi ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanması kritik bir öncelik olmalıdır.

PISA 2022 ve TIMSS 2023 sonuçları, Türkiye'nin fen bilimleri alanında ilerleme kaydettiğini gösterse de bu gelişimin ulusal ölçekte doğrulanması için kapsamlı ve sürekliliği olan bir değerlendirme sistemi ne yazık ki mevcut değildir. LGS, TYT ve AYT gibi sınavlar, fen bilimleri eğitiminin mevcut durumunu tam anlamıyla yansıtmazken; ABİDE araştırması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçme potansiyeli taşıyan önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ancak, ABİDE'nin kapsamının genişletilmesi ve metodolojik olarak güçlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim politikalarının çağın gereksinimleriyle uyum sağlayabilmesi için başlangıç noktası, öğrencilerin fen bilimlerindeki mevcut durumunu nesnel, kapsamlı ve çok boyutlu bir analiz çerçevesinde ortaya koymak ve bilim eğitimini ulusal kalkınma açısından stratejik öncelik haline getirmek olmalıdır.

Eğitim politikalarının oluşturulma sürecinin her aşaması bilimsel veriye dayalı, katılımcı ve esnek bir yapıya sahip olmalıdır.

Eğitim politikalarının oluşturulması; çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir. 2024 yılında gerçekleştirilen öğretim programı değişikliği incelendiğinde; analiz, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları açısından bazı kritik eksikliklerin bulunduğu görülmektedir.

2024 program değişikliğinin analiz aşamasında; ihtiyaç analizinin yapılarak şeffaf bir biçimde paylaşılması beklenirken, bu analiz raporu taslak programlardan önce yayımlanmamıştır. Bakanlık daha sonra programın arka plan çalışmaları hakkında açıklamalar yapmış olsa da, programın pedagojik, sosyolojik ve ekonomik temelleri ile uluslararası iyi uygulamalar bağlamındaki dayanakları ilk aşamada ortaya konmamış, bu da politika sürecinin şeffaflığına gölge düşürmüştür. Ayrıca, program değişikliğinin planlama aşamasında pilot uygulama gerçekleştirilmemiştir. Pilot uygulamanın atlanması, uygulamada öngörülemeyen zorlukların ortaya çıkma riskini artırmakta ve izleme ve değerlendirme aşamasını daha kritik hale getirmektedir. Bu çerçevede, TTKB tarafından geliştirilen İzleme

ve Değerlendirme Sistemi (TTKB-İDES) öğretim programları, ders kitapları ve eğitim araçlarına ilişkin paydaş geri bildirimlerinin toplanması adına önemli bir mekanizmadır. Ancak, sistemin sadece veri toplamakla sınırlı kalmaması, uygulamaya yönelik somut çıktılar üretmesi ve diğer politika alanlarına model oluşturacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Eğitim politikalarının etkinliğinin değerlendirilmesi için ulusal bir veri takip sistemi kurulmalıdır.

Türkiye'de bütüncül ve sistematik bir ulusal izleme ve değerlendirme mekanizmasının bulunmaması, eğitimin mevcut durumunu bilimsel veriler ışığında değerlendirmeyi ve kanıta dayalı karar alma süreçlerinin geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu eksiklik, aynı zamanda PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının ulusal ölçekte anlamlandırılmasını güçleştirmekte, bu doğrultuda kapsamlı bir referans noktası oluşturulmasının da önüne geçmektedir. Tüm bunların sonucunda ise politika yapım süreçleri daha çok kısa vadeli, reaktif ve sınırlı ölçekli düzenlemelerle şekillenmektedir. Eğitim sisteminin gelişimini bilimsel temellere dayalı olarak izleyebilmek, reform süreçlerini güvenilir veriler doğrultusunda yönlendirebilmek, kaynakların etkin dağılımını sağlayabilmek ve politika yapım süreçlerini sistematik bir çerçevede kurgulayabilmek için bütünlüklü bir ulusal veri altyapısının oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Eğitim politikaları sistem bütünlüğü içinde tasarlanmalıdır.

Eğitim politikalarının sistem bütünlüğü içinde tasarlanması, eğitimin tüm bileşenlerinin uyumlu ve birbirini destekleyici bir şekilde işlemesi açısından hayati önem taşımaktadır. Ancak 2024 yılında öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin atılan adımlar, MEB ve YÖK arasındaki koordinasyon eksikliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Türkiye'de öğretmen ihtiyacına dayalı bir planlama yapılmadan sürdürülen öğretmen yetiştirme politikaları, yıllar içinde arz-talep dengesizliği

yaratmıştır. 2024 yılı itibarıyla 97 eğitim fakültesinde yaklaşık 200 bin öğrenci öğretmenlik eğitimi almakta ve farklı fakültelerden öğrenciler pedagojik formasyon programlarına devam etmektedir. Bu plansız genişleme, öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik kapsamlı bir çözüm üretilmeden devam etmekte ve sistemdeki dengesizliği daha da derinleştirmektedir.

Bu köklü soruna doğrudan müdahale edilmeden, Millî Eğitim Akademisi gibi yeni bir yapının eklenmesi, politika yapım süreçlerinde sistem bütünlüğünden uzak, parçalı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Daha da önemlisi, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılmasında asli görevi öğretmen yetiştirmek olan Eğitim Fakülteleri ve YÖK'ün sürece dahil edilmemesi, politikaların bilimsel ve kurumsal dayanaklardan uzak bir biçimde şekillendiğini göstermektedir. Bu noktada, Eğitim Fakültelerinin sürece yönelik sessizliği ve politika yapım sürecindeki edilgen konumu da eğitim tarihine not düşülmelidir. Öğretmen yetiştirme ve atama sürecinin, eğitim sisteminin tüm bileşenleriyle birlikte ele alınması ve nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun kök nedenlerine yönelik bütüncül bir çözüm geliştirilmesi gerekliliği atılan adımlara rağmen devam etmektedir.

Toplam eğitim bütçesi yıllar içinde kayda değer artışlar gösterse de eğitime ayrılan kamu kaynakları, uluslararası eşik değerlerin alt sınırında kalmaktadır.

2024'te toplam eğitim bütçesi yaklaşık 1 trilyon 620 milyar TL olarak belirlenmiştir. Eğitime ayrılan toplam bütçe her yıl artış göstermekle birlikte, 2023 yılına kıyasla %137,2 oranında artmıştır. Bu artış, nominal olarak önemli bir büyümeye işaret etse de enflasyondaki artış dikkate alındığında, reel değerdeki büyümenin sınırlı kalacağı düşünülmektedir.

Toplam eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı %14,61, GSYH'ye oranı ise %3,94 olarak gerçekleşmiştir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda bireylerin nitelikli eğitime ulaşabilmesi için ülkelerin GSYH'nin en az %4-%6'sını ve/veya kamu harcamalarının en az %15-%20'sini eğitime ayırmaları gerekmektedir. Türkiye'nin 2024 yılında eğitim için ayırdığı kamu kaynaklarının GSYH ve tüm

kamu harcamaları içindeki oranları bu eşik değerlerin alt sınırında kalmaktadır. Bu nedenle, uzun vadeli stratejiler doğrultusunda eğitim için ayrılan kamu kaynaklarının, GSYH ve kamu harcamaları içindeki payı eşik değerler içinde kalıcı hale getirilmeli ve reel artışın sürdürülebilirliği güvence altına alınmalıdır.

Eğitim reformlarının etkin şekilde uygulanması ve öncelikli ihtiyaçların karşılanması için sürdürülebilir ve kapsamlı bir finansman yaklaşımı gereklidir.

MEB 2024 bütçesinin %81'ini önceki yıllara benzer şekilde personel giderleri ve Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderleri oluşturmaktadır. Bu veri, zorunlu harcamalar dışındaki eğitim-öğretim faaliyetleri için ayrılacak kaynakların MEB bütçesinin yalnızca %19'unu oluşturduğunu ve bu oranın oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir.

MEB bütçesi içinde yatırım bütçesi yeni okul binalarının inşası, mevcut kurumların bakım-onarımı, donanım ve teknoloji altyapısının iyileştirilmesi gibi temel harcama kalemlerini kapsamaktadır ve geçen yıla kıyasla %150 artış göstermiştir. Yıllara göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, yatırım bütçesindeki artışın eğitim sisteminin öncelikli ve acil gereksinimleriyle tam olarak örtüşmediği dikkat çekmektedir. Benzer şekilde; hayata geçirilen öğretim programı değişiklikleri, Milli Eğitim Akademilerinin kurulması hazırlıkları gibi maliyetli reformların yanı sıra, çağın gerekliliklerine uygun yapısal ve dijital dönüşüm süreçlerinin ve niteliği artırmaya yönelik hedeflerin gereği olarak oluşacak harcamaları karşılama yeterliğinde olduğu da söylenememektedir. Eğitim sisteminin uzun vadeli hedeflere ulaşabilmesi ve reform süreçlerinin kesintisiz devam edebilmesi için yatırım bütçesinin eğitim politikalarındaki önceliklerle doğrudan örtüşecek şekilde planlanması zorunludur.

Türkiye'de temel eğitim ve ortaöğretimde hane halkının üstlendiği eğitim maliyetinin yüksekliği dikkat çekmektedir.

OECD ortalamasında temel eğitim harcamalarının %93,3'ü kamu tarafından karşılanırken, Türkiye'de bu oran %76,6'dır. Finlandiya, Norveç, İsveç gibi bazı OECD ülkelerinde ise temel eğitim tamamen kamu kaynaklarıyla finanse edilmektedir.

Hane halkı harcamalarının toplam eğitim harcamaları içindeki payı, kademelere göre incelendiğinde okul öncesi eğitim kademesinde hane halkı harcamalarının payının Türkiye’de %14,1 ile OECD ortalamasına (%12,5) yakın seviyede olduğu görülmektedir. Ancak, temel eğitimde (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) Türkiye, OECD ülkeleri arasında hane halkının oransal olarak en fazla mali yük üstlendiği ülkedir. Temel eğitimde hane halkı harcamalarının payı OECD ortalamasında %5,3 iken Türkiye’de ise %18,8’dir. Benzer şekilde, ortaöğretimde de Türkiye, hane halkı harcamalarının payının en yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye’de ortaöğretim harcamalarının %18,3’ü hane halkı tarafından karşılanırken, OECD ortalaması %7,1’dir.

Eğitim fırsatları arasındaki uçurumun ailelerin gelir düzeyine bağlı olarak büyümemesi ve toplumsal eşitsizliklerin derinleşmemesi için eğitime ayrılan kamu finansmanının güçlendirilmesi zorunludur. Bu bağlamda, eğitim harcamaları içinde kamu harcamalarının payının artırılması ve hane halkı üzerindeki mali yükü hafifletmeye yönelik politikaların hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Eğitime ayrılan kaynakların artırılması tek başına eğitim sisteminin niteliğini yükseltmek veya fırsat eşitliğini sağlamak için yeterli değildir.

Eğitim finansmanının analizinde temel bir parametre olan tüm eğitim kademelerinde öğrenci başına yapılan yıllık eğitim kurumları harcaması

OECD ortalamasında 14.209 dolar iken, Türkiye’de 5.425 dolardır. Bu rakamla Türkiye, Meksika’dan sonra öğrenci başına en düşük harcama yapan ülke konumundadır. Bununla birlikte, bir öğrencinin 6-15 yaşları arasında zorunlu eğitime yapılan harcama OECD ortalamasında 125.717 dolar iken, Türkiye 6-15 yaş arası zorunlu eğitim için yıllık 41.731 dolar harcama ile bu yaş grubunda en düşük harcamayı gerçekleştiren ikinci ülkedir. Türkiye’de öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları uluslararası standartların altında kalmaktadır. Bu harcamaların OECD ortalamasına yaklaştırılması, eğitimde nitelik ve fırsat eşitliği için kritik bir gerekliliktir.

Eğitim sisteminin niteliğine ve fırsat eşitliğine ilişkin hedeflere ulaşabilmek için eğitime ayrılan kaynakların artırılmasının yanı sıra, bu bütçenin nasıl yönetildiği de belirleyici bir faktördür. PISA 2022 verilerine göre, 6-15 yaş grubundaki öğrenci başına yapılan toplam harcamanın 100 bin dolara kadar artmasının ülkenin ortalama matematik performansını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Türkiye, bu eşğin belirgin biçimde altında olmasına karşın, 70 bin doların altında harcama yapan ülkeler arasında en yüksek PISA performansına sahip ülkedir. Bu durum, Türkiye’de eğitim sistemindeki mevcut potansiyelin, eğitimdeki eşitsizlikleri giderecek ve kaynakları daha etkin kullanacak politikalarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

II. TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM

2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 5 yaş grubundaki yaklaşık 173 bin çocuk ne okul öncesi ne de ilkokul kademesine kaydolmuştur.

2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 5 yaş grubundaki toplam 167.253 çocuk ne okul öncesi ne de ilkokul kademesine kayıt olmuş, 2023-2024 eğitim öğretim yılında ise bu sayı 172.905’e yükselmiştir. Bu sayı toplam çağ nüfusunun %13,8’ine karşılık gelmektedir.

2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 5 yaş grubu çocukların okul öncesi okullaşma oranı %84,3’tür ve bu oran bir önceki yılın oranına (%85) yakın bir düzeydedir. 5 yaş grubunda okul öncesi okullaşma oranının en düşük olduğu iller ise sırasıyla Şanlıurfa (%74,8), Çankırı (%75,5), Yozgat (%78,2), Ağrı (%78,4), Gümüşhane (%78,4) ve İstanbul (%79,6) olmuştur. Okul öncesi eğitime katılım, ilkokula hazırlık sürecinde bu yaş grubundaki çocukların

bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye ortalamasının oldukça altında kalan bu illerde, 5 yaş grubundaki çocukların %20 ila %25'inin okul öncesi eğitime erişememesi, yalnızca bir nicelik sorunu değil, aynı zamanda bu çocukların gelişimsel açıdan önemli fırsatlardan mahrum kalması anlamına gelmektedir. Bu durum, özellikle düşük okullaşma oranına sahip illerde eğitime erişimi artırmaya yönelik bölgesel politikaların güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

2023-2024 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 613 bin çocuk okul dışında kalmıştır. Okul dışında kalan çocukların büyük çoğunluğunu (%73,9) 14-17 yaş aralığında ortaöğretim kademesine devam etmesi gereken çocuklar oluşturmaktadır.

2023-2024 eğitim öğretim yılına ait MEB Örgün Eğitim İstatistikleri ile TÜİK Çağ Nüfusu Verileri kullanılarak yapılan hesaplamalar, zorunlu eğitim çağındaki 612.814 çocuğun okul dışında kaldığını ve bu sayının geçen yıla kıyasla %38,4 oranında artarak son üç yılın en yüksek seviyesine ulaştığını göstermektedir. Zorunlu eğitim çağına olmasına rağmen okul dışında kalan çocukların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, en yüksek oranın (%73,9) 14-17 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ortaöğretim kademesine denk gelen 14-17 yaş aralığındaki okul dışında kalan çocuk sayısı 2022-2023 yılında 284.068 iken, 2023-2024 yılında %59,4 oranında artarak 452.672'ye çıkmıştır. Bu durum, ortaöğretime erişimdeki sorunlara ve bu kademedeki erişimi artıracak politikaların geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

14-17 yaş aralığında, yaş ilerledikçe okul dışında kalan çocukların sayısı artmakta ve her yaş grubunda erkek çocuklar, kız çocuklarına kıyasla daha yüksek oranda okul dışında kalmaktadır.

14-17 yaş aralığında neredeyse her 11 erkek çocuktan 1'i ve her 12 kız çocuktan 1'i okul dışında kalmaktadır. 14-17 yaş aralığındaki çocukların okul dışında kalma nedenleri arasında; uzun süredir devam

eden mevsimsel aile hareketliliği; mevsimsel tarım işçiliği; erken yaşta çalışma zorunluluğu; düşük hane geliri; artan okul masrafları; erken yaşta veya zorla evlenme; kız çocuklarının ağır ev içi sorumlulukları; okul ve okul yolundaki güvenlik sorunları; çocukların ve ailelerin eğitimin değeri ile ilgili yanlış algıları ve akademik başarısızlık yer almaktadır. Bu yaş grubunda daha fazla erkek çocuğunun okul dışında kalmasının başlıca nedenlerinden biri olarak ekonomik koşullar nedeniyle erken yaşta çalışma gerekliliği öne çıkmaktadır.

Türkiye İş Kanunu'na göre, 15 yaşındaki bireyler yasal olarak çalışabilmektedir, ancak eğitim sistemi yapısına göre bu yaş grubundaki bireylerin aynı zamanda zorunlu eğitim kapsamında ortaöğretime devam etmeleri beklenmektedir. İş Kanunu'nda çalışma yaşının 15 olarak belirlenmesi tek başına çocuk işçiliğini teşvik eden bir faktör olmasa da ekonomik zorluklarla birleştiğinde eğitimden kopuşu hızlandırıcı bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle, çocuk işçiliğinin önlenmesi ve eğitim sürekliliğinin sağlanması amacıyla yasal düzenlemelerin yeniden değerlendirilmesi, uygulamaların eğitim politikaları ile uyumlu hale getirilmesi ve bu süreçlerin etkin şekilde denetlenmesi gerekmektedir.

Türkiye'de 4 milyon 733 bin öğrenci, 30'dan fazla öğrencisi olan şubelerde öğrenim görmektedir.

Kalabalık sınıflar, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyen ve eğitimin niteliğini düşüren en önemli sorunlardan biridir. 2023-2024 eğitim öğretim yılına ait MEB Örgün Eğitim İstatistikleri ve MEB 2024 Yılı Performans Programı verileri kullanılarak yapılan hesaplamalara göre, Türkiye'de ilkökul, ortaokul ve genel ortaöğretimde toplam 4.732.506 öğrenci, 30'dan fazla öğrencinin bulunduğu şubelerde öğrenim görmektedir.

2023 yılı sonunda öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranı ilkokullarda %31,9, ortaokullarda ise %35,7'dir. MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda, ilkökul ve ortaokullarda 30'dan fazla öğrencisi bulunan şube oranlarının 2024-2026 yıllarında %23,0 seviyesinde sabit tutulması ve 2027-2028 yıllarında %22,0'a

düşürülmesi hedeflenmiştir. Bu hedefler, temel eğitimde kalabalık sınıf sorununun çözümünün uzun vadeye yayıldığına işaret etmektedir. İlköğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitimin niteliğini artırmak için ivedi olarak bu soruna yönelik net bir yol haritası çizilmelidir. Kalabalık sınıfların azaltılması ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi için yeni okul ve derslik yatırımları artırılmalı, öğretmen istihdamı güçlendirilmeli ve eğitim altyapısına yönelik stratejik planlamalar bütüncül bir yaklaşımla hayata geçirilmelidir.

Türkiye’de ilköğrencilerinin yaklaşık %40’ı ikili eğitimde öğrenim görmektedir.

Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında tam gün eğitimin yanı sıra eğitim kurumlarının fiziksel kapasitesinin yetersizliği nedeniyle kalabalık sınıflara geçici bir çözüm olarak bazı okullarda ikili eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Başlangıçta okullaşma oranlarının artmasına katkı sağlayan bu uygulama, süreç içerisinde okul ve öğretmen ihtiyacının tam anlamıyla karşılanamaması nedeniyle geçici bir önlem olmaktan çıkmış ve eğitim sisteminin kemikleşmiş sorunlarından biri haline gelmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılına ait MEB Örgün Eğitim İstatistikleri ve MEB 2024 Yılı Performans Programı verilerine göre yapılan hesaplamalar, Türkiye’de toplam 3.971.523 öğrencinin ikili eğitimde öğrenim gördüğünü ortaya koymaktadır. İkili eğitimin en yaygın olduğu kademeler ilköğretim ve ortaokuldur. İlkokul öğrencilerinin %40’ı, ortaokul öğrencilerinin %35,6’sı ikili eğitimde öğrenim görmektedir. Bu durum, eğitim sisteminin temel kademesinde kapasite yetersizliğine işaret etmektedir. Bu sorunu çözmek için, ihtiyaç duyulan sayıda okul ve derslik inşa edilmesi, yeterli sayıda öğretmen istihdam edilmesi ve yatırımların buna göre planlanması öncelikli strateji olmalıdır. Yoğun göç alan ve nüfus artışı yüksek olan bölgelerde okul planlaması daha verimli yapılmalı ve mevcut okulların fiziki kapasitesi genişletilmelidir. İkili eğitimden tekli eğitime geçiş, bölgesel önceliklere göre kademeli olarak gerçekleştirilmelidir.

Devamsızlık affı uygulamasının kaldırılması ve sınıf tekrarı uygulamasının geri getirilmesine yönelik yapılan mevzuat değişikliği önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

8 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik’te devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarını azaltmaya yönelik düzenlemelere yer verilmiştir. Bu düzenlemeler, öğrencilerin sorumluluk bilincini güçlendirmeyi ve öğrenme süreçlerini daha etkin yönetmeyi hedeflemektedir. Ancak, bu düzenlemelerin başarılı olabilmesi için tek başına cezai veya disiplin temelli önlemler yeterli olmayabilir. Öğrencilerin sınıf tekrarına kaynak teşkil eden devamsızlık ve akademik başarısızlık nedenlerine yönelik çok boyutlu yaklaşımlar geliştirilmelidir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde yüksek devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarını azaltmak için kapsamlı ve sürdürülebilir politikalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çeşitli üst politika belgelerinden elde edilen veriler, mesleki ve teknik ortaöğretimde devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. MEB 2024-2028 Stratejik Planı verilerine göre, devamsızlık oranları ilköğretimde %11,6 ve ortaokulda %14,8’dir. Genel ortaöğretimde ise bu oran %27’ye çıkarken, en yüksek devamsızlık oranı %46,6 ile mesleki ve teknik ortaöğretimde kaydedilmiştir. Bu durum, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki neredeyse her 2 öğrenciden 1’inin 20 gün veya daha fazla devamsızlık yaptığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, MEB 2024 Yılı Performans Programı’na göre, 9. sınıf tekrar oranları genel ortaöğretimde %4,7, din öğretimi-ortaöğretimde %10,4 ve mesleki ve teknik ortaöğretimde %24,9 olarak gerçekleşmiştir. Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimdeki her 4 öğrenciden 1’inin sınıf tekrarı yapması, öğrencilerin akademik yeterlikleri ve mesleki eğitime uyum süreçlerinde önemli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir.

Pek çok üst politika belgesi devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarını azaltmaya yönelik hedefler ve düzenlemeler içermektedir. Bu kapsamda uygulanan ODAP (Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi), eğitimde sürekliliği artırma çabalarının önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Ancak, bu düzenlemelerin ve ODAP sonuçlarının hedeflenen başarıya

ulaşabilmesi için cinsiyet ve bölgesel farklılıkların detaylı bir şekilde incelenmesi ve belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemelerin ülke genelinde yaygınlaştırılması gerekmektedir. Eğitimde sürdürülebilir başarı sağlamak adına, yalnızca politika belgelerinde belirlenen hedefler değil, bu hedeflerin uygulama süreçlerinin sahaya uyumu da düzenli olarak değerlendirilmelidir.

III. ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ

LGS kapsamında uygulanan merkezi sınav, 2024 yılında da yaklaşık 1 milyon ortaokul öğrencisinin odağı olmaya devam etmiştir.

2024 yılı verilerine göre, tüm 8. sınıf öğrencilerinin %83,05'i merkezi sınava başvurmuş, %79,40'ı ise merkezi sınava girmiştir. 2023 yılına kıyasla sınava katılım oranında kısmi bir azalma olsa da (%83,20'den %79,40'a) LGS'nin uygulanmaya başladığı 2018 yılından bu yana, her on 8. sınıf öğrencisinden yaklaşık 8'i merkezi sınava girmeye devam etmektedir.

Öğrencilerin yaklaşık %16'sı merkezi sınav puanıyla, %84'ü ise adrese dayalı yerel yerleştirme ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirilecek olmasına karşın yaklaşık 1 milyon öğrencinin sınava girmesi, sınavla öğrenci alan okullara yönelik rekabetin devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Merkezi sınava katılım oranını düşürmenin en etkili yollarından biri, okullar arasındaki imkân ve kalite farklarını en aza indirerek tüm öğrencilere adil ve nitelikli eğitim fırsatları sunmaktır. Bunun yanı sıra, sınava başvuru koşullarının yeniden düzenlenmesi de bu sürece katkı sağlayabilir. Örneğin, okul başarı puanının sınava giriş için bir ön koşul olarak belirlenmesi, öğrencilerin kendi okullarında belirli bir yüzdelik dilim içinde yer almaları şartının getirilmesi veya sınavla öğrenci alan okulların sayısının ve ölçütlerin yeniden değerlendirilmesi gibi teknik önlemler sınava olan talebi azaltmada etkili

olabilir. Bu tür düzenlemeler sayesinde, merkezi sınav yaklaşık 1 milyon ortaokul öğrencisinin eğitim sürecinin önüne geçen bir odak olmaktan çıkarak, yalnızca belirli bir öğrenci grubuna hitap eden bir yerleştirme aracı haline gelebilir.

YKS 2024'e başvuran her üç adaydan ikisi bir yükseköğretim programına yerleşememiştir.

YKS'ye başvuran aday sayılarında 10 yıl öncesine kıyasla belirgin bir artış gözlenmektedir. 2014 yılında 2.086.115 olan başvuru sayısı 2023 yılında en yüksek değerine ulaşarak 3.527.443 olmuştur. 2024 yılında ise artış eğilimi tersine dönmüş, bir önceki yıla kıyasla 406.573 kişi azalarak 3.120.870 olmuştur. Öte yandan, geçtiğimiz on yılda bir yükseköğretim programına yerleşen öğrenci sayısı 2014 yılında 922.275 iken 2023 yılında 1.063.807'ye ulaşmış; 2024 yılında ise önceki yıla kıyasla bir yükseköğretim programına yerleşen aday sayısı azalarak 987.388 olmuştur. Bu durum, YKS 2024'e başvuran her üç adaydan ikisinin bir yükseköğretim programına yerleşemediğini ortaya koymaktadır.

Oransal olarak bakıldığında, YKS'ye başvuran aday sayısı son 10 yılda %49,6 oranında artmasına karşın, sınava başvuran adayların bir yükseköğretim programına yerleşme oranı %44,2'den %31,6'ya düşmüştür. Bu durum, yükseköğretime erişimde rekabetin arttığını ve kontenjanların artan talebi karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir.

YKS 2024'te yerleştirme puanı hesaplanan 2.755.301 adayın yaklaşık 1,7 milyonu sınava tekrar girenlerden oluşmaktadır.

YKS 2024'te yerleştirme puanı hesaplanan toplam 2.755.301 adayın 1.074.712'si son sınıf düzeyindeki adaylar, 1.680.589'u ise sınava tekrar giren adaylardır. Yerleştirme sonuçlarına göre ise, 2024 yılında bir yükseköğretim programına yerleşen adayların %64,4'ünü önceki yıllarda yerleşmemiş ya da daha önce yerleşmiş adaylar başta olmak üzere şansını en az ikinci kez deneyen adaylar oluşturmaktadır. Bu tablo, adayların büyük bir kısmının sistem içinde tekrar tekrar sınava girmesi nedeniyle yükseköğretime geçişte önemli bir yoğunluğa sebep olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte; 2024 yılında yerleşen fen lisesi öğrencilerinin %93'ü 4 yıllık örgün lisans programlarına yerleşirken, yalnızca 6,56'sı örgün ön lisans programlarına ve %1,85'i açık öğretim fakültelerine yerleşmiştir. Ticaret meslek liseleri, teknik liseler, endüstri meslek liseleri, kız meslek liseleri, sağlık meslek liseleri, otelcilik ve turizm meslek liseleri ve diğer meslek liselerinden mezun olup yerleşen öğrencilerin %87,85'i ise ya meslek yüksekokullarına ya da açık öğretim fakültelerine yerleştirilmiştir. Bu veriler, Türkiye'de ortaöğretimdeki belirli okul türlerinin öğrencileri belirli yükseköğretim programlarına yerleştirme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Buna rağmen lisans, ön lisans ve açıköğretim programlarına devam etmek isteyen tüm adayların aynı yöntemle yükseköğretime giriş zorlanması yükseköğretim kapısında yapay bir yığılmaya neden olmaktadır.

Ortaöğretim düzeyindeki yapı ve işleyiş, yükseköğretime geçişte karşılaşılan temel zorluklara alt yapı oluşturmaktadır. Bu nedenle, hem ortaöğretim kademesinin işlevinin yeniden gözden geçirilmesine hem de yükseköğretime geçiş için daha köklü yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Söz konusu ihtiyaç doğrultusunda, eğitim politikalarına yönelik düzenlemelerde şu noktalar öncelikli olarak ele alınmalıdır:

- Ortaöğretim mezuniyeti yalnızca yükseköğretime geçiş aşaması olarak değil, bireyleri hayata etkin katılmaya hazırlayan işlevsel bir yapı olarak ele alınmalıdır.
- Yükseköğretime girişteki yığılmayı önlemek için, 11. sınıf sonunda isteyen öğrencilere “standart lise diploması” verilmeli ve bu öğrenciler not ortalamalarına göre meslek yüksekokulları, ön lisans ve açıköğretim programlarına sınavsız geçiş yapabilmelidir.
- 12. sınıf, yeterlik temelli bir üniversite hazırlık yılı olarak düzenlenmelidir.
- Yükseköğretime geçişte her program için gerekli yeterlikler veya belirli ders/kredi tamamlama şartları net bir şekilde tanımlanmalıdır.

Okullarda süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesine yönelik önemli adımlar atılmıştır.

2023 yılında yayımlanan MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ve ardından 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile eğitim sisteminde süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımını odağa alan somut politikalar hayata geçirilmiştir. İlkokullarda yazılı sınav saatinin kaldırılması ve öğrencinin akademik, sosyal ve kültürel gelişiminin sürekli izlenmesi gibi düzenlemeler, erken yaşlardan itibaren öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sistematik olarak takip edilerek desteklenmesi açısından önemli görülmektedir. Güncellenen öğretim programlarında ise “sadece performansa dayanan bir yaklaşımın ötesinde öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca performans ve gelişimlerini değerlendirmeyi hedefleyen geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme

uygulamaları” kullanıldığının altı çizilmiştir. Birbirini destekler nitelikteki bu politika adımları ile okullarda ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenmeyi destekleyici, süreç odaklı bir yaklaşımın temel alındığı dikkat çekmektedir. Öğretmen eğitimlerinin yanı sıra; eğitim ortamlarının bu yeni değerlendirme sistemine uyum sağlayabilecek şekilde düzenlenmesi, sınıf içi uygulamaları destekleyecek fiziki ve pedagojik koşulların oluşturulması önemli görülmektedir.

Öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirmek amacıyla Türkçe eğitimini odağa alan pek çok politika hayata geçirilmiştir.

Son yıllarda MEB tarafından öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanımını teşvik etmek amacıyla dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bunların başında, 2019 yılında başlatılan öğrencilerin dört temel dil becerisine ilişkin yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı Projesi” gelmektedir. Proje çıktıları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiş ve bu sınavın sonuçları, Türkçe dil eğitimi politikalarının şekillendirilmesine katkı sağlamıştır. Bu kapsamda iki yılda bir uygulanması planlanan Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı’nın ikincisi 2024 yılında uygulanmıştır. Bu alandaki bir diğer önemli gelişme, 9 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme

ve Değerlendirme Yönetmeliği ile uygulamaya konan ortak yazılı sınavlar olmuştur. Yönetmelik ile ortaokul Türkçe ve ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinin sınavları ortak sınavlar kapsamına alınmış, öğrencilerin ifade etme ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bu sınavlarda açık uçlu ve kısa cevaplı sorular kullanılmıştır. Ayrıca, 14/10/2023 tarihli ve 32339 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yapılan değişiklikle, ortaokullarda sınıf geçme puanı Türkçe dersi için 45’ten 70’e, diğer dersler için ise 50’ye yükseltilmiştir.

Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soruların kullanılması ve Türkçe dersinde sınıf geçme notunun yükseltilmesi gibi uygulamalar, Bakanlığın Türkçe dil eğitimine öncelik verdiğini ve özellikle temel eğitimde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli adımlar attığını göstermektedir. Bu noktada, söz konusu uygulamaların takibi, sürekliliğinin sağlanması ve elde edilen verilerin Türkçe öğretim programları ile ders kitaplarının geliştirilmesinde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Veri temelli ve sürdürülebilir uygulamalarla, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel hedeflerinden biri olan dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) eş zamanlı gelişimi desteklenebilir.

IV. ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜREÇ

2024 yılında istihdam edilen sözleşmeli öğretmen sayısı, mevcut öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır.

Son 20 yılda yıllık ortalama öğretmen atama sayısı 38.882 iken, 2024’te yapılan 19.968 atama hem bu ortalamanın oldukça altında kalmış hem de son 20 yılın en düşük atama sayısı olmuştur. Ayrıca, 2024’te yapılan atama sayısı 2023’te emekli olan 23.670 öğretmenin bile gerisinde kalmıştır. Buna ek olarak, 2 Aralık 2024 tarihi itibarıyla Türkiye genelinde “norm fazlası öğretmen” sayısı 69.046 olarak açıklanmıştır. MEB tarafından yayımlanan 2023 Yılı

Birim Faaliyet Raporu’na göre, ücretli öğretmenlerin toplam öğretmen sayısına oranının %7,14 olduğu belirtilmiştir. Resmî eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısının 974.488 olduğu göz önüne alındığında, ücretli öğretmen sayısının yaklaşık 70 bin olduğu hesaplanmaktadır. Atanmayı bekleyen ve norm fazlası çok sayıda öğretmen varken, mevcut ihtiyacın öğretmenlik mesleği için gerekli niteliklere sahip olmayan “ücretli öğretmenler” ile giderilmeye çalışılması sürdürülebilir bir çözüm değildir. Bu durum, öğretmen ihtiyacı planlamasının doğru bir şekilde yapılmasının gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, ilköğretimde sınıf mevcudu 30'dan fazla olan şube oranı yaklaşık %23'tür. Bu da ilkokul ve ortaokullardaki yaklaşık her dört şubeden birinde, kalabalık sınıflarda eğitim verildiğini göstermektedir. Bu şartlarda, 20 bin öğretmen ataması mevcut açığı kapatmada yetersiz kalmakta ve öğretmen ihtiyacına yönelik kapsamlı ve sürdürülebilir bir eğitim politikası eksikliği devam etmektedir.

TYMM öğretim programlarına yönelik mesleki çalışmalar ve kaynaklar önemli bir hazırlık niteliği taşımaktadır. Ancak, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve programın karmaşıklığına ne ölçüde cevap verebildikleri belirsizliğini korumaktadır.

2024 yılında öğretmenlerin mesleki eğitim çalışmalarında odak konu "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)" olmuştur. MEB, TYMM'ye ilişkin eğitici eğitimleri ve mesleki çalışmalar düzenlemiş, bu kapsamda çeşitli kaynak materyaller hazırlamıştır. Ancak, bu eğitimler oldukça sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş ve derinlemesine bir kavrayış fırsatı yaratamamıştır. Kaynak materyallerin eğitimlerde ne ölçüde kullanıldığı ve program içeriğiyle nasıl bütünleştirildiği ise belirsizdir.

TYMM öğretim programlarında, öğretmenlerin eğitim planlarını hazırlarken alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ile değerler ve eğilimleri gibi farklı bileşenleri bir araya getirmeleri beklenmektedir. Bu süreç yalnızca bir içerik hazırlığından ibaret olmayıp, öğretmenlerin öğrenme çıktıları, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla bu bileşenleri ilişkilendirmesi gibi karmaşık bir süreci yönetmelerini gerektirmektedir. Özellikle, mesleğe yeni başlayan veya deneyimi sınırlı öğretmenlerin bu kısa süreli eğitimlerle programın derinliğini anlayarak içselleştirmeleri ve etkili şekilde uygulamaları pek mümkün görünmemektedir.

Öğretmenlerin bu karmaşık süreci kavrayıp sınıf içi uygulamalara etkin şekilde yansıtabilmesi ve yeni öğretim materyalleri geliştirebilmesi için uzun

vadeli ve kapsamlı bir eğitim desteği gereklidir. Bu doğrultuda, eğitim içerikleri sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan zorluklara yönelik pratik çözümler sunacak şekilde tasarlanmalı, aynı branştaki öğretmenlerin deneyim paylaşımına olanak tanıyan platformlar oluşturulmalı ve profesyonel destek mekanizmaları güçlendirilmelidir.

Öğretmenlerin, dijital becerilerinin geliştirilip öğrenme ortamlarında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için üst politika belgelerindeki hedefler doğrultusunda önemli adımlar atılmıştır.

2024 yılı öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri ve bu kapsamda hazırlanan materyallerde, dijital beceriler ve yapay zekâ uygulamaları temel öncelikler arasında yer almıştır. 12. Kalkınma Planı, 20. Millî Eğitim Şûrası ve MEB 2024-2028 Stratejik Planı gibi politika belgelerinde de öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi ve teknolojinin eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik hedefler ortaya konmuştur. Bu kapsamda, ÖBA üzerinden 605.545 öğretmene 46 çevrim içi eğitim verilmiştir. Ayrıca, IPA III Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi Projesi ile dijital öğretmen yeterlikleri belirlenmiş, etkileşimli dijital eğitim modüllerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Buna ek olarak, eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları ve yenilikçi yaklaşımlarla teknoloji odaklı öğrenme senaryolarına yönelik öğretmen el kitapları hazırlanmıştır. Tüm bu çalışmalar, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirme ve bu becerileri öğrenme ortamlarına entegre etme yönünde önemli adımların atıldığını göstermektedir. Ancak, bu girişimlerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ne derece yansıdığı ve dijital teknolojilerin pedagojik süreçlerde ne kadar etkili ve işlevsel hale geldiği sorgulamaya açıktır. Bu kapsamda, mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin dijital yetkinlik seviyeleri ve gereksinimleri dikkate alınarak içeriklerin zenginleştirilmesi, uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunan eğitimlerin tasarlanması ve ayrıntılı örnek ders planlarını içeren el kitaplarının hazırlanması önemli görülmektedir.

Kıdeme dayalı unvan verilmesi üzerine inşa edilen kariyer basamakları sistemi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine hizmet etmemektedir.

2024 yılında 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu kapsamında yapılan yönetmelik değişikliğiyle, uzman öğretmen ve başöğretmen olma şartları daha da kolaylaştırılmıştır. Buna göre, uzman öğretmenlik için en az 10, başöğretmenlik için ise en az 20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler, lisansüstü eğitim almadan ve sınava girmeden, 80 saatlik uzaktan eğitim programına katılarak bu unvanları elde edebilmektedir. Kariyer basamaklarına ilişkin yapılan bu düzenlemeler, öğretmenlerin yalnızca derece ve maaş artışı amacıyla unvan değişikliği yapmasına hizmet etmekte; asıl odaklanılması gereken mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlamamaktadır.

On yıldan fazla kıdemi olan ve başvuran neredeyse tüm öğretmenlerin unvan aldığı düşünüldüğünde, mevcut öğretmenlerin yaklaşık %66,5'inin uzman

öğretmen ya da başöğretmen unvanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, ek bir görev veya sorumluluk tanımları olmaksızın üç öğretmenden ikisinin unvan sahibi olmasının önünü açmakta ve unvan sisteminin anlamlılığını bilimsel açıdan sorgulatmaktadır. Mevcut kariyer basamakları sisteminin; öğretmenlerin üniversitelerle bağını zayıflatarak mesleki yeterliklerini geliştirme, alan bilgilerini güncelleme ve yenilikçi yaklaşımları benimseme fırsatlarını kısıtlayacağı düşünülmektedir. Bu da ilgili düzenlemenin, sınıf içi uygulamaların niteliğine olan katkısını ve eğitim sisteminin uzun vadeli hedeflerine ne ölçüde hizmet ettiğini sorgulamaya açık hale getirmektedir. Eğitimde nitelikli bir dönüşüm sağlanabilmesi için, kariyer sisteminin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyen, bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmaya yönelik politika ve mekanizmalarla yeniden yapılandırılması gereklidir.

V. YÜKSEKÖĞRETİM

Yükseköğretimde net okullaşma oranlarında gerileme yaşanmaktadır.

Son yirmi yılda Türkiye’de yükseköğretim sistemi, niceliksel büyüme açısından önemli bir dönüşüm geçirmiştir ve yeni üniversitelerin açılmasıyla yükseköğretime erişimde önemli bir ivme kazanılmıştır. Ancak, 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibarıyla bu büyüme eğilimi tersine dönmüş; net okullaşma oranı %46,0’dan %42,7’ye gerilemiştir. Brüt okullaşma oranı ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında %120,4 ile zirveye ulaşmış, sonraki yıllarda dalgalı bir seyir izleyerek 2023-2024 yılında %102,3 olmuştur. Bu düşüş, yalnızca öğrenci tercihleriyle değil, ekonomik, demografik ve sosyo-kültürel etkenlerin etkileşimiyle açıklanabilecek karmaşık bir olgudur ve veriye dayalı kapsamlı araştırmalar gerektirmektedir. Türkiye’nin yükseköğretimde brüt okullaşma oranı artmış olsa da

açıköğretim programları hariç tutulduğunda (%55,6) hâlâ OECD ülkelerinin gerisinde kalmaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim okullaşma oranlarına ilişkin değerlendirmelerde açıköğretimin etkisi dikkatle ele alınmalıdır.

Yükseköğretim sistemindeki açıköğretim öğrencilerinin payı %40,0’dır.

2023-2024 eğitim öğretim yılında yükseköğretimdeki toplam 7.081.289 öğrencinin 2.835.929’u açıköğretim öğrencisidir. Ön lisans öğrencilerinin %58,7’si, lisans öğrencilerinin ise %31,5’i açıköğretim programlarına kayıtlıdır. 2020 yılında yapılan mevzuat düzenlemesi sonucunda 2022-2023 eğitim öğretim yılında açıköğretim öğrenci sayısında neredeyse 2 milyonluk bir düşüş yaşanmasına rağmen, açıköğretim öğrencilerinin toplam yükseköğretim öğrencileri içindeki oranı hala dikkate değer bir seviyededir.

Türkiye’de ön lisans programlarının işlevselliği ve etkinliği artırılmalıdır.

Türkiye’de ön lisans programları yükseköğretim sistemi içinde geniş bir yer tutmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında tüm yükseköğretim öğrencileri içinde ön lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin oranı %39,9’dur. Ancak, ön lisans mezunlarının istihdam durumu bu programların işlevselliğine ve etkinliğine dair soru işaretleri doğurmaktadır. Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki ön lisans mezunlarının istihdam oranı %67,5 olup OECD ortalaması (%84,6) ile kıyaslandığında oldukça düşüktür. TÜİK verilerine göre ise ön lisans mezunlarının 2023 yılı itibarıyla kayıtlı istihdam oranı %67,7’dir.

Bu veriler, ön lisans programlarının yükseköğretime erişimi artırmaya rağmen mezunlarının işgücü piyasasında beklenen düzeyde istihdam edilemediğini göstermektedir. Bu kapsamda, ilgili programlarda kontenjanların azaltılması, akreditasyon süreçlerinin güçlendirilmesi ve açıköğretimin yükseköğretimdeki payının düşürülmesine yönelik düzenlemelerin, programların işgücü piyasasıyla uyumunu artırarak mezunların istihdam edilebilirliğini güçlendirmesi beklenmektedir.

Türkiye’nin yükseköğretimde uluslararasılaşma hedeflerinin gerçekleştirilmesi için daha stratejik ve odaklanmış politikalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısı (336.366), toplam yükseköğretim öğrencilerinin yaklaşık %5’ini oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında, uluslararası öğrenci kayıtlarındaki dalgalanmalar dikkat çekicidir; lisans düzeyindeki öğrenci kayıtları (%18,3) azalırken, ön lisans (%28,9), yüksek lisans (%8,2) ve doktora (%2) seviyelerinde artış gözlemlenmiştir. Ön lisans programlarına olan bu ilgi, kısa vadeli ve mesleki odaklı bir uluslararasılaşma eğilimine işaret etmektedir.

Öte yandan, uluslararası öğrencilerin %58,6’sının yalnızca 8 ülkeden gelmesi, Türkiye’nin yükseköğretimde çeşitlilikten yeterince faydalanamadığını göstermektedir. Ayrıca, 2023-

2024 eğitim öğretim yılında uluslararası öğretim elemanlarının akademik kadroların yalnızca %1,6’sını oluşturması, akademik çeşitliliğin de sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Türkiye’nin yükseköğretimde uluslararası rekabet gücünü artırabilmesi için uluslararası öğrencilerin geldiği ülkelerin çeşitlendirilmesi, lisansüstü düzeyde uluslararası öğrenci oranının artırılması, akademik kadroların uluslararası ölçekte genişletilmesi, akreditasyon süreçlerinin hızlandırılması ve kalite güvence mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

İkinci öğretim programlarının tamamen kapatılması yerine, yükseköğretimin stratejik hedefleri doğrultusunda üniversite ve alan bazlı analizler yapılarak daha dengeli ve rasyonel bir yaklaşım benimsenmelidir.

İkinci öğretim programlarına dair öğrenci ve mezun istatistikleri incelendiğinde, alternatif örgün eğitim programları olarak değerlendirilen ikinci öğretim programlarının varlığının önemli bir gereksinim olduğu görülmektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim verilerine göre; ikinci öğretim programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı 431.589’dur ve örgün yükseköğretim öğrencileri içindeki payı %10,2’dir. Başka bir ifade ile yükseköğretimdeki her 10 kişiden 1’i ikinci öğretim programlarında öğrenim görmektedir. İkinci öğretim programlarının varlığı, bireylere hem birinci öğretimde sunulan akademik içerik ve imkânlardan yararlanma hem de üniversite ortamında sosyal gelişimi destekleyen fırsatlara erişim olanağı tanımaktadır. Özellikle akşam saatlerinde sunulan dersler, gündüz derslerine katılamayan bireylerin yükseköğretime erişimini mümkün kılmakta ve bu yönüyle alternatif örgün eğitim modelleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda, ikinci öğretim programlarının tamamen kapatılması yerine, özellikle nitelik kaygısı duyulan ve işgücü piyasasıyla bağı azalan bazı ikinci öğretim programların kapatılması ya da kontenjanlarının azaltılması ve istihdama duyarlı alanlarda ikinci öğretim programlarının açılması daha rasyonel bir politika olarak değerlendirilmektedir.

Yapay zekâ gibi stratejik öneme sahip bir alanın eğitiminde nicelik kadar nitelik de ön planda tutulmalıdır.

Yapay zeka gibi alanlarda açılan 73 yeni programda nitelikli insan kaynağının yetiştirilebilmesi için en önemli unsurlardan biri öğretim elemanlarının mevcut sayısı ve akademik yetkinliğidir. YÖK çalışma grubu, programların hangi üniversitelerde açılacağına karar verirken, lisans düzeyinde “bilgisayar mühendisliği, yazılım mühendisliği” ve ön lisans düzeyinde ise “bilgisayar programcılığı, web tasarımı” gibi programlara sahip üniversiteleri tercih etmiştir. Bu nedenle, bu alanlarda halihazırda ders veren öğretim üyelerinden yeni programların yürütülmesi sürecinde yararlanılmıştır.

2023-2024 eğitim öğretim yılı verilerine göre, Türkiye’de Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BİT) alanında araştırma görevlileri hariç olmak üzere 1.767

öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bununla birlikte, yapay zekâ, yapay zekâ ve makine öğrenmesi, yapay zekâ mühendisliği ile yapay zekâ ve veri mühendisliği bölümlerinde yalnızca 69 öğretim elemanı bulunmaktadır. Ancak, YÖK 2024-2028 Stratejik Planı kapsamında 2028’e kadar 90 yeni yazılım ve yapay zekâ temelli programın açılması öngörülmektedir. Bu alanlarda uzmanlığı bulunan öğretim elemanı sayısının, yeni programların ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz kalacağı ortadadır. Program sayısındaki bu hızlı büyüme, uygun yeterliklere sahip öğretim elemanı sayısındaki artışla desteklenmediği takdirde akademik bir yük oluşturarak eğitimde nitelik ve istihdam konularındaki sorunları beraberinde getirecektir. Öğretim üyesi eksikliğinin uzun vadede giderilmesi için akademik insan kaynağının geliştirilmesine yönelik stratejilerin oluşturulması gerekmektedir.

GİRİŞ

Dr. Sabiha Sunar



| tedmem

GİRİŞ

TÜRKİYE’NİN BÜYÜME POTANSİYELİNİ GERÇEKLEŞTİRME ZORUNLULUĞU VE EĞİTİMİN ROLÜ

Eğitim, yalnızca bireylerin yaşamlarını değil, bir ülkenin ekonomik ve sosyal istikbalini şekillendiren en güçlü unsurlardan biridir.

Eğitim, bir ülke için ekonomik kalkınmadan toplumsal refaha, küresel rekabet gücünden sosyal adalete kadar pek çok alanda belirleyici bir faktör olarak konumlanmaktadır. Ekonomik kalkınmayı, toplumsal refahı ve küresel rekabet gücünü doğrudan etkileyen bu temel dinamik, aynı zamanda sosyal dokuyu güçlendiren, fırsat eşitliğini sağlayan ve sosyal hareketliliği artıran en önemli mekanizmalardan biridir. Eğitim sisteminin bu işlevleri tam anlamıyla yerine getirebilmesi için ise politika yapıcılarının ve paydaşların sistemin mevcut durumunu kapsamlı bir şekilde analiz etmesi, güçlü yönlerini pekiştirirken iyileştirilmesi gereken alanlara yönelik çözüm önerileri geliştirmesi gerekmektedir. İşte bu noktada 2024 Eğitim Değerlendirme Raporu, yalnızca 2024 yılı içinde eğitim sisteminde gerçekleşen değişimleri ele almakla kalmayıp aynı zamanda bu bölümde sunduğu küresel perspektif aracılığıyla Türkiye’nin eğitim sistemini uluslararası bağlamda değerlendirerek geleceğe yönelik çıkarımlara zemin hazırlamaktadır.

Günümüz dünyasında bilgi aktarma üzerine kurgulanan geleneksel eğitim sistemleri yerini, bireyleri hızla değişen ekonomik ve teknolojik paradigmalara uyum sağlayacak yetkinliklerle donatan sistemlere bırakmak zorundadır. Çünkü eğitim artık yalnızca bir bilgi aktarım süreci değil; beşerî sermayeyi güçlendiren, toplumsal dönüşümü yönlendiren ve ekonomik kalkınmanın temel dinamiği haline gelen stratejik bir alan konumundadır.

Türkiye, henüz genç ve dinamik nüfusu ile önemli bir beşerî sermaye potansiyeline sahip olsa da fırsat eşitsizliklerinin derinleşmesi, politikaların odağına “nitelik” yerine “nicelik” kavramının yerleştirilmesi,

eğitim ile işgücü piyasası arasındaki uyumsuzluk ve eğitim politikalarının bütüncül, uzun vadeli ve veri temelli bir perspektiften yoksun olması gibi sorunlar bu potansiyelin tam anlamıyla değerlendirilebilmesini engellemektedir. Türkiye’nin sahip olduğu büyüme potansiyelini açığa çıkarabilmesi için eğitim sisteminin çağın gereksinimlerine uygun şekilde yeniden yapılandırılması zorunluluk haline gelmiştir.

Küresel dinamiklerin hızla değiştiği günümüzde Türkiye’nin; dijital dönüşümü zihinsel ve uygulama dönüşümü ile eş zamanlı olarak gerçekleştirmeme, eğitim sistemini çağın gereksinimlerine uygun şekilde yeniden yapılandırmama ve sahip olduğu büyüme potansiyelini heba etme gibi bir lüksü yoktur. 21. yüzyılın rekabetçi ortamında varlık gösterebilmek, yalnızca demografik avantajlara değil, bu avantajları bilgiye, inovasyona ve yüksek katma değer üreten bir ekonomik modele dönüştürebilme kapasitesine bağlıdır. Dolayısıyla, eğitim politikalarının yenilikçi, sürdürülebilir ve küresel gerçekliklerle uyumlu bir çerçevede ele alınması, yalnızca ulusal kalkınmanın değil, uzun vadeli toplumsal refahın da temel taşıdır.

Eğitimin bireysel gelişimi teşvik eden, ekonomik büyümeyi sürdürülebilir kılan ve küresel rekabet gücünü artıran en güçlü araçlardan biri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’nin eğitim sisteminin yalnızca yerel dinamikler üzerinden değil, küresel bağlamda da ele alınması gerekmektedir.

Bu doğrultuda, **2024 Eğitim Değerlendirme Raporu’nun** bu bölümü, eğitim sistemimizin mevcut durumunu yalnızca ulusal gelişmeler ışığında değil; kalkınma, fırsat eşitliği, istihdam ve küresel rekabet gücü gibi temel başlıklar üzerinden çok boyutlu bir değerlendirme sunarak analiz etmektedir. Böylece, eğitim sistemimizin güçlü ve zayıf yönleri, yalnızca

bugünün koşulları çerçevesinde değil; Türkiye'nin kalkınma hedefleri ve küresel değişimlerle olan ilişkisi bağlamında da ele alınmaktadır.

Kalkınma ve Eğitim

Ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliği, yalnızca sanayi yatırımları ve altyapı projeleriyle değil; aynı zamanda eğitime, beceri geliştirmeye ve insan kaynağına yapılan yatırımlarla mümkün hale gelmektedir. **Güney Kore** ve Türkiye'nin kalkınma süreçleri eğitimin kalkınmadaki belirleyici rolünü açık bir şekilde ortaya koymaktadır. 1980'li yılların başında her iki ülkenin kişi başına düşen milli geliri 1000 doların altındayken aradan geçen yıllar içinde Güney Kore, kişi başına düşen milli gelirini Türkiye'nin neredeyse üç katına çıkarmayı başarmıştır (Grafik 1). Bu farkın en önemli nedeni, Güney Kore'nin eğitim sistemine ve insan kaynağının niteliğine yaptığı uzun vadeli yatırımlardır.

Eğitim ve kalkınma arasındaki kritik ilişkiyi somutlaştıran göstergelerden biri de PISA 2022 sonuçlarıdır. PISA 2022 sonuçlarına göre Güney

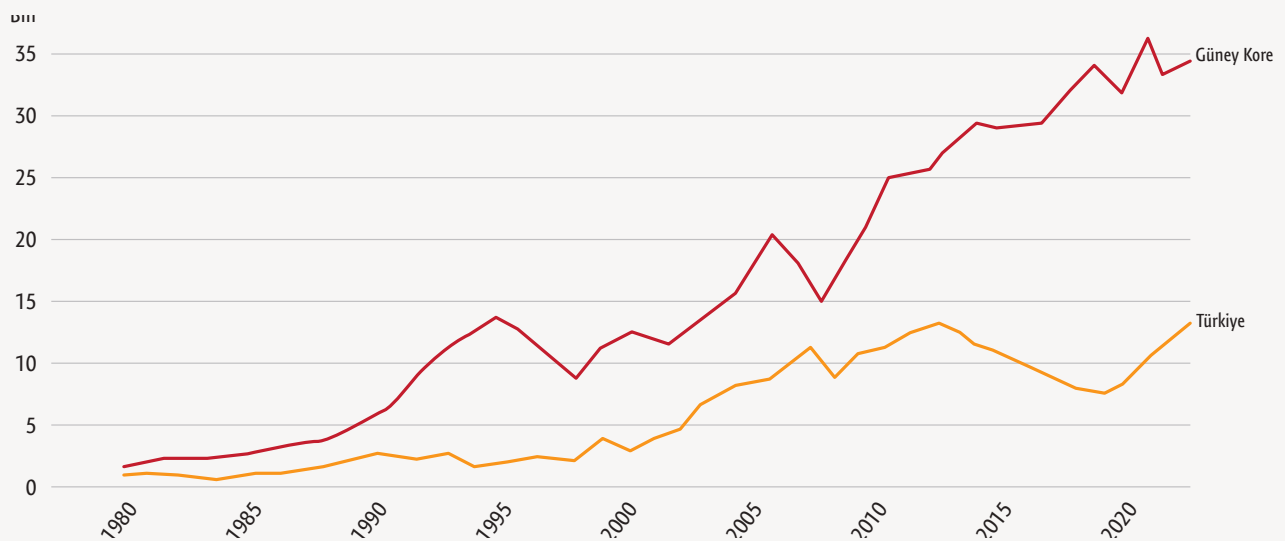
Kore, matematik alanında OECD ülkeleri arasında 2. sırada yer alırken, Türkiye 32. sıradadır. Fen bilimleri alanında Güney Kore yine 2. sırayı alırken, Türkiye 29. sırada yer almıştır. Okuma becerilerinde ise Güney Kore 3. sıradayken, Türkiye 30. sıradadır (OECD, 2023; TEDMEM, 2024a).

TIMSS 2023 bulguları da Güney Kore'nin tüm sınıf (4. sınıf ve 8.sınıf) düzeylerinde ve tüm alanlarda (matematik ve fen bilimleri) ortalama puanının ve ülkeler arası sıralamasının Türkiye'den daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (von Davier vd., 2024). Bu sonuçlar, yalnızca öğrenci performansları arasındaki farkı değil, aynı zamanda eğitim sistemlerinin bireylere kazandırdığı beceri düzeyleri açısından da iki ülke arasındaki belirgin farkı ortaya koymaktadır.

Güney Kore, 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren eğitim reformlarına odaklanarak, orta gelir tuzağından çıkmayı başarmış ve yüksek katma değerli üretime dayalı bir ekonomik model ve onun sürekliliğini sağlayan bir eğitim modeli inşa etmiştir. Eğitime ve beceri gelişimine yapılan yatırımlar, ülkenin küresel teknoloji ve inovasyon liginde güçlü

GRAFİK 1.

Yıllara Göre Kişi Başına Düşen GSYH karşılaştırması (1980-2023) (ABD doları)



Kaynak: Dünya Bankası, 2025a.

bir konum elde etmesini sağlamıştır. Bu dönüşümün temel taşlarından biri de öğretmen niteliğine verilen önemdir. Güney Kore, 1991 yılında kabul edilen “Öğretmenlerin Statüsünü İyileştirme Özel Yasası” ile öğretmen yetiştirme politikalarında köklü bir reform gerçekleştirmiştir. Bu reform kapsamında, öğretmenler lisede en başarılı %10'luk dilimden seçilmeye başlanmış ve öğretmenlik mesleği, toplumda yüksek statüye sahip, saygın bir meslek haline getirilmiştir (NCEE, 2025).

Sonuç olarak, Güney Kore'nin başarısı, kalkınmanın ancak insan kaynağına yapılan bilinçli ve sürdürülebilir yatırımlarla mümkün olduğunu göstermektedir. Güney Kore'nin eğitim politikalarına yaptığı uzun vadeli yatırımlar onun küresel rekabet gücünü artırırken, Türkiye'nin eğitimde yaşadığı yapısal sorunlar ekonomik kalkınma sürecinde önemli bir engel oluşturmaktadır. Türkiye, ekonomik büyümesini sürdürülebilir ve yüksek katma değerli bir yapıya dönüştürmek için eğitim sistemini güçlendirmek, nitelikli insan sermayesini geliştirmek, inovasyon ekosistemi oluşturmak ve küresel rekabet gücünü artırmak zorundadır.

Ekonomik dönüşümün yalnızca fiziksel sermaye ile değil, beşerî sermayenin etkin ve stratejik kullanımıyla mümkün olduğunu gösteren bir diğer örnek **Vietnam**'dır. Vietnam, 1980'lerin sonlarında ekonomik bir dönüşüm sürecine girmiş ve Doi Moi reformlarıyla büyük bir kalkınma hamlesi başlatmıştır. Beşerî sermayeye yapılan yatırımların en hızlı ve en etkin şekilde karşılık bulduğu sektörlerden biri olan teknoloji alanında küresel bir oyuncu haline gelen Vietnam, bu süreçte beşerî sermayesini doğru kullanarak düşük gelirli bir tarım ülkesinden yüksek teknoloji ihracatı şampiyonu bir ülkeye dönüşmüştür. 2008 yılında yüksek teknoloji ihracatında iki ülke aynı seviyedeyken, Türkiye bu alanda neredeyse yerinde saymış, Vietnam ise 2022 itibarıyla 136 milyar dolarlık ihracat seviyesine ulaşarak Türkiye'yi yaklaşık 20 kat geride bırakmıştır (Grafik 2). Ancak

Vietnam'ın kalkınma süreci hala tamamlanmamış bir dönüşüm hikâyesi olarak ele alınmalıdır. Ülkenin yüksek teknoloji ihracatındaki başarısına rağmen yerli inovasyon kapasitesi sınırlıdır ve üretim büyük ölçüde yabancı sermaye ile uluslararası şirketlerin Vietnam'daki tesislerine dayanmaktadır. Vietnam örneği, ekonomik dönüşümün yalnızca yabancı yatırımlara veya sanayi politikalarına değil, yerli inovasyon kapasitesini geliştirmeye dayalı olması gerektiğini de göstermektedir.

Nitelik ve Eğitim

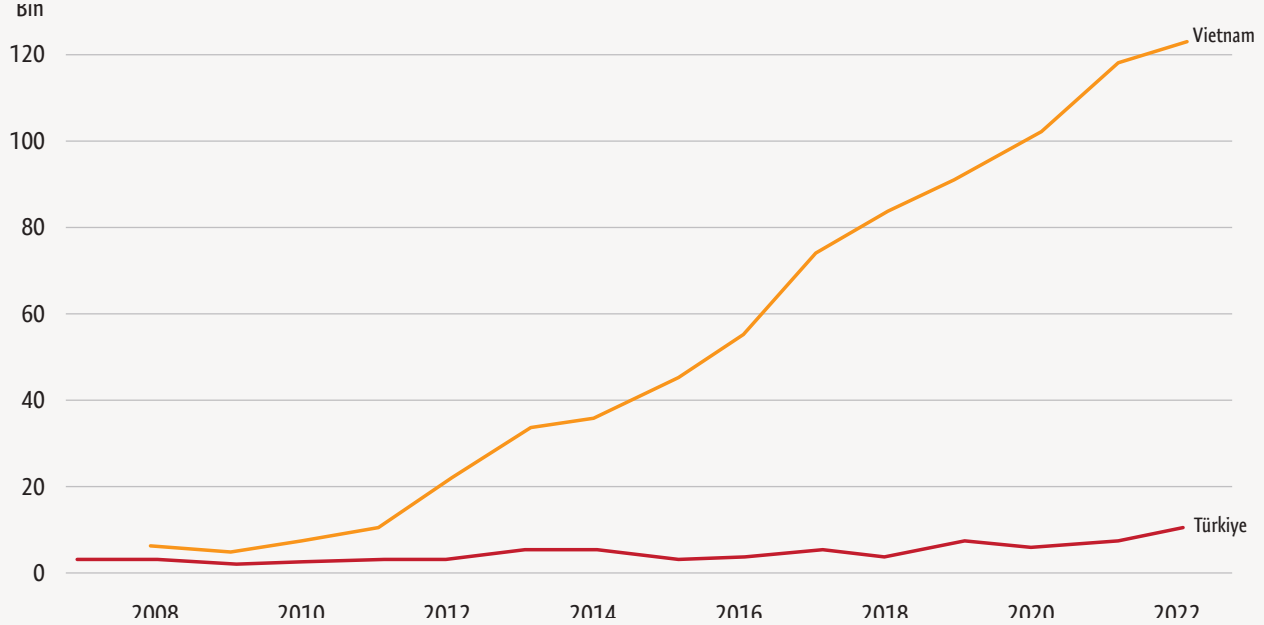
2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye'de K-12 düzeyinde 18.710.265 öğrenci bulunmaktadır. Yükseköğretimde ise toplam öğrenci sayısı 7.081.289 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, Türkiye'deki toplam öğrenci sayısının 26 milyona yaklaştığını göstermektedir (MEB, 2024).

Dünya genelinde 105 ülkenin nüfusu, Türkiye'deki toplam öğrenci sayısından daha azdır. Örneğin, Finlandiya'nın nüfusu 5.583.911, Norveç'in 5.519.594 ve İrlanda'nın 5.307.600'dür (Dünya Bankası, 2025c). Bu durum, Türkiye'nin yalnızca yükseköğretimdeki öğrenci sayısının dahi birçok ülkenin toplam nüfusunu aştığını ortaya koymaktadır. Yükseköğretim öğrenci sayısı büyüklüğü açısından Türkiye dünyada 6. sırada yer almaktadır (Grafik 3). Bu veriler, Türkiye'nin eğitim alanındaki niceliksel büyüklüğünü göstermektedir.

Türkiye'de 7,1 milyon olan üniversite öğrencisi sayısı Almanya, Güney Kore, Japonya, Fransa, Kanada ve Birleşik Krallık gibi gelişmiş ülkelerdeki öğrenci sayılarından daha yüksektir (Tablo 1). Ancak bu niceliksel büyüklük, nitelik ve küresel rekabet gücü açısından benzer düzeyde bir karşılık bulamamaktadır. Dünya üniversite sıralamalarına bakıldığında, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin nitelik açısından rekabet gücünün oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Benzer nüfusa sahip ülkeler olan Almanya ve Birleşik Krallık'ta toplam üniversite öğrencisi sayısı Türkiye'nin yarısından

GRAFİK 2.

Yıllara Göre Türkiye-Vietnam Yüksek Teknoloji İhracat Karşılaştırması (2007-2022) (ABD doları)



Kaynak: Dünya Bankası, 2025b.

az olmasına rağmen, bu ülkelerin üniversiteleri dünya sıralamalarında çok daha üst konumlarda yer almaktadır. Times Higher Education (THE) 2024 dünya üniversiteleri sıralamasına göre:

- Birleşik Krallık'ta 11, Almanya'da 8 üniversite ilk 100 içinde yer alırken, Türkiye'de ilk 100'de üniversite bulunmamaktadır.
- İlk 500'de Birleşik Krallık'tan 55, Almanya'dan 41 üniversite yer alırken, Türkiye'den yalnızca 3 üniversite bulunmaktadır.

Bireylerin Beceri Seviyesi ve Eğitim

21. yüzyılın hızla değişen ekonomik ve teknolojik koşulları, bireylerin yalnızca bilgiye erişmesini değil, bu bilgiyi anlamlandırmasını, yorumlamasını ve üretken bir şekilde kullanmasını gerektirmektedir. 15 yaş grubu öğrencilerin temel eğitimin sonunda hayata etkin katılımı için gereken becerileri değerlendiren PISA 2022 araştırması, bu kapsamda önemli veriler sunmaktadır (OECD, 2023; TEDMEM,

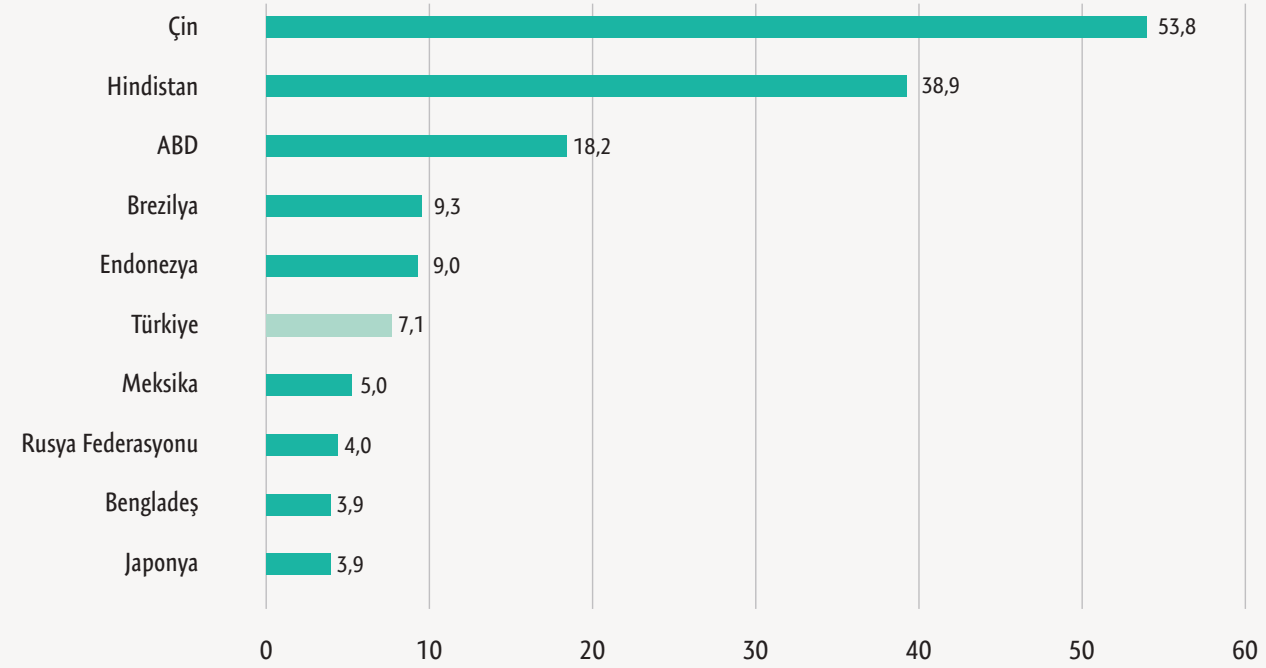
2024a). Türkiye, son on yılda eğitim performansını iyileştiren az sayıda ülkeden biri olsa da öğrencilerin beceri düzeyi ortalamaları küresel ortalamaların gerisinde kalmaktadır. Türkiye'de temel eğitimi tamamlamış öğrencilerin:

- %39'u matematikte,
- %29'u okumada,
- %25'i fen bilimlerinde temel yeterlilik düzeyinin altında kalmaktadır.

Türkiye 2003 yılından bu yana her üç alanda da temel yeterlik düzeyinin üzerine çıkamamıştır. **Ekonomide yıllarca orta gelir tuzağına takılan Türkiye, eğitimde de asgari beceri seviyesinde takılıp kalmıştır.** Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama, matematiksel düşünme ve temel fen kavramlarını günlük hayatta kullanabilme gibi çağın gerektirdiği en temel yetkinlikleri edinme sürecinde yetersiz kaldığını göstermektedir. Oysa ki matematik, algoritmik düşünme ve kodlama becerilerinin temelini oluştururken; okuduğunu anlama, eleştirel

GRAFİK 3.

Dünyada Yükseköğretim Öğrenci Sayısı En Yüksek 10 Ülke (Milyon)



Kaynak: UNESCO-UIS, 2025

düşünme ve etkili iletişim için hayati öneme sahiptir. Fen bilimleri ise teknoloji üretimi ve inovasyonun anahtarıdır. Bu alanlardaki eksiklik, bireylerin bilgi ekonomisinde etkin rol almasını, yüksek katma değerli üretim yapmasını ve küresel rekabette söz sahibi olmasını engelleme potansiyeline sahiptir.

Refah ve Eğitim

Eğitim, bireylerin sosyo-ekonomik durumlarını iyileştirme, toplumsal hareketliliği artırma ve refah seviyesini yükseltme açısından en kritik faktörlerden biridir. Ancak, eğitim sisteminin bireylere sunduğu fırsatlar, onların sosyoekonomik geçmişleri ile doğrudan ilişkilidir. PISA 2022 verileri, Türkiye’de eğitim ve refah arasındaki bu ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır.

PISA, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi (ESKD)” aracılığıyla ölçmektedir. Bu indeks, ebeveynlerin eğitim seviyesi, mesleki statüsü ve

evdeki eğitim kaynakları gibi bileşenleri temel olarak hesaplanmaktadır. PISA 2022’ye katılan tüm öğrenciler ESKD değerine göre sıralanmakta ve bu değer üzerinden 5 farklı %20’lik dilim tanımlanmaktadır. Türkiye’de öğrencilerin %60’ı en alt iki dilimde yer alırken, bu oran OECD ortalamasında yalnızca %16,7’dir (Grafik 4). Buna karşılık, en üst dilimde yer alan öğrenci oranı Türkiye’de %11,1 iken, OECD ortalaması %37,1’dir. Bu veriler Türkiye’deki öğrencilerin çoğunlukla sosyo-ekonomik düzey olarak alt dilimlerde kümelendiğini göstermektedir.

Daha da çarpıcı olan ise, Türkiye’nin ESKD ortalaması bakımından OECD ülkeleri arasında son sırada yer almasıdır. Bu durum, Türkiye’deki öğrencilerin, OECD ortalamasındaki akranlarına kıyasla en dezavantajlı sosyo-ekonomik koşullara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. PISA 2022’ye katılan 81 ülke içinde Türkiye’den daha düşük ESKD değerine sahip yalnızca 9 ülke bulunmaktadır. Bu ülkeler arasında Kamboçya,

TABLO 1.

Bazı Ülkelerin Yükseköğretim Sistemlerine İlişkin Veriler

Ülke	Nüfus	Üniversite Öğrencisi Sayısı	Akademik Personel Sayısı	THE (Times Higher Education) 2024	
				İlk 100	İlk 500
Türkiye	85,4 milyon	7,1 milyon	184.021	0	3
Almanya	84,2 milyon	2,9 milyon	428.000	8	41
Güney Kore	51,9 milyon	3 milyon	88.165	3	13
Japonya	123,7 milyon	3,6 milyon	192 bin	2	10
Finlandiya	5,6 milyon	168 bin	9,3 bin	0	8
Estonya	1,2 milyon	44,6 bin	-	0	1
Fransa	68,5 milyon	2,5 milyon	92 bin	4	16
Kanada	38,5 milyon	2,2 milyon	48 bin	3	20
Birleşik Krallık	68 milyon	3 milyon	240 bin	11	55
Polonya	38 milyon	1,2 milyon	-	0	0

Fas, Endonezya, Guatemala, El Salvador, Filipinler, Vietnam, Paraguay ve Tayland gibi ekonomik gelişmişlik düzeyi Türkiye'den çok daha düşük olan ülkeler yer almaktadır.

Türkiye'nin sosyo-ekonomik koşullar açısından dünyanın en kırılgan eğitim sistemlerinden birine sahip olması, fırsat eşitsizliğinin yapısal bir problem haline geldiğini göstermektedir. Eğitimin bireysel ve toplumsal refah üretme işlevini yerine getirebilmesi için, yalnızca niceliksel büyümeye değil, sosyo-ekonomik dezavantajları telafi edecek politikaların geliştirilmesine odaklanılması gerekmektedir.

Fırsat Eşitliği ve Eğitim

Eğitimde fırsat eşitliği, her çocuğun içine doğduğu koşullardan bağımsız olarak eşit gelişim fırsatlarına sahip olabilmesi anlamına gelir. Bir diğer deyişle, öğrencilerin eğitimle ilgili kazanımlarındaki farklılıkların, öğrencilerin üzerinde hiçbir kontrole sahip olmadığı ekonomik ve sosyal koşullardan bağımsız olması demektir (OECD, 2019; UNESCO, 2018). Eğitimde fırsat eşitliğinin yüksek olduğu toplumlarda içine doğduğumuz koşullar hayatta

ne kadar başarılı olduğumuz konusunda daha az etkiye sahipken, bunun aksine fırsat eşitliğinin az olduğu toplumlarda hayata nereden başladığımız önem taşır. Gerek ulusal düzeyde gerçekleştirilen merkezi sınavlar ve ulusal eğitim istatistikleri, gerekse eğitim sisteminin farklı kademelerinde farklı sınıf düzeyleriyle katıldığımız uluslararası ölçme-değerlendirme çalışmaları ve uluslararası raporlardaki temel göstergeler, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliğine yönelik mevcut durumu gözler önüne sermektedir:

- **Sosyo-ekonomik durum ve akademik başarı arasındaki güçlü ilişki:** Öğrencilerin LGS başarıları ile en güçlü ilişkiye sahip olan değişkenlerden biri okulun ve öğrencinin sosyoekonomik düzeyidir (Suna vd., 2020).
- **Ebeveynlerin eğitim düzeyinin akademik başarıya etkisi:** LGS'de anne-babasının eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrenciler ile lisansüstü eğitim görmüş anne-babaların çocukları arasında 120 puan fark vardır (Suna vd., 2020).

- **Kuşaklararası aktarılan eşitsizlik:** Türkiye’de 25-64 yaş aralığındaki yetişkinlerden en az bir ebeveyni üniversite mezunu olanların %81’i üniversite mezunuyken, ebeveynleri lise mezunu bile olmayanların sadece %18’i üniversite mezunudur (OECD, 2024).
- **Okul dışında kalan çocuklar:** Geçtiğimiz yıl Türkiye’de yaklaşık 612 bin 161 çocuk, zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen okul dışında kalmıştır. Okul dışında kalan her 4 çocuktan 3’ü 14-17 yaş aralığındadır (MEB, 2024).
- **Bölgesel farklar:** En düşük ve en yüksek başarı ortalamalarına sahip bölgeler arasındaki başarı farkı, aynı sınıf seviyesindeki öğrenciler için neredeyse 3 yıllık öğrenme sürecine karşılık gelmektedir (Mullis vd., 2020).

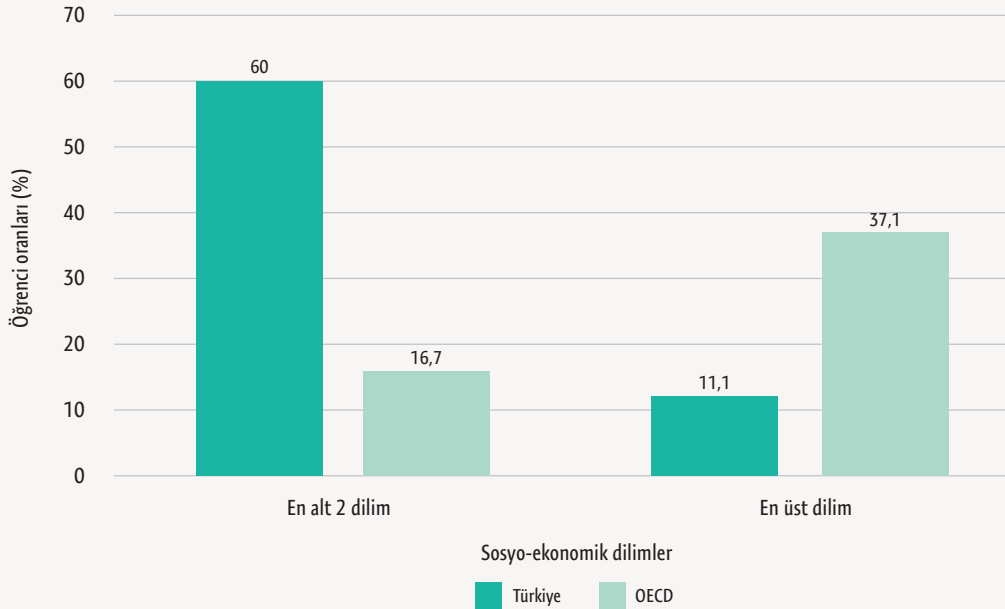
İstihdam ve Eğitim

Türkiye, genç nüfusu bakımından büyük bir avantaja sahip olmasına rağmen, bu potansiyelin etkin bir şekilde değerlendirilememesi ekonomik ve toplumsal kayıplara yol açabilecek ciddi bir risk oluşturmaktadır. Özellikle 18-24 yaş aralığındaki gençlerin üçte birinin (%31,1) ne eğitimde ne de istihdamda (NEET) yer alması, Türkiye’yi OECD ülkeleri arasında bu göstergede en yüksek orana sahip ülke konumuna getirmektedir. Buna karşılık OECD ortalaması yalnızca %13,7’dir (OECD, 2024; TEDMEM, 2024b).

Daha da çarpıcı olan ise, bu sorunun cinsiyet temelli büyük bir eşitsizliği barındırmasıdır. Türkiye’de 18-24 yaş aralığında ne eğitimde ne de istihdamda olan kadınların oranı %41,4 iken, erkeklerde bu oran

GRAFİK 4.

Sosyo-Ekonomik Dilimlerdeki Öğrenci Oranları Karşılaştırması



Kaynak: OECD, 2023; TEDMEM, 2024a.

%21,4'tür. Yani, bu yaş grubundaki kadınlar, erkeklere kıyasla iki kat daha fazla oranda iş gücünün ve eğitimin dışında kalmaktadır. Bu durum, kadınların ekonomik ve toplumsal hayata katılımında büyük bir dengesizliği ortaya koymaktadır.

Eğitim düzeyinin istihdam oranlarıyla doğrudan ilişkili olduğu kabul edilen bir gerçek olsa da Türkiye'de yükseköğretim mezunları dahi OECD ortalamalarına kıyasla oldukça düşük istihdam oranlarına sahiptir. Türkiye, 25-64 yaş aralığında hem ortaöğretim mezunları (%62,4) hem de yükseköğretim mezunları (%74,4) için OECD ülkeleri arasında en düşük istihdam oranına sahip ülkedir. Üstelik yıllar içinde yükseköğretim mezunlarının istihdama katılımı artmasına rağmen, her dört üniversite mezunundan biri (%25,6) istihdamda yer almamaktadır.

Özellikle 25-34 yaş aralığında yükseköğretim mezunu olan gençlerin işsizlik oranı (%11,2), ortaöğretim mezunu dahi olmayanlarla aynı seviyededir. Oysa OECD ortalamasında eğitim seviyesi arttıkça işsizlik oranları belirgin şekilde düşmektedir. OECD genelinde ortaöğretim mezunu olmayanların işsizlik oranı %13,2, ortaöğretim mezunlarının %7,0, yükseköğretim mezunlarının ise sadece %4,7'dir. Bu veriler, Türkiye'de yükseköğretimin, bireylere iş bulma açısından yeterli bir avantaj sağlamadığını ortaya koymaktadır.

Gençlerin eğitimden iş hayatına geçiş süreci, mesleki yeterlik kazanmaları ve ekonomik hayata katkıda bulunmaları açısından kritik bir dönemdir. Ancak Türkiye'de 18-24 yaş aralığındaki nüfusun %64,6'sı eğitim sisteminin dışında kalmaktadır. Buna rağmen, bu yaş grubundaki gençlerin yalnızca %33,5'i istihdama katılmaktadır, yani Türkiye'de genç iş gücü katılım oranı da oldukça düşüktür. Daha da önemlisi, yaklaşık 3 milyon genç ne eğitimde ne de iş hayatında yer almakta, bunların üçte ikisini (%21,6) ise çalışmayan ve iş aramayanlar oluşturmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin sahip olduğu genç nüfusun ekonomik kalkınma sürecine yeterince entegre olmadığını göstermektedir.

Genç nüfusun doğru şekilde yönlendirilmesi, sadece bireysel başarılarını değil, aynı zamanda Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınmasını ve ekonomik büyümesini de doğrudan etkileyecektir. Eğitim ve istihdam politikalarının eş güdümlü hale getirilmesi, Türkiye'nin geleceğe daha güçlü ve rekabetçi bir ekonomiyle ilerlemesini sağlayacaktır.

Küresel Rekabet Gücü ve Eğitim

Küresel rekabet gücü, bir ülkenin sürdürülebilir ekonomik büyümesini sağlayacak kurumları, politikaları ve üretim faktörlerini kapsayan verimlilik düzeyini ifade etmektedir. Avustralya Stratejik Politika Enstitüsü (ASPI) tarafından gerçekleştirilen "*Kritik Teknoloji Yarışında Kim Önde?*" başlıklı araştırma, ülkelerin rekabet güçlerine ilişkin önemli veriler sunmaktadır (ASPI, 2024). Dünya genelinde 64 kritik teknolojide (*savunma, uzay, enerji, çevre, yapay zekâ, biyoteknoloji, robotik, siber, bilgi işlem, gelişmiş malzemeler ve kilit kuantum teknolojisi gibi alanlar*) ülkelerin yüksek etkili araştırma performansını analiz eden bu çalışma, ülkelerin bilimsel ve teknolojik yetkinliklerini değerlendirmek amacıyla 2003-2023 yılları arasındaki verileri kapsamaktadır. Çalışmanın öne çıkan sonuçlarına göre;

- Çin, son beş yılda (2019-2023) 64 teknolojinin 57'sinde lider konumundadır. Bu, bir önceki döneme göre (2018-2022) beş teknolojiye daha liderlik elde ettiği anlamına gelmektedir. Çin'in 24 teknolojiye yüksek etkili araştırma çıktısının büyük bir kısmını üretmesi, bu alanlarda potansiyel bir tekel riski oluşturmaktadır.
- ABD, 2003-2007 döneminde 64 teknolojinin 60'ında liderken, 2019-2023 döneminde sadece yedi teknolojiye liderliğini sürdürmektedir.
- Hindistan, 64 teknolojinin 45'inde ilk beş ülke arasında yer alarak önemli bir yükseliş göstermiştir.

- Güney Kore 24 teknoloji alanında ilk beş ülke arasında yer almıştır.
- İran, uluslararası yaptırımlara rağmen sekiz teknoloji alanında ilk beş ülke arasına girmiştir.
- Avrupa ülkeleri arasında en güçlü konumda bulunan Almanya, 27 teknoloji alanında ilk beş içinde yer alırken, İtalya 15 ve Fransa yalnızca 3 teknoloji alanında bu konuma erişebilmiştir.

Türkiye, küresel kritik teknoloji yarışında yalnızca -1- teknoloji alanında (gelişmiş uçak motorlar) ilk beş ülke arasına girebilmiştir. Bu durum, Türkiye'nin yüksek teknoloji üretim ve araştırma alanlarında küresel rekabet gücünün oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Çin, ABD, Hindistan ve Güney Kore gibi ülkeler kritik teknolojilere yönelik Ar-Ge yatırımlarını artırarak küresel liderlik pozisyonlarını güçlendirirken, Türkiye'nin bu yarışta daha rekabetçi hale gelebilmesi için stratejik politika değişikliklerine ve uzun vadeli Ar-Ge yatırımlarına ihtiyacı bulunmaktadır.

SONUÇ

Türkiye, dinamik nüfusu ve stratejik coğrafi konumuyla önemli bir büyüme potansiyeline sahip olmasına rağmen, bu potansiyeli yüksek katma değerli üretime, inovasyona ve sürdürülebilir büyümeye dönüştürme konusunda ciddi zorluklarla karşı karşıyadır.

Eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki bağlantıyı daha iyi anlamak için, ülkelerin üretim yapılarının karmaşıklık düzeyine ve ihracatlarının niteliğine bakmak gerekmektedir. Harvard Üniversitesi Uluslararası Kalkınma Merkezi Büyüme Laboratuvarı tarafından geliştirilen *Ekonomik Kompleksite Endeksi (ECI)*, ülkelerin ekonomik gelişmişlik seviyelerini ölçen en önemli göstergelerden biridir (The Growth Lab-Harvard, 2025). Türkiye'nin ECI sıralamasında 42. sırada yer alması, ülkenin üretim yapısının karmaşıklığının ve rekabet gücünün sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Şekil 1).

ŞEKİL 1.

Kompleksite Görünümü Endeksine Göre İlk 10 Ülke

	Sıralama	Ülkeler	Ekonomik Kompleksite Endeksi (ECI)	5 Yıllık Değişim (2017-2022)	Kompleksite Görünümü Endeksi (COI)
Yüksek sıralama Daha kompleks	42	Türkiye	0,61	↓ 3	1
	43	Hindistan	0,49	↑ 8	2
	40	Portekiz	0,67	↓ 4	3
	33	İspanya	0,82	=	4
	38	Bulgaristan	0,70	↑ 4	5
	41	Kanada	0,64	↓ 4	6
	75	Mısır	-0,20	↓ 7	7
	32	Litvanya	0,83	↑ 2	8
	36	Sırbistan	0,74	↑ 4	9
	26	Tayland	1,08	↓ 2	10

Kaynak: The Growth Lab-Harvard, 2025.

Ancak daha da önemli bir gösterge olan Kompleksite Görünümü Endeksi (COI), Türkiye'nin mevcut üretim altyapısı ile daha karmaşık ve yüksek katma değerli üretime geçiş yapabilme potansiyelini ölçmektedir. Bu endekse göre Türkiye, 2022 itibarıyla dünya sıralamasında 1. sırada yer almaktadır. Bu, Türkiye'nin gerekli dönüşümleri gerçekleştirdiği takdirde küresel rekabet gücünü artırarak ekonomik sıçrama yapabilecek kapasiteye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu potansiyelin gerçekleşmesi için en kritik faktör eğitimidir. Çünkü ekonomik büyüme ve kalkınma yalnızca sermaye yatırımları ile değil, insan kaynağının niteliğiyle sürdürülebilir hale gelmektedir. Bugün Japonya, Güney Kore, Singapur ve İsviçre gibi yüksek ekonomik kompleksiteye sahip ülkeler, eğitim sistemlerine yaptıkları uzun vadeli yatırımlarla

bu başarıya ulaşmışlardır. Özellikle Güney Kore'nin eğitime yaptığı yatırımlar ve öğretmen niteliğini artırmaya yönelik reformlar sayesinde, orta gelir tuzağından çıkarak yüksek teknolojiye dayalı bir ekonomi modeline geçiş yapması, Türkiye için önemli bir örnek oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye genç ve dinamik nüfusu ile ekonomik dönüşümünü gerçekleştirme fırsatına sahiptir, ancak bu dönüşümün gerçekleşmesi eğitim sisteminin yenilikçi, nitelikli ve küresel ihtiyaçlara uygun şekilde yeniden yapılandırılmasına bağlıdır. Eğitim reformları, yalnızca bugünün değil, geleceğin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlandığında, Türkiye'nin sahip olduğu beşerî sermaye potansiyeli gerçek anlamda değerlendirilebilir ve ülke, küresel rekabet sahnesinde güçlü bir aktör haline gelebilir.

KAYNAKÇA

- ASPI. (2024). Who is leading the critical technology race? https://ad-aspi.s3.ap-southeast-2.amazonaws.com/2023-03/ASPIs%20Critical%20Technology%20Tracker_o.pdf?VersionId=ndm5v4DRMfpLvu.x6gBi_VUdMVLpo7jw adresinden erişildi.
- Dünya Bankası. (2025a). GDP per capita (current US\$) - Türkiye, Korea, Rep. https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?end=2023&locations=TR-KR&most_recent_year_desc=false&start=1980&view=chart adresinden erişildi.
- Dünya Bankası. (2025b). High-technology exports (current US\$) - Türkiye, Viet Nam. <https://data.worldbank.org/indicator/TX.VAL.TECH.CD?end=2022&locations=TR-VN&start=2007&view=chart> adresinden erişildi.
- Dünya Bankası. (2025c). Population, total - Finland, Norway, Ireland. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?end=2022&locations=FI-NO-IE&start=2007&view=chart> adresinden erişildi.
- NCEE (2025). Top-Performing Countries: Korea. <https://ncee.org/korea/> adresinden erişildi.
- MEB. (2024). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf adresinden erişildi.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timss2019.org/reports/> adresinden erişildi.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). Education at a Glance 2024. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_coocad36-en.html adresinden erişildi.
- Suna, E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S. & Aşkar, P. (2020). Determinants of Academic Achievement in Turkey . Journal of Economy Culture and Society. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jecs/issue/67405/934211> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024a). PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor? (TEDMEM Analiz Dizisi 10), Ankara. Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/imlml97WjYRQPjMWXeqU.pdf> adresinden erişildi.

- TEDMEM. (2024b). Bir bakışta eğitim 2024: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. <https://tedmem.org/storage/writes/December2024/dMLkS4LfNZCV10gHmX66.pdf> adresinden erişildi.
- The Growth Lab- Harvard (2025). Country & Product Complexity Rankings. <https://atlas.hks.harvard.edu/rankings> adresinden erişildi.
- THE World University Rankings. (2024). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2018). Handbook on Measuring Equity in Education. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf> adresinden erişildi
- von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>



BÖLÜM 1

YÖNETİŞİM VE FİNANSMAN

Dr. Sabiha Sunar



| tedmem

I. EĞİTİM YÖNETİŞİMİ

2024'te Ne Oldu?

- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 26 Nisan 2024 tarihinde "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" başlığı altında bir Ortak Metin, okul öncesi eğitim programı ve 25 dersin taslak öğretim programını kamuoyunun görüş ve önerilerine sunmuştur. Taslak öğretim programlarının askıda kalma süresi ilk aşamada bir hafta olarak belirlenmiş, ardından iki haftaya uzatılmıştır. Bu süre zarfında TTKB'ye 67 bin 284 görüş ve değerlendirme iletilmiştir (MEB, 2024a).
- Görüş ve önerilerin komisyonlar tarafından değerlendirilmesinin ardından öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kurul gündeminde 16-22 Mayıs tarihleri arasında görüşülmüş ve onaylanmıştır. 27 Mayıs 2024 tarihinde ise yeni öğretim programları için Bakan onayı alınmıştır (MEB, 2024b).
- Yeni okul öncesi eğitim programı ve 25 dersin öğretim programı 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren anaokulu (anasınıfı) 1., 5., ve 9. sınıflardan (hazırlık sınıfları dahil) başlayarak kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2024c).
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi 26 Haziran 2024'te TBMM'ye sunulmuştur (TBMM, 2024a). Teklif, 5 Temmuz 2024 tarihinde TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu tarafından kabul edilmiştir.
- Kanun Teklifi 9 Temmuz 2024'te TBMM Genel Kurulu'nda görüşülmeye başlanmış ve 10 Ekim 2024'te yasalaşmıştır.
- 18 Ekim 2024 tarihinde 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu Resmî Gazete'de yayımlanmış (Resmî Gazete, 2024a) ve 03/02/2022 tarihli ve 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu (Resmî Gazete, 2022) yürürlükten kaldırılmıştır.

Değerlendirme ve Öneriler

2024 yılı, Türkiye'de eğitim politikalarında önemli gelişmelerin yaşandığı bir yıl olmuştur. Sistem düzeyinde etkileri olan gelişmelerin başında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim programı değişiklikleri ve Öğretmenlik Mesleği Kanunu yer almıştır. Öğretmenlerin mesleğe kabul süreçlerinde sözlü sınava ilişkin yapılan düzenlemeler de kamuoyunda geniş çaplı tartışma yaratan konular arasında olmuştur. Bu süreçte TEDMEM, gelişmelerin tümünü yakından takip etmiş, kapsamlı analizler ve değerlendirmeler sunarak politika önerileri geliştirmiştir.

Bununla birlikte 2024 yılı, farklı periyotlarla yayımlanan uluslararası değerlendirmelerin sonuçlarının da paylaşıldığı bir yıl olmuştur. TEDMEM; PISA 2022, TIMSS 2023, PIAAC 2023 ve Bir Bakışta Eğitim 2024 raporlarını Türkiye bağlamında derinlemesine inceleyerek, eğitim sisteminin güçlü ve iyileştirilmesi gereken yönlerini tespit etmiş ve elde edilen bulgular ışığında kapsamlı değerlendirmeler yapmıştır (Kutu 1.1).

2024 Eğitim Değerlendirme Raporu'nun bu bölümünde ise Türkiye'de 2024 yılında gerçekleştirilen politika değişikliklerine ilişkin TEDMEM tarafından yıl içinde yapılan değerlendirmelerden öne çıkanlar, UNESCO'nun *Eğitim Politikası Analizi ve Programlama El Kitabı*'nda (*Handbook on Education Policy Analysis and Programming*) tanımlanmış olan etkili eğitim politikası kriterleri temel alınarak yeniden gözden geçirilmiştir (UNESCO, 2013). Böylece politika yapım süreçlerinin niteliği, etkinliği, tutarlılığı ve uygulanabilirliği somut örnekler üzerinden ele alınarak kapsamlı bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir.

Kutu 1.1 2024 Yılı TEDMEM Çalışmalarından Öne Çıkanlar

2024 Yılında Tedmem Tarafından Hazırlanan Görüş Yazıları

- Öğretmenlerin Mesleğe Seçim Süreçlerinde Planlanan Düzenlemelerle İlgili TEDMEM Görüşü
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifine İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler
- “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Ortak Metni ve Taslak Öğretim Programlarına İlişkin Değerlendirmeler

2024 Yılında Tedmem Tarafından Hazırlanan Uluslararası Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Raporlar

- PISA 2022 Türkiye için Neler Söylüyor?
- Bir Bakışta Eğitim 2024: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler
- TIMSS 2023 Türkiye için Neler Söylüyor?
- PIAAC 2023 Yetişkin Becerileri Araştırması: Öne Çıkanlar

Eğitim politikaları, güncel pedagojik yönelimlerle uyumlu olmalıdır.

Geleneksel eğitim sistemleri, uzun yıllar boyunca ezbere dayalı bilgi aktarımını merkeze alarak daha çok alt düzey bilişsel becerileri ön planda tutma eğiliminde olmuştur. Ancak, teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızla ilerlemesi ve bilginin her an erişilebilir hâle gelmesi, eğitimde salt bilgi aktarımına dayalı yaklaşımların yetersizliğini gözler önüne sermektedir. Küresel ve toplumsal zorluklarla baş edebilen bireyler yetiştirebilmek artık yalnızca bilgi edinmeyi değil; bilgiyi işleyebilme, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapma ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri kazandırmayı zorunlu kılmaktadır (TEDMEM, 2024a).

Bu doğrultuda, eğitim politikalarının çağın dinamiklerini ve dönüşen toplumsal ihtiyaçları yakalayabilmesi gerekmektedir. 2024 yılında öğretim programlarının beceri temelli bir yaklaşımla güncellenmesi, bu gerekliliğin somut bir örneği olmuştur. Bu değişiklikte, MEB ve UNICEF tarafından ortaklaşa hazırlanan *K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli*’nde yer alan beceri sınıflandırmalarının pek çoğu öğretim programlarına entegre edilmiştir. Bu süreç, eğitim sisteminin güncel pedagojik yönelimlerle uyumlu hâle getirilmesi için önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Ancak öğrencilerin çağın gerektirdiği becerileri kazanması hedefine yalnızca öğretim programı değişiklikleri ile ulaşılması mümkün değildir. Eğitim sisteminin **öğretmen eğitimleri, ölçme-değerlendirme süreçleri ve sınıf içi uygulamalarla** birlikte titizlikle planlanmış bütüncül bir dönüşüme tabi tutulması gerekmektedir. Yeni öğretim programlarının 2024-2025 eğitim öğretim yılında belirli sınıf düzeylerinde bir pilot uygulama aşaması olmaksızın doğrudan hayata geçirilmesi, bu bütüncül dönüşümün sağlanması için gerekli olan bilimsel ve sistematik hazırlık sürecinin eksik kaldığını düşündürmektedir.

Öğretmen eğitimleri kapsamında Haziran 2024 dönemi mesleki çalışmalarında dört gün, Eylül döneminde yüz yüze üç gün ve Kasım döneminde uzaktan eğitim yöntemiyle yaklaşık 1,5 saat süren seminerler verildiği bilinmektedir.¹ Verilen eğitimlerin süresi ve kapsamı açısından sınırlı olduğu düşünüldüğünde, mevcut durumda öğretmenlerin yeni program doğrultusunda gerekli pedagojik dönüşümü gerçekleştirebilmeleri için yeterli hazırlık sürecine sahip olduklarını söylemek güçtür. Bu bağlamda, öğretmen eğitimlerinin yalnızca kısa süreli bilgilendirme toplantılarıyla sınırlı kalmaması, uygulama temelli ve sürekli mesleki gelişimi destekleyici bir yapıya kavuşturulması büyük önem taşımaktadır.

¹ Ayrıntılar için bkz. Bölüm 4: Öğretmenlik ve Mesleki Süreç

Benzer şekilde ölçme değerlendirme yaklaşımında **süreç odaklı değerlendirmeye geçiş** için de önemli adımlar atılmıştır.² Bu adımlar önemli olmakla birlikte, yeni programın hedeflediği becerilerin kazanım düzeylerini etkili bir şekilde ölçebilecek alternatif değerlendirme yöntemlerinin yaygınlaştırılması ve öğretmenlere beceri temelli değerlendirme araçlarını nasıl geliştirecekleri ve kullanacakları konusunda kapsamlı mesleki gelişim programları sunulması gerekmektedir. Ayrıca, bu yöntemlerin etkin biçimde uygulanabilmesi için sınıf mevcutları, ders saatleri ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gibi yapısal faktörlerin dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması ve eğitim ortamlarının bu yeni değerlendirme sistemine uyum sağlayabilecek fiziki ve pedagojik koşullarla desteklenmesi gerekmektedir.

Sınıf içi uygulamaların öğretim programlarındaki hedeflerle uyumlu hale gelebilmesi için ise öğretmenlerin yenilikçi öğretim stratejileri konusunda desteklenmesi, ders materyallerinin öğrenci katılımını artıracak şekilde güncellenmesi ve sınıf ortamlarının aktif öğrenmeyi teşvik edecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak, özellikle kalabalık sınıflar ve sınırlı materyal desteği gibi etkenler grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim ve süreç odaklı değerlendirme gibi öğrenci aktifliğini merkeze alan sınıf içi uygulamaların yeni öğretim programlarıyla tam anlamıyla örtüşmesini zorlaştırabilir.

Bu nedenle, öğretmen rehberliğinin güçlendirilmesi ve iyi örneklerin yaygınlaştırılması kritik bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Bu sürecin yalnızca okul içindeki zümre öğretmenlerinin kendi aralarında bilgi paylaşımıyla sınırlı kalmaması, ülke genelinde aynı branştan öğretmenlerin bir araya gelebileceği öğretmen ağları ve mesleki paylaşım platformlarının etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir (TEDMEM, 2024a). Ayrıca, başarılı sınıf içi uygulamaların tanıtılabileceği etkinliklerin teşvik edilmesi, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesini

destekleyecek paylaşımların yaygınlaştırılması gibi adımların atılması, yeni öğretim programlarının sahada etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak, eğitim politikalarının güncel pedagojik yönelimlerle uyumlu hâle getirilmesi, yalnızca öğretim programlarının güncellenmesiyle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda bu programların sahada etkili bir şekilde uygulanmasını destekleyen sistematik ve uzun vadeli stratejiler geliştirilmesiyle mümkün kılınmalıdır.

Eğitim politikaları, çağın dinamikleriyle uyumlu olmalıdır.

Dünya, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin olağanüstü bir hızla ilerlediği büyük bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Yapay zekâdan biyoteknolojiye, kuantum bilişimden uzay teknolojilerine kadar geniş bir yelpazede yaşanan bu gelişmeler, ülkelerin küresel rekabet güçlerini doğrudan etkileyen faktörler haline gelmiştir. Türkiye'nin bu dönüşüm sürecinde etkin bir şekilde yer alabilmesi için eğitim politikalarının çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden tasarlanması gerekmektedir. Bu nedenle özellikle fen bilimleri eğitiminin güçlendirilmesi ve öğrencilerin çağın gerektirdiği üst düzey becerileri kazanmaları kritik önem taşımaktadır.

2024 yılında yayımlanan PISA 2022 ve TIMSS 2023 sonuçları, Türkiye'nin fen bilimleri alanında önemli bir ivme yakaladığını ortaya koymaktadır (TEDMEM, 2024b, 2024c). Ancak, bu performans artışının ulusal ölçekte doğrulanması için kapsamlı ve sürekliliği olan bir ulusal değerlendirme sistemi ne yazık ki mevcut değildir. LGS, TYT ve AYT gibi ulusal sınavlar, fen bilimleri eğitiminin mevcut durumuna ilişkin bazı göstergeler sunmakla birlikte, öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya koymakta ve çağın gerektirdiği üst düzey becerileri değerlendirmekte yetersiz kalmaktadır. Bu noktada, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi düzeyini değil, üst düzey düşünme becerilerini de ölçmeyi amaçlayan ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi)

² Ayrıntılar için bkz. Bölüm 3: Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş

araştırması kritik ve stratejik bir rol üstlenme potansiyeline sahiptir.³ Ancak, ABİDE'nin ulusal düzeyde bir izleme ve değerlendirme çalışması olarak henüz gelişim sürecinin başında olduğu dikkate alındığında, uzun vadede eğitim politikalarına yön verebilecek nitelikte bir araç haline gelebilmesi için metodolojik olarak güçlendirilmesi ve kapsamının genişletilmesi gerekmektedir.

Eğitim politikalarının çağın gereksinimleriyle uyum sağlayabilmesi için başlangıç noktası, öğrencilerin fen bilimlerindeki mevcut durumunu nesnel, kapsamlı ve çok boyutlu bir analiz çerçevesinde ortaya koymak ve bilim eğitimi ulusal kalkınma açısından stratejik öncelik haline getirmek olmalıdır. Stratejik alanlarda yetkin insan kaynağının yetiştirilebilmesi ve bu başarının sürekliliğinin sağlanabilmesi için ise aynı zamanda okulların laboratuvar altyapıları güçlendirilmeli, uygulamalı öğrenme fırsatları artırılmalı, bu anlayışa yönelik öğretmen eğitimleri geliştirilmelidir. Fen eğitimi alanında uygulanan yenilikçi yaklaşımları benimseyen iyi örneklerin yaygınlaştırılması ve diğer branşlara yansıtılması da bütüncül ve birbirini tamamlayan politikalar için gerekli görülmektedir. Sonuç olarak, eğitim politikalarının çağın dinamikleriyle uyumlu hâle getirilmesi, fen bilimleri eğitiminin güçlendirilmesi ve stratejik alanlarda yetkin insan kaynağı yetiştirilmesine yönelik sürdürülebilir ve bütüncül yaklaşımların benimsenmesiyle mümkün olacaktır.

Eğitim politikalarının etkinliğinin değerlendirilmesi için ulusal bir veri takip sistemi kurulmalıdır.

Eğitim politikalarının etkinliğinin bilimsel temellere dayalı olarak değerlendirilmesi ve sistemin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesi için kapsamlı, güvenilir ve sürdürülebilir bir ulusal eğitim veri sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim politikalarının uzun vadeli ve stratejik bir perspektifle şekillendirilmesi, ancak kapsamlı bir veri altyapısının oluşturulmasıyla mümkün olabilecektir. Nitekim, *MEB 2024-2028 Stratejik Planı*'nda da “veriye dayalı politika geliştirme ve bütüncül bir veri sisteminin

istenilen düzeyde olmaması” sistemin temel zayıflıkları arasında sıralanmıştır (MEB, 2024e).

Türkiye’de bütüncül ve sistematik bir ulusal izleme ve değerlendirme mekanizmasının bulunmaması, eğitimin mevcut durumunu bilimsel veriler ışığında değerlendirmeyi ve kanıta dayalı karar alma süreçlerinin geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu eksiklik, aynı zamanda PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarının sonuçlarının ulusal ölçekte anlamlandırılmasını güçleştirmekte, bu doğrultuda kapsamlı bir referans noktası oluşturulmasının da önüne geçmektedir. Tüm bunların sonucunda ise politika yapım süreçleri daha çok kısa vadeli, reaktif ve sınırlı ölçekli düzenlemelerle şekillenmektedir. Eğitim sisteminin gelişimini bilimsel temellere dayalı olarak izleyebilmek, reform süreçlerini güvenilir veriler doğrultusunda yönlendirebilmek, kaynakların etkin dağılımını sağlayabilmek ve politika yapım süreçlerini sistematik bir çerçevede kurgulayabilmek için bütüncül bir ulusal veri altyapısının oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Eğitim sistemine dair bütüncül ve karşılaştırılabilir verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve politika yapım süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacak bir sistemin kurulması, eğitimde sürdürülebilir ve bilimsel temelli bir dönüşümün sağlanması açısından kritik bir adım olacaktır.

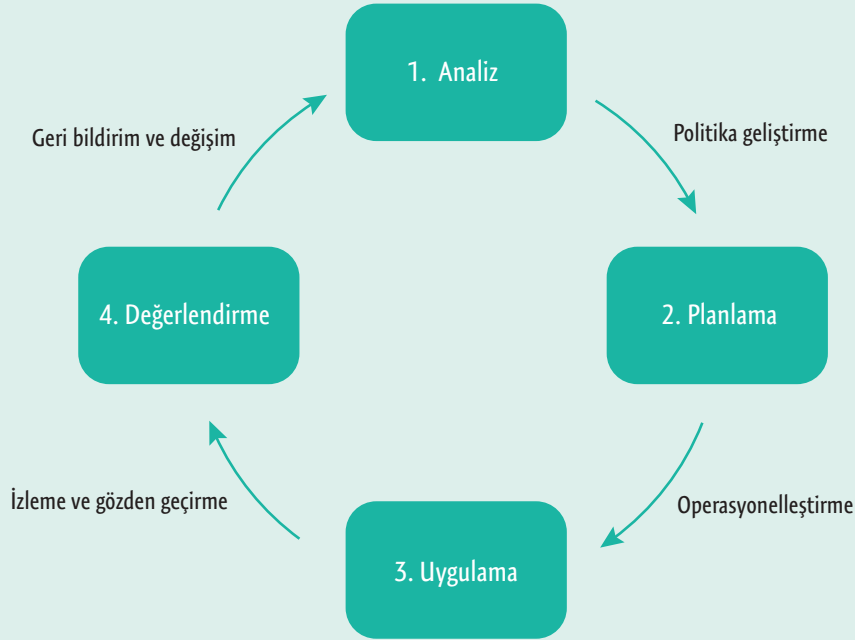
Eğitim politikalarının oluşturulma sürecinin her aşaması bilimsel veriye dayalı, katılımcı ve esnek bir yapıya sahip olmalıdır.

Eğitim politikalarının oluşturulması; stratejik planlamadan uygulamaya, değerlendirmeden geri bildirim mekanizmalarına kadar bir dizi aşamayı içeren, çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir (UNESCO, 2013) (Kutu 1.2). Bu doğrultuda, 2024 yılında gerçekleştirilen öğretim programı değişikliğine ilişkin yürütülen politika süreci analiz, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları açısından ele alındığında bazı kritik eksikliklerin bulunduğu görülmektedir.

³ Ayrıntılar için bkz. Bölüm 3: Ölçme Değerlendirme ve Kademeler Arası Geçiş

Kutu 1.2 Eğitim Sistemi Politika Yapım Aşamaları ve Döngüsü

- Politika sürecinin başlangıç noktası, mevcut eğitim sisteminin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi ve mevcut sorunların tespit edilmesidir (Analiz).
- Sorunlar tespit edildikten sonra hedefe ulaşmak için çeşitli politika seçenekleri oluşturulur, her birinin maliyet-verimlilik analizi yapılır ve nihayetinde uygulanabilir ve sürdürülebilir bir yol haritası oluşturulur (Planlama).
- Uygulama aşamasında ise belirlenen stratejiler doğrultusunda somut eylemler hayata geçirilir. Bu süreçte esneklik ve adaptasyonun sağlanması büyük önem taşımakta, sahada ortaya çıkan aksaklıkların zamanında tespit edilerek gerekli müdahalelerin yapılması gerekmektedir.
- Ardından, politikanın hedeflenen çıktılara ulaşip ulaşmadığı analiz edilir, uygulamanın etkinliği, verimliliği ve sürdürülebilirliği ölçülür. Değerlendirme sonuçları doğrultusunda ise politika üzerinde gerekli revizyonlar yapılır ve sürecin dinamik bir yapıda ilerlemesi sağlanır.



Kaynak: UNESCO, 2013.

Politika yapım sürecinin ilk aşaması olan **analiz** aşaması, öğretim programlarıyla ilgili mevcut sorunların belirlenmesini ve programların güncellenmesi sürecine yön verecek kanıta dayalı verilerin ortaya konmasını gerektirir. Bu çerçevede, program değişikliğine temel teşkil eden ihtiyaç analizinin kapsamı, yöntemi ve dayandığı veri kaynakları gibi temel unsurların kamuoyu ile şeffaf bir şekilde paylaşılması beklenir. Ancak, 2024 öğretim programı değişikliğine ilişkin süreç incelendiğinde, bu ihtiyaç analizine dair detaylı bir raporun, taslak programlar paydaş görüşüne sunulmadan önce paylaşılmadığı bilinmektedir. İlerleyen süreçte web sayfasında “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne neden ihtiyaç duyuldu?*” sorusu cevaplanmış ve Bakanlık bünyesinde yapılan arka plan çalışmaları özetlenmiş olsa da (MEB, 2024f); öğretim programı değişikliklerinin hangi pedagojik, sosyolojik ve ekonomik temellere dayandığı, hangi eğitimsel sorunları gidermeyi hedeflediği ve uluslararası iyi uygulamalardan nasıl etkilendiği gibi temel sorulara yönelik tatmin edici açıklamaların ilk aşamada sunulmamış olması politika sürecinin şeffaflığına gölge düşürmüştür. Bu durum, politika sürecinin iletişim dili ve stratejisi bakımından da iyileştirilmesi gerektiğine örnek teşkil etmektedir.

Tam da bu noktada 2025 yılında öğretim programı revizyonuna hazırlanan İngiltere örneğinden bahsetmek yerinde olacaktır. 2024 Eylül ayında geniş çaplı bir çağrı yapılarak öğretim programlarına ilişkin “national conversation” (ulusal konuşma) başlıklı bir istişare süreci başlatılmıştır (UK Department for Education, 2024). Bu istişare sürecinin amacı mevcut öğretim programlarında işe yarayan ve yaramayan unsurların tespit edilmesi, iyileştirmeye açık alanların belirlenmesi ve geleceğe daha hazırlıklı hale gelmesi olarak ifade edilmiştir. Tüm iletişim metinlerinde “öğretim programının ulusa ait olduğu” ve “özellikle onunla yetişen öğrencilerin ve onu aktaran öğretmenlerin görüşlerinin önemli olduğu” vurgulanmaktadır. İngiltere’nin bu yaklaşımı, şeffaflığı ve katılımcılığı en erken aşamadan itibaren

sağlayarak kamuoyunun aktif katkısına verdiği önem açısından dikkat çekicidir.

Türkiye’de de özellikle büyük ölçekli değişikliklerde öncelikle ihtiyacı ortaya koymak için görüş alınması, ihtiyaç analizine ilişkin kapsamlı bir raporun paylaşılması, değişikliğin arkasındaki bilimsel gerekçelerin açık bir şekilde ortaya konması ve paydaşlara doğrudan hitap eden şeffaf bir iletişim dili kullanılması sürecin meşruiyetini ve kabul edilebilirliğini artıracaktır. Bu doğrultuda, eğitim politikalarının toplumla daha etkili şekilde paylaşılması için daha erken aşamada raporlar, bilgilendirici toplantılar ve çok yönlü paydaş katılım mekanizmaları devreye sokulmalıdır.

Öte yandan, program değişikliğinin **planlama** aşamasında pilot uygulamanın gerçekleştirilmemesi, sürecin bilimsel temellere daha güçlü bir şekilde oturtulması ve uygulama öncesinde olası aksaklıkların tespit edilerek iyileştirilmesi açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Pilot uygulama sürecinin atlanması, uygulamada beklenmeyen zorlukların ortaya çıkma riskini artırmakta, **izleme ve değerlendirme** aşamasının daha kritik hale gelmesine neden olmaktadır. Zira; eğitim politikalarının etkili olması için, sadece değişiklik yapmak değil, yapılan değişikliklerin sahadaki etkilerini ölçmek ve elde edilen verilere dayanarak politikayı sürekli güncellemek gerekmektedir. Bu noktada, TTKB tarafından öğretim programlarının güncellenmesiyle birlikte ilgili paydaşların öğretim programları, ders kitapları ve eğitim araçları hakkında görüş ve geri bildirimlerini toplamak amacıyla hayata geçirilen İzleme ve Değerlendirme Sisteminin (TTKB-İDES), sahadaki yansımaların düzenli izlenebilmesi ve programların etkililiğinin değerlendirilmesi için önemli bir fırsat sunduğu düşünülmektedir (TTKB, 2024). TTKB-İDES’in etkili bir politika aracı olarak yalnızca veri toplamakla sınırlı kalmaması, uygulamaya dönük somut çıktılar üretmesi ve diğer politika alanları için de model teşkil edecek şekilde yapılandırılması sağlanmalıdır.

Eğitim politikalarının kısa vadeli çözümler sunma amacıyla asıl hedefinden sapmasının önüne geçilmelidir.

Türkiye’de öğretmenlerin meslek hayatları boyunca bilgi, beceri ve yetkinliklerini sistematik bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıyacak bütüncül bir kariyer yapılanmasının eksikliği, uzun yıllardır eğitim politikalarının temel sorunlarından biri olarak tartışılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin hem 2022 yılında 7354 sayılı ÖMK hem de 2024 yılında 7528 sayılı ÖMK kapsamında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Ancak bu düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini teşvik etmekten ziyade, kariyer basamakları sistemini görevde yalnızca belirli bir süreyi doldurma ve niteliği sorgulamaya açık bir eğitim programını tamamlama şartına dayalı bir ilerleme sistemi hâline getirmiştir. Bu durum, eğitim politikalarının uzun vadeli olması gereken asıl hedeflerinden uzaklaşarak kısa vadeli çözümler sunan bir yaklaşıma yöneldiğinin çarpıcı bir örneğini oluşturmaktadır.

Öyle ki, sistemde yer alan öğretmenlerin üçte ikisinin uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanına sahip olması, bu unvanların gerçek anlamda bir mesleki yeterliliği mi temsil ettiği, yoksa yalnızca derece ve maaş artışı sağlayan bir mekanizma olarak mı işlediği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu durum; söz konusu unvanların gerektirdiği yeterliliklerin ve sorumlulukların net bir biçimde tanımlanmamış olması, lisansüstü eğitimin kariyer basamaklarında bir karşılığının bulunmaması gibi durumlarla bir arada değerlendirildiğinde; politikanın asıl hedefi olan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik somut bir teşvik mekanizmasının kurulduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin temel amacından uzaklaşması; öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini artırmaya, sınıf içi uygulamalarını iyileştirmeye ve akademik gelişimlerini teşvik etmeye yönelik bütüncül ve etkili bir sistem oluşturulmasının önüne geçmiştir.

Dolayısıyla, kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırmalarını teşvik edecek şekilde yeniden kurgulanması ve sürekli mesleki gelişimi destekleyen bir yapı oluşturulması ihtiyacı devam etmektedir.

Eğitim politikaları sistem bütünlüğü içinde tasarlanmalıdır.

Eğitim politikalarının sistem bütünlüğü içinde tasarlanması, eğitimin tüm bileşenlerinin birbiriyle uyumlu ve birbirini destekleyici bir şekilde işlemesini sağlamak açısından hayati önem taşımaktadır. Ancak, 2024 yılında “öğretmen yetiştirme” süreci üzerinden atılan adımlar, öğretmenlik mesleğine ilişkin temel sorunların çözümünde MEB ve YÖK arasında koordinasyon eksikliği yaşandığını açıkça ortaya koymaktadır (TEDMEM, 2024d).

Türkiye’de öğretmen ihtiyacına dayalı bir planlama yapılmadan yıllardır sürdürülen öğretmen yetiştirme politikaları, eğitim sisteminde arz-talep dengesizliği yaratmış ve bu sorun yıllar içinde derinleşmiştir. 2024 yılı itibarıyla Türkiye’de 97 eğitim/eğitim bilimleri fakültesinde hali hazırda yaklaşık 200 bin öğrenci öğretmen eğitimi almakta, farklı fakültelerden öğrenciler de pek çok kolaylaştırıcı seçenikle pedagojik formasyon eğitimi sertifikası almaya devam etmektedir (YÖK, 2024). Bu plansız genişleme, öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik kapsamlı bir çözüm üretilmeden devam etmekte ve sistemdeki mevcut dengesizliği daha da artırmaktadır. Bu köklü soruna doğrudan müdahale edilmeden öğretmen yetiştirme sürecine “Millî Eğitim Akademisi” gibi yeni bir bürokratik yapının eklenmesiyle sorunun çözülebileceği varsayımı, sistem bütünlüğünden uzak, parçalı bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Daha da önemlisi, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde, asli görevi öğretmen yetiştirmek olan Eğitim Fakülteleri ve bağlı oldukları Yükseköğretim Kurulu’nun sürece dahil edilmemesi, öğretmen yetiştirme politikalarının bilimsel ve kurumsal dayanaklardan ne kadar uzak bir biçimde şekillendirildiğini ortaya koymaktadır (Kutu 1.3) (MEB, 2024d).

Kutu 1.3

“Biz ‘Üniversiteler bilim insanı yetiştirsin.’ dedik. Yetiştirdiği kişilerden ‘Ben öğretmen olmak istiyorum.’ diyen kişi, Millî Eğitim Akademisinin sınavına girsin, 14 ay boyunca gerek teorik olarak gerekse uygulama olarak staja gönderelim. Bizde şu anda formasyon dersleri alırken 90 saat civarında uygulama eğitimi alıyorlar ama bu Batı ülkelerinde ortalama 400-500 saat. Millî Eğitim Akademisiyle diyoruz ki üniversiteler alanında uzman arkadaş yetiştirsinler, bunlar öğretmen olmak istiyorsa biz onlara bir miktar teorik ders, bir miktar da dünya ortalamalarına yakın, 400-500 saat uygulama yaptıralım, ondan sonra çocuklarımızın karşısına öğretmen olarak çıkartalım.”

Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin
09.02.2025

Bu noktada, Eğitim Fakültelerinin sürece yönelik sessizliği ve politika yapım sürecindeki edilgen konumu da eğitim tarihine not düşülmelidir. Öğretmen yetiştirme ve atama sürecinin, eğitim sisteminin tüm bileşenleriyle birlikte ele alınması ve nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun kök nedenlerine yönelik bütüncül bir çözüm geliştirilmesi gerekliliği atılan adımlara rağmen devam etmektedir.

Eğitim politikaları birbirini tamamlamalı ve tutarlı olmalıdır.

Eğitim politikalarının tutarlı, öngörülebilir ve sürdürülebilir bir yapıda oluşturulması, eğitim sisteminin güvenilirliğini ve toplum nezdindeki meşruiyetini koruması açısından önemli bir gerekliliktir. Ancak, 2024 yılında öğretmenlerin mesleğe seçim süreçlerinde sözlü sınav uygulaması kapsamında gerçekleştirilen düzenlemeler, bu ilkeye aykırı bir şekilde, tutarsız bir yapıda şekillenen ve kısa sürede geçerliliğini yitiren eğitim politikalarına örnek teşkil etmektedir. Nitekim, Mayıs 2024'te kamuoyuyla paylaşılan ve eğitim gündeminde geniş yankı uyandıran öğretmen seçim süreçlerinde sözlü sınav uygulamasına ilişkin düzenlemeler; yalnızca bir ay sonra, Haziran 2024'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulan Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi kapsamında yer almamıştır.

Mayıs ayı boyunca öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının kapsamı, yöntemi ve nesnelliği üzerine yoğun tartışmalar yaşanmış, sürecin

toplumsal hakkaniyet algısını zedeleme potansiyeli kamuoyunda ciddi yankı uyandırmıştır. Haziran ayında gündeme gelen Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi kapsamında Eylül 2025'te Millî Eğitim Akademileri'nin kurulmasıyla birlikte sözlü sınav uygulamasının fiili karşılığını yitirecek olması ise eğitim politikalarının tutarlılığını ve uzun vadeli planlama kapasitesini sorgulanır hâle getirmiştir. Böylesine hassas bir konuda eğitim sistemine etkisi sınırlı olacak geçici bir uygulama için farklı illerde komisyonların oluşturulması ve sürecin video ile kayıt altına alınabilmesi için teknik donanım ve altyapı yatırımlarına yapılan harcamalar düşünüldüğünde, eğitim yönetiminde kamu kaynakların etkin ve rasyonel kullanımı açısından da ciddi soru işaretleri oluşmuştur.

Dolayısıyla, eğitim politikalarının uzun vadeli planlamalar çerçevesinde, bilimsel veriler ışığında ve kamu kaynaklarının etkin kullanımını gözeterek şekillendirilmesi gerekmektedir. Sürekliliği olmayan ve kısa süre içinde geçerliliğini yitiren politikaların uygulamaya konulması, yalnızca yönetsel belirsizlikleri artırmakla kalmamakta, aynı zamanda eğitim sisteminin istikrarını ve toplumsal güveni de zedelemektedir. Sonuç olarak, eğitim politikalarının etkili olabilmesi için karar alma süreçlerinin uzun vadeli, öngörülebilir ve sistemin bütünselliğini koruyacak şekilde yapılandırılması zorunluluktur.

II. EĞİTİM FİNANSMANI

2024'te Ne Oldu?

- Millî Eğitim Bakanlığının 2024 yılı bütçesi, 14 Kasım 2023 tarihinde TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda kabul edilmiştir (TBMM, 2023).
- “2024 Yılı Bütçe Raporu” ve Sunuş Konuşması 17 Aralık 2023 tarihinde yayımlanmıştır (MEB, 2023a, 2023b).
- 2024 yılında toplam eğitim bütçesi 1.619.907.408.000 TL olarak belirlenmiştir (MEB, 2024g).
- 2024 yılında toplam eğitim bütçesinin Gayri Safi Yurt İçi Hasılaya (GSYH) oranı %3,94, merkezi yönetim bütçesine oranı %14,61 olmuştur.
- Toplam eğitim bütçesinin %67,3'ünü oluşturan Millî Eğitim Bakanlığı 2024 yılı bütçesi 1.090.229.668.000 TL olarak belirlenmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı 2024 yılı bütçesinin GSYH'ye oranı %2,65; merkezi yönetim bütçesine oranı ise %9,83 olarak gerçekleşmiştir.
- Ekonomik sınıflandırmaya göre 2024 yılı MEB bütçesinin;
 - %81,1'i personel ve SGK devlet primi giderlerine,
 - %7,3'ü mal ve hizmet alım giderlerine,
 - %9,2'si sermaye giderlerine,
 - %2,38'i cari transferlere,
 - %0,03'ü ise sermaye transferlerine ayrılmıştır.
- 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığının yatırım bütçesi (sermaye giderleri) 100.000.000.000 TL olmuştur.
- Fonksiyonel sınıflandırmaya göre 2024 yılı MEB bütçesinin;
 - %52,7'si temel eğitime,
 - %30,4'ü ortaöğretime,
 - %8,7'si yönetim ve destek programına,
 - %5,2'si engellilerin toplumsal hayata katılımı ve özel eğitime,
 - %1,9'u hayat boyu öğrenmeye,
 - %1'i uluslararası eğitim iş birlikleri ve yurt dışı eğitime,
 - %0,04'ü ise ölçme, seçme ve yerleştirmeye ayrılmıştır.

Değerlendirme ve Öneriler

Toplam eğitim bütçesi yıllar içinde kayda değer artışlar gösterse de eğitime ayrılan kamu kaynakları, uluslararası eşik değerlerin sınırında kalmaktadır.

2024 yılında yaklaşık 1 trilyon 620 milyar TL olarak belirlenen toplam eğitim bütçesi, 2023 yılına kıyasla %137,2 oranında artmıştır. Bu artış, nominal olarak önemli bir büyümeye işaret etmektedir. Ancak, enflasyon verileri dikkate alındığında eğitime ayrılan kaynakların reel değerindeki artışın daha sınırlı kalacağı öngörülmektedir.

Toplam eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı %14,61, GSYH'ye oranı ise %3,94 olarak gerçekleşmiştir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda tüm bireylerin nitelikli eğitime ulaşabilmesi için ülkelerin **GSYH'nin en az %4-%6'sını ve/veya kamu harcamalarının en az %15-%20'sini** eğitime ayırmaları gerekmektedir (UNESCO, 2016). Türkiye'nin 2024 yılında eğitim için ayırdığı kamu kaynaklarının GSYH ve tüm kamu harcamaları içindeki oranları bu eşik değerlerin alt sınırında kalmaktadır.

Kutu 1.4: Eğitim Finansmanı Terimleri

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

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

Toplam eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payı: Merkezi yönetimin genel bütçesi içinde eğitime ayrılan finansal kaynakların oranıdır.

Toplam eğitim bütçesinin GSYH içindeki payı: GSYH, bir ülkenin belirli bir dönemdeki mal ve hizmet üretiminin parasal değeridir ve artış oranı ekonomik büyümenin göstergesidir. Toplam eğitim bütçesinin GSYH içindeki payı, toplam ekonomik büyüklük içinde eğitim ayrılan finansal kaynakların oranını göstermektedir.

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

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

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

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

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

Toplam eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki oranı son 20 yıl için incelendiğinde, 2016 yılında %19,24 ile en yüksek seviyeye ulaştığı, ancak takip eden yıllarda azalma eğilimi göstererek 2023 yılında %12,22'ye kadar gerilediği görülmektedir (Grafik 1.1). 2024'te bu oran %14,61'e yükselmiş olsa da bu artışın önceki yıllardaki düşüşü telafi edecek seviyede bir toparlanma sağladığını söylemek mümkün görünmemektedir. 2024 yılındakine benzer bir oran ise -2023 yılındaki düşüş hariç tutulduğunda en son 2010 yılında kaydedilmiştir.

Benzer şekilde, toplam eğitim bütçesinin GSYH içindeki payı yalnızca 2016 yılında %4,18'le uluslararası eşik değer aralığında yer almıştır. 2021-2023 yılları arasında bu oran %3'ün altına gerilemiş ve 2024 yılında %3,94'le yeniden eşik değer aralığına yaklaşmıştır. Bu veriler, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının hem toplam miktar hem de GSYH ve kamu harcamaları içindeki payı açısından artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda, **uzun vadeli stratejiler doğrultusunda toplam eğitim**

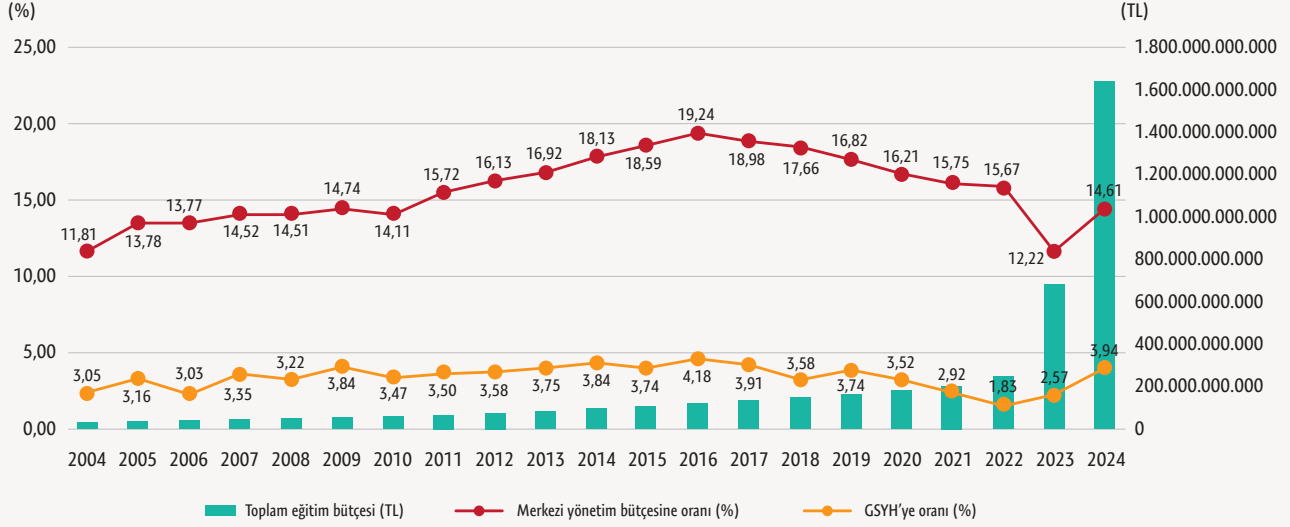
bütçesinin GSYH içindeki payının en az %4-%6 aralığında kalıcı hale getirilmesi sağlanmalı ve bütçedeki reel artışın sürdürülebilirliği güvence altına alınmalıdır.

Reformların etkin şekilde uygulanması ve öncelikli ihtiyaçların karşılanması için daha kapsamlı ve sürdürülebilir bir finansman yaklaşımı gereklidir.

2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığının 1 trilyon 90 milyar 229 milyon 668 bin TL olarak belirlenen bütçesi 2023 yılına kıyasla %150,4 oranında artış göstermiştir ve toplam eğitim bütçesinin %67,3'ünü oluşturmuştur. Millî Eğitim Bakanlığına ayrılan bütçenin de yıllar içinde nominal olarak önemli artışlar gösterdiği, ancak merkezi yönetim bütçesine oranının oldukça düşük kaldığı görülmektedir (Grafik 1.2). Millî Eğitim Bakanlığı, merkezi yönetim bütçesinden en büyük payı (%13,38) 2016 yılında almıştır. 2023 yılına kadar geçen süre zarfında bu pay azalma eğilimi göstererek %9,74'e gerilemiş ve 2024 yılında %9,83 olmuştur. Son iki yıla benzer bir oran en son 2010 yılında kaydedilmiştir.

GRAFİK 1.1.

Toplam Eğitim Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesine ve GSYH'ye Oranı (2004-2024)

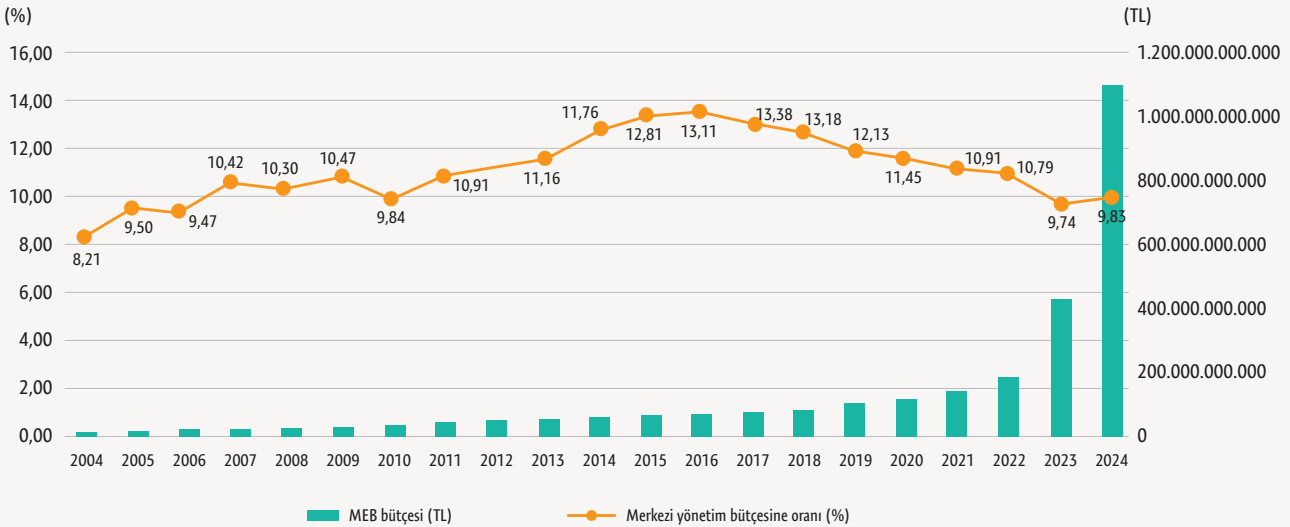


Not: 2023 GSYH değeri, TÜİK verisi olarak alınmıştır. (TÜİK, 2024). 2023 bütçesine ek bütçe dahil edilmiştir.

Kaynak: MEB, 2023a, 2024a, 2024b.

GRAFİK 1.2.

MEB Bütçesinin Yıllar İçindeki Değişimi (2004-2024)



Kaynak: MEB, 2023a.

MEB 2024 yılı bütçesinin ekonomik sınıflandırmaya göre dağılımı incelendiğinde, sermaye transferleri hariç diğer tüm bileşenlerin nominal olarak arttığı görülmektedir (Tablo 1.1). Önceki yıllara benzer şekilde bütçenin %81'ini personel giderleri ve Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderleri oluşturmaktadır. Bu veri, zorunlu harcamalar dışındaki eğitim-öğretim faaliyetleri için ayrılacak kaynakların MEB bütçesinin yalnızca %19'unu oluşturduğunu ve bu oranın oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Bütçede önceki yıla kıyasla en yüksek artış oranına sahip gider kalemi de %165,64 ile personel giderleri olmuştur.

Bu noktada; eğitim politikalarının temel finansmanını sağlayan, bütçeden yatırımlara ayrılan paya karşılık gelen ve yatırım bütçesi olarak anılan sermaye giderlerinin ne olduğuna ve neden önemli olduğuna değinmek önemli görülmektedir. Sermaye giderleri "2024-2026 Dönemi Bütçe Hazırlama Rehberi"nde şöyle tanımlanmaktadır (TCCB SBB, 2023):

- "Sermaye harcamaları, sabit sermaye edinimleri, gayrimenkuller ya da gayri maddi aktiflerin edinimi için yapılan ve Devlet mal varlığını artıran ödemelerdir.
- Ayrıca taşınmaz mal yapımı ile bakım-onarımının gerektirdiği yıkım ve enkaz temizleme işleri de bu kapsamda değerlendirilecektir.

- Bu ödemeler, her yıl bütçe kanunlarıyla belirlenecek asgari limitin üzerinde olmalıdır ve kullanım ömürleri bir yıl veya daha uzun olmalıdır."

Tanımdan da anlaşılacağı üzere, yatırım bütçesi eğitim altyapısının güçlendirilmesine yönelik uzun vadeli yatırımları kapsamaktadır. MEB bütçesi içinde yatırım bütçesi yeni okul binalarının inşası, mevcut eğitim kurumlarının bakım ve onarımı, donanım ve teknoloji altyapısının iyileştirilmesi, derslik kapasitesinin artırılması ve eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının geliştirilmesi gibi temel harcama kalemlerini içermektedir. Bu bağlamda, yatırım bütçesinin geçen yıla kıyasla %150 oranında artış göstermesi önemli bir gelişmedir. Ancak, bu artışın eğitim politikalarındaki önceliklerin gerçekleştirilmesi için yeterli olup olmadığı konusunda soru işaretleri bulunmaktadır.

Yatırım bütçesinin MEB bütçesi içindeki payının yıllara göre değişimi incelendiğinde en yüksek orana %30,03 ile 1998 yılında ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum 1997 yılında temel eğitim reformuyla birlikte uygulamaya konan sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçişin bütçeye yansımalarıdır. Bu haliyle yatırım bütçesindeki artışın özellikle 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri sonrası ortaya çıkan eğitim altyapısı ihtiyaçları ve ülke genelinde

TABLO 1.1.

MEB Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2023-2024)

	Ödenek miktarı		Bütçe içindeki oranı		2023 yılına göre artış oranı
	2023 (TL)	2024(TL)	2023 yılı (%)	2024 yılı (%)	
Personel giderleri	297.420.913.000	790.060.716.000	68,32	72,47	165,64
SGK Devlet Primi giderleri	45.175.633.000	94.210.419.000	10,38	8,64	108,54
Mal ve hizmet alım giderleri	38.973.955.000	79.707.141.000	8,95	7,31	104,51
Cari transferler	13.456.059.000	25.902.262.000	3,09	2,38	92,50
Sermaye giderleri	39.964.000.000	100.000.000.000	9,18	9,17	150,23
Sermaye transferleri	360.522.000	349.130.000	0,08	0,03	-3,16

Kaynak: MEB, 2023a.

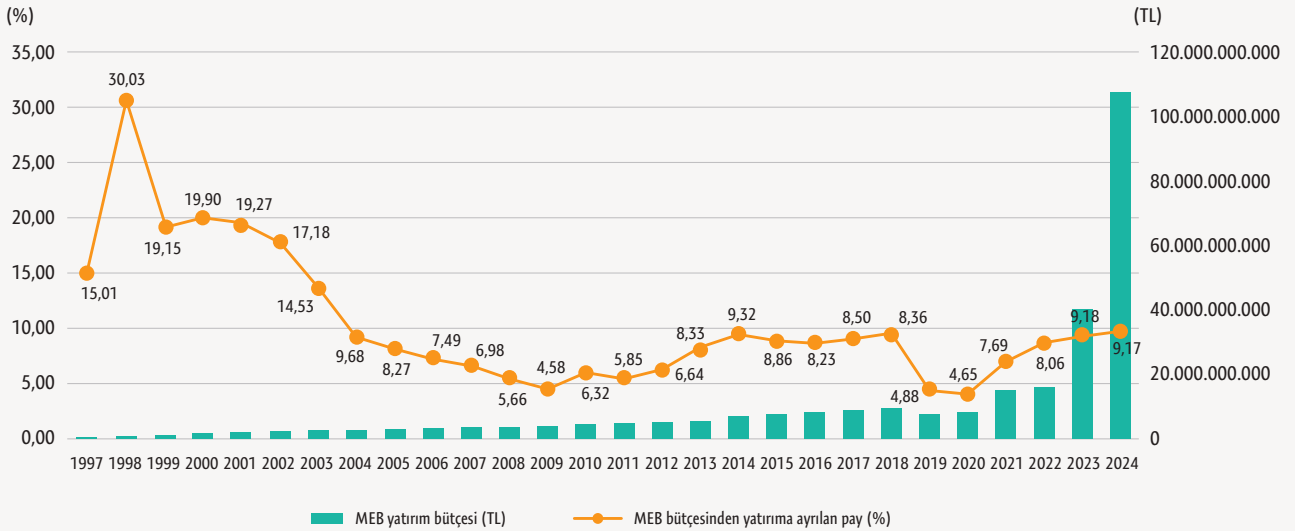
okulların depreme dayanıklı hale getirilmesi zorunluluğu gibi öncelikli ve acil gereksinimlerle tam olarak örtüşmediği dikkat çekmektedir (Grafik 1.3). Benzer şekilde, hayata geçirilen öğretim programı değişiklikleri, Milli Eğitim Akademilerinin kurulması hazırlıkları gibi maliyetli reformların yanı sıra, çağın gerekliliklerine uygun yapısal ve dijital dönüşüm süreçlerinin ve niteliği artırmaya yönelik hedeflerin gereği olarak oluşacak harcamaları karşılama yeterliğinde olduğu söylenememektedir.

MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda da sorun alanlarından biri "Eğitime ayrılan ödeneklerden yatırım

ödeneklerinin yetersiz olması" olarak ifade edilmektedir (MEB, 2024e). Birim bazında hedefler ve hedeflerin gerçekleştirilmesinin önündeki riskler incelendiğinde ise bazı kritik hedefler için "mali kaynak yetersizliği" riskine dikkat çekildiği görülmektedir (Tablo 1.2). Bu kapsamda, okul öncesi eğitime ve özel eğitime erişim imkânlarının artırılması, yeni öğretim programlarına uygun ders kitapları ve e-içeriklerin oluşturulması, çevre ve iklim değişikliği konusunda farkındalığın artırılması gibi hedefler yeterli finansal destek sağlanmadığı takdirde beklenen düzeyde hayata geçirilememe riskini taşımaktadır.

GRAFİK 1.3.

MEB Yatırım Bütçesinin Yıllara Göre Değişimi (1997-2024)



Kaynak: MEB, 2023a.

TABLO 1.2.**MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda Mali Kaynak Yetersizliği Riski İfade Edilen Hedeflere Örnekler**

Sorumlu Birim	Hedef	Risk: Mali Kaynak Yetersizliği
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	Okul öncesi eğitim desteklenerek erişim imkânları artırılacaktır.	İhtiyaçların karşılanmasına yönelik mali kaynakların yetersiz kalması
	Temel eğitimde bilimsel, sosyal, sportif, kültürel, sanatsal ve toplumsal hizmet gibi alanlarda etkinliklere katılım oranı artırılabacak ve sürekli öğrenmeye teşvik etmek amacıyla öğrencilere okuma kültürü kazandırılacaktır.	Mali ihtiyaçların teminindeki kaynak yetersizliği
Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü	Öğrencilerin bireysel özelliklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun fiziksel ve beşerî iyileştirmeler sağlanarak eğitime erişimleri artırılacaktır.	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenim gördüğü pansiyonu bulunan özel eğitim okullardaki barınma hizmetlerinin iyileştirilmesinin mali kaynak yetersizliği nedeniyle yürütülememesi
	Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal ve akademik gelişimleri desteklenecektir.	Öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde ve materyallerin üretilmesinde mali kaynakların yetersizliği nedeniyle çalışmaların yürütülememesi
Temel Eğitim, Ortaöğretim, Din Öğretimi, Mesleki ve Teknik Eğitim, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlükleri	Eğitim öğretim programları çağın gerektirdiği beceriler, güncel gelişmeler, Türkçenin doğru ve güzel kullanımını destekleyecek şekilde milli-manevi değerler temelinde çocukların seviyesine uygun şekilde güncellenecek, e-İçeriklerle bir bütün olarak sunulan ders kitapları ve eğitim araçları hazırlanması sağlanacaktır.	Ders kitapları ve e-İçeriklerin oluşturulmasındaki mali kaynak yetersizliği
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü	Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun bir yaklaşımla çevre ve iklim değişikliği konusunda farkındalığın artırılması sağlanacaktır.	Mali kaynakların yetersiz kalması

Kaynak: MEB, 2024c.

Bu çerçevede, yatırım bütçesindeki nominal artış olumlu bir gelişme olarak görülse de eğitim sisteminin temel ihtiyaçlarını karşılamak ve sürdürülebilir gelişimi sağlamak için yetersiz kalmaktadır. Bu durum, kamu kaynaklarının daha etkin yönetilmesini gerektirirken, 2024 yılında Cumhurbaşkanlığı tarafından yayımlanan 2024/7 sayılı Tasarruf Tedbirleri Genelgesi ile kamu kurumlarının harcamalarında verimliliğin artırılması, bürokratik işlemlerin azaltılması ve kamu kaynaklarının etkin, ekonomik ve sürdürülebilir kullanımına yönelik düzenlemeler getirilmiştir. Bu kapsamda, MEB'i doğrudan etkileyen başlıca düzenlemeler taşınmaz edinimi ve kullanımı, resmî taşıtların edinimi ve kullanımı ile kırtasiye ve demirbaş alımlarına getirilen kısıtlamalar olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, mevcut bütçenin çok daha verimli kullanılmasını zorunlu kılmakta, eğitim yatırımları açısından kritik önceliklerin belirlenmesini gerektirmektedir.

Özellikle afetlere dayanıklı eğitim yapılarının inşası, mevcut okul binalarının güvenli hale getirilmesi, nitelikli öğretim materyallerinin geliştirilmesi, dijital dönüşüm süreçlerinin hızlandırılması ve eğitimde bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi gibi kritik alanlar, yalnızca geçici bütçe artışlarıyla değil, istikrarlı ve önceliklendirilmiş finansman politikalarıyla desteklenmelidir. Tasarruf tedbirlerinin getirdiği sınırlamalar da dikkate alındığında, eğitim sisteminin uzun vadeli hedeflere ulaşabilmesi ve reform süreçlerinin kesintisiz devam edebilmesi için yatırım bütçesinin eğitim politikalarındaki önceliklerle doğrudan örtüşecek şekilde planlanması gerekmektedir. Aksi takdirde, eğitimde fiziki altyapı ve nitelik sorunlarının çözümü sürekli ertelenmekte, sistemin geleceğe hazırlık kapasitesi zayıflamakta ve uluslararası rekabet gücü açısından Türkiye'nin eğitim göstergeleri uzun vadede gerileme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Türkiye'de temel eğitim ve ortaöğretimde hane halkının üstlendiği eğitim maliyetinin yüksekliği dikkat çekmektedir.

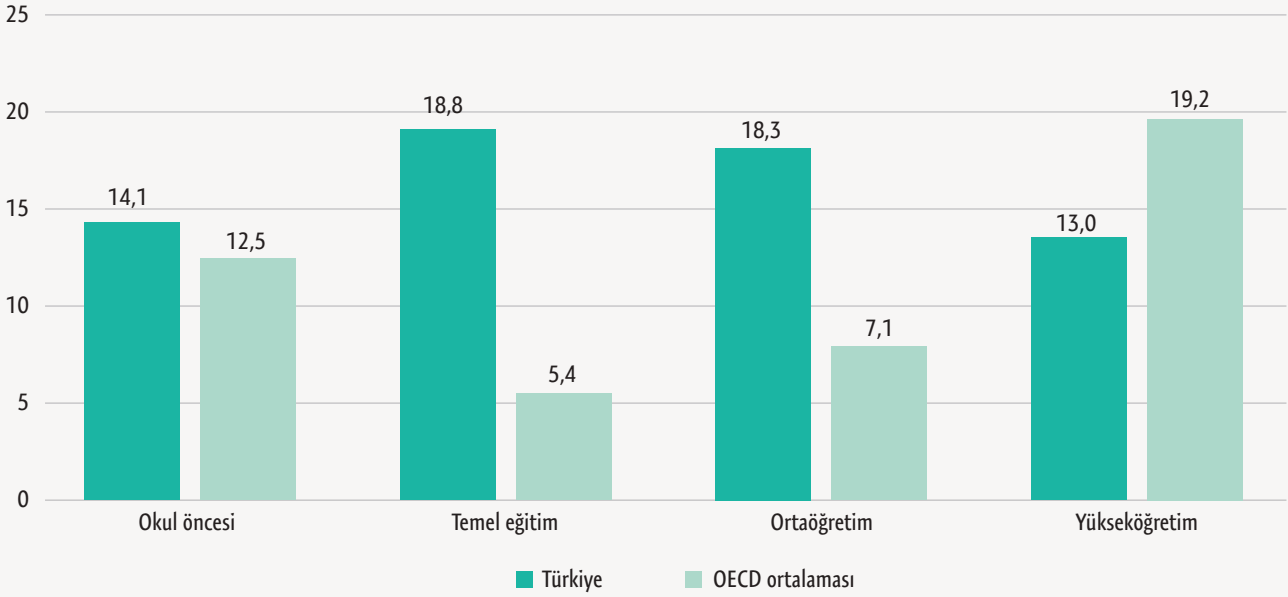
OECD ortalamasında temel eğitim kademesinde toplam eğitim harcamalarının %93,3'ü kamu kaynaklarıyla finanse edilirken Türkiye'de bu oran %76,6'dır. Finlandiya, Norveç ve İsveç gibi bazı OECD ülkelerinde ise temel eğitim tamamen (%100) kamu kaynakları tarafından karşılanmaktadır (OECD, 2024).

Hane halkı harcamalarının toplam eğitim harcamaları (kamu, özel ve uluslararası) içindeki payı, ülkeden ülkeye ve eğitim kademesine göre değişmektedir. Örneğin; okul öncesi eğitim kademesinde hane halkı harcamalarının payı İngiltere, Avustralya, Slovenya, Portekiz ve Danimarka'da %20'nin üzerindeyken, Türkiye'de %14,1 ile OECD ortalamasına (%12,5) yakın seviyededir. Ancak temel eğitimde (okul öncesi, ilkökul ve ortaokul) Türkiye, OECD ülkeleri arasında hane halkının oransal olarak en fazla mali yük üstlendiği ülkedir (TEDMEM, 2024f). Japonya, İsveç, Hollanda, İrlanda, İzlanda, Finlandiya ve Bulgaristan gibi ülkelerde temel eğitimde hane halkı harcamalarının payı %0 ile %1,5 arasında değişirken, OECD ortalamasında bu oran %5,3, Türkiye'de ise %18,8'dir. Benzer şekilde, ortaöğretimde de Türkiye, hane halkı harcamalarının payının en yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye'de ortaöğretim harcamalarının %18,3'ü hane halkı tarafından karşılanırken, OECD ortalaması %7,1'dir. Öte yandan, Türkiye'de yükseköğretim kademesinde hane halkı harcamalarının payı (%13,0), OECD ortalaması (%19,2) ile kıyaslandığında daha düşük seviyededir (Grafik 1.4).

Öte yandan, Türkiye'de eğitim finansmanında hane halklarına düşen yük, Avrupa İstatistik Ofisi'nin Ocak 2025 verilerine göre %99,9'a ulaşan yıllık eğitim enflasyonu (eğitim harcamalarındaki yıllık fiyat artışı) ile daha da derinleşmiştir (Eurostat, 2025).

GRAFİK 1.4.

Kademelere göre Hane Halkının Yaptığı Eğitim Harcamalarının Toplam Eğitim Harcamaları İçindeki Payı (2021) (%)



Kaynak: OECD, 2024

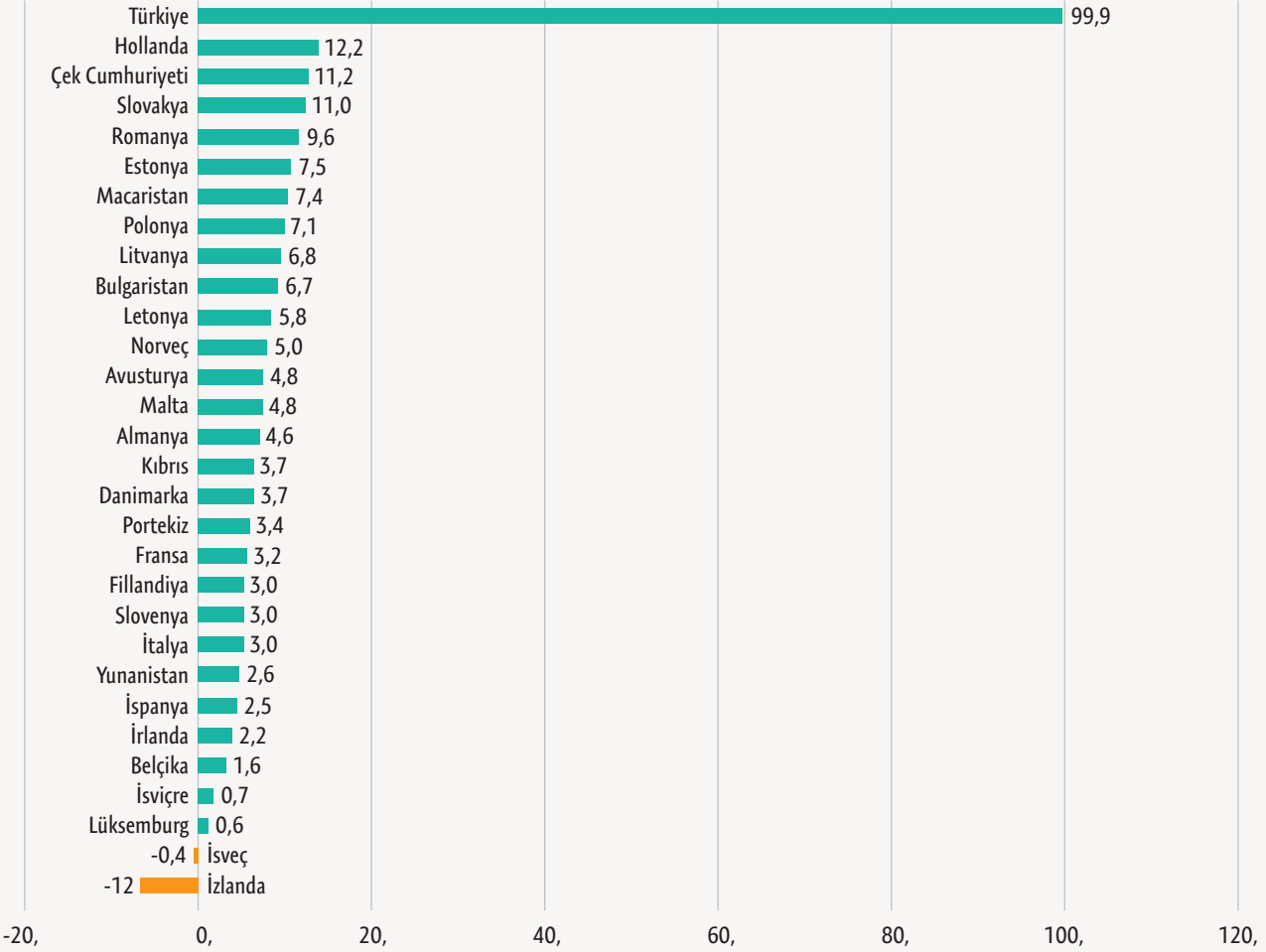
Veri: <https://stat.link/8hociz> (Figure C3.3)

Bu oranla Türkiye, Avrupa'da en yüksek yıllık eğitim enflasyonuna sahip ülke olmuştur. Hollanda %12,2 ile ikinci sırada, Çek Cumhuriyeti ise %11,2 ile üçüncü sırada yer almıştır. Listenin en alt sıralarında yer alan İsveç % -0,4 ve İzlanda % -6,2 yıllık eğitim enflasyon oranlarında düşüşle dikkat çekmektedir (Grafik 1.5). Türkiye'de eğitim harcamalarının finansmanında kamu kaynaklarının yetersiz kalması, hane halklarının üzerindeki mali yükü artırarak eğitimde fırsat eşitliğini ciddi şekilde tehdit etmektedir. Temel eğitim ve ortaöğretimde hane halkının mali yükünün oransal olarak OECD ortalamasının belirgin şekilde üzerinde olması, eğitimde fırsat eşitliğini zayıflatarak nitelikli eğitime erişimin büyük ölçüde gelir düzeyine bağlı hale gelme riskini beraberinde getirmektedir.

Bununla birlikte, eğitim enflasyonunun son yıllarda hızla yükselmesi, eğitim maliyetlerindeki artışı daha da keskin hale getirmekte, hane halklarının eğitim harcamalarına ayırmak zorunda kaldığı bütçeyi zorlayarak sosyal ve ekonomik açıdan sürdürülemez bir tablo ortaya çıkarmaktadır. **Eğitim fırsatları arasındaki uçurumun ailelerin gelir düzeyine bağlı olarak büyümemesi ve toplumsal eşitsizliklerin derinleşmemesi için eğitime ayrılan kamu finansmanının güçlendirilmesi zorunludur.** Bu bağlamda, eğitim harcamaları içinde kamu harcamalarının payının artırılması ve hane halkı üzerindeki mali yükü hafifletmeye yönelik politikaların hayata geçirilmesi gerekmektedir.

GRAFİK 1.5.

Ülkelerin Yıllık Eğitim Enflasyonu (2025-Ocak) (%)



Kaynak: Eurostat, 2025

Eğitime ayrılan kaynakların artırılması tek başına eğitim sisteminin niteliğini yükseltmek veya fırsat eşitliğini sağlamak için yeterli değildir.

Türkiye’de eğitim finansmanının durumunu anlayabilmek için uluslararası karşılaştırmalardaki öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları da önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Bir Bakışta Eğitim 2024 raporundan öne çıkan verilere göre (OECD, 2024);

- Tüm eğitim kademelerinde öğrenci başına yapılan yıllık eğitim kurumları harcamasında Türkiye, 5.425 dolarlık harcama ile Meksika’dan

sonra en düşük harcama yapan OECD ülkesidir. OECD ortalamasında ise öğrenci başına yıllık 14.209 dolar harcanmaktadır.

- Bir öğrencinin 6-15 yaşları arasında zorunlu eğitime yapılan toplam harcama OECD ortalamasında 125.717 dolardır. Lüksemburg, Norveç ve Avusturya’da bu harcama 175 bin doların üzerine çıkarken, Meksika ve Türkiye’de 50 bin doların altına düşmektedir. Türkiye, 41.731 dolar ile bir öğrencinin 6-15 yaşları arasındaki zorunlu eğitime en düşük harcama yapan ikinci ülke olmaktadır.

Bu veriler, Türkiye’de öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarının OECD ortalamasının oldukça altında kaldığını ve eğitime ayrılan finansmanın uluslararası standartlarla kıyaslandığında yetersiz olduğunu göstermektedir. Özellikle 6-15 yaş aralığındaki zorunlu eğitim sürecinde Türkiye’nin öğrenci başına yaptığı harcaması, OECD ortalamasının üçte birinden bile düşük seviyededir. Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcamaların artırılarak OECD ortalamasına yaklaştırılması, eğitimde niteliği ve fırsat eşitliğini sağlamak adına kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Öte yandan, eğitime ayrılan kaynakların artırılması tek başına eğitim sisteminin niteliğini yükseltmek veya fırsat eşitliğini sağlamak için yeterli değildir. Bu hedeflere ulaşabilmek için eğitim bütçesinin nasıl tahsis edildiği ve yönetildiği belirleyici bir faktördür (TEDMEM, 2024f). PISA 2022 verileri, ülkelerin 6-15 yaş arasındaki öğrenci başına yaptığı toplam harcamalar ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiye dair önemli bulgular sunmaktadır (OECD,

2024). Veriler, öğrenci başına yapılan toplam harcamanın 100 bin dolara kadar artmasının, ülkenin ortalama matematik performansını olumlu yönde etkilediğini, ancak bu seviyenin üzerine çıkıldığında ek harcamaların öğrenci performansı üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını göstermektedir. Örneğin, ABD’de öğrenci başına yapılan toplam harcaması 150 bin doların üzerindedir. Ancak, Japonya ve Estonya yaklaşık %30 daha az harcaması yapmasına rağmen bu ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin matematik puanları daha yüksektir.

Türkiye’de ise, 6-15 yaş aralığında öğrenci başına yapılan toplam harcaması 41 bin 731 dolar olup 100 bin dolarlık eşğin oldukça altındadır. Bununla birlikte, 70 bin doların altında harcaması yapan ülkeler arasında en yüksek PISA performansına sahip ülke de Türkiye’dir. Bu durum, **Türkiye’de eğitim sistemindeki mevcut potansiyelin, eğitimdeki eşitsizlikleri giderecek ve kaynakları daha etkin kullanacak politikalarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.**

KAYNAKÇA

- Eurostat. (2025). HICP – education <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/teicp100/default/table?lang=en> adresinden erişildi.
- MEB. (2023a). Millî Eğitim Bakanlığı 2024 yılı bütçe raporu. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/120> adresinden erişildi.
- MEB. (2023b). Millî Eğitim Bakanlığı 2024 yılı bütçe sunuş konuşması. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/59> adresinden erişildi.
- MEB. (2024a). Yeni müfredatın Talim ve Terbiye Kurulundaki onay süreci tamamlandı. <https://www.meb.gov.tr/yeni-mufredatin-talim-ve-terbiye-kurulundaki-onay-sureci-tamamlandi/haber/33845/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024b). Bakan Tekin, yeni müfredatı onayladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-yeni-mufredati-onayladi/haber/33871/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024c). Eğitimde 2024'te pek çok önemli düzenleme hayata geçirildi. <https://www.meb.gov.tr/egitimde-2024te-pek-cok-onemli-duzenleme-hayata-gecirildi/haber/35849/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024d). Bakan Tekin, “Gençlerle Baş Başa” programının konusu oldu. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-genclerle-bas-basa-programinin-konugu-oldu/haber/36286/tr#:~:text=Bakan%20Tekin%2C%20şöyle%20konuştu%3A%20%22,gerekse%20uygulama%20olarak%20staja%20gö> adresinden erişildi.
- MEB. (2024e). Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112> adresinden erişildi.
- MEB. (2024f). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne neden ihtiyaç duyuldu? <https://tymm.meb.gov.tr/surec> adresinden erişildi.
- MEB. (2024g). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_organ_egitim_2023_2024.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024h). Millî Eğitim Bakanlığı 2025 yılı bütçe raporu. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/146> adresinden erişildi.
- OECD. (2024). Education at a Glance 2024. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-coocad36-en/full-report/how-much-public-and-private-investment-in-educational-institutions-is-there_92d407f9.html#chapter-d1e21544-51f988e2f3 adresinden erişildi.
- TBMM. (2023). Türkiye Büyük Millet Meclisi plan ve bütçe komisyonu tutanak dergisi. 28. Dönem, 2. Yasama yılı, 18. Toplantı, 14 Kasım 2023 Salı. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=3190 adresinden erişildi.
- TBMM. (2024a). Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi. https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T2/Dosya_KomisyonRaporunuVerdi/044a4ca3-051e-4498-9cbb-f5f60a315f18.pdf adresinden erişildi.

- TEDMEM. (2024a). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024b). PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor? (TEDMEM Analiz Dizisi 10), Ankara. Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/imlml97WjYRQPjMWXeqU.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024c). TIMSS 2023 Türkiye için neler söylüyor? <https://tedmem.org/yazilar-detay/timss-2023-turkiye-i-cin-neler-soyluyor> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024d). Öğretmenlik Mesleği Kanunu teklifine ilişkin görüş ve değerlendirmeler. <https://tedmem.org/yazilar-detay/ogretmenlik-meslegi-kanunu-teklifine-i-liskin-gorus-ve-degerlendirmeler> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024e). Öğretmenlerin mesleğe seçim süreçlerinde planlanan düzenlemelerle ilgili TEDMEM görüşü. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/rErGQFcSc4lrEDKLNKBy.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024f). Bir bakışta eğitim 2024: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. <https://tedmem.org/storage/writes/December2024/dMLkS4LfNZCV109HmX66.pdf> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 14 Şubat 2022, Sayı 31750, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024a). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 14 Mayıs 2024, Sayı 32546, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/05/20240514-2.htm> adresinden erişildi.
- TCCB SBB. (2023). 2024-2026 dönemi bütçe hazırlama rehberi. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/09/2024-2026_ButceHazirlamaRehberi_tum.pdf adresinden erişildi.
- TTKB. (2024). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı izleme ve değerlendirme sistemi <https://ttkbides.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2024). Yıllık gayri safi yurt içi hasıla, 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yillik-Gayrisafi-Yurt-Ici-Hasila-2023-53450> adresinden erişildi.
- UK Department for Education. (2024) ‘National conversation’ on curriculum begins. <https://www.gov.uk/government/news/national-conversation-on-curriculum-begins> adresinden erişildi.
- UNESCO (2013). UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming, Volume 1: Education Policy Analysis.
- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden erişildi.
- YÖK. (2024). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi (Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları, 2023 – 2024). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.



BÖLÜM 2

TEMEL EĞİTİM VE ORTAÖĞRETİM

Dr. Dilber Demirtaş



| tedmem

I. RESMÎ, ÖZEL VE AÇIKÖĞRETİM

2024'te Ne Oldu?

Eğitim Göstergeleri

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında (Tablo 2.1);
 - okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar 75.467 eğitim kurumundaki 742.829 derslikte, 18.710.265 öğrenci eğitim aldı; toplam 1.168.896 öğretmen görev yaptı.
 - okul öncesi kademesinde 18.866 eğitim kurumundaki 57.364 derslikte, 1.954.202 öğrenci eğitim aldı; toplam 84.067 okul öncesi öğretmeni görev yaptı.
 - ilkökul kademesinde 25.245 ilkökuldaki 271.839 derslikte 5.644.386 öğrenci eğitim aldı; toplam 308.636 öğretmen görev yaptı.
 - ortaokul kademesinde 18.850 ortaokuldaki 198.434 derslikte 5.314.796 öğrenci eğitim aldı; toplam 378.203 öğretmen görev yaptı.
 - ortaöğretim kademesinde 12.506 lisedeki 215.192 derslikte 5.796.881 öğrenci eğitim aldı, toplam 397.990 öğretmen görev yaptı.
- Okul öncesi kademesinde net okullaşma oranları (MEB, 2024a);
 - 3-5 yaş aralığında %51,9,
 - 4-5 yaş aralığında %64,0,
 - 5 yaşta ise %84,3'tür.
- Zorunlu eğitim kapsamındaki kademelerde net okullaşma oranları (MEB, 2024a);
 - ilkökulda %95,0,
 - ortaokulda %91,5,
 - ortaöğretimde ise %88,0'dır.

TABLO 2.1.

Kademelere Göre Okul, Derslik, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2023-2024)

	Okul	Derslik	Öğrenci	Öğretmen
Okul öncesi	18.866	57.364	1.954.202	84.067
İlkokul	25.245	271.839	5.644.386	308.636
Ortaokul	18.850	198.434	5.314.796	378.203
Ortaöğretim	12.506	215.192	5.796.881	397.990
Toplam	75.467	742.829	18.710.265	1.168.896

Kaynak: MEB, 2024a.

■ İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci oranları¹ (MEB, 2024d);

- temel eğitimde;
 - ilkokulda %40,
 - ortaokulda %35,6'dır.
- din öğretiminde;
 - ortaokulda %11,7
 - ortaöğretimde %0,8'dir.
- genel ortaöğretimde %7,0,
- mesleki ve teknik ortaöğretimde ise %1,7'dir.

■ Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranları²(MEB, 2024d);

- temel eğitimde;
 - ilkokulda %31,9,
 - ortaokulda %35,7'dir.
- din öğretiminde;
 - ortaokulda %14,7
 - ortaöğretimde %7,4'tür.
- genel ortaöğretimde %39,0,
- mesleki ve teknik ortaöğretimde ise %1,1'dir.

■ 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranları³ (MEB, 2024b);

- temel eğitimde;
 - ilkokulda %11,6,
 - ortaokulda %14,8'dir.
- genel ortaöğretimde %27,0,

- din öğretimi-ortaöğretimde %29,3,
- mesleki ve teknik ortaöğretimde %46,6
- özel ortaöğretim kurumlarında ise %8,5'tir.

■ 9. sınıf tekrar oranları⁴ (MEB, 2024d);

- genel ortaöğretimde %4,7
- din öğretimi-ortaöğretimde %10,4
- mesleki ve teknik ortaöğretimde %24,9'dur.

■ Beş yaş grubundaki 172.905 çocuk ne okul öncesi ne ilkokul eğitimine başlamıştır.

■ Zorunlu eğitim çağındaki 612.814 çocuk okul dışında kalmıştır.

Mevzuat Düzenlemeleri⁵

- Ortaöğretimde devamsızlık koşulları düzenlenmiş, sınıf tekrarı uygulaması yeniden getirilmiştir (Resmî Gazete, 2023c).
- Yıl sonu başarı puanı 50 olan öğrencilerin sınıf geçebilmesine yönelik uygulamaya kademeli olarak son verilmesi kararlaştırılmıştır (Resmî Gazete, 2023c).
- Örgün ortaöğretim kurumlarından açıköğretim liselerine geçiş sınırlandırılmıştır (MEB, 2023b; Resmî Gazete, 2023c).

¹ İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci oranlarına ait en güncel veriler MEB 2024 Yılı Performans Programı'nda yer almakta olup, söz konusu veriler 2023 yıl sonu verileridir.

² Öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranlarına ait en güncel veriler MEB 2024 Yılı Performans Programı'nda yer almakta olup, söz konusu veriler 2023 yıl sonu verileridir.

³ 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranlarına ait en güncel veriler MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda yer almakta olup, söz konusu veriler plan başlangıç değerleridir.

⁴ 9. sınıf tekrar oranlarına ait en güncel veriler MEB 2024 Yılı Performans Programı'nda yer almakta olup, söz konusu veriler 2023 yıl sonu verileridir.

⁵ Söz konusu mevzuat değişikliklerinin bir kısmı 2023 yılına ait olup, burada ele alınan temel eğitim ve ortaöğretimdeki eğitim göstergeleriyle ilgili olduğundan bu bölümde yer verilmesi uygun görülmüştür.

Değerlendirme ve Öneriler

2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 5 yaş grubundaki yaklaşık 173 bin çocuk ne okul öncesi ne de ilkökul kademesine kayıt olmuştur.

2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 5 yaş grubundaki toplam 167.253 çocuk (81.270 kız, 85.983 erkek) ne okul öncesi ne de ilkökul kademesine kayıt olmuş, 2023-2024 eğitim öğretim yılında ise bu sayı 172.905’e (84.139 kız, 88.766 erkek) yükselmiştir (Tablo 2.2). Bu sayı toplam çağ nüfusunun %13,8’ine karşılık gelmektedir.

5 yaş grubundaki toplam çağ nüfusu bir önceki yıla kıyasla 47.006 kişi azalmasına rağmen, okula başlamayan çocuk sayısının 5.651 kişi artması özellikle dikkat çekmektedir. Bu artışın muhtemel nedenlerinden biri, 14 Ekim 2023 tarihinde yayımlanan *MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile okul öncesi eğitime katkı payı uygulamasının yeniden getirilmesi olabilir (Resmî Gazete, 2023a, 2023b). Ancak, söz konusu artış yalnızca bu düzenlemeye bağlı olmayıp farklı sosyoekonomik ve yapısal faktörlerle de ilişkili olabilir.

TABLO 2.2.

5 Yaş Grubunda Olup Okula Başlamayan Çocuk Sayısı

		2022/23 eğitim öğretim yılı verileri	2023/24 eğitim öğretim yılı verileri
Toplam Çağ Nüfusu		1.303.558	1.256.552
Kız çocukları	Okullaşma oranı (%)	87,19	86,25
	Kız çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)	634.426	611.917
	Okula başlamayan kız çocuğu sayısı	81.270	84.139
Erkek çocukları	Okullaşma oranı (%)	87,15	86,23
	Erkek çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)	669.132	644.635
	Okula başlamayan erkek çocuğu sayısı	85.983	88.766
Okullaşmayan toplam çocuk sayısı		167.253	172.905

Notlar:

Okul dışında kalan çocuk sayıları, MEB (2023a), MEB (2024a) ve TÜİK (2024) verileri kullanarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

- 2022-2023 eğitim öğretim yılı okullaşma oranları, MEB (2023a)’den elde edilen 2022-2023 eğitim öğretim yılı tek yaşa ve cinsiyete göre net okullaşma oranlarıdır.
- 2023-2024 eğitim öğretim yılı okullaşma oranları, MEB (2024a)’den elde edilen 2023-2024 eğitim öğretim yılı tek yaşa ve cinsiyete göre net okullaşma oranlarıdır.
- Çağ nüfusu verileri, TÜİK (2024)’te yer alan 2022 ve 2023 yılları Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarıdır.
- 5 yaşında olup okul dışında kalan çocuk sayısının hesaplanmasında çağ nüfusundaki toplam çocuk sayısı ile “tek yaşa göre” ve “cinsiyete göre” net okullaşma oranlarının kullanılması, diğer okullaşma verilerine göre (kademelere göre net okullaşma oranları, düzeltilmiş net okullaşma oranları gibi) okul dışında kalan çocuk sayısını belirlemede daha kesin bir veriye ulaşılmasını sağlaması nedeniyle bu sayı, yaşa özgü ve cinsiyete özgü veriler kullanılarak hesaplanmıştır.

Kaynak: MEB, 2023a, 2024a; TÜİK, 2024.

2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de 5 yaş grubu çocukların okul öncesi okullaşma oranı %84,3 olup, bu oran bir önceki yılın oranına (%85) yakın bir

düzeydedir. Ancak bu oran, *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*’nda yer alan, 2023 yılı itibarıyla ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin %100’ünün en az bir yıl okul

öncesi eğitim almış olması hedefine ulaşamadığını göstermektedir (MEB, 2019). *MEB 2024-2028 Stratejik Planı*'nda ise bu hedefe 2028 yılında ulaşılması planlanmış, böylece %100 okullaşma hedefi daha uzun vadeye yayılmıştır (MEB, 2024b).

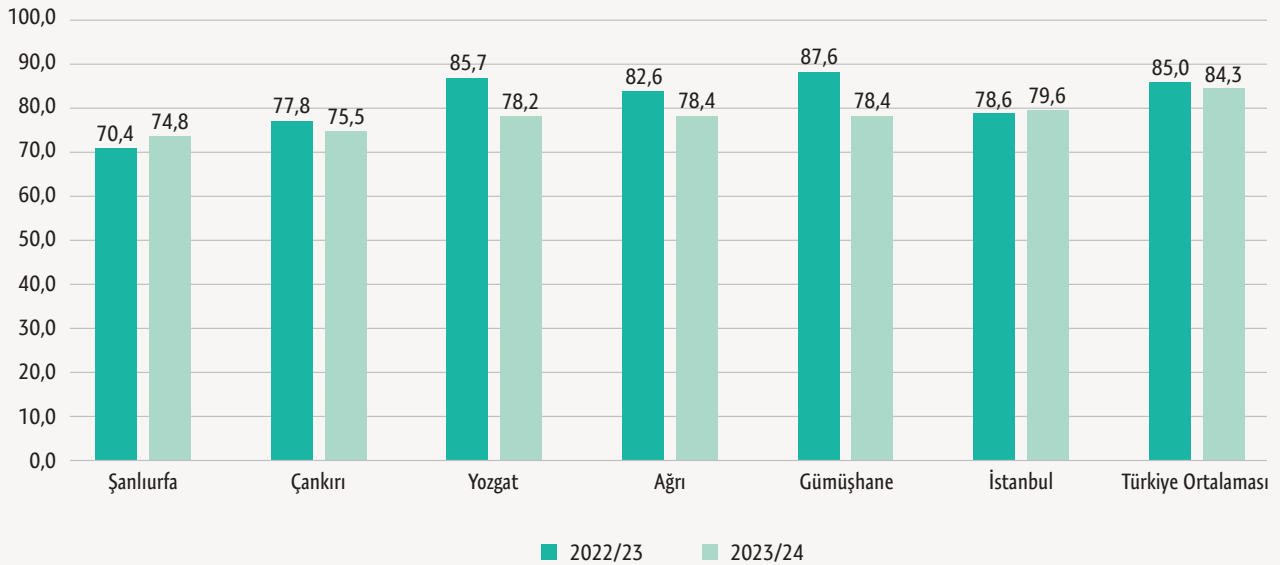
Öte yandan, 5 yaş grubunda okul öncesi okullaşma oranlarında iller arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Okullaşma oranının en düşük olduğu iller sırasıyla Şanlıurfa (%74,8), Çankırı (%75,5), Yozgat (%78,2), Ağrı (%78,4), Gümüşhane (%78,4) ve İstanbul (%79,6) olmuştur (Grafik 2.1). Bir önceki yılın verileriyle karşılaştırıldığında Çankırı, Yozgat, Ağrı ve Gümüşhane'de okullaşma oranlarının belirgin şekilde azaldığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitime katılım, ilkokula hazırlık sürecinde bu yaş grubundaki çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye ortalamasının oldukça altında kalan bu illerde, 5 yaş grubundaki çocukların %20 ila

%25'inin okul öncesi eğitime erişememesi, yalnızca bir nicelik sorunu değil, aynı zamanda bu çocukların gelişimsel açıdan önemli fırsatlardan mahrum kalması anlamına gelmektedir. Bu durum, özellikle düşük okullaşma oranına sahip illerde eğitime erişimini artırmaya yönelik bölgesel politikaların güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitime katılımın azalmasının nedenleri ayrıntılı bir şekilde incelenmeli ve bu illerden başlamak üzere eğitim altyapısı, öğretmen atamaları, sosyo-ekonomik destek mekanizmaları ve velilerin farkındalığını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmelidir. Ayrıca, kırsal ve dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak amacıyla teşvik mekanizmalarının devreye sokulması, ulaşım imkânlarının iyileştirilmesi ve ailelere yönelik bilgilendirme faaliyetlerinin artırılması, sürecin hızlandırılması açısından kritik öneme sahiptir.

GRAFİK 2.1.

Türkiye Ortalamasının Oldukça Altında Kalan illerde 5 Yaş Grubunda Net Okul Öncesi Okullaşma Oranları (2022-2024) (%)



Kaynak: MEB, 2023a, 2024a.

5 yaş, yasal olarak okul öncesi eğitime başlama yaşı olarak belirlenmeli ve okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmelidir.

Okul öncesi eğitiminde 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması ve eğitim niteliğinin artırılması, 2023 Eğitim Vizyonu, 11. Kalkınma Planı ve 2020-2023 Yılları Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları gibi üst politika belgelerinde öncelikli hedefler arasında yer almıştır. Ancak, sonrasında yayımlanan 12. Kalkınma Planı, MEB 2024-2028 Stratejik Planı ve 2024-2025 Yılları Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları'nda bu hedefe yer verilmemesi tüm çocukların nitelikli ve adil bir okul öncesi eğitime erişimini sağlamayı amaçlayan **tam okullaşma**⁶ hedefinin gelecekteki yönelimine dair yeni değerlendirmeleri gerektirmektedir.

Okul öncesi eğitim, bireylerin bilişsel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. PISA 2022 verilerine göre, Türkiye'de bir veya iki yıl okul öncesi eğitim almış olan 15 yaşındaki öğrencilerin matematik puanları, bir yıldan az okul öncesi eğitim almış veya hiç almamış olan akranlarına kıyasla 30 puan daha yüksektir. Üç yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin matematik puanlarında ise 15 puanlık bir fark gözlemlenmiştir (OECD, 2023; TEDMEM, 2024a).

Okul öncesi eğitimin etkisi yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmamakta, uzun vadede toplumsal ve ekonomik kalkınmaya da önemli katkılar sunmaktadır. Araştırmalar, eğitim kademeleri arasında en yüksek getirinin, okul öncesi eğitime yapılan yatırımlardan elde edildiğini göstermektedir. Buna göre, bireylerin okul öncesi eğitimine yapılan her 1 dolarlık yatırım topluma 7 dolarlık bir getiri sağlamaktadır (Heckman & Masterov, 2007). Bu veriler ışığında, okul öncesi eğitime yönelik yatırımların artırılması bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu yatırımlar, yalnızca erişim

oranlarını yükseltmeye yönelik politikalarla sınırlı kalmamalı; pedagojik standartların güçlendirilmesi, kapsayıcı ve nitelikli eğitim fırsatlarının genişletilmesi gibi temel unsurları da içermelidir (OECD, t.y.).

2023-2024 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 613 bin çocuk okul dışında kalmıştır. Okul dışında kalan çocukların büyük çoğunluğunu (%73,9) 14-17 yaş aralığında ortaöğretim kademesine devam etmesi gereken çocuklar oluşturmaktadır.

2023-2024 eğitim öğretim yılına ait MEB Örgün Eğitim İstatistikleri ile TÜİK Çağ Nüfusu Verileri kullanılarak yapılan hesaplamalar, **zorunlu eğitim çağındaki 612.814 çocuğun okul dışında kaldığını** ortaya koymaktadır (Tablo 2.3). Bu sayı, bir önceki yıl 442.643 olarak kaydedilen okul dışında kalan çocuk sayısına kıyasla %38,4 oranında bir artış olduğunu ve son üç yılın en yüksek seviyesine ulaştığını göstermektedir.

Zorunlu eğitim çağına olmasına rağmen okul dışında kalan çocukların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, en yüksek oranın 14-17 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Okula dışında kalan toplam 612.814 çocuğun %12,1'i (73.872) ilkokul kademesine denk gelen 6-9 yaş aralığındaki çocuklardan, %14,1'i (86.269) ortaokul kademesine denk gelen 10-13 yaş aralığındaki çocuklardan ve %73,9'u (452.672) ortaöğretim kademesine devam etmesi gereken 14-17 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır (Tablo 2.3, Grafik 2.2).

Yaş gruplarına göre yıllar içinde okul dışında kalan çocuk sayıları incelendiğinde, farklı yaş gruplarında farklı eğilimler görülmektedir. 6-9 yaş aralığında 2019'dan beri süregelen azalma 2023-2024'te de devam etmiş, önceki eğitim öğretim yılında 75.174 olan sayı 73.872'ye düşmüştür. Buna karşın, 10-13 ve 14-17 yaş gruplarında bir önceki yıla kıyasla artış gözlemlenmektedir. 10-13 yaş aralığında okul dışında

⁶ 5 yaş grubunda tam okullaşma, aynı zamanda 20. Millî Eğitim Şurası'nda alınan tavsiye kararları arasındadır. Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması teması altında yer verilen ilgili karar şöyledir: "5 yaş okullaşma oranının kısa vadede %100'e ulaştırılması için gerekli fiziki, beşerî ve mali imkanlar sağlanmalıdır. Ayrıca 3-4 yaş için de eğitime erişim imkanları artırılmalıdır. Daha erken yaşlarda (0-3 yaş) bütüncül, kapsayıcı ve entegre bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimine ve bakım hizmetlerine erişim sağlanması için çalışmalar yapılmaktadır." (TTKB, 2021).

TABLO 2.3.

Türkiye’de 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Tek Yaşa ve Cinsiyete Göre Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları

Kız çocukları				Erkek çocukları			
Yaş	Okullaşma oranı (%)	Kız çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)	Okul dışında kalan kız çocuğu sayısı	Yaş	Okullaşma oranı (%)	Erkek çocuğu sayısı (Çağ nüfusu)	Okul dışında kalan erkek çocuğu sayısı
6 yaş	97,83	632.418	13.723	6 yaş	97,72	666.686	15.200
7 yaş	98,97	642.959	6.622	7 yaş	98,92	677.036	7.312
8 yaş	98,86	651.988	7.433	8 yaş	98,84	685.837	7.956
9 yaş	98,84	658.379	7.637	9 yaş	98,85	694.631	7.988
6-9 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			35.416	6-9 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı			38.456
10 yaş	98,68	632.483	8.349	10 yaş	98,71	667.848	8.615
11 yaş	98,20	632.649	11.388	11 yaş	98,04	665.901	13.052
12 yaş	98,44	611.017	9.532	12 yaş	98,36	644.429	10.569
13 yaş	97,97	617.186	12.529	13 yaş	98,12	650.875	12.236
10-13 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			41.797	10-13 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı			44.472
14 yaş	96,21	619.994	23.498	14 yaş	96,33	654.711	24.028
15 yaş	93,33	640.830	42.743	15 yaş	92,73	674.794	49.058
16 yaş	90,70	636.185	59.165	16 yaş	88,83	670.632	74.910
17 yaş	86,84	619.158	81.481	17 yaş	85,02	652.802	97.790
14-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			206.888	14-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı			245.785
6-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam kız çocuğu sayısı			284.101	6-17 yaş aralığında olup okul dışında kalan toplam erkek çocuğu sayısı			328.713
Okul dışında kalan toplam çocuk sayısı: 612.814							

Notlar:

Okul dışında kalan çocuk sayıları, MEB (2024a) ve TÜİK (2024) verileri kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

- Okullaşma oranları, MEB (2024a)’den elde edilen ve 2023-2024 eğitim öğretim yılı tek yaşa ve cinsiyete göre net okullaşma oranlarıdır.
- Çağ nüfusu verileri, TÜİK (2024)’te yer alan 2023 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarıdır.
- Zorunlu eğitim çağında olup okul dışında kalan çocuk sayısının hesaplanmasında çağ nüfusundaki toplam çocuk sayısı ile “tek yaşa göre” ve “cinsiyete göre” net okullaşma oranlarının kullanılması, diğer okullaşma verilerine göre (kademelere göre net okullaşma oranları, düzeltilmiş net okullaşma oranları gibi) okul dışında kalan çocuk sayısını belirlemede daha kesin bir veriye ulaşılmasını sağlaması nedeniyle bu sayı, yaşa özgü ve cinsiyete özgü veriler kullanılarak hesaplanmıştır.

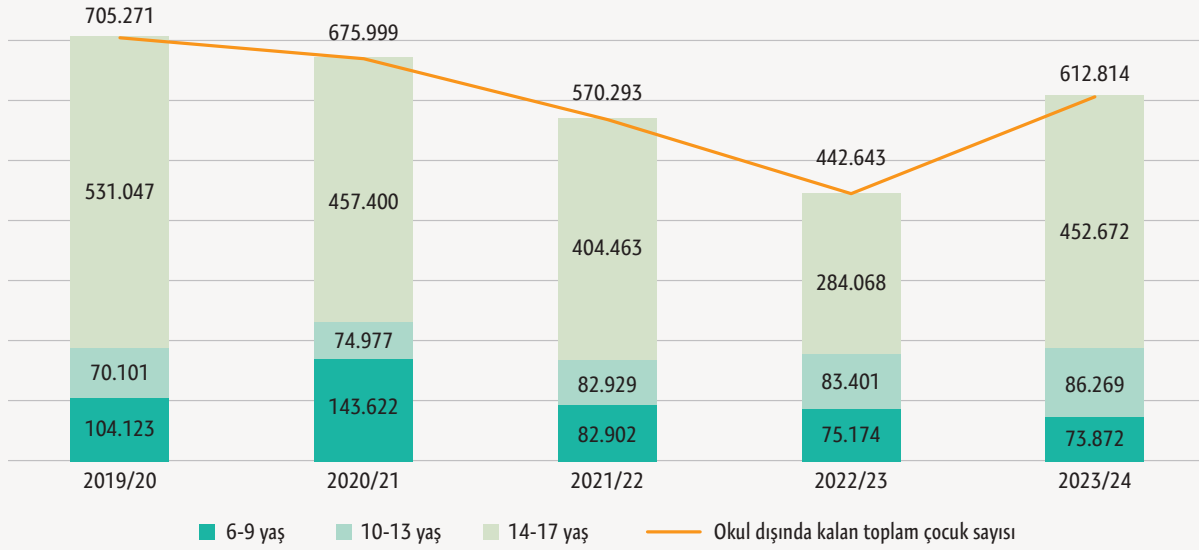
Kaynak: MEB, 2024a; TÜİK, 2024.

kalan çocuk sayısı 2022-2023 yılında 83.401 iken, 2023-2024 yılında 86.269'a yükselmiştir. 14-17 yaş aralığında ise daha belirgin bir artış gözlemlenmektedir. 2022-2023 yılında 284.068 olan bu sayı, 2023-2024 yılında 59,4 yüzde puan artarak 452.672'ye çıkmıştır

(Grafik 2.2). Zorunlu eğitim çağına denk gelen 14-17 yaş aralığındaki neredeyse her 11 çocuktan 1'inin okul dışında olması, ortaöğretime erişimdeki sorunlara ve bu kademede eğitim fırsatlarına erişimi artıracak politikaların geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

GRAFİK 2.2.

Yaş Gruplarına Göre Yıllar İçinde Okul Dışında Kalan Çocuk Sayıları (2019-2024)



Kaynak: MEB, 2024c; TÜİK, 2024.

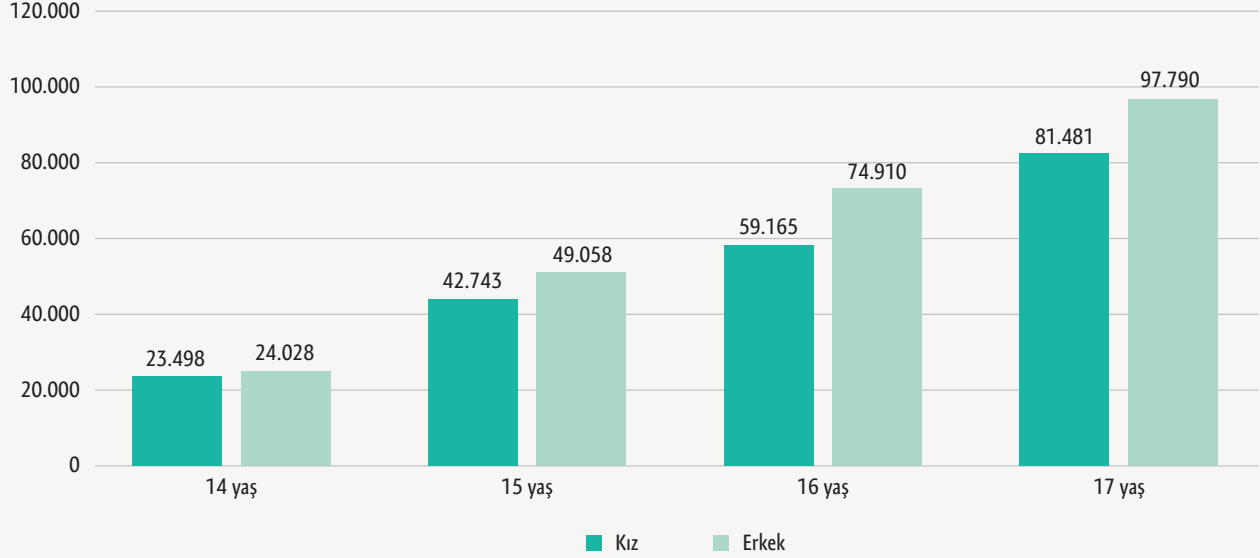
14-17 yaş aralığında, yaş ilerledikçe okul dışında kalan çocukların sayısı artmakta ve her yaş grubunda erkek çocuklar, kız çocuklarına kıyasla daha yüksek oranda okul dışında kalmaktadır.

14-17 yaş aralığında neredeyse her 11 erkek çocuktan 1'i ve her 12 kız çocuktan 1'i okul dışında kalmaktadır (Grafik 2.3). 14-17 yaş aralığındaki çocukların okul dışında kalma nedenleri arasında; uzun süredir devam eden mevsimsel aile hareketliliği; mevsimsel tarım işçiliği; erken yaşta çalışma zorunluluğu; düşük hane geliri; artan okul masrafları; erken yaşta veya zorla evlenme; kız çocuklarının ağır ev içi sorumlulukları; okul ve okul yolundaki güvenlik sorunları; çocukların ve ailelerin eğitimin değeri ile ilgili yanlış algıları ve akademik başarısızlık yer

almaktadır (UNICEF Türkiye, 2024). Bu yaş grubunda daha fazla erkek çocuğunun okul dışında kalmasının başlıca nedenlerinden biri ekonomik koşullar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle düşük gelirli ailelerde yaşam masraflarının karşılanmasında yaşanan güçlükler nedeniyle, erkek çocukları aile bütçesine katkıda bulunmak için çalışmaya yönlendirilmekte, bu durum eğitim hayatından kopmalarına neden olmaktadır. Bazı kademelerde ya da okul türlerinde daha yüksek olabilen okul masrafları da okula devam önünde önemli bir ekonomik engel oluşturmaktadır. Hanelerde yaşanan diğer ekonomik zorluklara ek olarak, tek ebeveynli aile yapısı, fazla sayıda kardeşin varlığı, eğitimin değerine olan inancın zayıf olması ve erken yaşta gelir elde etme isteği gibi ailevi faktörler

GRAFİK 2.3.

14-17 Yaş Aralığında Okul Dışında Kalan Çocuk Sayısının Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı (2023-2024)



Kaynak: MEB, 2024a; TÜİK, 2024.

özellikle aile bütçesine katkıda bulunma sorumluluğu üstlenen daha büyük yaşta erkek çocukların okulu terk etmesine yol açmaktadır. Okula devam eden öğrencilerde ise düzensiz devam, devamsızlık veya açıköğretim kurumlarına yönelme gibi sürekliliği etkileyen durumlar gözlemlenmektedir (UNICEF Türkiye, 2024).

Diğer yandan, *Türkiye İş Kanunu*'na göre, 15 yaşındaki bireyler yasal olarak çalışabilmektedir (Resmî Gazete, 2003), ancak eğitim sistemi yapısına göre bu yaş grubundaki bireylerin aynı zamanda zorunlu eğitim kapsamında ortaöğretime devam etmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, 6-18 yaş arasını kapsayan zorunlu eğitim süreci ile 15 yaşında yasal çalışma hakkının tanınması arasında çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır. İş Kanunu'nda çalışma yaşının 15 olarak belirlenmesi tek başına çocuk işçiliğini teşvik eden bir faktör olmasa da ekonomik zorluklarla birleştiğinde eğitimden kopuşu hızlandırıcı bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle, çocuk işçiliğinin önlenmesi ve eğitim sürekliliğinin sağlanması amacıyla yasal düzenlemelerin yeniden değerlendirilmesi, uygulamaların eğitim politikaları

ile uyumlu hale getirilmesi ve bu süreçlerin etkin şekilde denetlenmesi gerekmektedir.

Okul dışında kalan çocuk oranları iller bazında incelendiğinde, 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla 14-17 yaş aralığında okullaşma oranının en düşük olduğu ilin %72,6 ile Muş olduğu görülmektedir. Bu ilin ardından Gümüşhane (%74,2), Ağrı (%75,8) ve Siirt (%79,4) gelmektedir (MEB, 2024a). Bu veriler, Türkiye'de okullaşma oranının en düşük olduğu illerde 14-17 yaş aralığındaki neredeyse her 4 ya da 5 çocuktan 1'inin okul dışında kaldığını ortaya koyarak ciddi bir soruna işaret etmektedir.

Zorunlu eğitimin yasal olarak 12 yıla çıkarılması çocukların eğitimde kalmasını sağlamak için tek başına yeterli olmamaktadır. Ortaöğretim düzeyinde okul dışında kalan çocuklara ilişkin veriler, zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim süreçlerine eşit ve adil bir şekilde katılamadığını göstermektedir. Bu nedenle, her çocuğun en azından zorunlu eğitimi tamamlamasını ve nitelikli eğitime erişim hakkını güvence altına almak amacıyla ek politika, düzenleme ve tedbirlerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim yatırımlarının güçlendirilmesi,

teşvik mekanizmalarının yaygınlaştırılması ve zorunlu eğitim çağında olup okula devam etmeyen çocukların ailelerine yönelik uygulanan yaptırımların gözden geçirilerek etkinleştirilmesi bu süreçte kritik öneme sahiptir. Bununla birlikte, çocukların okulu bırakma nedenlerinin bölgesel düzeyde kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi ve özellikle okullaşma oranlarının Türkiye ortalamasının altında olduğu bölgelerde çözüm odaklı müdahalelerde bulunulması büyük önem taşımaktadır. Zorunlu eğitimin tamamlanamaması, bireylerin eğitim ve istihdam olanaklarından yoksun kalmasına, ekonomik fırsatların azalmasına ve toplumsal kalkınmada yavaşlamaya neden olarak geniş çaplı olumsuz etkiler yaratabilir. Bu nedenle, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi inşa etmek için çok boyutlu yaklaşımlar benimsenmelidir.

Türkiye’de 4 milyon 733 bin öğrenci, 30’dan fazla öğrencisi olan şubelerde öğrenim görmektedir.

Kalabalık sınıflar, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyen ve eğitimin niteliğini düşüren en önemli sorunlardan biridir. 2023-2024 eğitim öğretim yılına ait MEB Örgün Eğitim İstatistikleri ve MEB 2024 Yılı

Performans Programı verileri kullanılarak yapılan hesaplamalara göre, Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve genel ortaöğretim kademelerinde toplam 4.732.506 öğrenci, 30’dan fazla öğrencisi olan şubelerde öğrenim görmektedir (Tablo 2.4). Bu öğrencilerin 1.815.719’u ilkokul, 1.920.137’si ortaokul, 996.650’si ise genel ortaöğretim düzeyindedir. Başka bir ifadeyle, zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler içerisinde söz konusu kademelerdeki her 3 öğrenciden 1’i kalabalık sınıflarda öğrenim görmektedir.

MEB 2024 Yılı Performans Programı verilerine göre, 2023 yılı sonunda öğrenci sayısı 30’dan fazla olan şube oranı ilkokullarda %31,9, ortaokullarda ise %35,7’dir (MEB, 2024d). MEB 2024-2028 Stratejik Planı verilerine göre ise, ilkokullarda 30’dan fazla öğrencisi bulunan şube oranı plan dönemi başlangıç değeri %23,6, ortaokullarda ise %23,2 olarak belirtilmiştir (MEB, 2024b). MEB 2024 Yılı Performans Programı verileri ile MEB 2024-2028 Stratejik Planı başlangıç değerleri arasındaki fark dikkat çekmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının daha sağlıklı değerlendirilmesi için şeffaf, tutarlı ve güvenilir veri paylaşımına duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

TABLO 2.4.

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

	Öğrenci sayısı 30’dan fazla olan şube oranı* (%)	Şube sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğrenci sayısı 30’dan fazla olan şubelerde öğrenim gören öğrenci sayısı**
İlkokul	31,91	258.642	22	1.815.719
Temel eğitim-ortaokul	35,73	233.653	23	1.920.137
Genel ortaöğretim	39,00	98.289	26	996.650
Toplam				4.732.506

Notlar:

Öğrenci sayısı 30’dan fazla olan şubelerde öğrenim gören öğrenci sayıları, MEB (2024a)’ da yer alan şube ve şube başına düşen öğrenci sayıları kullanılarak ve MEB (2024d)’ de yer alan öğrenci sayısı 30’dan fazla olan şube oranları kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

* MEB 2024 Yılı Performans Programı’nda verilen öğrenci sayısı 30’dan fazla olan şube oranı verileri, mevcut en güncel bilgiler olduğundan hesaplamalarda bu verilerin kullanılması tercih edilmiştir. Söz konusu veriler, 2023 yıl sonu verileridir.

** Açıköğretimde öğrenim gören öğrenciler hesaplamalara dahil edilmemiştir.

Kaynak: MEB, 2024a, 2024d.

MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda, ilkokul ve ortaokullarda 30'dan fazla öğrencisi bulunan şube oranlarının 2024-2026 yıllarında %23,0 seviyesinde sabit tutulması ve 2027-2028 yıllarında %22,0'a düşürülmesi hedeflenmiştir (MEB, 2024b). Bu hedefler, temel eğitimde kalabalık sınıf sorununun çözümünün uzun vadeye yayıldığına işaret etmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise, MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda, ortaöğretimde 30'dan fazla öğrencisi bulunan şubelerin oranını düşürmeye yönelik herhangi bir hedefe rastlanılmamasıdır (MEB, 2024b). Bu durum, genel ortaöğretimdeki kalabalık sınıf sorununun çözümüne yönelik somut bir stratejinin eksikliğine işaret etmekte ve planlama süreçlerinde bu konunun neden ele alınmadığına dair bir tartışmayı gerekli kılmaktadır. Ortaöğretimde fırsat eşitliği sağlamak ve eğitimin niteliğini artırmak için bu soruna yönelik net bir yol haritası çizilmelidir. Kalabalık sınıfların, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği, öğretmenlerin verimliliğini düşürdüğü ve öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini zayıflattığı dikkate alındığında (OECD, 2024; TEDMEM, 2024b), bu sorunun yalnızca fiziksel kapasitenin artırılmasına yönelik politikalarla ele alınmasının yetersiz kalacağı açıktır. Bu bağlamda, kalabalık sınıfların azaltılması ve eğitim ortamlarının

niteliğinin geliştirilmesi amacıyla, yeni okul ve derslik yatırımlarının artırılması, öğretmen istihdamının güçlendirilmesi ve eğitim altyapısına yönelik stratejik planlamaların bütüncül bir yaklaşımla hayata geçirilmesi temel öncelikler arasında yer almalıdır.

Türkiye'de ilkokul öğrencilerinin yaklaşık %40'ı ikili eğitimde öğrenim görmektedir.

Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında tam gün eğitimin yanı sıra eğitim kurumlarının fiziksel kapasitesinin yetersizliği nedeniyle kalabalık sınıflara geçici bir çözüm olarak bazı okullarda ikili eğitim olarak adlandırılan, farklı öğrenci gruplarıyla sabah ve öğleden sonra yapılan eğitim öğretim uygulamaları bulunmaktadır. Başlangıçta okullaşma oranlarının artmasına katkı sağlayan bu uygulama (Türk Maarif Ansiklopedisi, t.y.), süreç içerisinde okul ve öğretmen ihtiyacının tam anlamıyla karşılanamaması nedeniyle geçici bir önlem olmaktan çıkmış ve eğitim sisteminin kemikleşmiş sorunlarından biri haline gelmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılına ait MEB Örgün Eğitim İstatistikleri ve MEB 2024 Yılı Performans Programı verilerine göre yapılan hesaplamalar, Türkiye'de toplam 3.971.523 öğrencinin ikili eğitimde öğrenim gördüğünü ortaya koymaktadır (Tablo 2.5). Bu öğrencilerin 2.256.061'i ilkokulda, 1.535.105'i ortaokulda ve 180.356'sı genel ortaöğretimde öğrenim görmektedir.

TABLO 2.5.

Kademelere Göre, İkili Eğitimde Öğrenim Gören Öğrencilere İlişkin İstatistikler (2023)

	İkili eğitimdeki öğrenci oranı* (%)	Toplam öğrenci sayısı	İkili eğitimdeki öğrenci sayısı**
İlkokul	39,97	5.644.386	2.256.061
Temel eğitim- ortaokul	35,57	4.087.524	1.453.932
Din öğretimi-ortaokul	11,74	691.422	81.173
Genel ortaöğretim	7,00	2.576.520	180.356
Toplam			3.971.523

Notlar:

İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci sayıları, MEB (2024a)'da yer alan resmî ve özel öğretim kurumlarındaki toplam öğrenci sayıları ve MEB (2024d)'de yer alan tekli eğitimdeki öğrenci oranları kullanılarak TEDMEM tarafından hesaplanmıştır.

* İkili eğitimde öğrenim gören öğrenci oranlarına ait en güncel veriler MEB 2024 Yılı Performans Programında yer almakta olup, söz konusu veriler 2023 yıl sonu verileridir.

** Açıköğretimde öğrenim gören öğrenciler hesaplamalara dahil edilmemiştir.

Kaynak: MEB, 2024a, 2024d.

İkili eğitimin en yaygın olduğu kademeler ilkökul ve ortaokuldur. İlkokul öğrencilerinin %40'ı ortaokul öğrencilerin ise %35,6'sı ikili eğitimde öğrenim görmektedir. Bu durum, eğitim sisteminin temel kademesinde kapasite yetersizliğinin ciddi boyutlarda olduğunu göstermektedir. Özellikle ilkökul dönemi, çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin şekillendiği kritik bir aşama olduğundan, bu dönemde ikili eğitim uygulanması, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Sabah çok erken saatlerde başlayan veya akşam geç saatlere kadar süren okul saatleri, uyku düzeni, dikkat süresi, okul sonrası etkinliklere katılımın kısıtlanması ve güvenlik problemleri gibi öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bununla birlikte, ortaokul döneminde öğrenciler sınavlara hazırlık süreçlerine girerken daha fazla akademik desteğe ihtiyaç duymaktadır. İkili eğitim uygulaması, öğretmenlerin öğrencilere ayırdığı zamanın sınırlı olmasına neden olarak bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını azaltmakta ve akademik başarıyı olumsuz etkileme potansiyeli taşımaktadır. İkili eğitim sorununu çözmek için özellikle temel eğitimde, ihtiyaç duyulan sayıda okul ve derslik inşa edilmesi, yeterli sayıda öğretmen istihdam edilmesi ve yatırımların buna göre planlanması öncelikli strateji olmalıdır. Yoğun göç alan ve nüfus artışı yüksek olan bölgelerde okul planlaması daha verimli yapılmalı ve mevcut okulların fiziki kapasitesi genişletilmelidir. İkili eğitimden tekli eğitime geçiş, bölgesel önceliklere göre kademeli olarak gerçekleştirilmelidir.

Devamsızlık affı uygulamasının kaldırılması ve sınıf tekrarı uygulamasının geri getirilmesine yönelik yapılan mevzuat değişikliği önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

8 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan *MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*'te devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarını azaltmaya yönelik düzenlemelere yer verilmiştir (Resmî Gazete, 2023c). İlgili düzenlemeler aşağıdaki gibidir:

- Art arda iki gün özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin durumu velisine bildirilecektir.

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

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikler, öğrenci devamsızlığını azaltma ve akademik başarıyı artırma amacı taşıyan yapısal bir reform niteliğindedir. Özellikle devamsızlık affının kaldırılması ve sınıf tekrarı uygulamasının geri getirilmesi, öğrencilerin sorumluluk bilincini güçlendirmeyi ve öğrenme süreçlerini daha etkin yönetmeyi hedeflemektedir. Ancak, bu düzenlemelerin başarılı olabilmesi için tek başına cezai veya disiplin temelli önlemler yeterli olmayabilir; öğrencilerin devamsızlık ve akademik başarısızlık nedenlerine yönelik çok boyutlu yaklaşımlar geliştirilmelidir.

Bu noktada, Önleme, Müdahale ve Yönlendirme Komisyonu'nun rolü oldukça kritiktir.

Sınıf tekrarı uygulaması, akademik yetersizlikleri gidermek açısından önemli bir mekanizma olsa da, öğrenci motivasyon kaybı, akademik özgüven eksikliği ve okul terki gibi olumsuz etkiler yaratma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, sınıf tekrarı yapmak zorunda kalan öğrenciler için bireysel öğrenme destekleri sağlanmalı, rehberlik hizmetleri güçlendirilmeli ve erken müdahale stratejileri geliştirilmelidir.

Öte yandan, devamsızlığın yalnızca bireysel bir tutum ya da disiplin sorunu olmadığı, öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları, ulaşım zorlukları, okul ortamına uyum güçlükleri ve psikolojik nedenler gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği unutulmamalıdır. Bu nedenle, devamsızlık sorununun arkasındaki yapısal nedenleri ortadan kaldırmaya yönelik kapsamlı politika ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okula devamlılığını artırmak için ekonomik destekler, ulaşım ve barınma imkânlarının iyileştirilmesi, okul ortamlarının cazip hale getirilmesi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik esnek öğrenme modellerinin uygulanması gibi çok yönlü çözümler hayata geçirilmelidir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenim gören her 2 öğrenciden 1'inin 20 gün veya üzerinde devamsızlığı vardır.

MEB 2024-2028 Stratejik Planı verilerine göre, devamsızlık oranları ilkökulda %11,6 ve ortaokulda %14,8'dir. Genel ortaöğretimde ise bu oran %27'ye çıkarken, en yüksek devamsızlık oranı %46,6 ile mesleki ve teknik ortaöğretimde kaydedilmiştir. Bu durum, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki her 2 öğrenciden 1'inin 20 gün veya daha fazla devamsızlık yaptığını ortaya koymaktadır. Din öğretimi-ortaöğretimde devamsızlık oranı %29,3 iken, özel ortaöğretim kurumlarında bu oran %8,5'tir (MEB, 2024b). Bu veriler, eğitim kademeleri ve program türleri arasında devamsızlık açısından önemli farklılıklar olduğunu

ortaya koymakta ve özellikle mesleki ve teknik eğitimde devamsızlığın ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenim gören her dört 9. sınıf öğrencisinden biri sınıf tekrarı yapmıştır.

MEB 2024 Yılı Performans Programı'na göre, 9. sınıf tekrar oranları genel ortaöğretimde %4,7, din öğretimi-ortaöğretimde %10,4 ve mesleki ve teknik ortaöğretimde %24,9 olarak gerçekleşmiştir.⁷ Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimdeki her 4 öğrenciden 1'inin sınıf tekrarı yapması, öğrencilerin akademik yeterlikleri ve mesleki eğitime uyum süreçlerinde önemli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime yöneliminde sosyo-ekonomik koşullar, akademik geçmiş, eğitime erişim ve toplumsal algılar gibi faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin meslek liselerine yönlendirilmesi, devamsızlık ve okul terki sorunlarını artırmakta ve öğrencilerin mesleki eğitime uyumunu zorlaştırmaktadır (UNICEF Türkiye, 2024). Bunun yanı sıra, iş gücü piyasası ile okul arasındaki bağlantının zayıf olması, atölye ve staj imkânlarının yetersizliği, mesleki eğitimin öğrenciler için cazip bir seçenek haline gelmesini engelleyerek okula bağlılık düzeyini düşürmektedir (TCCB SBB, 2018)

Mesleki ve teknik ortaöğretimde yüksek devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarını azaltmak için kapsamlı ve sürdürülebilir politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, mesleki eğitimin kalitesini artırmaya yönelik bütüncül bir reform süreci hayata geçirilmelidir. Öğretim programlarının güncellenmesi, öğrencilerin akademik ve mesleki rehberlik hizmetleriyle desteklenmesi, iş dünyasıyla güçlü iş birlikleri kurulması ve mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılması bu sürecin temel unsurlarıdır (MEB, 2024b). Özellikle, dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarının sistematik olarak belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik etkili rehberlik ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Sosyo-ekonomik nedenlerle

⁷ MEB 2024 Yılı Performans Programı'nda yer alan sınıf tekrarı oranları 2023 yıl sonu değerleri olup, Eylül 2023'te sınıf tekrarı ve devamsızlığa yönelik mevzuat düzenlemeleri bir sonraki eğitim öğretim yılından itibaren bağlayıcıdır.

devamsızlık yapan öğrencilere yönelik burs, ulaşım ve yemek gibi desteklerin güçlendirilmesi devamsızlığı ve sınıf tekrarını önlemeye katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bölgesel ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin detaylı bir şekilde analiz edilmesi ve eğitim politikalarının bu farklılıklar göz önünde bulundurularak şekillendirilmesi, eğitimde sürekliliğin sağlanmasına katkı sunacaktır (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2023).

12. *Kalkınma Planı, 2024 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı, 2025 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı, MEB 2024-2028 Stratejik Planı ve MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* gibi çeşitli üst politika belgeleri devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarını azaltmaya yönelik düzenlemeler içermektedir. Bu kapsamda uygulanan ODAP (Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi) (MEB, 2022), eğitimde sürekliliği artırma çabalarının önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Ancak, bu düzenlemelerin ve ODAP sonuçlarının hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için cinsiyet ve bölgesel farklılıkların detaylı bir şekilde incelenmesi ve belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemelerin ülke genelinde yaygınlaştırılması gerekmektedir. Eğitimde sürdürülebilir başarı sağlamak adına, yalnızca politika belgelerinde belirlenen hedefler değil, bu hedeflerin uygulama süreçlerinin sahaya uyumu da düzenli olarak değerlendirilmelidir. Bu süreçlerin gerektiğinde revize edilmesi, devamsızlık ve sınıf tekrarı oranlarını azaltmaya yönelik politikaların daha etkili ve kapsayıcı hale gelmesini sağlayacaktır.

I.I. ÖZEL ÖĞRETİM

2024'te Ne Oldu?

Eğitim Göstergeleri

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında özel öğretim kurumlarında; okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar 13.812 eğitim kurumunda öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 1.631.192, görev yapan toplam öğretmen sayısı ise 175,499'dur (Tablo 2.6).

Mevzuat Değişiklikleri

- 16 Şubat 2024 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan *MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile özel öğretim kurumlarının işleyişine dair önemli düzenlemeler getirilmiştir (Resmî Gazete, 2024a). Yönetmelik'te yapılan düzenlemelerden öne çıkanlar aşağıdaki gibidir:
 - Özel öğretim kurumlarının, yönetmelik hazırlayarak resmî okullardan farklı uygulamalar yapmasının önüne geçmek üzere başarı notu ve devam-devamsızlık gibi konularda sınırlamalar getirilmiştir.
 - Türk programını uygulamayan milletlerarası özel öğretim kurumlarının, uyguladıkları öğretim programları ve bu programların uygulanmasında kullandıkları her türlü

TABLO 2.6.

Özel Öğretim Kurumlarında Kademelere Göre Okul, Derslik, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2023-2024)

	Okul	Derslik	Öğrenci	Öğretmen
Okul öncesi	6.280	31.026	353.226	28.053
İlkokul	2.082	31.109	349.915	38.778
Ortaokul	2.232	28.843	366.051	41.885
Ortaöğretim	3.218	43.168	562.000	66.783
Toplam	13.812	134.146	1.631.192	175.499

Kaynak: MEB, 2024a.

öğretim materyallerinin (ders kitapları, yardımcı kitaplar vb.) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı onayına tabi olması zorunlu kılınmıştır.

- Özel öğretim kurumlarında, Bakanlıkça onaylanmış ders kitaplarının kullanılması esas alınmıştır.
- Ortaokul öğrencilerinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerle birlikte akademik gelişimlerine yönelik çalışmaların yapılacağı “sosyal etkinlik ve gelişim merkezi” adıyla yeni bir özel öğretim kurumu tanımlanmıştır.

Değerlendirme ve Öneriler

2023-2024 eğitim öğretim yılında özel öğretim kurumu sayısında artış yaşanmasına rağmen derslik, öğretmen ve öğrenci sayılarında düşüş yaşanmıştır.

Türkiye’deki özel öğretim kurumlarına ait 2019-2020 ve 2023-2024 eğitim öğretim yılları arasındaki veriler, okul sayısında genel bir artış eğilimi olduğunu, öğrenci ve öğretmen sayılarında ise dönemsel değişimler yaşandığını göstermektedir. Özellikle COVID-19 salgının başladığı 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenci ve öğretmen sayılarında kayda değer azalmalar yaşanmıştır. Salgın sonrası dönemde öğrenci ve öğretmen sayılarında artma eğilimleri görülmesine karşın, 2023-2024 eğitim öğretim yılına gelindiğinde önceki yıla kıyasla derslik, öğretmen ve öğrenci sayılarında dikkat çekici düşüşler kaydedilmiştir.

2023-2024 eğitim öğretim yılında özel öğretim kurumlarının toplam okul sayısı önceki yıla kıyasla 0,5 yüzde puan artarak 14.352’ye yükselmiştir (Tablo 2.7). Özellikle okul öncesi eğitim kademesinde %4,5 ile okul sayısındaki en yüksek artış oranı kaydedilmiştir. Buna karşın ortaöğretim kademesinde okul sayısı %6 oranında azalmıştır. Toplam derslik sayısı ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında 137.784 iken %2,6’lık bir azalma ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında

134.146’ya düşmüştür. Derslik sayısındaki bu azalma özellikle ortaöğretim kademesinde 3.005 derslikle derslik sayısının %6,5 oranında azalmasından kaynaklanmaktadır.

Özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısı geçen eğitim öğretim yılına göre %2,4’lük bir azalma ile 1.670.729’dan 1.631.192’ye gerilemiştir. En dikkat çekici azalma, %5,5 oranıyla okul öncesi eğitim kademesinde gerçekleşmiş ve öğrenci sayısı 20.419 azalmıştır. Ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde kayıtlı öğrenci sayıları ise sırasıyla %2,8 ve %1,7 oranında azalmıştır. Buna karşın ilkökul kademesindeki öğrenci sayısında %0,3 oranında artış kaydedilmiştir. Özel öğretim kurumlarında görevli toplam öğretmen sayısı ise %2,4 azalarak 179.895’ten 175.499’a gerilemiştir. Özellikle ortaöğretim kademesindeki öğretmen sayısında %5,6 oranında önemli bir düşüş yaşanmıştır.

Son yıllarda Türkiye’deki özel öğretim kurumlarında gözlemlenen bu değişimler sürdürülebilirlik ve eğitimin niteliği konularının kritik hale geldiğini ortaya koymaktadır. Bakanlık tarafından yürütülen özel öğretime devam eden öğrenci oranlarını artırmaya yönelik politikalara rağmen (MEB, 2024b; TEDMEM, 2020), derslik, öğrenci ve öğretmen sayısındaki azalma, özel öğretim kurumlarındaki büyümenin sağlıklı ve dengeli bir biçimde sürdürülemediğini göstermektedir. Örneğin okul öncesi kademesinde özel öğretim kurumlarının okul sayısı %4,5 oranında artarken öğrenci sayısında %5,5 oranında bir azalma gözlemlenmiştir. Bu durum, okul öncesi eğitime yönelik fiziksel kapasitenin artırılmasına rağmen talepte beklenen artışın gerçekleşmediğini ve çeşitli faktörlerin etkisiyle öğrenci sayısında azalma yaşandığını göstermektedir. Bu faktörlerin başında ekonomik koşullar gelmektedir. Ekonomik koşulların etkisiyle, ailelerin zorunlu eğitim kapsamında olmayan okul öncesi eğitime yönelik harcamalarını ikinci plana attıkları, çocuklarını okul öncesi eğitime göndermedikleri ya da daha düşük maliyetli veya ücretsiz alternatiflere yönlendirdikleri gözlemlenmektedir. Bu durum,

TABLO 2.7.

Özel Öğretimde Yıllara ve Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayılarının Değişimi (2019-2024)

		2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	Geçen yıla göre değişim (Sayısal)	Geçen yıla göre değişim (%)
Okul öncesi	Okul	5.655	5.320	6.246	6.528	6.820	292	4,5
	Öğrenci	289.213	193.518	357.953	373.645	353.226	-20.419	-5,5
	Öğretmen	22.716	19.340	23.234	28.018	28.053	35	0,1
	Derslik	29.067	27.411	30.469	31.524	31.026	-498	-1,6
İlkokul	Okul	1.982	2.049	2.039	2.065	2.082	17	0,8
	Öğrenci	274.018	269.312	311.889	348.720	349.915	1.195	0,3
	Öğretmen	33.514	33.285	34.710	38.494	38.778	284	0,7
	Derslik	29.980	31.370	31.040	31.579	31.109	-470	-1,5
Ortaokul	Okul	2.351	2.343	2.284	2.266	2.232	-34	-1,5
	Öğrenci	347.495	311.811	344.657	376.426	366.051	-10.375	-2,8
	Öğretmen	42.944	39.316	39.314	42.673	41.885	-788	-1,8
	Derslik	28.887	29.155	28.476	28.508	28.843	335	1,2
Ortaöğretim	Okul	3.882	3.789	3.610	3.422	3.218	-204	-6,0
	Öğrenci	557.472	535.964	563.734	571.938	562.000	-9.938	-1,7
	Öğretmen	75.576	70.274	66.717	70.710	66.783	-3.927	-5,6
	Derslik	51.403	50.813	50.566	46.173	43.168	-3.005	-6,5
Toplam	Okul	13.870	13.501	14.179	14.281	14.352	71	0,5
	Öğrenci	1.468.198	1.310.605	1.578.233	1.670.729	1.631.192	-39.537	-2,4
	Öğretmen	174.750	162.215	163.975	179.895	175.499	-4.396	-2,4
	Derslik	139.337	138.749	140.551	137.784	134.146	-3.698	-2,6

Kaynak: MEB, 2024c.

özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime katılım oranlarının düşük olmasıyla da desteklenmektedir (ERG, 2017). Son yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının beklenen düzeyde artmaması da bu veriyi destekler niteliktedir (MEB, 2024a).

Diğer taraftan ortaöğretim kademesinde okul, derslik, öğretmen ve öğrenci sayısındaki azalma, birçok farklı faktörün bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirilmektedir. 2014 yılında yürürlükten kaldırılan taban maaş uygulaması (Resmî Gazete, 2007, 2014) (Kutu 2.1) ve sonuç olarak özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin maaşlarının düşük seviyelerde seyretmesi, özel öğretim sektöründeki öğretmenlerin motivasyonunu ve meslekte kalıcılığını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bunun yanı sıra, hane halkı gelirlerinde yaşanan düşüş ve özel okul ücretlerindeki yüksek oranlı artış, velileri devlet okullarına yöneltmiş ve bu durum bazı özel okulların kapanmasına ya da daha sınırlı koşullarda faaliyet göstermesine yol açmış olabilir.

Kutu 2.1: Taban Maaş Uygulaması

Taban maaş uygulaması, özel öğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin maaşlarının, kamu okullarında çalışan meslektaşlarının maaşlarından daha düşük olmasını engelleyen bir düzenlemeydi. 1 Mart 2014 tarihinde yapılan yasal değişiklikle 5580 sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*'nun 9. maddesinin 2. fıkrası yürürlükten kaldırıldı. Bu değişiklikle birlikte özel öğretim kurumlarında görev alan öğretmen maaşlarına yönelik taban maaş uygulaması sona erdi (Resmî Gazete, 2007, 2014).

Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun yürürlükten kaldırılan 9. maddesinin 2. fıkrası: Okullarda yöneticilik ve eğitim öğretim hizmeti yapanlara, kıdemlerine göre (emekliler hariç) dengi resmî okullarda ödenen aylık ile sosyal yardım kapsamındaki ek ödeme tutarlarından az ücret verilemez.

Bunlara ek olarak, önceki yıllarda özel okulların ara sınıflara yönelik ücret artışları belirli bir oranla sınırlanırken ((bir önceki yılın ortalama Yurt içi

ÜFE + bir önceki yılın ortalama TÜFE) /2), kademe geçişlerinde böyle bir kısıtlama bulunmamaktaydı. Özel öğretim kurumlarında kademe geçişlerindeki ücret artışını sınırlandırmak amacıyla 3 Ocak 2025 tarihinde yayımlanan *MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* (Resmî Gazete, 2025) ile kademe başlangıç sınıflarında öğrenim ücretlerinde fahiş oranda artış yapılamayacağı ibaresine yer verilmiştir. Ayrıca “fahiş fiyat” uygulayan ve “genel giderler” veya “diğer ücretler” gibi çeşitli adlar altında ek ücret talep eden özel öğretim kurumlarına yönelik soruşturma başlatılması (MEB, 2025a, 2025b) kararlaştırılmıştır. Ancak hangi oranda artışın “fahiş” olarak değerlendirileceğine ilişkin belirsizlik hem eğitim kurumları hem de veliler açısından hukuki ve ekonomik olarak öngörülemezlik yaratmaktadır. Bu konudaki belirsizlikleri gidermek adına artış oranının hangi kriterlere göre belirleneceğinin netleştirilmesi, düzenlemenin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği anayasal bir haktır ve devlet, her çocuğun nitelikli eğitime erişimini güvence altına almakla yükümlüdür. Bu doğrultuda, devletin önceliği kamusal eğitimi güçlendirmek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak politikaları hayata geçirmek olmalıdır. Özel öğretim sektörünün niteliğini artırmaya yönelik politikalar geliştirilirken, kamusal eğitimin desteklenmesi ve güçlendirilmesi öncelikli bir hedef olarak benimsenmelidir. Eğitim sisteminin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması için, özel öğretim politikalarının kamu eğitimine zarar vermeyecek şekilde düzenlenmesi, her iki sektör arasında dengenin korunması ve kamusal eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik yatırımların önceliklendirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, devletin düzenleyici ve denetleyici rolünü daha da güçlendirmesi, eğitim yatırımlarını bölgesel ve sosyo-ekonomik eşitsizlikleri giderecek şekilde yönlendirmesi ve tüm çocuklar için erişilebilir, nitelikli ve ücretsiz eğitim fırsatlarını garanti altına alması, uzun vadeli eğitim politikalarının temel odağı olmalıdır.

Özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı %9,3 olmuştur.

Özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci sayısı son 10 yılda kademeli olarak artarak 698.912'den 1.631.192'ye ulaşmıştır. COVID-19 salgınına kadar özel öğretimdeki okul ve öğrenci sayısının toplam okul ve öğrenciler içindeki payı düzenli olarak artış göstermiştir (Grafik 2.4).

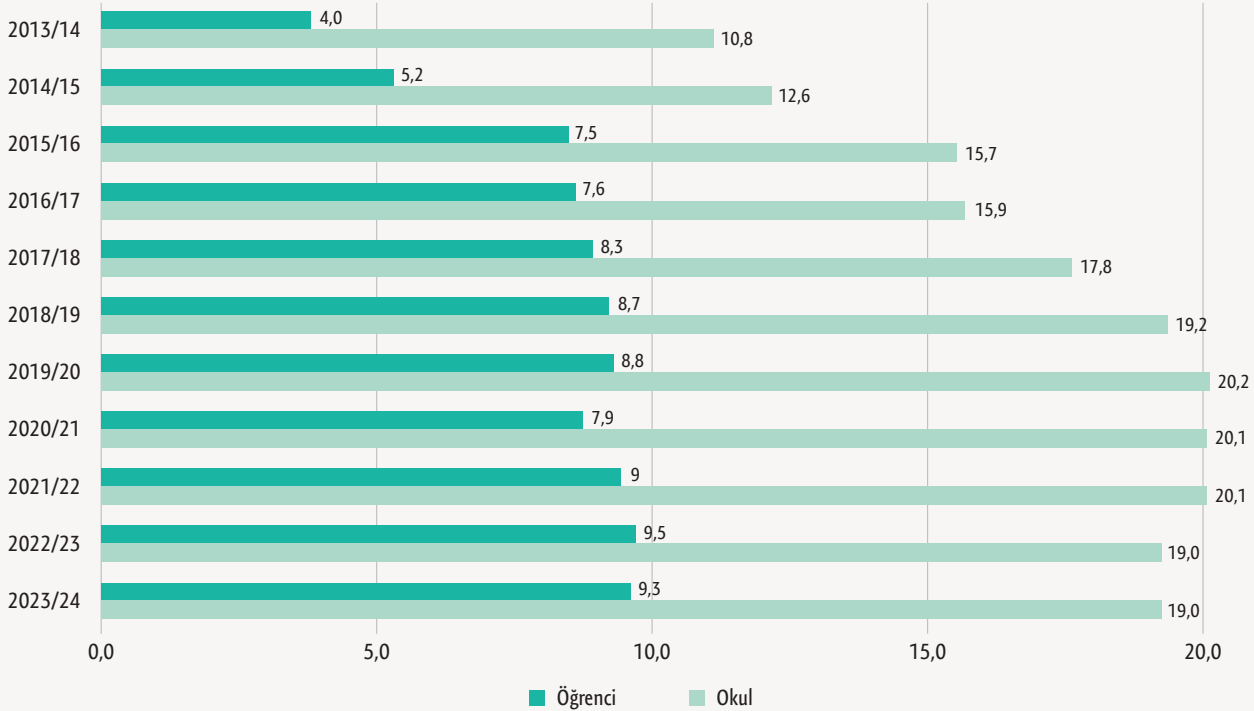
2023-2024 eğitim öğretim yılında önceki eğitim öğretim yılına kıyasla özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki payı 0,2 yüzde puan azalarak %9,5'ten %9,3'e gerilemiştir. Özel öğretim kurumlarının toplam okullar içindeki payı ise %19,0 ile geçen yılki düzeyini korumuştur. Özel öğretimdeki okulların toplam okul sayısı içindeki payı sabit kalmış olsa da özel

öğretimdeki okulların öğrenci oranındaki düşüş, bu okullarda öğrenci sayısının sistem içindeki payının azaldığını göstermektedir.

Özel öğretimdeki öğrenci sayısının en yüksek olduğu kademe ortaöğretim olsa da (Tablo 2.7), özel öğretimdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranının en yüksek olduğu kademe %18,1 ile okul öncesi eğitim kademesidir. Ayrıca, özel öğretimdeki okulların toplam okul içindeki payının en yüksek olduğu kademe %36,1 ile yine okul öncesi eğitim kademesidir. Okul öncesi kademesini, %25,7 ile ortaöğretim kademesi takip etmektedir (Tablo 2.8). Okul öncesi eğitim kademesinde özel öğretimdeki okul ve öğrenci oranı yüksek olmasına rağmen, bu alanda büyüme ivmesinin yavaşladığı dikkat çekmektedir.

GRAFİK 2.4.

Özel Öğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayısının Toplam Okul ve Öğrenciler İçindeki Payı (2014-2024) (%)



Kaynak: MEB, 2024c.

TABLO 2.8.

Kademelere Göre Özel Öğretimdeki Okul ve Öğrenci Sayısının Toplam Okul ve Öğrenciler İçindeki Payı (2023-2024) (%)

	Okul	Öğrenci
Okul öncesi	36,1	18,1
İlkokul	8,2	6,2
Ortaokul	11,8	7,1
Ortaöğretim	25,7	11,9

Kaynak: MEB, 2024a.

I.II. AÇIKÖĞRETİM

2024'te Ne Oldu?

Eğitim Göstergeleri

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim çağında olup açıköğretime kayıtlı olan öğrenci sayısı 327.710'dur (HBÖGM, 2024).
- Ortaokul ve ortaöğretim kademelerine kayıtlı öğrencilerin %2,9'u, açıköğretime devam eden öğrencilerdir.

Mevzuat Değişiklikleri

- *MEB Açıköğretim Kurumları Yönetmeliği* 22 Ekim 2024 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 2024b). Yönetmelik'te yapılan başlıca düzenlemeler aşağıdaki gibidir:
 - Örgün eğitimle uyumlu olacak şekilde açıköğretim ortaokulu ve açıköğretim liselerinde tüm derslerden geçme notu 45'ten 50'ye yükseltirken ortaokullarda Türkçe dersinden 70 alma zorunluluğu getirilmiştir.
 - Mesleki açıköğretim lisesi ve açıköğretim imam hatip lisesi öğrencilerinin, genel hayatı olumsuz etkileyen salgın hastalık,

doğal afet gibi durumlarda kayıtlı olduğu alan veya dalda yüz yüze eğitim olması durumunda kontenjana bakılmaksızın nakil ve geçiş yapabilmelerine yönelik yeni hüküm eklenmiştir.

Değerlendirme ve Öneriler

Zorunlu eğitim çağında olup açıköğretim lisesine devam eden öğrenci sayısı 2021-2022 eğitim öğretim yılına göre önemli oranda artmıştır.

2023-2024 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim çağında olan 18 yaş altında açıköğretim programlarına kayıtlı öğrenci sayısı son iki yılda %21 oranında artarak 270.664'ten 327.710'a ulaşmıştır. Bu artış, büyük ölçüde açıköğretim lisesine yönelimden kaynaklanmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında 2021-2022 eğitim öğretim yılına kıyasla açıköğretim lisesine devam eden öğrenci sayısı %29 (58.501 kişi) oranında artmıştır (Tablo 2.9).

TABLO 2.9.

Açıköğretime Kayıtlı Olan 18 Yaş Altındaki Öğrenci Sayısı (2021-2022, 2023-2024)

	2021/22 eğitim öğretim yılı	2023/24 eğitim öğretim yılı
Açıköğretim ortaokulu	8.299	8.699
Açıköğretim lisesi	202.089	260.590
Mesleki açıköğretim lisesi	15.695	10.566
Açıköğretim imam hatip lisesi	44.581	47.855
Toplam	270.664	327.710

Kaynak: HBÖGM, 2022, 2024.

2023-2024 eğitim öğretim yılında toplam 55.020 ortaöğretim öğrencisi resmî ya da özel öğretim kurumlarından açıköğretim liselerine geçiş yapmıştır. İlköğretim okulu, ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan mezun olup herhangi bir resmî ya da özel ortaöğretim kurumunda kaydı bulunmayan 54.128 öğrenci ile resmî ya da özel ortaöğretim kurumlarında okuma hakkını kaybeden açıköğretim liselerine geçen 21.600 öğrenci, açıköğretim liselerine kayıt yaptırmıştır (Tablo 2.10).

2023 yılında Bakanlık tarafından örgün ortaöğretim kurumlarından açıköğretim liselerine geçişleri sınırlamak üzere çeşitli mevzuat düzenlemeleri yapılmıştı (Resmî Gazete, 2023c; MEB, 2023b) (Kutu 2.2). HBÖGM tarafından, yapılan bu düzenlemeler sonucunda 2023-2024 eğitim öğretim

yılıının 1. döneminde resmî ve özel ortaöğretim kurumlarından açıköğretim liselerine geçişlerin bir önceki yıla göre yaklaşık 10 kat azaldığı paylaşılmıştır (HBÖGM, 2024). Bu raporda sunulan veriler elde edilirken, 2022-2023 eğitim öğretim yılına ait bilgilere ulaşılamadığından, hesaplamalar bir önceki eğitim öğretim yılı ile karşılaştırılarak yapılmıştır. Bu durum, Eylül 2023'te açıköğretime geçişte getirilen sınırlamaların etkisini yorumlamayı güçleştirmektedir. Bu sınırlılığa karşın veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin %2,3'ü açıköğretim programlarına kayıtlıken, bu oranın 2023-2024 eğitim öğretim yılında %2,9'a yükseldiğini göstermektedir.

TABLO 2.10.

2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı 1. Döneminde Örgün Eğitim Kurumlarından Açıköğretim Liselerine Geçen Öğrenci Sayısı

Resmî ya da özel ortaöğretim kurumlarından açıköğretim liselerine geçiş yapan öğrenci sayısı	55.020
İlköğretim okulu/ortaokul veya imam-hatip ortaokulu mezunu olup herhangi bir resmî ya da özel ortaöğretim kurumunda kaydı olmayan ve açıköğretim lisesine geçiş yapan öğrenci sayısı	54.128
Resmî ya da özel ortaöğretim kurumlarında okuma hakkını kaybettiği için açıköğretim liselerine geçiş yapan öğrenci sayısı	21.600
Toplam	130.748

Kaynak: HBÖGM, 2024.

Kutu 2.2: Örgün Ortaöğretim Kurumlarından Açıköğretim Liselerine Geçişin Sınırlandırılması

08.09.2023 ve 13.08.2024 tarihli *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği* değişiklikleri ve 14.09.2023 tarihli 2023-30 sayılı Genelge ile örgün ortaöğretim kurumlarından açıköğretim liselerine geçişlere ilişkin yeni düzenlemeler getirilmiştir.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik

8 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan, 13 Ağustos 2024 tarihinde güncellenen Yönetmelik'te açıköğretime geçişi sınırlandırmak üzere yapılan düzenleme ile resmî ve özel öğretim kurumlarından açıköğretim liselerine geçişte sadece istisnai durumlarda izin verilmiştir (Resmî Gazete, 2023c, 2024c). Yönetmelik uyarınca açıköğretime geçiş yapabilecek öğrenciler şu şekildedir: Evde veya hastanede öğrenim görenler; engelli ve özel eğitim öğrencileri; ilgili kanunlar kapsamında özel durumları olan öğrenciler (örneğin, annesi veya babası vefat eden, koruyucu aile yanına yerleştirilen); tutuklu ve hükümlüler; şehit ve gazi çocukları; sınıf tekrarı yapanlar; dokuzuncu sınıfta özürsüz devamsızlık hakkını dolduranlar; örgün ortaöğretimde okuma hakkını kaybedenler; temel eğitimden mezun olup herhangi bir resmî ya da özel ortaöğretim kurumuna kayıt yaptırmayanlar; ikamet değişikliği nedeniyle aynı türde okula erişimi olmayanlar; yurt dışında bulunma sebebiyle özel durumları olanlar; hafızlık eğitimi alanlar; millî sporcular; Türkiye olimpiik hazırlık merkezleri ve sporcu eğitim merkezlerine kayıtlı öğrenciler; en az üç yıl aktif lisansla yarışmalara katılan sporcular; ayrıca 2023-2024 eğitim öğretim yılına özgü olarak, deprem bölgelerindeki geçici barınma merkezlerinde yaşayan ve taşınmalı eğitim hizmeti alan öğrenciler. Tüm bu geçişlerin, gerekli belgelerle kanıtlanması ve ilgili komisyonların onayına sunulması zorunlu kılınmıştır. Geçişlerle ilgili usul ve esasları belirleyen genelge ise 14 Eylül 2023 tarihinde yayımlanmıştır (MEB, 2023b).

Zorunlu eğitim çağındaki birçok öğrencinin öğretmen desteği ve sosyal etkileşim gibi örgün eğitimin avantajlarından mahrum kalarak açıköğretim liselerine yönelmelerinin altında yatan nedenleri irdelemek üzere UNICEF Türkiye tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına bakmak faydalı olacaktır. UNICEF Türkiye (2024) tarafından yapılan araştırmaya göre, açıköğretim programlarına yönelimin artmasının başlıca sebepleri arasında özellikle 12. sınıf öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlanmak için daha fazla boş zamana ihtiyaç duyması ve daha yüksek ortaöğretim başarı puanı elde etme isteği öne çıkmaktadır. Ayrıca, düşük akademik performans, okula düzensiz devam veya devamsızlık gibi faktörler de bu eğilimi desteklemektedir. Ekonomik nedenler de önemli bir rol oynamakta; ailelerin düşük gelir düzeyi nedeniyle çocuklarının giyim ve ulaşım gibi eğitimle ilgili masraflarını karşılayamaması ve çocukların erken yaşta çalışmak zorunda kalması bu durumun yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, bazı ebeveynler çeşitli nedenlerle çocuklarını örgün eğitime göndermek istememekte ve yasal sorumluluklardan kaçınmak amacıyla açıköğretim programlarına yönelmektedir.

Önceki yıllarda örgün eğitimden açıköğretime geçiş daha esnek koşullarla sağlanırken, 2023 yılında Bakanlık tarafından yapılan düzenlemelerle, açıköğretime geçiş hakkı belirli şartlara bağlanmış ve özellikle YKS'ye hazırlanma veya yüksek ortaöğretim başarı puanı ihtiyacı gibi nedenlerle açıköğretime geçişler büyük ölçüde sınırlandırılmıştır. Bu sınırlamaların temel gerekçesi, öğrencilerin örgün eğitimin sunduğu fırsatlardan yararlanmaya devam etmelerini sağlamak ve eğitim sürecindeki akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemektir. Örgün eğitim, yalnızca akademik bilgi edinimini değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerinin, iletişim yeteneklerinin ve problem çözme kapasitelerinin gelişmesini destekleyen bütüncül bir ortam sağlar. Öğretmen rehberliği, akran ilişkileri ve okul etkinlikleri gibi unsurlar, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda bireysel ve sosyal gelişimlerine de katkı sunar. Bu nedenle, öğrencilerin örgün eğitimin sunduğu rehberlik ve destekten mahrum kalmaları, uzun vadede akademik başarılarının yanı sıra sosyal becerilerini de olumsuz etkileyebilir. Diğer yandan, zorunlu eğitim çağındaki şehit ve gazi çocukları ile hafızlık eğitimi alan öğrencilerin açıköğretim programlarına geçişlerinde

herhangi bir kısıtlama olmadığı, aksine bu geçişin mümkün kılındığı anlaşılmaktadır. Açıköğretim programlarının, yalnızca zorunlu durumlarda resmî veya özel öğretim programlarına bir alternatif olarak değerlendirilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Bununla birlikte, resmî veya özel ortaöğretim kurumlarında okuma hakkını kaybetmeleri nedeniyle açıköğretim liselerine yönlendirilen öğrenciler arasında, sınıf tekrarı yapanlar ve erken yaşta evlilik gerçekleştirenler de bulunmaktadır (HBÖGM, 2024; MEB, 2016). Bu öğrencilerin sınıf tekrarına ya da erken yaşta evliliğe neden olan durumları detaylı bir şekilde incelenmeli ve bu sorunlara yönelik etkili çözümler üretilmelidir. Erken yaşta evlilikler ve devamsızlık gibi sorunlarla mücadele etmek için okul rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Benzer şekilde, temel eğitimden mezun olup herhangi bir resmî ya da özel ortaöğretim kurumuna kayıt yaptırmayanların bu durumu da kapsamlı bir şekilde incelenmeli ve çözüm odaklı politikalar geliştirilmelidir. Eğitime erişimin evrensel bir hak olduğu gerçeğinden hareketle, bu bireylerin eğitim sistemine dâhil edilmesini sağlamak amacıyla bütüncül ve sürdürülebilir stratejiler oluşturulması gerekmektedir. Sonuç olarak, eğitim politikalarının odağında, her çocuğun örgün eğitime devam etmesi ve bu süreçte ihtiyaç duydukları akademik ve sosyal desteği alabilmeleri yer almalıdır. Eğitimde kapsayıcı yaklaşımlar benimsenerek, her öğrencinin kaliteli eğitime erişimi güvence altına alınmalı ve açıköğretim, yalnızca istisnai durumlarda başvuru bir yöntem olarak konumlandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ERG. (2017). Türkiye’de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım bilgi notu. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/OkulOncesiEgitimRapor.25.12.17.web_.pdf adresinden erişildi.
- Heckman, J. J. & D. V. Masterov. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. Review of Agricultural Economics, 29(3), 446–93.
- HBÖGM. (2022). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü izleme ve değerlendirme raporu 2021. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/15173151_HBOGM_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu-2021.pdf adresinden erişildi.
- HBÖGM. (2024). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü izleme ve değerlendirme raporu 2023. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2016). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_oooky.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2018). 2023 eğitim vizyonu. https://caybasi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/26105410_vizyon2023.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2022). Ortaöğretimde devam ve okullaşma oranlarının artırılması projesi (ODAP). <https://odap.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB. (2023a). Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022-2023. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2023b). Genelge. 14 Eylül 2023, Sayı: E-83203306-10.06.02-83907639, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14125614_AcYk_OYretim_GeciYler_Genelge.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024a). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024 https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024b). Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112> adresinden erişildi.
- MEB. (2024c). Resmî istatistikler. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- MEB. (2024d). 2024 yılı performans programı. <https://butceveperformans.meb.gov.tr/file/119.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2025a). Velilerden “fahiş fiyat” talep eden özel okullara soruşturma başlatıldı. <https://www.meb.gov.tr/velilerden-fahis-fiyat-talep-eden-ozel-okullara-sorusturma-baslatildi/haber/36113/tr> adresinden erişildi.

- MEB. (2025b). Özel okulların “diğer ücretler” ve “genel gider” adı altındaki ücret taleplerine uyarı. <https://www.meb.gov.tr/ozel-okullarin-diger-ucretler-ve-genel-gider-adi-altindaki-ucret-taleplerine-uyari/haber/36152/tr> adresinden erişildi.
- OECD. (t.y.). Encouraging quality in early childhood education and care (ECEC). Research brief: Minimum standards matter. <https://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume II): learning during – and from – disruption, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/%20coocad36-en>
- Resmî Gazete. (2003). 4857 Sayılı İş Kanunu. 10 Haziran 2003, Sayı 25134, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/06/20030610.htm#1> adresinden erişildi
- Resmî Gazete. (2007). 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. 14 Şubat 2007, Sayı 26434, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/02/20070214-1.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2014). 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 14 Mart 2014, Sayı 28941, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2023a). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 12 Mayıs 2023, Sayı 32188, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/05/20230512-26.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2023b). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 14 Ekim 2023, Sayı 32339, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014-1.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2023c). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 8 Eylül 2023, Sayı 32303, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230908-2.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024a). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 16 Şubat 2024, Sayı 32462, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/02/20240216-2.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024b). Millî Eğitim Bakanlığı Açıköğretim Kurumları Yönetmeliği. 22 Ekim 2024, Sayı 32700, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241022-2.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024c). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 13 Ağustos 2024, Sayı 32631, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/08/20240813-4.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 3 Ocak 2025, Sayı 32771, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/01/20250103-1.htm> adresinden erişildi.

- TCCB SBB. (2018). On birinci kalkınma planı (2019-2023): Mesleki eğitimde niteliğin artırılması çalışma grubu raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Mesleki-Egitimde-Niteligin-Artirilmasi-Calisma-Grubu-Raporu.pdf> adresinden erişildi.
- TCCB SBB. (2019). On birinci kalkınma planı (2019-2023). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf adresinden erişildi.
- TCCB SBB. (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.
- TEDMEM. (2020). 2019 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/f2jxDgyafag6BquTgyYr.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024a). PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor? (TEDMEM Analiz Dizisi 10), Ankara. Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/imlml97WjYRQPjMWXeqU.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024b). Bir bakışta eğitim 2024: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. <https://tedmem.org/storage/writes/December2024/dMLkS4LfNZCV109HmX66.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2019). 2020 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/2019_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2020). 2021 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/11/2021_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2021). 2022 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/10/2022-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi-26102021.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2022). 2023 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/11/2023-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2023). 2024 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/10/2024-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2024). 2025 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2024/11/2025-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi-05112024.pdf> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2024). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları: İl, tek yaş ve cinsiyete göre nüfus, 2007-2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2023-49684> adresinden erişildi.
- TTKB. (2021). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 20. Millî Eğitim Şûrası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf adresinden erişildi.
- Türk Maarif Ansiklopedisi. (t.y.). İkili eğitim. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ikili-egitim> adresinden erişildi.
- UNICEF Türkiye. (2024). Ulusal nüfus içerisinde okul dışı kalmış çocuklara yönelik analiz raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/media/18051/file/ULUSAL%20N%C3%9CFUS%20%C4%B0%C3%87ER%C4%B0S%C4%B0NDE%20OKUL%20DI%C5%9EI%20KALMI%C5%9E%20%C3%87OCUKLARA%20Y%C3%96NEL%C4%B0K%20ANAL%C4%B0Z%20RAPORU.pdf> adresinden erişildi.



BÖLÜM 3

ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE KADEMELER ARASI GEÇİŞ

Dr. Nilgün Demirci Celep



| tedmem

I. TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ

2024'te Ne Oldu?

A. Başvuru ve Uygulama Süreci

- Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki merkezi sınavla öğrenci alan okul sayısı 2.525, bu okulların kontenjanı ise 203.638 olarak belirlenmiştir (MEB, 2024a).
- Merkezi sınava, toplam 1.250.447 8. sınıf öğrencisinden 1.038.544'ü başvurmuş, 992.906 öğrenci ise sınava katılmıştır. Böylece 8. sınıf öğrencilerinin %83,05'i merkezi sınava başvurmuş, %79,40'ı ise sınava girmiştir.
- Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanlarının toplam 8. sınıf öğrenci sayısına oranı 2024 yılında %16,29 olmuştur (Tablo 3.1).

B. Merkezi Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler

- Önceki yıllarda MEB tarafından detaylı olarak rapor halinde paylaşılan LGS sonuçlarına ilişkin istatistikler (doğru cevap ortalaması, ortalama soru gücü ve ayırt ediciliği, cinsiyet ve aile eğitim düzeyine göre ortalama puanlar vb.) 2023 yılından bu yana paylaşılmamaktadır. 2024 yılında yalnızca testlere göre ortalama puanlara ulaşılmış olup (kamuya açık resmî kaynaklardan ulaşılamamıştır) söz konusu verilere Tablo 3.2'de yer verilmiştir. Buna göre;
 - LGS 2024'te 20 soruluk alt testlerde öğrencilerin başarı oranının en yüksek olduğu test 9,63 doğru cevap ortalaması ile Türkçe testi olurken, başarı oranının en düşük olduğu test önceki yıl olduğu gibi 6,54 doğru ortalaması ile matematik testi olmuştur.

TABLO 3.1.

Sınavla Öğrenci Alan Kurumların Kontenjanlarına ve Öğrenci Sayılarına İlişkin İstatistikler

	2023	2024
8. sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı	1.238.223	1.250.447
Sınava başvuran öğrenci sayısı	1.246.465	1.038.544
Sınava katılan öğrenci sayısı	1.030.195	992.906
Tüm 8. sınıf öğrencileri arasında sınava girenlerin oranı (%)	83,20	79,40
Sınava başvuran öğrencilerin sınava katılım oranı (%)	82,65	95,61
Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının kontenjanı	204.812	203.638
Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının kontenjanının toplam 8. sınıf öğrenci sayısına oranı (%)	16,54	16,29

Kaynak: MEB (2024a, 2024f; 2023a) verilerinden derlenmiştir.

TABLO 3.2.

Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları

Bölüm	Alt test	Soru sayısı	Doğru cevap ortalaması	
			2023	2024
Sözel bölüm	Türkçe	20	9,99	9,63
	T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük	10	6,06	4,68
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	10	6,28	5,74
	Yabancı dil	10	4,24	5,15
Sayısal bölüm	Matematik	20	5,95	6,54
	Fen bilimleri	20	9,01	8,63

Kaynak: Milliyet, 2024.

- On soruluk testlerde ise öğrencilerin başarı oranının en yüksek olduğu test 5,74 doğru cevap ortalaması ile din kültürü ve ahlak bilgisi testi olurken, başarı oranının en düşük olduğu test 4,68 doğru cevap ortalaması ile T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük testi olmuştur.
- 2023 yılına kıyasla Türkçe, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi ve fen bilimleri testlerinin ortalamaları azalırken, yabancı dil ve matematik testlerinin ortalamaları artmıştır (Tablo 3.2).
- Sınava katılan öğrencilerden 352'si tüm soruları doğru yanıtlayarak tam puan almıştır.

C. Merkezi ve Yerel Yerleştirme Sonuçları¹

İlk yerleştirme sonuçlarına göre;

- Merkezi sınav puanıyla veya yerel yerleştirme için toplam 1.013.239 öğrenci tercihte bulunmuş, bu öğrencilerin %96,21'i (974.837) bir ortaöğretim kurumuna kayıt hakkı kazanmıştır.
- Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan okullar için ayrılan 202.348² kontenjana yerleşen

toplam öğrenci sayısı 197.129 olmuş, böylece kontenjanların %97,42'si dolmuştur (Tablo 3.3).

- Büyük çoğunluğu Anadolu imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde olmak üzere 5.219 kontenjan boş kalmıştır.
- Fen liselerindeki 39.720 ve sosyal bilimler liselerindeki 9.480 kontenjanın tamamı dolmuştur.
- Merkezi yerleştirme tercihi yapan öğrencilerin %72,64'ü ilk üç tercihinden birine yerleşmiştir (MEB, 2024d).

Bu süreçte LGS testlerindeki bazı sorularda hata olduğu iddiası ile veliler tarafından Türkçe dersi A kitapçığı 1. soru, fen bilimleri dersi A kitapçığı 13. ve 15. soru ile matematik dersi A kitapçığı 20. sorunun iptali için dava açılmıştır. Dava sonucu fen bilimlerinde 13. soru iptal edilerek öğrencilerin puanları yeniden hesaplanmıştır (MEB, 2024e). Yerleştirme sonuçlarının açıklanmasının ardından alınan bu karar, kamuoyunda tartışmalara yol açmıştır. Tüm öğrencilerin yerleştikleri okullara yönelik haklarını korumak ve yeniden hesaplanan puanlarla üst tercihlerine yerleşmeye hak kazanan öğrencilere ise yeni kayıt hakkı tanımak suretiyle mağduriyetlerin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

¹ 2023 yılından bu yana merkezi sınav puanı ile yerleştirilen öğrencilerin okul türlerine göre yerleşme oranları, merkezi sınavla öğrenci alan programların taban ve tavan puanları ve yüzdelik dilimleri gibi veriler paylaşılmamaktadır. Bu nedenle önceki Eğitim Değerlendirme Raporlarında TEDMEM tarafından merkezi yerleştirme sonuçlarını analiz etmek için yapılan hesaplamalara bu raporda yer verilememiştir.

² Depremzede öğrenciler için ayrılan toplam 6.805 kontenjanın tamamı ilk yerleştirme sonucunda dolduğu için bu sayı hesaplamanın dışında tutulmuştur.

TABLO 3.3.

Merkezi Yerleştirme Sonucunda Okul Türüne Göre Kontenjanlar, Yerleşen Aday Sayıları, Boş Kalan Kontenjanlar ve Doluluk Oranları

Okul türü	Toplam öğrenci kontenjanı	Yerleşen öğrenci sayısı	Boş kontenjan sayısı	Doluluk oranı (%)
Fen liseleri	39.720	39.720	0	100.0
Sosyal bilimler liseleri	9.480	9.480	0	100.0
Anadolu liseleri	67.390	67.167	223	99.66
Anadolu imam hatip Liseleri	43.268	41.135	2.133	95.07
Mesleki ve teknik Anadolu liseleri	42.490	39.627	2.863	93.26
Toplam	202.348	197.129	5.219	97,42

Kaynak: MEB, 2024d.

Değerlendirme ve Öneriler

LGS kapsamında uygulanan merkezi sınav, 2024 yılında da yaklaşık 1 milyon ortaokul öğrencisinin odağı olmaya devam etmiştir.

2024 yılı verilerine göre, tüm 8. sınıf öğrencilerinin %83,05'i merkezi sınava başvurmuş, %79,40'ı ise merkezi sınava girmiştir. 2023 yılına kıyasla sınava katılım oranında kısmi bir azalma olsa da (%83,20'den %79,40'a) LGS'nin uygulanmaya başladığı 2018 yılından bu yana, **her 10 8. sınıf öğrencisinden yaklaşık 8'i merkezi sınava girmeye devam etmektedir.**

Bununla birlikte, sınavla öğrenci alan okulların kontenjanı 2018'de 127.420 iken 2024 yılında 203.638'e yükselmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim gören 1.250.447 öğrenciden 992.906'sı sınavla öğrenci alan okullardaki 203.638 kontenjan için merkezi sınava katılmıştır (MEB, 2024f). Ancak, tüm 8. sınıf öğrencileri arasında merkezi yerleştirme puanı ile bir ortaöğretim kurumuna yerleşebilenleri oranı yalnızca %15,76 olmuştur.

Bu veriler, LGS ile merkezi sınava giren öğrenci sayısını azaltmaya yönelik hedefin hala tam anlamıyla gerçekleştirilemediğini ve LGS'nin kitlesel bir sınav

olmaya devam ettiğini göstermektedir. Oysa, 2018 yılında uygulamaya konan LGS ile, öğrenciler üzerindeki sınav baskısını azaltmak hedeflenmiş, bu doğrultuda merkezi sınav zorunlu olmaktan çıkarılarak ortaöğretime geçiş süreci merkezi ve yerel yerleştirme olmak üzere iki farklı yöntemle gerçekleştirilmeye başlanmıştı. Bu kapsamda, 8. sınıf öğrencilerinin yaklaşık %90'ının merkezi sınav zorunluluğu olmadan yerleştirilmesi, geriye kalan %10'unun ise merkezi sınav puanı ile öğrenci alan okullara yerleştirilmesi hedeflenmişti (MEB, 2021b).

Ancak günümüzde, sınava katılım oranının hala yüksek seviyelerde seyretmesi, merkezi sınavın neredeyse tüm 8. sınıf öğrencileri için temel odak noktası olmaya devam ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin yaklaşık %16'sı merkezi sınav puanıyla, %84'ü ise adrese dayalı yerel yerleştirme ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirilecek olmasına karşın yaklaşık 1 milyon öğrencinin sınava girmesi, sınavla öğrenci alan okullara yönelik rekabetin devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim öğretim süreçlerini sınav odaklı hale getirerek öğrencilerin gelişimini sınav başarısına indirgeme riskini artırmakta ve öğretim programlarının öğrenciyi çok yönlü geliştirme amacını gölgede bırakmaktadır.

Bu bağlamda, sınava olan talebi azaltmaya yönelik düzenlemelere duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Merkezi sınava katılım oranını düşürmenin en etkili yollarından biri, okullar arasındaki imkân ve kalite farklarını en aza indirerek tüm öğrencilere adil ve nitelikli eğitim fırsatları sunmaktır. Bunun yanı sıra, sınava başvuru koşullarının yeniden düzenlenmesi de bu sürece katkı sağlayabilir. Örneğin, okul başarı puanının sınava giriş için bir ön koşul olarak belirlenmesi, öğrencilerin kendi okullarında belirli bir yüzdelik dilim içinde yer almaları şartının getirilmesi veya sınavla öğrenci alan okulların sayısının ve ölçütlerin yeniden değerlendirilmesi gibi teknik önlemler sınava olan talebi azaltmada etkili olabilir. Bu tür düzenlemeler sayesinde, merkezi sınav yaklaşık 1 milyon ortaokul öğrencisinin eğitim öğretim sürecinin önüne geçen bir odak olmaktan çıkarak, yalnızca belirli bir öğrenci grubuna hitap eden bir yerleştirme aracı haline gelebilir (TEDMEM, 2021).

Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında merkezi yerleştirme sonrası toplam 5.219 kontenjan boş kalmıştır.

Son yıllarda sınavla öğrenci alan okullardaki boş kontenjan sayısı giderek artmaktadır. Sınavla öğrenci alan okullarda toplam boş kalan kontenjan sayısı 2022 yılında 3.057, 2023 yılında 4.502, 2024 yılında ise 5.219 olarak kaydedilmiştir.

LGS 2024 sonuçları incelendiğinde boş kontenjanların büyük bir kısmının mesleki ve teknik Anadolu liseleri (2.863) ile Anadolu imam hatip liselerine (2.133) ait olduğu, Anadolu liselerinde ise 223 kontenjanın boş kaldığı görülmektedir.

LGS'nin uygulanmaya başlandığı 2018 yılından bu yana sınavla öğrenci alan okullardaki kontenjan değişimleri incelendiğinde, fen liseleri ve Anadolu liselerinin kontenjanlarının iki katına çıktığı, sosyal bilimler liselerinin kontenjanlarının ise büyük ölçüde sabit kaldığı görülmektedir. Buna karşın, boş kontenjan sorunu devam etmesine rağmen mesleki ve teknik Anadolu liselerinin kontenjanı %23, Anadolu imam hatip liselerinin kontenjanı ise yaklaşık %50 oranında artırılmıştır. Bir önceki yıl ile karşılaştırıldığında ise mesleki ve teknik Anadolu liselerinin ve Anadolu imam hatip liselerinin kontenjanlarının bir miktar artırıldığı diğer okul türlerinde ise kontenjanların azaltıldığı sonucuna ulaşılmaktadır (Tablo 3.4). Bu veriler, kontenjan artışlarının öğrenci tercihleriyle uyumlu şekilde planlanmadığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bu veriler doğrultusunda, esas problemin yalnızca kontenjanların boş kalması değil, talebin düşük olduğu okul türlerinin kontenjanlarının artırılması olduğu söylenebilir. 2018'den bu yana fen liseleri, Anadolu liseleri ve sosyal bilimler liselerinin kontenjanlarının

TABLO 3.4.

Okul Türlerine Göre Kontenjanlar ve Değişim Oranı

Okul türü	Toplam öğrenci kontenjanı			2023-2024 kontenjan değişim oranı (%)	2018-2024 kontenjan değişim oranı (%)
	2018	2023	2024		
Fen liseleri	19.170	40.380	39.720	-1,63	107,20
Sosyal bilimler liseleri	9.450	10.740	9.480	-11,73	0,32
Anadolu liseleri	34.530	71.090	67.390	-5,20	95,16
Anadolu imam hatip Liseleri	28.860	42.076	43.268	2,83	49,92
Mesleki ve teknik Anadolu liseleri	34.500	40.526	42.490	4,85	23,16
Toplam	126.510	204.812	202.348	-1,20	59,95

Not: LGS'nin uygulandığı ilk yıl olması sebebi ile 2018 yılı verilerine yer verilmiştir.

Kaynak: MEB, 2024d; MEB 2023a ve TEDMEM 2022 a verilerinden derlenmiştir.

büyük ölçüde dolduğu, boş kontenjanların ise ağırlıklı olarak mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile Anadolu imam hatip liselerinde yoğunlaştığı verilerle ortaya konmaktadır.

Bu durum, sınavla öğrenci alan okulların kontenjan planlamasında öğrenci tercihleri ile daha uyumlu ve rasyonel bir strateji geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Yaklaşık **1 milyon 8. sınıf öğrencisinin, sınavla öğrenci alan ve yaklaşık 204 bin kontenjana sahip okullara yerleşebilmek için rekabet ettiği bir sistemde, ilk yerleştirme sürecinde 5 binden fazla kontenjanın boş kalması**, mevcut yerleştirme politikalarının etkinliği açısından sorgulanması gereken bir durumdur.

TEDMEM tarafından önceki yıllarda yapılan hesaplamalar, sınava girenler içinde %99'luk başarı dilimindeki öğrencilerin dahi sınavla öğrenci alan kurumlara yerleşebildiğini göstermektedir (TEDMEM, 2020). Bu noktada, özellikle kontenjanı boş kalan veya başarı sıralamasında en alt dilimdeki öğrencilerin bile kolaylıkla yerleşebildiği okullara merkezi sınav yoluyla öğrenci alınması, merkezi sınavın rekabetçi niteliğini pekiştirmenin ötesine geçememekte ve ortaöğretime geçiş sisteminin temel amaçlarıyla çalışmaktadır. Halihazırda isteyen her öğrencinin sınavsız olarak yerleşebileceği okullara merkezi sınav puanı ile öğrenci alımı yapılması, sınav temelli yerleştirme sisteminin işlevselliğini ve gerekliliğini tartışmaya açmaktadır. Dolayısıyla, merkezi sınavla öğrenci alan okulların belirlenmesi sürecinin, öğrenci tercihlerine ve eğitimde verimlilik ilkelerine dayalı olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir (TEDMEM, 2021).

LGS verileri, eğitim sisteminin temel dinamiklerini anlamak ve iyileştirme alanlarını belirlemek açısından önemli bulgular sunmaktadır. Bu nedenle önceki yıllarda olduğu gibi LGS'ye yönelik detaylı analizlerin kamuoyu ile paylaşılması önemli görülmektedir.

LGS verileri, özellikle temel eğitimin işlevini değerlendirmek ve gelişim alanlarını belirlemek açısından önemli veriler sunmaktadır. Bu bulgular, merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin akademik performanslarını ve sonraki kademe için okul

tercihlerini analiz ederek, önümüzdeki yıllara ilişkin projeksiyonlar oluşturmak için kullanılabilir. Özellikle, mezun olunan ortaokul türü ile yerleşilen lise türü arasındaki ilişki ve öğrencilerin başarı düzeyleri gibi göstergeler, gelecekteki öğrenci akışlarını öngörmede ve eğitim politikalarının etkilerini ölçmede kritik bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, LGS verilerinin kapsamlı şekilde analiz edilmesi ve eğitsel rehberlik mekanizmalarıyla desteklenmesi, sınava yönelik talebi azaltmada da etkili bir strateji olarak kullanılabilir. Sınava giren tüm öğrencileri kapsayacak şekilde veri setlerinin genişletilmesi hem durum tespiti yapmak hem de eğitim sisteminin niteliğini geliştirmeye yönelik politikalar üretmek açısından değerli bir kaynak olabilir.

Ancak, son yıllarda merkezi sınav sonuçlarına ilişkin detaylı analizlerin kamuoyuyla paylaşılmaması, eğitim sisteminde veri paylaşımının şeffaflığı açısından önemli bir eksiklik oluşturmaktadır. Önceki yıllarda kapsamlı analizlerle sunulan LGS sonuçlarının, 2023 yılından itibaren resmî kaynaklarda yer almaması ve ulaşılabilen mevcut verilerin yalnızca test bazlı ortalama doğru cevap sayılarıyla sınırlandırılması, öğrenci performansını etkileyen kritik değişkenlerin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Özellikle, öğrenci başarılarının sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve bölgesel farklılıklar bağlamında nasıl şekillendiğine dair verilerin kamuoyuna sunulmaması, eğitim politikalarının veri temelli analiz edilmesini engellemekte ve hesap verebilirliği zayıflatmaktadır. Nitekim 2024-2028 MEB Stratejik Planı'nda eğitim politikalarının zayıf yönleri arasında **"veriye dayalı politika geliştirme ve bütünsel bir veri sisteminin istenilen düzeyde olmaması"** gösterilmektedir. Bu nedenle, gelecek yıllarda LGS'ye ilişkin detaylı analizlerin paylaşılması, eğitim politikalarının kanıta dayalı oluşturulması, bölgesel ve sosyoekonomik farklılıklara yönelik hedef odaklı iyileştirme politikalarının geliştirilmesi ve eğitim sisteminin şeffaflığının sağlanması açısından kritik bir gerekliliktir. Veri paylaşımında şeffaflığın artırılması, hem politika yapıcılarının etkili kararlar almasını sağlamak hem de kamuoyunun eğitim sistemine duyduğu güveni güçlendirmek bakımından önemlidir.

II. ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ

2024'te Ne Oldu?

A. Başvuru ve Uygulama Süreci

- 8-9 Haziran 2024 tarihlerinde uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) 3.120.870 aday başvurmuştur (ÖSYM, 2024a).
- Başvuran adaylardan Temel Yeterlilik Testine (TYT) giren aday sayısı 2.819.362 olmuş; adayların 1.776.496'sı Alan Yeterlilik Testi (AYT) oturumuna, 171.090'ı ise Yabancı Dil Testi (YDT) oturumuna katılmıştır.
- 2022 yılından bu yana YKS'de baraj puanı uygulanmamaktadır (Kutu 3.1).
- Hukuk, mimarlık, mühendislik, tıp, öğretmenlik, diş hekimliği, eczacılık programlarına başvurabilmek için en düşük başarı sırası koşulu devam etmektedir.
- Depremzede adaylar, 34 yaş üstü kadınlar, gaziler ile şehit ve gazilerin eş ve çocukları için özel düzenleme ve kontenjan uygulaması devam etmektedir.

B. YKS Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler

16 Temmuz 2024 tarihinde YKS sonuçlarının açıklanmasının hemen ardından, TEDMEM “YKS 2024'e İlk Bakış” başlıklı bir rapor yayımlanmıştır (TEDMEM, 2024a). Rapordan öne çıkan bazı temel bulgular şu şekildedir:

- TYT'de yer alan 40 soruluk testlerde Türkçe testinin ortalaması 20,17 iken, temel matematik testinin ortalaması 6,92'dir (Tablo 3.5).
- YKS 2024'ün TYT sonuçları önceki yıl ile karşılaştırıldığında Türkçe testinin ortalamasının arttığı; fen bilimleri, sosyal bilimler ve temel matematik testlerinin ortalamalarının ise azaldığı görülmektedir.

- AYT'de adayların en düşük başarı gösterdiği testler kimya, matematik ve fizik testleri olurken, en yüksek başarı gösterdikleri testler coğrafya-1 ve Türk dili ve edebiyatı testleri olmuştur.
- AYT'de tarih-1, tarih-2, coğrafya-1 ve biyoloji testlerinin ortalamaları bir önceki yıla göre yükselmiş, diğer testlerin ortalamaları ise düşmüştür.
- YDT'de İngilizce testi dışında tüm testlerin ortalamaları bir önceki yıla kıyasla artmıştır.
- 2024 yılında TYT'de en düşük puan olan 100 ve üzeri puan alan adayların sayısı 2.755.277 olmuştur.
 - Buna göre, sınava giren 64.085 adayın 1 neti dâhi bulunmamaktadır. Bu sayı, sınava giren adayların %2,3'ünü oluşturmaktadır (2023 yılında TYT'de 1 neti dâhi olmayan aday sayısı = 100.510).

Kutu 3.1: YKS Başvuru ve Uygulama Sürecine İlişkin Ek Bilgiler

- 2024 YKS'de, son iki yılda olduğu gibi Temel Yeterlilik Testi (TYT) için 150 puan, Alan Yeterlilik Testi (AYT) ve Dil testleri için 180 puan olan baraj puanı uygulanmamıştır.
- TYT puanının hesaplanabilmesi için adayların Temel Matematik Testi veya Türkçe Testinden en az 0,5 veya daha fazla ham puan almış olma şartı devam etmektedir. AYT puanının hesaplanması için ise SAY, SÖZ, EA ve DİL puanının hesaplanması için gerek duyulan puan türü ile ilgili iki testin en az birinden 0,5 veya daha fazla ham puan almış olma şartı devam etmektedir.

TABLO 3.5.

2023-2024 YKS Testlerinin Doğru Cevap Ortalamaları

Oturum	Test	Soru sayısı	2023	2024
			Ortalama	Ortalama
			(Tüm adaylar)	(Tüm adaylar)
TYT	Türkçe	40	19,17	20,17
	Sosyal bilimler	20	8,49	8,39
	Temel matematik	40	7,37	6,92
	Fen bilimleri	20	2,91	2,86
AYT	Türk dili ve edebiyatı	24	6,40	6,31
	Tarih-1	10	2,05	2,72
	Coğrafya-1	6	1,46	2,20
	Tarih-2	11	2,26	2,39
	Coğrafya-2	11	2,83	2,73
	Felsefe grubu	12	2,24	2,22
	DKAB/Ek felsefe grubu	6	1,55	1,39
	Matematik	40	7,20	5,32
	Fizik	14	2,18	2,07
	Kimya	13	1,48	1,31
	Biyoloji	13	1,89	2,21
YDT	Almanca	80	30,92	33,02
	Arapça	80	28,49	30,13
	Fransızca	80	33,77	41,61
	İngilizce	80	36,48	34,83
	Rusça	80	36,74	43,37

Kaynak: ÖSYM, 2023a, 2024a.

C. Yerleştirme Sonuçları

13 Ağustos 2024 tarihinde YKS yerleştirme sonuçlarının açıklanmasının hemen ardından TEDMEM “YKS 2024 Yerleştirme Sonuçları” başlıklı bir rapor paylaşmıştır (TEDMEM, 2024b). Raporun öne çıkan bazı temel bulguları şu şekildedir:

Sınava giren ve yerleşen adaylar:

- 2024 yılında YKS’ye başvuran, giren ve yerleşen kişi sayısı önceki yıla kıyasla azalmıştır.
- YKS 2024’te sınava giren aday sayısı 176.276 kişi azalarak 2.819.362 olmuştur.
- Sınava giren adayların %35,02’si (987.388) bir yükseköğretim programına yerleşmiştir (ÖSYM, 2024c).

Kontenjan dağılımı ve doluluk oranı:

- 2024 yılında örgün yüksek öğretim programlarının kontenjanı; lisans programlarında 433.990, önlisans programlarında 366.491 olmak üzere toplam 800.481 olmuştur (Tablo 3.6).
- 2024 yılında örgün eğitim için ayrılan toplam kontenjan, 2023 yılına (923.411) kıyasla yaklaşık %13,31 oranında azalmıştır.

- İlk yerleştirmede lisans programlarında 25.760, ön lisans programlarında ise 3.184 olmak üzere toplamda 28.944 kontenjan boş kalmıştır.
- Örgün yükseköğretim programlarının toplam doluluk oranı %96,38 olarak gerçekleşmiştir.
- Toplam boş kontenjan oranı bir miktar artarak %3,62 olmuştur.

Yerleştirme puanı hesaplanan adayların yerleşme durumu:

- Yerleştirme puanı hesaplanan adayların %35,84’ü (987.388) bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Puanı hesaplanan yaklaşık 1 milyon 768 bin aday herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemiştir.
- Puanı hesaplanan adayların %15,32’si örgün lisans, %13,79’u ise örgün ön lisans programlarına yerleşmiştir (Tablo 3.7).

Okul türüne göre yerleşme durumu:

- Okul türlerine göre, puanı hesaplanan adaylarda en düşük tercih yapma oranı Anadolu liseleri (%54,44), özel liseler (%59,56), fen liseleri (%59,56) ve özel fen liseleri’nde (%60,84) olmuştur.

TABLO 3.6.

Örgün Yükseköğretim Programlarının Kontenjanları ve Yerleşen Aday Sayıları (2023-2024)

	2023				2024			
	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Doluluk (%)	Kontenjan	Yerleşen	Boş	Doluluk (%)
Devlet üniversiteleri	717.525	707.439	10.086	98,59	598.709	591.257	7.452	98,76
Vakıf üniversiteleri	188.554	176.349	12.205	93,53	183.789	167.503	16.286	91,14
KKTC üniversiteleri	16.700	13.728	2.972	82,20	16.745	12.180	4.565	72,74
Diğer ülkelerdeki üniversiteler	632	508	124	80,38	1.238	597	641	48,22
Toplam	923.411	898.024	25.387	97,25	800.481	771.537	28.944	96,38

Not: Tabloda yer alan verilere, açıköğretim kontenjanları dahil değildir.
Kaynak: ÖSYM, 2023b, 2024c.

- Yerleştirme puanı hesaplanan adayların okul türüne göre en yüksek yerleşme oranı %64,04 ile sosyal bilimler lisesi türünde olmuştur. Onu, özel fen lisesi (%52,29) ve fen lisesi (%51,27) takip etmiştir.
- Yerleştirme puanı hesaplanan adayların okul türüne göre en düşük yerleşme oranı ise %28,83 ile meslek lisesi ve %32,97 ile lise türlerinde olmuştur.

Öğrenim durumuna göre yerleşme durumu:

- 2024 yılında bir yükseköğretim programına yerleşenlerin %41,32'si önceki yıllarda yerleşmemiş adaylar, %35,57'si ise son sınıf düzeyindeki adaylardır.
- Son sınıf düzeyinde yerleştirme puanı hesaplanan 1.074.712 adaydan 351.204'ü bir yükseköğretim programına yerleşmiştir.
- **Son sınıf düzeyinde yerleştirme puanı hesaplanan adayların yalnızca %17,83'ü örgün lisans programlarına yerleşmiştir (191.626).**

Tercih yapan adayların yerleşme durumu:

- Tercih yapan 1.670.205 adayın %40,88'i bir yükseköğretim programına yerleşememiştir.
- Tercih yapan adayların %48,03'ü örgün yükseköğretim programlarına (%25,28 lisans, %22,75 ön lisans), %11,09'u ise açıköğretim programlarına (%1,93 lisans, %9,16 ön lisans) yerleşmiştir.
- Tercih yapan adayların ilk üç tercihlerinden birine yerleşme oranı önceki yıla benzer şekilde %49,35 olmuştur.

Değerlendirme ve Öneriler

YKS 2024'e başvuran her üç adaydan ikisi bir yükseköğretim programına yerleşememiştir.

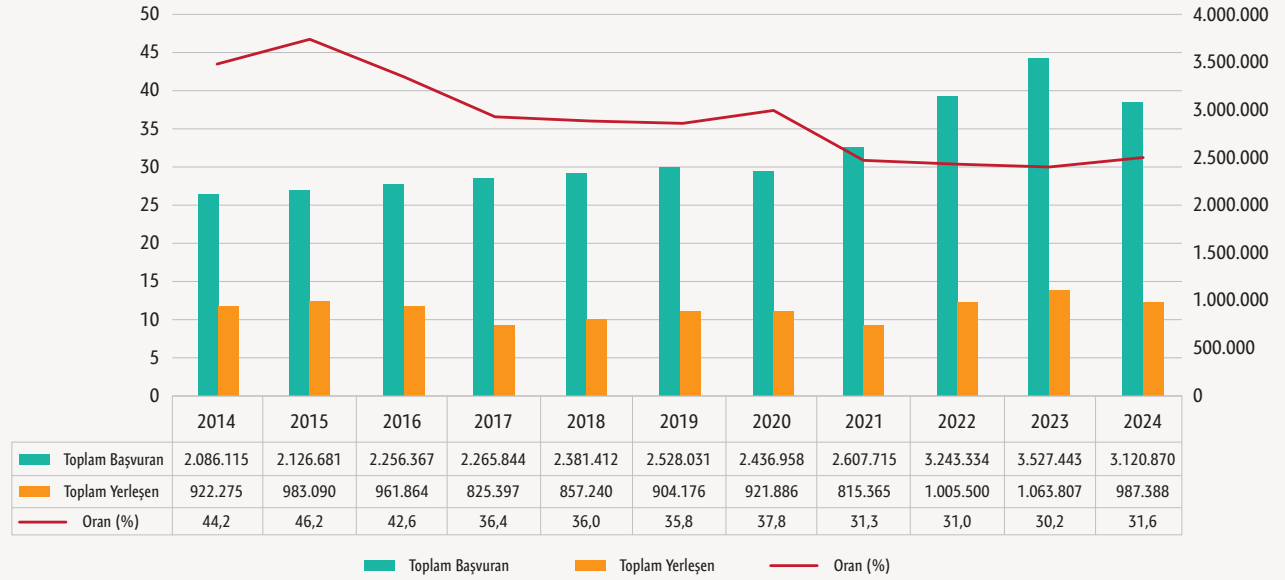
YKS'ye başvuran aday sayılarında 10 yıl öncesine kıyasla belirgin bir artış gözlenmektedir. 2014 yılında 2.086.115 olan başvuru sayısı 2023 yılında en yüksek değerine ulaşarak 3.527.443 olmuştur. 2024 yılında, özellikle son üç yıldan bu yana devam eden YKS'ye başvuran aday sayısındaki artış eğilimi tersine dönmüş, bir önceki yıla göre 406.573 kişi azalarak 3.120.870 olmuştur. Buna karşın sınava başvuran aday sayısı, baraj uygulamasının (Kutu 3.1) kalktığı 2022 yılından bu yana 3 milyonun üzerinde seyretmeye devam etmektedir (Grafik 3.1).

Öte yandan, geçtiğimiz on yılda bir yükseköğretim programına yerleşen öğrenci sayısı incelendiğinde, 2014 yılında 922.275 olan bu sayının, 2023 yılında 1.063.807'ye ulaştığı görülmektedir. 2024 yılında ise önceki yıla kıyasla bir yükseköğretim programına yerleşen aday sayısı azalarak 987.388 olmuştur. Başka bir ifade ile YKS 2024'e başvuran her üç adaydan ikisi bir yükseköğretim programına yerleşememiştir.

Oransal olarak bakıldığında, 2014 yılında sınava başvuran adayların bir yükseköğretim programına yerleşme oranı %44,2 iken 2024 yılında bu oran %31,6'ya düşmüştür; başvuran aday sayısı da %49,6 oranında artmıştır. Son on yıl içinde yükseköğretim yerleşme oranının 12,6 yüzde puan azalması, yükseköğretime erişimde rekabetin arttığını ve kontenjanların artan talebi karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir.

GRAFİK 3.1.

Yıllara Göre YKS'ye Başvuran ve Yerleşen Aday Sayılarındaki Değişim



Kaynak: Yükseköğretim bilgi sisteminden elde edilen ilgili yıllara ait veriler ve ÖSYM tarafından sağlanan 2024 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler derlenerek TEDMEM tarafından hazırlanmıştır.

Türkiye’de yıllar içinde yükseköğretime olan toplumsal talepteki artış, OECD verileri ile de açıkça ortaya koyulmaktadır. Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki yükseköğretim mezunu genç yetişkinlerin oranı 2000 yılında %9 iken 2023 yılında neredeyse beş katına çıkarak %42,7’ye ulaşmıştır. Bu artışın temel nedenleri arasında, son yıllarda üniversite sayılarındaki ve kontenjanlardaki artış ve üniversitelerin daha erişilebilir hale gelmesi gösterilmektedir. 2006 yılında başlayan “her ile bir üniversite” politikası doğrultusunda 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla Türkiye’deki üniversite sayısı 205’e ulaşmış, yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı ise 7 milyonu aşmıştır. Ayrıca Türkiye, nüfusa oranla en fazla üniversite öğrencisine sahip ülkeler arasında yer almakta olup, nüfusun binde 83’ü yükseköğretim kurumlarında eğitim görmektedir. Bu oran, Kore’de binde 58, Kanada’da binde 57, Fransa’da binde 36

ve Almanya’da binde 34’tür. Türkiye’deki üniversite öğrencisi sayısı, benzer nüfusa sahip Almanya’nın yaklaşık 2,5 katına ulaşmıştır (TEDMEM, 2024c).

Ancak, yükseköğretimdeki bu niceliksel büyüme, nitelik açısından aynı ölçüde ilerlemeyi beraberinde getirmemektedir. Dünyaca saygın üniversite derecelendirme kuruluşlarından biri olan Times Higher Education (THE) 2024 sıralamasında, Türkiye’den hiçbir üniversite ilk 100’de yer almazken, ilk 500’e yalnızca 3 üniversite girebilmiştir. Buna karşılık, Almanya’nın ilk 100’de 8, ilk 500’de ise 41 üniversitesi bulunmaktadır. Bu tablo, Türkiye’de yükseköğretim politikalarının niceliği önceliklendirdiğini göstermektedir. Oysa, bir ülkenin kalkınmasını sağlayacak ve küresel ölçekte rekabet edebilecek bireyler yetiştirmek için yükseköğretim kurumlarının niteliği büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, yükseköğretim sisteminin küresel rekabet

³ Aktif üniversite sayısını belirtmektedir. Pasif durumdaki üniversitelerle birlikte, toplamda 208 üniversite bulunmaktadır.

gücüne sahip, nitelikli ve katma değer yaratan bir yapıya dönüşmesini sağlayacak politikaların hayata geçirilmesi gerekmektedir (TEDMEM, 2024c).

YKS 2024'te yerleştirme puanı hesaplanan 2.755.301 adayın yaklaşık 1,7 milyonu sınava tekrar girenlerden oluşmaktadır.

Yerleştirme puanı hesaplanan toplam 2.755.301 adayın 1.074.712'si son sınıf düzeyindeki adaylar, 1.680.589'u ise önceki yıllarda yerleşmemiş ya da daha önce yerleşmiş adaylar başta olmak sınava tekrar giren adaylardır.

YKS 2024 yerleştirme sonuçlarına göre ise, bir yükseköğretim programına yerleşen 987.388 adayın 351.204'ünü (%35,57) ortaöğretim son sınıf düzeyindeki adaylar oluşturmaktadır (Tablo 3.7). Son sınıf düzeyinde açıköğretim dahil bir yükseköğretim programına yerleşen adayların oranı önceki yıla kıyasla 7,5 yüzde puan artmıştır (Tablo 3.8).

MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda da genel ortaöğretim son sınıf düzeyinde bir yükseköğretim programına yerleşen öğrenci oranının 2028 yılına kadar kademeli olarak %35'ten %41'e çıkarılması hedefine yer verilmiştir.

Buna karşın, 2024 yılında bir yükseköğretim programına yerleşen adayların %64,43'ünü (636.184) önceki yıllarda yerleşmemiş ya da daha önce yerleşmiş adaylar başta olmak üzere şansını en az ikinci kez deneyen adaylar oluşturmaktadır. Başka bir ifade ile 2024 yılında bir yükseköğretim programına yerleşen her 10 adaydan 6'sını sınava tekrar girenler oluşturmaktadır. Tüm bu veriler, aynı zamanda Türkiye'de yükseköğretime erişimin niceliksel olarak arttığını gösterirken adayların büyük bir kısmının sistem içinde tekrar tekrar sınava girmesi nedeniyle yükseköğretime geçişte önemli bir yoğunluğa sebep olduğunu ortaya koymaktadır.

TABLO 3.7.

Öğrenim Durumuna Göre Puanı Hesaplanan Adayların Tercih Yapma ve Yerleşme Bilgileri (2024)

Öğrenim Durumu	Yerleştirme Puanı Hesaplanan Aday Sayısı	Tercih Yapan Aday Sayısı	Tercih Yapma Oranı (%)	Yerleşen Sayıları					Tüm Yerleşenler içinde Yerleşme Oranı (%)	Puanı Hesaplanan Adayların Yerleşme Oranları (%)				
				Örgün		Açık Öğretim		Toplam		Örgün		Açık Öğretim		Toplam
				Lisans	Ön lisans	Lisans	Ön lisans	Yerleşen Sayısı		Lisans	Ön lisans	Lisans	Ön lisans	Yerleşen Sayısı
Son sınıf düzeyinde	1.074.712	535.331	%49,81	191.626	139.126	3.087	17.365	351.204	35,57%	%17,83	%12,95	%0,29	%1,62	%32,68
Önceki yıllarda yerleşmemiş	1.051.838	760.062	%72,26	174.446	155.302	10.116	68.119	407.983	41,32%	%16,58	%14,76	%0,96	%6,48	%38,79
Daha önce yerleşmiş	320.218	174.997	%54,65	23.014	44.461	6.251	29.069	102.795	10,41%	%7,19	%13,88	%1,95	%9,08	%32,10
Bir yükseköğretim programını bitirmiş	243.510	148.236	%60,87	29.198	32.958	10.212	23.434	95.802	9,70%	%11,99	%13,53	%4,19	%9,62	%39,34
Yükseköğretimden kaydı silinmiş	65.023	51.579	%79,32	3.932	8.107	2.591	14.974	29.604	3,00%	%6,05	%12,47	%3,98	%23,03	%45,53
Toplam	2.755.301	1.670.205	%60,62	422.216	379.954	32.257	152.961	987.388	100%	%15,32	%13,79	%1,17	%5,55	%35,84
				802.170		185.218				100%		%6,72		

Kaynak: ÖSYM, 2024c.

TABLO 3.8.

Ortaöğretim Son Sınıf Düzeyinde Bir Yükseköğretim Programına Yerleşen Adaylara İlişin İstatistikler (2022-2024)

	Bir yükseköğretim programına yerleşen toplam aday sayısı	Son sınıf düzeyinde yerleşen sayısı	Son sınıf düzeyinde yerleşenlerin toplam yerleşenlere oranı (%)
2022	1.005.490	292.499	29,09
2023	1.063.807	298.548	28,06
2024	987.388	351.204	35,57

Kaynak: ÖSYM, 2022-2024 yılları arasındaki “Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler” verilerinden derlenmiştir.

Okul türüne göre başvuran ve yerleşen aday sayılarına ilişkin bulgular da yükseköğretime girişte yaşanan bu yoğunluğu anlamlandırmada önemli veriler sunmaktadır. Örneğin, 2024 yılında yerleştirme puanı hesaplanan özel ve resmî fen liselerinden mezun 93.558 adayın, 48.304'ü (%51,63) bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Yerleşenlerin %93'ü 4 yıllık örgün lisans programlarına yerleşirken, yalnızca 6,56'sı örgün ön lisans programlarına ve %1,85'i açıköğretim fakültelerine yerleşmiştir. Başka bir ifadeyle fen lisesi mezunu her 100 öğrenciden yalnızca sekizi ön lisans ya da açıköğretim fakültesine yerleşmiştir.

Benzer durum meslek liseleri için de geçerlidir. 2024 yılında ticaret meslek liseleri, teknik liseler, endüstri meslek liseleri, kız meslek liseleri, sağlık meslek liseleri, otelcilik ve turizm meslek liseleri ve diğer meslek liselerinden mezun olan aday sayısı 655.630 olup, bu adayların 189.045'i (%28,83) bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Yerleşenlerin yalnızca %12,15'i örgün lisans programlarına yönelirken, %87,85'i ya meslek yüksekokullarına ya da açıköğretim fakültelerine yerleştirilmiştir (ÖSYM, 2024c). Başka bir ifadeyle meslek lisesi mezunu her 10 öğrenciden yaklaşık dokuzu meslek yüksek okullarına ya da açıköğretim fakültelerine yerleşebilmiştir.

Bu veriler, Türkiye'de ortaöğretimdeki belirli okul türlerinin adayları belirli yükseköğretim programlarına yerleştirme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna rağmen lisans, ön lisans ve açıköğretim programlarına devam etmek isteyen tüm adayların aynı yöntemle yükseköğretime girişe zorlanması yükseköğretim kapısında yapay bir yığılmaya neden olmaktadır. Bir taraftan yükseköğretim kapısında yığılma yaşanırken, diğer taraftan bazı kontenjanların boş kalması (28.944) yükseköğretime aynı yöntem ve ölçütlerle öğrenci yerleştirmenin sürdürülebilir bir uygulama olmaktan giderek uzaklaştığını göstermektedir.

Yükseköğretim, örgün eğitimin son basamağıdır. Bu kapsamda, önceki eğitim kademelerinin yapısı, öğretim süreçlerinin niteliği ve karşılaşılan sorunlar, yükseköğretime girişten başlayarak tüm akademik süreçleri doğrudan etkilemektedir. Özellikle yükseköğretimin bir önceki basamağı olan ortaöğretim düzeyindeki yapı ve işleyiş, yükseköğretime geçişte karşılaşılan temel zorlukları büyük ölçüde belirleyici bir rol oynamaktadır (Gürbüztürk & Kıncal, 2018). Bu çerçevede, hem ortaöğretim kademesinin işlevinin yeniden gözden geçirilmesine hem de yükseköğretime geçiş için daha köklü yapısal düzenlemelere duyulan ihtiyaç açıkça ortaya çıkmaktadır. Söz konusu düzenlemeler gerçekleştirilirken öğrencinin yararı, bütünsel gelişimi ve iyi olma halinin öncelikli olarak ele alınması gerekliliği gözden kaçırılmamalıdır. Bu noktada daha önce TEDMEM tarafından

çeşitli çalışmalarda yer verilen şu önerilerin eğitim politikalarına yönelik düzenlemelerde yeniden hatırlatılmasında fayda görülmektedir (TEDMEM, 2023a, 2023b):

- Ortaöğretim kademesi, çağın gereklilikleri ve ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmalıdır.
- Ortaöğretim mezuniyetinin yalnızca yükseköğretime geçiş için ara bir aşama olarak görülmesi yerine, bireylerin hayata etkin katılımını sağlayabilecek temel yeterlikler kazandıran daha işlevsel bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir.
- Yükseköğretime girişte yaşanan yapay yığılmanın önüne geçebilmek üzere, öğrencilerin yararı gözetilerek yükseköğretime devam etmek istemeyen veya ortaöğretimden sonra istihdama katılmayı tercih eden öğrencilere 11. sınıfın sonunda “standart lise diploması” verilmelidir.
- Bu öğrencilerin not ortalaması esas alınarak, sınavsız olarak meslek yüksekokullarına, ön lisans programlarına ve açıköğretim programlarına geçiş imkânı sağlayacak yükseköğretime girişte alternatif geçiş mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- 12. sınıf yeterlikler üzerinden üniversiteye hazırlık yılı olarak yapılandırılmalıdır.
- Yükseköğretime geçişte her program için önkoşul niteliğinde olan yeterlikler belirlenmeli veya programların niteliğine göre belirli düzeylerdeki belirli dersleri/kredileri tamamlama gibi ilişkilendirmeler yapılmalıdır.

Yükseköğretime geçiş süreci bireylerin ilgi alanlarını, yeteneklerini ve önceki bilgi birikimlerini dikkate alan bir yapıya dönüştürülmelidir.

Yükseköğretime geçiş sistemlerinin temel amacı, öğrencileri yetenekleri, ilgi alanları ve akademik yeterlikleri doğrultusunda en uygun programlara yönlendirmektir. Ancak Türkiye’deki mevcut

sistem, öğrencilerin çoktan seçmeli testlerden elde ettikleri puanlara göre yalnızca sıralamaya dayalı bir yöntemle yükseköğretim programlarına yerleşmesine imkân vermektedir. Bu haliyle, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmekte, ortaöğretimde kazandıkları bilgi ve beceriler ile yükseköğretimde yerleştikleri bölümler arasında anlamlı bir bağ kurmayı zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, mevcut yükseköğretime geçiş sistemi, yükseköğretime geçiş süreçlerinin temel amacına tam anlamıyla hizmet edememektedir.

Öğrencilerin temel bilgi ve becerilerinin yükseköğretime geçişte dikkate alınmadığının en önemli göstergelerinden biri, temel bilimler bölümlerine yerleşen bazı öğrencilerin, alanlarıyla doğrudan ilişkili testlerde elde ettikleri netler ile yerleştikleri bölümler arasındaki uyumsuzluktur. Örneğin, YÖK Atlas kapsamında paylaşılan veriler incelendiğinde; Bingöl Üniversitesi Matematik bölümüne AYT 2024’te matematik testinden 40 soruda -0,75; Çankırı Karatekin Üniversitesi Fizik bölümüne AYT 2024’te fizik testinden 14 soruda -0,75; Balıkesir Üniversitesi Kimya bölümüne AYT 2024’te Kimya testinde 13 soruda -1,0; Hitit Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne AYT 2024’te Türk Dili ve Edebiyatı testinden 24 soruda -1,0 net yapmış adayların yerleştiği görülmektedir (YÖK, t.y.).

Bu veriler, yükseköğretime geçiş sisteminde öğrencilerin temel bilgi ve becerilerinin yeterliğinin doğrudan bir belirleyici olmadığına işaret etmekte; ilgili bölümlerde eğitim alacak öğrencilerin, alanlarına yönelik temel akademik donanımdan yoksun olabileceği riskini ortaya koymaktadır. Bu noktada, YKS kapsamında, adayların puanlarının hangi ölçütlere göre hesaplandığını hatırlatmakta fayda bulunmaktadır. YKS’ye giren adayların puanları TYT ve AYT sonuçlarına göre belirlenmektedir. Örneğin; bir adayın **Sayısal puanının** hesaplanabilmesi için, TYT’de yer alan **Türkçe** veya **Temel Matematik** testlerinden en az birinde **0,5 ham puan** veya üzerinde bir puan alması; AYT’de ise **Matematik** veya **Fen Bilimleri** testlerinden en az birinde **0,5 ham puan** veya üzerinde bir puana sahip olması gerekmektedir

(ÖSYM, 2024b). Ancak bu sistem, öğrencilerin belirli alanlarda tamamen başarısız olmalarına rağmen farklı testlerde elde ettikleri netler ile başarısız oldukları alanlara ilişkin programlara yerleşmelerine imkân tanımaktadır. Örneğin, Fizik bölümü gibi bir temel bilimler programına yerleşmek isteyen bir adayın, fizik testinde negatif net yapmasına rağmen matematik veya biyoloji gibi diğer alanlarda yaptığı netlerle sayısal puanı hesaplanabilmektedir. Bunun sonucunda, fizik dersinde temel bilgiye sahip olmayan bir öğrencinin, fizik bölümü gibi yüksek akademik yetkinlik gerektiren bir programa yerleşmesi mümkün olmaktadır. Bu süreç, özellikle temel bilimler ve alan uzmanlığı gerektiren bölümler açısından, öğrenci yeterlikleri ile program gereklilikleri arasındaki uyumsuzluğu daha da belirgin hale getirmektedir.

Yükseköğretime girişte hazırbulunuşluğu sınırlı olan öğrencilerin akademik başarı oranlarının düşük olduğunu ve mezuniyet sürecinde ciddi zorluklar yaşadıklarını gösteren veriler bulunmaktadır (OECD, 2019). Yükseköğretime geçiş sisteminin program bazlı yeterlik ve hazırbulunuşluğu dikkate almaması hem eğitimin niteliğini etkilemekte hem de mezun olan bireylerin iş gücü piyasasında yeterli donanımına sahip olmamalarına ve yükseköğretim mezunlarının diplomalarının değersizleşmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla, yükseköğretime geçiş sisteminin, öğrencilerin alan bazlı akademik yeterliklerini daha doğru bir şekilde ölçen ve ilgili programların gerektirdiği temel bilgi ve becerileri önceliklendiren bir yapıya kavuşturulması, hem öğrencilerin akademik başarısını hem de üniversitelerdeki eğitim kalitesini artırmak adına önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Bu doğrultuda, Türkiye'deki mevcut sistemin yarattığı sorunları daha iyi anlamak adına, farklı ülkelerde yükseköğretime geçiş süreçlerinde uygulanan tıp, mühendislik vs. gibi programlara giriş modellerinin incelenmesi faydalı olacaktır. Örneğin İngiltere'de mühendislik veya fen bilimleri gibi alanlara başvuracak öğrencilerin matematik ve/veya fen bilimleri derslerinde yüksek başarı göstermeleri beklenmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin lisede

seçtikleri dersler ve bu derslerdeki başarıları, üniversiteye kabul süreçlerinde kritik bir rol oynar (University of Cambridge, t.y.). İtalya'da tıp, veterinerlik ve sağlık bilimleri gibi bazı programlar için ek giriş sınavları yapılmaktadır. Diğer programlarda ise adayların bilgi ve yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla değerlendirme sınavları uygulanabilir. (Gölpek & Uğurlugelen, 2013). Japonya'da, tıp fakültelerine giriş için ilk olarak ulusal merkezi sınava girmek gerekmektedir. Ardından öğrenciler, üniversitelerin kendi düzenlediği matematik ve fen gibi konularda yeterliklerinin değerlendirildiği yazılı sınav sonuçları ve sözlü sınav sonuçlarına göre tıp fakültesinde öğrenim görmeye hak kazanmaktadır (Nishigori, H., 2024). ABD'de mühendislik programlarına başvuran öğrencilerin matematik ve fen derslerinde üstün başarı göstermeleri beklenmektedir (University of Houston, t.y.).

Genel olarak, birçok ülkede üniversiteye giriş sistemleri, öğrencilerin ortaöğretimde aldıkları dersler ve bu derslerdeki başarıları ile başvurdukları programlar arasında bir ilişki kurmayı hedeflemekte ve aynı zamanda başvuru programla ilgili temel alanlarda yetkinlik aramaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yönlendirilmesini sağlamaktadır. Türkiye'de de yükseköğretime geçiş sürecinin daha nitelikli hale gelmesi için, mevcut sistemin öğrencilerin akademik yeterliklerini daha iyi ölçen ve onları ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yönlendiren bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda, mühendislik, tıp, temel bilimler ve eğitim fakülteleri gibi bilgi yoğun alanlara getirilen başarı sırası barajı uygulamasının yanı sıra, bu programlara yerleşecek adayların, alanlarıyla ilgili derslerde belirli bir başarı göstermesi zorunlu hale getirilebilir. Örneğin, fizik bölümüne yerleşecek öğrencilerin fizik testinde belirli bir başarı eşliğini aşması gerekli kılınabilir, böylece öğrencilerin akademik olarak yetersiz oldukları alanlara yönelmeleri önlenir. Bunun yanı sıra, ortaöğretimde öğrencilerin aldıkları dersler ile üniversitede tercih edebilecekleri bölümler arasında daha güçlü bir bağ kurmak için,

ortaöğretimde alınan dersler ve bu derslerin notları yükseköğretime geçişte belirleyici bir kriter olarak değerlendirilebilir. Örneğin, ABD ve İngiltere’de olduğu gibi, üniversitelerin belirli programlar için ek sınav yapmasına olanak tanınarak, öğrencilerin alan bazlı başarıları daha iyi ölçülebilir hale getirilebilir. Bununla birlikte, Almanya ve İtalya’da olduğu gibi, bazı bölümlerde üniversitelere belirli değerlendirme yetkileri tanınarak, yükseköğretim kurumlarının kendi seçme kriterlerini belirlemesine izin verilebilir. Bu, üniversitelerin akademik kaliteyi artırmaya ve öğrenci seçim süreçlerini iyileştirmesine katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Son olarak, öğrencilerin ilgi alanlarına ve akademik eğilimlerine uygun olarak yükseköğretime

yönlendirilmesi amacıyla ortaöğretimde kariyer rehberliği mekanizmalarının güçlendirilmesi kritik önem taşımaktadır. Ortaöğretimde öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik eğilimlerini anlamalarına yardımcı olacak rehberlik programları geliştirilerek, öğrencilerin daha bilinçli tercihler yapmaları teşvik edilebilir. Bu tür bir sistemin benimsenmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasına daha donanımlı ve nitelikli bireyler olarak katılmalarına da olanak sağlayacaktır. Türkiye’de yükseköğretime geçiş sisteminin, bireylerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve akademik yetkinliklerini esas alan daha bütüncül bir yapıya dönüştürülmesi, eğitim sisteminin niteliğini artırarak uzun vadeli ekonomik ve toplumsal fayda sağlama potansiyeline sahiptir.

III. ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

2024’te Ne Oldu?

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında, 9/9/2023 tarihli ve 32304 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği* doğrultusunda, ölçme değerlendirme uygulamalarının okullar arasında tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla ülke genelinde ilk kez **ortak yazılı sınavlar** uygulanmaya başlanmıştır (Resmî Gazete, 2023a). 2024 yılında bu uygulamanın kapsamı genişletilmiş, daha önce yalnızca 6. ve 9. sınıflarda Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile matematik derslerinde uygulanan ortak sınavlar 7. ve 10 sınıf düzeylerinde de uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2024g).
- 2023-2024 eğitim öğretim yılında yalnızca çoktan seçmeli soruların yer aldığı ortak sınavlarda, 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilk kez **açık uçlu ve kısa cevaplı sorular** yer almıştır.
- 2023-2024 eğitim öğretim yılında ülke genelinde 8 ortak sınav yapılmış, 2024-2025 eğitim öğretim yılında ise sınıf düzeyleri artırılarak 12 ortak sınav yapılması planlanmıştır (MEB, 2024b).
- Ortak sınav olarak uygulanan 6. sınıf matematik dersi sınavında yer alan açık uçlu sorular, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından geliştirilen bir yazılım aracılığıyla Türkiye genelinde 3.500 öğretmen tarafından çift puanlama yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu yöntemle, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yaklaşık 17 milyon 500 bin cevap puanlanmıştır (MEB, 2024h).
- Öğretmenlerin açık uçlu soruları puanlarken karşılaşılabilecekleri zorlukları en aza indirmek ve bu alandaki yeterliklerini artırmak amacıyla “Açık Uçlu Soruların Puanlanması” kursu düzenlenmiştir (MEB, 2024h).

- 2023 yılında yayımlanan MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile **ilkokullarda yazılı sınav uygulaması kaldırılmış**, bunun yerine **süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı** benimsenerek, öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerinin sürekli izlenmesi esas alınmıştır. Bu kapsamda, 2024 yılında ilkokullarda biçimlendirici ve süreç odaklı değerlendirmenin daha etkili kullanılmasını sağlamak üzere sınıf öğretmenlerini desteklemek amacıyla ÖDSGM ve UNICEF iş birliğinde Mart 2024'te başlatılan "Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Öğretmenlerin Güçlendirilmesi Projesi" Aralık 2024'te tamamlanmıştır (MEB, 2024h).
- Öğrenci başarısını izleme ve değerlendirmeye yönelik merkezi uygulamalar kapsamında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) ve **Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı** araştırmaları uygulanmıştır. Bu araştırmalara ilişkin raporların 2025 yılında tamamlanması planlanmaktadır. Araştırmaların detayları şu şekildedir (MEB, 2024i):
 - **ABİDE Araştırması:** İlk kez 2016 yılında uygulanan ve ikişer yıllık döngülerle gerçekleştirilen ABİDE Araştırması'nın 2024 yılında dördüncü döngüsü tamamlanmıştır. 2024 uygulaması 81 ilde, 2 bin 722 okulda yaklaşık 130 bin öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında 4., 8. ve 10. sınıf öğrencilerine uygulanan araştırmada, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi hedeflenmektedir.
 - **Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı:** Türkçenin korunması ve geliştirilmesi amacıyla, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisindeki yeterliklerini ölçen bu sınavın ikincisi Mayıs 2024'te gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 40 ilde, 653 okuldan 10 bin 635 öğrenci katılmıştır.
- Türkiye'nin de katıldığı uluslararası değerlendirme araştırmaları kapsamında;⁴
 - 5 Aralık 2023 tarihinde 15 yaş grubu öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki yeterliklerini ölçen **PISA 2022** (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçları paylaşılmıştır.
 - 4 Aralık 2024 tarihinde ise 4. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki başarılarının değerlendirildiği **TIMSS 2023** (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sonuçları açıklanmıştır.
- PISA 2025 pilot uygulaması Nisan-Mayıs 2024 tarihleri arasında 24 ilde, 56 okuldan toplam 2.200 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (MEB; 2024h).

Değerlendirme ve Öneriler

Okullarda süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesine yönelik önemli adımlar atılmıştır.

2023 yılında yayımlanan MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, ardından 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ile eğitim sisteminde süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımını odağa alan somut politika

¹ TEDMEM olarak PISA ve TIMSS gibi önemli uluslararası öğrenci başarıları izleme ve değerlendirme araştırmalarının sonuçlarını yakından takip ediyor, her araştırma sonrası Türkiye açısından önemli bulduğumuz verileri detaylı bir şekilde analiz ederek değerlendirmelerimizi ve önerilerimizi sunuyoruz. Bu kapsamda, söz konusu araştırmalara ait detaylı incelemelerimizin yer aldığı 2024 yılında yayımladığımız PISA 2022: Türkiye İçin Neler Söylüyor? ve TIMSS 2023 Türkiye İçin Neler Söylüyor? adlı çalışmalarımıza web sitemiz üzerinden erişim sağlanabilmektedir.

uygulamaları hayata geçirilmiştir. Yönetmelikte yer alan **“ilkokullarda yazılı sınav saatinin kaldırılarak süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi”** ve **“öğrencinin akademik, sosyal ve kültürel gelişiminin sürekli izlenmesi”**ne ilişkin düzenlemeler, erken yaşlardan itibaren öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sistematik olarak takip edilerek desteklemesi açısından önemli görülmektedir (Kutu 3.2). Güncellenen öğretim programlarında ise “sadece performansa dayanan bir yaklaşımın ötesinde öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca performans ve gelişimlerini değerlendirmeyi hedefleyen geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme uygulamaları” kullanıldığının altı çizilmiştir (TTKB, 2024). Birbirini destekler nitelikteki bu politika adımları ile okullarda ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenmeyi destekleyici süreç odaklı bir yaklaşımın temel alındığı dikkat çekmektedir.

Süreç odaklı, biçimlendirici değerlendirme hem öğretmenlere hem de öğrencilere bireysel öğrenmelerin nasıl ilerlediği hakkında geri bildirim vererek yardımcı olması bakımından önemlidir. Biçimlendirici değerlendirme doğru kullanıldığında öğrenci başarısını artırmak için etkili bir araç olabilir. Örneğin, UNICEF’in çeşitli ülkelerde eğitimin niteliğini artırmak amacıyla yürüttüğü araştırmalar biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisine ilişkin şu sonuçları ortaya koymaktadır (Pratham, 2021):

- 2019 yılında Hindistan’da 200 okulda 60 günden fazla süreyle (günde bir saat) gerçekleştirilen biçimlendirici ölçme değerlendirme uygulaması ile 3. sınıflarda basit bir paragrafı okuyabilen öğrenci oranı %17’den %28’e, 5. sınıflarda ise %45’ten %56’ya çıkmıştır.
- Endonezya’da okumayı geliştirmek üzere kullanılan biçimlendirici değerlendirme ile okuduğunu anlama oranları %12 puan artmıştır.
- Etiyopya’da öğretmenlerin öğrenmenin sürekli değerlendirilmesine yönelik bilgi düzeyleri artırılmış ve bunun sonucu olarak öğretmenler sınıf yönetimi ya da fazladan ders anlatmak

gibi etkinlikler yerine öğrencileri süreç odaklı değerlendirmeye daha fazla zaman harcamışlardır. Bu durum, öğretmen ve veli iletişimini artırmış, ayrıca öğrencilerin okuma ve matematik performanslarını olumlu yönde etkilemiştir.

Süreç odaklı, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu süreçteki rolü kritik önem taşımaktadır. Süreç odaklı değerlendirme, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olmalarını, çeşitli değerlendirme araçlarını etkin bir şekilde kullanmalarını ve öğrencilerin gelişimini bütüncül bir perspektifle izleyebilmelerini gerektirmektedir (Aydoğmuş & Keskin, 2012). Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek kapsamlı eğitim programlarının uygulanması, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkili bir biçimde hayata geçirilmesini kolaylaştıracaktır. Ayrıca, değerlendirme süreçlerinde kullanılacak araçların geliştirilmesi ve kolay erişilebilir hale getirilmesi de uygulamaların başarıyla yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Bu kapsamda, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı UNICEF Türkiye Temsilciliği iş birliğinde gerçekleştirilen “Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Öğretmenlerin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında, ilkokul öğrencilerine yönelik biçimlendirici değerlendirme etkinlik örnekleri hazırlanmış ve “Biçimlendirici Değerlendirme Etkinlik Örnekleri Kılavuz Kitapları” yayımlanmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme kapasitelerini artırmak amacıyla mesleki gelişim kursları düzenlenmiş ve 24 bin öğretmenin doğrudan ya da dolaylı olarak bu eğitimlerden yararlanması öngörülmüştür (MEB, 2024j). Bu konuda atılan somut adımlara karşın, mevcut öğretmen sayısına kıyasla kurslardan faydalanan öğretmen sayısı sınırlı kalmaktadır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ilkokul kademesinde görev yapan 308.636 öğretmen olduğu göz önünde bulundurulduğunda,

bu tür eğitimlerin kapsamının genişletilerek daha fazla öğretmene ulaşmak üzere yaygınlaştırılması gerekliliği açıktır (MEB, 2024f). Aksi takdirde, mevcut öğretmen kapasitesinin, süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirme süreçlerini etkili bir şekilde yürütebilmesi konusunda yetersiz kalması olası görünmektedir.

Diğer taraftan, Türkiye’de zorunlu eğitim çağında yaklaşık 5 milyon öğrencinin 30’dan fazla öğrencisi olan şubelerde eğitim gördüğü düşünüldüğünde,

öğretmenlerin bireysel öğrenci takibi yaparak süreç odaklı değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi oldukça zorlaşmaktadır.¹ Türkiye’de ilkökul kademesinde devlet okullarındaki sınıf mevcutlarının 23’ten 24’e yükseldiği, buna karşılık ortaokul kademesinde ise 2013 yılında 28 olan sınıf mevcutlarının 2022’de 24’e düştüğü verilerle ortaya konmuştur (OECD, 2024). Bu azalma, ortaokul düzeyinde öğretmenlerin bireysel öğrenci takibini kolaylaştırabilecek bir gelişme

Kutu 3.2: MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği

9 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan Yönetmelik ile okullarda süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kapsamında çeşitli düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Bu düzenlemeler arasında; “**4 temel dil becerisinin ölçülmesi**”, “**ilkokullarda yazılı sınav saatinin kaldırılarak süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi**” ve “**öğrencinin akademik, sosyal ve kültürel gelişiminin sürekli izlenmesi**” yer almaktadır. Yönetmelikte öne çıkan başlıca değişiklikler şu şekildedir:

Yazılı ve uygulamalı sınavlar:

- Her dönem ders başına en az iki yazılı sınav yapılması öngörülmüş, haftalık ders saati altı ve üzeri olan derslerde üçüncü sınav yapılabilmesine izin verilmiştir.
- Ülke ya da il/ilçe genelinde yapılacak ortak yazılı sınavlar hariç, okullarda yapılan tüm sınavlar cevaplarını öğrencilerin oluşturduğu yazılı yoklama şeklinde yapılması esastır.
- Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavları; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılır.
- Okul öncesi ve ilkökullarda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminin takibi ders öğretmenlerince sürekli yapılır. Öğrencilerin gelişim düzeyleri, gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı ölçme araçları ile takip edilir.

Ortak yazılı sınavlar:

- İlçe, il veya ülke genelinde ortak yazılı sınavlar yapılması kararlaştırılmıştır.
- Ülke geneli yapılacak ortak yazılı sınavların hangi sınıf düzeyi ve derslerden yapılacağı öğretim yılı başında Bakanlık tarafından ilan edilecektir.

Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE)

- ABİDE ile öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, muhakeme ve yorum yapma becerileri il düzeyinde değerlendirilecektir. İki yıllık döngüler halinde uygulanması ve her il için özel rapor hazırlanması kararlaştırılmıştır.

Dört beceride Türkçe dil sınavı

- Türkçenin korunması ve geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri izlenerek iki yıllık döngülerle ülke geneli rapor hazırlanır.

Okul tabanlı izleme:

- Öğretim programlarının etkisini öğrencilerin akademik çıktıları üzerinden görebilmek amacıyla okul tabanlı izleme araştırması yapılır.

Uluslararası izleme araştırmaları

- PISA ve TIMSS ile eğitimdeki gelişim uluslararası düzeyde izlenecek, araştırma sonrası ulusal rapor hazırlanır.

Ölçme değerlendirme merkezleri

- Sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin artırılması için illerdeki ölçme değerlendirme merkezleri etkin hale getirilecek ve öğretmenlerin nitelikleri geliştirilecektir.

¹ Ayrıntılar için bkz. Bölüm 2: Temel eğitim ve ortaöğretim.

olarak değerlendirilebilirken, ilkökul kademesindeki artış tam tersine öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme yapmasını zorlaştıran bir faktör olabilir. Dolayısıyla, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının başarılı olabilmesi için yalnızca öğretmen eğitimlerine odaklanmak yerine, aynı zamanda eğitim ortamlarının bu yeni değerlendirme sistemine uyum sağlayabilecek şekilde düzenlenmesi, sınıf içi uygulamaları destekleyecek fiziki ve pedagojik koşulların oluşturulması önemli görülmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini günlük öğretim uygulamalarına daha etkin bir şekilde entegre edebilmeleri için rehber materyallerin geliştirilmesi ve teknoloji destekli araçların erişilebilir hale getirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözümler üretmek amacıyla illerdeki Ölçme ve Değerlendirme Merkezlerinden destek almalarının teşvik edilmesi faydalı olabilir. Son olarak yönetmelik ve öğretim programında düzenlemelerinin uygulama sürecindeki etkilerinin düzenli olarak izlenmesi ve öğretmenlerden ve diğer paydaşlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda iyileştirmeler yapılması önemli görülmektedir.

Öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirmek amacıyla Türkçe eğitimini odağa alan pek çok politika hayata geçirilmiştir.

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe dil eğitimine yönelik dikkat çekici adımlar atılmaktadır. Bakanlık, öğrencilerin Türkçe'yi doğru ve etkili kullanımını teşvik etmek amacıyla okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamalar hayata geçirmiştir. Bunların başında, 2019 yılında başlatılan 4. sınıf, 7. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisine ilişkin yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen “**Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı Projesi**” gelmektedir. Projenin pilot uygulama sonuçları öğrencilerin yazma alt testinde görece düşük, konuşma alt testinde ise yüksek sonuç elde ettiğini göstermektedir

(MEB, 2020b). Proje çıktıları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiş ve bu sınavın sonuçları, Türkçe dil eğitimi politikalarının şekillendirilmesine katkı sağlamıştır. Bu kapsamda iki yılda bir uygulanması planlanan Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'nın ikincisi 2024 yılında uygulanmıştır.

Bu alandaki bir diğer önemli gelişme, 9 Eylül 2023 tarihinde yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği* ile uygulanmaya konan ortak yazılı sınavlar olmuştur (Kutu 3.2). Yönetmelik ile ortaokul Türkçe ve ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinin sınavları ortak sınavlar kapsamına alınmış, öğrencilerin ifade etme ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bu sınavlarda **açık uçlu ve kısa cevaplı sorular** kullanılmıştır. “Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi” ile yazılı ve uygulamalı sınavlar ve bu sınavların değerlendirilmesine ilişkin şu detaylar paylaşılmıştır (MEB; 2023d):

- İlkokullarda öğrencilerin Türkçe'nin doğru ve güzel kullanımını geliştirmek amacıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin izlenmesi ve geliştirilmesine yönelik ölçme araçları kullanılması.
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin ön plana alınması ve özel takip edilmesi.

Ayrıca, 14/10/2023 tarihli ve 32339 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*'nde yapılan değişiklikle, ortaokullarda sınıf geçme puanı Türkçe dersi için 45'ten 70'e, diğer dersler için ise 50'ye yükseltilmiştir (MEB, 2023e; Resmî Gazete, 2023b)(Kutu 3.3).

Bu noktada, geçtiğimiz yıl yayımlanan PISA ve PIRLS gibi bazı uluslararası sınavlarda okuma alanına ilişkin Türkiye'ye ait verileri hatırlatmakta fayda görülmektedir. PISA 2022 verileri, Türkiye'de okuma alanında temel yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranının %29,3 olduğunu ortaya koymaktadır (OECD ortalaması: %26,3). Bununla birlikte üst düzey okuma becerisine sahip öğrenci oranı yalnızca %1,9 iken OECD ortalamasında bu oran %7,2'dir. Özellikle fen

Kutu 3.3: MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik

14 Ekim 2023 tarihli Resmî Gazete 'de yayımlanan Yönetmelik ile **ilköğretimde sınıf geçme puanında yapılan değişiklikler** aşağıdaki gibidir:

- Daha önce 45 olan sınıf geçme puanı, Türkçe dersi için 70'e, diğer dersler için ise 50'ye yükseltilmiştir. Belirlenen puanların altında kalan öğrencilerin sınıf geçme veya kalma durumlarına, Şube Öğretmenler Kurulu tarafından karar verilmesi kararlaştırılmıştır.

lisesi öğrencilerinin okuma performansında yaklaşık 30 puan, Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin okuma performansında ise 22 puanlık azalma dikkat çekicidir. Dünya Bankası'na ait veriler de Türkiye'de 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin %21,7'sinin öğrenme yoksulu olduğunu yani 10 yaşına geldiği halde basit bir metni okuyamadığını ve/veya okuduğunu anlayamadığını ortaya koymaktadır. PIRLS 2021 sonuçları ise Türkiye'deki 4. sınıfta öğrenim gören yaklaşık her 10 öğrenciden 4'ünün okuduğu metindeki açıkça ifade edilen olay ve duyguları anlamakta zorlandığını ortaya koymaktadır (Mullis vd., 2023; TEDMEM, 2024d).

Tüm bu veriler, Türkiye'de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik atılan adımların gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Özellikle akademik olarak en başarılı öğrencileri bünyesinde barındıran fen liselerindeki öğrencilerin okuma becerilerinde yaşanan belirgin gerileme, Türkiye'nin eğitim politikalarının okuma becerisi başta olmak üzere disiplinler arası beceri gelişimini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Okuma alanının bu denli kritik olmasının temel nedenlerinden biri, diğer akademik yeterlikler için bir temel oluşturmasıdır. Genellikle Türkçe dersiyle ilişkilendirilse de okuma becerisi, aslında tüm disiplinlerle bağlantılı olan temel bir yetkinlik olarak değerlendirilebilir. Ancak, bir dilin tam anlamıyla öğrenilebilmesi yalnızca okuma becerisiyle sınırlı değildir; dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin de aynı ölçüde geliştirilmesi gerekmektedir. Dil becerilerinin kazanımı, dört temel dil becerisinin eş zamanlı olarak geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Eroğlu vd., 2020).

Bu kapsamda, öğrencilerin yalnızca okuma değil, aynı zamanda dinleme, yazma ve konuşma becerilerine ilişkin kapsamlı veri sağlamak amacıyla Bakanlık tarafından geliştirilen Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı, önemli bir ölçme aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu sınav, dil becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine katkı sağlayarak, öğrencilerin akademik gelişimlerini daha kapsamlı bir şekilde analiz etme imkânı sunmaktadır. Ayrıca, ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soruların kullanılması ve Türkçe dersinde sınıf geçme notunun yükseltilmesi gibi uygulamalar, Bakanlığın Türkçe dil eğitimine öncelik verdiğini ve özellikle temel eğitimde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli adımlar attığını göstermektedir.

Yakın geçmişte hayata geçirilen bu uygulamaların takibi, sürekliliğinin sağlanması ve elde edilen verilerin Türkçe öğretim programları ile ders kitaplarının geliştirilmesinde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Veri temelli ve sürdürülebilir uygulamalarla, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel hedeflerinden biri olan dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) eş zamanlı gelişimi desteklenebilir. Ayrıca, bu süreçlerin okullardaki yansımaları düzenli olarak değerlendirilerek, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar analiz edilmelidir.

Temel becerilerin geliştirilmesine yönelik öncelikli müdahale alanlarının belirlenmesinde, ulusal ve uluslararası izleme ve değerlendirme araştırmalarından elde edilen bulgular yol gösterici olabilir.

Eğitim politikalarının şekillendirilmesinde öğrenci performansını değerlendiren ulusal ve uluslararası araştırmalar kritik bir role sahiptir. Küresel ölçekte uygulanan PISA ve TIMSS gibi değerlendirmeler, Türkiye'deki eğitim sisteminin uluslararası alandaki

konumunu ve yıllar içindeki eğilimleri ortaya koyması bakımından önemlidir. İlk kez 2016 yılında uygulanan ABİDE araştırması ise uluslararası değerlendirme çalışmalarına benzer şekilde, ulusal düzeyde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini izleme ve değerlendirme işlevi görmektedir; böylece eğitim sisteminin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bilimsel veriler ışığında tespit etmeye olanak sağlayarak stratejik bir karar destek mekanizması niteliği taşımaktadır.

ABİDE araştırması ilk olarak 2016 yılında 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış, 2018 yılında ise 4. ve 8. sınıfları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. İki yılda bir yapılması planlanan ABİDE'nin 2020 uygulaması COVID-19 salgını nedeniyle ertelenmiş, 2022 yılında 4., 8. ve 10. sınıf düzeylerinde Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini detaylı bir şekilde analiz etmek ve eğitim politikalarının etkinliğini ölçmek olarak ifade edilmiştir (MEB, 2024i).

ABİDE araştırmasının uygulanmasına yönelik hedeflere çeşitli politika belgelerinde de yer verilmiştir. Buna göre, 12. *Kalkınma Planı*'nda belirtilen **“ölçme ve değerlendirme sisteminin yeterlilik temelli olarak eğitimin tüm kademelerinde yapılandırılması”** ayrıca *MEB 2024-2028 Stratejik Planı*'nda yer alan **“üst düzey zihinsel özellikleri ölçmeye yönelik beceri testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklere sahip olma durumlarının belirlenmesi”** hedeflerinin gerçekleşmesine hizmet eden ABİDE araştırmasına, 2024 Yılı Yatırım Programı kapsamında da yer verilmiştir.

ABİDE 2024 araştırmasının bulgularını kritik yapan başlıca faktörlerden biri 81 ili temsil edecek şekilde geniş bir örnekleme tasarlanmış olmasıdır. Böylece, yalnızca ulusal düzeyde değil, yerel düzeyde de eğitim sistemine dair önemli bulgular sunması beklenmektedir. Ayrıca, araştırmanın sağlayacağı okul, sınıf ve öğrenci düzeyinde geribildirimler,

hem eğitim sisteminin mevcut durumunun ortaya konmasına hem de dezavantajlı bölgelerde eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik hedeflerin belirlenmesine katkı sunabilir.

2024 yılı itibarıyla, ABİDE sonuçlarına dayalı olarak ülke genelinde eğitim sisteminin durumunu değerlendiren raporların yanı sıra, her il ile özgü detaylı raporların oluşturulması da planlanmaktadır. Özellikle il bazında hazırlanacak raporların, yerel yönetimler, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılarının daha bilinçli ve hedefe yönelik kararlar almaya teşvik etmesi ve eğitim politikalarının yerel ihtiyaçlara duyarlılığını artırması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşım, özellikle eğitimde fırsat eşitsizliğiyle mücadelede kritik bir adım olarak görülmektedir. İl bazlı raporlar sayesinde, farklı bölgesel dinamikler daha iyi anlaşılabilir, eğitimdeki güçlü ve zayıf yönler tespit edilerek, öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilebilir.

ABİDE gibi ulusal beceri izleme ve değerlendirme araştırmaları, PISA ve TIMSS gibi uluslararası araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de temel akademik becerilerin geliştirilmesi açısından daha kapsamlı çıkarımlar yapılabilecektir. Ancak, ABİDE 2022 bulgularının kamuoyu ile paylaşılmamış olması araştırmanın sunduğu verilerin geriye dönük analizini zorlaştırmakta, değerlendirmelerin hâlâ 2018 verilerine dayanmasını zorunlu kılmaktadır.

ABİDE 2018 sonuçları kısaca hatırlanacak olursa, 4. sınıf öğrencilerinin %27,9’u Türkçe’de; %39,9’u matematikte; %37,5’i fen bilimlerinde ve %29,7’si sosyal bilgilerde temel ve temel altı yeterlik düzeyinde yer almaktadır. Matematikte temel ve temel altı yeterlik düzeyinde kalan öğrenci oranı 4. sınıfta %39,9’dan, 8. sınıfta %53’e yükselmektedir. Benzer şekilde fen bilimlerinde bu oran 4. sınıfta %37,8 iken, 8. sınıfta %39,8’e çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe öğrenme eksikliklerinin birikerek derinleştiğini ve akademik gelişimde beklenen ilerlemenin sağlanamadığını TEDMEM (2020).

Öte yandan, geçtiğimiz yıl açıklanan **PISA 2022** sonuçları, Türkiye'nin küresel eğitimdeki durumunu değerlendirme açısından önemli veriler sunmaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin temel yeterlik düzeylerinin OECD ortalamalarına kıyasla düşük olduğu görülmektedir:

- Matematikte öğrencilerin %39'u temel yeterlik düzeyinin altındadır (OECD ortalaması: %31).
- Okuma alanında öğrencilerin %29'u temel yeterlik düzeyinin altındadır (OECD ortalaması: %26).
- Fen bilimlerinde öğrencilerin %25'i temel yeterlik düzeyinin altındadır (OECD ortalaması: %24,5).

Buna karşın, 2024 yılı sonunda yayımlanan TIMSS 2023 sonuçları özellikle fen bilimleri alanında Türkiye için dikkat çekici bir başarı ortaya koymaktadır. TIMSS 2023 bulgularına göre, Türkiye, 4. sınıf ve 8. sınıf düzeylerinde hem matematik hem de fen alanında uluslararası ortalamanın üzerinde performans sergilemiştir. Özellikle 4. sınıf düzeyinde fen bilimleri başarıları (570) uluslararası ortalamanın (494) 76 puan üzerinde, 8. sınıf düzeyinde fen bilimleri başarıları (530) uluslararası ortalamanın (478) 52 puan üzerinde yer almıştır. Türkiye'nin 4. sınıf fen bilimleri alanında Singapur, Çin ve Güney Kore'nin ardından dördüncü sıraya yerleşmesi eğitim sisteminin genel durumu açısından temkinli bir iyimserlik içinde ele alınmalıdır. TIMSS 2023'te fen bilimleri alanında elde edilen bu başarı, Türkiye'de belirli disiplinlerde öğrenme kazanımlarının arttığını ve uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir noktaya yaklaşıldığını gösterse de bu ilerlemenin sürdürülebilirliği açısından daha kapsamlı ulusal değerlendirmeler gerekmektedir.

ABİDE, PISA ve TIMSS araştırmalarının yanı sıra, zorunlu eğitimin sonunda yükseköğretime geçiş amacıyla uygulanan YKS kapsamındaki TYT ve AYT sonuçları doğrudan temel becerileri ölçme

amacı taşımasa da öğrencilerin yeterlik düzeyleri ve akademik performansları hakkında fikir verebilir. 2024 yılı TYT ve AYT sonuçları, özellikle fen bilimleri ve matematik alanlarında öğrencilerin ciddi eksiklikler yaşadığını ortaya koymaktadır. TYT'de hiçbir soruya doğru yanıt veremeyen aday oranının en yüksek olduğu test %16 ile fen bilimleri testi olmuştur. Matematik testinde hiçbir doğru yanıt veremeyen aday oranı ise %6 olarak kaydedilmiştir. AYT sonuçları incelendiğinde, matematik testinde doğru yanıt veremeyen aday oranının geçen yıla kıyasla %8'den %11'e yükseldiği, fen bilimleri testinde ise bu oran yaklaşık %9 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2024a). Bu bulgular, öğrencilerin temel akademik becerilerinde ciddi eksiklikler bulunduğunu ve bu eksikliklerin zaman içinde daha da derinleşebileceğini göstermektedir. TYT ve AYT sonuçları, özellikle fen bilimleri ve matematik alanlarında öğrencilerin büyük bir bölümünün temel düzeyde dahi yeterlik sergilemekte zorlandığını ortaya koymakta, bu durum ise erken yaşlardan itibaren kazanılması gereken akademik becerilerin lise düzeyinde yeterince pekiştirilemediğine işaret etmektedir.

Temel becerilerin güçlendirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için, ulusal ve uluslararası araştırmalardan elde edilen verilerin bütüncül bir çerçevede değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmalardan elde edilen veriler ışığında öncelikle matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenme eksikleri ve kayıplarının tespit edilmesi ardından söz konusu öğrenme eksiklerinin ve kayıplarının önüne geçmek için erken müdahale stratejilerinin geliştirilmesi gereklidir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik politikaların belirlenmesinde, özellikle dezavantajlı bölgelerde eğitim eşitsizliklerini azaltmaya odaklanan bölgesel analizler yapılmalı ve hedef odaklı programlar uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aydoğmuş, A., & Coşkun Keskin, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 110-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160814> adresinden erişildi.
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, C. A., Altun, U., & Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 11(2), 199-218.
- Gölpek, F., & Uğurlugelen, K. (2013). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de yükseköğretime giriş sistemleri. Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(5), 64-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/370683> adresinden erişildi.
- Gürbüztürk, O., & Kınca, R. Y. (2018). Türkiye’de yükseköğretime geçiş sürecinin analizi: Gelişmeler, modeller ve uygulamalar. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(24), 33-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/370683> adresinden erişildi.
- MEB. (2020a). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084549_No15_LGS_2020_Ilk_Yerlestirme_Sonuclari.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2020b). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot çalışma sonuçları. Eğitim, analiz ve değerlendirme raporları serisi, 11. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_Dort_Beceride_Turkce_Dil_Sinavi_Ocak_2020.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2021a). 2021 LGS kılavuzu yayımlandı. <https://www.meb.gov.tr/2021-lgs-kilavuzu-yayimlandi/haber/22934/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2021b). 2021 liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamındaki ilk yerleştirme sonuçları. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_18-LGS_2021-yerel_yerlestirme_182140.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2022a). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2022/03/Kilavuz/Sinavla_Ogrenci_Alacak_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav_Basvuru_Uygulama_Kilavuzu_2022.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2022b). 2022 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2023a). LGS yerleştirme sonuçları açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/lgs-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/30468/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2023b). LGS kapsamındaki merkezî sınav, sorunsuz bir şekilde tamamlandı. <https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-sorunsuz-bir-sekilde-tamamlandi/haber/30112/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2023c, 23 Haziran). 2023 LGS kapsamındaki merkezî sınav sonuçları açıklandı [X gönderisi]. X. <https://x.com/tcmeh/status/1672182684670472193> adresinden erişildi.
- MEB. (2023d). Millî Eğitim Bakanlığı yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2023e). MEB okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik. <https://www.meb.gov.tr/meb-okul-onesesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-yonetmeliginde-degisiklik/haber/31214/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024a). LGS kapsamındaki merkezî sınav sonuçları açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-sonuclari-aciklandi/haber/34178/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024b). Ülke geneli ortak yazılı sınavlara ilişkin kılavuz yayımlandı. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/ulke-geneli-ortak-yazili-sinavlara-iliskin-kilavuz-yayimlandi/icerik/1372> adresinden erişildi.
- MEB. (2024c). Resmi istatistikler. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişildi.
- MEB. (2024d). LGS yerleştirme sonuçları açıklandı. <https://hum.meb.gov.tr/lgs-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/34330/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024e). Basın açıklaması. <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/34781/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024f). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024g). Yeni eğitim öğretim döneminde “ortak sınav”ın kapsamı genişletildi. <https://www.meb.gov.tr/yeniegitim-ogretim-doneminde-ortak-sinavin-kapsamigenisletildi/haber/34718/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024h). E-bülten. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://odsgm.meb.gov.tr/destekmateryal/pdf/ekitaplar/ebulten/2024/mobile/index.html> adresinden erişildi.
- MEB. (2024i). 2024 Yılı abide uygulaması ve dört beceride Türkçe dil sınavı uygulaması tamamlandı. <https://www.meb.gov.tr/2024-yili-abide-uygulamasi-ve-dort-beceride-turkcedil-sinavi-uygulamasi-tamamlandi/haber/33803/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024j). İlkokullarda biçimlendirici değerlendirme eğitici eğitimi kursu 25-29 Ağustos 2024 tarihlerinde Ankara’da yapıldı. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/ilkokullarda-bicimlendirici-degerlendirme-egitici-egitimi-kursu-25-29-agustos-2024-tarihlerinde-ankarada-yapildi/icerik/1263> adresinden erişildi.
- Milliyet. (2024). En düşük başarı matematikte. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/en-dusuk-basari-matematikte-7148773> adresinden erişildi.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Nishigori, H. (2024). Medical education in Japan. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0142159X.2024.2372108> adresinden erişildi.
- OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2019_f8d788od-en.html adresinden erişildi.
- OECD. (2024). Education at a glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2024_coocad36-en adresinden erişildi.

- ÖSYM. (2022). 2022 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/YERLESTIRME/yks_yerlestirme_sayisal_bilgiler_2022.pdf adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2023a). 2023 YKS sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisabilgiler20072023.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2023b). 2023 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/YERLESTIRME/sayisabilgileryd21082023.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024a). 2024 YKS sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/sayisabilgiler16072024.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024b). 2024 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/kilavuz_d23052024.pdf adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024c). 2024 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/YERLESTIRME/sayisabilgiler_sd27082024.pdf adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2023a). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. 9 Eylül 2023, Sayı 32304, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2023b). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 14 Ekim 2023, Sayı 32339, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014-1.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2023c). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 8 Eylül 2023, Sayı 32303, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230908-2.htm> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2020). 2019 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/f2JxDgyafag6BquTgyYr.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2021). 2020 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/2lhez3bfMI3a19morvBwj.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2022a). 2021 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/T7pGRF8oRV9bZSX7YDju.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2023a). Sınavların gölgesinde eğitim sistemi (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/nkC2E2hWTRCWYfAtAvga.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2023b). Yeni bir eğitim anlayışı şart (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/storage/publications/July2023/sAHUNd6dqTgP7ajDWtZs.pdf> adresinden erişildi.

- TEDMEM. (2024a). YKS 2024'e ilk bakış. <https://tedmem.org/storage/writes/July2024/VBPOXAVpULTpnH87zjDF.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024b). YKS 2024 yerleştirme sonuçları. <https://tedmem.org/storage/writes/August2024/1HJt3aUYMqYsFmJdWcYF.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024c). Bir bakışta eğitim 2024: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. <https://tedmem.org/storage/writes/December2024/dMLkS4LfNZCV109HmX66.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024d). PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor? (TEDMEM Analiz Dizisi 10), Ankara. Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/imlml97WjYRQPjMWXeqU.pdf> adresinden erişildi.
- TTKB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2017). Global education monitoring report, accountability in education: Meeting our commitments. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338/PDF/259338eng.pdf.multi> adresinden erişildi.
- University of Cambridge. (t.y.). Academic requirements. 28 Şubat 2025 tarihinde <https://www.admissions.eng.cam.ac.uk/guide/requirements> adresinden erişildi.
- University of Houston. (t.y.). CULLEN COLLEGE OF ENGINEERING. 17 Mart 2025 tarihinde <https://www.egr.uh.edu/academics/admissions/requirements> adresinden erişildi.
- YÖK. (t.y.). Matematik (SAY) programlarına taban puanına göre yerleşen son kişinin netleri. Yükseköğretim program atlası. 28 Şubat 2025 tarihinde <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10148> adresinden erişildi.
- Pratham. (2021). How can formative assessment foster learning as schools reopen? <https://pratham.org/2021/03/04/how-can-formative-assessment-foster-learning-as-schools-reopen/> adresinden erişildi.



BÖLÜM 4

ÖĞRETMENLİK VE MESLEKİ SÜREÇ

Dr. Ece Eren Şişman



| tedmem 

I. ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE SEÇİMİNDE SÖZLÜ SINAV UYGULAMASI

2024 yılının öne çıkan gelişmelerinden biri öğretmenlerin mesleğe seçim süreçlerinin bileşenlerinden biri olan sözlü sınavla ilgili düzenlemeler olmuştur. TEDMEM, Mayıs 2024'te kamuoyunda “mülakat” olarak yer bulan sözlü sınav sürecine yönelik **planlanan düzenlemelere ilişkin** kapsamlı görüş ve değerlendirmelerini paylaşmıştır (TEDMEM, 2024a). İlgili yazıda “mevcut öğretmen seçme sisteminin aksayan yönleri”, “sürdürülebilir ve paydaşlar tarafından sahiplenilebilir bir mülakat sistemi geliştirmek için sistem düzeyinde öneriler”, “mülakatla ilgili yapılması planlanan düzenlemeler ve

gereksinimleri” ile “mülakatla ilgili yapılması planlanan düzenlemelere ilişkin öneriler” ele alınmıştır. TEDMEM'in bu konudaki yaklaşımı özetle, nitelikli öğretmenlerin sisteme kazandırılması için çoklu değerlendirme yöntemleri kapsamında örnek ders anlatımı gibi uygulamaların kullanılabileceği, ancak sözlü sınavların adil ve objektif bir şekilde gerçekleştirilmesi için yalnızca uygulama aşamasında alınan güvenlik tedbirlerinin ötesinde sistem düzeyinde düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu yönündedir (Kutu 4.1).

Kutu 4.1: Öğretmenlerin Mesleğe Seçim Süreçlerinde Planlanan Düzenlemelerle İlgili TEDMEM Görüşü -Mayıs 2024

Öne çıkan değerlendirme ve öneriler özetle şu şekildedir:

- Nitelikli eğitimin birinci koşulu nitelikli öğretmenlerdir.
- Nitelikli öğretmen yetiştirme odağında sözlü sınav zincirinin son halkası olup, esas çözümlenmesi gereken meseleler aciliyetini korumaya devam etmektedir.
- Öğretmen yetiştirme süreci, ülkenin öğretmen ihtiyacı ile uyumlu hale getirilmelidir.
- Öğretmen ihtiyacı projeksiyonlarından bağımsız bir şekilde ve çok sayıda öğretmen adayı yetiştirilmesinin ülke için sonuçlarının ekonomik ve sosyolojik etkileri detaylı bir şekilde analiz edilmeli ve öğretmen yetiştirme süreci en temel varsayımdan başlanarak nitelikli öğretmen yetiştirme hedefi üzerinden yeniden yapılandırılmalıdır.
- Çocuklarımızı emanet ettiğimiz öğretmenlerin öğretmenliğe uygunluk, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, sınıf yönetimi becerileri, iletişim becerileri, insana ve öğrenmeye yönelik tutumları mesleğe seçim süreçlerinin bir aşamasında objektif kriterler üzerinden sözlü sınavla değerlendirilmelidir. Sözlü sınavın öğretmen seçme sürecinin hangi aşamasında en işlevsel olduğu sistemin aksayan yönlerine ilişkin adımlar atıldıktan sonra anlaşılabilir.
- Sisteme en nitelikli öğretmenlerin dahil edilebilmesi için çoklu değerlendirme yöntemleri kapsamında öğretmen adaylarından örnek bir ders anlatımı istenmesi olağandır. Ancak, sistemin dinamikleriyle birlikte düşünüldüğünde “mülakatların mülakat gibi yapılması”nı engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması için yalnızca uygulama aşamasında alınan güvenlik tedbirlerinin ötesinde düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.
- Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin, eğitim fakültelerinin, öğretmenleri mesleğe seçme yönteminin nitelikli öğretmenleri sisteme dahil etme amacına ne ölçüde hizmet ettiği tartışmaya açılmalıdır.
- YÖK ve eğitim fakülteleri, nitelikli öğretmen yetiştirme hedefi doğrultusunda sorumluluk almalı; eğitim fakültesinde edinilen beceri ve yetkinliklerin atama denkleminde bir karşılığı olmalıdır.

2024 Eğitim Değerlendirme Raporu'nun bu bölümünde ise sözlü sınav uygulamasına ilişkin **alınan kararlar ve bu kararların uygulamadaki yansımalarına dair değerlendirmelere** yer verilmiştir. Bununla birlikte, Mayıs 2024'te kamuoyuyla paylaşılan ve eğitim gündeminde geniş yankı uyandıran sözlü sınav uygulaması, Haziran 2024'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulan Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi kapsamındaki düzenlemelerde yer almamıştır. Teklifin yasalaşmasının ardından, sözlü sınava ilişkin yapılan düzenlemeler, Eylül 2025'te Milli Eğitim Akademilerinin öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerini yönetmeye başlamasıyla birlikte geçerliliğini yitirecek ve işlevsiz hale gelecektir. Dolayısıyla, bu kapsamda yapılan analiz ve değerlendirmelerin retrospektif bir bakış açısıyla tarihe not düşmek amacıyla kaleme alındığını belirtmekte fayda görülmektedir.

2024'te Ne Oldu?

A. Sözlü Sınavın İçeriği, Uygulanışı ve Değerlendirilmesine Yönelik Düzenlemeler

2016 yılından bu yana Türkiye'de öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından *652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname* ve 03/08/2016 tarihli ve 29790 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik* gereği

sözleşmeli olarak Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) puanı ve sözlü sınav puanı kullanılarak atanmaktadır (Resmî Gazete, 2016). Ancak, Mayıs 2024'te MEB tarafından “en iyi öğretmeni seçmek” amacıyla sözlü sınav uygulamasında “deneme tarzı bir ders” anlayışını içeren yeni düzenlemelere gidilmiştir (MEB, 2024a). Bu kapsamda, 17 Mayıs 2024 tarihinde atama başvuru duyurusu yapılan 20 bin sözleşmeli öğretmen için, 23 Mayıs 2024'te *Sözleşmeli Öğretmenlik Sözlü Sınav Rehberi* yayımlanmıştır (MEB, 2024b). 1 Temmuz'da başlayan sözlü sınavların mevzuat hükümlerine uygun yürütülebilmesi ve adayların bilgilendirilmesi amacıyla hazırlanan bu rehbera göre, 2024 yılında yapılacak sözleşmeli öğretmen atamaları için sözlü sınavların gerçekleştirilmesine ilişkin hususlar şöyle özetlenmektedir:

- 2023 KPSS'de atanacağı alanda 50 ve üzeri puan alan adaylar sözlü sınav başvurusu yapabilirler.
- Başvurusu onaylanan adaylardan, ilgili KPSS puan türünde (P10, P120, P121) en yüksek puandan başlayarak, her alandaki kontenjanın 3 katı kadar aday sözlü sınava çağrılır (Kutu 4.2).
- Salon listelerinde ve sözlü sınav aday değerlendirme formlarında, adayların kimlik bilgileri yerine sözlü sınav giriş belgelerindeki başvuru numaraları kullanılır.

Kutu 4.2: Öğretmen Atamalarına Esas Olan KPSS Puan Türlerine Yönelik Bilgiler

KPSSP121: Genel yetenek (%15), Genel Kültür (%15), Eğitim Bilimleri (%20), ÖABT (%50).

Alanlar: Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya/Kimya Teknolojisi, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi, Beden Eğitimi, İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri.

KPSSP120: Genel Yetenek (%15), Genel Kültür (%15), Eğitim Bilimleri (%20), YDS/e-YDS (%50).

Alanlar: İngilizce hariç Almanca, Arapça, Rusça gibi yabancı diller.

KPSSP10: Genel Yetenek (%30), Genel Kültür (%30), Eğitim Bilimleri (%40).

Alanlar: Bilişim, Felsefe, Müzik, Görsel Sanatlar vb.

Kaynak: ÖSYM, 2024a.

- Sözlü sınav komisyonu, bir başkan ve iki üye olmak üzere üç kişiden oluşur. Komisyon üyeleri görev alacakları komisyonu sınav günü öğrenirler, kişisel bilgileri gizli tutulur ve sisteme kullanıcı adı ile tanımlanırlar.
- Sözlü sınav komisyonunda görev alacak personele sözlü sınav süreci ve uygulaması ile ilgili eğitim verilir.
- Adayların sözlü sınav esnasında kamera kaydı alınır.
- Sözlü sınavda adaylara en fazla 45 dakika süre verilir.
- Değerlendirme adayların elektronik kura ile belirlenen sorulara verilen sözlü yanıtları üzerinden *Sözleşmeli Öğretmen Alımı Sözlü Sınav Aday Değerlendirme Formu* (MEB, 2024c) ile yapılır.
 - Sözlü sınav değerlendirme konuları ve ağırlıkları Tablo 4.1'de verilmiştir. Bu değerlendirme kriterleri, eğitim bilimleri ve genel kültür konuları dışında, önceki yıllarda kullanılan 20 alt ölçüt yerine 16 alt ölçüt üzerinden ve her biri 4 yerine 5 puan olarak yeniden düzenlenmiştir.
- Komisyon, adaya sorulacak **üç sorunun** yer aldığı soru cevap kâğıdının çıktısını alır.
 - Bu sorular; eğitim bilimleri, genel kültür ve adayın alanına ait ders işleyişi veya öğrenci etkinliklerinin örneklerle açıklanmasından oluşur.
 - Adayların alanlarına ait bu ders işlenişine ön hazırlık yapabilmeleri için 2023-2024 eğitim öğretim yılına ait konu ve kazanım başlıkları, sınav rehberinin ekinde bulunur.
 - Adaylardan, alanlarına ilişkin soruyu yanıtlarken, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile dersi arasında bağlantı kurarak açıklamaları beklenir.

- Adayların iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri tüm sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden değerlendirilir.
- Adaylar, sorulara verdikleri yanıtları çıktı alınan soru cevap kâğıdına el yazısıyla yazıp imzalayarak komisyona teslim eder.
- Sözlü sınav puanları, komisyon üyeleri tarafından bir sonraki aday sınav salonuna alınmadan önce sisteme girilir ve değerlendirme süreci tamamlanır.
- Sözlü sınavda 60 ve üzeri puan alan adaylar başarılı sayılır ve tercih hakkı kazanırlar.

B. Sözlü Sınavın Atamalarda Ağırlığına Yönelik Düzenlemeler

Mevcut sistemde sözlü sınav puan üstünlüğüne göre yapılan öğretmen atamalarında, 14/5/2024 tarihli ve 32546 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile birlikte değişiklik yapılmıştır (Resmî Gazete, 2024a). Buna göre;

- Öğretmenlerin atamaları, sözlü sınav puanı üstünlüğüne göre gerçekleştirilen yapılan değişiklikle **sözlü sınav başarı puanı** üstünlüğüne göre gerçekleştirilecektir.
- Sözlü sınav **başarı** puanı ise KPSS puanının %50'si ile sözlü sınavdan alınan puanın %50'si alınarak hesaplanacak şekilde tanımlanmıştır.

TABLO 4.1.

Sözleşmeli Öğretmen Alımı Sözlü Sınav Aday Değerlendirme Formu

Sözlü sınav konuları	Yeterlik	Puan değeri	Ağırlık (%)
Eğitim bilimleri ve genel kültür	Eğitim bilimleri	0-10	20
	Genel kültür	0-10	
Alanıyla ilgili bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü	Alanı ile ilgili bir konuyu aktarırken öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekecek uyarıcıları nasıl kullanacağını ifade eder ve öğrencilerin öğrenmeye hazır hâle gelmelerine yönelik hangi çalışmaları yapacağını belirtir.	0-5	20
	Öğretim sürecini bütünlük içerisinde, mantıksal bir sırada ve tüm öğrencilerin en üst düzeyde yararlanacağı biçimde nasıl yürüteceğini açıklar.	0-5	
	Öğretim sürecini kurgularken hangi sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl kullanacağını açıklar ve öğrencilere pekiştirme/tekrar imkânı sağlayacak çalışmalara yönelik örnekler verir.	0-5	
	Öğretim süreci kurgusunu açıklarken öğretmenlik meslek yeterliklerini ön plana çıkaracak tutum ve davranışlar sergiler.	0-5	
İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti	Türkçeyi, dilin kurallarına uygun, doğru, verimli ve etkili bir biçimde kullanır.	0-5	20
	Sesi anlaşılır ve kendine güveni tamdır. Sesini ortamdaki herkesin duyacağı şekilde ayarlar.	0-5	
	Konuşurken beden dilini etkin olarak kullanır.	0-5	
	Konuşmasını tekdüzeliğinden uzak, vurgu ve duraklara dikkat ederek yapar.	0-5	
Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı	Alanla ilgili konu çerçevesinde teknolojik ve bilimsel gelişmeleri yakından takip ettiğini hissettirir. Teknolojik gelişmeleri uygun ve ayrıntılı biçimde açıklar.	0-5	20
	Bilim ve teknolojinin eğitimle ilişkisi hususunda getirdiği öneriler ve yorumlar tutarlılık arz eder.	0-5	
	Bilim ve teknolojinin eğitimle ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini alanıyla ilişkilendirerek ifade eder.	0-5	
	Dünyadaki bilim ve teknolojinin eğitime getirebileceği yeniliklere ilişkin alanıyla ilgili değerlendirmeler yapar, örnekler verir.	0-5	
Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri	Temsil edeceği mesleğe uygun davranışlar sergiler.	0-5	20
	Düşüncelerini, yadırganacağı veya reddedileceği hissine kapılmadan rahatça ifade eder	0-5	
	Alanıyla ilgili konuyu kendine özgü fikirlerle açıklar ve yorum yapar.	0-5	
	Zamanı etkili ve verimli biçimde kullanır.	0-5	

Kaynak: MEB, 2024c.

Değerlendirme ve Öneriler

Sözlü sınav uygulaması nitelikli öğretmen seçimi hedefine ulaşmada etkili bir araç olamamıştır.

10/10/2024 tarihli ve 7528 sayılı *Öğretmenlik Mesleği Kanunu (ÖMK)* ile birlikte öğretmenlerin mesleğe seçim süreçlerinde çeşitli yenilikler ve düzenlemeler yapılmıştır (Resmî Gazete, 2024b). Ancak, 2024 yılında gerçekleştirilen öğretmen atamalarında bu değişikliklerin bir etkisi olmamış; sürecin temel belirleyici unsuru, sözlü sınavlara yönelik yapılan düzenlemeler olmuştur.

Öğretmen atamalarında sınırlı sayıdaki kadrolara olan yoğun talep göz önünde bulundurulduğunda, adayların seçimi için yazılı ve sözlü sınavların birlikte kullanılması, kapsamlı bir değerlendirme imkânı sunması açısından olumlu değerlendirilmektedir. Zira, sözlü sınavlar yazılı sınavlarla ölçülemeyen bilgi, beceri ve nitelikleri değerlendirebilmesi açısından önemli bir fırsat sağlar. 2024 yılı öğretmen atamalarında kullanılan sözlü sınav içeriği, adayların öğretmenlik yapacakları alanla ilgili bilgi ve becerileri kapsayan “örnek bir öğretmenlik uygulaması” deneyimi ile ders anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte, yazılı ve sözlü sınav içeriklerinin birbirini tamamlayacak şekilde entegre edilmesi, daha bütüncül bir değerlendirme yapabilmek adına büyük önem taşımaktadır. Örneğin, ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının KPSS’de genel yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri, matematik bilgisi ve matematik eğitimi ile ilgili konularda yazılı soruları yanıtlamaları beklenirken; sözlü sınavda adaylara eğitim bilimleri, genel kültür ve ortaöğretim matematik alanıyla ilgili bir ders işlenişinin veya öğrencilerle gerçekleştirilecek çalışmaların (Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı 10. sınıf konu ve kazanımları ile ilgili) nasıl yapılacağının örneklerle açıklanmasını içeren sorular yöneltilmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin hem kavramsal bilgilerini hem de bu bilgileri sınıf içi uygulamalara dönüştürebilme becerilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ancak, genel

kültür ve eğitim bilimleri konularının hem yazılı hem de sözlü sınavlarda fazlaca yer tutması ve öğretmenlik uygulamalarından bağımsız bir şekilde değerlendirilmesi, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi için daha sınırlı bir alan bırakmaktadır. Sözlü sınavın amacı, adayların sınıf içi uygulama becerilerini değerlendirmek olduğundan, genel kültür ve eğitim bilimleri yerine daha çok öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini öne çıkaran sorulara odaklanması yerinde olacaktır.

Sözlü sınavda eğitim bilimleri sorusu 10 puan üzerinden ve genel kültür sorusu 10 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Geriye kalan 80 puan; bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ile topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri konu başlıklarından gelmektedir. Sözlü sınav sırasında adayların kendi alanları ile ilgili örnek ders işleyişinde;

- Ders konusuyla ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmeleri açıklamaları,
- Konu/kazanım/hedeflere yönelik öğrenci etkinliklerini, sınıf ortamında nasıl ders işleyeceğini, hangi metotları ve yöntemleri kullanacağını örnekler vererek açıklamaları,
- Öğretim sürecini tasarlarken “dikkat çekme, dersin hedeflerini açıklama, ön koşul öğrenmeleri hatırlatma, materyalleri sunma ve uygulama/etkinlikler gerçekleştirme, öğrencilerin hedef davranışı göstermesini sağlama, öğrenciye geribildirim sağlama, değerlendirme, bilginin kalıcılığı ve transferini sağlama” aşamalarına değinmeleri ve
- Dijital teknolojileri nasıl kullanacaklarını belirtmeleri beklenmektedir (MEB, 2024b).

Dolayısıyla, adayların ders anlatımları “alanıyla ilgili bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü” 20 puan, “bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı” 20 puan olmak üzere 40 puan üzerinden değerlendirilir. Kalan 40 puanlık diğer

konular, tüm sorulara vermiş oldukları cevaplar dikkate alınarak değerlendirilir. Bu da ders anlatımlarından bağımsız olarak farklı konu alanlarına odaklanıldığı için asıl ölçülmek istenen niteliklerin doğru bir şekilde değerlendirilmesini güçleştirecektir. Bu nedenle, “bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı” başlığı altında, adayların genel kültür bilgisi de dolaylı olarak değerlendirildiği için ayrıca genel kültür sorusu sormak yerine, öğretmenlerin alanlarına özgü belirlenen konu/ kazanıma göre bilimsel ve teknolojik gelişmelerin neler olduğu ve bunların sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edebileceğini içeren sorular sorarak daha kapsamlı ve bütüncül bir değerlendirme yapılabilir. Buna ek olarak, eğitim bilimleri sorularının, adayların kendi alanlarıyla ilgili soruları yanıtlarken uygulama fırsatı bulabilecekleri bir örnek üzerinden (örneğin, seçilen etkinliğe bağlı olarak bireysel ya da grup çalışmalarının neden tercih edildiği ve bu süreçte sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağı) açıklanması, öğretmenlerin hem pedagojik bilgilerini hem de pedagojik alan bilgilerini değerlendirmek açısından daha uygun bir yöntem olacaktır.

Sözlü sınava giren yaklaşık 60 bin adayın 20 ilde kurulan 245 komisyon tarafından hakkaniyetli bir şekilde değerlendirildiği konusunda kamuoyunda temel bir uzlaşa sağlamak mümkün olmamıştır.

2016 yılından itibaren öğretmen atamalarında sözlü sınavın belirleyici olması ve bu sınavların uygulanma sürecindeki belirsizlikler, kamuoyunda tartışmalara yol açmış ve adaylar arasında kaygıları artırmıştır. Bu kaygıları gidermek amacıyla, Mayıs 2024 atamalarında sözlü sınav sürecinin daha şeffaf ve objektif hale getirilmesi için çeşitli düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda, adayların kimlik bilgilerinin gizlenmesi, sınavların kamera ile kaydedilmesi, soruların elektronik kura ile belirlenmesi ve yanıtların yazılı olarak teslim edilmesi gibi önlemler alınmıştır. Bu düzenlemelerle, adayların değerlendirme sürecine duyduğu güvenin artırılması ve daha adil bir atama sisteminin oluşturulması hedeflenmiştir.

Öte yandan, sözlü sınavların adil ve şeffaf bir şekilde yürütülmesi, yalnızca öğretmen adaylarının değil, eğitim sisteminin tüm paydaşlarının güveninin korunması açısından kritik bir öneme sahiptir. Yaklaşık 60 bin adayın katıldığı bu sınavlarda, değerlendirme sürecinin adaletli olduğuna dair güçlü bir algının oluşturulması, eğitim sistemine yönelik genel adalet duygusunun zedelenmemesi için gereklidir. Ancak, sözlü sınavlarda değerlendirme sürecinde yer alan komisyon üyelerinin kimlerden seçildiği, yetkinlikleri ve bu sürece ne ölçüde hazırlandıkları; sınav sonuçlarının açıklanmasında yaşanan gecikmeler ve bu durumun atama sürecine yansımaları; sözlü sınav komisyonları arasındaki puanlama farklılıkları, kamuoyunda tartışma yaratan başlıca konular arasında yer almıştır.

Sözlü sınavların değerlendirilmesi, Türkiye genelinde 20 ilde kurulan 245 komisyon tarafından yürütülmüş ve komisyondaki üyeler her gün değişmiştir. Her bir komisyon, bir başkan ve iki üye olmak üzere toplam üç kişiden oluşmuştur. Bununla birlikte, komisyon üyelerinin kimlerden seçildiği (örn., okul müdürleri, başöğretmenler, uzman öğretmenler, zümre başkanları, milli eğitim uzmanları, müfettişler gibi), bu kişilerin hangi kriterlere göre belirlendiği, yetkinlik düzeyleri ve en önemlisi de sözlü sınav süreci ve uygulamasına yönelik nasıl bir eğitim aldıkları belirsizliğini korumaktadır. MEB, komisyon üyelerinin değerlendirmeleri rasyonel ve tutarlı bir şekilde yapabilmesi ve ülke genelinde standardizasyon sağlanabilmesi için “puanlama anahtarları” oluşturduğunu belirtmiştir. Sözlü sınav sırasında, adaylar dijital sistem üzerinden rastgele belirlenen soruları yanıtlamaktadır. Bu sorulara ilişkin cevap anahtarı ve hangi noktaların vurgulanması gerektiği, komisyon üyelerinin ekranına eş zamanlı olarak yansıtılmaktadır (MEB, 2024d). Ancak, komisyon üyelerinin belirlenme kriterleri, ölçme ve değerlendirme konusunda sahip oldukları yeterlilikler ve bu süreçlere ilişkin aldıkları eğitimler konusundaki belirsizlikler, sözlü sınavların adil ve standart bir şekilde yürütülmesine dair soru işaretlerini

beraberinde getirmektedir. Bu durum, komisyon üyelerinin belirlenme süreçlerinin objektif ölçütlere dayandırılmasının yanı sıra, ölçme ve değerlendirme alanında kapsamlı ve sistematik eğitimler almalarını zorunlu kılan daha bütüncül düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Sözlü sınavların uygulama sürecine yönelik yapılan iyileştirmelere rağmen, sınav sonuçlarının açıklanmasında yaşanan gecikmeler ve bu durumun atama sürecine yansımaları sürecin güvenilirliğini olumsuz etkilemeye devam etmiştir. 17 Mayıs 2024 tarihinde 20 bin sözleşmeli öğretmen alımı için duyuru yayımlanmış ve sözlü sınav başvuruları 20-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Daha sonra, 1 Temmuz-10 Ağustos 2024 tarihleri arasında, 20 ildeki sınav merkezlerinde sözlü sınavlar gerçekleştirilmiştir (Tablo 4.2). Bu süreçler devam ederken sendikalar, siyasi parti temsilcileri ve

milletvekilleri, Bakanlığın 14 Mayıs 2024 tarihinde *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*'te yaptığı, sözlü sınav puanının atamalarda etkisini %100'den %50'ye düşüren değişikliğe (Resmî Gazete, 2024a) karşı Danıştay'a yürütmeyi durdurma talebiyle davalar açmıştır. Buna karşın MEB, 20 bin sözleşmeli öğretmen alımıyla ilgili olarak yaptığı açıklamada "yargı sürecinin devam etmesi nedeniyle adayların atama puanlarını etkileyebilecek olası yargı kararları karşısında mağduriyet yaşanmaması için sözlü sınav sonuçlarının açıklanmasının ertelendiğini" ifade etmiştir (MEB, 2024d). Danıştay'ın yürütmeyi durdurma taleplerini reddetmesinin ardından, sözlü sınav sonuçları 25 Ekim 2024'te açıklanmıştır. Ancak, sözlü sınav sonuçlarının açıklanmasındaki bu iki buçuk aylık gecikme ve sonuçların kısa bir süre için açıklanıp ardından sistemden kaldırılması, sınav sonuçlarını bekleyen birçok öğretmen adayının belirsizlik ve stres yaşamasına neden olmuştur.

TABLO 4.2.

Millî Eğitim Bakanlığı Mayıs 2024 Sözleşmeli Öğretmen Alım Takvimi

İşlem	Tarih
Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru duyurusu ve kontenjanların ilanı	17 Mayıs 2024
Ön başvuru ve sözlü sınav merkezi tercihlerinin alınması	20-31 Mayıs 2024
Adayların sözlü sınava alınacakları merkezin ilanı	10 Haziran 2024
Sözlü sınavların yapılması	1 Temmuz-10 Ağustos 2024
Sözlü sınav sonuçlarının ilanı	25 Ekim 2024
Sözlü sınav sonuçlarına ilişkin itirazların alınması	28 Ekim- 1 Kasım 2024
Sözlü sınav sonuçlarına ilişkin itirazların sonuçlandırılması	11 Kasım 2024
Atama tercihlerinin alınması	14-20 Kasım
Atama sonuçlarının açıklanması	23 Kasım 2024
Göreve başlama	7315 sayılı Kanuna göre güvenlik soruşturması ve arşiv araştırması tamamlandığı tarihten itibaren

Kaynak: MEB, 2024c, 2024f.

KPSS puanının atamaya esas puan hesaplamasına dahil edilmesi, öğretmen adaylarının kaygılarını bir nebze azaltarak daha adil ve güvenilir bir değerlendirme süreci oluşturması açısından önemli bir adımdır. Ancak, yönetmeliğe eklenen “Sözlü sınav başarı puanı, KPSS puanının %50’si ile sözlü sınavdan alınan puanın %50’si alınarak belirlenir.” ifadesindeki terminolojik tutarsızlık ve bu durumun yol açtığı anlam bozukluğu ayrıca dikkat çekmektedir. Sözlü sınav başarı puanının yarısını çoktan seçmeli bir sınav olan KPSS puanının oluşturması ise çelişkili bir durumu ortaya koymaktadır. Bu tutarsızlıkların, daha açık ve kapsayıcı olan “atamaya esas puan” ifadesiyle neden düzeltilmediği ise belirsizliğini korumaktadır.

Bununla birlikte, sözlü sınava giren yaklaşık 60 bin adayın 20 ilde kurulan 245 komisyon tarafından hakkaniyetli bir şekilde değerlendirildiği konusunda kamuoyunda temel bir uzlaşa sağlamak mümkün olmamıştır. İller ve sözlü sınav komisyonları arasındaki puanlama farklılıklarının gündeme yansımaları, sözlü sınav uygulamasına yönelik endişelerin sürmesine yol açmıştır. Özellikle, öğretmen atama kontenjanı içinde yer alması beklenen bazı adayların, sözlü sınav sonuçları doğrultusunda kontenjan dışı kalması, bu endişeleri daha da derinleştirmiştir. Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin’in 14 Kasım 2024’te TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda yaptığı açıklamada, sözlü sınava katılan yaklaşık 60 bin adaydan 1.100’ünün, KPSS notuna göre kontenjan dahilinde iken sözlü sınav sonrası başarı sıralamasının değişmesi nedeniyle kontenjan dışı kalarak atama hakkını kaybettiği belirtilmiştir (TBMM, 2024a). Bu durum, adaylar arasında sisteme yönelik adalet algısının zedelenmesine yol açarak, geleceğe dair olumsuz beklentilerin artmasına ve mesleki motivasyonlarının azalmasına neden olabilecek potansiyel bir risk taşımaktadır.

Öğretmen istihdam sürecinde yaşanan tüm bu olumsuz gelişmeler, toplumdaki algıyı olumsuz yönde etkileyerek öğretmenlik mesleğine duyulan toplumsal saygının giderek azalmasına neden olmaktadır. Türk Eğitim-Sen tarafından 31 Ekim-10 Kasım 2024 tarihleri arasında 81 ilde çevrim içi olarak 4.345 öğretmenle gerçekleştirilen 24 Kasım Öğretmenler Günü Memnuniyet, Beklenti ve Eğitimi Değerlendirme Raporu’na göre, katılımcıların yalnızca %1,9’u öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygın görüldüğünü düşünmektedir. Buna karşın, mesleğin saygın görülmediğini düşünen öğretmenlerin oranı ise %67,7’dir. (Türk Eğitim-Sen, 2024). Ayrıca, katılımcıların %89’u sözlü sınav uygulamasının sonlandırılmasını savunurken, bu görüşün başlıca nedenleri adaletsizlik (%75), liyakat ilkesinin zedelenmesi (%50,8), yandaş kayırma (%49,9), hak gaspı (%44) ve şeffaflık eksikliği (%42,4) olarak belirtilmiştir.

Öte yandan, ÖMK’da yapılan değişiklikle, öğretmen atamalarında yeni bir düzenleme getirilmiş ve öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi tarafından sunulan hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamaları şart koşulmuştur. Akademiye kabul, Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) sonuçlarına göre belirlenecektir. MEB-AGS puanı, genel öğretmenlik alanlarında AGS puanının %50’si ile Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) puanının %50’si, yabancı dil alanlarında AGS puanının %50’si ile YDS puanının %50’si, diğer alanlarda ise yalnızca AGS puanı üzerinden hesaplanacaktır (MEB, 2024e). Bu kapsamda, sözlü sınav uygulamasının 2025 yılı öğretmen atamalarında son kez kullanılacağı ve sonraki süreçlerde bu uygulamaya son verileceği açıklanmıştır (A Haber, 2025).

II. VERİLER IŞIĞINDA ÖĞRETMEN İSTİHDAMI VE ATAMALAR

2024'te Ne Oldu?

A. Mevcut Öğretmen Sayıları

Millî Eğitim Bakanlığı 2023-2024 eğitim öğretim yılı örgün eğitim istatistiklerine (MEB, 2024g) göre (Tablo 4.3);

- Türkiye’de resmî ve özel öğretim kurumlarında toplam 1.168.896 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin; 84.067’si okul öncesi kademesinde, 308.636’sı ilkokul kademesinde, 378.203’ü ortaokul kademesinde ve 397.990’u ortaöğretim kademesinde bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin 452.814’ü erkek, 716.082’si kadındır.
- Resmî eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 993.397’dir. Bu okullarda çalışan kadrolu öğretmen sayısı 948.976, sözleşmeli öğretmen sayısı 44.421’dir.
- Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı ise 175.499’dur. Bu sayı, tüm öğretmenlerin %15’ini oluşturmaktadır.

TABLO 4.3.

MEB 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Kademelere Göre Öğretmen Sayıları*

Kademeler	Kurum Türü	Öğretmen Sayısı
Okul öncesi	Resmî	56.014
	Özel	28.053
	Toplam	84.067
İlkokul	Resmî	269.858
	Özel	38.778
	Toplam	308.636
Ortaokul	Resmî	336.318
	Özel	41.885
	Toplam	378.203
Ortaöğretim	Resmî	331.207
	Özel	66.783
	Toplam	397.990
Toplam	Resmî	993.397
	Özel	175.499
	Toplam	1.168.896

Not: *Öğretmen sayıları sadece MEB’e bağlı okullardaki öğretmenleri kapsamaktadır. Kadroları bakanlığın diğer birimlerinde (il-ilçe MEM, ASO, v.b.) bulunan öğretmenler, toplam öğretmen sayısına dahil edilmemiştir. Öğretmen sayıları 2024 yılı Haziran ayının ilk haftasına aittir.

Kaynak: MEB, 2024g.

B. Sözleşmeli Öğretmen Kontenjanları ve Atamalar

Millî Eğitim Bakanlığı, 17 Mayıs 2024 tarihinde yayımladığı *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru Duyurusu* ile 20 bin kontenjan için sözleşmeli öğretmen alımı yapılacağını açıklamıştır (MEB, 2024c). Bu çerçevede, 87 farklı alanda toplam 96.664 aday başvuruda bulunmuş ve adaylardan 56.490'ı sözlü sınava çağırılmıştır (MEB, 2024h). 25 Ekim 2024'te açıklanan sözlü sınav başarı puanı ile *MEB 2024 Yılı Sözleşmeli Öğretmenlik Tercih ve Atama Kılavuzu* (MEB, 2024f) kapsamında yapılan tercihlerin sonuçları, 23 Kasım 2024'te açıklanmıştır. Mayıs 2024'te duyurusu yapılan 20.000 kontenjan için 19.968 öğretmenin ataması yapılmıştır.

En yüksek kontenjan ayrılan öğretmenlik alanları için kontenjan sayısı, başvuru sayısı, taban KPSS puanı, taban sözlü sınav başarı puanı ve atama sayısına ilişkin bilgiler Tablo 4.4'te yer almaktadır. En fazla atama yapılan ilk beş öğretmenlik alanları sırasıyla; 3.263 ile Sınıf Öğretmenliği, 2.499 ile Özel Eğitim, 1.597 ile Rehberlik, 1.594 ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve 968 ile İngilizce Öğretmenliği olmuştur. İlgili alanlar için KPSS ve sözlü sınav notlarının ortalamasına göre hesaplanan taban sözlü sınav başarı puanları incelendiğinde, en düşük taban puanının 68,3 ile Özel Eğitim alanında, en yüksek taban puanının ise 83,6 ile Türk Dili ve Edebiyatı alanında olduğu görülmektedir.

TABLO 4.4.

Mayıs 2024 Sözleşmeli Öğretmen Atamasında En Yüksek Kontenjan Ayrılan Alanlara İlişkin Bazı Veriler

Alan Adı	Kontenjan sayısı	Başvuru sayısı	2023 KPSS Taban puanı	Taban sözlü sınav başarı puanı *	Atama sayısı
Sınıf Öğretmenliği	3.263	9.771	50,0	75,8	3.263
Özel Eğitim	2.499	4.381	50,1	68,3	2.499
Rehberlik	1.597	6.068	74,6	82,0	1.597
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.594	9.152	76,3	81,8	1.594
İngilizce	968	5.005	71,3	78,3	968
Okul Öncesi Öğretmenliği	903	7.463	77,4	81,6	903
Türkçe	804	4.106	76,8	82,0	804
Türk Dili ve Edebiyatı	796	5.690	78,3	83,6	796
Sosyal Bilgiler	754	3.611	74,6	81,9	754
Müzik	634	3.027	60,0	68,5	634
Diğer	6.156	38.390	-	-	6.156
Toplam	19.968**	96.664	-	-	19.968**

Notlar: * Taban sözlü sınav başarı puanı, KPSS 2023 puanı ile sözlü sınav puanının ortalaması baz alınarak hesaplanmıştır.

** Beden Eğitimi alanı için ayrılan toplam 320 kontenjanın 32'si Kasım 2024'te duyurusu yapılan Millî sporcuların beden eğitimi alanına sözleşmeli öğretmen olarak atama işlemi için ayrılmış ve atamalar 24 Aralık 2024'te gerçekleştirilmiştir.

Kaynak: MEB, 2024h, 2024i.

C. 2024 KPSS Eğitim Bilimleri/ÖABT Sonuçları

MEB tarafından ilan edilen öğretmen kadrolarına atanabilmek için adayların KPSS kapsamında Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri ve alanlarına göre ÖABT'ye katılması gerekmektedir. 2024 yılı KPSS Genel Yetenek-Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri oturumları 14 Temmuz 2024'te, ÖABT ise 4 Ağustos 2024'te gerçekleştirilmiş, sınav sonuçları ise 23 Ağustos 2024 tarihinde açıklanmıştır. Sınav değerlendirme sürecinde, Genel Yetenek Testi'nden 42. soru iptal edilmiş, Genel Kültür Testi 13. ve ÖABT Kimya Alanı 30. soruların cevapları düzeltilmiştir (ÖSYM, 2024b).

2024 KPSS Eğitim Bilimleri oturumuna 475.140 aday katılmıştır. Bu adayların, 80 sorudaki ortalama net sayısı 34,8'dir. Geçmiş yıllarda olduğu gibi, 2024 yılında da ÖABT'ye öğretmenlik alanlarına göre en yüksek katılım 59.390 aday ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testinde gerçekleşmiştir. Ardından, Okul Öncesi Öğretmenliği (56.542 aday) ve İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri (44.197 aday) gelmektedir. Her bir branşın ÖABT soru sayısı 75 olup, öğretmen adaylarının ortalama net sayısının en düşük olduğu alan Beden Eğitimi (22,8), en yüksek olduğu alan ise Rehberlik (46,1) olmuştur (ÖSYM, 2024c).

Sonuçların açıklanmasının ardından, ÖSYM'nin 7 Kasım 2024 tarihli duyurusuna göre, yargı kararıyla iptal edilen Genel Yetenek testindeki (3. ve 29. sorular) ve Genel Kültür testindeki (33. ve 36. sorular) sorular nedeniyle sınav sonuçları yeniden değerlendirilmiştir. (ÖSYM, 2024d). Eğitim Bilimleri ve ÖABT testlerinde değişim olmazken, genel KPSS notlarında değişiklikler olmuştur. Ancak bu değişikliklere dair ayrıntılı veriler kamuoyuyla paylaşılmamıştır.

Değerlendirme ve Öneriler

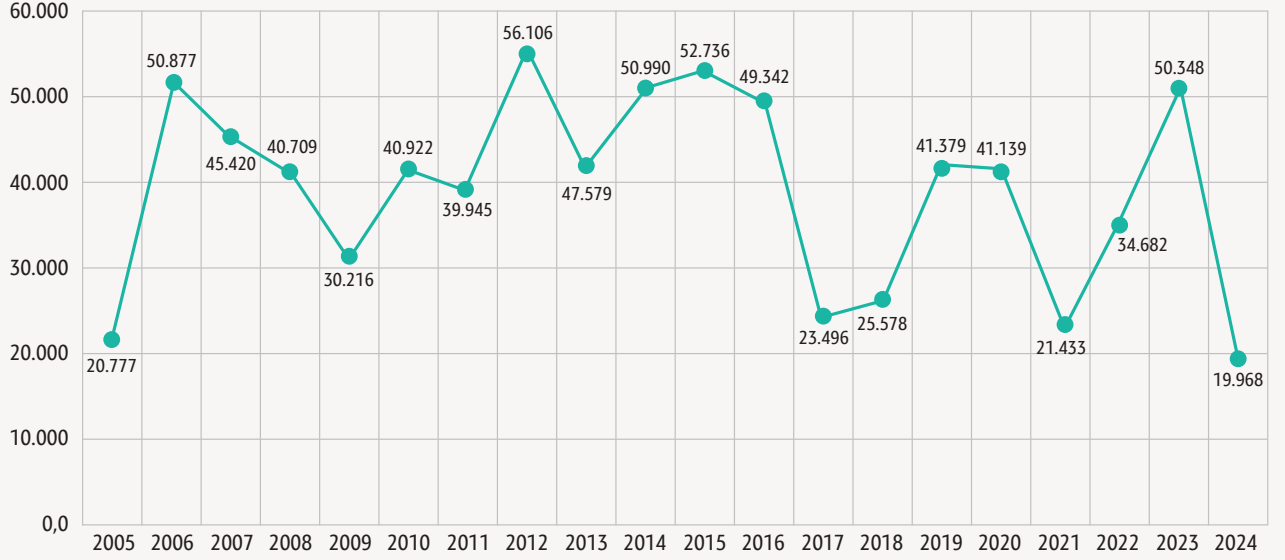
2024 yılında istihdam edilen sözleşmeli öğretmen sayısı, mevcut öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır.

Haziran 2024 itibarıyla, Türkiye'de MEB'e bağlı resmî eğitim kurumlarında 44.421'i sözleşmeli olmak üzere toplam 993.397 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2024g). 2023 yılında emeklilik, istifa ve vefat gibi farklı sebeplerle MEB kadrolarından ayrılan toplam öğretmen sayısı ise 23.670'dir (MEB, 2024j). Buna karşılık, 2024 yılında gerçekleştirilen sözleşmeli öğretmen atama sayısı 19.968 olmuştur. 2005-2024 yılları arasında gerçekleştirilen kadrolu ve/veya sözleşmeli öğretmen atama sayıları incelendiğinde, son 20 yılda toplam 777.642 öğretmen atandığı ve yıllık ortalama atama sayısının 38.882 olduğu görülmektedir (MEB, 2024k). Bu veriler ışığında, 2024 yılındaki öğretmen atamalarının, 20 yıllık ortalamanın oldukça altında kaldığı ve son 20 yılın en düşük atama sayısı olduğu söylenebilir (Grafik 4.1).

Türkiye'de son 20 yılda öğretmen sayısı iki katına çıkmış olsa da mevcut veriler öğretmen ihtiyacının halen karşılanamadığını göstermektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılı verilerine göre, derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı ilköğretimde 23, genel ortaöğretimde 24 ve meslekî ve teknik ortaöğretimde 20'dir. Aynı dönemde, öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı ilkokulda 18, ortaokulda 14 ve ortaöğretimde 12'dir (MEB, 2024g). Öğretmen başına düşen öğrenci sayısında zamanla iyileşme kaydedilmesine rağmen, özellikle ilkokul seviyesinde hâlâ OECD ortalamasının (14 öğrenci) üzerinde seyretmektedir (TEDMEM, 2024b). Diğer yandan, 2023-2024 eğitim öğretim yılında, ilköğretim kademesinde sınıf mevcudu 30'dan fazla olan şube oranı yaklaşık %23'tür (MEB, 2024l). Bu da ilkokul ve ortaokul kademelerindeki neredeyse her dört şubeden birinde, 30'dan fazla öğrencinin öğrenim gördüğünü göstermektedir.

GRAFİK 4.1.

Yıllara Göre Atanan Öğretmen Sayıları (2005-2024)



Kaynak: MEB, 2024i, 2024k.

Bu durum, büyük şehirlerde ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için daha ciddi bir sorun haline gelebilir ve eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirebilir. Eğitimin niteliğini artırmak ve mevcut ihtiyaçları karşılamak için, öğretmen ihtiyacının bölgesel farklılıklar doğrultusunda planlanması ve kalabalık sınıfların bulunduğu bölgelerin önceliklendirilerek yeterli sayıda öğretmen istihdam edilmesi kritik bir gerekliliktir.

Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamada, mevcut öğretmen açığının 68 bin olduğu belirtilmiştir (MEB, 2024m). Buna karşılık, 2 Aralık 2024 tarihi itibarıyla Türkiye genelinde “norm fazlası öğretmen” sayısı 69.046 olarak açıklanmıştır (MEB, 2024n). Ancak, norm fazlası öğretmen sayısı dinamik bir yapı sergilemekte olup, alan ve bölge bazında dağılımına ilişkin ayrıntılı veriler paylaşılmamıştır. Ayrıca, 2024 yılı itibarıyla norm fazlası öğretmenlerin il içi ve/

veya il dışı yer değişikliğiyle öğretmen açığının ne ölçüde giderildiğine dair resmî bir açıklama bulunmamaktadır. Bu nedenle, 20 bin öğretmen atamasına dayalı bir planlamanın güncel öğretmen açığını kapatmada yetersiz kalacağı sonucuna ulaşılabilir. Dahası, son yıllarda öğretmen açığı büyük ölçüde ek ders karşılığı çalışan “ücretli öğretmenler” aracılığıyla kapatılmaya çalışılmaktadır. Sistemde görev yapan ücretli öğretmen sayısına ilişkin veriler, düzenli olarak kamuoyu ile paylaşılmamaktadır. Ücretli öğretmenlere dair en güncel resmi veri, MEB Personel Daire Başkanlığı tarafından yayımlanan 2023 Yılı Birim Faaliyet Raporu’nda yer almaktadır. Söz konusu raporda, 2023 yılı sonu itibarıyla ücretli öğretmenlerin toplam öğretmen sayısına oranının %7,14 olduğu belirtilmiştir (MEB, 2024o). Resmî eğitim kurumlarında görev yapan mevcut öğretmen sayısının 974.488 olduğu göz önüne alındığında, ücretli öğretmen sayısının yaklaşık 70

bin olduğu hesaplanmaktadır. Bu resmi verilerin yanı sıra, Türk Eğitim-Sen'in (2023) gerçekleştirdiği araştırmaya göre, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 71 ilde toplam 66.780 ücretli öğretmenin görev yaptığı tahmin edilmektedir. Bu öğretmenlerin %42,5'i Eğitim Fakültesi mezunlarından, %47,5'i Eğitim Fakülteleri haricindeki fakültelerden mezun olan lisans mezunlarından ve %10'u ön lisans mezunlarından oluşmaktadır. Her on kişiden birinin ön lisans mezunu olması ve bu mezunların ücretli öğretmenlik uygulaması ile sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve/veya özel eğitim öğretmeni olarak görevlendirilmesi hem öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve toplumsal algısını zedelemekte hem de özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin nitelikli eğitim alma haklarını ellerinden almaktadır. İlaveten, öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan bireylerin eğitim sistemine dahil edilmesi ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Atanmayı bekleyen birçok öğretmen adayı ve bazı bölgelerde norm fazlası öğretmenler varken, bu açığın öğretmenlik mesleği için gerekli niteliklere sahip olmayan geçici personelle giderilmeye çalışılması eğitim politikaları açısından sürdürülebilir bir çözüm olarak değerlendirilememektedir. Açık norm kadroların ücretli öğretmenlerle doldurulması yerine, ihtiyaca uygun şekilde yeterli sayıda kadro tahsis edilerek alanında yetkin öğretmenlerin atanması sağlanmalıdır.

Bu noktada, 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de öğretmen açığını gidermeye yönelik kapsamlı ve sürdürülebilir bir eğitim politikasının hayata geçirilemediği görülmektedir. Bu durum, öğretmen ihtiyacı planlamasının doğru bir şekilde yapılmasının ne denli hayati olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğretmen ihtiyacının belirlenmesinde; okul çağındaki nüfus, sınıf mevcutları, zorunlu eğitim süresi, öğretim programları, ders yükü ve öğretmenlerin çalışma süreleri ile koşullarının dikkate alınması gereklidir. Ekonomik kaygılarla yapılan yetersiz planlamalar, kaynakların yanlış kullanılmasına yol açarak norm kadro fazlalığı gibi sorunları beraberinde getirebilir.

Bu bağlamda, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve nitelikli eğitim hedefine ulaşılabilmesi için, bölgesel ihtiyaçlara dayalı, ekonomik kaygılar ön plana çıkarılmadan, uzun vadeli ve kapsamlı bir öğretmen ihtiyacı planlamasının yapılması ve öğretmen atamalarının bu doğrultuda gerçekleşmesi sağlanmalıdır.

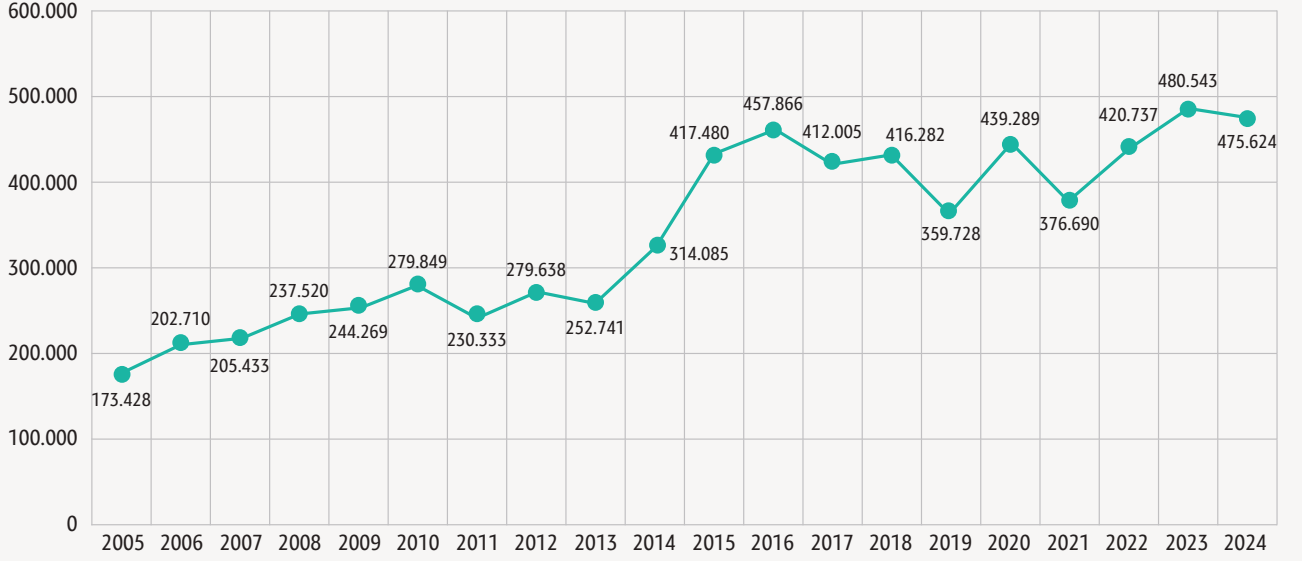
Öğretmen yetiştirmede arz-talep dengesizliğini giderecek, öğretmen niteliğini önceleyen ve sorunun köklü çözümüne odaklanan kapsamlı ve stratejik planlamalar hayata geçirilmelidir.

Öğretmen yetiştirmedeki arz-talep dengesizliği, öğretmenlik mesleği ile ilgili tartışmaların merkezinde yer almaya devam etmektedir. Ancak, bu sorunun çözümüne yönelik somut adımlar atılmadığı gibi, mevcut politikalar doğrultusunda atanma umuduyla sınava giren aday sayısı son 20 yılda olduğu gibi artış göstermeye devam etmektedir (Grafik 4.2). 2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerine göre;

- Türkiye'de 97 eğitim/öğretim bilimleri fakültesinde 46.811'i yeni kayıt olmak üzere toplam 199.431 öğrenci öğrenim görmektedir (YÖK, 2024a).
- 2023 yılında bu fakültelerden 40.778 öğretmen adayı mezun olmuştur (YÖK, 2024b).
- Bunun yanı sıra, farklı fakültelerden öğrenciler de pedagojik formasyon eğitimi sertifikası alarak atama bekleyen öğretmen adayı havuzuna eklenmekte ve sınavlarda şansını tekrar deneyen adaylarla birlikte bu sayıyı sürekli artırmaktadır. Böylece, Eğitim Bilimleri oturumundaki aday sayısı 2023 yılında 480.543, 2024'te ise 475.624 olmuştur (Grafik 4.2).
- Buna karşın, 2024 Mayıs ayında açıklanan öğretmen atama kontenjanı yalnızca 20 binle sınırlı kalmıştır.

GRAFİK 4.2.

Yıllara göre KPSS Eğitim Bilimleri Aday Sayısı* (2005-2024)



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

Kaynak: ÖSYM veri tabanından derlenmiştir.

Tüm bu veriler, Türkiye'nin öğretmen ihtiyacının çok üzerinde öğretmen adayına sahip olduğunu ve hâlâ ihtiyaçtan fazla ve plansız olarak öğretmen yetiştirmeye devam ettiğini açıkça göstermektedir.

Alan bazlı incelemeler de bu durumu desteklemektedir. Örneğin, İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri için 217, ilköğretim matematik için ise 174 kontenjan belirlenmiş olmasına rağmen, ÖABT sınavına bu kontenjanların sırasıyla 199 ve 85 katı kadar aday katılmıştır (Tablo 4.5). Bu veriler, 217 İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmeni ataması yapılabilmesi için 199 katı kadar adaya ya da 174 ilköğretim matematik öğretmeni ataması yapılabilmesi için 85 katı kadar öğretmen yetiştirilmesine ihtiyaç olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu tablo, öğretmen arzı ile talebi arasındaki uyumsuzluğu net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Nitelikli eğitimin temel dayanağı nitelikli öğretmenlerdir ve bu nedenle, öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerinde bu hedefin öncelikli olması gereklidir. Mevcut durumda, öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirme için getirilen 300.000 başarı sıralaması şartı, öğretmen niteliğini sağlamak için bir ön koşuldur. Ancak, "öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden en az lisans düzeyinde yükseköğretim programlarından veya denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim programlarından mezun olan adaylar arasından seçim yapılacağı" hükmü, kendi alanlarında istihdam edilemeyen diğer fakültelerden mezun bireylerin "pedagojik formasyon" sertifikası ile öğretmenlik mesleğine yönelmesine neden olmaktadır. Eğitim fakülteleri dışında, genellikle fen edebiyat fakültelerinden pedagojik formasyon yoluyla sürece dahil olan

TABLO 4.5.

Öğretmenlik Alanlarına Göre 2023 KPSS-ÖABT'ye Giren Aday Sayıları ve Mayıs 2024 Atama Kontenjanları

Alan Adı	Kontenjan Sayısı	ÖABT'ye Giren Aday Sayısı	ÖABT'ye Giren Aday Sayısının Kontenjan Sayısına Oranı
Sınıf Öğretmenliği	3.263	20.159	6
Rehberlik	1.597	24.668	15
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1.594	56.935	36
İngilizce	968	17.268	18
Okul Öncesi Öğretmenliği	903	55.230	61
Türkçe	804	21.082	26
Türk Dili ve Edebiyatı	796	40.930	51
Sosyal Bilgiler	754	18.802	25
Tarih	619	23.377	38
Kimya / Kimya Teknolojisi	468	5.602	12
Matematik	317	19.249	61
Fen Bilimleri	305	18.345	60
Beden Eğitimi	288	24.009	83
Coğrafya	285	10.463	37
Fizik	283	5.622	20
İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri	217	43.194	199
İlköğretim Matematik	174	14.740	85
Biyoloji	167	7.320	44

Kaynak: MEB, 2022h; ÖSYM, 2023.

bu adaylar için herhangi bir başarı sıralama şartının bulunmaması ve pedagojik formasyon eğitimlerinin içerik ve uygulama açısından yetersizlikleri, bu adayların alan bilgisine yönelik yeterliklerinin ve öğretmenlik mesleğine uygunluklarının ciddi bir tartışma konusu olmasına neden olmaktadır. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusundaki asli rolü ve öğretmenlik mesleğine yönelik arz fazlalığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirmek üzere açılmış yükseköğretim programı bulunmayan alanlarda öğretmen ihtiyacının karşılanmasını sağlamanın dışında farklı fakültelerden bu sürece yeni adayların dahil edilmesinin sebepleri sorgulamaya açık görünmektedir.

ÖMK kapsamında Millî Eğitim Akademilerinin kurulmasıyla birlikte resmi eğitim kurumlarında kadrolu öğretmen olma sürecinin daha karmaşık bir hale gelmesi, eğitim fakültelerine yönelik tercihlerde azalmaya, öte yandan farklı fakültelerden öğretmenlik mesleğine yönelimde artışa neden olabilecek potansiyel riskler barındırmaktadır. Oysa öğretmen ihtiyacının karşılanmasında temel kaynak, mesleki yetkinlik açısından sistematik bir yapı sunan eğitim fakülteleridir. Bu fakülteler, yıllardır öğretmen yetiştirme konusunda edindikleri akademik birikim ve tecrübeyle, alan bilgisi ve pedagojik formasyonu bir araya getiren kapsamlı bir eğitim süreci sunmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerinde, öğretmen niteliğini esas alan, uzun vadeli, sürdürülebilir ve bütüncül bir politika benimsenmesi gereklidir.

III. HİZMETTE BULUNAN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

2024'te Ne Oldu?

A. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Yönelik Mesleki Çalışmalar

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek, eğitim öğretim süreçlerindeki sorunlara çözümler üretmek ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun programlar hazırlayıp uygulamak” amacıyla her yıl Nisan, Haziran, Eylül ve Kasım aylarında birer hafta süren “mesleki çalışmalar” düzenlenmektedir (MEB, 2024n). 2024 yılı mesleki çalışmalarında, Nisan ayı hariç diğer dönemlerde odak konu olarak “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)” belirlenmiştir. TYMM öğretim programlarının uygulanması, öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesi, ders materyallerinin hazırlanması ve değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi gibi çalışmalar 16 Ağustos 2024 tarihli ve 2024/54 sayılı 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne İlişkin İş ve İşlemler konulu genelge çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. (MEB, 2024p). Bu kapsamda, öğretmenlere yönelik şu eğitimler uygulanmıştır;

- **TYMM eğitici eğitimleri**, 3-14 Haziran 2024 tarihleri arasında 61 farklı kurs programı ile bir haftada 40 saat olarak düzenlenmiştir. TYMM programının hazırlanması ve geliştirilmesi süreçlerinde yer alan akademisyenler ve uzmanlar tarafından 11 binden fazla formatör öğretmene, TYMM'nin kapsam ve içeriği çerçevesinde bu modelin temel felsefesini, uygulama süreçlerini ve öğretmen eğitimlerinde nasıl anlatmaları gerektiğine yönelik konularda eğitimler gerçekleştirilmiştir (MEB, 2024r, 2024s).

- **Haziran 2024 dönemi mesleki çalışmaları**, 24-28 Haziran 2024 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların ilk iki gününde tüm öğretmenler, Programın Ortak Metni'ni inceleyip (Ek-1 formu üzerinden) değerlendirirken, sonraki iki günde öğretim programı değişen öğretmenler, kendi alanlarındaki yeni öğretim programını zümre olarak inceleyip (Ek-2 formu doğrultusunda) değerlendirmişlerdir. Alanında program değişikliği bulunmayan öğretmenler ise bu iki günlük süreçte, Bakanlık veya ilgili genel müdürlükler tarafından okul türüne özel olarak hazırlanan program çerçevesinde mesleki çalışmalarını sürdürmüşlerdir (MEB, 2024t).
- **Eylül 2024 dönemi mesleki çalışmaları**, 02-06 Eylül 2024 tarihleri arasında yüz yüze yapılmıştır. TYMM kapsamındaki öğretmen eğitimleri, 03-05 Eylül 2024 tarihleri arasında eğitici eğitimi belgesi olan formatör öğretmenler tarafından öğretim programı değişen alanlarda ilgili okul türüne göre gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimlerin tüm illerde aynı standartta yapılması amacıyla aynı sunum ve materyaller kullanılmıştır. Eğitimler, öncelikli olarak okul öncesi (ana sınıfı), ilkokul 1, ortaokul 5, ortaöğretim hazırlık ve 9. sınıf düzeyinde derslere girecek sınıf ve alan öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilmiş; 2, 3, ve 4. sınıfı okutacak sınıf öğretmenleri ile öğretim programı değişmeyen alan öğretmenlerine yönelik de Genel Müdürlüklerce belirlenen konu başlıklarında (örn. Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metninin incelenmesi; Türkiye

yüzyılı maarif modeli'nde yer alan beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik uygulama önerilerinin hazırlanması) eğitimler verilmiştir (MEB, 2024u).

- **Kasım 2024 dönemi mesleki çalışmaları**, 11-15 Kasım 2024 tarihleri arasında Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformu üzerinden uzaktan hizmet içi eğitim yoluyla yapılmıştır. TYMM eğitimlerine daha önce katılan öğretmenler 80 dakika süren *TYMM Öğretim Programlarında Farklılaştırılmış Öğretim, Erdem Değer Eylem Çerçevesi, Okuryazarlık Becerileri Tanıtımı Semineri* eğitimini alırken daha önce TYMM eğitimlerine katılmayan öğretmenler 84 dakika süren *TYMM Öğretim Programları Tanıtımı Semineri* eğitimini almıştır (MEB, 2024v). Bu dönemde 1.297.317 hizmet içi eğitim belgesi verilmiştir (MEB, 2024n).

B. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmenler İçin Hazırlanan Kaynaklar

TYMM öğretim programları, 9 Eylül 2024 tarihinden itibaren okul öncesi (anasınıfı), ilkökul 1. sınıf, ortaokul 5. sınıf ile ortaöğretim hazırlık ve 9. sınıf düzeylerinde kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır. Bu çerçevede, TYMM öğretim programlarının etkili uygulanmasını desteklemek amacıyla, MEB ve ilgili Bakanlık Genel Müdürlüklerince öğretmenlerin yararlanabileceği çeşitli kaynak materyaller hazırlamıştır;

- **Ders bazlı yıllık çerçeve planlar:** Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılı ortaöğretim kademesinde bulunan öğretmenler için derslerin yıllık planlamalarında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu yıllık planlar, hazırlık ve 9. sınıflar için TYMM öğretim programlarına,

diğer sınıf düzeyleri için ise mevcut öğretim programlarına uygun şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2024y).

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Temel eğitimden ortaöğretime örneklerle:** Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından programların öğretmenler tarafından doğru bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitabı, öğretim programlarının temel yaklaşımı; sosyal-duygusal öğrenme becerileri; erdem-değer-eylem çerçevesi; sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri; öğrenme kanıtları; ölçme-değerlendirme uygulamaları ve farklılaştırma olmak üzere altı modülden oluşmaktadır (MEB, 2024z).
- **Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri öğretmen rehber kitapları:** Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından ortaöğretim kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerin branş öğretmenlerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2024aa). Bu 12 kitaplık çalışma; 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde Türk dili ve edebiyatı, matematik, tarih, coğrafya, felsefe, fizik, kimya, biyoloji ve İngilizce derslerini kapsamaktadır.
- **Zenginleştirme etkinlikleri öğretmen kılavuz kitapları:** Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından, TYMM öğretim programlarında yer alan “farklılaştırma” konusunda öğretmenlere rehberlik sağlayabilmek için 1. ve 5. sınıf düzeylerinde Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine yönelik hazırlanarak EBA platformu üzerinden öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.

- ***Biçimlendirici değerlendirme etkinlik örnekleri öğretmen kılavuz kitapları:*** İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımları konusunda desteklenmesi için hazırlanmıştır. MEB ve UNICEF Türkiye Temsilciliği iş birliğinde yürütülen *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Öğretmenlerin Güçlendirilmesi Projesi* kapsamında geliştirilen bu kitaplarda, 1-4. sınıf düzeyinde Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine yönelik biçimlendirici ve oyun temelli değerlendirme etkinlik örnekleri ile sınıf içi ölçme ve değerlendirme araçları bulunmaktadır (MEB, 2024ab).

C. Öğretmenlerin Dijital Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Teknolojinin öğrenme ortamlarında ve süreçlerinde giderek daha fazla yaygınlaşması, Türkiye’de 2024 yılı itibari ile öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesini mesleki gelişim açısından öncelikli hale getirmiştir. Bu çerçevede, MEB tarafından yürütülen önemli çalışmalardan öne çıkanlar şunlardır:

- ***IPA III öğretmen eğitimi dijital ekosistemi projesi (Şubat 2023-Ocak 2026),*** Avrupa birliği tarafından finanse edilen MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliğiyle öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeyi ve Bakanlığın dijital eğitim kapasitesini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Proje kapsamında, 2024 yılı itibarıyla öğretmenlerin dijital becerilerine yönelik bir çerçeve oluşturulmuş ve dijital öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim personeli için ÖBA platformuna yüklenecek 120 saat etkileşimli 10 modülden oluşan dijital eğitim paketinin dijitalleşme

sürecine geçilmiştir. Öğretmen eğitimi performansındaki ilerlemeyi belirlemek amacıyla bir dijital öğretmen eğitimi izleme ve değerlendirme sistemine yönelik çerçeve taslağı geliştirilmektedir. Bu projeden 200 bin öğretmen ve eğitim personelinin faydalanması hedeflenmektedir (MEB, 2024n, 2024ac).

- ***Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları öğretmen el kitabı,*** MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) Genel Müdürlüğü tarafından, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında yapay zekâ kullanımını desteklemek amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2024ad). Bu el kitabında, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Bilişim Teknolojileri gibi çeşitli derslerde kullanılabilecek yapay zekâ araçları ve bu araçlara ilişkin kısa açıklamalar yer almaktadır.
- ***Yenilikçi yaklaşımlarla teknoloji odaklı öğrenme senaryoları için öğretmen el kitabı,*** MEB YEĞİTEK Genel Müdürlüğü tarafından Eylül 2023’te başlatılan *Teknoloji Odaklı Öğrenme Senaryoları Projesi-TOÖS* kapsamında ele alınan yenilikçi yaklaşımlar, teknoloji kullanımı ve teknoloji odaklı öğrenme senaryolarının geliştirilmesi ve uygulanması konularında ilkökul ve ortaokul kademelerinin farklı branşlarındaki öğretmenlerine yönelik hazırlanmıştır (MEB, 2024ae).
- ***Eğitim Teknolojileri Bilgi Envanteri,*** MEB YEĞİTEK Genel Müdürlüğü tarafından dünya genelindeki eğitim teknolojisi uygulamaları, öğretmen ve öğrenciler için dijital platformlar, Ar-Ge çalışmaları ve başarılı uygulama örneklerini bir araya getiren detaylı bir kaynaktır (MEB, 2024af).

Değerlendirme ve Öneriler

TYMM öğretim programına yönelik mesleki çalışmalar ve kaynaklar önemli bir hazırlık niteliği taşımaktadır, ancak öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve programın karmaşıklığına ne derece cevap verebildikleri belirsizliğini korumaktadır.

TYMM öğretim programı, kapsamlı ve köklü değişikliklerle birlikte birçok farklı bileşeni bir araya getiren bir yapıda tasarlanmıştır. Programın uygulanması sürecinde, öğretmenlerin eğitim planlarını hazırlarken *alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ile değerler ve eğilimleri* bütüncül bir yaklaşımla ele almaları beklenmektedir. Bu planlama süreci, yalnızca bir içerik hazırlığından öte öğretmenlerin *öğrenme çıktıları, temel kavramlar, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme), öğretme-öğrenme yaşantıları (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğretmen öğrenme uygulamaları) ve farklılaştırma (zenginleştirme/destekleme)* gibi alanlarda derinlemesine bir hazırlık yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Bunun yanı sıra, programın uygulanma sürecinde tüm bu bileşenlerin eş zamanlı olarak öğrenme çıktıları, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilişkilendirilmesi, öğretmenler için ciddi bir zorluk oluşturmaktadır. Bu karmaşık ilişkilendirmenin yönetilmesi, öğretmenlerin kavramsal çerçeve ile uygulamalar arasında denge kurmaya çalışırken, çok sayıda beklentiyle karşı karşıya kalmasına neden olmakta ve her şeye yetişmeye çalışırken aslında hiçbirini tam anlamıyla gerçekleştirememeye riskini beraberinde getirebilmektedir (TEDMEM, 2024c). Diğer yandan, 2024-2025 eğitim öğretim yılında TYMM'nin belirli sınıf düzeylerinde bir pilot uygulama aşaması olmaksızın uygulanmaya başlanması göz önüne alındığında, programın paylaşılması ile okullarda uygulanmaya başlanması arasındaki kısıtlı süre de süreci daha karmaşık hale getirmektedir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin TYMM'yi daha iyi anlayabilmesi, programın tüm bileşenlerini etkili

bir şekilde sınıf içi uygulamalara yansıtabilmesi ve yeni öğretim materyalleri hazırlayabilmeleri için kapsamlı bir eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduğu açıktır. Bu ihtiyacı karşılamak için MEB, TYMM'ye ilişkin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmayı hedefleyen hizmet içi eğitimler düzenlemiş ve bu kapsamda farklı kaynak materyaller geliştirmiştir. Örneğin, Haziran 2024 dönemi mesleki çalışmalarında dört gün süren TYMM programı, öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalığını artırmayı ve öğretmen eğitimlerine ön hazırlık yapmayı amaçlamıştır. Yaklaşık 11 bin eğitici eğitimi almış formatör öğretmenin, Eylül döneminde yüz yüze üç gün boyunca 720 bin öğretmene TYMM hakkında eğitim vereceği belirtilmiştir (MEB, 2024r). Kasım döneminde ise uzaktan eğitim yöntemiyle 80-84 dakika süren seminerler düzenlenmiş ve toplamda 1.297.317 hizmet içi eğitim belgesi verilmiştir (MEB, 2024n). Ancak, bu tür kısa süreli eğitimlerin öğretmenlerin programın derinliğini anlaması ve içselleştirmesi için yeterli olup olmadığı tartışmalıdır. Özellikle, mesleğe yeni başlayan veya az deneyimli öğretmenlerin bu kadar kısa bir sürede programı anlaması ve etkili bir şekilde uygulaması pek mümkün görünmemektedir. Bu durum, Türkiye'deki öğretmenlerin yaş dağılımı dikkate alındığında daha da belirgin hale gelmektedir. Nitekim, 2023 yılı itibarıyla öğretmenlerin %17,1'i 30 yaş altındadır (MEB, 2024j). Eğitim kademelere göre incelendiğinde ise 2022 yılında 30 yaş altı öğretmenlerin oranı, okul öncesi eğitimde %28,4 ile en yüksek seviyededeyken, ortaöğretimde %11,8 ile en düşük seviyededir; ilkökulda %14,8, ortaokulda ise %17,2 oranında genç öğretmen bulunmaktadır. Bu veriler, özellikle okul öncesi eğitimde her üç öğretmenden birinin, ortaokul düzeyinde ise her beş öğretmenden birinin 30 yaşın altında olduğunu göstermektedir (TEDMEM, 2024b). Dolayısıyla, mesleki deneyimi henüz sınırlı olan bu öğretmenlerin, TYMM programının kapsamlı yapısını tam anlamıyla kavrayabilmeleri ve etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için daha fazla rehberlik ve destek sağlanması gerekmektedir.

Bununla birlikte, TYMM öğretim programlarının hedefleri doğrultusunda hazırlanan eğitim materyallerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve ders süreçlerine entegre edilebilmesi, bu alanda yeterli düzeyde uzmanlık ve pedagojik yeterlilik gerektirmektedir. Ancak, öğretmen eğitimlerinde bu materyallerin ne ölçüde kullanıldığı ve program içeriğiyle ne derece bütünleştirildiği belirsizliğini korumaktadır. Bu alanda sağlanacak desteklerin yetersiz kalması durumunda, söz konusu materyallerin ya hiç kullanılmaması ya da eksik ve verimsiz bir şekilde uygulanması riski ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin TYMM öğretim programını daha etkili bir şekilde uygulayabilmesi için önerilerimiz şöyledir:

- Hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ne derece cevap verebildiği, sunulan kaynakların yeterliliği ve işlevselliği gibi unsurlar dikkatle değerlendirilmelidir. Eğitim içerikleri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları zorluklara yönelik doğrudan çözümler sunacak şekilde yeniden yapılandırılmalı ve programın bütüncül uygulanmasını destekleyecek biçimde geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin programa yönelik yeterliklerini artırmak için çevrim içi eğitimlerin sağladığı teorik bilginin ötesine geçilerek, uygulama temelli ve yüz yüze eğitimler yaygınlaştırılmalıdır. Bu süreç, sistematik bir şekilde okul temelli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmeli ve öğretmenlerin sahada karşılaştıkları ihtiyaçlara yönelik pratik çözümler üretebilmelerine olanak tanınmalıdır.
- Sadece okul içindeki zümre öğretmenlerinin kendi aralarında paylaşım yapması değil, aynı branştaki öğretmenlerin Türkiye genelinde bir araya gelebileceği öğretmen ağları gibi platformların etkin bir şekilde kullanılması ve bu platformlarda iyi örneklerin

paylaşılabileceği etkinliklerin teşvik edilmesi önem taşımaktadır (TEDMEM, 2024c).

- Hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin düzenli olarak izlenmesi ve öğretmenlerin geri bildirimlerine dayalı olarak içeriklerin güncellenmesi gereklidir. Özellikle programın halihazırda uygulandığı sınıf düzeylerindeki öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen bulgular, diğer sınıf düzeylerinde uygulanacak eğitimler için yol gösterici olacaktır.
- TYMM öğretim programları ile bu programlara uygun hazırlanan ders kitapları ve eğitim materyallerine yönelik yürütülen izleme ve değerlendirme çalışmaları (örn. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Sistemi (TTKB-İDES); TYMM ile Hazırlanan Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Tutumları ve Görüşleri Raporu (Hizmete Özel)) çerçevesinde elde edilen bulguların şeffaf bir şekilde kamuoyu ile paylaşılması, eğitim politikalarının etkinliğinin değerlendirilmesi ve paydaşların bilgilendirilmesi açısından temel bir gerekliliktir.
- TYMM'nin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin hem pedagojik hem de kişisel gelişimlerinin sürekli desteklenmesiyle mümkündür. Bu nedenle, öğretmenlerin bireysel gelişim planlarının oluşturulması ve ihtiyaçlarına yönelik profesyonel destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin, dijital becerilerinin geliştirilip öğrenme ortamlarında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için üst politika belgelerindeki hedefler doğrultusunda önemli adımlar atılmıştır.

2024 yılı öğretmen mesleki gelişim eğitimleri ve bu kapsamda hazırlanan materyallerde, dijital beceriler ve yapay zekâ uygulamaları temel öncelikler arasında yer almıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik bilgi ve becerilerini

geliştirmeyi, bu teknolojilerin öğrenme ortamlarında daha etkili bir şekilde kullanılmasını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Üst politika belgelerinde de mesleki gelişim programlarının bu doğrultuda planlanması gerektiği açıkça vurgulanmıştır. 12. *Kalkınma Planı*, 20. *Millî Eğitim Şûrası* ve *MEB 2024-2028 Stratejik Planı* gibi politika belgelerinde, öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi ve teknolojinin eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik hedefler ortaya konmuştur. Örneğin, *MEB 2024-2028 Stratejik Planı*'nda, "Teknolojinin eğitim sistemine daha fazla uyarlanması amacıyla dijital içeriklerin kullanımının artırılması ve dijital öğretmen yeterlikleri doğrultusunda öğretmenlerin dijital becerilerin geliştirilmesi" (Hedef 5.2) belirlenmiştir. Bu çerçevede, öğrenciler ve öğretmenler için dijital içeriklerin geliştirilmesi (EBA platformuna 1000 öğretim materyali, 100 eğitsel video ve simülasyon, 100 zenginleştirilmiş kitap ve ortaöğretim kazanımları için 225 dijital eğitim materyali eklenmesi) ve ÖBA gibi dijital platformlar üzerinde eğitimler verilmesi (50 dijital beceri eğitimi) planlanmıştır.

Bu planlama doğrultusunda, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek için ÖBA üzerinden 605.545 öğretmene 46 çevrim içi eğitim sunulmuştur (MEB, 2024ag). Bunun yanında, öğretmen eğitimi dijital ekosistemi projesi kapsamında ÖBA platformuna 120 saatlik etkileşimli ve 10 modülden oluşan dijital içeriklerin eklenmesi planlanmaktadır. YEĞİTEK tarafından, TYMM ile uyumlu olarak EBA platformunda fizik, kimya, biyoloji ve matematik alanlarından toplam 33 simülasyon kullanıma sunulmuştur. (MEB, 2024ah). Aynı zamanda, öğretmenlerin yenilikçi teknolojilere yönelik bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla kılavuz el kitapları hazırlanmıştır. **Ancak, bu kaynaklar öğretmenler için kapsamlı bir rehber doküman olma iddiasını yeterince karşılamamaktadır.** Örneğin, "*Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı*," yapay zekâ araçlarının yalnızca isimleri ve kısa açıklamalarını içermekte; öğretmenlerin bu araçları pedagojik bağlamda etkili bir şekilde nasıl kullanabileceklerine dair yeterli rehberlik

sunmamaktadır. Oysa ki, öğretmen el kitapları, pedagojik çerçevede sınıf içi uygulamaların desteklenmesi amacıyla alanlara özgü uygulama senaryoları, ayrıntılı örnek ders planları, etkileşimli öğrenme stratejileri, öğrenci merkezli değerlendirme yöntemleri ve dijital beceri geliştirme rehberliği gibi unsurları içermelidir. Bu unsurların sağlanması, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını sınıf içi öğretim süreçlerine daha etkin bir şekilde entegre etmelerini kolaylaştıracak; böylece öğretmen el kitapları hem işlevselliği artan bir kaynak hem de sınıf içi uygulamalara yönelik kapsamlı bir rehber niteliği kazanacaktır.

Tüm bu çalışmalar, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirme ve bu becerileri öğrenme ortamlarına entegre etme yönünde önemli adımların atıldığını göstermektedir. Ancak, bu girişimlerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ne derece yansıdığı ve dijital teknolojilerin pedagojik süreçlerde ne kadar etkili ve işlevsel hale geldiği sorgulamaya açıktır. Öğretmenlerin dijital teknolojileri etkili bir şekilde öğrenme ortamlarına entegre edebilmesi; öğretim süreçlerini yenilikçi yaklaşımlar ile daha öğrenci merkezli hale getirmeyi, etkili ve ilgi çekici ders planları oluşturmayı, öğretim programları ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun dijital içerikler geliştirmeyi, öğrencilerin teknolojik bilgi ve becerilerini artırmayı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim yoluyla ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha verimli hale getirmeyi ifade etmektedir. Bu nedenle, teknolojik araçlara odaklanan sınırlı bir bakış açısının ötesine geçerek, öğretmenlerin dijital yetkinlik seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun dijital içeriklerin zenginleştirilmesi, öğretmenlerin teknoloji kullanımında karşılaştıkları zorluklara yönelik çözüm önerileri içeren eğitimlerin tasarlanması, alanlarına özgü uygulama senaryoları ve ayrıntılı örnek ders planları içeren öğretmen kaynak el kitaplarının hazırlanması gereklidir. Ayrıca okul temelli mesleki gelişim programlarının yürütülmesi, sistem ve okul düzeyinde mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması ve öğretmenlerin yenilikçi ve esnek öğrenme ortamları oluşturmalarının desteklenmesi

önerilmektedir. Tüm bu süreçlerin, öğretmen dijital beceri izleme sistemi aracılığıyla sistematik ve sürdürülebilir bir yaklaşımla değerlendirilmesi, dijital dönüşümün etkili ve yaygın bir biçimde uygulanmasını sağlamak açısından kritik öneme sahiptir.

Öte yandan, öğretmenler arasındaki dijital yetkinlik farkı, bu alandaki eğitimlerin etkinliğini etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi ve çevrim içi eğitimlerin yüz yüze hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Dahası, öğretmenlerin yaş dağılımında bulundukları grup, öğretmenlerin teknoloji becerilerini ve sınıf içi uygulamalarını etkileyebilmektedir. TALIS 2018 verilerine göre, daha ileri yaş grubundaki öğretmenler, dijital teknoloji kullanımında daha düşük beceri seviyesine ve öz-yeterlik algısına sahip olma eğilimindedir (OECD, 2022). Dolayısıyla, 50 yaş ve üzeri öğretmenler, genç öğretmenlere kıyasla dijital teknolojilere uyum sağlama sürecinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilir. Türkiye’de 2023 yılında mevcut öğretmenlerin %14,2’si 50 yaş üzerindedir (MEB, 2024j). Bu oran, 30 yaş altındaki genç öğretmenlere kıyasla daha düşük olmakla birlikte, toplamda 158.209 öğretmene karşılık gelmektedir. Bu durum, mesleki gelişim programlarının yaş grupları arasındaki yetkinlik farklılıklarını ve gereksinimleri dikkate alacak şekilde yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımı artık tercih değil zorunluluk halini almıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri güncel ihtiyaçlara duyarlı ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bireysel gereksinimlerini gözetecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Günümüzde dijital teknolojilerin toplumsal ve ekonomik yaşamdaki etkileri giderek artmakta, bu durum eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemektedir. Hızla değişen küresel koşullar, öğrencilerin dijital becerilerle donatılmasını bir

gereklik haline getirirken, eğitimdeki değişim ve dönüşümler öğretmenlerin de bu yeniliklere uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin sürdürülebilir ve etkili bir şekilde dijitalleşmesi, öğretmenlerin bu alandaki mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine bağlıdır.

12. *Kalkınma Planı*’nda (TCCB SBB, 2023) yer alan öncelikli alanlardan biri, “yeşil ve dijital dönüşümle rekabetçi üretim” olarak vurgulanmıştır. Yapay zekâ, büyük veri analitiği ve nesnelerin interneti gibi yenilikçi dijital teknolojilerin üretim süreçlerinde daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması, işgücü piyasasında önemli değişimlere yol açmaktadır. Bu dijital dönüşümle birlikte, geleneksel meslek tanımları hızla değişmekte ve meslekler arası geçişler giderek daha yaygın hale gelmektedir. Artık iş piyasasında mesleklerden çok, bireylerin sahip olduğu beceriler ve nitelikler ön plana çıkmaktadır. Hatta, ilkökul öğrencilerine “Büyüdüğünde ne olmak istiyorsun?” diye sorulduğunda söyledikleri birçok mesleğin, gelecekte iş hayatında var olmama olasılığı oldukça yüksektir. Örneğin, 2030 yılı itibarıyla Türkiye’de otomasyon ve dijitalleşme nedeniyle 7,6 milyon işin kaybolabileceği, bu kayıpların yeni iş alanlarına dönüşmesiyle birlikte 8,9 milyon yeni iş kolunun oluşabileceği ve toplamda 1,3 milyon net iş artışı sağlanabileceği öngörülmektedir. Buna ek olarak, büyük ölçüde teknolojiyle ilgili sektörlerde olmak üzere, şu anda mevcut olmayan 1,8 milyon yeni iş kolu yaratılacağı tahmin edilmektedir. Özetle, Türkiye’de otomasyon, yapay zekâ ve dijital teknolojiler aracılığıyla 3,1 milyon yeni iş kolunun oluşturulma potansiyeli bulunmaktadır (McKinsey & Company, 2020). Bu durum, eğitim sistemlerinin dijital dönüşümünü zorunlu kılmakta, dijital becerilere sahip bir işgücüne olan talebin hızla artmasıyla birlikte öğrencilerin bu becerilerle donatılarak yetiştirilmesini temel bir gereklilik haline getirmektedir. Bu dönüşümün başarısı ise, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve dijital pedagojik yetkinliklerinin artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2024-2028 Stratejik Planı'nda (2023), bireylerin istihdam edilebilirliğini artırmak amacıyla yükseköğretim programlarının dijital ve teknolojik yetkinlikler doğrultusunda yeniden yapılandırılması hedeflenmektedir. Bu çerçevede yazılım, veri bilimi, siber güvenlik ve yapay zekâ gibi alanlara odaklanan programların ön lisans ve lisans düzeyinde açılması planlanmıştır. Bu kapsamda, 2023 yılında bu alanlarda 7 farklı program türünde toplam 84 program açılmıştır. 2024 yılında ise bu sayıya 73 yeni program daha eklenmiştir (YÖK, 2024c). Bununla birlikte, 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokullarda “Robotik Kodlama” ve “Yapay Zekâ Uygulamaları” dersleri seçmeli olarak öğretim programlarına eklenmiş olup (MEB, 2024a), ortaokul ve lise düzeyinde 3.500 okulda bilişim teknolojileri laboratuvarlarının kurulmasına yönelik çalışmalar sürdürülmektedir (MEB, 2024a). Bu gelişmelere paralel olarak, Türkiye'nin yapay zekâ alanında küresel rekabet gücünü artırmak amacıyla, 12. *Kalkınma Planı* çerçevesinde Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından *Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2021-2025 Eylem Planı*, 2024-2025 Eylem Planı olarak güncellenmiştir (2024). Bu eylem planı kapsamında, MEB koordinasyonunda algoritmik düşünme, kodlama ve yapay zekâ uygulamaları gibi konularda dijital becerileri geliştirmeye yönelik eğitim ve içeriklerin hazırlanması, öğretim programlarının bu doğrultuda iyileştirilmesi ve genel ile mesleki ortaöğretim düzeyinde yapay zekâ odaklı öğretim programlarının oluşturulması hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için “Öğretmenlerin yapay zekâ alanında hizmet içi eğitimlerle farkındalıkları ve kapasiteleri artırılacaktır” eylemi belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu dönüşüme uyum sağlaması için mesleki gelişim programlarının yapay zekâ gibi dijital teknolojiler konusunda güçlendirilmesi, eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlara daha etkin yanıt verebilmesi açısından kritik bir gerekliliktir.

Tüm bunlardan hareketle, eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı artık bir tercih olmaktan çıkmış, zorunluluk haline gelmiştir. Bu doğrultuda,

öğretmenlerin çağın gerekliliklerine uygun pedagojik ve teknolojik beceriler kazanmasını sağlamak amacıyla mesleki gelişim programlarının güncellenmesi ve dijital eğitim uygulamalarına yönelik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi öncelikli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler arasındaki dijital yetkinlik farklılıklarının azaltılması ve öğretmenlerin gereksinimleri ile önerileri doğrultusunda dijital becerilerin gelişimini teşvik edecek politikaların hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın *Cumhuriyetin İkinci Yüzyılı Olan Türkiye Yüzyılı'nda Eğitim ve Öğretimde Öğretmenin Rolü ve Gelişimi* başlıklı araştırmasında, resmi ve özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli konulardaki görüş, beklenti ve önerileri incelenmiştir (MEB, 2023a). Mesleki gelişimle ilgili olarak, öğretmenlerin %89,34'ü “eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımını” öncelikli bir konu olarak vurgulamıştır. Öğretmenler, mesleki gelişim eğitimlerinde teknoloji kullanımına yönelik belirli konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda atılması gereken adımları şöyle özetlemek mümkündür:

- Yenilikçi pedagojik yaklaşımların eğitimdeki önemine ilişkin öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması,
- Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için akıllı tahta gibi teknolojik araçların etkin kullanımına yönelik çalışmalarının artırılması,
- Öğretmenler için 21. yüzyıl becerileri olarak dijital, bilgi ve medya okuryazarlığı konularında eğitimlerin düzenlenmesi,
- Eğitim sistemindeki güncel teknolojik değişimlere yönelik bilgilendirme çalışmaları ve öğretmenler için kaynak niteliğinde kılavuzların hazırlanması,

- Yapay zekâ, kodlama ve algoritmik düşünme gibi dijital teknolojilerle ilgili konularda eğitimlerin artırılması,
- Klasik öğretim yöntemlerinin yerine dijital materyaller ve teknoloji ile desteklenen öğrenci merkezli pedagojilere yönelik uygulamalı eğitimlerin planlanması,
- Öğretmelerin dijital içerik üretme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin yapılması,
- Teknolojinin eğitimde etkin kullanımı için sınıf yönetimi stratejileri üzerine eğitimler düzenlenmesi,
- Teknolojinin, öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde de bir araç olarak kullanılmasının planlanması,
- Öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin sürekliliğinin sağlanması.

Bununla birlikte, öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin eğitim ortamlarında etkin bir şekilde kullanımı, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının; teknolojik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB) ve alan bilgisi (AB) etkileşimlerini kavrayacak şekilde yapılandırılmasıyla mümkün olabilir. Bu da Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli temel alınarak, öğretmenlerin dijital yetkinliklerini artıracak bütüncül ve stratejik bir yaklaşım ile benimsenebilir. Buradaki temel amaç, öğretmenin öğreteceği kazanımla ilgili alan bilgisi ve pedagojik bilgi doğrultusunda, en uygun teknolojiyi seçerek sınıf içi uygulamalara etkili bir şekilde entegre etmesini sağlamaktır. İlgili eğitimlerin sürdürülebilir, erişilebilir, izlenebilir ve hibrit bir yapıya sahip olması; çevrim içi olarak sunulan teorik içeriklerin uygulamalı eğitimlerle entegre edilerek değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini de kapsamı önerilmektedir.

IV. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ KANUNU

2024'te Ne Oldu?

TEDMEM, 2018 yılından bu yana öğretmenliğin uzmanlık gerektiren diğer meslek grupları gibi standartlara ve uygulamalara sahip olması ve öğretmenlikle ilgili mevzuat dağınıklığının giderilmesi için öğretmenlerin bir meslek kanununa sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu kapsamda Öğretmenlik Meslek Kanunu sürecine katkı sunmak için TEDMEM tarafından çok çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Kutu 4.3).

2024 yılında öğretmenlik mesleğiyle ilgili gerçekleştirilen düzenlemelerin başında ise 10/10/2024 tarihli ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu (ÖMK) ve bu kanunun getirdiği yenilikler

yer almaktadır (Resmî Gazete, 2024b). Kanunda, eğitim öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin seçilmeleri, yetiştirilmeleri, atanmaları, hakları, ödev ve sorumlulukları, ödül ve cezaları, kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer hususlar ile Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması, görevleri, teşkilat yapısı ve personeline ilişkin konular düzenlenmektedir. Bu başlık altında söz konusu düzenlemeler; ÖMK'nın yasalaşma süreci, Millî Eğitim Akademileri'nin kurulması, öğretmen atama süreci ile ilgili yeni düzenlemeler ve öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin düzenlemeler olarak ele alınmıştır.

Kutu 4.3: Öğretmenlik Meslek Kanunu Sürecine Katkı Sunmak için TEDMEM Tarafından Gerçekleştirilen Çalışmalar

TEDMEM, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik çeşitli çalışmalar yürüterek bu sürecin gelişimine katkı sunmayı amaçlamıştır. Bu çalışmaların ilki, Aralık 2018'de yayımlanan *Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni*'dir. Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni'nin hazırlanması sürecinde, öğretmenlerle ilgili mevcut tüm yasal mevzuat gözden geçirilmiş, ayrıca 30 farklı ülkeden ulusal ve yerel düzeyde toplam 73 yasal metin detaylı olarak incelenmiştir. Bu metinde öğretmenlerin mesleki statüleri, çalışma koşulları, özlük hakları, mesleki nitelikleri, okulların yönetim ve denetiminin geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin iyi olma hali, bütüncül gelişimleri ve akademik olarak öğrenmelerinin güvence altına alınması esas alınmıştır. Bu Öneri Metni ile Türkiye'de ilk kez öğretmenlik mesleği ile ilgili bütüncül bir yasal düzenlemeye duyulan ihtiyaç bilimsel bir zeminde karşılık bulmuştur.

TEDMEM'in bu kapsamda gerçekleştirdiği bir diğer çalışması, "*Öğretmenlik Meslek Kanunu*" ve "*Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Taslağı*"na ilişkin TEDMEM Görüşü yazısıdır. Bu görüş yazısı kapsamında 3 Şubat 2022'de yasalaşan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu değerlendirilmiş, Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Taslağı'na ilişkin düzenleme önerileri paylaşılmıştır.

2022 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda ise 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu tüm boyutlarıyla analiz edilmiştir. Dolayısıyla TEDMEM Öğretmenlik Meslek Kanunu süreçlerinin ilk günden beri takipçisi olmuş, atılması planlanan ve atılan her adımla ilgili görüş ve değerlendirmelerini kamuoyu ile paylaşmıştır.

Aradan geçen 6 yılın ardından gelinen noktada, TEDMEM olarak TBMM Genel Kuruluna sunulan Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi'ne ilişkin görüşlerimiz *Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifine İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler* başlıklı raporda kapsamlı bir şekilde ele alınmış ve TEDMEM'in web sayfasında yayımlanmıştır. İlgili rapordan öne çıkanlar bu yazıda değerlendirmeye alınmaktadır.

A. Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi'nin Yasalaşma Süreci

2024'te kamuoyunda geniş yankı uyandıran ÖMK'nın teklif aşamasından yasalaşma sürecine kadar geçen dönemde yaşanan önemli gelişmeler Tablo 4.6'da özetlenmiştir. Bu bağlamda, 39 ana madde ve 3 geçici maddeden oluşan Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi (2/2239) 26 Haziran 2024'te TBMM'ye sunulmuştur (TBMM, 2024b). Teklif, 5 Temmuz 2024 tarihinde TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu tarafından kabul edilmiştir. Ardından, 9 Temmuz 2024'te TBMM Genel Kurulu'nda görüşülmeye başlanmış ve 10 Ekim 2024'te yapılan oylamada, 250 kabul oyuna karşılık 105 ret oyuyla yasalaşmıştır. 18 Ekim 2024 tarihinde 7528 sayılı *Öğretmenlik Mesleği Kanunu* Resmî Gazete'de yayımlanmış (Resmî Gazete, 2024b) ve böylelikle 03/02/2022 tarihli ve 7354 sayılı *Öğretmenlik Meslek Kanunu* (Resmî Gazete, 2022) yürürlükten kaldırılmıştır.

Bu yeni yasanın uygulanmasına yönelik hükümler ise belirli bir takvim dahilinde düzenlenmiştir. Kanunun, Millî Eğitim Akademileri'nin kuruluşunu düzenleyen (26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 32.) maddeleri 1 Ocak 2025 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin akademilerde mesleğe hazırlanması ve sözleşmeli öğretmen istihdamına yönelik düzenlemeleri içeren (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 21.) maddeleri 1 Eylül 2025 tarihinde yürürlüğe konulacaktır. 1 Eylül 2025 tarihine kadar yapılacak öğretmen atama ve görevlendirmelerinde, yürürlükten kaldırılan 7354 sayılı Kanun hükümleri uygulanmaya devam edecektir. Bununla birlikte, mesleki gelişim, kariyer basamakları, yer değiştirme, ödül ve disiplin ilkeleri gibi diğer tüm maddeler ise Kanunun Resmî Gazete'de yayımlandığı tarih itibarıyla yürürlüğe girmiştir.

TABLO 4.6.

Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi'nin Yasalaşma Süreci

Tarih	Açıklama
26 Haziran 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunuldu.
3 Temmuz 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda görüşülmeye başlandı.
5 Temmuz 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi, TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda kabul edildi.
9 Temmuz 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi, TBMM Genel Kurulu'nda görüşülmeye başlandı.
10 Temmuz 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi İlk 6 madde, TBMM Genel Kurulu'nda kabul edildi. 5. maddede değişikliğe gidildi.
11 Temmuz 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi 7-22. maddeleri, TBMM Genel Kurulu'nda kabul edildi. 14.ve 15. maddelerde değişikliğe gidildi.
3 Ekim 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi 23-25. maddeleri, TBMM Genel Kurulu'nda kabul edildi.
9 Ekim 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi 26.-31. maddeleri, TBMM Genel Kurulu'nda kabul edildi.
10 Ekim 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanun Teklifi'nin geri kalan (32-39. maddeleri ve 3 geçici madde) maddeleri, TBMM Genel Kurulu'nda kabul edildi. 34. madde tamamen çıkarıldı. Teklifin nihai hali, TBMM Genel Kurulu'nda oylanarak kabul edildi ve yasalaştı.
18 Ekim 2024	Öğretmenlik Mesleği Kanunu Resmî Gazete'de yayımlandı.
21 Aralık 2024	Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği Resmî Gazete'de yayımlandı.

Not: Hizmet sınıfı değişikliğiyle ilgili Teklifin 34. maddesi tamamen çıkarılmış; öğretmenlerin hak, ödev ve sorumluluklarına ilişkin 5. madde, öğretmen adaylarına ilişkin mali ve sosyal hükümleri düzenleyen 14. madde ve sözleşmeli öğretmenlikte istihdama ilişkin 15. maddede ise kısmi değişiklikler yapılmıştır.

B. Millî Eğitim Akademileri'nin Kurulması

7528 sayılı ÖMK ile en fazla tartışmaya neden olan konulardan biri, MEB'e bağlı Millî Eğitim Akademileri'nin kurulması olmuştur. Millî Eğitim Akademileri'nin kuruluş amacı, Kanunun 26. maddesi kapsamında "Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması, öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki gelişimi, kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve görevde yükselmeleri için eğitim programları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek." şeklinde

ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Akademileri'ne verilen görevler Kanunda aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 2024b):

- Öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi programlarını hazırlamak ve uygulamak,
- Yönetici yetiştirme programlarını hazırlamak ve uygulamak,
- Kariyer basamakları ve görevde yükselmeye yönelik eğitimler hazırlamak ve uygulamak.
- Mesleki yeterlikleri belirlemek ve güncel şartlara göre yeniden düzenlemek,

- Öğretmenlere; mesleki bilgi, beceri, tutum, değerler ve dijital yeterlik kazandıracak eğitim faaliyetleri planlamak ve uygulamak,
- Eğitim personelinin ihtiyaçlarını belirleyerek buna uygun eğitimler hazırlamak, uygulamak ve izlemek,
- Özel öğretim kurumları personeline, talepleri uygun bulunması halinde, ücret karşılığı eğitim vermek,
- Kamu kurum ve kuruluşlarının personeline, talepleri uygun bulunması halinde, ücret karşılığı eğitim sunmak,
- Eğitim alanındaki bilimsel ve teknolojik yenilikleri takip etmek; yayın, araştırma ve projeler yürütmek,
- Görev alanıyla ilgili konularda yurt içi veya yurt dışı üniversiteler ile diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak,
- Bakanın belirleyeceği diğer görevleri yerine getirmek.

28/12/2024 tarihli ve 32766 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi* (Kararname Numarası: 176) ile MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü lağvedilerek yerine Milli Eğitim Akademisi Başkanlığı kurulmuştur (Resmî Gazete, 2024d). Bu kararname kapsamında, MEB merkez teşkilatında görev yapmak üzere toplamda 73 kadro oluşturulmuştur. Bu kadrolar; 1 Akademi Başkanı, 10 Akademik Kurul Üyesi, 7 Daire Başkanı, 25 Şube Müdürü, 15 Millî Eğitim Uzmanı ve 15 Millî Eğitim Uzman Yardımcısı pozisyonlarını kapsamaktadır.

C. Öğretmen Atama Süreci İle İlgili Yeni Düzenlemeler

Millî Eğitim Akademileri’nin kurulması ile birlikte, öğretmenlerin mesleğe seçim süreçlerinde yeni adımlar eklenmiş ve önemli değişiklikler yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleğe hazırlanması ve sözleşmeli öğretmen istihdamına yönelik düzenlemelerin yürürlüğe gireceği **1 Eylül 2025 tarihinden sonra göreve başlayacak sözleşmeli öğretmenler** için gerekli şartlar ve bu şartlara ilişkin bilgiler Tablo 4.7’de detaylıca ele alınmıştır¹. Bu kapsamda, mesleğe seçim sürecinde izlenecek adımlar özetle şunlardır (Resmî Gazete, 2024b):

- En az lisans düzeyinde öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden bir yükseköğretim programından mezun olmak,
- MEB Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) puan üstünlüğüne göre alan bazında belirlenen kontenjanlar içerisinde sıralamaya girmek,
- Hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayarak gerekli yeterlikleri sağlamak.

¹ 1 Eylül 2025’e kadar yapılacak sözleşmeli öğretmen istihdamı ve kadrolu öğretmen atamalarında, yürürlükten kaldırılan 7354 sayılı ÖMK hükümleri uygulanır.

TABLO 4.7.

Öğretmenlik Mesleği Kanunu Kapsamında Öğretmen Atama Şartları ve Detayları

Süreçler	Gerekli Şartlar	Açıklamalar
Üniversite eğitimi	Lisans mezuniyeti	☒ Öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden en az lisans düzeyinde bir yükseköğretim programından ya da denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim programından mezun olmak gerekir.
Sınav	MEB Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS)	☒ Milli Eğitim Akademileri'ne öğretmen adaylarının kabulü, alan bazında belirlenen kontenjanlara göre MEB-AGS puan üstünlüğüne dayalı olarak yapılır. ☒ MEB-AGS puanı, genel öğretmenlik alanlarında AGS puanının %50'si ile ÖABT puanının %50'si, yabancı dil alanında AGS puanının %50'si ile YDS puanının %50'si, diğer alanlarda ise yalnızca AGS puanı üzerinden hesaplanmaktadır.
Millî Eğitim Akademisi	Hazırlık eğitimi	☒ Öğretmen adaylarının mezun oldukları yükseköğretim programına göre, hazırlık eğitimi 3 veya 4 dönem (en fazla 14 ay) sürer. ☒ Hazırlık eğitimi süresince öğretmen adaylarına, her ay 23.310 gösterge rakamının memur aylık katsayısı ile çarpımı sonucu hesaplanan tutarda ödeme yapılır. (2024 yılı için 23.310x0,907796=21.160,72 TL, 2025 yılı ilk altı ayı için 23.310x1,012556=23.602,67 TL) ☒ Hazırlık eğitimi süresince öğretmen adaylarına genel sağlık sigortası yapılır. ☒ Hazırlık eğitimi MEB tarafından belirlenecek öğretmenlik mesleği yeterlikleri çerçevesinde teorik ve uygulamalı derslerden oluşur. ☒ Hazırlık eğitiminin içeriği, süresi ve diğer hususlar Bakanlıkça çıkarılacak yönetmelikle belirlenecektir.
		Teorik dersler ☒ Her teorik ders için en az iki yazılı sınav yapılır.
		Uygulamalı dersler ☒ Hazırlık eğitimindeki kazanımların eğitim ortamına yansıtılması üç değerlendirme ile ölçülür. ☒ Değerlendirme, eğitim personeli, okul müdürü ve uygulama öğretmeni tarafından, Bakanlığın belirlediği yeterliklere göre hazırlanan Akademi değerlendirme formları ile yapılır. ☒ Verilen puanların aritmetik ortalaması değerlendirme puanı olarak belirlenir.
		☒ Her bir dersten not ortalaması 100 üzerinden 60 ve üzerinde olanlar başanlı sayılır. ☒ Teorik derslerden başansız olanlara ek sınav hakkı verilir; herhangi bir dersten 60 altında puan alanların Akademisiyle ilişkisi kesilir.
Tercih ve atama	Atama başan puanı	Genel değerlendirme ☒ Hazırlık eğitimi sonunda, teorik derslerin aritmetik ortalamasının %40'ı ve uygulamalı derslerin aritmetik ortalamasının %60'ı ile atama başan puanı hesaplanır.
		☒ Sözleşmeli öğretmen ataması, atama başan puanı esas alınarak tercihler doğrultusunda yapılır. ☒ Tercih yapamayanlar veya ilk tercihlerinde yerleşemeyenler ikinci tercih döneminde yeniden tercih yapabilir; bu süreçte de yerleşemezlerse Bakanlıkça kura ile atanırlar.
Kadroya geçiş	Üç yıl deneyim	☒ Üç yılını tamamlayan sözleşmeli öğretmenler kadroya atanırlar, ancak mazerete bağlı yer değişiklikleri dışında bir yıl yer değişikliği yapamazlar.

Kaynak: Resmî Gazete, 2024b.

D. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Düzenlemeler

7528 sayılı ÖMK çerçevesinde hazırlanarak 21/12/2024 tarihli ve 32759 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği*² (Resmî Gazete, 2024c), öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerleme süreçlerine ilişkin usul ve esasları yeniden düzenlemektedir. Bu yönetmelik hükümleri

doğrultusunda, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarına ilişkin detaylı bilgiler ise *2024 Yılı Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarında İlerlemeye İlişkin Kılavuz* (MEB, 2024ak) aracılığıyla paylaşılmıştır. Bu bağlamda, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak için gerekli koşullar incelenmiş ve 7354 sayılı ÖMK (Resmî Gazete, 2022) ile karşılaştırmalı olarak Tablo 4.8’de sunulmuştur. Sonuç itibarıyla **yeni Kanun ile yazılı sınav şartı kaldırılmıştır**.

TABLO 4.8.

7354 ve 7528 Sayılı ÖMK’lara Göre Uzman Öğretmen ve Başöğretmen Olma Şartları

	7354 sayılı ÖMK (2022)	7528 sayılı ÖMK (2024) *
Uzman öğretmen unvanı için	☑ Öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak, ☑ Öğretmen olarak görev yapıyor olmak, ☑ Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak, ☑ Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak (180 saat), ☑ Uzman Öğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmalarını tamamlamış olmak (Eğitim-Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları, Yönetime Katılım, Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları), *** ☑ Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almak gerekmektedir. ****	☑ Öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak, ☑ Öğretmen olarak görev yapıyor olmak, ☑ Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak, ☑ Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını (80 ders saati) tamamlamış olmak gerekmektedir.
Başöğretmen unvanı için	☑ Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak, ☑ Uzman öğretmen olarak görev yapıyor olmak, ☑ Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak, ☑ Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak (240 saat), ☑ Başöğretmenlik Mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmak (Eğitim Öğretim ve Rehberlik Çalışmaları, Yönetime Katılım, Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları), *** ☑ Yazılı sınavda 70 ve üzeri puan almak gerekmektedir. ****	☑ Uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak, ** ☑ Uzman öğretmen olarak görev yapıyor olmak, ** ☑ Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak, ☑ Başöğretmenlik Eğitim Programını (80 ders saati) tamamlamış olmak gerekmektedir.

Notlar: * MEB’e bağlı özel öğretim kurumları ve Bakanlık dışındaki kamu kurumlarında görev yapan öğretmenler, gerekli şartları sağlamaları koşuluyla uzman veya başöğretmen unvanlarına başvurabilirler.

**20 yıllık hizmeti bulunan öğretmen ve uzman öğretmenler, doğrudan başöğretmenlik unvanı için başvurabilirler.

***Anayasa Mahkemesi 13/07/2023 tarihli ve E: 2022/47, K: 2023/124 sayılı kararı ile bu hükmü iptal etmiştir. İlgili kararın gerekçeli metni, 27/09/2023 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanmış ve dokuz ay sonra (27/6/2024) yürürlüğe girmesine hükmedilmiştir.

****Yüksek lisans eğitimini tamamlayanlar uzman öğretmenlik yazılı sınavından, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmenlik yazılı sınavından muaf sayılır. Muafiyet için tezli/tezsiz ve alan içi/alan dışı ayrımı yapılmamıştır.

Kaynak: Resmî Gazete, 2022, 2024b.

² 12/05/2022 tarihli ve 31833 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” yürürlükten kaldırılmıştır.

Değerlendirme ve Öneriler

Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi'ne ilişkin kapsamlı değerlendirmelerimizi ve önerilerimizi, Kanun teklifinin Meclis Genel Kuruluna sunulma aşamasında *Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifine İlişkin Görüş ve Değerlendirmeler* başlıklı raporumuzla kamuoyuyla paylaşmıştık (TEDMEM, 2024d). Kanun teklifi görüşmeler sürecinde büyük bir yapısal değişikliğe uğramadığı için, ilgili değerlendirmelerimiz güncelliğini korumaktadır. Bu kapsamda, **ÖMK'nın geneline yönelik öne çıkan değerlendirmelerimiz özetle şunlardır:**

- Öğretmenlik meslek kanunları, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıran, profesyonel standartları belirleyen ve mesleğin sürekli gelişimini destekleyen belgelerdir. Ancak, bu kanun öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısını yüceltecek bir bakış açısı yansıtmaktan uzaktır. Şubat 2022'de yürürlüğe giren 7354 sayılı ÖMK kariyer basamaklarına indirgenmişken 7528 sayılı Kanun ile de "öğretmen yetiştirme" iddiası uğruna öğretmenlik mesleğine ilişkin kronikleşmiş sorunlara bütüncül çözüm getirme fırsatı kaçırılmaktadır.
- Eğitim çalışanlarına karşı işlenen suçların önlenmesi ve caydırıcılığın artırılmasına yönelik düzenlemeler, eğitim ortamlarının güvenliği açısından son derece önemli bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin hakları açık bir şekilde tanımlanmamıştır.
- Öğretmenlik mesleğinin etik standartlarına yer verilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.
- On üç sayfadan oluşan ÖMK'nın neredeyse dört sayfasının "öğretmen adaylarına uygulanacak disiplin cezaları ile bu cezalara karşılık gelen fiil ve davranışlar"dan oluşması kanunun yapısal dengesi ve içeriği açısından dikkat çekmektedir.
- ÖMK, özel öğretim kurumlarındaki öğretmenler için düzenleme içermemektedir. Bu öğretmenlerin taban maaş haklarının tanımlanması ile vergi ve SGK ödeme oranlarının devlet okullarındaki öğretmenlerle eşitlenmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

Millî Eğitim Akademileri'nin kurulmasına dair öne çıkan değerlendirmeler:

- İlk defa 1989 yılında gündeme gelen Millî Eğitim Akademileri'nin görev ve yetkileri çoğunlukla "hizmet içi eğitim" odağında iken bugün "öğretmen yetiştirme" ana odak haline gelmiştir.
- Çeşitli kamu kurumları bünyesinde yer alan "Akademiler" (örn. Türkiye Adalet Akademisi) bir meslek diplomasına sahip kişileri yeniden yetiştirme iddiasında değildir.
- Öğretmenler 1982'den bu yana Eğitim Fakülteleri aracılığı ile yetişmektedir. Millî Eğitim Akademileri ile Eğitim Fakültelerinin uzun yıllara uzanan kurumsal tecrübe ve mevcut birikimi göz ardı edilmektedir.
- Millî Eğitim Akademisi kurulmasına ihtiyaç duymak, MEB ve YÖK arasındaki koordinasyon eksikliğinin en büyük göstergesidir.
- Millî Eğitim Akademileri'nin Eğitim Fakültelerine benzer bir rol üstlenmesi, öğretmen eğitimindeki yetki ve sorumluluklara ilişkin rol karmaşası ve çok başlılık olmak üzere pek çok probleme yol açabilir.
- Millî Eğitim Akademisi'nin öğretmen adaylarına Türkiye'nin dört bir yanındaki 97 Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi ve binlerce akademisyenin sağlayamadığı veya kazandıramadığı hangi bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırarak öğretmen niteliğine katkı sunacağı anlaşılamamaktadır. Ayrıca, Millî Eğitim Akademisi için belirlenen

“öğretmenlik mesleği hazırlık eğitimi hazırlanması ve uygulanması” hariç her bir görev tanımlaması için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü³ ve yerelde il/ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri kapsamında bu görev tanımlarına doğrudan hizmet eden birimler ve personel bulunmaktaydı. Mevcut birimlerin güçlendirilmesi ve etkinliğinin artırılması yerine, sıfırdan bir yapı oluşturulması, eğitim politikalarında sürekliliği ve verimliliği sekteye uğratmaktadır.

- Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde toplam 144 saat öğretmenlik uygulaması eğitimi verilmektedir. Bu eğitimlerinin hem nitelik hem de süre açısından YÖK ve MEB’in sıkı koordinasyonu ve mevcut uygulamaların kapsamlı analizi üzerinden iyileştirilmesi daha makul bir strateji olarak değerlendirilmektedir.
- Millî Eğitim Akademisi bünyesinde verilecek hazırlık eğitimi ile öğretmen olarak istihdam edilme süreçlerine yeni basamaklar eklenmiştir. Bu zorlayıcı yaklaşım öğretmen olmak isteyen öğrencilerin istek, heves ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.
- Millî Eğitim Akademisi kurulması, bir dizi ek maliyeti (örn. eğitici personel, materyal, destek hizmetleri) beraberinde getirecektir. Bununla birlikte, hizmet içi eğitim merkezlerinin Akademi olarak yapılandırılması ile derslik ve öğretmen adaylarının konaklama sorunlarının kısmen de olsa çözümü hedeflenmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının başta uygulamaya gidecekleri okul olmak üzere, ulaşım ve yemek masrafları gibi birçok temel ihtiyacını

nasıl karşılayacağı belirsizliğini korumaktadır. Üstelik, evli ve çocuklu öğretmen adaylarının aile sorumlulukları dikkate alındığında, aylık 23.310 gösterge rakamının memur aylık katsayısıyla çarpımıyla elde edilen mali destek ile bu koşullarda yaşamlarını sürdürmeleri son derece zorlayıcı olacaktır.

- Sonuç olarak, öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için kamu bürokrasisine bir yenisini eklemek yerine öğretmen yetiştiren programların kontenjanlarının sınırlandırılması, bu programlara öğrenci seçiminin farklılaştırılması ve eğitim fakültelerindeki programların yapısında köklü değişiklikler yapılması gibi sistematik adımlar atılmalıdır.

Kariyer basamaklarında ilerlemeye dair öne çıkan değerlendirmeler:

- Kariyer basamaklarına ilişkin yapılan düzenlemeler, öğretmenlerin yalnızca derece ve maaş artışı amacıyla unvan değişikliği yapmasına hizmet etmekte; asıl odaklanılması gereken alanlardan biri olan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine hizmet etmemektedir.
- Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik şartlarında veya ÖMK’nın genelinde lisansüstü eğitime ilişkin herhangi bir ifadeye yer verilmemesi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve kariyer basamaklarıyla ilgili kurgusal eksikliklere işaret etmektedir.

Teklif yasalaştıktan sonra 7528 sayılı ÖMK kapsamında ilk çıkan yönetmelik 21/12/2024 tarihli ve 32759 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği* (Resmî Gazete, 2024c) olduğundan, öğretmenlerin kariyer basamaklarında

³ 28/12/2024 tarihli ve 32766 sayılı Resmî Gazete yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü lağvedilmiştir.

ilerleme süreçlerine ilişkin düzenlemeler daha belirgin hale gelmiştir. Bunun yanı sıra, *2024 Yılı Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarında İlerlemeye İlişkin Kılavuz* (MEB, 2024a) ile bu sürece yönelik izlenecek adımlar ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu çerçevede, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları ile ilgili düzenlemeler aşağıdaki tartışmalarla daha da derinleştirilebilir.

Kıdeme dayalı unvan verilmesi üzerine inşa edilen kariyer basamakları sistemi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine hizmet etmemektedir.

Türkiye’de öğretmenlikte kariyer basamakları ilk kez 2005’te yürürlüğe giren bir düzenleme ile uygulanmaya başlamış ancak çeşitli nedenlerle yalnızca bir kez hayata geçirilebilmiştir (MEB, 2024j). Şubat 2022’de yürürlüğe giren ve öğretmenlere yönelik ilk mesleki kanun olan 7354 sayılı ÖMK, adaylık sürecini tamamlayan öğretmenlere; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak kariyerlerinde ilerleme hakkı tanımıştır. Bu çerçevede, meslekte belirli bir süre (adaylık dahil en az 10 yıl ya da 20 yıl) hizmeti bulunan öğretmenler, unvana özgü eğitim programlarını tamamlayıp, ilgili unvan için gerekli olan yazılı sınavdan başarılı olurlarsa (AYM kararı ile 27 Haziran 2024 sonrası mesleki gelişim çalışmaları yapma şartı kaldırılmıştır) uzman öğretmen/başöğretmen unvanı alabilmektedirler (Tablo 4.8). Bu süreçte, yüksek lisans yapan öğretmenler uzman öğretmenlik, doktora yapanlar ise başöğretmenlik sınavından muaf tutulmuştur. Nitekim, 2022 yılında toplamda 516.974 öğretmen uzman öğretmen, 66.679 öğretmen başöğretmen unvanı almış, 2023 yılında bu sayılar sırasıyla 69.881 ve 3.891 olmuştur (MEB, 2023b, 2024j).

2024 yılında 7528 sayılı ÖMK kapsamında yapılan yönetmelik değişikliğiyle, uzman öğretmen ve başöğretmen olma şartları daha da kolaylaştırılmıştır. En az 10 veya 20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler,

lisansüstü eğitim almadan ve sınava girmeden 80 saatlik uzaktan eğitim programına katılarak bu unvanları alabilecektir. Ayrıca, 20 yıl hizmet süresini tamamlayan öğretmenler, başöğretmenlik için doğrudan başvuru yapabilecektir. 2024 yılı başvuruları, 25 Aralık 2024-1 Ocak 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş; eğitimler 27 Aralık 2024- 15 Nisan 2025 arasında tamamlanacak şekilde planlanmış ve ilgili sertifikaların düzenlenmesi için 27 Aralık 2024-5 Mayıs 2025 tarihleri belirlenmiştir (MEB, 2024ak). 15 Ocak 2025 itibarıyla ise, 66.658 öğretmen uzman öğretmen, 249.198 öğretmen başöğretmen unvanı almış ve bu başvuru döneminde unvan alan toplam öğretmen sayısı 315.856 olmuştur (MEB, 2024al). Özellikle, başöğretmenlik unvanı alan öğretmen sayısı, 2022’de 66.679 ve 2023’te 3.891 iken, 2024 yılında 249.198’e yükselerek çarpıcı bir artış göstermiştir. Farklı nedenlerle meslekten ayrılma ya da uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe geçiş yapma durumları olmadığı varsayıldığında, bu üç yıldaki toplam başöğretmen sayısı 319.768 olarak belirlenmiştir. Bu da Türkiye’de toplam öğretmen sayısının (1.168.896) yaklaşık dörtte birine karşılık gelmektedir. Eğitimlerin 27 Aralık 2024 ile 15 Nisan 2025 tarihleri arasında tamamlanması planlandığından, bu sayının ilerleyen dönemde daha da artması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, daha geniş bir perspektiften değerlendirildiğinde, son on yılda (2014-2023)⁴ atanan öğretmen sayısı 391.123’tür. Şu an sistemde görev yapmakta olan ve öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunan öğretmen sayısı ise 777.773’tür. On yıldan fazla kıdemi olan ve neredeyse başvuran tüm öğretmenlerin unvan aldığı düşünülürse, mevcut öğretmenlerin yaklaşık %66,5’inin uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanına sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu veriler, herhangi bir ek görev veya sorumluluk tanımları olmaksızın üç öğretmenden ikisinin belirli unvanlarla tanımlandığını ortaya koymakta ve bilimsel olarak unvan sisteminin anlamlılığına dair

⁴ Mevcut öğretmen sayıları, 2024 yılı Haziran ayının ilk haftasına aittir. 2024 yılı atama sonuçları 23 Kasım 2024 tarihinde açıklanmış, ancak atamaların gerekli güvenlik soruşturması tamamlandıktan sonra yapılacağı belirtilmiştir. O nedenle, 2024 yılı atamaları son on yıllık hesaplama dahil edilmemiştir.

sorgulamalara yol açmaktadır. Bir meslek grubunun çoğunluğunun uzman veya başöğretmen unvanına sahip olması, bu unvanların işlevselliği ve ayrıştırıcı özelliği açısından son derece düşündürücüdür. Bu statülerin öğretmenlerin mesleki gelişimine nasıl bir katkı sunduğu ise derinlemesine bir tartışmayı zorunlu kılmaktadır.

Söz konusu düzenleme, mesleki yeterlik ve gelişim kriterlerinden ziyade kıdeme dayalı bir sistemin benimsenmesiyle öğretmenlerin yalnızca belirli bir süreyi doldurarak kariyer basamaklarında yükselmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, unvana sahip öğretmen sayısını artırsa da meslekte doğrudan niteliksel bir gelişim sağlandığını söylemek zordur. Özellikle, tarihsel olarak büyük bir anlam ve sorumluluk taşıyan “başöğretmen” unvanının kıdem esasına dayalı olarak verilmesi, bu unvanın gerektirdiği beceri, yetkinlik ve sorumlulukların belirlenmemiş olması nedeniyle ciddi bir tartışma konusu oluşturmaktadır. “Uzman öğretmenlik” ve “başöğretmenlik” kavramlarının tanımı, bu unvanların gerektirdiği yeterlikler ve unvan sonrası öğretmenlere verilmesi beklenen sorumluluklar hâlâ net bir şekilde ortaya konmamıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf içi performansı, okul içindeki görevleri (örn. zümre başkanlığı), öğretmen etkenliği veya lisansüstü eğitimlerinin etkisine yönelik herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Aksine, kariyer basamakları sistemi öğretmenlerin üniversitelerle bağını zayıflatarak mesleki yeterliklerini geliştirme, alan bilgilerini güncelleme ve yenilikçi yaklaşımları benimseme fırsatlarını kısıtlayacağı düşünülmektedir. Bu da ilgili düzenlemenin sınıf içi uygulamaların niteliğine olan katkısını ve eğitim sisteminin uzun vadeli hedeflerine ne ölçüde hizmet ettiğini sorgulamaya açık hale getirmektedir.

Diğer ülkelerin öğretmenlikte kariyer basamaklarında ilerlemeleri incelendiğinde, mesleki gelişimin öncelik haline getirildiği, çeşitli gerekliliklerin bulunduğu ve öğretmenlere unvanlarla birlikte farklı sorumluluklar verildiği görülmektedir. Örneğin, Güney Kore’de uzman (master) öğretmenler, azaltılmış ders yükü ile ders vermeyi sürdürürken, aynı zamanda diğer öğretmenlere mentorluk yapma, eğitim öğretim süreçlerinde danışmanlık sağlama, mesleki eğitim faaliyetlerine liderlik etme ve öğretim programları geliştirme gibi ek sorumluluklar üstlenmektedir. Uzman öğretmen olabilmek için, 1. derece öğretmenlik sertifikası (üç yıl veya daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin 180 saatlik hizmet içi mesleki gelişim programını tamamlayarak aldığı), 15 yıllık deneyim ve okul tavsiyesi gereklidir. Bölge/il eğitim müdürlükleri inceleme komiteleri, adayları ders gözlemi, akran mülakatları ve derinlemesine mülakatlarla değerlendirmektedir. Uzman öğretmenler ayrıca yeterlik eğitimini tamamlamalıdır (NCEE, 2024a). Benzer şekilde, Estonya’da öğretmenler, Öğretmen Yetkinlik Çerçevesi’ne uygun olarak kariyerlerinde kıdemli (senior) ve uzman (master) öğretmen olarak ilerleyebilirler. Bu öğretmenlerden, daha derin bilgi birikimi ile etkili öğretim yöntemleri sergilemeleri, okulda liderlik rolleri üstlenmeleri, okul ve öğretmen gelişimine katkıda bulunmaları ve üniversitelerle iş birliği yapmaları beklenir (NCEE, 2024b). Bununla birlikte, unvanlar beş yıl süreyle geçerli olup sürenin sonunda yeniden başvuru yapılması gerekir.

Öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin, öğretmenlerin özlük haklarını (örn. derece, eğitim-öğretim tazminatı)⁵ düzenlemenin ötesinde eğitim sisteminin ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Eğitimde nitelikli bir dönüşüm

⁵ Uzman öğretmene bir derece, başöğretmenlere iki derece verilir. 2025 yılı eğitim-öğretim tazminatı; %11,54’lük memur zam oranıyla birlikte yaklaşık olarak 1. ve 2. derecedeki uzman öğretmenler için 5.771 TL, diğer derecedeki uzman öğretmenler için 4.809 TL; 1. ve 2. derecedeki başöğretmenler için 11.543 TL, diğer derecedeki başöğretmenler için ise 9.619 TL olarak verilmektedir.

sağlanabilmesi için, kariyer sisteminin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyen, bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmaya yönelik politika ve mekanizmalarla yeniden yapılandırılması gereklidir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin eğitim programlarının, mesleki yeterlikleri geliştirme hedefi doğrultusunda, süre ve içerik açısından kapsamlı ve uluslararası standartlara uygun şekilde düzenlenmesi kritik bir gerekliliktir.

Uzman öğretmen ve başöğretmen olma şartları içinde yer alan eğitim programlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine ne ölçüde katkı sağlayacağı konusunda tereddütler bulunmaktadır. Özellikle, yalnızca ÖBA üzerinden uzaktan eğitim yoluyla sunulan 80 saatlik eğitimin, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirme ve unvan kriterlerini karşılamada ne derece yeterli olduğu konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Bu durum, daha önce 7354 sayılı ÖMK kapsamında uygulanan programlarla karşılaştırıldığında daha da belirgin hale gelmektedir (Tablo 4.9).

2024 Yılı Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarında İlerlemeye İlişkin Kılavuz'a (MEB, 2024ak) göre, uzman öğretmenlik eğitim süresi 180 saatten 80 saate, başöğretmenlik eğitim süresi ise 240 saatten 80 saate düşürülmüştür. Bu sürelerin yanı sıra, program içerikleri ve konularındaki değişikliklerde dikkat çekmektedir. 12. Kalkınma Planı'nda, öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin eğitim programlarının yalnızca mesleki değil, uluslararası gelişmeleri de kapsayacak şekilde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (TCCB SBB, 2023). Buna rağmen, program içeriklerinde uluslararası gelişmelerle bağlantılı birçok konunun çıkarıldığı görülmektedir. Örneğin, "Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları", başöğretmenlik programından çıkarılmış ve bu konular yerine yeni bir içerik eklenmemiştir. Ayrıca, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde önem taşıyan "Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği", "Özel Eğitim ve Rehberlik", "Eğitimde Kapsayıcılık" (sadece başöğretmenlik programından çıkarılmıştır), "Güvenli Okul ve Okul

Güvenliği" gibi eskiden eğitim programında yer alan konular programdan tamamen çıkarılmıştır. Bu durum, küresel çevre sorunları ve sürdürülebilirlik, eğitimde fırsat eşitliği ve okullarda zorbalık ile siber zorbalık gibi alanlarda öğretmenlerin uluslararası düzeyde rekabet edebilirliğini artırmayı hedefleyen politikaların programda yer almadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra, "Dijital Yeterlikler ve Teknoloji", 2024 yılında öğretmenlerde geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler arasında yer almasına rağmen, bu konunun eğitim süresi azaltılmıştır. "Türkiye Yüzyılında Maarif Modeli ve Öğretmenlik Mesleği" ve "Türk Kültür ve Medeniyeti" konularının eklenmesi ise 2024-2025 öğretim yılında uygulanmaya başlayan yeni öğretim programları kapsamında öğretmenlerin yetkinlik kazanması amacıyla yapılan bir girişim olarak değerlendirilmektedir. "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri" ve "Bilişsel Düşünme Becerileri" gibi önemli konular, TYMM başlığı altında birleştirildiği için programdan çıkarılmamışsa, beceri temelli bir yaklaşımı güçlendirmek yerine zayıflatma riski taşımaktadır.

Dolayısıyla, öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin eğitim programlarının sürelerinin kısaltılması, içeriklerin daraltılması ve uluslararası gelişmeleri dikkate alan bir yaklaşımın benimsenmemesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırma hedefine hizmet etmekten uzak bir tablo ortaya koymaktadır. Böylece hem ulusal hem de küresel düzeyde eğitim niteliğini artırma çabaları zayıflamakta ve öğretmenlerin eğitim sistemine olan katkıları sınırlandırılmaktadır. Bu noktada, uluslararası içerikler gibi çeşitli konuların programdan tamamen çıkarılması yerine belirli modüller halinde opsiyonel hale getirilmesi, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve uzmanlaşmak istedikleri alanlara göre esneklik sunması açısından daha etkili bir çözüm olabilir. Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerin farklı eğitim gereksinimlerine yanıt verirken, aynı zamanda eğitimde küresel trendleri takip etmelerine ve uluslararası standartlarla uyumlarını korumalarına

katkı sağlayacaktır.

TABLO 4.9.

Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Eğitim Programları *

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı	
7354 sayılı ÖMK'ya (2022) göre; Program içeriği ve süreleri (180 saat)	7528 sayılı ÖMK'ya (2024) göre; Program içeriği ve süreleri (80 saat)
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri (25 Saat) 2. Ölçme ve Değerlendirme (20 Saat) 3. Özel Eğitim ve Rehberlik (25 Saat) 4. Eğitim Araştırmaları ve Ar-GE Çalışmaları (20 Saat) 5. Eğitimde Kapsayıcılık (20 Saat) 6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği (20 Saat) 7. Sosyal Etkileşim ve İletişim (20 Saat) 8. Dijital Yetkinlik (15 Saat) 9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği (15 Saat)	1. Türkiye Yüzyılında Maarif Modeli ve Öğretmenlik Mesleği (21 Saat) 2. Dijital Yeterlikler ve Teknoloji (13 Saat) 3. Ölçme ve Değerlendirme (12 Saat) 4. Türk Kültür ve Medeniyeti (14 Saat) 5. Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları (9 Saat) 6. Eğitimde Kapsayıcılık (11 Saat)
Başöğretmenlik Eğitim Programı	
7354 sayılı ÖMK'ya (2022) göre; Program içeriği ve süreleri (240 saat)	7528 sayılı ÖMK'ya (2024) göre; Program içeriği ve süreleri (80 saat)
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri (25 Saat) 2. Ölçme ve Değerlendirme (20 Saat) 3. Özel Eğitim ve Rehberlik (25 Saat) 4. Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları (20 Saat) 5. Eğitimde Kapsayıcılık (20 Saat) 6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği (20 Saat) 7. Sosyal Etkileşim ve İletişim (20 Saat) 8. Dijital Yetkinlik (15 Saat) 9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği (15 Saat) 10. Okul Geliştirme ve Liderlik (30 Saat) 11. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin Geliştirilmesi (15 Saat) 12. Bilişsel Düşünme Becerileri (15 Saat)	1. Türkiye Yüzyılında Maarif Modeli ve Öğretmenlik Mesleği (21 Saat) 2. Dijital Yeterlikler ve Teknoloji (13 Saat) 3. Ölçme ve Değerlendirme (12 Saat) 4. Türk Kültür ve Medeniyeti (14 Saat) 5. Okul Geliştirme ve Liderlik (20 Saat)

Not:* 31 Aralık 2024'e kadar eğitim programına ilişkin iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, sonrasında ise Millî Eğitim Akademisi tarafından yürütülür.

Kaynak: MEB, 2022, 2024ak.

KAYNAKÇA

- A Haber. (2025). Öğretmen atamasında KPSS ve mülakat kalktı mı? Bakan Yusuf Tekin yeni sistemin detaylarını açıkladı. <https://www.youtube.com/watch?v=ORxijDzgVu8> adresinden erişildi.
- McKinsey & Company. (2020). İşimizin geleceği: Dijital çağda Türkiye'nin yetenek dönüşümü. https://www.mckinsey.com/tr/~/_media/mckinsey/locations/europe%20and%20middle%20east/turkey/our%20insights/future%20of%20work%20turkey/isimizin-gelecegi-mckinsey-turkiye-raporu_ocak-2020.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları mesleki gelişim çalışmaları ve eğitim programına ilişkin yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2126.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2023a). Cumhuriyetin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzyılı'nda eğitim ve öğretimde öğretmenin rolü ve gelişimi. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/171> adresinden erişildi.
- MEB. (2023b). Millî Eğitim Bakanlığı 2022 yılı idare faaliyet raporu. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/29> adresinden erişildi.
- MEB. (2024a). Bakan Tekin, Anadolu Ajansı Editör Masası'nda eğitim gündemini değerlendirdi. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-anadolu-ajansi-editor-masasinda-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/34638/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024b). Sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınav rehberi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/23153508_Sozlesmeli_Ogretmenlik_Sozlu_Sinav_Rehberi.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024c). Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru duyurusu- Mayıs 2024. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/17172705_sozlesmeliogretmenligeatamaduyurusumayis2024.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024d). Bakanlığımızda istihdam edilmek üzere 20 bin sözleşmeli öğretmen alımına dair basın açıklaması. <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/35240/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024e). Millî Eğitim Bakanlığı akademi giriş sınavı'nın detayları belli oldu. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-akademi-giris-sinavinin-detaylari-belli-oldu/haber/35428/tr?s=09> adresinden erişildi.
- MEB. (2024f). MEB 2024 yılı sözleşmeli öğretmenlik tercih ve atama kılavuzu. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/25212545_2024yilisozlesmeliogretmenliktercihveatamakilavuzu.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024g). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-2024. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_%20dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024h). 2024 mayıs sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınava çağrılan adaylara ait alan bazlı taban puanlar. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_06/10202004_2024_1_so_sozlu_sinav_taban_puan.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024i). 2024 Mayıs sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_11/23214530_2024_mayis_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2024j). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 yılı idare faaliyet raporu. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/121> adresinden erişildi.
- MEB. (2024k). 2024 yılı performans programı. <https://butceveperformans.meb.gov.tr/file/119.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2024l). Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112> adresinden erişildi.
- MEB. (2024m). Bakan Tekin, tv100 canlı yayınında eğitim gündemini değerlendirdi. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-tv100-canli-yayininda-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/33469/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024n). Millî eğitim bakanlığı e-bülten Temmuz-Aralık 2024. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/ekitap/2024/meb_bulten_temmuz_aralik_2024/index.html adresinden erişildi.
- MEB. (2024o). Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü 2023 yılı birim faaliyet raporu. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/04161746_2023_pgm_birim_faaliyet_raporu_08.02.2024.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024p). E-35427624-010.06-112084007 sayılı 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin iş ve işlemler konulu 16 Ağustos 2024 tarihli 2024/54 genelge. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2230.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2024r). Öğretmenlerin "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitici eğitimleri" başladı. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-turkiye-yuzyili-maarif-modeli-egitici-egitimleri-basladi/haber/33896/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024s). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli formatör öğretmenler buluşması" Bursa'da gerçekleştirildi. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-formator-ogretmenler-bulusmasi-bursada-gerceklestirildi/haber/34639/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024t). Haziran 2024 dönemi mesleki çalışmaları. https://pendikturgutozal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/16/767492/dosyalar/2024_05/23103833_meslekicalismalarhaziran2024.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024u). Eylül 2024 dönemi mesleki çalışmaları. https://sogut.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_08/22160205_2024eyluldonemimeslekicalismalar.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024v). Kasım 2024 dönemi mesleki çalışmaları. https://sancaktepeortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/15/717945/dosyalar/2024_11/08005140_1115_kasm_mesleki_yoalama_dynemi.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024y). 2024-2025 eğitim öğretim dönemi çerçeve yıllık planları. <https://ogm.meb.gov.tr/www/2024-2025-egitim-ogretim-donemi-cerceve-yillik-planlari/icerik/2055> adresinden erişildi.
- MEB. (2024z). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: temel eğitimden ortaöğretime örneklerle. <https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari> adresinden erişildi.

- MEB. (2024aa). Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/farklilastirma> adresinden erişildi.
- MEB. (2024ab). Biçimlendirici değerlendirme etkinlik örnekleri kılavuz kitapları. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/bicimlendirici-degerlendirme-etkinlik-ornekleri-kilavuz-kitaplari/icerik/1291> adresinden erişildi.
- MEB. (2024ac). IPA III öğretmen eğitimi dijital ekosistemi projesi. <https://dijitalogretmenbecerileri.com/> adresinden erişildi.
- MEB. (2024ad). Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: Öğretmen el kitabı. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024ae). Yenilikçi yaklaşımlarla teknoloji odaklı öğrenme senaryoları için öğretmen el kitabı. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_11/26133535_toos_ogretmenelkitabii.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024af). Eğitim teknolojileri bilgi envanteri. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20142304_bilgi_envanteri.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024ag). ÖBA'daki dijital beceri eğitimlerinden 605 bin öğretmen yararlandı. <https://www.meb.gov.tr/obadaki-dijital-beceri-egitimlerinden-605-bin-ogretmen-yararlandi/haber/33025/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024ah). Eğitici simülasyonlar EBA'da yayında. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/egitici-simulasyonlar-ebada-yayinda/icerik/3735> adresinden erişildi.
- MEB. (2024ai). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104730_2023-43_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024aj). Robotik kodlama dersleri için “MEB-KİT eğitim setleri” geliyor. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/robotik-kodlama-dersleri-icin-meb-kit-egitim-setleri-geliyor/icerik/3664> adresinden erişildi.
- MEB. (2024ak). 2024 yılı öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında ilerlemeye ilişkin kılavuz. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_12/23201034_2024yiliogretmenlikmeslegikariyerbasamaklarindailerlemeyeiliskinkilavuz.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024al). Kariyer basamakları kapsamında 316 bin öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanı aldı. <https://www.meb.gov.tr/kariyer-basamaklari-kapsaminda-316-bin-ogretmen-uzman-ogretmen-ve-basogretmen-unvani-aldi/haber/36065/tr> adresinden erişildi.
- NCEE. (2024a). Top-performing countries: Korea. <https://ncee.org/country/korea/> adresinden erişildi.
- NCEE. (2024b). Top-performing countries: Estonia. <https://ncee.org/country/estonia/> adresinden erişildi.
- OECD. (2022). Mending the education divide: Getting strong teachers to the schools that need them most. OECD Publishing (Annex C: Table A C.2, <https://stat.link/syfrog>) <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/92b75874-en.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2023). 2023 KPSS A grubu ve öğretmenlik (ÖABT ve ÖABT-İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenliği) testlere ait sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/KPSS/LISANS/sayisabilgilerds25082023.pdf> adresinden erişildi.

- ÖSYM. (2024a). 2024 Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) kılavuzu lisans. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/KPSS/bkilavuz_26062024.pdf adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024b). 2024-KPSS lisans (Genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sonuçları açıklandı. <https://www.osym.gov.tr/TR,30633/2024-kpss-lisans-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sonuclari-aciklandi-23082024.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024c). 2024-KPSS lisans (Genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://www.osym.gov.tr/TR,30634/2024-kpss-lisans-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024d). 2024-KPSS lisans: Yeniden değerlendirme sonuçları. <https://www.osym.gov.tr/TR,32815/2024-kpss-lisans-yeniden-degerlendirme-sonuclari-07112024.html> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2016). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. 3 Ağustos 2016, Sayı 29790 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 14 Şubat 2022, Sayı 31750, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024a). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 14 Mayıs 2024, Sayı 32546, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/05/20240514-2.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024b). Öğretmenlik Mesleği Kanunu. 18 Ekim 2024, Sayı 32696, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024c). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği. 21 Aralık 2024, Sayı 32759, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241221-2.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024d). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Kararname Numarası: 176). 28 Aralık 2024, Sayı 32766, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241228-3.pdf> adresinden erişildi.
- TBMM. (2024a). Plan ve bütçe komisyonu 14 Kasım 2024 Perşembe birinci oturum meclis tutanağı. <https://www.tbmm.gov.tr/Tutanaklar/TutanakGoster/4031> adresinden erişildi.
- TBMM. (2024b). Öğretmenlik mesleği kanunu teklifi. <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T2/DosyaKomisyonRaporunuVerdi/044a4ca3-051e-4498-9cbb-f5f60a315f18.pdf> adresinden erişildi.
- TCCB SBB. (2023). On ikinci kalkınma planı (2024-2028). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/%20On-ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024a). Öğretmenlerin mesleğe seçim süreçlerinde planlanan düzenlemelerle ilgili TEDMEM görüşü. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/rErGQFcSc4lrEDKLNKBy.pdf> adresinden erişildi.

- TEDMEM. (2024b). Bir bakışta eğitim 2024: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler. <https://tedmem.org/storage/writes/December2024/dMLkS4LfNZCV1ogHmX66.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024c). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2024d). Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifi’ne ilişkin görüş ve değerlendirmeler. <https://tedmem.org/storage/writes/July2024/a7hHRyAZQKq6dKR8mY8v.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi [CBDDO]. (2024). Ulusal yapay zekâ stratejisi 2024-2025 eylem planı. <https://cbddo.gov.tr/SharedFolderServer/Genel/File/UlusalYapayZekaStratejisi2024-2025EylemPlani.pdf> adresinden erişildi.
- TTKB. (2021). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/%20meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf adresinden erişildi.
- Türk Eğitim-Sen. (2023). Eğitimde acil durum alarmı çalıyor: Ücretli öğretmenlik kaldırılmalı. 71 İlde 66 Bin 780 ücretli öğretmen çalıştırılıyor. <https://turkegitimsen.org.tr/egitimde-acil-durum-alarmi-caliyor-ucretli-ogretmenlik-kaldirilmali-71-ilde-66-bin-780-ucretli-ogretmen-calistiriliyor/> adresinden erişildi.
- Türk Eğitim-Sen. (2024). 24 Kasım Öğretmenler günü memnuniyet, beklenti ve eğitimi değerlendirme raporu. <https://turkegitimsen.org.tr/storage/2024/11/anketrapor.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK. (2023). YÖK 2024-2028 stratejik planı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/stratejik-plan/2024-2028-yok-stratejik-plani.pdf adresinden erişildi.
- YÖK. (2024a). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi (Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları, 2023 – 2024). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024b). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi (Eğitim birimlerine göre mezun sayıları 2022-2023). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024c). 2024 YKS yerleştirme sonuçları açıklandı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/2024-yks-yerlestirme-sonuclari-acikland%C4%B1.aspx> adresinden erişildi.





BÖLÜM 5

YÜKSEKÖĞRETİM

Dr. Dilber Demirtaş
ve
Dr. Ece Eren Şişman



| tedmem

I. YÜKSEKÖĞRETİME ERİŞİM

Yükseköğretime erişim bölümünde; yükseköğretim kurumları ve program sayıları, okullaşma oranları, öğrenci ve mezun istatistikleri ile öğretim elemanlarına yönelik istatistikler gibi temel göstergeler ele alınmıştır. Bu göstergelerin incelenmesi, yükseköğretimin mevcut durumunu anlamak, güçlü ve aksayan yönlerini tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak açısından önemli görülmektedir.

Not: Yükseköğretim ile ilgili verilerin analizinde ve politikaların değerlendirilmesinde, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi tarafından sağlanan veriler kullanılmıştır. Ancak, ilgili sistemin ana sayfasına yönlendirmek yerine ilgili tablolarına yönlendirme yapılması, metin içinde ve kaynaklarda sürekli tablo atıflarına ve karmaşaya neden olmaktadır. Bu nedenle, metnin daha okunaklı olması amacıyla, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nden elde edilen tüm veriler sistemin ana sayfası üzerinden kaynak gösterilmiştir.

2024'te Ne Oldu?

A. Yükseköğretim Kurumları ve Program Sayıları

Türkiye'de 2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerine göre (Tablo 5.1);

- 127 devlet üniversitesi,
- 74 vakıf üniversitesi ve
- 4 vakıf meslek yüksekokulu (vakıf MYO) olmak üzere toplam 205¹ yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda;
 - 7.628 ön lisans,
 - 9.212 lisans,
 - 16.687 yüksek lisans ve
 - 11.699 doktora programı sunulmaktadır.

TABLO 5.1.

Yükseköğretim Kurumları ve Program Sayıları (2023-2024)

		Devlet	Vakıf	Vakıf MYO	Toplam
Yükseköğretim kurum sayısı		127	74	4	205
Program sayısı	Ön lisans	6.093	1.447	88	7.628
	Lisans	7.195	2.017	-	9.212
	Yüksek lisans	13.282	3.405	-	16.687
	Doktora	10.986	713	-	11.699
	Toplam	37.556	7.582	88	45.226

Kaynak: YÖK, 2024a.

¹ Aktif yükseköğretim kurumlarının sayısını belirtmektedir. Pasif durumdaki kurumlarla birlikte, toplamda 208 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır.

B. Yükseköğretimde Okullaşma Oranları

2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim net ve brüt okullaşma istatistiklerine göre (Tablo 5.2);

- Yükseköğretimde net okullaşma oranı %42,7'dir.
 - Kadınların net okullaşma oranı %49,0, erkeklerin net okullaşma oranı %36,7'dir.
- Yükseköğretimde brüt okullaşma oranı %102,3'tür.
 - Kadınların brüt okullaşma oranı %110,7, erkeklerin brüt okullaşma oranı %94,3'tür.

C. Yükseköğretim Öğrenci İstatistikleri

2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim öğrenci ve 2022-2023 eğitim öğretim yılı mezun istatistiklerine göre (Tablo 5.3);

- Yükseköğretim kurumlarında 1.949.627'si yeni kayıt olmak üzere, toplam öğrenim gören öğrenci sayısı 7.081.289'dur. Bu öğrencilerin;
 - 2.822.626'sı ön lisans,
 - 3.740.171'i lisans,
 - 409.559'u yüksek lisans ve
 - 108.933'ü doktora programlarındadır.
- Devlet üniversitelerinde 6.274.731 öğrenci, vakıf üniversitelerinde 792.628 öğrenci, vakıf MYO'larda 13.930 öğrenci öğrenim görmektedir.

- Yükseköğretim öğrencilerinin %40,0'ı açıköğretim programlarına kayıtlıdır (öğrenci sayısı=2.835.929). Ön lisans öğrencilerinin %58,7'si, lisans öğrencilerinin %31,5'i açıköğretim programlarına kayıtlıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında 97.360 yeni kayıt olmak üzere 336.366 uluslararası öğrenci bulunmaktadır.

D. Yükseköğretim Mezun İstatistikleri

2022-2023 eğitim öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerine göre (Tablo 5.3);

- Yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısı 961.194'tür.
- Öğrencilerin 822.643'ü devlet üniversitelerinden, 135.278'i vakıf üniversitelerinden, 3.273'ü vakıf meslek yüksekokullarından mezun olmuştur.
 - Bu öğrencilerin 385.192'si ön lisans, 462.139'u lisans, 100.280'i yüksek lisans ve 13.583'ü doktora programlarından mezun olmuştur.
- Yükseköğretim kurumlarından 24.014 uluslararası öğrenci mezun olmuştur.
 - Bu öğrencilerin, 2.448'i ön lisans, 12.973'ü lisans, 7.518'i yüksek lisans ve 1.075'i doktora programlarından mezun olmuştur.

TABLO 5.2.

Yükseköğretimde Cinsiyete göre Net ve Brüt Okullaşma Oranları (2023-2024) (%)

Okullaşma oranları		Net okullaşma oranı	Brüt okullaşma oranı
	Kadın	49,0	110,7
	Erkek	36,7	94,3
	Toplam	42,7	102,3

Kaynak: MEB, 2024a.

TABLO 5.3.

Yükseköğretim Öğrenci (2023-2024) ve Mezun (2022-2023) İstatistikleri

Öğrenci sayıları	Toplam öğrenci sayısı		7.081.289		
	Yükseköğretim kurumunun türüne göre öğrenci sayısı	Devlet	6.274.731		
		Vakıf	792.628		
		Vakıf MYO	13.930		
	Örgün öğretimdeki öğrenci sayısı		4.245.360		
	Açıköğretimdeki öğrenci sayısı		2.835.929		
	Yeni kayıt öğrenci sayısı		1.949.627		
	Uluslararası öğrenci sayısı		336.366		
	Yeni kayıt uluslararası öğrenci sayısı		97.360		
	Mezun öğrenci sayısı		961.194		
	Uluslararası mezun öğrenci sayısı		24.014		
			Örgün öğretim	Açıköğretim	Toplam
Öğrenim düzeylerine göre öğrenci sayıları	Ön lisans		1.165.226	1.657.400	2.822.626
	Lisans		2.561.642	1.178.529	3.740.171
	Yüksek lisans		409.559		
	Doktora		108.933		
			Örgün öğretim	Açıköğretim	Toplam
Yeni kayıt öğrenci sayıları	Yükseköğretim kurumunun türüne göre	Devlet üniversiteleri	919.835	785.980	1.705.815
		Vakıf üniversiteleri + Vakıf MYO	243.812		
	Öğrenim düzeylerine göre	Ön lisans	409.867	538.109	947.976
		Lisans	589.303	247.871	837.174
		Yüksek lisans	148.546		
		Doktora	15.931		
			Örgün öğretim	Açıköğretim	Toplam
Mezun sayıları	Yükseköğretim kurumunun türüne göre	Devlet üniversiteleri	548.405	274.238	822.643
		Vakıf üniversiteleri + Vakıf MYO	138.551		
	Öğrenim düzeyine göre mezun sayıları	Ön lisans	223.491	161.701	385.192
		Lisans	349.602	112.537	462.139
		Yüksek lisans	100.280		
		Doktora	13.583		

Not: Örgün öğretim olarak verilen sayılar Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde yer alan örgün öğretim, uzaktan öğretim ve ikinci öğretim programlarını kapsamaktadır.

Kaynak: YÖK, 2024a.

E. Öğretim Elemanı İstatistikleri

2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerine göre (Tablo 5.4);

- Yükseköğretim kurumlarında istihdam edilen toplam öğretim elemanı sayısı 184.021'dir. Bu öğretim elemanlarının;
 - 154.096'sı devlet üniversiteleri,
 - 29.691'i vakıf üniversiteleri,
 - 234'ü vakıf MYO kadrolarında çalışmaktadır.
- Öğretim elemanlarının unvanlara göre dağılımı;
 - 36.740 profesör,
 - 23.933 doçent,
 - 44.241 doktor öğretim üyesi,
 - 36.341 öğretim görevlisi ile
 - 42.766 araştırma görevlisi şeklindedir.

Değerlendirme ve Öneriler

Türkiye'de yükseköğretim sisteminin; erişim, nitelik, küresel rekabet koşulları, akademik ve dijital dönüşüm dinamikleri doğrultusunda çok boyutlu bir evrim sürecinden geçmesi beklenmektedir. Bu süreçte, **niceliksel büyüme ile niteliksel dönüşüm arasındaki dengeyi sağlamak**, yükseköğretim politikalarının geleceğini şekillendiren temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretim politikalarının yalnızca erişimi artırmaya yönelik genişleme odaklı bir anlayışla sınırlı kalmaması; nitelik, istihdam ve toplumsal faydayı merkeze alan bütüncül bir perspektif benimsemesi giderek daha kritik hale gelmektedir. 2024 yılı itibarıyla yükseköğretimde okullaşma oranları, programların işlevselliği, uluslararasılaşma ve öğretim elemanları gibi konularda yaşanan önemli gelişmeler de bu dönüşüm ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır.

TABLO 5.4.

Öğretim Elemanı İstatistikleri (2023-2024)

Toplam öğretim elemanı sayısı		184.021
Devlet üniversitelerindeki öğretim elemanı sayısı		154.096
Vakıf üniversiteleri + Vakıf MYO'lardaki öğretim elemanı sayısı		29.925
Uluslararası öğretim elemanı sayısı		2.096
Unvanlarına göre öğretim elemanı sayısı	Profesör	36.740
	Doçent	23.933
	Doktor öğretim üyesi	44.241
	Öğretim görevlisi	36.341
	Araştırma görevlisi	42.766

Not: Öğretim elemanı sayısı profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi sayılarını kapsar.

Kaynak: YÖK, 2024a.

Yükseköğretimde net okullaşma oranlarında gerileme yaşanmaktadır.

Son yirmi yılda Türkiye’de yükseköğretim sistemi, niceliksel büyüme açısından dikkate değer bir dönüşüm sürecine girmiştir ve yeni üniversitelerin açılması sonucunda yükseköğretime erişimde önemli bir ivme kazanılmıştır. Bu süreçte “her ile bir üniversite” hedefiyle üniversitelerin coğrafi dağılımı

genişletilmiş ve bölgesel erişim imkânları artırılmıştır. Ancak, bu büyüme eğilimi 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibarıyla tersine dönmüş; net okullaşma oranı %46,0’dan %42,7’ye gerilemiştir. Brüt okullaşma oranları ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında %120,4 ile zirveye ulaşmışken 2022-2023 eğitim öğretim yılında %98,7’ye düşmüş; 2023-2024 eğitim öğretim yılında ise %102,3 olarak gerçekleşmiştir (Grafik 5.1, Kutu 5.1).

Kutu 5.1. Yükseköğretimde Okullaşma oranı

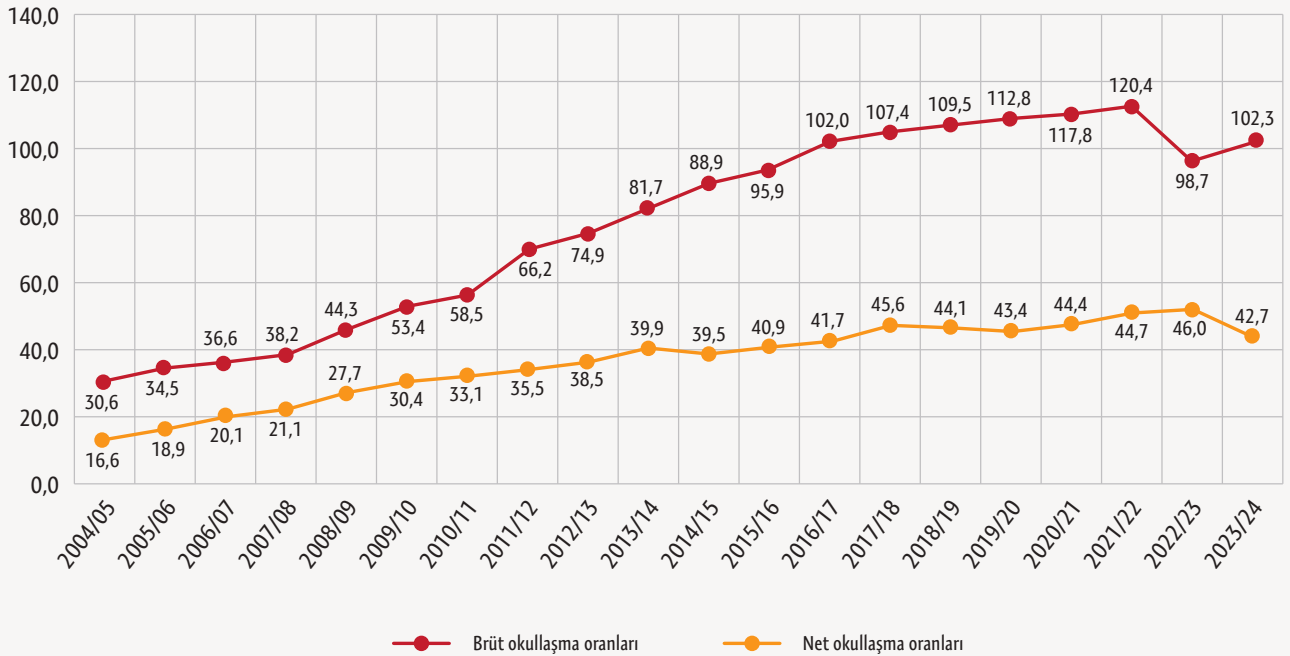
Net okullaşma oranı: Türkiye’de yükseköğretimde öğrencilerin bulunduğu teorik yaş 18-22 olarak kabul edilmiştir. Net okullaşma oranı bu yaş aralığında yükseköğrenim gören öğrenci sayısının teorik yaş grubundaki toplam nüfusa bölünmesi ve 100’le çarpılmasıyla elde edilir.

Brüt okullaşma oranı: Yükseköğretim düzeyindeki toplam öğrenci sayısının, yükseköğretim teorik yaş grubundaki toplam nüfusa bölünmesi ve 100’le çarpılmasıyla hesaplanır.

Kaynak: MEB, 2024a.

GRAFİK 5.1.

Yükseköğretimde Net ve Brüt Okullaşma Oranları (2004-2024) (%)



Kaynak: MEB, 2024a, 2024b.

Yükseköğretimde okullaşma oranlarında gözlemlenen bu düşüş, yalnızca öğrenci tercihlerindeki değişimlerle değil; aynı zamanda ekonomik, demografik ve sosyo-kültürel faktörlerin etkileşimiyle açıklanabilecek karmaşık bir olguya işaret etmektedir. Bu faktörlerin yükseköğretim okullaşma oranları üzerindeki kesin etkilerinin daha net bir biçimde ortaya konulabilmesi için veriye dayalı kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Diğer taraftan, yükseköğretime erişimde önemli bir mesafe alınmış olsa da açıköğretim programları hariç tutulduğunda Türkiye'nin yükseköğretim okullaşma oranlarının hâlâ OECD ülkeleri seviyesine ulaşamadığı bilinmektedir. Özellikle, brüt okullaşma oranının zirve yaptığı 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibarıyla, açıköğretim hariç tutulduğunda bu oranın yalnızca %55,6 olduğu, açıköğretim dâhil edildiğinde ise %120'ye yükseldiği hesaplanmıştır (Gür & Gök, 2023). Dolayısıyla yükseköğretimde okullaşma oranlarına dair değerlendirmelerde, açıköğretim programlarının yarattığı bu etki dikkatle ele alınmalıdır.

Net okullaşma oranı hem erkek hem de kadınlarda bir önceki yıla kıyasla gerilerken brüt okullaşma oranında her grup içinde artış görülmektedir.

2023-2024 eğitim öğretim yılında, bir önceki yıla kıyasla net okullaşma oranı erkeklerde %41,1'den %36,7'ye; kadınlarda %51,2'den %49,0'a gerilemiştir. Bu dönemde brüt okullaşma oranı kadınlarda artış göstererek %103,9'dan %110,7'ye yükselmiş, erkeklerde ise %93,7'den %94,3'e sınırlı bir artış kaydedilmiştir (MEB, 2024a). Kadın ve erkekler arasındaki okullaşma oranlarındaki farklılıklar ve bu oranlarda gözlemlenen eğilim değişiklikleri, yükseköğretim sisteminin dinamiklerini daha yakından incelemeyi gerektirmektedir.

Kadınlarda net okullaşma oranındaki düşüşe rağmen brüt okullaşma oranının artış göstermesi, kadınların yükseköğretimdeki temsiliyetinin yaş sınırlamalarından bağımsız olarak genişlediğini göstermektedir. Bu doğrultuda, 2023 yılında üniversite eğitimi alma fırsatı bulamamış **34 yaş ve üzeri kadınlara devlet üniversitelerinde özel**

kontenjan ayrılmasına olanak veren uygulamanın olası etkilerinden bahsetmek mümkündür. Devlet üniversitelerinde ön lisans ve lisans programlarına özel kontenjanlar tahsis edilerek bu gruba yönelik eğitim fırsatları genişletilmiştir. Bu girişim, 2024 yılında da devam ettirilerek, kadınların yükseköğretime erişimini artırma yönünde stratejik bir adım olarak konumlandırılmıştır (YÖK, 2023a).

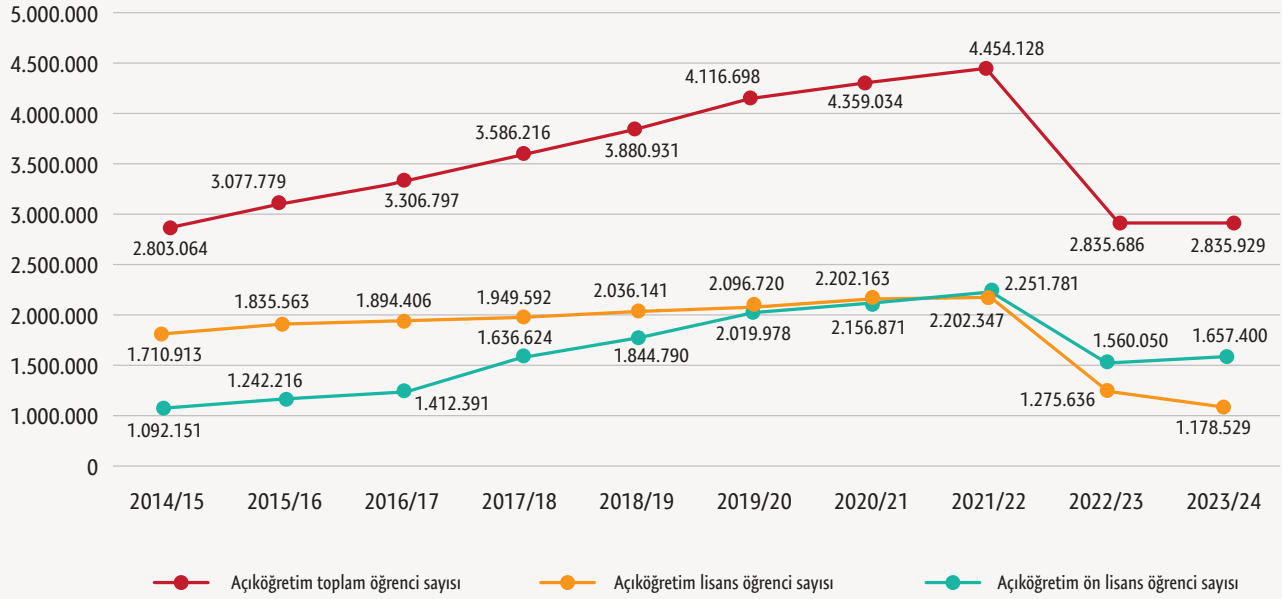
Diğer yandan, son yıllarda erkeklerde yükseköğretim okullaşma oranlarında gözlenen düşüş eğilimi bir dizi ekonomik ve yapısal faktörle ilişkilendirilebilmektedir. Bu eğilim, artan yaşam maliyetlerinin bireylerin eğitim ve işgücüne katılım tercihleri üzerindeki etkisini düşündürmektedir. Özellikle ekonomik olarak dezavantajlı grupların, üniversite eğitime yapılan yatırımın getirisi konusunda tereddüt yaşayarak erken yaşta iş piyasasına yönelme eğiliminde olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, yükseköğretim mezunlarının işgücü piyasasına giriş süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve ortalama kazanç seviyelerinin tatmin edici seviyelerde olmaması, üniversite eğitimi sosyal mobilité aracı olarak gören bireylerin kararlarını doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir. Yapısal faktörler açısından ise, geçtiğimiz yıllarda **açıköğretimde üst üste dört dönem kayıt yenileme koşullarını yerine getirmeyen öğrencilerin ilişkilerinin kesilmesine** yönelik düzenleme (Resmî Gazete, 2020) gibi YÖK tarafından son yıllarda yapılan benzer düzenlemelerin de yükseköğretim okullaşma oranlarını etkilediği tahmin edilmektedir.

Yükseköğretim sistemindeki açıköğretim öğrencilerinin payı %40,0'dır.

2024 yılı itibarıyla Türkiye'de açıköğretim programları; Atatürk Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi olmak üzere dört üniversitede bulunmaktadır. Son on yıl içinde açıköğretim programlarına kayıtlı öğrenci sayısında meydana gelen değişimler, Grafik 5.2'de gösterilmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılına kadar açıköğretim programlarına kayıtlı öğrenci sayısında istikrarlı bir artış eğilimi görülürken,

GRAFİK 5.2.

Yıllara ve Öğrenim Düzeyine Göre Açıköğretim Öğrenci Sayısı (2014-2024)



Kaynak: YÖK, 2024a.

2022-2023 eğitim öğretim yılında keskin bir düşüş yaşanmıştır. Bu düşüş, büyük ölçüde 17/04/2020 tarihli ve 31102 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*’da yapılan düzenleme ile ilgilidir. Söz konusu düzenleme kapsamında, **üst üste dört dönem kayıt yenilemeyen açıköğretim öğrencilerinin kayıtları silinmektedir**. Bu sebeple, 2021-2022 eğitim öğretim yılında üst üste dört dönem kayıt yenilemeyen öğrencilerin kayıtlarının silinmesi, 2022-2023 eğitim öğretim yılı verilerine doğrudan keskin bir düşüş olarak yansımıştır.

2023-2024 eğitim öğretim yılında açıköğretim ön lisans programlarındaki öğrenci sayısında kısmi bir artış gözlenirken, lisans programlarındaki öğrenci sayısında düşüş yaşanmıştır. Bu dönemde, toplam yükseköğretim öğrencilerinin %40,0’ı (7.081.289 öğrencinin 2.835.929’u) açıköğretim öğrencisidir. Ayrıca, ön lisans öğrencilerinin %58,7’si, lisans

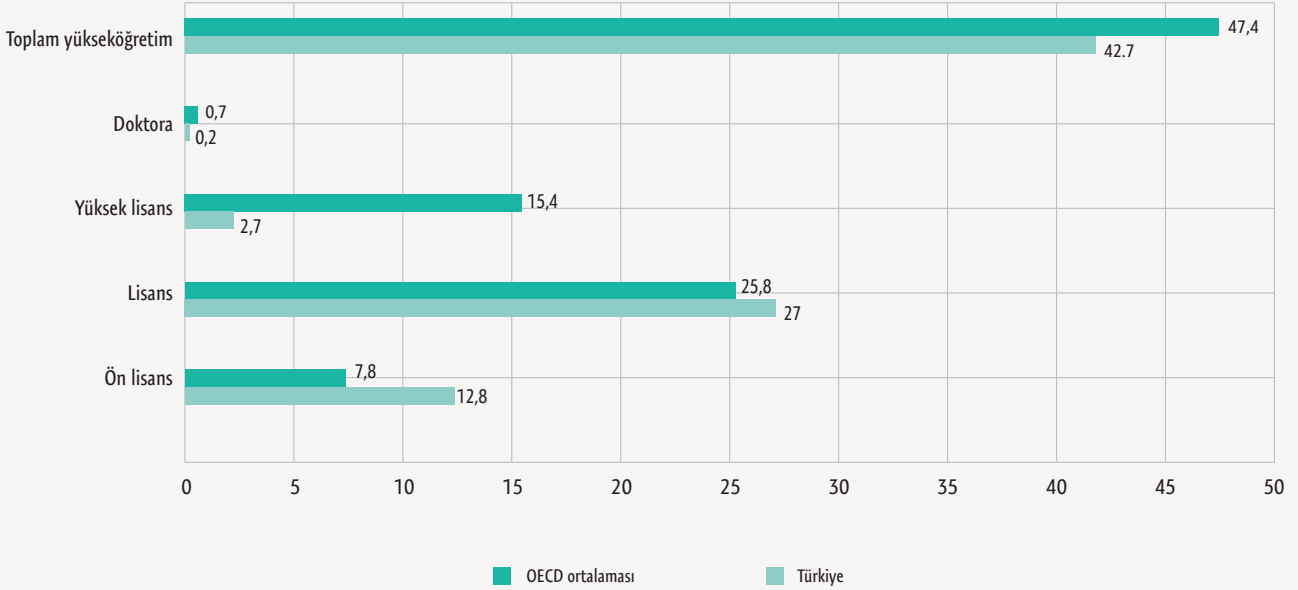
öğrencilerinin ise %31,5’i açıköğretim programlarına kayıtlıdır. 2020 yılında yapılan mevzuat düzenlemesi sonucunda 2022-2023 eğitim öğretim yılında açıköğretim öğrenci sayısında neredeyse 2 milyonluk bir düşüş yaşanmasına rağmen, açıköğretim öğrencilerinin toplam yükseköğretim öğrencileri içindeki oranı hala dikkate değer bir seviyededir. Bu bağlamda, 12. *Kalkınma Planı*’nda belirtilen “açıköğretim sistemindeki programlar sektörel ihtiyaçlar çerçevesinde gözden geçirilerek açıköğretimin yükseköğretim sistemi içindeki ağırlığı azaltılacaktır” hedefi (TCCB SBB, 2023) kapsamında adımlar atılmaya devam edilmesi beklenmektedir.

Türkiye’de ön lisans programlarının işlevselliği ve etkinliği artırılmalıdır.

Türkiye’de 25-34 yaş aralığındaki bireylerin %12,8’i ön lisans diplomasına sahipken, OECD ortalamasında bu oran yalnızca %7,8’dir (Grafik 5.3). Bu durum, Türkiye’deki ön lisans mezunu yetişkin oranının

GRAFİK 5.3.

25-34 Yaş Genç Yetişkinlerin Yükseköğretim Eğitim Düzeyleri (2023) (%)



Kaynak: OECD, 2025.

OECD ortalamasına kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri de Türkiye'deki öğrencilerin ön lisans programlarına olan yönelimini yansıtmaktadır. Bu verilere göre, tüm yükseköğretim öğrencileri içinde ön lisans programlarına kayıtlı öğrenci oranı %39,9 olarak belirlenmiştir. Bu da her 5 üniversite öğrencisinden 2'sinin ön lisans programlarında öğrenim gördüğünü göstermektedir. Bununla beraber, ön lisans düzeyindeki öğrencilerin %58,7'si açıköğretim programlarında yer almaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında yükseköğretimden mezun olan öğrencilerin ise %42,1 ön lisans diploması ile mezun olmuştur. Bu oranlar, ön lisans programlarının Türkiye'deki eğitim sistemi içinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Ancak bu programlara gösterilen yüksek talebe rağmen, Türkiye'de ön lisans mezunlarının istihdam oranları hedeflenen seviyelerde değildir. Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki ön lisans mezunlarının istihdam

oranı %67,5 ile OECD ortalamasının (%84,6) oldukça gerisinde kalmaktadır (OECD, 2025). Bununla birlikte, TÜİK (2024a) verilerine göre, ön lisans mezunlarının 2023 yılı itibarıyla kayıtlı istihdam oranı %67,7'dir. Aynı zamanda veriler, istihdam edilen bireylerin çoğunluğunun öğrenim gördükleri alanlarla uyumlu meslek gruplarında istihdam edilme oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Uyum oranının en yüksek olduğu alan %65,6 oranıyla iş, yönetim ve hukuk alanlarıdır. Diğer yandan, bilişim ve iletişim teknolojileri gibi hızla büyüyen bir sektörde bu oranın yalnızca %26,6'da kalması, bu alandaki nitelikli işgücü arzı ile sektörün ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluğa işaret etmektedir. Özellikle bilişim ve iletişim teknolojileri gibi dijital dönüşümün öncüsü olan sektörlerde ön lisans mezunların istihdam edilme oranlarının düşük olması, ön lisans eğitim programlarının işgücü piyasasının dinamikleriyle yeterince örtüşmediğini göstermektedir. Bu durum, Türkiye'de ön lisans programlarının

işlevselliği ve etkinliği konusunda önemli sorunlar olduğunu göstermektedir. Ön lisans programlarının açıköğretimle birlikte, yükseköğretim sistemi içinde geniş bir yer tutması yükseköğretime erişimi artırsa da mezunların işgücü piyasasında karşılaştıkları zorluklar, bu programların istihdam odaklı etkinliğini ve mezunların niteliklerinin işgücü piyasasının talepleriyle uyumunu sorgulatmaktadır.

Bu noktada, 2024 yılında ön lisans programlarının kontenjanlarının azaltılması (ÖSYM, 2023; 2024), programların akreditasyon süreçlerinin geliştirilmesi (YÖK, 2023b) ve açıköğretimin yükseköğretimdeki payını azaltmaya yönelik stratejik adımlar atılması (TCCB SBB, 2023) ön lisans programlarının işgücü piyasasıyla daha uyumlu hale getirilmesi ve mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılması amacıyla hayata geçirilen önemli düzenlemeler olarak değerlendirilmektedir. Bu düzenlemelerin ön lisans programlarının yükseköğretim sistemi içindeki rolünü yeniden tanımlayarak daha nitelikli ve istihdam odaklı bir yapıya kavuşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma hedeflerinin gerçekleştirilmesi için daha stratejik ve odaklanmış politikalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2023-2024 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı bir önceki yıla kıyasla 34.672 kişi artarak 336.366'ya ulaşmıştır. Bu sayı, toplam yükseköğretim öğrencilerinin yaklaşık %5'ini oluşturmaktadır. Uluslararası öğrencilerin %16,5'i ön lisans, %70,9'u lisans, %9,3'ü yüksek lisans ve %3,3'ü doktora programlarında öğrenim görmektedir (YÖK, 2024a, 2025a).

Bununla birlikte, uluslararası öğrenci kayıtlarında dalgalanmalar dikkat çekmektedir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında 103.498 yeni uluslararası öğrenci kaydedilmişken, 2023-2024 yılında bu sayı %5,9'luk bir düşüşle 97.360'a gerilemiştir. Bu düşüş, büyük ölçüde lisans programlarına yapılan kayıtlardaki %18,3'lük azalmadan kaynaklanmaktadır. Buna karşın, **ön lisans kayıtları %28,9, yüksek lisans kayıtları %8,2 ve doktora kayıtları %2,0 oranında artış göstermiştir**

(YÖK, 2024a). Özellikle, uluslararası öğrencilerin ön lisans programlarına yönelmesinde belirgin bir artış görülmektedir. Ayrıca, vakıf yükseköğretim kurumlarında uluslararası öğrenci oranı, 2023 yılında %28,9 iken bu yıl %32,8'e yükselmiştir. Ön lisans programlarına olan ilginin artması, kısa vadeli ve mesleki odaklı bir uluslararasılaşma eğilimine işaret etmektedir. Akademik kaliteyi ve araştırma kapasitesini artırmak için ise lisansüstü düzeylerde daha fazla uluslararası öğrenci çekilmesi kritik önem taşımaktadır.

2023 yılı itibarıyla uygulamaya konulan *Türkiye Yurt Dışından Öğrenci Kabul Sınavı (TR-YÖS)* ve uluslararası geçerliliği olan lise derecelendirme sistemleriyle (örn. IB, Abitur) öğrenci kabulü gibi düzenlemeler, nitelikli öğrenci çekme konusunda önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir (YÖK, 2024b). Uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi seçmesinde önemli bir etken olan Türkiye Bursları programı ise her yıl 5 bin öğrenciye eğitim fırsatı sağlamayı hedeflemektedir. Ancak, 2023 yılında bursu kabul eden öğrencilerin oranının %70 seviyesinde kalması, burs ve destek mekanizmalarının öğrencilerin ihtiyaçlarına tam anlamıyla cevap veremediğini göstermektedir (YTB, 2024). Bu durum, burs programlarının kapsamı ve sunduğu fırsatların gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Diğer yandan, Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma politikası, mevcut eğilimler ve küresel rekabet ortamı dikkate alınarak *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2024-2028* hazırlanmış olması önemli bir girişim olarak görülmektedir (YÖK, 2025a).

Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uyruklarına göre dağılımı ise **Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecinde çeşitlilikten yeterince faydalanamadığını ortaya koymaktadır** (Tablo 5.5). Her ne kadar 200 farklı ülkeden öğrenci kabul edilse de uluslararası öğrencilerin %58,6'sı yalnızca 8 ülkeden gelmektedir (YÖK, 2024a). Özellikle Suriye, Azerbaycan, İran, Türkmenistan ve Irak gibi ülkelerden gelen öğrenciler ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde büyük bir

TABLO 5.5.

Eğitim Düzeylerine Göre Türkiye'ye En Fazla Uluslararası Öğrencinin Geldiği Ülkeler (2023-2024)

Ön lisans		Lisans		Yüksek lisans		Doktora	
Ülkeler	Öğrenci sayıları	Ülkeler	Öğrenci sayıları	Ülkeler	Öğrenci sayıları	Ülkeler	Öğrenci sayıları
Suriye	21.112	Suriye	36.307	Azerbaycan	4.608	İran	1.707
Türkmenistan	10.929	Azerbaycan	33.000	İran	3.569	Irak	1.415
İran	4.081	İran	19.567	Suriye	2.686	Azerbaycan	1.333
Irak	1.735	Türkmenistan	17.012	Irak	2.527	Suriye	645
Azerbaycan	1.413	Kazakistan	9.913	Afganistan	1.769	Libya	572

Kaynak: YÖK, 2024a.

çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin belirli bölgelerdeki öğrenci akışına yoğunlaşarak diğer coğrafyalardan uluslararası öğrenci çekme potansiyelini tam anlamıyla değerlendiremediğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, YÖK 2024-2028 Strateji Planı ve 2024-2028 Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'nde, uluslararası öğrenci sayısının önümüzdeki beş yıl içinde 300 binden 500 bine çıkarılması ve nitelikli uluslararası öğrenciler için ülkenin bir çekim merkezi haline dönüşmesi amaçlanmıştır (YÖK, 2023b, 2025a).. Ancak, bu hedeflere ulaşmak için yalnızca öğrenci sayısını artırmak yeterli olmayacaktır. Belirli bölgelerden gelen öğrenci yoğunluğunun, uluslararası rekabetçiliği sınırlayıcı bir faktör haline gelmemesi için farklı coğrafyalardan öğrenci çekmeye yönelik daha dengeli ve kapsayıcı stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye'nin akademik prestijini ve küresel görünürlüğünü artırmak için özellikle Avrupa, Kuzey Amerika ve Uzak Doğu gibi bölgelerden daha fazla öğrenci çekilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Uluslararası öğretim elemanlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında akademik çeşitliliğin öğretim elemanları düzeyinde sınırlı kaldığı görülmektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılı verilerine göre,

uluslararası öğretim elemanları tüm öğretim kadrosunun yalnızca %1,6'sını oluşturmaktadır.

Ayrıca, bir önceki yıla kıyasla uluslararası öğretim elemanı sayısında 163 kişilik bir azalma yaşanmıştır (YÖK, 2024a). Bu durum, yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğretim elemanlarını çekme ve mevcut kadroyu koruma konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bu zorluklar, hem uluslararası akademik rekabet gücünü artırma hedeflerine ulaşmada bir engel teşkil etmekte hem de akademik çeşitliliğin sınırlı kalmasına neden olmaktadır.

Özetle, Türkiye'nin uluslararası rekabet gücünün artırılabilmesi için; uluslararası öğrenci kaynağı ülkelerin çeşitlendirilmesi, lisansüstü düzeyde uluslararası öğrenci oranının yükseltilmesi, akademik kadroların küresel ölçekte genişletilmesi, akreditasyon süreçlerinin hızlandırılması ve kalite güvence mekanizmalarının daha etkin hale getirilmesi gerekmektedir.

Araştırma görevlisi sayısı, bir önceki yıla kıyasla %8,2'lik bir azalma ile son 10 yılın en düşük seviyesine gerilemiştir.

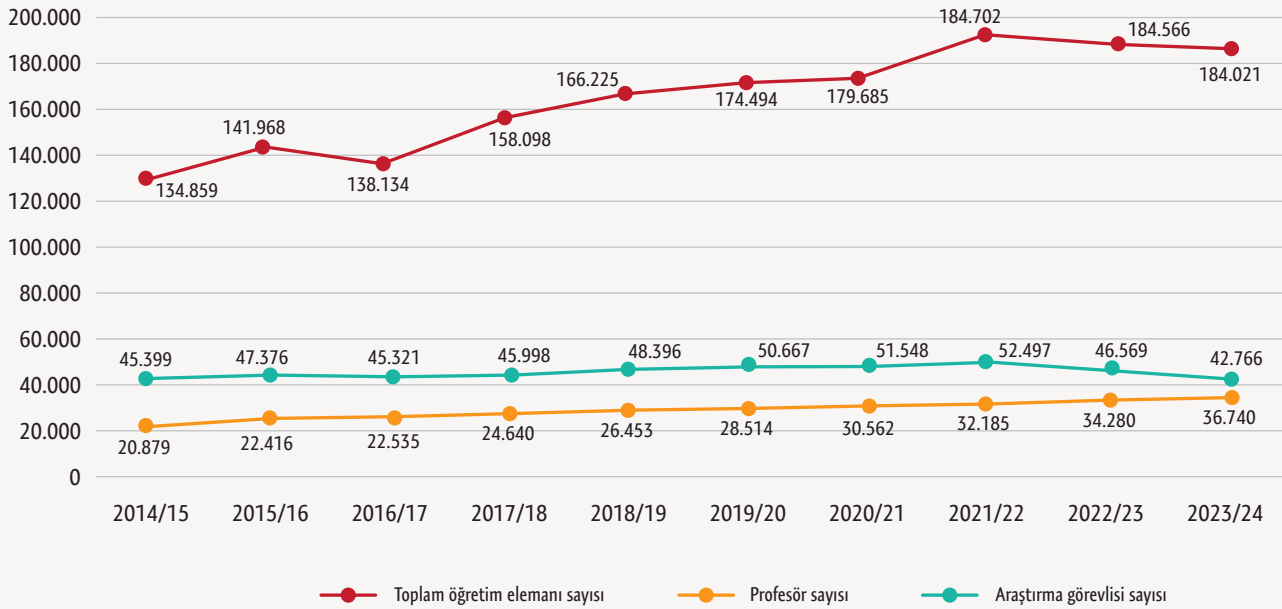
2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla Türkiye'de toplam 184.021 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Unvanlara göre dağılımda; 36.740 profesör, 23.933

doçent, 44.241 doktor öğretim üyesi, 36.341 öğretim görevlisi ve 42.766 araştırma görevlisi bulunmaktadır (YÖK, 2024a). Öğretim elemanı sayısında 2022-2023 dönemine kıyasla 545 kişilik bir azalma yaşanmıştır. Bu azalma, niceliksel anlamda sınırlı gibi görünse de alt kırılımlar üzerinden incelendiğinde özellikle araştırma görevlisi sayısındaki düşüş dikkat çekici olmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında başlayan düşüş eğilimi, 2022-2023 döneminde de devam etmiş ve araştırma görevlisi sayısı %8,2 oranında azalarak 46.569'dan 2023-2024 eğitim öğretim yılında 42.766'ya gerilemiştir (Grafik 5.4). Bu sayı, son 10 yılın en düşük seviyesini temsil etmektedir. Ayrıca, bu düşüşle birlikte araştırma görevlilerinin toplam öğretim elemanları içindeki payı %23,2 olmuştur. Buna

karşılık, profesörlerin sayısında %7,2 oranında bir artış yaşanmış ve sayı 34.280'den 36.740'a yükselmiştir. Profesörlerin öğretim elemanları içindeki payı ise %29 olarak kaydedilmiştir. Diğer akademik pozisyonlarda ise belirgin bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu veriler, akademideki kadro dağılımındaki dengesizliği gözler önüne sererken, özellikle araştırma görevlisi gibi erken kariyerlerindeki akademisyenlerin sayısındaki azalma, uzun vadede akademik üretkenlik ve bilimsel araştırmaların sürdürülebilirliği açısından ciddi bir risk teşkil etmektedir. Bu durum, nitelikli akademik kadroların yetiştirilmesi ve araştırma kapasitesinin güçlendirilmesi için sürdürülebilir stratejilere duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

GRAFİK 5.4.

Yıllara ve Unvana Göre Öğretim Elemanı Sayısı (2014-2024)



Not: Grafikteki toplam öğretim elemanı sayısı; profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi sayılarının toplamını göstermektedir.

Kaynak: YÖK, 2024a.

II. YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖNE ÇIKAN DÜZENLEMELER

2024'te Ne Oldu?

2024 yılında yükseköğretim programlarına erişim, programların kontenjanları ve diploma denklikleri gibi konularda önemli gelişmeler yaşanmış ve çeşitli düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen düzenlemeler kısaca aşağıda özetlenmektedir (YÖK, 2024d):

- 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarı ile devlet üniversitelerindeki ikinci öğretim programları kapatılmıştır. 2025 yılından itibaren vakıf üniversitelerinde de **ikinci öğretim programlarının kapatılması** planlanmaktadır.
- Açıköğretim programlarında ikinci üniversiteye 35 yaş sınırı getirilmiştir. Yükseköğretim Yürütme Kurulu tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren yükseköğretim kurumlarındaki **tarih, sosyoloji, felsefe, çocuk gelişimi ve Türk dili ve edebiyatı açıköğretim programlarına ikinci üniversite olarak sadece 35 yaş ve üzeri lisans programı öğrencilerinin ve mezunlarının kayıt yaptırabilmelerine** karar verilmiştir.
- **Mimarlık, eczacılık, psikoloji, beslenme-diyetetik ve temel bilimler alanlarında bulunan programların kontenjanları**, öğretim elemanı sayısı, derslik ve benzeri fiziki kapasite göz önünde bulundurularak **azaltılmıştır**.
- Devlet üniversitelerinde 2024 yılında yapay zekâ ve büyük veri gibi dijital teknoloji alanlarında ön lisans ve lisans düzeyinde toplam 73 yeni program açılmıştır (YÖK, 2024e). Bu süreçte;
 - YÖK, üniversitelerde yapay zekâ, büyük veri ve dijitalleşme alanlarında uzmanlaşmış 15 öğretim üyesi ile 4 YÖK üyesinden oluşan bir “Yapay Zekâ Temelli

Programların Belirlenmesi Çalışma Grubu” oluşturmuştur (TRT Haber, 2024). Bu çalışma grubu uluslararası öğretim programlarını inceleyerek Türkiye’deki eğitim programlarını geliştirmek için öneriler sunmuştur.

- Öneriler doğrultusunda, 2’si yeni (Veri Bilimi ve Analitiği ile Yapay Zeka ve Makine Öğrenmesi) toplam 5 lisans programı ve 12 yeni ön lisans programı (Yapay Zekâ Operatörlüğü, Büyük Veri Analistliği, Otonom Sistemler Teknikerliği, Dijital Dönüşüm Elektronikliği, Robotik ve Yapay Zekâ, Oyun Geliştirme ve Programlama, Bulut Bilişim Operatörlüğü, İmalat Yürütme Sistemleri, Kurumsal Bilişim Uzmanlığı, İnsansız Araç Teknikerliği, Ön-yüz Yazılım Geliştirme, Arka-yüz Yazılım Geliştirme) açılmıştır (YÖK, 2024f).
- 15 Mart 2024 tarihli ve 32490 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Tanıma ve Denklik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* (Resmî Gazete, 2024a), 28 Mart 2024 tarihinde YÖK tarafından yayımlanan *İlgili Yönetmeliğin Hükümlerinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar* (YÖK, 2024c) ve 24 Mayıs 2024 tarihli ve 32555 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren *Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Tanıma ve Denklik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* (Resmî Gazete, 2024b) ile, **yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olan adayların Türkiye’de diploma denkliği alabilmesine yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır**.

Bu kapsamda, başarı sıralaması şartı aranan tıp doktorluğu, diş hekimliği, eczacılık ve hukuk programlarının denklik süreçlerine ilişkin değişiklikler getirilmiştir.² Buna göre, **denklik başvurusu yapan adayın mezun olduğu yurtdışı üniversitesi;**

- Öğrencinin programa başladığı yıl YÖK tarafından tanınan **en az üç** dünya üniversite sıralamasında **ilk 400'de yer alıyorsa YKS şartı aranmaksızın doğrudan denklik verilir.**
- YÖK tarafından tanınan dünya üniversite sıralamalarından **en az ikisinde ilk 1000 içinde yer alıyorsa, aday YKS şartı olmaksızın denklik değerlendirmesine³ alınır.**
- YÖK tarafından tanınan dünya üniversite sıralamalarından **en az ikisinde ilk 1000 içinde değilse ve aday ortaöğretimini Türkiye'de tamamlamışsa,** üniversiteye kayıt olduğu yıl **YKS'de ilgili program için belirlenen başarı sıralamasını sağlaması halinde** adayın başvurusu denklik değerlendirmesine alınır.
- YÖK tarafından tanınmayan üniversiteler arasında ise yapılan denklik başvuruları kabul edilmez. Ancak, bu üniversitelerden YÖK tarafından tanınan bir üniversiteye geçiş yaparak eğitimi tamamlayan adayların diplomaları değerlendirmeye alınır. Bunun için, **adayın öğreniminin en az %70'ini YÖK tarafından tanınan üniversitede tamamlamış olması gerekir.** Denklik kararı da bu kriter doğrultusunda verilir.

■ Yükseköğretim kurumlarında uygulanan lisansüstü eğitim, 20 Nisan 2016 tarihli ve 29690 sayılı *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* kapsamında düzenlenmektedir (Resmî Gazete, 2016). Bu yönetmelik doğrultusunda, lisansüstü eğitim programları *Lisansüstü Eğitim-Öğretim Programı Açılması ve Yürütülmesine Dair İlkeler* (YÖK, t.y.) çerçevesinde açılmaktadır. 29 Şubat 2024 tarihinde alınan *YÖK Genel Kurul Kararı* ile söz konusu ilkeler güncellenmiştir. Yapılan başlıca güncellemeler şöyledir (YÖK, 2024h):

- Doktora programı açılabilmesi için, başvuru yapan üniversitenin en az bir tane akredite olmuş programının bulunması gerekmektedir.
- Yüksek lisans ve doktora programlarının açılabilmesi için, programda görev alacak öğretim üyelerinin kişi başına düşen ortalama nitelikli yayın/eser⁴ sayısı, başvurunun yapıldığı yıldan bir önceki takvim yılı baz alınarak en az 1 olmalıdır.

Değerlendirme ve Öneriler

İkinci öğretim programlarının tamamen kapatılması yerine, yükseköğretimin stratejik hedefleri doğrultusunda üniversite ve alan bazlı analizler yapılarak daha dengeli ve rasyonel bir yaklaşım benimsenmelidir.

Yükseköğretimde bulunan aynı fiziki olanakları ve mevcut öğretim elemanlarını kullanarak ek bir maliyet gerektirmeden, yükseköğretime olan talebi karşılamak hedefi ile 1993-1994 eğitim öğretim yılında ikinci öğretim programı başlatılmıştır (YÖK, 2007).

² İlgili yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihten önce yurtdışı diploma programına kayıt yaptıran kişiler hakkında, söz konusu değişikliklerden önce yürürlükte olan hükümler uygulanmaya devam edecektir.

³ Denklik değerlendirmesinde, adayın aldığı dersler, ilgili uygulamalar ve projeler dikkate alınır ve adayın düzeyine göre Seviye Yeterlik ve Belirleme Sınavı (SYBS) uygulanmasına karar verilebilir.

⁴ Alanlara bağlı olarak değişmekle birlikte, Web of Science (SCIE, SSCI, AHCI, ESCI), Scopus veya TR Dizin kapsamında yayımlanan çalışmalar kastedilmektedir.

Ancak 2024 yılında YÖK tarafından ikinci öğretim programlarının kapatılması kararı alınmıştır (Sözcü, 2024). Bu karara gerekçe olarak;

- ikinci öğretim programlarında eğitim niteliğinin azalması,
- öğretim üyelerinin ders yüküne yönelik şikayetlerinin artması,
- 208 üniversitenin yükseköğretimdeki erişim taleplerini karşılayabilecek kapasiteye ulaşması ve
- gençlerin istihdam olanaklarını artıracak programların önceliklendirilmesi gösterilmiştir.

İkinci öğretim programlarına dair öğrenci ve mezun istatistikleri incelendiğinde alternatif örgün eğitim programları olarak değerlendirilen ikinci öğretim programlarının varlığının önemli bir gereksinim olduğu görülmektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim verilerine göre; ikinci öğretim programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı 431.589 olup örgün yükseköğretim öğrencileri içindeki payı %10,2'dir. Başka bir ifade ile yükseköğretimdeki her 10 kişiden 1'i ikinci öğretim programlarında öğrenim görmektedir.

İkinci öğretim programları, genellikle aynı üniversitede bulunan eşdeğer birinci öğretim programlarından daha düşük taban puana sahip, nispeten gün içinde iş ve benzeri sorumlulukları olan bireyler tarafından tercih edilebilen, akşam saatlerinde eğitim sunan programlardır. Dolayısıyla bu programların varlığı, bireylere hem birinci öğretimde sunulan akademik içerik ve imkânlardan yararlanma hem de üniversite ortamında sosyal gelişimi destekleyen fırsatlara erişim olanağı tanımaktadır. Özellikle akşam saatlerinde sunulan dersler, gündüz derslerine katılamayan bireylerin yükseköğretime erişimini mümkün kılmakta ve bu yönüyle alternatif örgün eğitim modelleri arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Bu doğrultuda, ikinci öğretim programlarının tamamen kapatılması yerine, yükseköğretimin hedefleri ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda üniversite ve alan bazlı çalışmalar yapılarak daha dengeli bir yaklaşım benimsenmesi önemli görülmektedir. Özellikle nitelik kaygısı duyulan ve işgücü piyasasıyla bağı azalan bazı ikinci öğretim programların kapatılması ya da kontenjanlarının azaltılması ve istihdama duyarlı alanlarda ikinci öğretim programlarının açılması daha rasyonel bir politika olarak değerlendirilmektedir.

İkinci öğretim programlarının kapatılmasıyla birlikte açıköğretim programlarının bir alternatif olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir (Sözcü, 2024). Açıköğretim programları, özellikle esnek eğitim arayışında olan öğrenciler için uygun bir seçenek olabilir. Ancak, her öğrencinin öğrenme biçimi kendine özgü olduğu için açıköğretim herkes için ideal bir çözüm olmayabilir. Bilhassa sosyal etkileşim ve öğretim elemanı desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için açıköğretim programlarında öğrenim görmek zorlayıcı olabilir. Ayrıca, örgün eğitim yalnızca bilgi aktarımı ile sınırlı kalmayıp, bireylere sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda kazandırdığı becerilerle de önemli bir rol oynamaktadır. Açıköğretim programlarında ise öğrenciler, yüz yüze eğitimin sunduğu bu fırsatlardan mahrum kalabilir. Bu nedenle, açıköğretim programları örgün öğretim programlarına alternatif bir yol olarak değerlendirilmemelidir.

Öte yandan, ikinci öğretimde öğrenim görmek isteyenlerin açıköğretim programlarına yönlendirilmesi, 12. *Kalkınma Planı*'nda (TCCB SBB, 2023) belirtilen "Açıköğretimin yükseköğretim sistemi içindeki ağırlığı azaltılacaktır" ve "Açıköğretim, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme odaklı olarak yeniden yapılandırılacaktır" ifadeleriyle de çalışmaktadır. Dolayısıyla bu durum, mevcut yükseköğretim hedefleri ve politikalarıyla uyumsuzluk göstermektedir. Açıköğretim ve ikinci öğretim programlarının geleceğine yönelik kapsayıcı ve

dengeli bir modelin oluşturulması için daha bütüncül ve titizlikle değerlendirilmiş politikalar geliştirilmesi gerekmektedir.

Açıköğretim programlarına (sınavsız) ikinci üniversite kapsamında getirilen 35 yaş sınırının, öğretmenlik mesleğine geçişi azaltmada ne kadar etkili olacağı tartışmalıdır.

Yükseköğretim kurumlarının lisans programlarında öğrenim gören veya bu programlardan mezun olan bireyler, ikinci üniversite kapsamında herhangi bir sınava girmeden açıköğretimde yeni bir lisans programına kayıt yaptırabilmektedir (Kutu 5.2). Bu programlardan bazıları, örneğin tarih lisans programı, öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil etmekte ve mezunları pedagojik formasyon eğitimi alarak tarih öğretmeni adayı olabilmekteydi. Ancak, öğretmen arzında fazlalık olduğu gerekçesiyle, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren tarih, sosyoloji, felsefe, çocuk gelişimi ile Türk dili ve edebiyatı açıköğretim programlarına ikinci üniversite kapsamında yalnızca 35 yaş ve üzeri lisans öğrencilerinin ve mezunlarının başvurabileceğine karar verilmiştir (YÖK, 2024d).

Ancak, bu düzenlemenin öğretmen adayı havuzunu azaltmada ne kadar etkili olacağı tartışmaya açıktır. Tablo 5.6 incelendiğinde, 35 yaş sınırı getirilen bölümlerin 2022-2023 eğitim öğretim yılı mezun sayıları görülmektedir. Açıköğretimde kaç öğrencinin ikinci üniversite kapsamında öğrenim gördüğü tam olarak bilinmemekle birlikte, 2023 yılında Anadolu Üniversitesi'nde açıköğretim öğrencilerinin %55,3'ü, İstanbul Üniversitesi'nde ise %47'si ikinci üniversite kapsamında kayıtlıdır (Anadolu Üniversitesi, 2024; T.C. İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü, 2024).

Bu oranlar göz önünde bulundurularak yapılan kestirimsel hesaplamalara göre, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilgili bölümlerden mezun olan 52.635 kişinin 40.069'unun (%76,1) açıköğretim programlarından mezun olduğu, bu grubun yaklaşık yarısının ise ikinci üniversite kapsamında öğrenim gördüğü öngörülmektedir. Bu veriler, söz konusu bölümlerden mezun her 5 kişiden yalnızca 2'sinin ikinci üniversite kapsamında eğitim aldığını göstermektedir. Dolayısıyla, mezunların %76,1'inin açıköğretim programlarından ve %38'inin ikinci üniversite kapsamındaki programlardan geldiği göz önüne alındığında, aday havuzunun yalnızca sınırlı bir bölümüne yönelik bir müdahale niteliği taşıyan 35 yaş sınırının, öğretmen arzını dengeleme konusunda ne ölçüde etkili olacağı belirsizliğini korumaktadır.

Ayrıca, 35 yaş sınırı öğretmen adaylarının **MEB'e bağlı resmî eğitim kurumlarına atanmasını engellemek için atılan bir adım olsa da** özel öğretim kurumlarında veya MEB'e bağlı tüm okullarda **ücretli öğretmen olarak çalışmalarına herhangi bir engel teşkil etmemektedir**. Ek olarak, açıköğretimde ikinci üniversite kapsamında yer alan öğretmenliğe kaynak teşkil eden tüm lisans programlarının (örn. coğrafya ve yönetim bilişim sistemleri lisans programları) neden 35 yaş sınırı getirilen programlar arasında yer almadığı anlaşılamamıştır. Amaç öğretmen adayı havuzuna geçişi azaltmak ise daha köklü değişikliklere ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Ancak, özellikle eczacılık alanında öğretim elemanı sayısının diğer alanlara kıyasla oldukça düşük olması, kontenjan azaltılmasının eğitim niteliğine ne ölçüde katkı sağlayacağını tartışmaya açık hale getirmektedir.

Kutu 5.2: Sınavsız İkinci Üniversite

Sınavsız İkinci Üniversite, bir üniversitede öğrenim gören veya mezun olan bireylerin, herhangi bir sınava girmeden, aynı alandan olmamak şartıyla, açıköğretim programlarına kayıt yaptırabildiği ve ikinci bir diploma alma hakkına sahip olabildiği bir sistemdir. **Ön lisans mezunları ve öğrencileri ön lisans programlarına; lisans mezunları ve öğrencileri ise ön lisans veya bir lisans programına kayıt yaptırabilir.** 2002 yılında sadece Anadolu Üniversitesi tarafından sunulan bu ikinci üniversite seçeneği, zamanla Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'ne de yayılmıştır.

Kaynak: Anadolu Üniversitesi, 2025; Ankara Üniversitesi, 2024; Atatürk Üniversitesi, 2025; İstanbul Üniversitesi, 2025).

TABLO 5.6.

İkinci Üniversite Kapsamında 35 Yaş Sınırlaması Getirilen Bölümlerin Mezun Sayıları (2022-2023)

	Örgün öğretim	Açıköğretim	Toplam
Türk Dili ve Edebiyatı	3.137	1.481	4.618
Tarih	3.792	1.835	5.627
Sosyoloji	3.358	7.715	11.073
Felsefe	838	992	1.830
Çocuk Gelişimi	1.441	28.046	29.487
Toplam	12.566	40.069	52.635

Not: Örgün öğretime ikinci öğretim ve uzaktan öğretim programlarındaki öğrenci sayıları dahil edilmiştir.

Kaynak: YÖK, 2024a.

Düşük istihdam oranına sahip programlarda kontenjan azaltılmasının, nitelikli işgücü yetiştirilmesi ve mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılması açısından olumlu bir adım olduğu düşünülmektedir.

2024 yılında yükseköğretim erişim politikaları kapsamında dikkat çeken gelişmelerden biri de çeşitli akademik programların kontenjanlarında yapılan düzenlemeler olmuştur. Bu çerçevede; mimarlık, eczacılık, psikoloji, beslenme-diyetetik ve temel bilimler gibi alanlarda kontenjan sayıları azaltılmıştır. Bu düzenlemelerin temel gerekçesi, öğretim elemanı sayısı ve fiziki kapasite göz önünde bulundurularak, bu alanlardaki eğitimin niteliğinin artırılması ve mezun sayısının işgücü piyasasının taleplerine uyumlu hale getirilmesi olarak belirtilmiştir (YÖK, 2024d). 2023-2024 eğitim öğretim yılı öğrenci ve öğretim elemanı verileri incelendiğinde (Tablo 5.7), öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının eczacılıkta 87, psikolojide ise 43 olması dikkat çekmektedir. İlgili düzenleme ile bu yüksek oranların azaltılacak olması eğitimin niteliğinin iyileştirilmesi bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

Diğer yandan, TÜİK 2023 yılı kayıtlı istihdam verilerine göre, lisans mezunlarının ortalama istihdam oranı %75,6'dır (TÜİK, 2024b). Ancak, kontenjan düzenlemesi yapılan bölümler arasında eczacılık, mimarlık ve kimya dışındaki alanlarda istihdam oranlarının bu ortalamanın altında kaldığı, özellikle biyoloji mezunlarının %67 ile en düşük istihdam oranına sahip olduğu görülmektedir (Tablo 5.7). Bu nedenle, düşük istihdam oranına sahip alanlarda kontenjan azaltılmasının, nitelikli işgücü yetiştirilmesi ve mezunların istihdam edilebilirliğinin artırılması açısından olumlu bir adım olduğu düşünülmektedir.

Yapay zekâ gibi stratejik öneme sahip bir alanın eğitiminde nicelik kadar nitelik de ön planda tutulmalıdır.

Yapay zekâ gibi alanlarda açılan 73 yeni programda nitelikli insan kaynağının yetiştirilebilmesi için en önemli unsurlardan biri öğretim elemanlarının mevcut sayısı ve akademik yetkinliğidir. YÖK çalışma grubu, programların hangi üniversitelerde açılacağına karar verirken, lisans düzeyinde “bilgisayar mühendisliği, yazılım mühendisliği” ve ön lisans düzeyinde ise “bilgisayar programcılığı, web tasarımı”

TABLO 5.7.

Kontenjan Düzenlemesi Yapılan Lisans Bölümlerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları (2023-2024) ile TÜİK kayıtlı istihdam oranları (2023) (%)

Bölümler		Öğrenci Sayısı	Öğretim Elemanı Sayısı**	Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Kayıtlı İstihdam Oranları (%)
Mimarlık ve Şehir Planlama*		60.937	19.516	3	79,2
Eczacılık		25.215	291	87	91,0
Psikoloji		52.925	1.226	43	69,0
Beslenme ve Diyetetik		-	-	-	68,3
Temel Bilimler	Matematik	31.073	1.990	16	69,7
	Fizik	12.382	1.387	9	72,6
	Kimya	14.580	1.382	11	76,4
	Biyoloji	31.538	3.509	9	67,0

Notlar: *İstihdam verileri yalnızca mimarlık mezunlarına aittir, öğrenci ve öğretim elemanı verileri ise mimarlık ve şehir planlama alanlarını kapsar.

**Bölümlerin öğretim elemanı sayılarına, araştırma görevlisi sayıları dahil edilmemiştir.

Kaynak: TÜİK, 2024b; YÖK, 2024a.

gibi programlara sahip üniversiteleri tercih etmiştir (YÖK, 2024f). Bu nedenle, bu alanlarda halihazırda ders veren öğretim üyelerinden yeni programların yürütülmesi sürecinde yararlanılmıştır.

2023-2024 eğitim öğretim yılı yükseköğretim verilerine göre (YÖK, 2024a), Türkiye’de Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BİT) alanında araştırma görevlileri hariç olmak üzere 1.767 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bununla birlikte, yapay zekâ, yapay zekâ ve makine öğrenmesi, yapay zekâ mühendisliği ile yapay zekâ ve veri mühendisliği bölümlerinde yalnızca 69 öğretim elemanı bulunmaktadır. Ancak, YÖK 2024-2028 Stratejik Planı kapsamında yapay zekâ ve büyük veri analitiği gibi stratejik alanlarda program sayısının artırılması hedeflenirken, bu alanlarda uzmanlığı bulunan öğretim elemanı sayısının, yeni programların ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz kalacağı ortadadır. Örneğin, 2023 yılı itibarıyla 84 yazılım ve yapay zekâ temelli program bulunurken, 2024 yılında 73 yeni program daha açılmıştır. Takip

eden yıllar için belirlenen hedefler, 2025’te 18, 2026’da 21, 2027’de 24 ve 2028’de 27 yeni programın hayata geçirilmesidir. Bu planlamayla toplamda 90 yeni yazılım ve yapay zekâ temelli programın açılması öngörülmektedir (YÖK, 2023b). Ayrıca, halihazırda 20 üniversitede yer alan bu programların, 2025 yılı sonuna kadar 70 üniversitede açılması planlanmaktadır (YÖK, 2025b). Program sayısındaki bu hızlı büyüme, uygun yeterliklere sahip öğretim elemanı sayısındaki artışla desteklenmediği takdirde akademik bir yük oluşturarak eğitimde nitelik ve istihdam konularındaki sorunları beraberinde getirecektir. Öğretim üyesi eksikliğinin uzun vadede giderilmesi için akademik insan kaynağının geliştirilmesine yönelik stratejilerin oluşturulması gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının niceliği kadar, söz konusu alanlarda ders verecek öğretim üyelerinin ilgili alanlardaki yeterlikleri de titizlikle incelenmesi gereken önemli bir husustur. Öğrencilere “büyük

üniversitelerdeki” öğretim üyelerinden online ve senkron biçiminde ders alma imkânı sağlanacağı ve “tecrübeli öğretim elemanı eksikliği” sebebiyle bahsi geçen çalışma grubunun ilgili alanlarda üniversitelere öğretim programlarını geliştirmede destek vereceği belirtilmiştir (YÖK, 2024f, 2024g). Bu durum, yapay zekâ alanında ders verebilecek nitelikli öğretim elemanlarının sayısını ve yetkinlik düzeylerini sorgulamaya açık hale getirmektedir. Bu nedenle, ilk aşamada, bu tür programların yalnızca büyük üniversite diye tabir edilen kurumlarda açılması hem eğitim altyapısı hem de öğretim elemanlarının yeterlikleri açısından stratejik bir yaklaşım olarak daha faydalı olabilirdi. Bu programların etkinliğini değerlendirmek amacıyla en az bir yıllık izleme süreci yürütülmesi ve öğrenci başarısı, işgücü ihtiyacı ile öğretim elemanı yeterlikleri gibi kriterler göz önünde bulundurularak kapsamlı bir değerlendirme yaptıktan sonra ilerleyen dönemlerde diğer üniversitelere yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ gibi stratejik öneme sahip bir alanın eğitiminde nicelik kadar nitelik de ön planda tutulmalıdır. Büyük üniversitelerin sunduğu imkânlardan faydalanılırken, aynı zamanda ülke genelinde akademik kapasitenin artırılması için uzun vadeli planlar yapılmalıdır.

Yurtdışından alınan yükseköğretim diplomalarının denklik süreçleri daha sağlıklı ve adil bir temele dayandırılmıştır.

15 Mart ve 24 Mayıs 2024 tarihlerinde yayımlanan *Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Tanıma ve Denklik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* kapsamında, yurtdışından alınan yükseköğretim diplomalarının Türkiye’deki denklik süreçlerinde önemli düzenlemeler yapılmıştır (Resmî Gazete, 2024a, 2024b; YÖK, 2024c). Bu düzenlemeler, Türkiye’de YKS başarı sıralaması şartı aranan tıp (ilk 50.000), diş hekimliği (ilk 80.000), eczacılık (ilk 100.000) ve hukuk (ilk 100.000) lisans programlarının diploma denklik süreçlerine yönelik yeni kriterler getirmektedir (ÖSYM, 2025).

Bu kapsamda öne çıkan en önemli değişikliklerden biri, liseyi Türkiye’de tamamlamış adayların mezun oldukları yurtdışı yükseköğretim kurumunun uluslararası üniversite sıralamalarında en az ikisinde ilk 1000’de yer almaması durumunda, Türkiye’deki YKS başarı sıralaması şartını da karşılamaları gerekliliğidir. Daha önce, uluslararası üniversite sıralamalarında ilk 1000’de bulunmayan yurtdışı mezunlarının denklik başvurusu reddedilirken, yapılan yeni değişiklikle YKS başarı kriterini sağlayan adayların denklik başvurusu değerlendirmeye alınacaktır.

Düzenlemede dikkat çeken bir diğer önemli değişiklik, uluslararası üniversite sıralamalarına göre doğrudan denklik verilmesi veya denklik değerlendirme sürecine kabul edilmesine ilişkin getirilen yeni uygulamadır. Buna göre, uluslararası sıralamaların en az üçünde ilk 400’de yer alan üniversitelerden mezun olan adaylar doğrudan denklik alabilirken, en az iki sıralamada ilk 1000’e giren üniversitelerden mezun olan adaylar denklik değerlendirme sürecine tabi tutulmaktadır. Bu değişiklik diploma denklik süreçlerinde daha şeffaf ve objektif bir yaklaşımı teşvik etmektedir. Öte yandan, genel uluslararası üniversite sıralamaları yerine alan bazlı sıralamaların dikkate alınmasının, daha adil ve tutarlı bir değerlendirme sağlayacağı düşünülmektedir. Alan bazlı sıralamalar, adayların eğitim aldıkları disiplinlerin akademik kalitesini daha doğru bir şekilde yansıtacağından, denklik sürecinde daha isabetli kararlar alınmasına katkıda bulunacaktır. Örneğin, tıp fakültesi mezunları için YÖK’ün tanıdığı dört sıralama kuruluşundan biri olan Times Higher Education (THE) tarafından yayımlanan genel üniversite sıralaması yerine, ilgili alan bazlı Tıp & Diş Hekimliği (Medicine & Dentistry) sıralamasının esas alınması mesleki yeterlilik açısından daha sağlıklı bir yaklaşım olacaktır. Bu yaklaşım, üniversitelerin genel performanslarının yanı sıra, belirli bir alandaki akademik kalitelerini doğrudan değerlendirme olanağı sunduğu için daha rasyonel bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Lisansüstü programlarının açılmasına yönelik akreditasyon ve yayın kriterlerinin belirlenmesi, yükseköğretimde niteliğin ve bilimsel üretkenliğin artırılmasının yanı sıra, Türk üniversitelerinin uluslararasılaşmasını sağlamaya yönelik önemli bir düzenlemedir.

2024 yılında gerçekleştirilen düzenlemelerle lisansüstü programların açılmasına ilişkin mevzuat düzenlemeleri çerçevesinde, üniversitelerin doktora programı açabilmesi için en az bir akredite programa sahip olması gerekmektedir. Bu koşul, yükseköğretimde “kalite güvencesinin” sağlanmasına yönelik önemli bir adım olup, üniversitelerin akademik standartlarını yükseltmeyi amaçlamaktadır. Akreditasyon (Kutu 5.2), eğitim öğretim süreçlerinin belirli kalite standartlarına uygun olarak yürütülmesini sağlarken, aynı zamanda kurumsal gelişimi teşvik eden bir mekanizmadır. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının akreditasyon süreçlerine katılımı ve akredite program sayısındaki artış, sistemin genel niteliğini artıran önemli göstergeler arasında yer almaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında akreditasyon sürecine ilişkin veriler, hem kurumsal hem de program bazında akreditasyonun öneminin giderek arttığını ortaya koymaktadır. YÖKAK KAP kapsamında 2022 yılında 30 üniversite başvuruda bulunmuş, bunlardan 5’i tam akreditasyon, 25’i ise koşullu akreditasyon almıştır. 2023 yılında yapılan

21 başvurudan 3’ü tam, 17’si koşullu akreditasyon alırken, 1 başvuru ise reddedilmiştir (YÖKAK, 2024a). Program akreditasyonu açısından da dikkate değer bir artış gözlemlenmektedir; 2022 YKS Kılavuzu’nda akredite lisans programı sayısı 965 iken, bu rakam 2023’te 1.209’a yükselmiştir. Bu programların 808’i devlet, 401’i vakıf üniversitelerinde yer almaktadır. Ayrıca, 2023 YKS Kılavuzu’na göre en az bir akredite lisans programına sahip üniversite sayısı 116’dır (73 devlet, 43 vakıf) (YÖK, 2024i). YÖKAK Bilgi Yönetim Sistemi (YÖKAK MIS, 2025) tarafından sağlanan güncel verilerine göre ise 208 yükseköğretim kurumunun 24’ü tam, 49’u koşullu akreditasyon almış olup, toplam 8.504 lisans programının 1.491’i (%17,5) akredite edilmiştir.

Akredite olan program sayısı her yıl artış gösterse de, akreditasyona sahip olmayan kurum ve program sayısının da hala yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, doktora programı açma kriteri olarak getirilen en az bir programın akredite edilmiş olması koşulu, yükseköğretim kurumlarını akreditasyona teşvik edecek olması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, yükseköğretim programlarının uluslararası standartlara ulaşmasını desteklemek amacıyla, ilerleyen dönemlerde doktora programlarının açılabilmesi için ilgili lisans programlarının akredite edilmiş olma şartının getirilmesi daha kapsamlı bir kalite güvence mekanizması oluşturacaktır.

Kutu 5.2. Akreditasyon

Akreditasyon, YÖK tarafından belirlenen standartlara uygunluğu değerlendiren dış kalite güvencesi sürecidir. Bu süreç, bir yükseköğretim kurumunu sistemsel düzeyde değerlendiren ‘kurumsal akreditasyon’ veya belirli bir programa özgü değerlendiren ‘program akreditasyonu’ şeklinde olabilir. Türkiye’de kurumsal akreditasyon, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) kapsamında yürütülmektedir. Bu süreçte, yükseköğretim kurumları; eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, liderlik, yönetim, kalite yönetimi ve toplumsal katkı gibi alanlarda değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda kurumlara tam akreditasyon (5 yıl) veya koşullu akreditasyon (2 yıl) verilebilir ya da kurumların akreditasyon başvurusu reddedilebilir. Program akreditasyonu ise YÖKAK tarafından yetkilendirilen veya tanınan bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından gerçekleştirilir. 2023 yılı sonu itibarıyla YÖKAK, 24 ulusal akreditasyon kuruluşunu yetkilendirmiş, 13 uluslararası akreditasyon kuruluşunu tanımıştır.

Kaynak: YÖKAK, 2024a, 2024b.

Diğer yandan, lisansüstü eğitim öğretim programlarının açılmasına yönelik mevzuat düzenlemeleri kapsamında, üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programı açabilmesi için programda görev alacak öğretim üyelerinin kişi başına düşen ortalama nitelikli yayın/eser sayısının, başvurunun yapıldığı yıldan bir önceki takvim yılı baz alınarak en az 1 olması gerekmektedir. Bu düzenleme, lisansüstü eğitimin bilimsel üretkenlik ve nitelik açısından güçlendirilmesinin yanı sıra, üniversitelerin uluslararasılaşma süreçlerine katkı sağlayacak önemli bir adımdır.

Son yıllardaki uluslararası üniversite sıralamaları incelendiğinde, Türkiye’den herhangi bir üniversitenin ilk 100 içerisinde yer almadığı dikkat çekmektedir (Tablo 5.8). Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2024 sıralamasında yalnızca 1 üniversite ilk 500’de, 10 üniversite ise ilk 1000’de yer alırken; CWTS Leiden Ranking 2024 listesinde ilk 500’de 2, ilk 1000’de ise 19 Türk üniversitesi bulunmaktadır. QS World University 2025 Rankings sıralamasında Türkiye’den ilk 500’de 5, ilk 1000’de ise 11 üniversite yer almakta, Times Higher Education (THE) 2025 sıralamasında ise ilk 500’de 3, ilk 1000’de 12 Türk üniversitesi bulunmaktadır. URAP 2023-2024 dünya sıralamasına göre ise ilk 500’e girebilen bir Türk

üniversitesi bulunmazken, yalnızca 9 üniversite ilk 1000 içerisinde yer alabilmiştir.

URAP (2024) tarafından yapılan analizler, Türkiye’deki üniversiteler ile dünyanın önde gelen üniversiteleri arasındaki yayın ve atıf sayılarında Türkiye aleyhine belirgin bir fark bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, etki değeri yüksek (Q1, Q2, Q3) dergilerde yayımlanan makale sayısı yerine düşük etki değerine sahip (Q4) dergilerde yayımlanan makale sayılarının yüksek olması, Türk üniversitelerinin uluslararası sıralamalarda yükselmesini zorlaştıran temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Yayın ve atıf sayılarının uluslararası üniversite sıralamalarında belirleyici faktörlerden biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, lisansüstü program açma kriterleri kapsamında getirilen yayın şartı, yalnızca bilimsel üretkenliğin artırılmasına değil aynı zamanda Türk üniversitelerinin uluslararası görünürlüğünü artırarak uluslararasılaşma süreçlerine katkı sağlayacaktır. Ancak, bu yayın kriterinin sürdürülebilir şekilde uygulanabilmesi için akademik araştırma olanaklarının geliştirilmesi ve finansman desteklerinin artırılması başta olmak üzere bilimsel üretkenliği destekleyen politikaların önceliklendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

TABLO 5.8.

Türk Üniversitelerinin Uluslararası Sıralama Listelerindeki Konumu

	İlk 100	İlk 500	İlk 1000
Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2024	0	1	10
CWTS Leiden Ranking Academic Ranking 2024	0	2	19
QS World University Rankings 2025	0	5	11
Times Higher Education (THE) World University Ranking 2025	0	3	12
URAP Dünya Sıralaması 2023-2024	0	0	9

Kaynak: ARWU, 2025; CWTS Leiden Ranking, 2024; QS World University Rankings, 2025; THE World University Rankings, 2025 ve URAP, 2024.

KAYNAKÇA

- Anadolu Üniversitesi. (2023). 2024-2028 dönemi stratejik planı. <https://cdn.anadolu.edu.tr/files/anadolu-cms/GVz7qwkr/file/anadolu-universitesi-2024-2028-donemi-stratejik-planı-0092eb21a10c71b7.pdf> adresinden erişildi.
- Anadolu Üniversitesi. (2025). İkinci üniversite. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/nasil-ogrenci-olabilirim/ikinci-universite> adresinden erişildi.
- Ankara Üniversitesi. (2024). İkinci üniversite. <https://ankuzef.ankara.edu.tr/tr/ikinci-universite> adresinde erişildi.
- ARWU. (2025). Academic ranking of world universities 2024. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024> adresinden erişildi.
- Atatürk Üniversitesi. (2025). İkinci üniversite genel bilgiler. <https://ataaof.edu.tr/s/ikinci-universite-genel-bilgiler> adresinde erişildi.
- CWTS Leiden Ranking. (2024). CWTS leiden ranking 2024. <https://www.leidenranking.com/ranking/2024/list> adresinden erişildi.
- Gür, B., & Gök, E. (2023). Türkiye’de yükseköğretime erişim, geç genişlemenin getirdiği imkanlar ve zorluklar. N. Erdoğan (Ed.), Türkiye’nin Yüzyılı: Yükseköğretim (ss. 121-146). https://www.researchgate.net/publication/378215169_Turkiye'de_Yuksekogretime_Erisim_Gec_Genislemenin_Getirdigi_Imkantar_ve_Zorluklar adresinden erişildi.
- İstanbul Üniversitesi. (2025). İkinci üniversite. <https://ikinciuniversite.istanbul.edu.tr/tr/content/ikinci-universite/ikinci-universite#:~:text=İkinci%20Üniversite%20Nedir%3F,sisteme%20Sınavsız%20İkinci%20Üniversite%20diyoruz> adresinden erişildi.
- MEB. (2024a). Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2023-2024. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024b). Geçmişten günümüze sayılarla eğitim (1923-2023). <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/131> adresinden erişildi.
- OECD. (2025). Education GPS- EAG 2024, Chapter A: The output of educational institutions and the impact of learning. <https://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=22&indicators> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2023). 2023 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/YERLESTIRME/sayisabilgileryd21082023.pdf> adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2024). 2024 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/YERLESTIRME/sayisabilgiler_sd27082024.pdf adresinden erişildi.
- ÖSYM. (2025). 2025 yükseköğretim kurumları sınavı kılavuzu. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/YKS/kilavuz_ykdo6022025.pdf adresinden erişildi.

- Resmî Gazete. (2020). Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 17 Nisan 2020, Sayı 31102, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/04/20200417.pdf> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. 20 Nisan 2016, Sayı 29690, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420-16.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024a). Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Tanıma ve Denklik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 15 Mart 2024, Sayı 32490, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/03/20240315-1.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2024b). Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Tanıma ve Denklik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 24 Mayıs 2024, Sayı 32555, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/05/20240524-2.htm> adresinden erişildi.
- QS World University Rankings. (2025). QS world university rankings 2025: Top global universities. https://www.topuniversities.com/world-university-rankings?page=6&items_per_page=150 adresinden erişildi.
- Sözcü. (2024). Üniversitelerde, mezunların kolay iş bulacağı yeni bölümler açılacak. <https://www.sozcu.com.tr/universitelerde-mezunlari-kolay-is-bulacagi-yeni-bolumler-acilacak-p66092> adresinden erişildi.
- TCCB SBB. (2023). On ikinci kalkınma planı (2024-2028). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/11/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_17112023.pdf adresinden erişildi.
- T.C. İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü. (2024). 2023 yılı idare faaliyet raporu. <https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=2023-idare-faaliyet-raporu.pdf> adresinden erişildi.
- THE World University Rankings. (2025). World university rankings 2025. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking#!length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores adresinden erişildi.
- TRT Haber. (2024). BTK akademi “yapay zekâ” dersleri gelecek yıl transkripte yansıtılacak. <https://www.trthaber.com/haber/egitim/btk-akademi-yapay-zeka-dersleri-gelecek-yil-transkripte-yansitilacak-830555.html> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2024a). Yükseköğretim istihdam göstergeleri, 2023: Ön lisans mezunlarının eğitim ve öğretim alanları ile uyumlu bir meslek grubunda çalışma oranı, 2022-2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2023-53466> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2024b). Yükseköğretim istihdam göstergeleri, 2023: lisans mezunlarının bölümlere göre kayıtlı istihdam oranı. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2023-53466#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=Lisans%20mezunlar%C4%B1n%C4%B1n%20okay%C4%B1t%C4%B1n%20istihdam%20oran%C4%B1,%67%2C7%20olarak%20hesapland%C4%B> adresinden erişildi.
- URAP. (2024). 2024-2025 URAP Türkiye sıralaması basın açıklaması. <https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/dAEB5abMWAnuA7Nj4/original/dAEB5abMWAnuA7Nj4.pdf> adresinden erişildi.

- YÖK. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf adresinden erişildi.
- YÖK. (t.y.). Lisansüstü eğitim-öğretim programı açılması ve yürütülmesine dair ilkeler. <https://ogrenciportali.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/yuksek-lisans-ve-doktora-kriterleri-guncellendi/Lisansustu%20Egitim-Ogretim%20Programi%20Acilmasi%20ve%20Yurutulmesine%20Dair%20Ilkeler.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (2023a). Yükseköğretim Kurulundan 34 yaş üstü kadınlara devlet üniversitelerinde özel kontenjan. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/34-yas-ustu-kadinlara-devlet-universitelerinde-ozel-kontenjan.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (2023b). YÖK 2024-2028 stratejik planı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/stratejik-plan/2024-2028-yok-stratejik-plani.pdf adresinden erişildi.
- YÖK. (2024a). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024b). TR-YÖS 52 ülkede 78 merkezde yapılacak. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/tr-yos-52-ulkede-78-merkezde-yapilacak.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024c). Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Tanıma ve Denklik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” hükümlerinin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar. <https://www.yok.gov.tr/Documents/2024/yurt-disi-tanima-ve-denklik-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik-usul-ve-esaslar.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024d). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Özvar 259. Üniversitelerarası Kurul Toplantısı'nda önemli açıklamalarda bulundu. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/259-universitelerarasi-kurul-toplantisi.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024e). 2024 YKS sonuçlarına göre yerleştirmeler yarın tamamlanıyor. Boş kalan kontenjanlar için ek yerleştirme yapılacak. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/2024-yks-bos-kalan-kontenjanlar.aspx#:~:text=22%20Ağustos%202024&text=Genel%20yerleştirme%20sonunda%20boş%20kalan,basvuru%20tarihleri%20daha%20sonra%20açıklanacak> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024f). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Özvar, yapay zekâ, dijitalleşme ve büyük veri alanlarında üniversitelerde açılacak yeni program ve bölümleri açıkladı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/yapay-zeka-dijitallesme-ve-buyuk-veri-alanlarinda-yeni-program-ve-bolumler-aciklandi.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024g). Yapay zekâ üniversite ders müfredatlarına giriyor. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/yapay-zeka-universite-ders-mufredatlarina-giriyor.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (2024h). Lisansüstü eğitim-öğretim programı açılması ve yürütülmesine dair ilkeler. https://www.mersin.edu.tr/bulut/birim_609/Yuksekogretim_Yurutme_Kurul_Kararlar/Lisansustu_Egitim-Ogretim_Ilkeleri.pdf adresinden erişildi.

- YÖK. (2024i). Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu 2024. <https://www.yok.gov.tr/Documents/2024/universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu-2024.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK. (2025a). Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2024-2028. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yayinlar/yuksekogretimde-uluslararasilasma-strateji-belgesi-2024-2028.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK. (2025b). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Özvar duyurdu: Dijital ve yapay zekâ temelli programları bulunan üniversite sayısı 20'den 70'e çıkıyor. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2025/yapay-zeka-bolumleri-olan-universite-sayisi.aspx> adresinden erişildi.
- YÖKAK. (2024a). 2024 ENQA ajans değerlendirmesine yönelik YÖKAK öz değerlendirme raporu. <https://www.yokak.gov.tr/documents/enqa/YOKAK-SAR-RAPORU-2024.pdf> adresinden erişildi.
- YÖKAK. (2024b). 2023 yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi durum raporu. https://www.yokak.gov.tr/documents/StatusReports/Durum_Raporu_2023.pdf adresinden erişildi.
- YÖKAK MIS. (2025). YÖKAK Bilgi Yönetim Sistemi. <https://mis.yokak.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB]. (2024). YTB stratejik plan 2024-2028. <https://dkp.blob.core.windows.net/kurumsal-multimedia/YTBStratejikPlan2024-2028.pdf> adresinden erişildi.



2024 EĞİTİM DEĞERLENDİRME RAPORU



TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ

Kocatepe Mah. Kızılırmak Cad. No:8, 06440, Çankaya / Ankara

0 (312) 939 50 00

www.ted.org.tr | www.tedmem.org

info@ted.org.tr | info@tedmem.org

ISBN: 978-605-74377-9-2