

ERG



EĞİTİM İZLEME RAPORU 2025



The corners of the page are decorated with overlapping geometric shapes, primarily squares and diamonds, outlined in thin lines of yellow, purple, and teal. These patterns are arranged in a way that they appear to be part of a larger, repeating design.

ERG

EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ



Eğitim Reformu Girişimi (ERG), çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kâr amacı gütmeyen bir girişimdir. Yapısal dönüşümün ana unsurları, eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır.

2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için iyi bir örnek oluşturur.

ERG çalışmalarını, Eğitim Gözlemevi ve Eğitim Laboratuvarı birimleriyle yürütür, Öğretmen Ağı'nın yürütücülüğünü üstlenir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Borusan Kocabıyık Vakfı, Ekol Vakfı, Sabancı Üniversitesi, Sabancı Vakfı ve Vehbi Koç Vakfı'nın ana desteğiyle çalışmalarını sürdüren ERG'ye, Elginkan Vakfı, MV Holding, Tekfen Vakfı ve TÜSİAD katkıda bulunmaktadır.

KURUMSAL DESTEKÇİLER





İÇİNDEKİLER

ERG HAKKINDA

3

İÇİNDEKİLER

4

GRAFİKLER

7

TABLolar

8

ŞEKİLLER

8

KISALTMALAR

9

YAZARLAR HAKKINDA

11

SUNUŞ

12

ÖNSÖZ

13

GİRİŞ

16

EĞİTİMDE YÖNETİŞİM

20

> Üst Politika Belgeleri ve İyi Yönetişim

21

MEB 2024-2028 Stratejik Planı

21

2024 Performans Programı, 2024 İdare Faaliyet Raporu ve 2025 Performans Programı

22

> Değerlendirme

26

EĞİTİME ERİŞİM

27

> Türkiye’de Eğitime Erişim Göstergelerinin Mevcut Durumu

28

Eğitim Dışındaki Öğrenciler

32

Kademelere Göre Okullulaşma

32

Örgün Eğitim Dışındaki Çocuklar

35

Mesleki Eğitim Merkezleri

35

Açıköğretim

36

> Eğitim Dışına Çıkma Riskini Artıran Etkenler

37

Devamsızlık ve Sınıf Tekrarı

38

Devamsızlık

38

Sınıf Tekrarı

39

Çocuk Yaşta, Erken ve Zorla Evlilikler

41

> Eğitime Erişimin Artırılması için Önceliklendirilmesi Gereken Alanlar

42

Erken Çocukluk

42

Özel Eğitim

45

Köy Okulları ve Taşınmalı Eğitim

47

> Değerlendirme

49

OKUL

50

> “Dayanıklılığın Sosyal Ekolojisi” Çerçevesine Göre Okul

51

Suça Sürüklenen Çocuklar

53

Çocuklarda Bağımlılık Yapıcı Madde Kullanımı

54

Ücretsiz ve Sağlıklı Okul Yemeğine Erişim

54

> İlişkisel Düzeyde Okul

56

Okul Aidiyeti

56

Akran İlişkileri ve Zorbalık

57

Öğrenci-Öğretmen İlişkileri

59

Okul-Veli İlişkileri

61

> Kurumsal Düzeyde Okul

64

Fiziksel Koşullar ve Süreklilik

64

Derslik Başına Öğrenci Sayısı

64

İkili Eğitim

66

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri

67

> Değerlendirme

68

EĞİTİMİN İÇERİĞİ

70

> Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde Hazırlanan Öğretim Programları ve Ders Kitapları

71

Ders Kitapları ve Programların Uygulanabilirliği

71

İçeriklere İlişkin Değerlendirmeler

73

> Yapay Zekâ

75

MEBİ Platformu

76

> Yeşil Beceriler

77

> Değerlendirme

79

ÖĞRETMENLER

80

> Küresel Öğretmenlik Krizinin Fikritakibi

81

TALIS 2024’te Öğretmen Açığı

82

Türkiye’de Küresel Öğretmenlik Krizi ve Öğretmen Açığı

85

Meslekten Ayrılma

86

Emeklilik

87

Yeni Öğretmen Arzı

88

> 2024-25 Eğitim-Öğretim Yılında Öğretmen Sayıları

88

Toplumsal Cinsiyet Kırılımında Öğretmenler ve İdareciler

90

Öğrenci Başına Düşen Öğretmen ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

91

Özel Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenler ve Ücretli Öğretmenler

94

> 2024-25 Eğitim-Öğretim Yılında Öğretmen Politikalarına İlişkin Gelişmeler	95
Millî Eğitim Akademileri	96
Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenler	97
Değerlendirme	98
ÇOKLU KRİZLER VE EĞİTİM	99
> Bölgesel İnsani/Siyasi krizler: Türkiye'deki Mülteci Çocukların Eğitime Erişimi ve Mevcut Durum	100
Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Çocukların Okullulaşma Oranları	101
Suriyeli Geçici Koruma Altındaki Çocukların Okullulaşma Oranları	102
Mülteci Çocukların Eğitime Erişimini Engelleyen Faktörler	104
Okula Kayıt Sürecinde Yaşanan Güçlükler ve Barınma Sorunları	104
Ulaşım Sorunları	104
Ekonomik Güçlükler	105
Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlikleri	105
Engelli Çocuklar ve Psikolojik Destek Hizmetlerine Erişim	105
Akran Zorbalığı ve Ayrımcılık	106
Dil Becerileri	106
Suriye'deki Rejim Değişikliği ve Geri Dönüşler	106
Geri Dönenlere İlişkin Veriler	107
Geri Dönüş Kararını Etkileyen Faktörler	108
Türkiye ve Suriye Arasında İmzalanan Eğitim İşbirliği Protokolü	110
Sonuç	110
> Deprem ve Eğitime Erişim	111
Sonuç	116
> Ekonomik Kriz ve Eğitim	116
Beslenme ve Temel İhtiyaçlar	117
Eğitim Harcamaları	118
Çalışan Çocuklar ve Mesleki Eğitim	122
Üniversiteye Geçiş	128
Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Gençler (NEET)	130
> Değerlendirme	131
EİR 2025: GENEL DEĞERLENDİRME	134
SONSÖZ	137
KAYNAKÇA	139



GRAFİKLER

Grafik 1	Eğitim dışındaki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocukların yaş gruplarına göre dağılımı (%)	31
Grafik 2	Ortaöğretimde cinsiyet ve bölgeler ayrımında düzeltilmiş net okullulaşma oranları	33
Grafik 3	İllere göre 14-17 yaş grubunda ortaöğretimde veya yükseköğretimde olmayan öğrenci oranı	34
Grafik 4	Yıllara göre açıköğretime geçiş durumu	37
Grafik 5	Kız çocukların illere göre ortaöğretim düzeltilmiş net okullulaşma oranları (%)	42
Grafik 6	Okulöncesi eğitimde toplam öğrenci sayısı ve net okullulaşma oranları	43
Grafik 7	Okulöncesi eğitimde öğrencilerin kurumlara göre dağılımı	44
Grafik 8	Okulöncesi eğitimde 3-5 yaş net okullulaşma oranı	45
Grafik 9	TALIS bulgularına göre öğrenci-öğretmen ilişkileri	60
Grafik 10	İllere göre derslik başına öğrenci sayıları	65
Grafik 11	Yeterli donanıma sahip öğretmen eksikliği 2018 ve 2024 (%)	83
Grafik 12	Önümüzdeki beş sene içinde meslekten ayrılma niyeti olan ortaokul öğretmenleri 2024 (%)	84
Grafik 13	Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı 2024 (%)	87
Grafik 14	Kadın idareci oranı (ortaokul) 2024 (%)	91
Grafik 15	İllere göre resmi kurumlarda 100 öğrenci başına düşen öğretmen sayısı, 2024-25	92
Grafik 16	Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullulaşma oranları (%)	102
Grafik 17	Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullulaşma oranları	103
Grafik 18	İllere göre özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrenci oranı, 2023-24	120
Grafik 19	15-17 yaş grubu çocukların işgücüne katılım oranları (%)	122
Grafik 20	YSK’ye son sınıf düzeyinde başvuranların bir yükseköğretim kurumuna yerleşme oranları	129



TABLolar

Tablo 1	Stratejik planlarda misyon	22
Tablo 2	Üst politika belgelerinde özel eğitim, ortaöğretim ve ilköğretim pansiyonlarının doluluk oranları (2023 yıl sonu, 2024 hedef ve 2024 yıl sonu)	23
Tablo 3	2025 yılı Performans Programı'nda değişen hedefler	24
Tablo 4	20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranı (%)	39
Tablo 5	Program türlerine göre 9. sınıf tekrar oranı (%)	40
Tablo 6	Örgün eğitimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı, 2024-25	46
Tablo 7	Cinsiyet ayrımında örgün özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı, 2024-25	47
Tablo 8	Köy okullarına kayıtlı öğrencilerin kademeye ve cinsiyete göre dağılımı, 2024-25	48
Tablo 9	İkili eğitimdeki öğrenci oranı (%)	66
Tablo 10	Yeterli donanımına sahip öğretmen eksikliği 2018 ve 2024 (%)	86
Tablo 11	Türkiye'de ve OECD ortalamasında yaş gruplarına göre beş yıl içinde mesleği bırakma niyeti 2018 ve 2024 (%)	86
Tablo 12	2023-24 ve 2024-25'te öğretmen, öğrenci ve kurum sayılarında bir önceki yıla kıyasla değişim (%)	89
Tablo 13	2024-25 ve 2023-24'te öğretmen başına düşen öğrenci sayısı	93
Tablo 14	Depremlerden etkilenen seçili illerde yaş gruplarına göre net okullulaşma oranları	113
Tablo 15	Çocuğun evdeki iş yükü	123
Tablo 16	Ortaöğretim öğrencilerinin program türlerine göre dağılımı (%)	124
Tablo 17	Doğum yerlerine göre 18-24 yaş grubu NEET gençlerin oranı (%)	131

ŞEKİLLER

Şekil 1	2024-25'te öne çıkan gelişmeler	16
Şekil 2	Örgün eğitim dışındaki çocuk sayısı, 2024-25	29



KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
Bkz.	Bakınız
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
COVID-19	Koronavirüs Hastalığı
ÇARE	Çevre, Afet, Risk Azaltma ve Eğitim Projesi
ÇYEZE	Çocuk Yaşta, Erken ve Zorla Evlilik
DSE	Dayanıklılığın Sosyal Ekolojisi
EÇE	Erken Çocukluk Eğitimi
EİR	Eğitim İzleme Raporu
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ILO	Uluslararası İş Örgütü
İLKE Vakfı	İlim Kültür Eğitim Vakfı
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies (Acil Durumlarda Eğitim İçin Ortaklık Ağı)
KPSS	Kamu Personel Seçme Sınavı
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEA	Millî Eğitim Akademileri
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEB-AGS	Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı
MEB HBÖGM	Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB SGB	Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
MESEM	Mesleki Eğitim Merkezi
NEET	Ne Eğitimde Ne İstihdamda
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖDA	Öğretmen Dayanışma Alanı
ÖMK	Öğretmenlik Mesleği Kanunu
PIKTES	Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi
SEÇBİR	İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi
SGK	Sosyal Güvenlik Kurumu
SGS	Satın Alma Gücü Standardı
SKA	Sürdürülebilir Kalkınma Amacı
SUY	Sosyal Uyum Yardımı
ŞEY	Şartlı Eğitim Yardımı

TALIS	The Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması)
TEDMEM	Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
T-SUY	Tamamlayıcı Sosyal Uyum Yardımı
TTKB-İDES	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı - İzleme ve Değerlendirme Sistemi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	The United Nations Children's Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
YBO	Yatılı Bölge Ortaokulu
YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YPÇ	Yaratıcı Problem Çözme

Kayihan Kesbiç

2017 yılında Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler bölümünden mezun oldu. Aynı bölümde ilk yüksek lisans derecesini aldı. 2019-2020 akademik yılında Jean Monnet bursiyeri olarak Kent Üniversitesi'nde Uluslararası Göç alanında ikinci yüksek lisansını tamamladı. ERG'de Politika Analisti olarak çalışan Kesbiç, sosyoekonomik koşulların eğitime etkileri, eğitime erişim ve mesleki eğitim alanlarına yoğunlaşıyor.

Gülen Naz Terzi

2020 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi Siyaset Bilimi Bölümü'nden mezun oldu. 2023'te Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler bölümünde kağıt atık işçileri üzerine yüksek lisansını tamamladı. İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde proje asistanlığı yaptı. 2019'dan beri sivil toplum alanında çeşitli vakıflarda ve projelerde göçmenlerle beraber gönüllü faaliyetlerde bulunuyor. 2024'te ERG ekibine katıldı.

Özgenur Korlu

Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler ve Ekonomi bölümlerinden 2016 yılında mezun oldu. 2016-2018 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi'nde sosyal politika ve ekonomi yüksek lisans dersleri aldı. 2022 yılında MEF Üniversitesi İşletme Bölümü'nde finans alanında yüksek lisans yaptı. 2025 yılı itibarıyla İstanbul Bilgi Üniversitesi Siyaset Bilimi doktora öğrencisidir. Nisan 2018'den beri ERG'de çalışan Korlu, veri odaklı çalışmaların genel koordinasyonunu üstleniyor, Türkiye ve dünyada eğitime ayrılan kaynaklar, özel öğretim politikaları, sosyoekonomik durumun eğitime etkileri ve eğitimin çıktıları konularında analiz ve raporlar hazırlıyor. Acil Durumlarda Eğitim için Uluslararası Ağ (INEE) ve Human Development and Capability Association (HDCA) üyesi olan Korlu, Mart 2024'te INEE Türkiye Odak Kişisi olarak seçildi. Akademi ve sivil toplumda yürüttüğü çalışmaların yanı sıra bilgi tasarımcısı olarak infografikler ve grafikler tasarlayan Korlu, veri hikayeleştirme ve görselleştirme eğitimleri de veriyor.

Ekin Gamze Gencer

2009 yılında Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji bölümünden mezun oldu. Sonrasında Columbia Üniversitesi'nde Sosyokültürel Antropoloji bölümünde yüksek lisans yaptı. ERG Eğitim Gözlemevi'nde Kıdemli Politika Analisti olarak çalışan Gencer, özel eğitim, öğretmenler, yönetim ve iklim krizi alanlarındaki eğitim politikalarını izliyor, tüm çocukların eğitim hakkının güvence altında olmasına yönelik savunuculuk çalışmalarını yürütüyor.

Burcu Meltem Arık

Lisans eğitimini ODTÜ Kimya bölümünde çevre/endüstriyel kimya alanına odaklanarak, yüksek lisansını İstanbul Bilgi Üniversitesi Kültürel İncelemeler bölümünde iklim değişikliği eğitimi politikaları alanında yaptı. Ulusal ve uluslararası kuruluşlarda eğitim politikaları, çevre/doğa/iklim/sürdürülebilirlik eğitimi, ekolojik okuryazarlık ve biyomimikri konularında çalıştı. UNESCO Türkiye Komisyonu Eğitim İhtisas Komitesi, Uluslararası Doğayı Koruma Birliği (IUCN) Eğitim ve İletişim Komisyonu (CEC), International Degrowth Network, Common Ecologies üyesidir. Eğitim Politikaları Merkezleri Ağı (NEPC), Roots & Shoots Türkiye, YerGök Dayanışma Derneği yönetim kurulu üyesidir. 2007-2008 yıllarında da görev yaptığı Eğitim Reformu Girişimi'nde 2017 yılından bu yana Eğitim Gözlemevi Koordinatörü olarak çalışıyor. Eğitimin içeriği, iklim ve ekolojik kriz, ekolojik okuryazarlık, çevre/doğa eğitimi, öğretim programları, eğitim ortamları, toplumsal cinsiyet eşitliği, çocuk ve doğa hakları, çocuk ve genç hareketleri alanlarında izleme ve savunuculuk çalışmaları yürütüyor.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) olarak 18 yıldır kesintisiz yayımladığımız *Eğitim İzleme Raporu* (EİR), Türkiye’de eğitimi bütünsel biçimde değerlendiren en kapsamlı ve uzun soluklu çalışmalardan biri. 18 yıl boyunca, eğitim politikalarında birçok alanda değişimler ve dönüşümler yaşandı. İzleme raporları da bu değişim ve dönüşümü takip ederek, yeni alanları ve konuları ele almaya başladı. Bazı alanlar ve konular ise her izleme raporunun omurgasını oluşturmaya devam etti.

EİR 2025, eğitimi iyi yönetim ve hesapverebilirlik ilkeleri üzerinden ele aldığımız “Eğitimde Yönetişim” bölümüyle başlıyor. İkinci bölüm ise, bu rapor için özel olarak kurguladığımız ve akran zorbalığı, okul paydaşları arasındaki ilişkiler, eğitim ortamlarının fiziksel koşulları ve rehberlik hizmetlerine odaklanan “Okul” bölümü. Üçüncü bölüm, “Eğitimin İçeriği”nde, yeni öğretim programlarının eğitim sistemine etkilerine, eğitimde yapay zekâ ve yeşil beceriler alanlarında yaşanan küresel gelişmelere yoğunlaşıyor. *EİR 2025*’in dördüncü bölümü ise “Öğretmenler” üzerine; geçtiğimiz yıl ilk kez ele aldığımız küresel öğretmenlik kriziyle başlayan bölüm, Türkiye’de öğretmenlerin durumunu ve öğretmenlik alanındaki gelişmeleri, politika değişiklikleri, ulusal ve uluslararası araştırmalar üzerinden değerlendiriyor. Raporun “Çoklu Krizler Eğitimi Nasıl Etkiliyor?” sorusuna cevap arayan son bölümü ise, Türkiye’de yaşayan mülteci çocukların eğitime erişimlerini, mülteci çocuklar alanında son bir yılda yaşanan gelişmeleri, eğitime devamlarını etkileyen faktörlere yoğunlaşarak başlıyor. Bölüm, 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremlerin eğitime erişimi nasıl etkilediğini, bu konuda atılan adımları ele alıyor ve son olarak da ekonomik krizin ve sosyoekonomik koşulların eğitimi nasıl etkilediğine, eşitsizlikleri nasıl derinleştirdiğine yoğunlaşıyor. Seda Akço tarafından kaleme alınan, etkili ve önleyici bir çocuk koruma sistemi için gerekli olan okula dair bir önsözle başlayan rapor, Başak Abdula’nın hazırladığı ve zorbalık üzerine son zamanda yapılan saha araştırmasının bulgularına yer veren sonsözle bitiyor.

Eğitim İzleme Raporu 2025 hazırlık sürecine birçok kişi destek verdi. Raporun hazırlık aşamasındaki kapsamlı geribildirimleri ve bilgi paylaşımları için Ayşen Köse, Başak Akkan, Cem Demirayak, Ecem Karlıdağ-Dennis, Emrah Kırımsoy, Emre Er, Emre Erdoğan, Gökçe Uysal Gündoğdu, Gözde Durmuş, Hacer Foggo, İrem Öztürk, Kenan Çayır, Melek Bahat, Melis Cin, Meriç Dönmez, Önder Uçar, Pınar Uyan-Semerci ve Yelkin Diker Coşkun’a içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Erdal Yıldırım

Yönetim Kurulu Başkanı

Eğitim Reformu Girişimi

“Eğitime erişim çocuk koruma meselesidir”

Günümüzde okullar, yalnızca eğitim programlarının yürütüldüğü mekânlar olmanın ötesine geçip; çocukların güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir ortamda büyüdüğü temel yaşam alanları hâline geldi. Çocukların büyük bölümünün günün önemli bir kısmını geçirdiği bu alan, onların kendilerini güvende hissetmeleri, değer görmeleri, akranlarıyla etkileşim kurmaları ve toplumsal yaşamı deneyimlemeleri açısından önemli bir role sahiptir. *Eğitim İzleme Raporu 2025*, okulu bu geniş çerçevesiyle ele alarak, eğitimin yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyecek ölçüde çok katmanlı bir ekosistem olduğunu vurguluyor. Aynı zamanda, okulların çocuk koruma sisteminin önleyici hedeflerini uygulamada kritik bir işlev üstlendiğini ortaya koyuyor.

Çocuk hakları alanında uluslararası belgeler ve ulusal mevzuat, çocukların her türlü riskten korunmasını anne babaların, devletlerin ve toplumların ortak sorumluluğu olarak tanımlıyor. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 19. ve 27. maddeleri, her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal ve toplumsal gelişimini güvence altına alacak yaşam koşullarına sahip olma hakkını düzenler. Çocuğun gelişimi için gerekli şartları sağlamak; anne babaların, devlet kurumlarının, eğitim sisteminin ve toplumun tüm kesimlerinin ortak yükümlülüğüdür. Bu yükümlülük yalnızca hakların sağlanmasını değil, ihmal ve istismar da dâhil olmak üzere çocukların maruz kalabileceği her tür riskin önlenmesini de kapsar. İşte paradigma değişikliği tam da bu noktada ortaya çıkıyor: Çocuk koruma yalnızca müdahaleci bir yaklaşım değildir; önleme odaklı, riskleri erken fark etmeye dayalı, bütüncül bir sistemdir.

Bu çerçevede devletler, eğitimden sağlığa tüm temel hizmetleri yalnızca erişilebilir kılmakla değil, bu hizmetleri çocukların güvenliğini önceleyecek bir anlayışla sunmakla da yükümlüdür. Çocuğa hizmet sunan kurumlar bu nedenle çocuk koruma sisteminin bir parçasıdır. Bu kurumlar içinde en istikrarlı ve sürekli temas alanını oluşturan okullar, çocukların iyi olma hâlinin izlenmesi açısından benzersiz bir öneme sahiptir. TC Anayasası’nın “Devlet, her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır” hükmü de bu yükümlülüğü pekiştirir. Aynı doğrultuda Türk Medeni Kanunu, çocuğun güvenliğinin tehlikeye düştüğü durumlarda devletin müdahale yetkisini tanımlar ve çocuğun gelişiminin risk altında olduğuna dair bildirim, çocukla temas hâlindeki herkesin sorumluluğu olarak düzenler. Okulların çocuk koruma sistemi içerisindeki yeri, bu hukuki arka planla somutlaşır.

Eğitim İzleme Raporu 2025, bu anlayıştan hareketle, çocuk koruma kavramını eğitimin merkezine yerleştiriyor. Örgün eğitim hizmetlerine erişimin kendisi bir çocuk koruma meselesidir. 1.470.694 çocuğun örgün eğitim dışında kalması, yalnızca öğrenme hakkından mahrumiyetle açıklanamaz; aynı zamanda çocukların korunma hakkını destekleyen gözetim mekanizmalarından uzak kalmaları anlamına gelir. Bu sayıların dahi tam olarak tespit edilememesi, sistemin riskleri tanıma ve izleme kapasitesindeki zayıflıklara işaret eder. Bu nedenle erişim, devam, devamsızlık, kayıt dışılık gibi göstergeler aynı zamanda birer çocuk koruma göstergesidir.

Raporun örgün eğitime erişimi ele alan bölümleri, eğitim dışına itilen çocukların karşı karşıya oldukları risk alanlarını görünür kılarak adeta bir bildirim yükümlülüğünün yerine getirilmesine katkı sunuyor. Bu risklerin tespiti ve çocukların sisteme geri kazandırılması, yalnızca eğitim politikalarının değil, çocuk koruma politikalarının da temel konusudur. Okulların bu riskleri artırma veya azaltma potansiyeli ise, onları çocuk koruma sisteminin en etkili bileşenlerinden biri hâline getirir.

Raporun okul odağındaki bölümü, eğitim ortamının çocuk koruma kapasitesini belirleyen unsurları kapsamlı bir biçimde ele alıyor. Okul binalarının fiziksel koşullarından güvenlik politikalarına; müfredat ve sosyal programlardan öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerine; rehberlik hizmetlerinden okul iklimine kadar geniş bir alanda değerlendirme yapıyor. Bu değerlendirmeler, okulun yalnızca akademik değil, koruyucu bir kurum olarak güçlendirilmesi gerektiğini gösteriyor.

Okulların çocuk koruma sorumluluğu iki temel düzlemde ele alınmalıdır. Birinci düzlem, okulun kendi sınırları içinde güvenli bir ortam oluşturmaktır. Çocuğun okulda fiziksel, duygusal ve psikolojik açıdan güvende olması; mekân düzenlemelerinden personel seçimlerine, akran ilişkilerinin yönetiminden ayrımcılıkla mücadele politikalarına kadar birçok sürecin çocuk merkezli bir anlayışla tasarlanmasını gerektirir. Okullar, yalnızca krizlere müdahale eden değil, riskleri ortaya çıkmadan fark edebilen kurumlar olmalıdır.

İkinci düzlem ise, okulun çocuğun okul dışındaki yaşamına ilişkin riskleri tanıma ve ilgili kurumlarla işbirliği içinde harekete geçme kapasitesidir. Eğitimciler, çocukla düzenli temas hâlinde oldukları için ihmal, istismar veya diğer riskleri en erken gözlemleyebilecek konumdadır. Bu nedenle her okulun işleyen bir bildirim mekanizmasına, bu alanda yetkin personele ve düzenli olarak güncellenen bir çocuk koruma politikasına sahip olması esastır. Okulların bu yükümlülüğü yerine getirmesi, hem çocukların güvenliğini hem de eğitim kalitesinin sürdürülebilirliğini doğrudan etkiler.

Önleme odaklı bir çocuk koruma yaklaşımı, tüm okul topluluğunun -öğretmenlerden yöneticilere, velilerden öğrencilere- ortak bir sorumluluk bilinci geliştirmesiyle mümkün olur. Çocuğun sesine değer veren, duygularına duyarlı, ihtiyaçlarını gözetken bir okul iklimi yalnızca koruyucu değil, aynı zamanda onarıcı bir toplumsal yapının temelini oluşturur.

Bugün eğitim sistemleri ekonomik, çevresel, sosyal ve teknolojik pek çok krizin gölgesinde sınanıyor. Bu değişken koşullar altında okul, çocukların hayatındaki en güvenilir dayanak noktalarından biri olmayı sürdürmek zorundadır. Bu nedenle çocuk koruma yaklaşımının planlamadan uygulamaya, bütçeleden ölçme değerlendirmeye kadar eğitimin tüm alanlarına içselleştirilmesi zorunludur.

Çocuk koruma bir ek sorumluluk değil, eğitimin özüdür. Öğretmenlerden yöneticilere, rehberlik uzmanlarından destek personeline kadar tüm okul topluluğunun bu sorumluluğu üstlenmesi, eğitim ortamlarını çocuk güvenliğinin tesis edildiği ortamlar olarak tasarlanması gereklidir. Öte yandan çocuk koruma sisteminin, çocuğun edilgen olduğu bir sistem olarak tasarlanamayacağına da dikkat etmek gerekir. Koruyucu okul iklimi, mevzuatla sınırlı olmayan; çocuğun görüldüğü, duyulduğu ve değer verildiği bir kültürün hakim olduğu iklimdir.

Bu nedenle her okulun bu beklentileri nasıl karşılayacağını, uygulamalarına nasıl yansıtacağını tarif ettiği bir çocuk koruma politikasına ve bu politikayı hayata geçirecek bir ekibe ihtiyacı bulunuyor.

Eğitim İzleme Raporu 2025, çocuk koruma ve eğitim ilişkisini yalnızca çocuğa yönelik riski fark etme ve bildirme sorumluluğundan ibaret olmadığını, somut göstergeler ve politika analizleri üzerinden ortaya koyarak önemli bir izleme alanı sunuyor. Bu süreç, eğitimin çocuk merkezli bir yaklaşımla nasıl güçlendirilebileceğini anlamamıza yardımcı olur. Çünkü koruyucu bir okul iklimi paylaşılan bir sorumluluğun ve ortak bir kültürün ürünüdür.

Her çocuğun güvenli, destekleyici ve umut veren bir okulda öğrenme hakkı vardır. Bu hakkın yaşama geçirilebilmesi için çocuk koruma politikalarının, bu politikalar ile uyumlu okul uygulamalarının, okul paydaşlarının ve okulu destekleyen çocuk koruma çalışanlarının ortak çabasının sürekliliği gereklidir. *Eğitim İzleme Raporu 2025*, bu ortak sorumluluğu görünür kılmayı, iyi örnekleri paylaşmayı ve çocuk koruma yaklaşımının eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesine katkı sunmayı amaçlıyor.

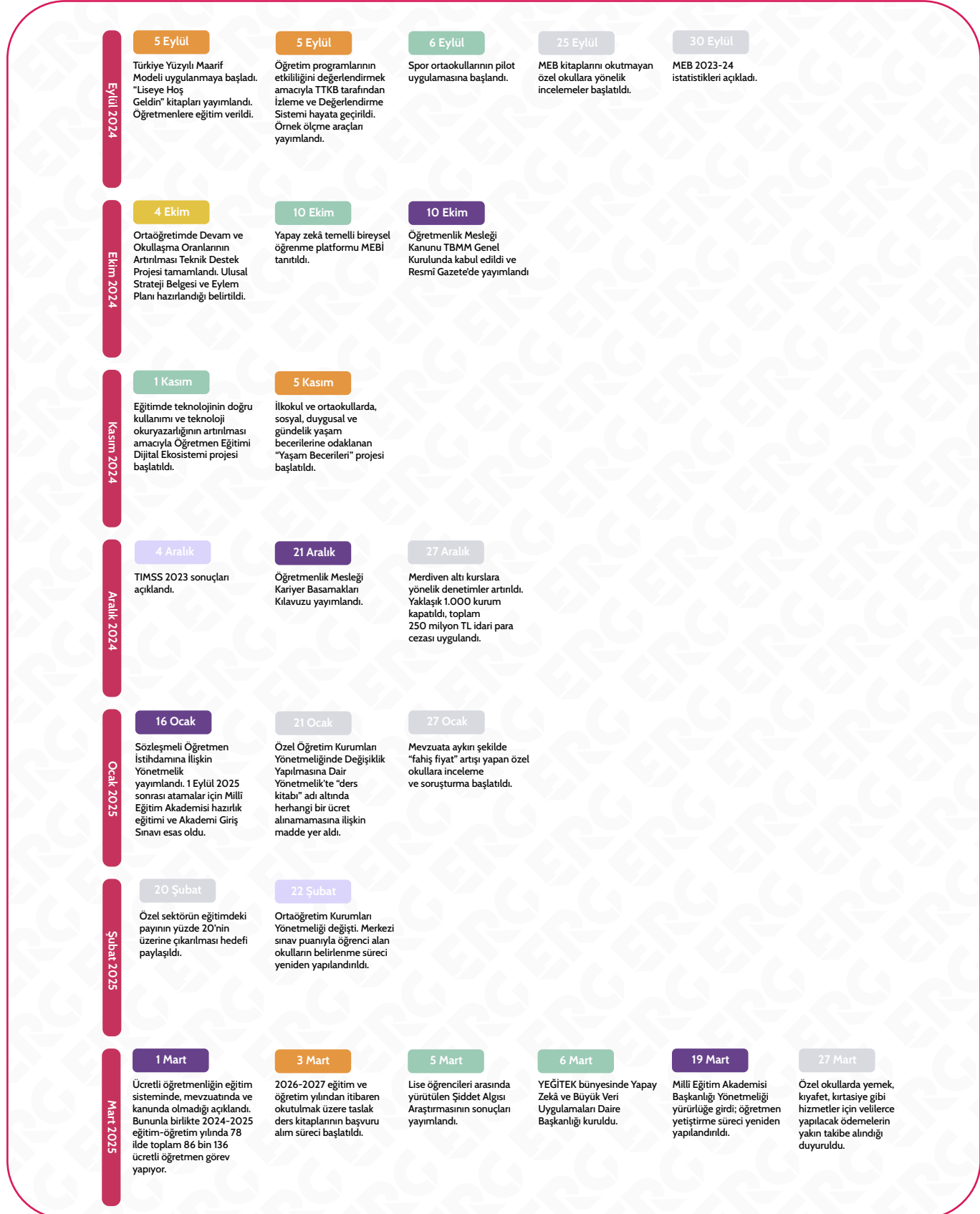
Seda Akço

Avukat



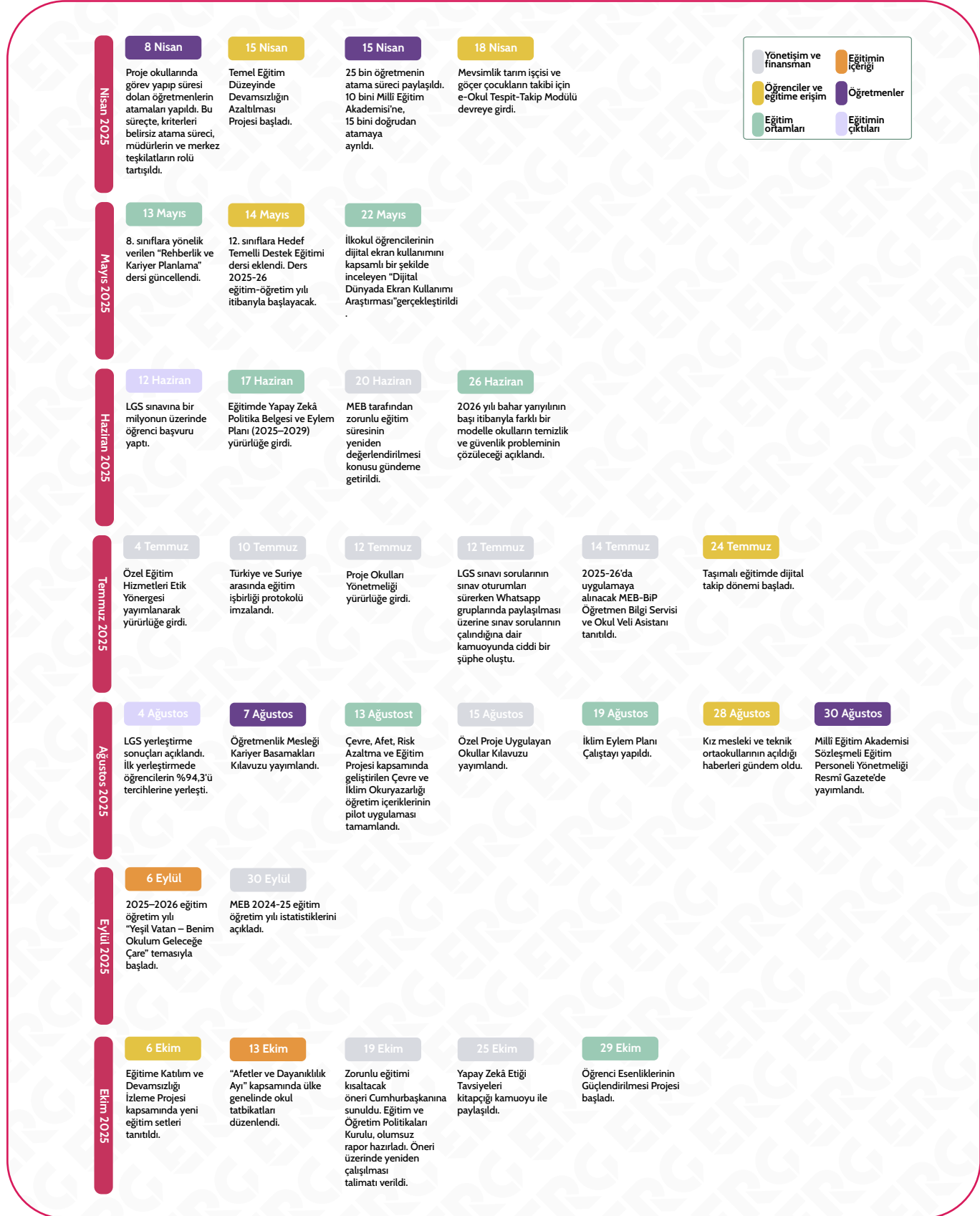
GİRİŞ

ŞEKİL 1: 2024-25'TE ÖNE ÇIKAN GELİŞMELER





ŞEKİL 1: DEVAM



2024-25 eğitim-öğretim yılı, yeni öğretim programlarının yürürlüğe girdiği, öğretmen politikalarında kapsamlı değişikliklerin yapıldığı ve eğitimde dijitalleşmenin hız kazandığı bir dönem oldu. Eylül 2024'te Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) uygulamaya alındı; *Liseye Hoş Geldin* kitapları yayımlandı ve öğretmen eğitimleri gerçekleştirildi. Aynı dönemde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı - İzleme

ve Değerlendirme Sistemi (TTKB-İDES) adlı izleme ve değerlendirme sistemi devreye girdi. Bu süreçte öğretmenler daha fazla hazırlık süresi ihtiyacı duydu, uygulama desteği sınırlı oldu. Eğitim dışında kalan çocuk sayısının yaklaşık 804 bin 250 olması, eğitime erişim ve eşitsizlik konularını gündeme taşıdı. **Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2023**'te Türkiye'nin ortalama puanlarının yükselmesine rağmen deprem bölgesinin örneklem dışında tutulması, verilerin temsiliyetine dair tartışmalar oluşturdu.

TIMSS 2023 Sonuçları Ne Diyor?

Kaynak: Gencer vd., 10 Aralık 2024.

<https://egitimreformugirisimi.org/timss-2023-sonuclari-ne-diyor/>

Ekim 2024'te Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kabul edilmesi ve Millî Eğitim Akademisi'nin kurulması, öğretmen yetiştirme ve atama sistemini etkiledi. Yeni düzenlemeler belirsizlikler yarattı; ücretli öğretmenlik sürerken öğretmenlerin güvencesi ve mesleki gelişim olanakları tartışma konusu oldu. Aynı dönemde yapay zekâ temelli öğrenme platformları tanıtıldı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) bünyesinde Yapay Zekâ ve Büyük Veri Uygulamaları Dairesi kuruldu. Devamsızlığın azaltılması, rehberlik derslerinin yenilenmesi, mevsimlik işçi çocukların takibi ve çevre temalı projeler gündeme geldi. Eylül 2025'te "Yeşil Vatan-Benim Okulum Geleceğe Çare" temasıyla başlayan yeni eğitim yılı, sürdürülebilirlik odaklı etkinliklerle açıldı; okulöncesi okullulaşma oranlarındaki düşüş ve eğitim dışındaki çocuk sayısı politika ve uygulama ihtiyacının devam ettiği alanlar olarak öne çıktı.

Eğitime ilişkin bu gelişmelerin değerlendirildiği *Eğitim İzleme Raporu 2025*'in **Yönetişim** bölümünde, 2024-25 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığının politika hedeflerinin sürekliliği ve gerçekleşme düzeyi üst politika belgeleri üzerinden inceleniyor. Performans hedefleri ile gerçekleşmeler arasındaki farklar, belgeler arası tutarlılık ve gösterge setlerinde yapılan değişiklikler "iyi yönetim" ilkeleri çerçevesinde değerlendiriliyor. Taşınabilir eğitim ve pansiyon düzenlemeleri gibi yıl içi mevzuat değişikliklerinin hedeflerle uyumu analiz ediliyor. Pansiyon doluluk oranlarındaki düşüşün, sınıf tekrarı gibi kritik göstergelerin hedeflerden çıkarılmasının gerekçelerinin kamuoyuyla paylaşılmasının önemi vurgulanıyor. Bölüm, hesapverebilirliğin yalnızca performans metriklerine indirgenmesi riskine dikkat çekiyor; veriye dayalı izleme ile öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılımını birleştiren, şeffaf ve diyalog temelli bir yönetim anlayışının güçlendirilmesini öneriyor.

Eğitime Erişim başlıklı ikinci bölümde, 2024-25 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen örgün eğitim dışında kalan çocukların durumu inceleniyor; okullulaşma oranlarındaki bölgesel farklar, okulöncesi ve özel eğitimdeki eğilimler ile taşınabilir eğitim, köy okulları ve pansiyon uygulamalarındaki değişimler analiz ediliyor. Veriler, yaklaşık 1,5 milyon çocuğun örgün eğitim hizmetlerinden yararlanamadığını ve bu durumun en çok yoksul hanelerdeki, mülteci ve kız çocukları etkilediğini gösteriyor. Bölümde, bu tablonun nitelikli eğitime erişim hakkı üzerindeki etkileri değerlendirilerek, erişimin yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda mekânsal ve sosyoekonomik eşitsizlikler bağlamında ele alınması gerektiği vurgulanıyor. Tüm çocukların eğitim sistemine eşit ve adil biçimde katılımını güçlendirmeye yönelik politika öncelikleri tartışılıyor.

Üçüncü bölüm, ERG'nin 2025-26 yıllarında derinleşme çalışmaları başlattığı **Okul** alanıdır. Bu bölümde okul; çocukların iyi olma hâlini belirleyen ilişkisel, kurumsal ve politik ağların kesişimindeki bir kurum olarak Dayanıklılığın Sosyal Ekolojisi (DSE) çerçevesinde inceleniyor. Politika düzeyinde suça sürüklenme, madde kullanımı, çocuk işçiliği ve ücretsiz-sağlıklı okul yemeği tartışmaları; ilişkisel düzeyde aidiyet, akran

ilişkileri-zorbalık, öğrenci-öğretmen ve okul-veli ilişkileri; kurumsal düzeyde fiziksel kapasite, derslik başına öğrenci sayısı, ikili eğitim ve rehberlik/psikososyal destek sistemleri ilgili verilerle değerlendiriliyor. Bulgular, okulun koruyucu işlevini güçlendirmek için evrensel okul yemeği, çocuğun ve öğretmenin iyi olma hâlini destekleyen okul iklimi, tam gün eğitim ve rehberlik kapasitesinin artırılması gibi politikaların önceliklendirilmesi gerektiğine işaret ediyor.

Eğitimin İçeriği bölümü, 2024-25 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de eğitimin içeriğine ilişkin dönüşümü öğretim programları ve ders kitapları, yapay zekâ ve yeşil beceriler alanlarında inceliyor. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yenilenen öğretim programları ve ders kitapları, içerik, pedagojik yaklaşım ve uygulanabilirlik açısından değerlendiriliyor. MEB’in Yapay Zekâ ve Büyük Veri yapılarını kurması, MEBİ platformunun yaygınlaşması ve yapay zekâya ilişkin etik yönergelerin yürürlüğe girmesi, kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını artırırken erişim, veri güvenliği ve hesapverebilirlik konularında yeni tartışmalar oluşturuyor. Yeşil beceriler alanında yürütülen girişimler ise, okul ekosistemine entegre edilmediği sürece etkinlik düzeyinde kalma riski taşıdığı için öğretmen desteği, kaynak eşitliği ve izleme-değerlendirme süreçleri açısından ele alınıyor. Eğitimin içeriğinde yaşanan bu dönüşümün kalıcı, kapsayıcı ve insan hakları temelli biçimde ilerlemesi için öğretmenler ile öğrencilerin ilgili süreçlere etkin ve anlamlı katılımının, şeffaf izleme sistemlerinin ve yerel ihtiyaçlara duyarlı uygulamaların güçlendirilmesi gerektiğine işaret ediliyor.

ERG’nin 2025-26 yıllarında derinleşme çalışmaları başlattığı ikinci alan **Öğretmenler** oldu. Bu bölümde, Türkiye’de öğretmenliğin durumu çok boyutlu biçimde inceleniyor; küresel öğretmenlik krizinin yansımaları, öğretmen açığına ilişkin veriler ve mesleğin niteliğini etkileyen yapısal düzenlemeler değerlendiriliyor. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2024 verilerinin, meslekten ayrılma ve emeklilik eğilimleri ile Millî Eğitim Akademilerinin getirdiği değişikliklerin öğretmen motivasyonu ve iş güvencesi üzerindeki etkileri analiz ediliyor. Özel öğretim kurumlarında ve ücretli statüde çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları, özlük hakları ve örgütlenme alanındaki eşitsizlikler insan hakları temelli bir çerçevede tartışılıyor. Toplumsal cinsiyet kırılımında öğretmenlik ve okul yöneticiliğinde kadın temsiline ilişkin veriler karşılaştırmalı biçimde sunuluyor; karar alma mekanizmalarına katılım ve kariyer basamaklarında ilerleme önündeki engeller değerlendiriliyor. Bulgular, öğretmenlerin meslekte kalmasını ve iyi olma hâlini güçlendiren politika önceliklerine işaret ediyor; adil istihdam, şeffaf atama, sürekli mesleki gelişim ve katılımcı yönetim bu öncelikler arasında yer alıyor.

Raporda, son olarak **Çoklu Krizler Eğitimi Nasıl Etkiliyor?** bölümü yer alıyor. Bu bölüm, ekonomik, ekolojik, toplumsal ve siyasal krizlerin birbirine etkilerini bütünsel biçimde ele alıyor. Depremler, iklim krizi, göç, yoksulluk ve toplumsal kutuplaşma gibi krizlerin bir arada yaşandığı bu dönemde, eğitimin hem kırılganlıkların yansıtıcısı hem de toplumsal dayanıklılığın belirleyicisi olduğu vurgulanıyor. Bulgular, bu krizlerin çocukların eğitime erişimi, öğrenme sürekliliği ve iyi olma hâli üzerindeki etkilerinin eşit dağılmadığını; özellikle kız çocuklar, mülteci çocuklar, engelli öğrenciler ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha derin eşitsizliklerle karşılaştığını ortaya koyuyor. Afet bölgelerinde okul altyapısına verilen önceliğin sürdürülmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin barınma ile ulaşım koşullarının iyileştirilmesi; mülteci çocukların dil, rehberlik ve uyum desteğiyle eğitime erişiminin güvence altına alınması ve ekonomik krizlerin yarattığı yoksullaşmanın eğitim hakkı üzerindeki etkilerinin azaltılması temel öncelikler arasında yer alıyor. Bölüm, eğitimin krizlere yalnızca tepki veren değil, önleyici ve onarıcı kapasiteyi güçlendiren bir alan olarak görülmesi gerektiğini vurguluyor. Bu doğrultuda, sosyal koruma sistemlerinin eğitimle entegrasyonu, okul temelli psikososyal desteklerin yaygınlaştırılması ve afetlere dayanıklı eğitim planlamasının güçlendirilmesi öneriliyor. Eğitim sisteminin çoklu kriz koşullarında sürdürülebilir olması için dayanıklılık, kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerinden taviz verilmemesi gerekiyor.

EĞİTİMDE YÖNETİŞİM



Eğitimde **yönetişim**, “çocuğun gereksinimlerini etkili ve verimli bir biçimde karşılayacak yapı ve süreçler nasıl organize edilmeli, yönetilmeli ve denetlenmeli?” sorularına yanıt arar. Eğitimde “iyi yönetim” bir yandan eğitim politikası oluşturma süreçlerini verilere dayalı, katılımcı, hesapverebilir, adil ve şeffaf bir temel üzerinde yeniden kurgulamayı diğer yandan da süreçlerin çocuğun iyi olma hâlini amaçlayan sonuçlara gitmesini şart koşan bütünsel bir strateji oluşturmayı gerektirir. İyi yönetim *EİR 2007*’den itibaren yönetime bakışta kullanılan kavramsal çerçevenin yapı taşlarını oluşturdu. *EİR 2025*’in “Eğitimde Yönetişim” bölümünde de 2024-25 yılı eğitim politikaları iyi yönetim temelinde inceleniyor. Bölümde üst politika belgelerinde hedeflerin durumu, değişen hedefler ve belgeler arası tutarlılık araştırılıyor; hedefler ve ilgili mevzuat arasındaki ilişki ve öne çıkan politika değişiklikleri değerlendiriliyor.



ERG SÖZLÜK

Yönetişim

Birlikte yönetimi esas alan, karar alma süreçlerine tüm aktörlerin katılımını öngören bir yönetim modeli.

ÜST POLİTİKA BELGELERİ VE İYİ YÖNETİŞİM

Resmi kurumların “iyi yönetim” anlamında en düzenli ve aktif politikası, farklı dönemlerde yayımlanan; kısa, orta ve uzun vadede kurumların hedeflerini ve hedeflere yönelik stratejilerini paylaştığı üst politika belgeleridir. Kalkınma planları, stratejik planlar, vizyon dokümanları, performans programları, idare faaliyet raporları gibi belgeler kamu idaresinin önceliklerini anlamada, hedeflere yönelik hangi çalışmaların başarılı olduğunu görmede ve göstergelerin ölçülmesinde hangi parametrelerin standardı belirlediğini öğrenmede önem taşıyan yayınlardır.

MEB 2024-2028 STRATEJİK PLANI

Stratejik planlarda amaçlar beş yıllık hedefler, bu hedefleri gerçekleştirecek strateji ve eylemlerle birlikte ortaya konuluyor. MEB 2024-2028 Stratejik Planı’nda yedi amaç ve 33 hedef bulunuyor. 2019-2023 Stratejik Planı’nda yedi amaç ve 24 hedef vardı. MEB 2024-2028 Stratejik Planı 31 Ocak 2024’te yayımlanmıştı.¹ Belgenin tümünde Türkiye Yüzyılı vizyonunun yönlendirici olduğu görülebilir.² Bu vizyona amaçlar, hedefler, stratejiler ve ihtiyaçlar içinde sıklıkla atıfta bulunuluyor.

Bakanlığın misyonu 2015-2019 ve 2019-2023 strateji planlarında büyük ölçüde aynı kalmıştı. 2024-2028’de önceki misyonlardan uzaklaşıldığı görülüyor (Tablo 1). 2019’da misyon, eğitimin bir birey olarak çocuğa katacakları üzerinden tanımlanmıştı. 2024’e gelindiğinde çocuğun gelişiminin desteklenmesi görevi korunuyor ancak ülkenin manevi beklentilerinin ve maddi ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliğinin de altı çiziliyor.

¹ MEB, 31 Ocak 2024.

² Türkiye Yüzyılı Resmî İnternet Sayfası, t.y.

TABLO 1: STRATEJİK PLANLARDA MİSYON

	MEB 2015-2019 Stratejik Planı	MEB 2019-2023 Stratejik Planı	MEB 2024-2028 Stratejik Planı
Misyon	“Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış; millî kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşıma açık, sanat duyarlılığı ve becerisi gelişmiş; öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek; gayretli, girişimci, yaratıcı, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktır.”	“Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş, millî kültür ve demokrasinin bilincinde, iletişime ve paylaşıma açık, sanat duyarlılığı, öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek, öğrenmeyi bir yaşam tarzı hâline getiren, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktır.”	“Nitelikli eğitim kadromuzla uluslararası standartlardaki programlar çerçevesinde, tüm farklılıkları dikkate alarak bireylerin zihinsel, bedensel, sosyal ve Türkçe dil gelişimini destekleyen, ülkemizin ihtiyaç duyduğu iş gücünü karşılayan, becerileri ölçen yeni bir eğitim sistemi ile millî, manevi ve kültürel değerlerine bağlı, sağlıklı nesiller yetiştirmek.”

Kaynak: MEB SGB (31 Ocak 2024); MEB SGB (2019); MEB SGB (2015)

2024-2028 planına göre önceki döneme ait 116 göstergenin 66’sında %75 ve üzerinde, 7’sinde %50-75 aralığında, 10’unda %25-50 aralığında ve 7’sinde %0-25 aralığında performans gösterildiği; 15’inde plan dönemi başlangıç değerlerine göre gerileme olduğu; 11’ine ilişkin veri üretilmediği belirtiliyor. Bütünleşik bir veri sisteminin olmaması eski ve yeni planda Bakanlığın zayıf yönü olarak belirtilmiştir. MEB 2019-2023 Stratejik Planı’nda yönetim özelinde “Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ve organizasyon yapısı ve süreçleri hâkim kılınacaktır.”³ ana amacı bulunuyordu. Bu amaç, 2024-2028 Stratejik Planı’ndaki amaç 7’yle eşleştirilebilir: “Türkiye Yüzyılı vizyonu doğrultusunda fiziki ve teknolojik altyapısıyla güçlü, nitelikli personelle eğitime erişimi ve eğitimde kaliteyi artıracak, etkin ve hesap verebilen kurumsal yapıyı geliştirmek.”⁴

2024 PERFORMANS PROGRAMI, 2024 İDARE FAALİYET RAPORU VE 2025 PERFORMANS PROGRAMI

Performans programlarında, stratejik planlarda ortaya konulan “orta-uzun vadeli amaç ve [hedefler] yıllık olarak performans hedeflerine dönüştürülüyor.”⁵ Performans hedeflerinin başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine ise bir sonraki yıl yayımlanan idare faaliyet raporlarında yer veriliyor. Ocak ayında yayımlanan 2024 Yılı Performans Programı’nda 2024-2028 Stratejik Planı, performans hedefleriyle ilişkilendiriliyor. 2024’te, idare performans bilgileri “engellilerin toplumsal hayata katılımı ve özel eğitim, hayat boyu öğrenme, ortaöğretim, ölçme, seçme ve yerleştirme, temel eğitim ve uluslararası eğitim işbirlikleri ve yurtdışı eğitim olmak üzere altı temel programa dayalı olarak hazırlandı.”^{6,7} EİR 2025’in kapsamı dahilinde

³ MEB SGB, 2019.

⁴ MEB SGB, 31 Ocak 2024.

⁵ MEB SGB, 2023.

⁶ MEB SGB, 2024.

⁷ ERG üniversite öncesi eğitime odaklandığından bu program dışarıda bırakılmıştır.

olan, uluslararası işbirlikleri ve yurtdışı eğitim dışındaki beş programın altında 78 gösterge hedefi, bu hedeflerin 2023 yılında durumu ve 2024 yılının hedefleri bulunuyor. 78 hedefin gerçekleşme durumları ise 2024 Yılı İdare Faaliyet Raporu'nda yer alıyor. Göstergeler ve ilgili veriler, karşılaştırmalı [2024 Performans Programı ve İdare Faaliyet Raporu](#) belgesinde detaylı incelenebilir.

2024 yılında belirlenen hedefe ulaşamayan göstergelerin başında özel eğitim, ortaöğretim ve ilköğretimdeki pansiyon doluluğu geliyor. İlgili göstergelerde 2024 hedefleri yakalanamadığı gibi doluluk oranlarının 2023 yıl sonu değerlerinin de altına düştüğü⁸ görülüyor (Tablo 2).⁹

TABLO 2: ÜST POLİTİKA BELGELERİNDE ÖZEL EĞİTİM, ORTAÖĞRETİM VE İLKÖĞRETİM PANSİYONLARININ DOLULUK ORANLARI (2023 YIL SONU, 2024 HEDEF VE 2024 YIL SONU)

Performans gösterge adı	2023 yıl sonu*	2024 hedef	2024 yıl sonu
Özel eğitimde pansiyonların doluluk oranı (%)	21/20,49	25	18,5
Ortaöğretim pansiyonlarının doluluk oranı (%)	61/57,21	65/75**	58,29
İlköğretim pansiyonlarının doluluk oranı (%)	37/39	39,5	34

*Bu göstergelerin 2023 yıl sonu değerleri 2024 Performans Programı ile 2023 İdare Faaliyet Raporu arasında farklılık gösteriyor. İlgili verilerde ilki 2024 Performans Programı, ikincisi 2023 İdare Faaliyet Raporu verisidir.

**Belirtilen hedef performans programıyla idare faaliyet raporu arasında farklı gösterilmiştir.

Kaynak: MEB SGB (2025a); MEB SGB (2025b)

Bu durumun 1 Ağustos 2024'te Resmî Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik"le birlikte düşünülmesi gerekir. Yönetmeliğin getirdiği öncelikli değişiklikler taşıma yoluyla eğitim uygulamasının yapılmasının zorlaştırılması ve bu uygulamaya ihtiyacı olan öğrencilerin yatılı okullara yönlendirilmesiydi.¹⁰ Değişiklikten önce de öğrencilerin öncelikle yatılı bölge ortaokulları ve pansiyonlu okullara gönderilmesi esastı ancak yeni yönetmelikte geçen ifade, yaşadığı yerin okula okula uzaklığı 30 kilometreden fazla olan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin zorunlu olarak yatılı bölge ortaokulları ve pansiyonlu okullara yerleştirilmesi şeklindeydi. Bu durumda beklenti pansiyonlardaki doluluğun artmasıyla tersinin olması¹¹ taşımalı eğitim kapsamında çıkan çocukların örgün eğitim dışına da çıkmış olma ihtimalini gösteriyor. Yönetişim anlamında ise yürürlüğe konulan mevzuatın ilgili stratejik hedeflerle uyumsuz olduğu düşünülebilir.

⁸ Bu göstergelerin 2023 yıl sonu değerleri 2024 Performans Programı ve 2023 İdare Faaliyet Raporu arasında farklılık gösteriyor. Rapor hazırlanırken ilgili tabloda 2024 Performans Programı verileri kullanılmıştır; iki belge arasındaki veri farklılığı rapor hazırlık sürecinin ileri safhalarında görülmüştür. 2023 İdare Faaliyet Raporu veri seti kullanılsaydı ortaöğretimde pansiyonların doluluk oranı 1,08 yüzde puan artmış olacaktı.

⁹ MEB SGB, 2025a.

¹⁰ MEB, 1 Ağustos 2024.

¹¹ Taşımalı eğitim alan çocuk sayısı da azalmıştır bkz. Erişim bölümü

Hedeflerin uzağında kalan diğer göstergelerden öne çıkanlar, bursluluktan faydalanan ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretime geçiş oranı, (genel, mesleki ve teknik ve din) ortaöğretimde 9. sınıf tekrar oranı ile ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitimde Okulum Temiz Belgesi alan okul oranlarıdır. Her üç göstergenin de 2025 Yılı Performans Programı göstergelerinin dışında bırakıldığı için altını çizmek önemlidir (Tablo 3).¹² Özellikle sınıf tekrarı gibi kritik bir göstergenin hedefler arasında olmaması dikkat çekicidir, zira 2023'ün Eylül ayında "Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği"nde yapılan değişiklikte sorumlu olarak sınıf geçme kuralları değiştirilmiş, ders sayısının yanı sıra yılsonu başarı puanının en az 50 olması şartı getirilmişti.¹³ Bu değişiklik, 2023-24 eğitim-öğretim yılında liseye başlayan 9'uncu sınıf öğrencilerine uygulanmaya başlamış;¹⁴ genel ortaöğretimde 9. sınıfın tekrar oranı 2023'te 4,66'yken 2024'te 18,46 olmuştu. Yükseltile sınıf geçme standardının öğrenci başarısını nasıl etkileyeceğini anlayabilmek için bu göstergenin ölçülmeye devam etmesi ve eğer gerekli görülürse en başta çocuklar olmak üzere eğitimin paydaşlarının görüşleri alınarak yeniden düzenlenmesi iyi bir yönetim uygulaması olacaktır.

TABLO 3: 2025 YILI PERFORMANS PROGRAMI'NDA DEĞİŞEN HEDEFLER

2024'te olup 2025'e alınmayan		2024'te olmayıp 2025'te olan hedefler
Hedefler	Gerçekleşme durumu	
Bilim ve sanat merkezleri grup tarama uygulaması yapılan öğrenci oranı	Hedefe ulaşıldı.	Bilim ve sanat merkezleri tarafından yapılan patent, faydalı model, tasarım ve marka başvuru sayısı
Destek eğitim odalarından yararlanan öğrenci sayısı	Hedefe ulaşılamadı.	Özel eğitimde en az bir sosyal etkinliğe katılan öğrenci oranı
Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan inceleme sayısı	Hedefe ulaşıldı	Açık öğretim okullarında öğrenim gören bireyler içinde zorunlu öğrenim çağı dışına çıkmış olanların oranı
Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan tanılama sayısı	Hedefe ulaşıldı	Açık öğretim okullarında öğrenim gören kadınlar içinde zorunlu öğrenim çağı dışına çıkmış olanların oranı
Ortaöğretimde öğrenci sayısı 30'dan fazla olan şube oranı (Din Öğretimi), (Genel Ortaöğretim), (Mesleki ve Teknik Eğitim)	Hiçbir kademede hedefe ulaşılamadı.	Ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (Din Öğretimi, Genel Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim)
Örgün eğitim dışında kalan bireylerden açık öğretime devam edenlerin oranı	Hedefe ulaşıldı	Temel eğitimde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranı (ilkokul ve ortaokul)

¹² MEB SGB, 2025b.

¹³ Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 7 Eylül 2013.

¹⁴ Kaplan, 10 Haziran 2024.

TABLO 3: DEVAM

2024'te olup 2025'e alınmayan		2024'te olmayıp 2025'te olan hedefler
Hedefler	Gerçekleşme durumu	
Örgün eğitim dışında kalan kız çocuklarından açık öğretime devam edenlerin oranı	Hedefe ulaşamadı.	Dezavantajlı gruplara yönelik açılan kurslara katılan kursiyer oranı
Türkiye'de geçici koruma altında olan 5-17 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin okullulaşma oranı	Hedefe ulaşıldı	Ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin okullaşma oranı
Bursluluktan faydalanan ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretime geçiş oranı	Hedefe ulaşamadı.	
Ortaöğretim 9. sınıf tekrar oranı (Genel Ortaöğretim), (Din Öğretimi), (Mesleki ve Teknik Eğitim)	Ortaöğretimdeki hiçbir program türünde hedefe ulaşamadı.	
Ortaöğretimde Okulum Temiz Belgesi olan okul oranı (Genel Ortaöğretim), (Din Öğretimi), (Mesleki ve Teknik Eğitim), (Özel Eğitim)	Ortaöğretimdeki hiçbir program türünde ve özel eğitimde hedefe ulaşamadı.	
Ortaöğretimde Sıfır Atık Belgesi olan okul oranı (Din Öğretimi), (Mesleki ve Teknik Eğitim), (Genel Ortaöğretim), (Özel Eğitim)	Din öğretimi, genel ortaöğretim ve özel eğitimde hedefe ulaşılırken, mesleki eğitimde hedefe ulaşamadı.	

Kaynak: MEB SGB (2025b); MEB SGB (2024)

Bazı hedeflerin performans programından çıkarılma sebepleri, bu konuların Bakanlık gündemine alınmış olmaması, uygulamada ya da mevzuatta bu göstergeleri geçersiz kılacak değişiklikler planlanması ya da hedeflere ulaşamadığı için performans değerlendirilirken hesaptan çıkarılması olabilir. Bu değişikliklerin sebebinin açıklanması ve izlenmeyen göstergelerin yerine ne konacağını kamuoyuyla paylaşılması eğitime ilişkin durumun anlaşılması ve gereken tedbirlerin belirlenebilmesi bakımından önemli olacaktır.

DEĞERLENDİRME

Eğitim politikalarının verilere ve kanıta dayanan temeller üzerine inşa edilmesi, stratejik hedeflerin belirlenip bunların göstergelerle ölçülmesi, iyi yönetim ve hesapverebilirlik açısından büyük bir önem taşıyor. Ancak, 1980’lerden itibaren iyi yönetim anlayışının ana unsurlarından biri hâline gelen neoliberal hesapverebilirlik düzeni, hesapverebilirliğin sistemin bir aracı olmaktan çıkıp sistemin kendisine dönüşmesi riskini içinde barındırır.¹⁵ Böyle olduğunda hesapverebilirlik göstermelik bir performansa dönüşebilir. Performatif hesapverebilirlik; denetimleri, performans göstergelerini, uluslararası sıralamaları ve bibliyometrik değerlendirme yöntemlerini “yönetimin yönetimi”nin aracı hâline getirir.¹⁶ Bu durumda bürokrasi, izlenmesi amaçlanan politika süreçlerini bir kenara bırakıp metriğin kendisinin iyileştirilmesi için çalışmaya başlar.¹⁷ Oysa ki eğitimde yönetim, çocukların hakkaniyetli, nitelikli ve kapsayıcı eğitime ulaşmaları için kamu kurumları en iyi nasıl organize edilmeli ve yönetilmeli sorusunu yanıtlamaya çalışmalıdır.

Bu bağlamda, öğretmen istihdamı ve atama süreçlerinin de şeffaf, ölçülebilir ve kamuoyuna açık kriterlere dayanması iyi yönetişimin temel koşullarındandır. Özellikle proje okullarında öğretmen atamalarına ilişkin standart, nesnel ve izlenebilir ölçütlerin bulunmaması, hesapverebilirliğin uygulamada zayıfladığı alanlardan biri olarak sayılabilir. Atama süreçlerinde öngörülebilirliğin olmaması, hem öğretmenler arası güveni hem de kamu idaresinin meşruiyetini zedeliyor; iyi yönetim ilkelerinin kurumsal düzeyde yerleşmesini güçleştiriyor.

ERG’nin *EİR 2007*’den bu yana savunuculuğunu yaptığı hesapverebilirlik ilkesi, kamu idaresinin performansını bir sınav sonucu gibi değerlendirmekten çok, eğitim politikalarının nasıl geliştirilebileceğine dair yol gösterici bir mekanizma olarak ele alınmalıdır. Hesapverebilirlik, bir ilişki ve diyalog bağlamında gerçekleştiği zaman eğitim politikalarının ve verilen kararların meşruiyetini sorgulamayı mümkün kılabilir. Dolayısıyla, hesapverebilirliğin kamuoyuyla MEB arasındaki karşılıklı etkileşim temelinde yeniden düşünülmesi gerekiyor.

¹⁵ Ranson, 2003.

¹⁶ Wilkins ve Mifsud, 2024.

¹⁷ Campbell, 2011.

EĞİTİME ERİŞİM



Uluslararası düzeyde 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nden başlayarak Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'yle ayrıntılandırılan nitelikli eğitim hakkı, eğitimin erişilebilir ve eşit olması gerektiğini açıkça ortaya koyar. Türkiye, söz konusu metinlere taraf bir ülke olarak Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek Protokol 1/2 ve Anayasa'nın 42. maddesi kapsamındaki yükümlülükleriyle eğitim hakkını tanır ve korur. Tüm çocukların örgün eğitim veren kurumlara kayıtlı olması, nitelikli eğitim hedefinin gerçekleşmesi için atılması gereken ilk adımdır.

Uluslararası izleme standartlarında eğitime erişimi izlemenin temel göstergesi okullulaşma oranlarıdır. Bu oranlar yıllara göre ilerlemeyi ortaya koysa da %100'e ulaşmadığı sürece nitelikli eğitim hakkının gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu bağlamda tek bir çocuk eğitim dışında kalmayınca dek bu hedef doğrultusunda müdahaleler geliştirmek devletlerin temel yükümlülüğüdür. Diğer yandan, oranın %100'e ulaşması da tek başına eğitim hakkının güvence altına alınması için yeterli değildir. Öncelikle eğitime erişimin sürekliliği takip edilerek okula devam izlenmelidir. Eğitim hakkının nitelik boyutunun izlenmesi adına, eğitimin çocukların becerilerine, bütünsel gelişimlerine ve iyi olma hâllerine etkisi takip edilmelidir.

Bu bölümde MEB tarafından kamuoyuyla paylaşılan veriler kullanılarak 2024-25 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki çocukların eğitime erişim durumu inceleniyor. Bölümün ilk yarısında erişimle ilgili göstergelerdeki mevcut durum değerlendirilirken, ikinci bölümde örgün eğitim dışına çıkma riskini artıran etkenler ele alınıyor.

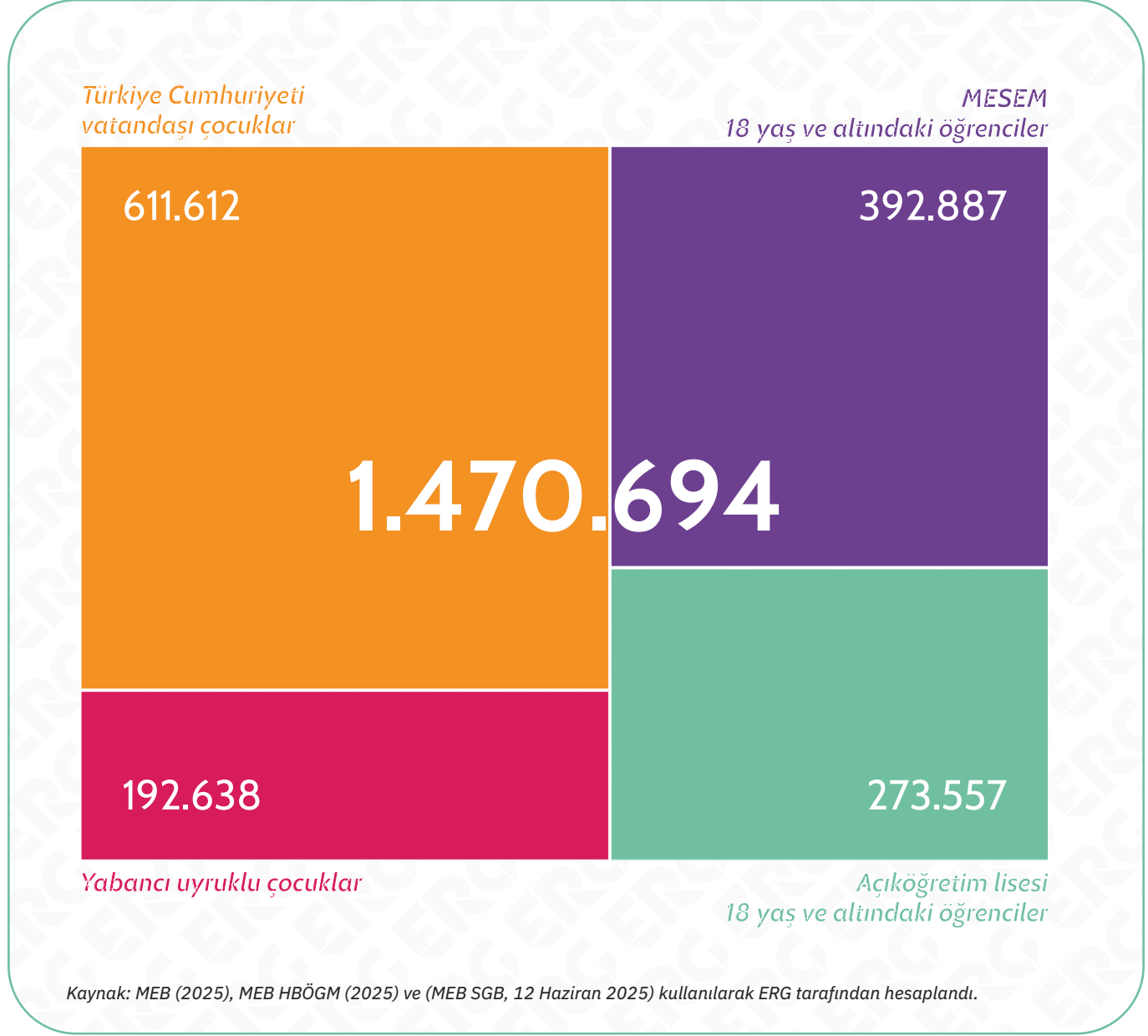
TÜRKİYE'DE EĞİTİM ERİŞİM GÖSTERGELERİNİN MEVCUT DURUMU

2012-13 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıla yükseltildi, bu süreçte okullulaşma oranlarında önemli artışlar oldu. Bununla birlikte, Türkiye'de okullulaşma oranları hiçbir yılda ya da yaş grubunda %100'e ulaşamadı.

2024-25'te eğitim dışındaki çocuk sayısı yaklaşık 804 bin 250'dir; eğitime erişemeyen çocukların yaklaşık 611 bin 612'si Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ve 192 bin 638 kadarı ise yabancı uyrukludur.

Buna ek olarak, Türkiye'de örgün eğitime devam etmeyen ancak yaygın eğitim kurumlarına (açıköğretim ve mesleki eğitim merkezleri) kayıtlı 18 yaş ve altında toplam 666 bin 444 öğrenci vardır. **Yaygın eğitimdeki öğrencileri de ekleyince örgün eğitim hizmetlerinden yararlanamayan çocuk sayısı 1 milyon 470 bin 694'e yükseliyor (Şekil 2).**

ŞEKİL 2: ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINDAKİ ÇOCUK SAYISI, 2024-25



EĞİTİM DIŞINDAKİ ÇOCUK SAYISINI HESAPLAMADA YAŞANAN ZORLUKLAR

ERG, geçtiğimiz yıllarda eğitim dışındaki çocuk sayısını hesaplarken Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayımlanan çağ nüfusu ve MEB Örgün Eğitim İstatistikleri kapsamında yayımlanan tek yaşlara göre net okullulaşma oranlarını kullanıyordu. Bu hesaplamada, zorunlu eğitim çağı yaş grubu olan 6-17 yaş temel alınıyordu.

4+4+4 sistemiyle beraber eğitime başlama yaşının 2012-13 eğitim-öğretim yılında öne çekilmesi, önemli sayıda öğrencinin 16 yaşında ve bir önceki eğitim-öğretim yılında (2023-24) ortaöğretimden mezun olmasına yol açtı. Erken mezun olan bu çocuklar, 2024-25 eğitim-öğretim yılında üniversitede olmalarına rağmen 17 yaşında olmaları nedeniyle ortaöğretim çağ nüfusunda yer aldılar. Yaşa göre okullulaşma oranlarının üniversitede olan öğrencileri kapsamaması, 17 yaş grubunda yaşa göre okullulaşma oranlarının önceki yıllara kıyasla net bir şekilde düşmesine ve eğitim dışındaki çocuk sayısını hesaplarken tek yaşlara göre net okullulaşma oranlarının 14-17 yaş grubu için kullanılamamasına yol açtı.¹⁸

ERG, 6-9 ve 10-13 yaş gruplarında eğitim dışındaki çocuk sayısını hesaplarken geçtiğimiz yıllardaki yöntemi izlemeye devam edebildi. Ancak, 14-17 yaş grubu için yukarıda bahsedilen sorun nedeniyle farklı bir yol izlendi ve tek yaşlara göre eğitim dışındaki çocuk sayısı ve oranı yerine 14-17 yaş grubunda eğitim dışında olan yaklaşık çocuk sayısı ve bu çocuk sayısının oranı hesaplandı. Bu hesaplama için MEB yetkilileri ile iletişime geçildi. Hesaplamada, üniversite ve ortaöğretimde eğitim gören 14-17 yaş grubu çocukları gösteren “ortaöğretimde düzeltilmiş net okullulaşma oranları,” yalnızca ortaöğretimde okuyan 14-17 yaş grubundaki çocukları gösteren “ortaöğretimde net okullulaşma oranları” ve 14-17 yaş grubunda ya ortaokulda ya da ortaöğretimde öğrenim gören çocukları gösteren “14-17 yaş grubundaki net okullulaşma oranları” ile TÜİK çağ nüfusu verileri kullanıldı. Üç farklı okullulaşma oranı ve çağ nüfusu üzerinden, 14-17 yaş grubunda olup ortaokul, ortaöğretim ve üniversitede eğitim gören yaklaşık çocuk sayısı tek tek hesaplandı. Sonrasında, üç farklı kademede yer alan öğrenciler çağ nüfusundan çıkarılarak eğitim dışındaki çocuk sayısına ulaşıldı.

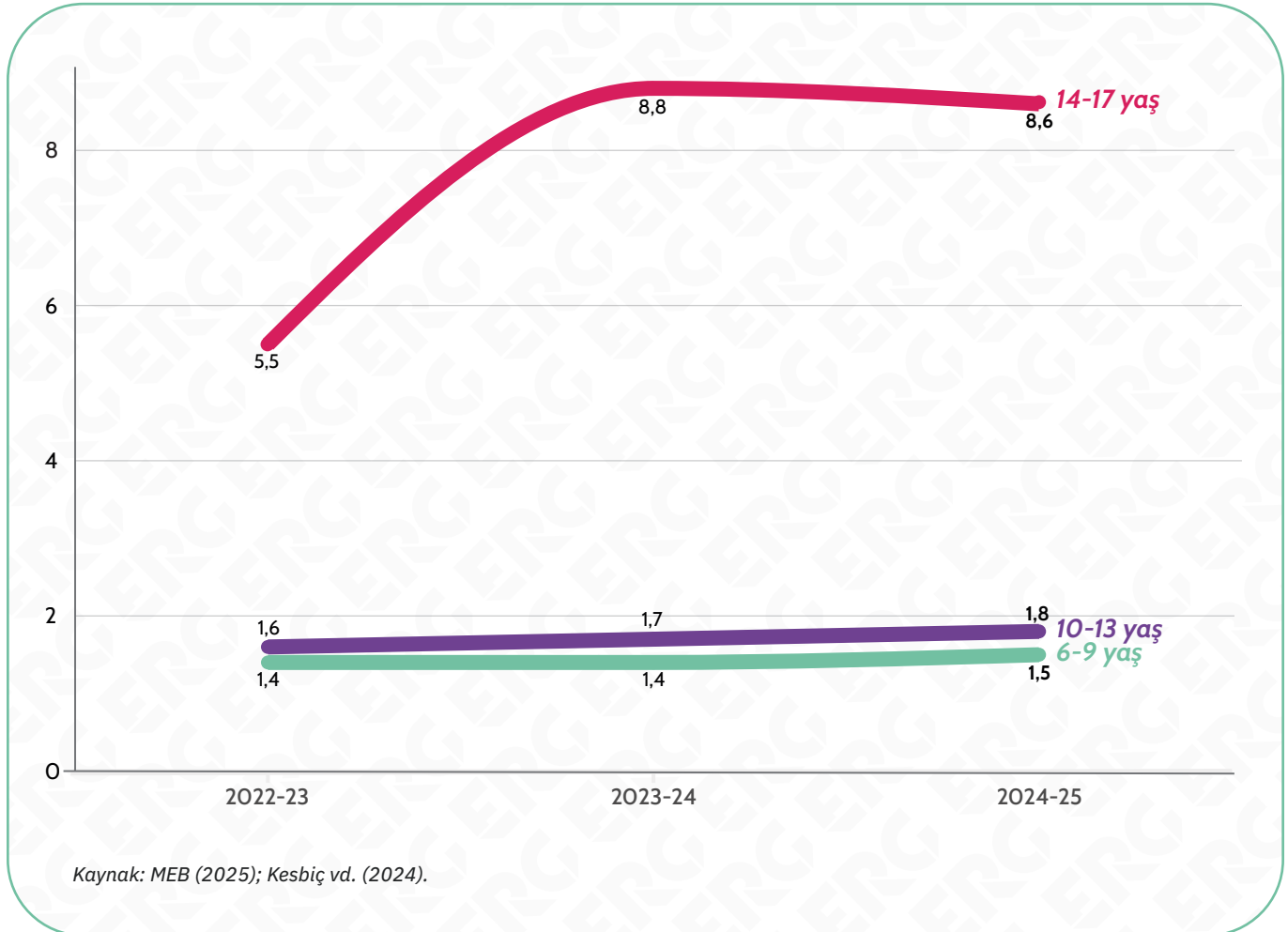
18 MEB, 2025, s. XIX.

EĞİTİM DIŞINDAKİ ÖĞRENCİLER

Eğitim dışında olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocuk sayısı, MEB tarafından yayımlanan örgün eğitim istatistikleri ve TÜİK tarafından paylaşılan çağ nüfusu verileri kullanılarak hesaplanabiliyor. Bu hesaplama yapıldığında, 2024-25 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitim çağında (6-17 yaş) olmasına rağmen eğitim dışında olan çocuk sayısı yaklaşık 611 bin 612'dir ve bu sayı aynı yaş grubundaki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocukların %3,9'una denk geliyor (Grafik 1). Bu çocukların %55,7'si oğlan, %44,3'ü kız çocuktur.

Eğitim dışındaki çocukların oranı yaş gruplarına göre değişiyor: Eğitim dışındaki çocukların %72,1'i 14-17 yaş grubunda, %15,3'ü 10-13 yaş grubunda, %12,7'si ise 6-9 yaş grubundadır. **MEB tarafından bu yıl yayımlanan verilerin içeriği, yukarıda detaylı bir şekilde açıklandığı gibi 14-17 yaş grubu için tek yaşlar üzerinden sağlıklı bir değerlendirmeyi mümkün kılmıyor.** Ancak, yaş grubu (14-17 yaş) üzerinden yapılan değerlendirmeler, eğitim dışına çıkışın ortaöğretim kademesine geçişle birlikte arttığı ve özellikle 16-17 yaş grubunda hızlandığını gösteriyor. 14-17 yaş grubunda eğitim dışında olan yaklaşık 440 bin 850 çocuk var ve bu sayı 14-17 yaş çağ nüfusunun %8,6'sına denk geliyor (Grafik 1).

GRAFİK 1: EĞİTİM DIŞINDAKİ TÜRKİYE CUMHURİYETİ VATANDAŞI ÇOCUKLARIN YAŞ GRUPLARINA GÖRE DAĞILIMI (%)

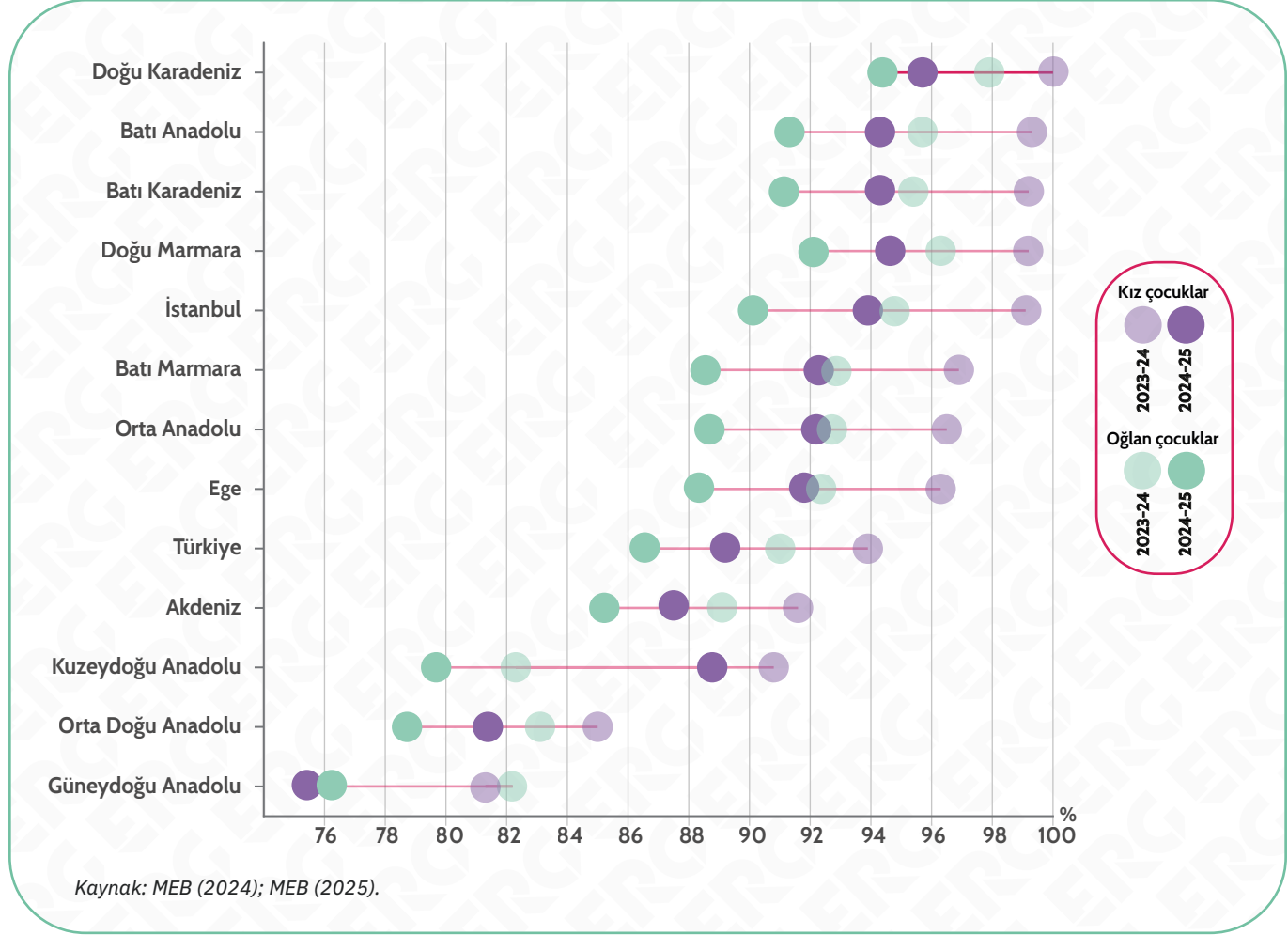


KADEMELERE GÖRE OKULLULAŞMA

Yaşa göre okullulaşma oranlarından sonra, eğitime erişimle ilgili öne çıkan bir başka gösterge de ortaöğretimde cinsiyet ve bölgeler ayrımında düzeltilmiş net okullulaşma oranlarıdır. Ortaöğretimde düzeltilmiş net okullulaşma oranları, 14-17 yaş grubunda olup ortaöğretimde ya da üniversitede eğitim gören öğrenci sayılarını veriyor. Yukarıdaki Eğitim Dışındaki Çocuk Sayısını Hesaplamada Yaşanan Zorluklar bölümünde detaylandırıldığı üzere, **bu yıl ortaöğretimde net okullulaşma yerine ortaöğretimde düzeltilmiş net okullulaşma oranlarının kullanılmasının nedeni, 2012-13'te 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte okula başlama yaşının öne çekilmesi ve okula erken başlayan çocukların önceki yıllara kıyasla bir yıl önce liseyi tamamlamasıdır.** 2024-25'te erken mezun olan gençleri de hesaplamaaya dahil edebilmek adına, ortaöğretimde net okullulaşma oranları yerine üniversiteye geçen gençleri de kapsayan düzeltilmiş net okullulaşma oranları üzerinden bu değerlendirme yapılıyor. Ancak, burada altı çizilmesi gereken önemli bir nokta, net okullulaşma oranlarında olduğu gibi düzeltilmiş okullulaşma oranlarının da eğitim dışındaki çocuk sayısının hesaplamasında tek başına kullanılamayacağıdır.

Ortaöğretimde son iki yıldaki cinsiyet farkını gösteren Grafik 2'de, kız çocuklar mor, oğlan çocuklar ise yeşil tonlarında gösteriliyor. Koyu tonlar, 2024-25 eğitim-öğretim yılındaki durumu gösterirken açık tonlar 2023-24 eğitim-öğretim yılındaki düzeltilmiş net okullulaşma oranlarını gösteriyor. Buna göre, **ortaöğretimde düzeltilmiş net okullulaşma oranlarının kız ve oğlanlar için bir önceki yıla kıyasla tüm bölgelerde gerilediği görülebilir. Kız çocukların okullulaşma oranları, Güneydoğu Anadolu Bölgesi hariç tüm bölgelerde oğlanlardan yüksektir.** 2024-25'te bölgeler arasındaki en yüksek düzeltilmiş net okullulaşma oranı %95,1'le Doğu Karadeniz'dedir. Doğu Karadeniz'de kızların düzeltilmiş net okullulaşma oranı %95,7'yken oğlanların oranı %94,5'tir. Doğu Karadeniz ayrıca kızlarla oğlanlar arasındaki farkın en düşük olduğu bölgedir; fark 1,2 yüzde puandır. Ortaöğretimde düzeltilmiş net okullulaşma oranının en düşük olduğu bölge ise Güneydoğu Anadolu'dur. Bu bölgede düzeltilmiş okullulaşma oranı %75,8'dir; oğlanlarda %76,1 kızlarda ise %75,2'dir. Kızlarla oğlanlar arasındaki en yüksek fark ise kızlar lehine Kuzeydoğu Anadolu'dur, kızların okullulaşma oranı oğlanlardan 9,0 yüzde puan daha fazladır.

GRAFİK 2: ORTAÖĞRETİMDE CİNSİYET VE BÖLGELER AYRIMINDA DÜZELTİLMİŞ NET OKULLULAŞMA ORANLARI



Grafik 3, illere göre ortaöğretimde düzeltilmiş net okullulaşma oranları üzerinden ortaöğretim ve üniversitede olmayan öğrencileri gösteriyor. Bolu, Burdur, Eskişehir, Isparta ve Karabük'te 14-17 yaş grubundaki öğrencilerin tamamı lise veya üniversitededir. Ancak, bölgelere göre yapılan analize paralel bir şekilde ortaöğretimde veya üniversitede olmayan öğrenci oranı en yüksek iller Kuzeydoğu, Orta ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yoğunlaşıyor. Muş'ta 14-17 yaş grubundaki öğrencilerin %34,4'ü ortaöğretimde veya üniversitede değildir. Ağrı ve Şanlıurfa'daki öğrencilerin de %32,8'i ortaöğretimde veya üniversite dışındadır. Bu oranlar, bu üç ildeki her üç çocuktan birinin eğitime geç başlama veya sınıf tekrarı gibi nedenlerle henüz ortaokulda olduğunu ya da eğitim dışına çıktığını gösteriyor.

ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINDAKİ ÇOCUKLAR

Örgün eğitim, zorunlu eğitim çağındaki çocuklar için tam zamanlı ve okulda gerçekleşen bir eğitim hizmeti, yaygın eğitim okul sisteminin dışında esnek zamanlı, her yaşa açık kurs ve programlar yoluyla eğitim sağlar. Yaygın eğitim hizmetleri, yetişkinlerin beceri elde etmeleri için önemli fırsatlar sunarken, zorunlu eğitim çağındaki tüm çocuklar için ideal eğitim şekli akranlarıyla birlikte oldukları örgün eğitim sistemidir.

Örgün eğitim sistemindeki okullar, yaygın eğitim sistemine kıyasla, çocukları çocuk işçiliği ile çocuk yaşta, erken ve zorla evlilik (ÇYEZE) gibi gelişimlerini engelleyecek risklerden koruma konusunda daha etkili araçlara sahiptir. Bu riskler nedeniyle, yaygın eğitimdeki çocuklar da eğitim dışındaki çocuklar gibi nitelikli eğitim hakkı bağlamında izlenmelidir. Yaygın eğitim, hiçbir koşulda zorunlu eğitim çağındaki bir çocuk için örgün eğitimin alternatifi olarak kabul edilmemelidir.

MESLEKİ EĞİTİM MERKEZLERİ

Mesleki eğitim merkezlerine (MESEM) devam eden öğrenciler haftada 1 gün teorik dersler için okula gidiyorlar, 4 ya da 5 gün ise uygulamalı eğitim aldıkları işletmelerde çalışıyorlar. MESEM'lere devam eden öğrenci sayısı 2020 itibarıyla hızlı bir yükseliş gösterse de son iki yılda benzer seviyelerde kaldı.¹⁹ Oğlanların daha yoğun bir şekilde devam ettiği MESEM programı kapsamında verilen eğitimin, çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığı ve işletmelerdeki koşullar tartışma konusu olmaya devam ediyor. 2023-24 eğitim-öğretim yılı boyunca, MESEM kapsamındaki işletmelerde yaşanan ve MESEM öğrencilerinin ölümleri ve yaralanmaları ile sonuçlanan iş kazaları gündemde uzun süre yer buldu.²⁰ MEB, Ocak 2023 - Haziran 2024 arasında beş öğrencinin MESEM programı kapsamında işletmelerde çalışırken öldüğünü doğruladı ve koşullara uymayan 12 bin 927 sayıda işletmenin denetimler sonucunda sözleşmelerinin sonlandırıldığını açıkladı.^{21,22} MEB tarafından yapılan açıklamalarda MESEM programı kapsamında faaliyet gösteren işletmelere "iş güvenliği uzmanı veya işyeri hekimi görevlendirmesi zorunluluğu" gibi ek tedbirlerin şart koşulmadığı belirtildi ve işletme denetimlerinin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yapıldığının altı çizildi.²³

Çocuk işçilerin çalışma koşullarını düzenleyen yönetmelik,²⁴ çocukların hangi koşullar altında çalıştırılabileceğini belirtiyor ve riskli işlerde çalıştırılmasını kısıtlıyor. Ancak uygulamada durum farklı devam ediyor. Örneğin, Ocak 2024'te MESEM programı kapsamında çalıştığı işletmede hayatını kaybeden bir öğrenci yaşı itibarıyla kullanmaması gereken bir iş makinesi nedeniyle hayatını kaybetti. Sosyal Güvenlik Kurumu'nun (SGK) hazırladığı rapor, kazada işyerini %90, öğrenciyi ise %10 kusurlu buldu.²⁵

19 2023-24'te, 14-22 yaş grubu için MESEM öğrencisi sayısı 404 bin 756'ydı (MEB SGB, 15 Nisan 2024), geçtiğimiz yıl 15-18 yaş grubu için 392 bin 887 oldu (MEB SGB, 12 Haziran 2025).

20 İŞİG Meclisi, 2 Ağustos 2024.

21 MEB SGB, 23 Temmuz 2024a.

22 MEB SGB, 23 Temmuz 2024b.

23 MEB SGB, 23 Temmuz 2024b.

24 Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 6 Nisan 2004.

25 BBC News Türkçe, 12 Haziran 2025.

MESEM kapsamındaki işletmelerin iş güvenliği denetimlerindeki eksiklikler, program kapsamındaki öğrencilerin çocuk işçiliği, ihmal ve istismar gibi risklere açık olmasına yol açıyor. Öğrencilerin okuldan ziyade çoğunlukla işletmelerde olması, iş güvenliği denetimleri ve çocuk koruma kapsamındaki denetimlerde görülen eksiklikler, MESEM programına devam eden öğrencilerin de örgün eğitim dışında kabul edilmesi gerektiğini ortaya koyuyor.

AÇIKÖĞRETİM

MEB HBÖGM verilerine göre, 18 yaş altında açıköğretim liselerine kayıtlı 273 bin 557 çocuk vardır.²⁶ Bu öğrencilerin %50,4'ü oğlan, %49,6'sı kız çocuktur. Bir yıl önceye kıyasla açıköğretim liselerindeki 18 yaş ve altındaki öğrenci sayısı %14,2 azaldı. Ancak, örgün eğitim kurumlarından²⁷ açıköğretim lisesine geçen öğrenci sayısı bir önceki yıla göre %30,3 oranında artarak 170 bin 328 oldu.²⁸ 2023'te MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle örgün ortaöğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin açıköğretim liselerine geçişine kısıtlama getirilmiş, önceki yıl bu nedenle açıköğretim liselerine geçen öğrenci sayısının 10 kat azaldığı paylaşılmıştı.²⁹ Ancak, bu yıl oranın yeniden yükselişe geçmesi kısıtlamanın açıköğretime geçişteki nedenleri ortadan kaldırmada yeterli olmadığına işaret ediyor. ERG tarafından daha önce de vurgulandığı gibi, **açıköğretime geçişin zorlaştırılmasına ek olarak, okul ikliminin iyileştirilmesi, okul aidiyetinin güçlendirilmesi, akademik başarı ve kademeler arası sınav baskısının azaltılmasına yönelik müdahaleler tasarlanmalıdır.**³⁰

Grafik 4'te açıköğretime geçiş yapan öğrencilerin gruplarına göre açıköğretime geçiş durumu paylaşıyor. Örgün eğitim ortaöğretim kurumlarına kayıtlıyken açıköğretime geçen öğrencilerin sayısı önceki yıla göre %47,7 artarak 81 bin 258 oldu. Bu öğrencilere sınıf düzeyinde bakıldığında, öğrencilerin %58,4'ü 9. sınıf, %17,2'si 10. sınıf, %19,1'i 11. sınıf, %4,8'i ise 12. sınıftan ayrılarak açıköğretime geçti. Önceki yıl oranlar daha dengeli dağılırken (9. sınıf - %28,0, 10. sınıf - % 26,9, 11. sınıf - 17,3, 12. sınıf - %27,8), 9. sınıftaki bu artışın nedeni incelenmelidir. 9. sınıftan ayrılanların oranı bir yılda 2,1 kat arttı.

Ortaokulu tamamladıktan sonra herhangi bir örgün eğitim kurumuna kayıt olamayanların sayısı ise 46 bin 263'tür (Grafik 4). Bu sayı geçtiğimiz yıla göre %14,5 azaldı. Ortaokul mezunlarının örgün bir ortaöğretim kurumuna yerleşememesi kademelere geçiş sisteminde yaşanan sorunların bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla bu oranın düşmesi geçiş sisteminde daha az sorun yaşandığına işaret edebilir.

Örgün eğitim hakkını kaybettiği için açıköğretim lisesine geçen öğrenci sayısı ise 42 bin 807'dir (Grafik 4). Önceki yıla göre bu sayı, iki katına çıktı. İki defa sınıf tekrarı yapanlar, evlenenler ve örgün eğitim dışına çıkarma cezası alan çocuklar örgün eğitime devam etme haklarını kaybediyorlar.

²⁶ MEB HBÖGM, 2025.

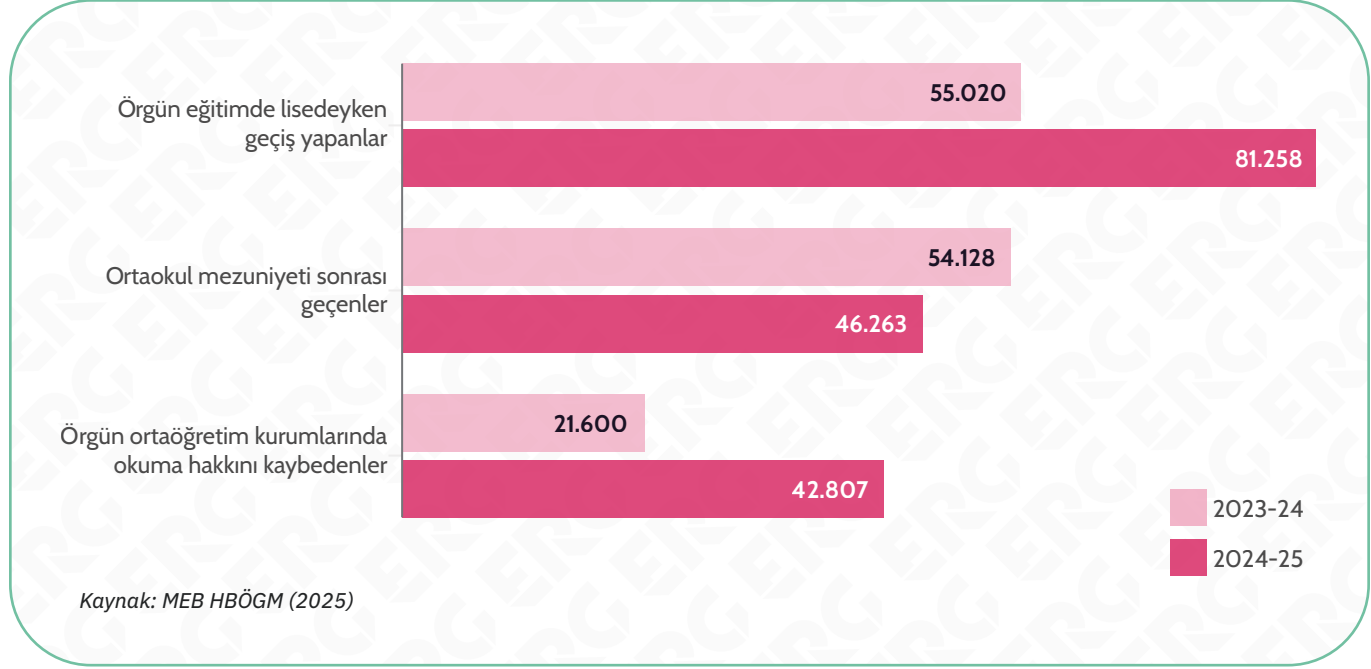
²⁷ Sayı, örgün ortaokul kurumlarından mezun olanları ve örgün ortaöğretim kurumlarına kayıt olup geçenleri içeriyor.

²⁸ MEB HBÖGM, 2025.

²⁹ Kesbiç vd., 2024.

³⁰ Gencer vd., 2023.

GRAFİK 4: YILLARA GÖRE AÇIKÖĞRETİME GEÇİŞ DURUMU



EĞİTİM DIŞINA ÇIKMA RİSKİNİ ARTIRAN ETKENLER

Örgün ortaöğretim kurumlarında okuma hakkını kaybetme nedenlerinin de gösterdiği gibi **sınıf tekrarı, ÇYEZE ve disiplin cezaları çocuğun örgün eğitim dışına çıkma riskini artırıyor.** Bu nedenler yüzeyde tek başlarına bireysel sorunlar olarak gözükse de, aslında daha derin yapısal dinamiklerin bir sonucu olarak ortaya çıkıyor. Örneğin, Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında bir öğrencinin alt sınıflar dahil altıdan fazla dersten başarısız olması, yıl sonu başarı puanının 50’nin altında kalması veya devamsızlık süresinin özürsüz 10 günü, toplamda 30 günü aşması hâlinde sınıf tekrarı kararı alınıyor.³¹ Ancak yoksulluk çocuğun çalışmasına, çalışmak ise devamsızlığın artmasına neden olabilir. Benzer şekilde, ÇYEZE, toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle yakından ilişkilidir. Düşük sosyoekonomik durum ve okul ortamı, disiplin cezası alma riskini önemli ölçüde artırır.³²

Kaynak: Öğretmen Ağı ve UNFPA, 2024.

Kök sorunlara yönelik kapsayıcı müdahaleler tasarlamadan akademik başarısızlık, devamsızlık gibi görünen sebeplere yönelik ceza vermek sorunların çözülmesini değil, özellikle belirli sosyoekonomik gruplar açısından daha da derinleşmesine neden oluyor.

31 Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 7 Eylül 2013.

32 Heekes vd., 2022.

EİR 2025 kapsamında eğitim dışına çıkma riskini artıran okul temelli etkenler “Okul” bölümünde, sosyoekonomik durum temelli nedenler ve çocuk işçiliği ise “Ekonomik Kriz ve Eğitim” bölümünde analiz ediliyor. Bu kısımda ise sınıf tekrarı ve devamsızlık verileri ile ÇYEZE’nin eğitim dışına çıkma riskine etkisi değerlendiriliyor.

DEVAMSIZLIK VE SINIF TEKRARI

Devamsızlık ve okul terki üzerine yapılan geniş kapsamlı bir araştırma, bu sorunların tek bir nedene bağlı olmadığını; çocuk, aile, okul ve arkadaş çevresiyle ilgili birçok etkenin birlikte rol oynadığını gösteriyor:³³

75 farklı çalışmanın bulgularına dayanan incelemeye göre, çocukların okula devam etmemesinde en çok okulu sevmeme, derslerde başarısız olma, kaygı ve depresyon gibi ruhsal sorunlar, madde kullanımı ve riskli davranışlar etkilidir. Aile koşulları da büyük önem taşıyor; ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yeterince dahil olmaması, düşük gelir düzeyi, aile içi destek eksikliği ve zor yaşam koşulları devamsızlık riskini artırıyor.

Okul ortamında ise öğretmenlerle zayıf ilişkiler, olumsuz okul iklimi ve kalabalık sınıflar öğrencilerin okulla bağını zayıflatıyor. Zorbalık görmek veya arkadaş ilişkilerinde gruba ait hissedememek de önemli bir risk faktörüdür. Araştırmaya göre, sınıfta kalma geçmişi ve öğrenme güçlükleri olan düşük başarılı öğrenciler, okul terki açısından daha yüksek risk taşıyor. Bu nedenlerle **uzmanlar, eğitim sistemlerinin sadece ders başarısına odaklanmak yerine öğrencilerin ruh sağlığına, aile koşullarına ve okul ortamına yönelik destekleri güçlendirmesi gerektiğini vurguluyor.**³⁴ Bu bağlamda özellikle devamsızlık ve sınıf tekrarı gibi göstergelerin izlenmesi, erken müdahale programlarının daha etkili bir şekilde geliştirilmesine ve çocuk üzerindeki risklerin tespit edilmesine olanak tanır.

DEVAMSIZLIK

2023–2024 verileri, tüm kademelerde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranlarının yükseldiğini gösteriyor (Tablo 4). Özellikle ortaokul düzeyinde oran %14,8’den %23,7’ye çıkarak dikkat çekici bir artış gösterdi. İlkokulda %11,6’dan %13,2’ye, genel ortaöğretimde %27,0’den %28,1’e, din öğretimi ortaöğretiminde ise %29,3’ten %32,1’e yükselen oranlar, devamsızlığın temel eğitimden ortaöğretime doğru arttığına işaret ediyor. Mesleki ve teknik ortaöğretimde oran yüksekliğini korumakla birlikte %46,6’dan %40,6’ya düşerek görece bir iyileşme göstermiştir.

Ortaokulda devamsızlıkta görülen sert artış, öğrencilerin okulla bağının özellikle bu kademedeki zayıflamaya başladığını gösteriyor olabilir. Sosyoekonomik güçlükler, akademik yetersizlikler ve okul aidiyeti sorunları gibi, devamsızlığın kök nedenlerine odaklanan bütünsel destek mekanizmalarına ihtiyaç devam ediyor.

³³ Gubbels, van der Put ve Assink, 2019.

³⁴ A.g.e.

MEB 2024 Yılı İdare Faaliyet Raporu'nda genel ortaöğretim ile ilgili olarak "Genel devamsızlık nedenlerinin yanı sıra açıköğretime geçiş düzenlemeleri nedeni ile açıköğretime geçme isteği olmakla birlikte geçemeyen öğrencilerin okula devamlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir" bilgisini paylaşıyor. Bu durum, 2024-25'te örgün eğitim hakkını kaybettiği için açıköğretime geçen öğrenci sayısında görülen artışın nedenlerinden biri olabilir.

TABLO 4: 20 GÜN VE ÜZERİ DEVAMSIZLIK YAPAN ÖĞRENCİ ORANI (%)

Performans gösterge adı	2022 (*)	2023	2024 (*)
İlkokul	-	11,6	13,2
Ortaokul (temel eğitim)	-	14,8	23,7
Din öğretimi - ortaokul	-	-	20,7
Genel ortaöğretim	-	27,0	28,1
Mesleki ve teknik ortaöğretim	-	46,6	40,6
Din öğretimi ortaöğretim	-	29,3	32,1

Kaynak: 2023 verileri MEB SGB'den (2024, 31 Ocak), 2024 verileri ise MEB SGB (2025b)'den alındı.

* 2022'de COVID-19 salgını nedeniyle devamsızlık takibi yapılmadı. 2024 verileri ise yıl sonu değerleridir.

2024 yılında yayımlanan 11-18 yaş arası çocuklar ve ebeveynlerini kapsayan Türkiye temsili bulgular içeren *Krizler Çağında Çocuk Olmak* araştırmasında okula devam eden çocukların yaşam memnuniyetinin daha yüksek olduğu belirtilerek, okula erişimin artırılması ve burslar, ulaşım destekleri gibi okula devami teşvik eden programların yaygınlaştırılması tavsiye ediliyor.³⁵

SINIF TEKRARI

Eğitim dışındaki çocuk sayısının özellikle ortaöğretime geçişle birlikte arttığı düşünüldüğünde, 9. sınıfta sınıf tekrarı yapan öğrencilerin izlenmesi kritik önemdedir. 2024 verilerine göre, 9. sınıfta sınıf tekrarı oranları tüm program türlerinde artış gösterdi: Genel ortaöğretimde sınıf tekrarı oranı %4,7'den %18,5'e, Anadolu imam hatip liselerinde %4,9'dan %30,0'a, mesleki ve teknik ortaöğretimde ise %24,9'dan %28,5'e yükseldi (Tablo 5). En fazla artış 25,1 yüzde puan ile Anadolu imam hatip liselerindedir. 2024, MEB tarafından Ağustos 2023'te yapılan liselerde sınıf tekrarının yeniden uygulanmasına ilişkin açıklamasının ve 8 Eylül 2023 tarihli Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği değişikliğinin ardından, devamsızlık verisinin paylaşıldığı ilk yıldır.³⁶

³⁵ Uyan-Semerci vd., 2025.

³⁶ Kesbiç vd., 2024.

Değişiklikle sınıf tekrarı riskini azaltmak amacıyla okullarda önleme, müdahale ve yönlendirme komisyonları kurulmuş; komisyonların görevi, dönem ortasında başarısızlık veya devamsızlık riski taşıyan öğrencileri belirlemek, bireysel müdahale planları hazırlamak ve süreci yakından izlemek olarak belirlenmişti. Sınıf tekrarı daha önce düşük olan programlarda devamsızlığın artması sınıf tekrarının “yeniden” uygulanmasıyla ilgili olabilir. Ancak, mesleki teknik ortaöğretimde sınıf tekrarının 2024’te de yükselmesi, komisyonların etkisinin değerlendirilmesini gerektiriyor.

Sınıf tekrarı uygulamasının geri getirilmesi, kısa vadede disiplin ve başarı odaklı bir politika tercihinin yansıtırken, özellikle sosyoekonomik olarak daha dezavantajlı öğrencilerin kayıtlı olduğu mesleki ve din öğretimi programlarında sınıf tekrarı oranlarının yüksek seyretmesi, bu uygulamanın eğitimde eşitsizlikleri azaltmaktan çok daha da görünür hâle getirdiğine işaret ediyor.

TABLO 5: PROGRAM TÜRLERİNE GÖRE 9. SINIF TEKRAR ORANI (%)

	2022 (*)	2023	2024
Genel ortaöğretim	0	4,7	18,5
Anadolu imam hatip liseleri	0	4,9	30,0
Mesleki ve teknik ortaöğretim	0	24,9	28,5

Kaynak: 2022 verileri MEB (2022)’den ve 2023 verileri MEB SGB’den (2024, 31 Ocak), 2024 verileri ise MEB 2026 Yılı Bütçe Teklifi’nden alındı.

(*) 2022’de COVID-19 salgını nedeniyle sınıf tekrarı yapılmadı.

Eurydice Ağı tarafından yürütülen kapsamlı bir inceleme, sınıf tekrarı uygulamasının ardındaki belirleyicilerin ve sonuçların çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu gösteriyor³⁷: Aralarında Türkiye’nin de bulunduğu 37 ülkeyi kapsayan araştırmaya göre, **sınıf tekrarı en çok öğrencinin önceki akademik başarısızlıklarıyla ilişkilidir; düşük başarı gösteren öğrencilerin sınıf tekrarı yapma olasılığı beş kat daha yüksektir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, göçmen kökenli veya özel gereksinimli öğrencilerde bu risk daha da yüksektir.** Sınıf düzeyinde, öğretmenlerin sınıf içi tutumları ve sınıf ortamının işbirliğine dayalı olması belirleyici bir fark yaratırken; okul düzeyinde, düşük sosyoekonomik bileşime sahip ve kalabalık okullarda sınıf tekrarı oranlarının daha yüksek olduğu görülüyor. **Bulgular, sınıf tekrarı uygulamasının öğrencilerin akademik başarı, psikososyal uyumu ve uzun vadeli mesleki yaşamı üzerinde genellikle olumsuz sonuçlar doğurduğunu; özellikle düşük gelirli ve etnik azınlık gruplarından gelen öğrenciler açısından eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirdiğine işaret ediyor.** Araştırmada, akademik güçlüklerin erken dönemde belirlenmesi, destekleyici öğrenme ortamlarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin sınıf tekrarı konusundaki inançlarının dönüştürülmesine yönelik politika müdahalelerinin önemine dikkat çekiliyor.³⁸

³⁷ Pipa vd., 2025.

³⁸ A.g.e.

ÇOCUK YAŞTA, ERKEN VE ZORLA EVLİLİKLER

Türk Medeni Kanunu'na göre, evlilik için 17 yaşı doldurma şartı aranıyor, ancak bazı özel durumlarda 16 yaşta da evliliğe izin verilebiliyor. Bu noktada, 16 yaşını dolduran çocukların istisnai durumlarda evlendirilmesinin, istekleri dışında anne babaları tarafından evlendirilmelerine olanak tanıdığı ve 18 yaş altındaki evliliklerde rıza kavramının mutlaka sorgulanması gerektiğinin altını çizmek gerekiyor. TÜİK tarafından paylaşılan 16-17 yaş grubu için resmi evlenme istatistiklerine göre, 16-17 yaş grubu oğlanlarda evlilik oranı 2024'te önceki yıla göre aynı seviyede kalırken (%0,1), kızlarda %1,9'dan %1,6'ya düştü.³⁹ Ancak resmi veri, bu sorunun bölgesel boyutta ne durumda olduğunu göstermiyor. Bu gerileme önemli bir kazanım olsa da sorunun sadece resmi verilerle izlenebilen kısmını, yani resmi evliliklerin durumunu gösteriyor. **Resmi evlilikler dışındaki durumun izlenebileceği mekanizmaların eksikliği bu yıl da sürüyor, bu alanda veri bulunmuyor.**

Evlenmenin örgün eğitim hakkını kaybetme gerekçesi olması ve resmi veride kız çocuklardaki oranının daha yüksek olması, eğitim dışındaki kız çocukların il bazında yakından izlenmesini gerektiriyor. Bu bağlamda, bu yıl için kullanılabilecek tek gösterge, illere göre ortaöğretim düzeltilmiş net okullulaşma oranlarıdır.⁴⁰ Bu kademede düzeltilmiş net okullulaşma oranları, 14-17 yaş grubundaki ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına kayıtlı olan kız çocukların oranını gösteriyor. Bu oranın 100'den çıkarılmasıyla elde edilen oran, doğrudan o ildeki eğitim dışındaki kız çocukların oranını göstermiyor; kız çocuklar 14-17 yaş grubunda olmalarına karşın hâlâ ortaokulda da kayıtlı olabilirler. Diğer yandan, bu yaş grubundaki kız çocukların ortaokulda olması da onların sonraki yıllarda okula devamları için risk oluşturabilir.

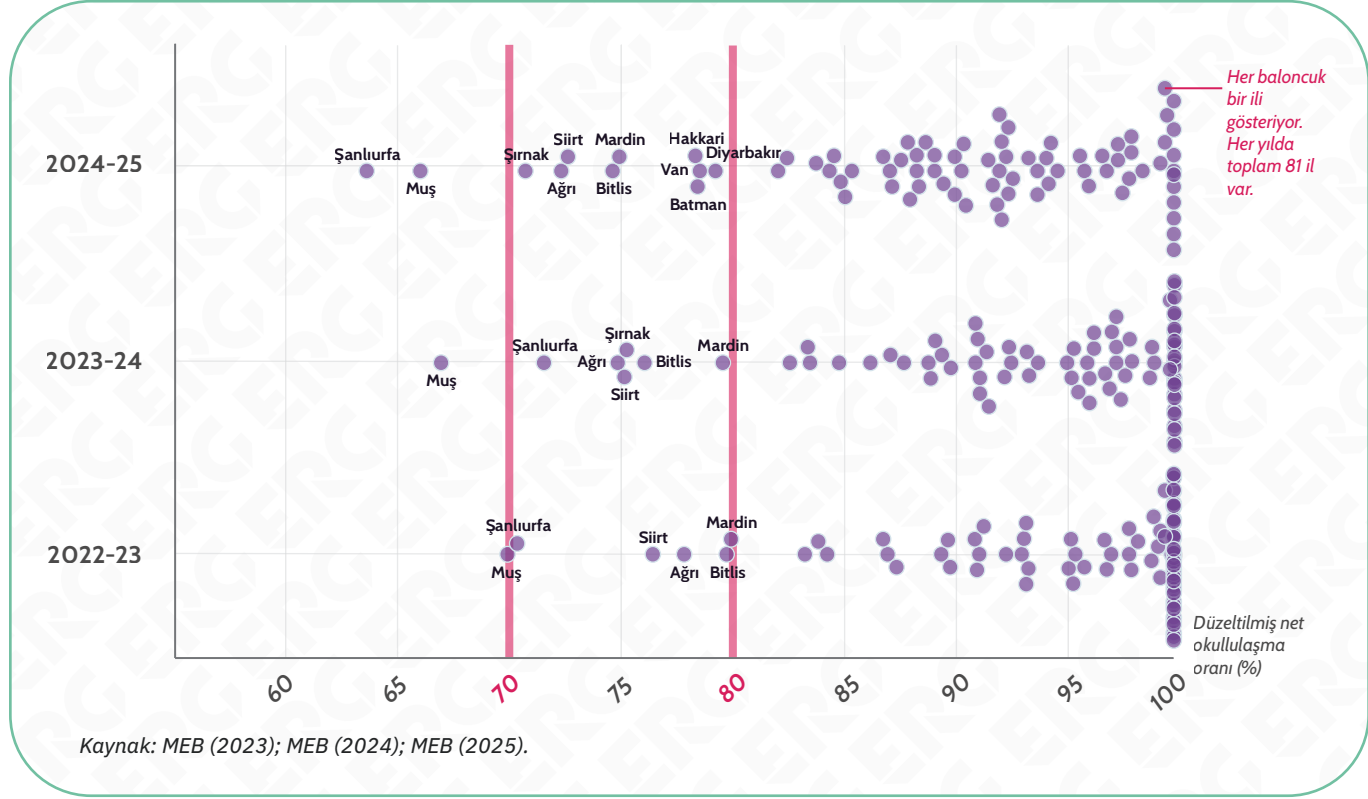
Bu çerçevede ortaöğretim düzeltilmiş net okullulaşma oranlarının %80 ve altında olduğu iller, kız çocukların diğer illere göre eğitim dışına çıkma risklerinin daha yüksek olduğu yerlerdir.⁴¹ Son üç yılda oranın %80 ve altında olduğu il sayısının 7'den 11'e çıktığı görülüyor (Grafik 5). Önceki yıl okullulaşma oranları bu düzeyde olmayan Diyarbakır (%79,5), Van (%78,8), Batman (%78,7) ve Hakkari (%78,6) de yüksek risk düzeyindeki iller arasına girdi. Risk düzeyindeki diğer illerde de riskin arttığı, önceki yıla göre düzeltilmiş net okullulaşma oranlarının düştüğü görülüyor. 2022-23'te kız çocuklarda ortaöğretim düzeltilmiş net okullulaşma oranının %70'in altında olduğu il bulunmazken, 2024-25'te Muş'taki oran %66,3, Şanlıurfa'daki %63,9'dur: Bu oranlar, bu illerde ortaöğretim çağındaki kız çocukların önemli bir bölümünün hâlen eğitimin dışında kalma riskiyle karşı karşıya olduğunu gösteriyor.

39 TÜİK, 18 Nisan 2025.

40 Bu konudaki bilgilendirme, önceki sayfalarda yer alan "Eğitim Dışındaki Çocuk Sayısını Hesaplamada Yaşanan Zorluklar" başlıklı bölümde bulunabilir.

41 Risk düzeyinin %80 seviyesinde çizilmesinin nedeni bu illerde kız çocuklar eğer ortaokulda da kayıtlı değillerse neredeyse her 5 kızdan birinin okul dışında olma riski bulunmasıdır.

GRAFİK 5: KIZ ÇOCUKLARIN İLLERE GÖRE ORTAÖĞRETİM DÜZELTİLMİŞ NET OKULLULAŞMA ORANLARI (%)

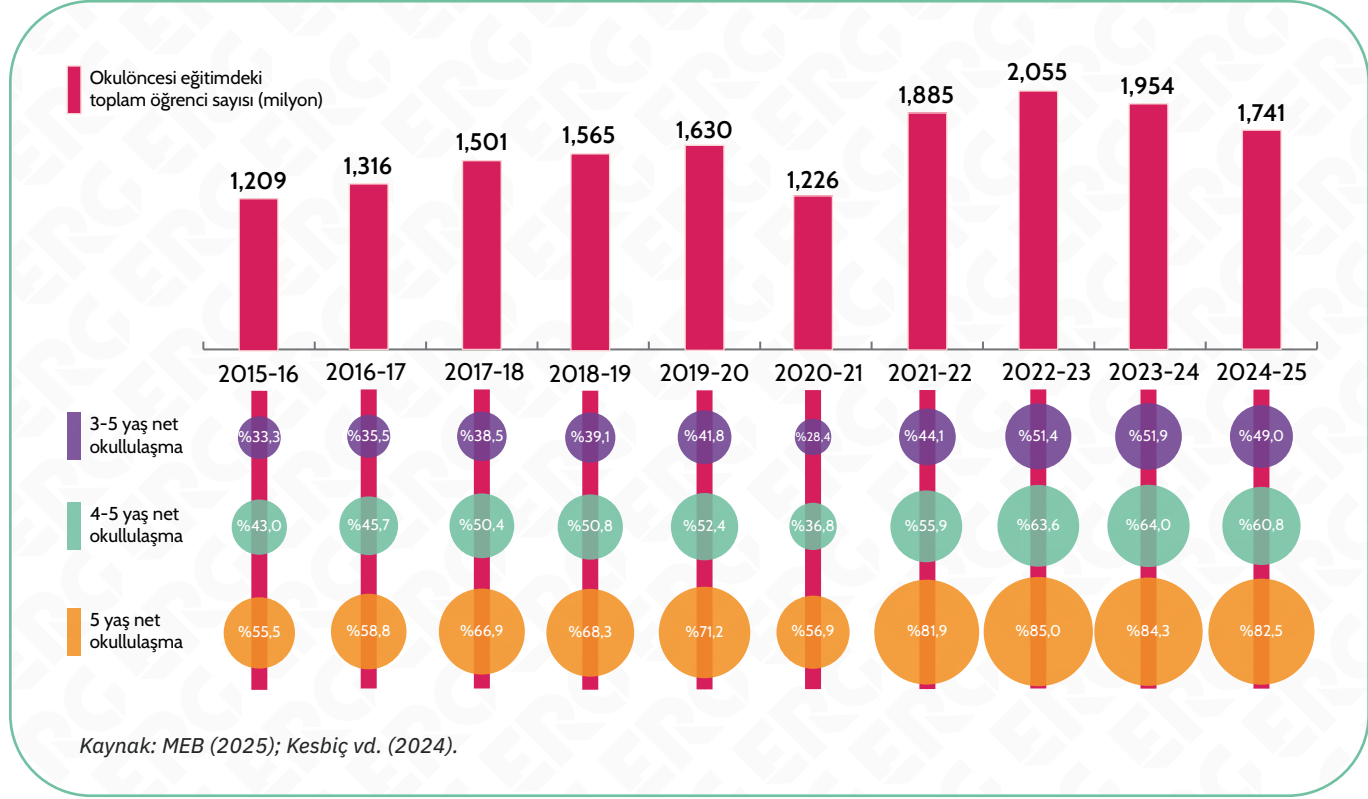


EĞİTİME ERİŞİMİN ARTIRILMASI İÇİN ÖNCELİKLENDİRİLMESİ GEREKEN ALANLAR

ERKEN ÇOCUKLUK

2024-25 eğitim-öğretim yılı itibarıyla okulöncesi eğitim hâlâ zorunlu eğitim kapsamında değildir. Okulöncesi eğitimdeki öğrenci sayısı, 2023-24 eğitim-öğretim yılında 1 milyon 954 bin 202 iken 2024-25'te 1 milyon 741 bin 314'e düştü. Okulöncesindeki öğrenci sayısı, 2022-23 eğitim-öğretim yılından bu yana geriliyor. Bu düşüşle bağlantılı olarak, 5 yaşta okulöncesi eğitim net okullulaşma oranı 1,8 yüzde puan düşerek %82,5 oldu. 3-5 yaşta okulöncesi net okullulaşma oranı %51,9'dan %49'a ve 4-5 yaşta ise %64'ten %60,8'e geriledi (Grafik 6).

GRAFİK 6: OKULÖNCESİ EĞİTİMDE TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI VE NET OKULLULAŞMA ORANLARI

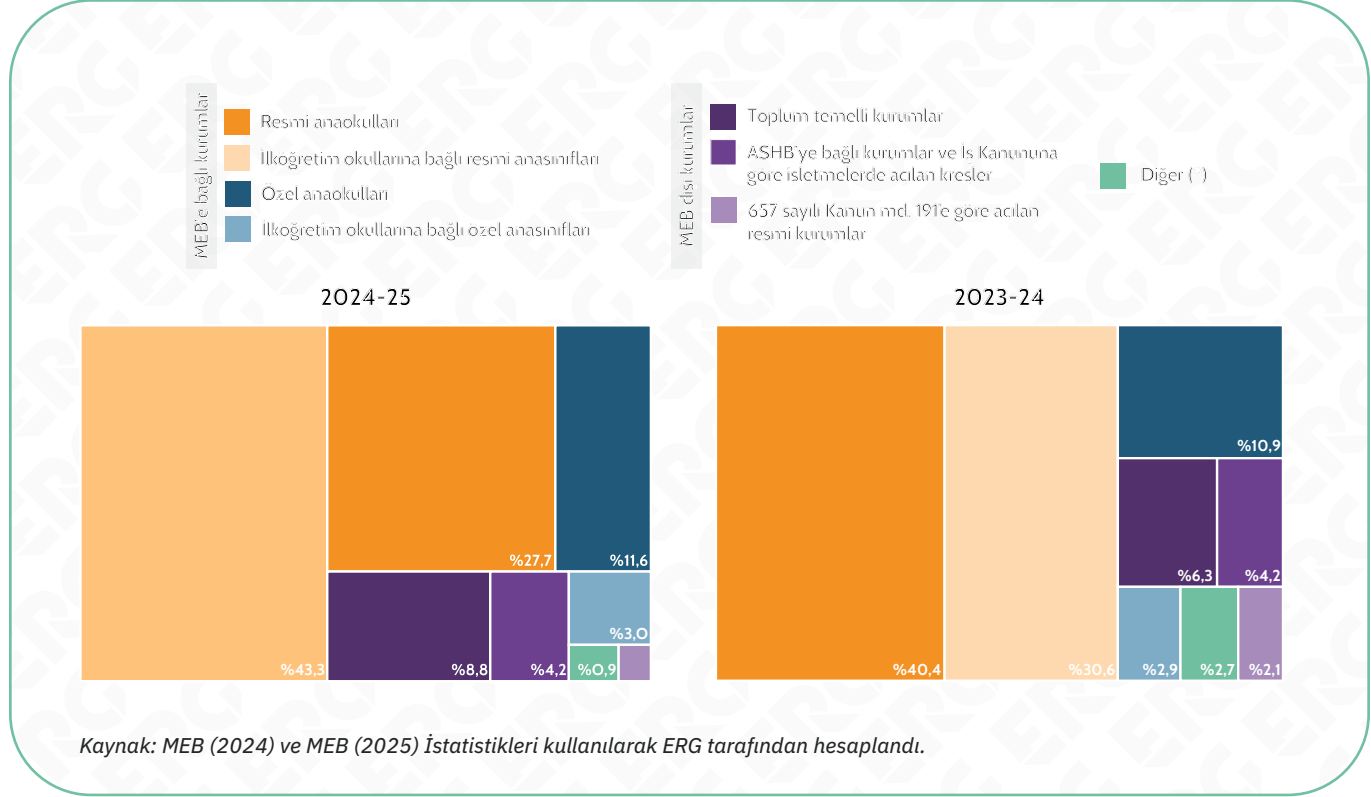


Okulöncesinde öğrencilerin kurum türlerine göre dağılımına bakıldığında, bir önceki yıla kıyasla en keskin değişikliğin resmi anaokulları ile ilköğretim okullarına bağlı resmi anasınıflarında olduğu görülüyor. Resmi anaokullarındaki öğrenci sayısı, 788 bin 557'den 482 bin 161'e geriledi ve bir önceki yıla kıyasla %38,9 azaldı. İlköğretim okullarına bağlı anasınıflarındaki öğrenci sayısı ise 598 bin 125'ten 753 bin 982'ye yükselerek 2023-24 eğitim-öğretim yılı verilerine kıyasla %26,1 arttı.

Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş kurslar, belediyelerce ve derneklerce açılan kreşlerin yer aldığı kurum türü olan toplum temelli kurumlara kayıtlı öğrenci sayısı ise önceki yıla göre %24,9 artış gösterdi ve 152 bin 983'e yükseldi. 2023-24 yılında, bir önceki yıla kıyasla öğrenci sayısı ciddi artış gösteren üç kurum türünde ise (3-6 yaş oyun odası kurs programı, çocuk destek eğitimi kurs programı ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesine göre açılan kurumlar) öğrenci sayıları sert şekilde geriledi. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesine göre açılan kurumlardaki öğrenci sayısı, 2024-25 eğitim-öğretim yılında, bir önceki yıla kıyasla %75,8 azalarak 41 bin 462'den 10 bin 43'e geriledi. 3-6 yaş oyun odası kurs programındaki öğrenci sayısı %83,8 azalarak 32 bin 921'den 5 bin 336'ya ve çocuk destek eğitimi kurs programındaki öğrenci sayısı ise %74,6 azalarak 7 bin 130'dan bin 810'a düştü.

Grafik 7'de, son iki yılda okulöncesi eğitimdeki öğrencilerin kurum türlerine göre nasıl dağıldığı görülüyor. En fazla öğrenci %43,3 ile ilköğretim okullarına bağlı resmî anasınıflarıdır. Bu kurumu sırasıyla resmî anaokulları (%27,7) ve özel anaokulları (%11,6) takip ediyor.

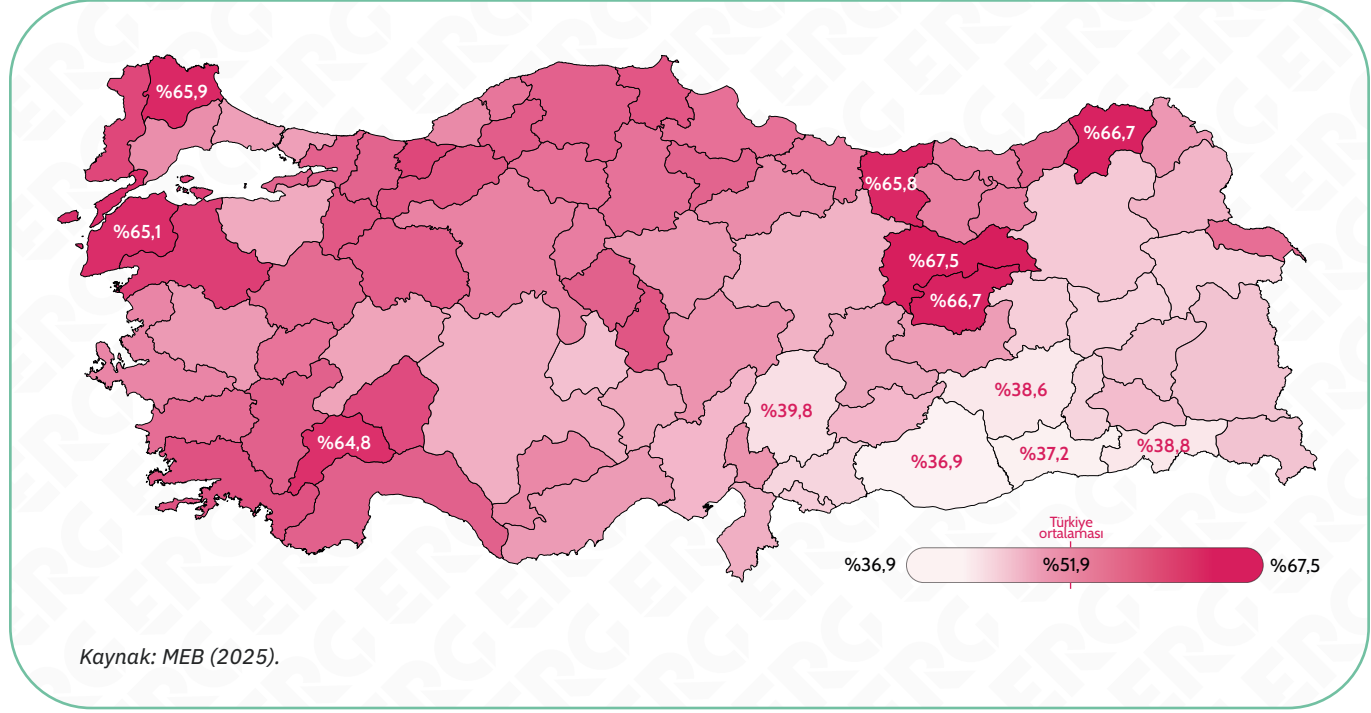
GRAFİK 7: OKULÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRENCİLERİN KURUMLARA GÖRE DAĞILIMI



Okulöncesi eğitimle ilgili Türkiye genelindeki veriler, okullulaşma üzerine genel eğilimi yansıtsa da il bazındaki durumu izlemek farklı bölgelerdeki ihtiyaçların tespit edilmesini sağlayabilir. İl ayrımında 3-5 yaş okulöncesi net okullulaşma oranlarına bakıldığında iller arası ciddi farklılıkların olduğu görülüyor: Erzincan %67,5 ile en yüksek okullulaşma oranına sahipken en düşük oran %36,9'la Şanlıurfa'dadır. Şanlıurfa'yı sırasıyla Mardin (%37,2), Diyarbakır (%38,6), Şırnak (%38,8) ve Kahramanmaraş (%39,8) izliyor (Grafik 8). Şanlıurfa başta olmak üzere 3-5 yaş net okullulaşma oranının düşük olduğu Güneydoğu Anadolu ve Orta Doğu Anadolu bölgelerindeki bu iller aynı zamanda çocuk nüfusunun en yoğun olduğu yerlerdir.⁴²

42 TÜİK, 18 Nisan 2025.

GRAFİK 8: OKULÖNCESİ EĞİTİMDE 3-5 YAŞ NET OKULLULAŞMA ORANI



Nitelikli erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) hizmetleri, hem çocuğun gelişimine hem de potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirmesine katkıda bulunuyor. Etkili bir şekilde işleyen EÇEB hizmetleri, fırsat eşitsizliklerini azaltmada ve eşitsizliğin nesilden nesile aktarılmasını engellemede de önemli bir rol oynuyor. Bununla birlikte, Türkiye’de EÇEB hizmetlerinin ücretsiz olmaması, dezavantajlı aileler için ciddi bir erişim sorunu yaratıyor. Yaşamın ilk yıllarında çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal duygusal açıdan, ailesi ile toplumun sunduğu desteklere bağlı olarak geliştiği; erken çocukluk döneminde ilgisizlik ve yetersiz uyaran gibi olumsuz deneyimlerin telafisi zor gelişimsel kayıplara yol açtığı düşünüldüğünde, erken çocukluk eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması büyük bir önem taşıyor.

ÖZEL EĞİTİM

Türkiye’de engeli olan çocuk sayısına dair veriler kamuoyuyla paylaşılmıyor. Özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuk sayısı ve bu çocukların okullulaşma oranları hesaplanamıyor. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayılarına dair veriler, sadece cinsiyet ve kademe kırılımlarında düzenli olarak paylaşılıyor. ERG, her yıl bu kısıtlı veriler üzerinden değerlendirme yayımlıyor ve daha fazla kırılıma sahip verilerin paylaşılması için kamu kurumlarına çağrıda bulunuyor.

2024-25 eğitim-öğretim yılının istatistikleri, örgün eğitimde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısının bir önceki yıla kıyasla %7,7’lik artışla 602 bin 729’a çıktığını gösteriyor (Tablo 6). Bu artış özel eğitim hizmetlerinin kapsamının giderek genişlediğini ortaya koyduğu için çok olumludur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirtildiği üzere, özel eğitim öğrencilerinin eğitimlerine “en az sınırlandırılmış” eğitim ortamlarında devam etmeleri esastır. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim öğrencilerinin “en az sınırlandırılmış” şekilde eğitim-öğretime katılabilecekleri eğitim ortamlarına verilen isimdir. 2024-25 eğitim-öğretim yılında

okulöncesi kademesindeki öğrencilerin %11,5'i kaynaştırma yoluyla eğitim aldı, bu oran geçtiğimiz seneden 0,7 yüzde puan düşüktür. Okulöncesi kademesindeki öğrencilerin %88,5'i ayrıştırılmış bir şekilde özel eğitim okullarında eğitim alıyor. İlkokul özel eğitim öğrencilerinin %76,3'ü kaynaştırma yoluyla eğitim alırken, öğrencilerin %16,9'u özel eğitim sınıflarında, %6,8'i ise özel eğitim okullarındadır. Ortaokul, öğrencilerin kaynaştırma eğitimine en yüksek oranda katıldığı kademedir. Öğrencilerin %80,0'i kaynaştırma yoluyla eğitim alırken, özel eğitim sınıflarında öğrencilerin %13,6'sı, özel eğitim okullarında ise öğrencilerin %6,4'ü eğitim görüyor. Ortaöğretimde ise öğrencilerin %77,3'ü kaynaştırma yoluyla eğitim alıyor, öğrencilerin %22,6'sı ise özel eğitim okullarına devam ediyor. İlk, ortaokul ve ortaöğretimdeki bu oranlar geçen seneki oranlara yakındır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için okulöncesi kademesi zorunlu olmasına rağmen bu kademedeki öğrenci sayısının düşük olmaya devam etmesi dikkat çeken noktalardan biridir. Buna ek olarak, özel eğitimden yararlanan öğrenci sayısının ortaöğretime geçişle birlikte sert bir gerileme yaşaması ve ilk ve ortaokul kademelerine kıyasla neredeyse yarıya düşmesi, uzun yıllardır süren bir sorun olarak devam ediyor.

TABLO 6: ÖRGÜN EĞİTİMDE ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI, 2024-25

	Özel eğitim okulu	Kaynaştırma	Özel eğitim sınıfı	Özel yetenek	Toplam
Okulöncesi	9.968	1.301	-	-	11.269
İlkokul	16.150	181.877	40.405	-	238.432
Ortaokul	15.072	187.853	31.876	62	234.863
Ortaöğretim	26.727	91.296	-	142	118.165
Toplam	67.917	462.327	72.281	204	602.729

Kaynak: MEB (2025).

Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan kız çocuk sayısının, önceki yıllarda olduğu gibi 2024-25 eğitim-öğretim yılında da oğlan öğrenci sayısına kıyasla düşük kaldığı görülüyor. **Toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel normlar ve teşhis süreçlerindeki eksiklikler gibi etkenler özel eğitim hizmetlerinden yararlanan kız çocuk sayısının düşük kalmasına yol açıyor.**⁴³ **Engeli olan kız çocuklar, hem toplumsal cinsiyet hem de engelliliğe dair farklı ayrımcılıklara maruz kaldıkları için bu çocukların durumunun ayrıca incelenmesi önemlidir.** Kademelere göre farklar incelendiğinde, okulöncesinde oğlanların sayısının kızların 2,2 katı, ilkokul ve ortaokulda 1,7 katı ve ortaöğretimde 1,5 katı olduğu görülüyor (Tablo 7). Engelli çocukların özel eğitim hizmetlerine erişimi, onların gelişimsel ve sosyal becerilerinin desteklenmesi açısından büyük önem taşır. Ancak, kız çocuklarda sık görülen içine kapanıklık gibi durumların semptom olarak algılanmaması özellikle gelişimsel farklılıkları olan kız çocukların destek ihtiyaçlarının eğitimciler ve aileler tarafından fark edilmemesine ve kız çocukların oğlanlara kıyasla daha düşük oranlarda tanınmasına neden olabilir.

⁴³ Kesbiç vd., 2024.

TABLO 7: CİNSİYET AYRIMINDA ÖRGÜN ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYISI, 2024-25

	Kız	Oğlan	Toplam
Okulöncesi	3.572	7.697	11.269
İlkokul	86.962	151.470	238.432
Ortaokul	87.434	147.429	234.863
Ortaöğretim	46.772	71.393	118.165
Toplam	224.740	377.989	602.729

Kaynak: MEB (2025).

KÖY OKULLARI VE TAŞIMALI EĞİTİM

2024-25 eğitim-öğretim yılında köy okullarındaki toplam öğrenci sayısı %2,0'lik azalışla 529 bin 430'a geriledi. Kırsalda yer alan okul sayısı da %4,2 düşüşle 8 bin 463'e geriledi. Tablo 8, 2024-25'te köy okulu sayısını, bu okullara kayıtlı öğrenci sayısını kademelere ve cinsiyete göre gösteriyor. Buna göre köy okullarının ve öğrencilerin ağırlıklı olarak ilk ve ortaokul kademelerinde olduğu görülüyor.

Köy okullarının %61,9'unu ilkokul, %29,2'sini ortaokul, %6,2'sini okulöncesi eğitim ve %2,7'sini ise ortaöğretim kurumları oluşturuyor. Öğrenci sayılarına bakıldığında en fazla öğrencinin ilkokulda olduğu, bu kademe ortaokulun takip ettiği görülüyor. Öğrencilerin %44,0'ü ilkokula, %37,8'i ortaokula, %12,0'si okulöncesine, %6,2'si ise ortaöğretim kurumlarına kayıtlıdır. Önceki yıllardaki gibi köy okullarındaki öğrenci sayısının en az olduğu kademe ortaöğretimdir. Ortaokul kademesindeki kurum sayısı ilkokulun yarısından az olmasına rağmen iki kademedeki öğrenci sayısı birbirine yakındır. Bu durum, ortaokullarda öğrenci yoğunluğunun diğer kademelerden fazla olduğuna işaret ediyor olabilir. Geçtiğimiz yıllarda olduğu gibi toplam kız öğrenci sayısı oğlanlardan düşüktür. 2024-25'teki tek istisna, ortaöğretim kademesinde kız öğrenci sayısının oğlanları geçmesidir.

TABLO 8: KÖY OKULLARINA KAYITLI ÖĞRENCİLERİN KADEMEYE VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI, 2024-25

		Öğrenci Sayısı		
	Okul Sayısı	Toplam	Kız	Oğlan
Okulöncesi	526*	63.641	30.972	32.669
İlkokul	5.241	232.815	112.802	120.013
Ortaokul	2.469	200.056	97.362	102.694
Ortaöğretim	227	32.918	16.719	16.199
Toplam	8.463	529.430	257.855	271.575

*İlkokullar bünyesinde yer alan anasınıflarının sayısını içermiyor. Bunlar da eklendiğinde okulöncesi eğitimdeki kurum sayısı 4 bin 500'dür.
Kaynak: MEB (2025).

Köylerde yer alan okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim gören öğrenci sayısı, bir önceki yıla kıyasla %24,6 artış gösterdi ve 63 bin 641 oldu. Okulöncesi dışındaki tüm kademelerdeki öğrenci sayısı ise azaldı. İlkokuldaki öğrenci sayısı %3,0 azalarak 232 bin 815'e, ortaokuldaki öğrenci sayısı %5,7 azalarak 200 bin 56'ya, ortaöğretimdeki öğrenci sayısı ise %10,9 düşüşle 32 bin 918'e geriledi.

Kırsalda nüfusun seyrek olduğu ve sınıf açmak için yeterli sayıya ulaşamadığı durumlarda, öğrenciler taşınmalı eğitim veya pansiyon hizmetlerinden yararlanıyorlar ve yatılı bölge ortaokullarında (YBO) eğitimlerine devam ediyorlar. 2024-25 eğitim-öğretim yılı, bahsedilen üç eğitime erişim yönteminden (YBO, taşınmalı eğitim veya pansiyon hizmetlerinden) de yararlanan öğrenci sayısının bir önceki yıla kıyasla azaldığı bir yıl oldu.

Taşınmalı eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı, 2024-25 eğitim-öğretim yılında %16,2 geriledi. Ağustos 2024 tarihinde değiştirilen Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği, kırsal bölgelerde taşıma hizmetinden yararlanabilecek öğrencilerin yaşadıkları yerin okula olabilecek en yüksek uzaklığını 50 kilometreden 30 kilometreye indirdi.⁴⁴ Okula 30 kilometreden uzak mesafede yaşayan ve artık taşınmalı eğitim hizmetinden yararlanamayacak öğrencilerin ise pansiyonlu okullara ve yatılı bölge ortaokullarına yönlendirileceği açıklandı.⁴⁵ Ancak, beklentilerin aksine, yalnızca taşınmalı eğitimden yararlanan değil, pansiyon ve yatılı bölge okullarında da eğitim gören çocuk sayısı azaldı.

2024-25 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademesinde taşınmalı eğitimden yararlanan toplam öğrenci sayısı, önceki yıla göre %16,2 azalarak 846 bin 168 oldu. İlkokul kademesinde taşınan öğrenci sayısı %7,2 azalarak 240 bin 48'e, ortaokulda taşınan öğrenci sayısı %8,8 azalarak 324 bin 603'e ve ortaöğretimde taşınan öğrenci sayısı ise %28,6 azalarak 281 bin 517'ye düştü. 2024-25 eğitim-öğretim yılında pansiyonda kalan öğrenci sayısı ise bir önceki yıla göre %7,9 azalarak 244 bin 666 oldu. Bir önceki yıl 254 olan YBO sayısı, 2024-25'te 224'e geriledi. YBO'larda eğitim gören öğrenci sayısı %18,7 azalarak

44 MEB, 1 Ağustos 2024.

45 A.g.e.

44 bin 503'ten 36 bin 174'e geriledi. YBO'larda eğitim gören kız öğrenci sayısı 17 bin 279 (%47,8), oğlan öğrenci sayısı ise 18 bin 895'tir (%52,2).

Köylerde eğitim gören okulöncesi öğrencilerini dışarıda bıraktığımızda ve kırsalda eğitimin bütününe bakıldığında öne çıkan nokta, öğrenci ve okul sayılarının her kademede ve eğitime erişimin her türünde (köy okulları, taşımali eğitim, pansiyon ve YBO) gerilediğidir. Taşımali eğitimde yaşanan yönetmelik değişikliği, bu hizmetten yararlanan öğrenci sayısında önemli oranda gerilemeye neden oldu. Ancak, değişiklik beklentilerin tersine pansiyon ve YBO'lardaki öğrenci sayısını artırmadı. Kırsaldaki öğrenci sayısının eğitime erişimin her türünde azalması, sayısı azalan öğrencilerin nerede olduğunu, eğitim dışına mı çıktıklarını ya da şehirlere mi göç etmek zorunda kaldıkları sorularını sormayı gerekli kılıyor. Azalan öğrenci sayısının yakından izlenmesi bu sorulara cevap bulmak için önemlidir. **Taşımali eğitimde düşürülen azami uzaklığın gözden geçirilmesi, YBO ve pansiyonların koşullarının iyileştirilmesi ve köy okullarının sayısının artması, kırsaldan kente göçün arkasında yatan önemli sorunlardan biri olan kırsalda eğitime erişim sorununu çözmeye yardımcı olacaktır.**

DEĞERLENDİRME

Türkiye'de zorunlu eğitim çağında olmasına rağmen eğitim dışında kalan 804 bin 250 çocuk bulunuyor; bu çocukların 611 bin 612'si Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, 192 bin 638'i ise yabancı uyrukludur. Eğitim dışındaki çocuk oranları, ortaöğretim kademesinde artıyor ve 16-17 yaş grubunda yoğunlaşıyor. Tüm çocukların nitelikli eğitime erişim hakkının önündeki bir diğer engel ise çocukların örgün eğitim faaliyetleri dışında kalmasıdır. Türkiye'de açıköğretim liseleri ve mesleki eğitim merkezleri gibi yaygın eğitim faaliyetlerine devam eden 18 yaş ve altındaki öğrenci sayısı 666 bin 444'tür. Eğitim dışındaki çocuklarla birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'de 1 milyon 470 bin 694 çocuğun örgün eğitim hizmetlerinden yararlanamadığı ortaya çıkıyor. Örgün eğitim dışındaki öğrenci sayısının azaltılması nitelikli eğitime erişim hedeflerinin sağlanması için ilk adım olmalıdır.

Bölgelere göre değerlendirme yapıldığında, eğitime erişim oranlarında bölgeler arasındaki farklar dikkat çekiyor. En yüksek okullulaşma oranına sahip Doğu Karadeniz'le en düşük orana sahip Güneydoğu Anadolu bölgesi arasında, ortaöğretimde düzeltilmiş okullulaşma oranları arasındaki fark 19,3 yüzde puandır.

Türkiye'de yaşayan her çocuğun nitelikli eğitime erişebilmesi ve eğitim hayatlarına eşit ve adil bir başlangıç yapabilmesi için okulöncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekiyor. Ancak, 2024-25 eğitim-öğretim yılına dair veriler, okulöncesi eğitime devam eden öğrenci sayısı ve okullulaşma oranlarının gerilediğini gösteriyor. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısı artsa da kızlarla oğlanlar arasındaki fark ve ortaöğretimde yaşanan sert düşüş, önceki yıllarda olduğu gibi devam ediyor. Geçtiğimiz yıl kırsalda eğitime dair tartışmalar çoğunlukla taşımali eğitim üzerinden devam etse de 2024-25 eğitim-öğretim yılı, köy okulları, YBO'lar ve pansiyonlardan yararlanan öğrenci sayısının da azaldığı bir yıl oldu.

Çocuklar arasında var olan ve kuşaklararası aktarılan sosyoekonomik eşitsizliklerin ortadan kalkması ve çocukların hayata eşit beceriler ve yeterliklerle başlayabilmesi için nitelikli eğitime erişim en kritik hedeflerin başında gelmelidir. Zorunlu eğitim çağında bulunan çocukların örgün eğitim faaliyetleri içerisinde kalmaları, gerek çocuğun korunması gerekse çocukların bu kritik hedeflere ulaşması için önemlidir.

OKUL



Çocukların nitelikli eğitim hakkının izlenmesinde eğitime erişim durumu en kritik göstergedir. Ancak, bu hakkın güvence altına alınması, sadece çocukların eğitimde olmasıyla sağlanamaz. Bu bağlamda eğitime erişebilen çocukların durumunun da izlenmesi gereklidir. Türkiye’de nitelikli eğitim hakkının kurumsal karşılığı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda tanımlandığı üzere örgün eğitim kurumlarıdır. Her ne kadar zorunlu eğitim çağındaki 282 bin 135 çocuk ortaokul ve ortaöğretimdeki açıköğretim kurumlarına kayıtlı olsa da, eğitime erişim denildiğinde akla gelen ilk kurum okullardır.

Bir politika alanı olarak eğitim, hem diğer politika alanlarını etkiler hem de bunlardan etkilenir. Örneğin, istihdam politikalarının öncelikli gündemlerinden biri yetenek uyumsuzluğu, eğitim sistemlerinde öğrencilere temel yeterliklerinin kazandırılmaması ile doğrudan bağlantılıdır. Benzer şekilde, sağlık alanında bir acil durum olarak nitelendirilebilecek COVID-19 salgını eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemiştir. Çoklu krizler çağında bu karşılıklı ilişkinin daha da derinleşmesi kaçınılmazdır.

Türkiye özelinde, suça sürüklenme, madde bağımlılığı, çocuk işçiliği gibi güncel sorunlar da okulla ilişkili olarak tartışılmalıdır. Bu çerçevede okul, sadece bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmemeli, çeşitli politika alanlarıyla etkileşim içinde bulunan bir kurum olarak ele alınmalıdır. Hem çoklu krizler hem de çocukları etkileyen güncel sorunlarla birlikte değerlendirildiğinde, okulların çocukların gelişimi ve esenliğinde birden fazla rol üstlendiği açıktır.

Bu çerçevede EİR 2025’in bu bölümünde okul, geniş bir ekosistemin parçası olarak ele alınıyor. Bölümün ilk kısmında okulun güncel sorunlar çerçevesinde ve politika düzeyinde nasıl izlenebileceği tartışılıyor. Bu çerçeveden hareketle ikinci ve üçüncü kısımda okulun ilişkisel düzey ve kurumsal düzeydeki durumu inceleniyor.

“DAYANIKLILIĞIN SOSYAL EKOLOJİSİ” ÇERÇEVESİNE GÖRE OKUL

Okulları geniş bir ekosistemin bir parçası olarak ele alan kuramsal çerçevelerden biri Urie Bronfenbrenner’in biyoekolojik sistem teorisidir. Bu kurama göre, çocuğun gelişimi iç içe geçmiş sistemler içinde gerçekleşir: Mikrosistem (aile, okul gibi bireyin doğrudan etkileşimde bulunduğu ortamlar), mezosistem (mikrosistemler arası ilişkiler), ekzosistem (bireyin doğrudan içinde yer almadığı fakat onu dolaylı etkileyen bağlamlar; ör. ebeveynin iş koşulları, yerel yönetim kararları), makrosistem (bir kültüre özgü değerler, normlar, kaynaklar ve politika yapıları) ve kronosistem (bireyin yaşamındaki ya da toplumdaki tarihsel ve zamansal değişimler).⁴⁶ Dolayısıyla okul, yalnızca eğitimin yürütüldüğü bir ortam değil, aynı zamanda çocuğun gelişimini etkileyen bu çok katmanlı ekosistemin merkezinde yer alan bir kurumdur.

Bronfenbrenner’in biyoekolojik sistem teorisini kaynak alan “Dayanıklılığın Sosyal Ekolojisi” (DSE) yaklaşımı ise, bireysel uyum ve baş etme becerilerini merkeze alan klasik dayanıklılık modellerinden farklı olarak, dayanıklılığı bireylerin içinde bulundukları sosyal, kurumsal ve kültürel ekosistemlerle kurdukları ilişkiler üzerinden açıklar.⁴⁷ **Bir çocuk ya da genç, yalnızca kişisel özellikleri sayesinde değil; ailesi, öğretmenleri,**

⁴⁶ Bronfenbrenner ve Morris, 2006.

⁴⁷ Ungar, 2012.

okulun işleyişi, yerel hizmetler ve toplumsal değerler arasındaki koruyucu ağ sayesinde dayanıklılık geliştirebilir. Bu yaklaşım, dayanıklılığı bir özellik olarak değil, süreç ve bağlamsal bir sonuç olarak görür. Kimin, neye, hangi koşullarda dayanıklı olduğunu izler.⁴⁸

DSE bağlamında değerlendirildiğinde okul, çocukların dayanıklılığını destekleyen sosyal ekolojinin merkezidir. Çünkü okul, hem doğrudan etkileşimlerin gerçekleştiği bir mikrosistemdir (öğretmen-öğrenci, akran ilişkileri) hem de diğer sistemlerin kesişim noktasıdır.⁴⁹ Ailelerle, yerel yönetimlerle, sosyal hizmetlerle, kültürel normlarla sürekli etkileşim içindedir.⁵⁰ Bu nedenle **okulun işlevi yalnızca eğitim hizmetleri sunmak değil, aynı zamanda çocukları koruyucu kaynaklarla ilişkilendiren, kriz veya kesinti durumlarında öğrenmenin ve iyi olma hâlinin sürekliliğini sağlayan bir bağlantı noktası oluşturmaktır.** Bu çerçeveden bakıldığında, okulun dayanıklılığı destekleme kapasitesi, çocuklar risklerle karşılaştıklarında onların okul dışına itilme ve çekilmelerini önleyen bir koruma mekanizması işlevi de görür. Türkiye’de son dönemde farklı davalarla yeniden gündeme gelen suça sürüklenen çocuklar olgusu, çocuklar arasında bağımlılık yapıcı madde kullanımı, çocuk işçiliği ve zorbalık gibi güncel sorunlar bu çerçeveden hareketle okulla ilişkili olarak da değerlendirilebilir. Bunlar dışında çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesi ve okul temelli olarak çocuk yoksulluğuyla mücadele için en etkili politikalardan biri olan okul yemeği de yalnızca bir “beslenme müdahalesi” olarak değil, öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, çocukların okulla bağlarını ve okulun koruyucu işlevini güçlendiren bir sosyal politika aracı olarak ele alınmalıdır. Türkiye’de çocukların devlet okullarında sağlıklı ve ücretsiz okul yemeğine hâlâ erişememesi de çocuklarla ilgili güncel sorunlardan biridir.

Diğer yandan, okulun dayanıklılığı desteklemesi yalnızca koruyucu mekanizmalarının gücüyle değil, sınırlarının ve kırılmalıklarının farkında olunmasıyla da ilgilidir. Okulun kurum olarak sahip olduğu kaynaklar, insan gücü ve karar alanı sınırlıdır; çocukların karşılaştığı birçok risk (yoksulluk, aile içi şiddet, bağımlılık, dijital zorbalık vb.) okulun etki alanının dışından gelir. Bu durum, DSE çerçevesinde okulun kendi sınırlarını tanıyan ve diğer kurumlarla (sosyal hizmet, sağlık, yerel yönetimler) işbirliğini güçlendiren bir aktör olarak konumlanmasının önemini gösterir. Dolayısıyla **okul, dayanıklılığın yalnızca üreticisi değil, aynı zamanda kurumsal kırılmalıkların da yansıtıcısıdır.**

Okulun rolü, sınırlılıklarının da farkında olarak, DSE çerçevesine göre üç düzeyde incelenebilir. İlişkisel düzeyde okul; güvenilir yetişkinlerin, destekleyici akran ağlarının ve güçlü bir aidiyet hissinin varlığıyla çocuklara psikososyal koruma sağlar.⁵¹ Kurumsal düzeyde okul; kapsayıcı, öngörülebilir ve onarıcı pratikler yoluyla öğrencilerin öğrenme sürekliliğini güvence altına alır ve kriz ya da kesinti sonrasında yeniden uyum süreçlerini destekler.⁵² Politika düzeyinde ise okul, sosyal hizmet, sağlık, beslenme ve koruma gibi diğer kamu politikalarıyla kurduğu bağlantılar sayesinde çocukların haklarının bütünsel biçimde yaşama geçirilmesine aracılık eder.⁵³ Bu başlık altında politika düzeyinde güncel sorunlarla⁵⁴ okulun ilişkisi ele alınıyor. Bölümün sonraki başlıklarında ise Türkiye’deki okulların ilişkisel ve kurumsal düzeyindeki durumları değerlendiriliyor.

48 A.g.e.

49 Theron ve Engelbrecht, 2012.

50 Henderson, 2012.

51 Theron ve Engelbrecht, 2012.

52 Henderson, 2012; Sharma ve Sen, 2012.

53 Bottrell ve Armstrong, 2012.

54 Bölümde dile getirilen sorunlardan çocuk işçiliği “Ekonomik Kriz ve Eğitim” başlığı altında, zorbalık ise bu bölümün “İlişkisel Düzeyde Okul” başlığı altında değerlendiriliyor.

SUÇA SÜRÜKLENEN ÇOCUKLAR

2024 yılında Türkiye’de güvenlik birimlerine 202 bin 785 suça sürüklenen çocuk getirildi. Bu durum son 10 yılda 2022’den (206 bin 853) sonraki en yüksek seviyeye ulaşıldığını gösteriyor.⁵⁵ 2022’den 2023’e %13,5 oranında azalan sayı, 2024’te %13,3 oranında arttı. 2024 yılında suça sürüklenen çocukların profiline bakıldığında, bu çocukların %60,5’i 15-17 yaş grubundaki oğlan çocuklardır.⁵⁶ Yaş ayrımı olmadan bakıldığında da oğlanların oranı %89,1’dir.⁵⁷ İstinat edilen suçun türüne göre bakıldığında en fazla çocuğun karıştığı olaylar; yaralama (%40,4), hırsızlık (%16,6) ve uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak, satmak, satın almaktır (%8,2).⁵⁸

Kamuoyunda suça sürüklenen çocuklar üzerine yapılan tartışmalara bakıldığında sıklıkla “hayatta kalanlara odaklanma yanılgısı” gibi bilişsel önyargılara veya “istisnadan genelleme hatası” gibi hatalı genellemelere başvurulduğu görülüyor. Bu olguya hayatta kalanlara odaklanma yanılgısıyla yaklaşıldığında, yalnızca zorlu koşullara rağmen eğitimini tamamlayabilen veya suça sürüklenmeden yaşamını sürdürebilmiş çocukların hikâyeleri öne çıkarılır. Bu da suça sürüklenen çocuklar olgusunun çocuğun failliğine, başarısına indirgenmesine neden oluyor. İstinadan genelleme hatasında ise, birkaç istisnai örnekten hareketle bu çocukların durumu hakkında genelleme yapılır: Örneğin, bireyler kendi zor çocukluk deneyimlerine karşın suça karışmamış olduklarını kanıt göstererek tüm çocukların aynı biçimde dayanıklı olabileceklerini savunur. Ancak, DSE yaklaşımında da vurgulandığı üzere, **dayanıklılık, yalnızca bireysel iradenin değil, bireyin çevresindeki ilişkisel, kurumsal ve politik destek ağlarının sonucudur. Çocuğun güçlü kalabilmesi, bu ağların bütünlüğüne ve erişilebilirliğine bağlıdır. Bu nedenle, suça sürüklenme olgusu, bireysel ahlaki yetersizlik olarak değil, dayanıklılık ağlarının zayıflığı üzerinden değerlendirilmelidir.** DSE’nin önerdiği bu bakış açısı, hem çocukları suçun faili değil, sosyal ekolojinin göstergesi olarak anlamamızı sağlar hem de eğitim ve sosyal politika alanlarının bu ağları onarma sorumluluğunu hatırlatır.

Türkiye’de 12–15 yaş arası suça sürüklenen 225 çocukla yapılan görüşmelere dayanan bir çalışma, düşük eğitim düzeyi, düzensiz okul devamı ve özellikle annelerin eğitim düzeyinin düşük olmasının, suça sürüklenme olasılığını anlamlı biçimde artırdığını gösteriyor.⁵⁹ Araştırma, eğitime düzenli olarak devam etmenin özellikle hırsızlık ve madde bağlantılı suçlarda azalma ile ilişkili bulunduğunu ortaya koyuyor.⁶⁰ Ayrıca araştırma, etkili müdahalelerin eğitimsel destek, aile güçlendirme, psikososyal destek ve madde bağımlılığı önleme programları gibi çok bileşenli yaklaşımların bütünsel şekilde uygulanmasıyla mümkün olabileceğini vurguluyor.⁶¹ Okulun rolünü değerlendiren başka bir çalışmada ise düşük riskli okulların yüksek riskli okullara kıyasla daha iyi fiziksel koşullara, daha olumlu yetişkin-öğrenci etkileşimlerine ve problemler ortaya çıkmadan önce ilişkisel, çevresel ve davranışsal düzenlemelerle yani proaktif disiplin uygulamalarına sahip olduğu paylaşılıyor.⁶²

55 TÜİK, 1 Ağustos 2025.

56 A.g.e.

57 A.g.e.

58 A.g.e.

59 Arslan vd., 2025.

60 A.g.e.

61 A.g.e.

62 Christle vd., 2005.

ÇOCUKLARDA BAĞIMLILIK YAPICI MADDE KULLANIMI

Son dönemde çocuklarla ilgili endişe verici durumlardan biri de bağımlılık yapıcı madde kullanımıdır. Türkiye’de çocuk ve ergenlerde madde kullanımıyla ilgili güncel, ulusal düzeyde temsil gücü olan veriler sınırlıdır; bu konudaki gündem çoğunlukla tekil olaylar üzerinden şekilleniyor. Vakaların ne kadarının okul çevresinde gerçekleştiği paylaşılsa da Emniyet Genel Müdürlüğü Narkotik Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığınca yürütülen NARKOTİM projesi kapsamında 2023 yılında okul çevreleri, park ve bahçeler ile cadde ve sokaklarda 81 bin 191 uyuşturucu madde arzı olayına müdahale edildi.⁶³ Çocuk ve gençlerde bağımlılıkla mücadele Türkiye’de ağırlıklı eğitim programları şeklinde müdahalelerle gerçekleşse de araştırmalar, okuldaki olumsuz akran dinamikleri,⁶⁴ akademik stres ve başarısızlık⁶⁵, okuldaki akran danışmanlığı ve ruh sağlığı desteği eksikliği⁶⁶ gibi etkenlerin ergenlerde madde bağımlılığı riskini etkilediğini ortaya koyuyor.

Çocuk ve gençlerde bağımlılığa karşı müdahaleler, akran ilişkilerini ve aidiyeti güçlendiren sınıf rutinleri ve okul iklimi çalışmalarını, okul içi psikososyal destek ve yönlendirme hatlarını, sağlık-sosyal hizmet ağlarıyla kurulan kurumsal bağlantıları aynı anda hedeflemelidir. Etki izleme de devamsızlık, disiplin vakaları, yardım arama davranışı ve güvenli yetişkin algısı gibi göstergeler üzerinden yapılmalıdır.

ÜCRETSİZ VE SAĞLIKLI OKUL YEMEĞİNE ERİŞİM

Okul yemeği, hem çocuğun gelişimi için gereken gıdayı sağlayarak fiziksel iyi olma hâlini destekler, hem de ailelerin üzerindeki ekonomik yükü azaltarak hane düzeyindeki risklerin çocuğun okul deneyimine taşınma olasılığını düşürür. Dolayısıyla okul yemeği programları, dayanıklılığı mümkün kılan ekolojik ağın içinde yapısal ve koruyucu müdahalelerdir. **Türkiye’de eğitimdeki tüm öğrencileri kapsayan ücretsiz ve sağlıklı bir okul yemeği programı bulunmuyor. Mevcut durumda, MEB taşımali eğitim hizmetinden yararlananlara, pansiyonlu okullarda kalan öğrencilere ve özel eğitim öğrencilerine ücretsiz okul yemeği hizmeti sağlıyor.**

Okul yemeği konusunda, MEB’in önceki yıllarda programın tüm öğrenciler için genişletilmesine yönelik çalışmaları bulunuyordu.⁶⁷ Ancak, yine MEB tarafından 2024 yapılan açıklamada programın tüm öğrencilere yaygınlaştırılmasının “mantıklı ve rasyonel” bulunmadığı, okul yemeği hizmetlerinin sadece ihtiyaç sahibi olan öğrencileri sunulmaya devam edeceği paylaşılmıştı.⁶⁸ **TÜİK verilerine göre MEB tarafından okul yemeğine ilişkin kamuoyuna yansıyan son açıklamanın yapıldığı Eylül 2024 ile Ekim 2025 arasında gıda ve alkolsüz içecek fiyatları %40,7 oranında arttı.⁶⁹ Aynı dönemde okul yemeği hizmetlerinden yararlanan gruptan taşımali eğitimdeki öğrenci sayısı %16,2 oranında, parasız yatılı öğrencilerin sayısı ise %7,0 oranında azaldı. Özel eğitimdeki öğrencilerin sayısı ise %7,7 arttı.**

⁶³ Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, 2025.

⁶⁴ Sale vd., 2003.

⁶⁵ Bryant ve Zimmerman, 2002.

⁶⁶ Kenneth vd., 2023.

⁶⁷ Kesbiç vd., 2024.

⁶⁸ A.g.e.

⁶⁹ TÜİK, 3 Kasım 2025.

Sulukule Gönüllüleri Derneği tarafından yürütülen “Okulda Beslenmenin Hakkını Verelim” projesi kapsamında yapılan hesaplama göre, 2024-25 döneminde Türkiye’de bir çocuğun okulda ücretsiz bir öğün yemeğinin ortalama maliyeti; okulöncesi için günde 36,05 TL, ilkökul ve ortaokul için günde 48,91 TL, lise içinse günde 61,77 TL’dir.⁷⁰ Dernek tarafından gereken toplam bütçenin 6 milyar Amerika Birleşik Devletleri (ABD) doları, yani kamu harcamalarının %1,5’i olduğu vurgulanıyor.⁷¹ Proje kapsamında yapılan izleme çalışmasında 2008’den beri okulda ücretsiz beslenme desteğiyle ilgili 25 kanun teklifi, 55 soru önergesi, 15 araştırma önergesi verildiği paylaşıldı.⁷²

UNESCO ve Okul Sağlığı ve Beslenmesi Araştırma Konsorsiyumu tarafından hazırlanan rapora göre, çocukların uygun fiyatlı ve besleyici gıdalara erişiminin sağlanması, çocuk yoksulluğuyla mücadelede temel bir strateji olarak öneriliyor.⁷³ Bulgular, ücretsiz veya düşük maliyetli okul yemeği programlarının yalnızca beslenmeyi değil, okula devamı ve akademik başarıyı da olumlu etkilediğini gösteriyor.⁷⁴

2024’te dünya genelinde 459 milyon çocuk okul yemeğinden yararlanıyor.⁷⁵ Bu programlar arasında özellikle “bütünsel okul yaklaşımı” ile hazırlananlar Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Okul Sağlığı ve Beslenmesi Araştırma Konsorsiyumu raporunda örnek gösteriliyor: Bu yaklaşımla hazırlanan programlar, okul yemeğinin, beslenme eğitimi, okul bahçeleri gibi deneyimsel etkinlikleri ve fiziksel hareketi tamamladığı, yerel tarım ve sürdürülebilir gıda tedarikiyle bağ kurduğu modellerdir.⁷⁶ Bu modellerin daha kalıcı sonuçlar üretip hem sağlık hem öğrenme hem de yerel gıda sistemlerinde olumlu dönüşüm yarattığı paylaşıyor.⁷⁷

Bütünsel okul yaklaşımı olarak Türkiye’den verilebilecek bir örnek 2023 Kahramanmaraş depremleri sonrasında Hatay’ın Antakya ilçesinde Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), TOKTUT ve Hüsnü M. Özyeğin Vakfı işbirliğinde yürütülen “Sağlıklı Beslen, Sevgiyle Büyü” Beslenme Desteği Projesi’dir. Proje, afet sonrası koşullarda okulöncesi çocukların hem fiziksel hem duygusal iyi olma hâlini desteklemek amacıyla, konteyner kentlerdeki 25 anaokulunda öğrenim gören 1.350 çocuğa her gün dengeli, sağlıklı ve güvenli öğünler sunarak çocukların günlük besin gereksiniminin en az %40’ını karşıladı.⁷⁸ İzleme-değerlendirme sonuçları, düzenli beslenme desteğinin yalnızca çocukların fiziksel gelişimini değil; okula aidiyet, eşitlik duygusu, paylaşma, birlikte hareket etme ve kendini değerli hissetme gibi sosyal-duygusal göstergeleri de güçlendirdiğini ortaya koyuyor.⁷⁹ Ailelerin maddi yükünün azalması, zaman tasarrufu ve sağlıklı beslenme konusunda farkındalık kazanması; yerel üreticiler, kadın istihdamı ve okul yönetimlerinin sürece katılımıyla projenin çok katmanlı bir ekolojik müdahale olduğu söylenebilir.

⁷⁰ Öztek, 4 Kasım 2025. .

⁷¹ Sulukule Gönüllüleri Derneği, 15 Eylül 2025.

⁷² A.g.e.

⁷³ UNESCO ve LSHTM, 2025.

⁷⁴ A.g.e.

⁷⁵ UNESCO ve LSHTM, 2025.

⁷⁶ A.g.e.

⁷⁷ A.g.e.

⁷⁸ AÇEV, 2025. .

⁷⁹ A.g.e.

İLİŞKİSEL DÜZEYDE OKUL

İlişkisel düzey, okulda çocukların dayanıklılığını destekleyen ekolojik sistemin ilk halkasıdır. Bu düzey, öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranlarıyla kurdukları ilişkiler aracılığıyla okul içinde bir güven, değer görme ve aidiyet ağı oluşturur. Ebeveynlerin okulla ilişkileri de bu ağı güçlendirir. Bu ağ, çocukların okulla olan duygusal bağlarını, öğrenme motivasyonlarını ve iyi olma hâllerini şekillendirir. Bu bölümde ilişkisel düzey, okul aidiyeti, akran ilişkileri ve zorbalık, öğrenci-öğretmen ilişkileri ve okul-veli ilişkileri başlıkları altında değerlendiriliyor.

OKUL AİDİYETİ

Okul aidiyetinin birbiriyle bağlantılı iki parçası vardır: Sosyal aidiyet, öğrencinin okulda kurduğu ilişkilere odaklanırken; akademik aidiyet, öğrencinin akademik beklentileri karşılama ve akranlarıyla birlikte ortak öğrenme ilgisine odaklanır.⁸⁰ Bu çerçevede, öğrencinin üstündeki akademik başarı baskısının yönetilmesi, öğrencinin akranlarıyla, öğretmenleriyle ve genel olarak okulla ilişkisinin iyileştirilmesi gibi okul aidiyetini güçlendirmenin bir parçasıdır. PISA verileriyle 41 ülkede 15 yaşındaki öğrencilerle yapılan bir çalışmaya göre, aidiyet üzerinde en güçlü etkiye sahip değişken öğretmen-öğrenci ilişkisidir.⁸¹ Öğretmen desteğinin yüksek olduğu, sınıf yönetiminin adil ve tutarlı biçimde yürütüldüğü ortamlarda öğrencilerin aidiyet duygusunun da arttığı gözlemleniyor.⁸² Bu ve farklı araştırmalar sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların okul aidiyetinin daha düşük olduğuna işaret ediyor.⁸³



ERG SÖZLÜK

Okul Aidiyeti

Okul aidiyeti “öğrencilerin okulun sosyal ortamında kendilerini bireysel olarak kabul edilmiş, saygı duyulmuş, dahil edilmiş ve desteklenmiş hissetme düzeyi” olarak tanımlanabilir.

Kaynak: Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. The Journal of early adolescence, 13(1), 21-43. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0272431693013001002>

2024 yılında yayımlanan 11-18 yaş arası çocuklar ve ebeveynlerini kapsayan Türkiye temsili bulgular içeren *Krizler Çağında Çocuk Olmak* araştırmasına göre, Türkiye’de öğrencilerin büyük çoğunluğu okulda kendilerini arkadaşları arasında sevilen (%93) ve güvende hisseden (%85) bireyler olarak tanımlıyor.⁸⁴ Ancak bu bulgu gruplara göre farklılaşıyor: Oğlan çocuklar, kız çocuklara kıyasla okulda daha olumsuz deneyimlere sahipken, 15-18 yaş arasındaki çocukların da okul deneyimleri daha küçük çocuklara kıyasla daha olumsuzdur.⁸⁵ En düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerden gelen çocukların da diğer çocuklara kıyasla okul deneyimlerinin daha olumsuz olduğu araştırmanın bulguları arasında yer alıyor.⁸⁶

⁸⁰ Green vd., 2016.

⁸¹ Chiu vd., 2016.

⁸² A.g.e.

⁸³ Chiu vd., 2016; Hautala vd., 2022.

⁸⁴ Uyan-Semerci vd., 2025.

⁸⁵ A.g.e.

⁸⁶ A.g.e.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise çocukların öğrencilik hayatlarından memnuniyetlerinin okula ne kadar aidiyet duydukları ve okulda ne kadar güvende hissettikleriyle ilişkili olmasıdır.⁸⁷ Bu bulguların da gösterdiği üzere, **okul aidiyeti ve güven duygusu, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde merkezi bir rol oynuyor, ancak bu ilişki yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik statü farklılıklarıyla biçimleniyor.** Bu durum, dayanıklılık için bağlamın göreceli etkisi ilkesini doğrular niteliktedir: Öğrencinin yalnızca bireysel kaynakları değil, çevresindeki toplumsal koşullar da aidiyet deneyimi için belirleyicidir. Bu çerçevede aidiyete yönelik müdahaleler, farklı öğrenci gruplarına özel olacak şekilde tasarlanmalıdır.

AKRAN İLİŞKİLERİ VE ZORBALIK

Son dönemde çocukların akranlarıyla ilişkileri konusunda öne çıkan problem zorbalıktır. Zorbalık, gerçek veya algılanan bir sosyal güç dengesizliği içeren, istenmeyen, saldırgan bir davranış olarak tanımlanabilir. Zorbalık, daha az avantajlı veya daha güçlü öğrencileri içerir ve zorbalık olayları ağırlıklı mağdurların görünür bir kışkırtması olmadan gerçekleşir.⁸⁹ Bu çerçevede **zorbalığın üç temel özelliği vardır: Tekrarlama, güç dengesizliği ve zarar verme niyeti.**⁹⁰

600 binden fazla katılımcının yer aldığı 116 araştırmanın meta-analizine göre, çocukların dörtte biri (%25) zorbalığa maruz kalıyor.⁹¹ Çalışmaya göre, her altı öğrenciden biri ise hem zorba hem mağdur olarak tanımlanıyor.⁹² Zorbalığa uğrayan katılımcılarda duygusal sıkıntı, yalnızlık, kaygı, depresyon, intihar düşünceleri ve hatta intihar girişimleri görüldüğü belirtiliyor ve zorbalık yapanlar da benzer şekilde ruhsal sorunlar yaşıyor.⁹³ Hem mağdur hem zorba olanlar ise en yüksek düzeyde duygusal sıkıntı ve yalnızlık bildiriyor.⁹⁴ Bu sonuçlar, zorbalığın ciddi bir küresel sorun olduğunu ortaya koyuyor.

2025 yılında FutureBright Group tarafından yapılan *Sessiz Kalma, Farkında Ol: Türkiye Zorbalık Araştırması* Türkiye temsili örneklemiyle bu küresel sorunun Türkiye'deki etkilerine ilişkin bulgular sunuyor. Araştırmaya katılan ve 6-19 yaş grubunda ilkökul, ortaokul veya lise eğitimi gören çocukları olan ebeveynlerin %68'i çevrelerindeki bir çocuğun zorbalığa uğradığını paylaşıyor.⁹⁵ Ebeveynlere bu çocukların kendilerine yakınlık derecesi sorulduğunda %36'sı kendi çocukları, %44'ü ise çocuklarının okuldan arkadaşı olduğunu belirtiyor.⁹⁶ Çocuğu zorbalığa uğrayan ebeveynlerin %34'ü bunun düzenli olarak tekrarlandığını söylüyor.⁹⁷ Ebeveynler, zorbalık yapan çocukların üçte ikisinin aile kaynaklı sebeplerle bu davranışları sergilediğini düşünüyor.⁹⁸ Ebeveynler, zorbalığa uğrayan çocukların profilini ise ağırlıklı olarak çekingen/içine kapanık olma, maddi durumu kötü olma, fiziksel olarak küçük ya da "farklılıkları" olma özellikleriyle tarif ediyor.⁹⁹

⁸⁷ A.g.e.

⁸⁸ Centwane Calhoun Sr, 2025.

⁸⁹ Longobardi vd., 2018.

⁹⁰ A.g.e.

⁹¹ Ariani vd., 2025.

⁹² A.g.e.

⁹³ A.g.e.

⁹⁴ A.g.e.

⁹⁵ FutureBright Group, 2025.

⁹⁶ A.g.e.

⁹⁷ A.g.e.

⁹⁸ A.g.e.

⁹⁹ A.g.e.

Çocukları zorbalığa uğrayan ebeveynlerin beyanlarına göre en fazla karşılaşılan zorbalık türleri şunlardır: Sözlü zorbalık (%74), fiziksel zorbalık (%61), ilişkisel zorbalık (%51) ve eşyalara zarar verme (%43).¹⁰⁰ Araştırma, çocukların yaşı büyüdükçe zorbalık türlerinin farklılaştığını, lise grubunda maddi zorbalığın daha öne çıktığını vurguluyor.¹⁰¹ Diğer yandan 2, 3, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencileri arasında zorbalık mağduru olmanın daha yüksek olduğu belirtiliyor.¹⁰² Oğlan çocukların kız çocuklardan daha fazla fiziksel zorbalığa uğradığı paylaşıyor.¹⁰³

Araştırma kapsamında ebeveynlerin beyanları üzerinden zorbalığın mağdur çocuklar üzerindeki etkisi de inceleniyor: Zorbalık mağduru çocukların %58'i okula gitmek istemiyor, %36'sının ders başarısında düşüş gözlemleniyor, %24'ü uyku problemleri yaşıyor.¹⁰⁴ Siber zorbalığa uğrayanların daha fazla uyku problemi çektiği ve "kendine zarar verme düşüncelerine girişimine" sahip olduğu paylaşıyor.¹⁰⁵ Araştırma kapsamında ebeveynlere zorbalığa karşı neler yapılabileceği sorulduğunda politikalar farklılaşsa da çözüm için ana aktörün okul olduğuna yönelik bir konsensus olduğu görülüyor.¹⁰⁶

MEB ise 2024 Aralık'ta ortaokul, 2025 Şubat'ta lise 10 ve 11. sınıf öğrencileriyle "Okulda Şiddet Algısı" araştırması yaptı. Ağırlıklı olarak dijital ortamdaki şiddet algısına ilişkin bulguların paylaşıldığı araştırmada; öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%92,3) özel bilgi veya fotoğrafların izinsiz paylaşılmasını ve tehdit edilme durumlarını dijital şiddet olarak tanımladığı vurgulanıyor. Bu oranın ortaokul düzeyinde de benzer (%88,5) olduğu belirtiliyor.¹⁰⁷ Bununla birlikte, sosyal medya etkileşimlerinde beğeni geri çekme ya da gruplardan dışlanma gibi davranışlar da öğrencilerin %15 ila 20'si tarafından şiddet olarak algılanıyor.¹⁰⁸ Bu sonuçlar, gençlerin dijital ortamdaki mikro dışlamaları da duygusal zarar bağlamında yorumladıklarını gösteriyor. Katılımcıların %53'ü en az bir kez sosyal medyada hakarete uğradığını, %40'ı ise başkalarına hakaret ettiğini belirterek, dijital mecraların hem mağduriyet hem uygulayıcılık döngüsünün iç içe geçtiği "çift yönlü bir şiddet alanına" dönüştüğünü ortaya koyuyor.¹⁰⁹ Özellikle izinsiz paylaşım gibi ciddi ihlallerde mağduriyet oranının %11'i aşması, çevrimiçi alanlarda çocukların korunmasına yönelik politikaların aciliyetini vurguluyor.¹¹⁰

MEB tarafından düzenlenen "Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitimde Öne Çıkan Konular" çalıştaylarında akran zorbalığı temasının öğretmenlerin deneyimleri üzerinden tartışmaya açıldığı görülüyor.¹¹¹ Bu çalıştaylardan çıkacak bulgular, öğretmenlerin hangi alanlarda destek gereksinimi duyduğunu görünür kılarak, zorbalıkla mücadelede önleme, müdahale ve yönlendirme basamaklarının birlikte işlenmesini kolaylaştırabilir. Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün paylaştığı verilerde, 15 milyon 500 bin öğrenci, 663 bin 518 veli ve 126 bin civarında öğretmene öfke yönetimi eğitimi verildiği paylaşıldı.¹¹² 2025'te Erzurum'da başlatılan "Öğretmenlerin İyi Oluş Hallerinin Geliştirilmesi ve Akran Zorbalığı Konusunda Kapasitelerinin Güçlendirilmesi Projesi"

¹⁰⁰ FutureBright Group, 2025.

¹⁰¹ A.g.e.

¹⁰² A.g.e.

¹⁰³ A.g.e.

¹⁰⁴ A.g.e.

¹⁰⁵ A.g.e.

¹⁰⁶ A.g.e.

¹⁰⁷ MEB, 5 Mart 2025.

¹⁰⁸ A.g.e.

¹⁰⁹ A.g.e.

¹¹⁰ A.g.e.

¹¹¹ MEB, 19 Aralık 2024.

¹¹² A.g.e.

ise 81 ilden gelen 360 psikolojik danışman ve rehber öğretmeni eğitici olarak yetiştirerek, öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede yalnızca gözlemci değil, önleyici ve onarıcı bir okul ikliminin taşıyıcıları hâline gelmeleri hedeflendi.¹¹³ MEB, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) işbirliğiyle yürütülen Eğitime Katılım ve Devamsızlığı İzleme Projesi'nde, erken okul terki riskini azaltmak amacıyla akran zorbalığını, ihmal ve istismarı, davranışsal bağımlılıkları ve okul aidiyetini birlikte değerlendiren modüler eğitim setleri geliştirildi.¹¹⁴ Ayrıca, MEB tarafından akran zorbalığının özellikle okula başlama yaşındaki farklardan kaynaklanabildiği belirtilerek, bu farkı azaltmak için adım atılacağı paylaşıldı.¹¹⁵ Ayrıca tüm okullarda en az bir rehber öğretmenin bulunmasının hedeflendiğini belirtildi.¹¹⁶

Araştırmalar, tutarlı biçimde uygulanan disiplin politikaları ve öğrencilerle güven temelli ilişki kurabilen öğretmenler gibi yetişkinlerin varlığının zorbalık vakalarını düşürdüğünü ortaya koyuyor.¹¹⁷ Buna karşılık cezalandırıcı disiplin yaklaşımlarının okulda zorbalığın artışıyla ilgili olabileceği, olumlu disiplin uygulamaları ve sosyal-duygusal öğrenme temelli yöntemlerin ise özellikle oğlan öğrenciler arasında zorbalığı azalttığı belirtiliyor.¹¹⁸ **Bulgular, açık kuralların ve destekleyici ilişkilerin bir arada bulunduğu okul iklimlerinin zorbalık oranlarını azaltmada en etkili model olduğunu gösteriyor.**¹¹⁹

Zorbalıkla mücadelede etkili bir politika çerçevesi, yalnızca bireysel davranışlara değil, okulun fiziksel, ilişkisel ve kurumsal yapısına odaklanan bütünsel ve veri temelli bir yaklaşım gerektirir. Bu kapsamda öncelikle şiddet ve zorbalık göstergelerinin (olay türü, konumu, siber/fiziksel ayrımı gibi detaylarla) okul temelli biçimde sistematik olarak toplanması, MEB tarafından düzenli yayımlanması gereklidir. Bu izleme sistemi, devamsızlık, aidiyet düzeyi, disiplin kayıtları, yardım arama davranışı gibi göstergelerin de izlenmesiyle okul-il düzeyinde çok bileşenli bir erken uyarı sistemine dönüşebilir. **Hem zorbalıkla mücadelede hem de okul aidiyetinin desteklenmesinde öğretmenlerin anahtar aktörler olarak görülmeleri, öğretmenlerin iyi olma hâlinin, zorbalıkla mücadele kapasitesinin bir parçası olarak ele alınması gerektiğini gösteriyor.** Ayrıca zorbalık vakalarının önlenmesi, güvenlik odaklı fiziki tedbirlerin artırılmasından ziyade, okul ekosisteminde güvene dayalı ilişkilerin güçlendirilmesi ve bunun sonucunda öğrencilerin içsel güvenlik algılarının desteklenmesiyle mümkündür.

ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİ

Öğrenci-öğretmen ilişkileri, hem öğrencinin iyi olma hâlini hem de öğretmenin mesleki doyumunu doğrudan etkileyen çift yönlü bir süreçtir. 105 araştırmayı kapsayan bir meta-analize göre öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları sıcak ve destekleyici ilişkiler, mesleki doyum ve sınıf yönetimi becerileriyle güçlü biçimde ilişkilidir.¹²⁰ Öğrenci tarafında ise, Almanya'da beş yıl boyunca 3 bin 446 ortaokul öğrencisinin izlendiği bir çalışmada, öğretmen tarafından destek görme algısındaki artışın, öğrencilerin okuldan keyif alma ve öznel sağlık algısında kalıcı iyileşme sağladığı görüldü.¹²¹ Bu bulgular, öğretmen-öğrenci ilişkisinin yalnızca sınıf içi iletişim biçimi değil, aynı zamanda okulun sosyal ekolojik yapısında öğrenme, aidiyet ve dayanıklılık

¹¹³ MEB Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı, 23 Eylül 2025.

¹¹⁴ MEB OGM, 6 Ekim 2025.

¹¹⁵ MEB, 9 Ekim 2025.

¹¹⁶ A.g.e.

¹¹⁷ Gregory vd., 2010.

¹¹⁸ Kovacevic Lepojevic vd., 2024.

¹¹⁹ Gerlinger vd., 2021; Konold vd., 2018.

¹²⁰ Wartenberg vd., 2023.

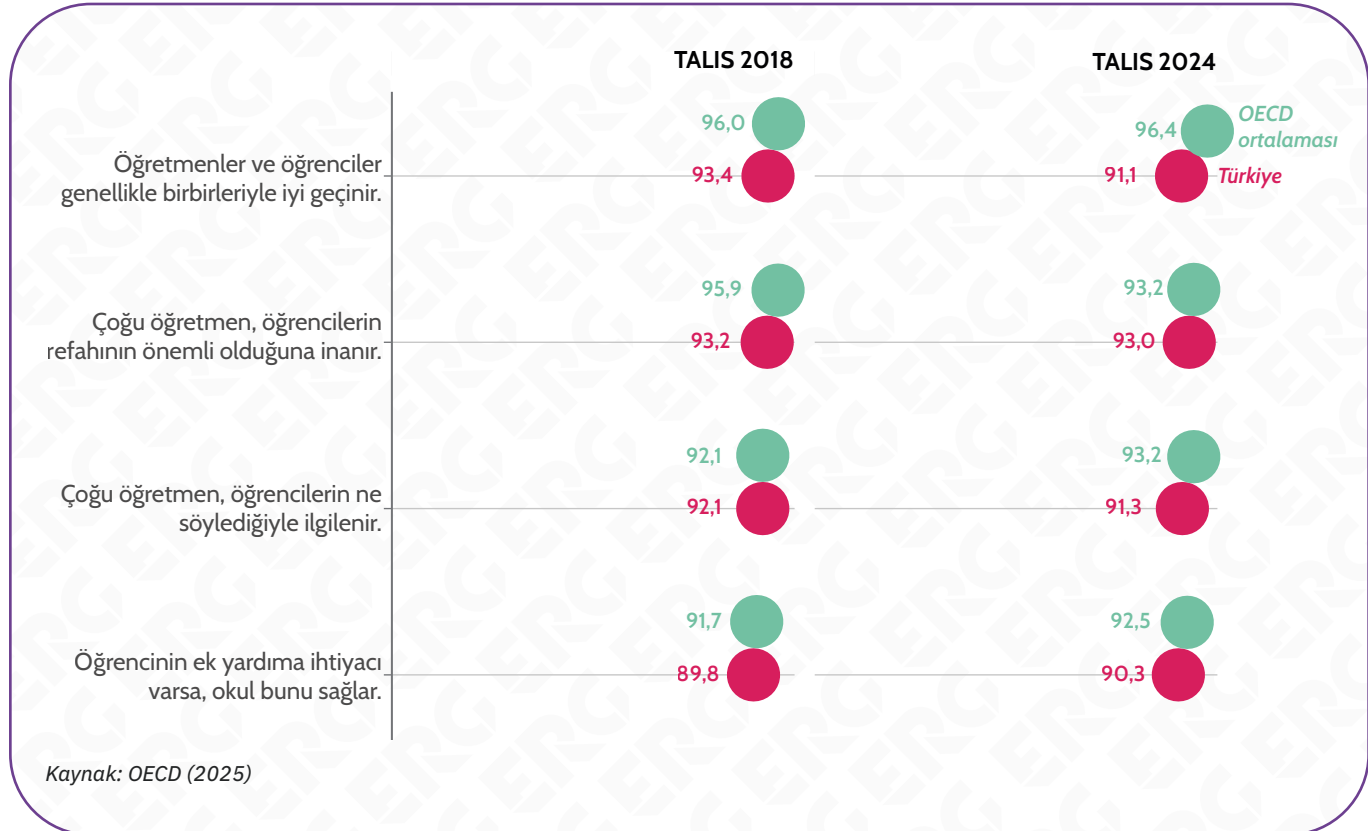
¹²¹ Kleinkorres vd., 2023.

arasında köprü kuran bir koruyucu mekanizma olduğunu ortaya koyuyor. Dolayısıyla **öğretmen-öğrenci ilişkisi, bireysel bir beceriden çok, okulun sosyal politikasının ve kültürel ikliminin bir göstergesi olarak ele alınmalıdır.**

Türkiye’de bu ilişkilerin durumu *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2024* verileriyle değerlendirildiğinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin genel olarak güçlü olduğunu ancak Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ortalamasının biraz gerisinde seyrettiğini gösteriyor. TALIS 2024 kapsamında öğretmenlerin algılarını yansıtan dört göstergenin tamamında Türkiye, OECD ortalamasının 2 ile 5 puan altındadır (Grafik 9). Türkiye’nin oranları yüksek görünse de bu fark anlamlıdır; çünkü, bu tür anketlerde çoğu öğretmen olumlu yanıt verdiği için, küçük gibi görünen 2-5 puanlık farklar bile öğrencilerin kendini duyulmuş ve desteklenmiş hissetme düzeyinde önemli farklılıklara işaret edebilir.

Aynı göstergelere 2018 ile karşılaştırmalı bakıldığında ise üç göstergede gerileme göze çarpıyor. En belirgin düşüş, “öğretmenler ve öğrenciler genellikle iyi geçinir” diyenlerin oranındadır: 2018’de %93,4 iken 2024’te %91,1’e indi (Grafik 9). Sadece “öğrencinin ek yardıma ihtiyacı varsa okul bunu sağlar” göstergesinde ise sınırlı bir artış var (%89,8’den %90,3’e) (Grafik 9). **Bu tablo, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin hâlâ güçlü bir zemine sahip olduğunu, ancak son yıllarda öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu yakınlık, duyarlılık ve dinleme kapasitesinde küçük bir zayıflama olduğunu gösteriyor.**

GRAFİK 9: TALIS BULGULARINA GÖRE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİ (%)



Öğrencinin öğretmenini değerli görmesi kadar öğretmenin de öğrenciden değer gördüğünü hissetmesi, okulun ilişkisel dayanıklılığının çift yönlü doğasının önemli bir göstergesidir. TALIS 2024 verilerine göre Türkiye'deki öğretmenlerin %68,3'ü öğrenciler tarafından değer gördüğünü düşünüyor. Bu oran OECD ortalamasının (%70,7) 2,4 puan altında. Erkek öğretmenlerin (%70,8) kadın öğretmenlere (%66,7) göre kendilerini daha fazla değer görmüş hissetmesi; 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin (%73,3) 30 yaşından genç öğretmenlere (%68,0) kıyasla bu algıyı daha güçlü yaşaması dikkat çekiyor. Ancak, deneyim yılı arttıkça bu algı sınırlı da olsa azalıyor (5 yıl ve altı deneyimi olanlarda %69,8; 10 yıldan fazla deneyimi olanlarda %67,8).

Okul türü ve konumu açısından bakıldığında, kırsal okullarda öğretmenlerin öğrencilerden değer gördüğünü düşünme oranı (%74,0), kent okullarına göre (%66,1) belirgin biçimde daha yüksektir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin (%72,0) kendilerini daha fazla değer görmüş hissetmesi, sınıf büyüklüğü, veli ilgisi ve kurum kültürü gibi etkenlerle ilişkili olabilir. Buna karşın, sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin oranı arttıkça öğretmenlerin değer görme algısı düşüyor (%10 ve altı dezavantajlı öğrenci oranı olan okullarda %70,8; %30 üstü olanlarda %65,3). Bu tablo, Türkiye'de öğretmen-öğrenci ilişkilerinin genel olarak güçlü bir zemine sahip olduğunu ancak okulun bulunduğu çevre, öğrenci profili ve sosyoekonomik koşulların bu ilişkilerin niteliğini belirlediğini gösteriyor. Öğrencinin öğretmenini değerli görmesi kadar, öğretmenin de öğrenciden değer gördüğünü hissetmesi, okulun ilişkisel dayanıklılığını çift yönlü biçimde besliyor. **Özellikle dezavantajlı bölgelerde, kalabalık kent okullarında ve çokkültürlü sınıf ortamlarında öğretmenlerin görünürlüğü, takdir duygusunu ve karşılıklı saygı kültürünü güçlendiren uygulamaların (danışmanlık sistemleri, meslektaş destek grupları, öğretmen-öğrenci etkileşim programları) geliştirilmesi, okulun sosyal ekolojik dayanıklılığını artırmada kritik bir rol oynayabilir.**

OKUL-VELİ İLİŞKİLERİ

Veliler, okulun en yakın çevresel halkasını oluşturur; bu nedenle okul-veli iletişimi, çocuğu destekleyen koruyucu ağıın sürekliliği açısından kritik öneme sahiptir. Türkiye'de okul-veli ilişkileri ağırlıklı olarak okul-aile birliği faaliyetleri, öğretmen-veli görüşmeleri ve veli toplantıları, okul WhatsApp grupları ile e-okul üzerinden gerçekleştiği söylenebilir. Ebeveyn ve bakımverenlerin çocukla eğitim hayatı üzerine yaptığı sohbetler, çocuğun ders ve sınavları için verdiği destekler de bu bağlamda değerlendirilebilir.

Yürürlükteki Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve iletişim ile işbirliğini sağlamak amacıyla okul-aile birliklerinin kurulmasını zorunlu kılıyor. Ancak, ilgili yönetmeliğin önceki yönetmeliklere göre durumu incelendiğinde, okul-aile birliklerinin ilişkisel niteliğinin zayıfladığı, okul-veli temasının daha çok idari ve finansal düzeyde gerçekleştiği görülüyor.¹²² Bu durumda okul-aile birlikleri veliler için bir katılım mekanizması olmaktan çıkıp bir maddi kaynak sağlayıcısına dönüşüyor. Özellikle ekonomik krizin eğitime etkileriyle¹²³ birlikte düşünüldüğünde bu durum, velilerde okulun para isteyeceği kaygısının artmasına ve velilerin okul-aile birliklerinin faaliyetlerine katılımının azalmasına neden olabilir. *Krizler Çağında Çocuk Olmak* araştırmasına katılan bakımverenlerin %14,9'u ayda bir ve daha sık okul-aile birliğinin faaliyetlerine katıldıklarını paylaşıyorlar.¹²⁴ Diğer yandan veli katılımına öğretmenlerin perspektifinden bakıldığında, Türkiye'de öğretmenlerin %77,6'sı okullarında velilerin karar

¹²² Aydoğan, 2023.

¹²³ Bu etkiler ayrıntılı olarak raporun "Ekonomik Kriz ve Eğitim" başlığı altında analiz ediliyor.

¹²⁴ Uyan-Semerci vd., 2025.

alma süreçlerine katıldığını bildiriyor, bu oran OECD ortalamasıyla (%76,2) neredeyse aynıdır. Katılımın yüksek olduğunun bildirilmesi velilerin gerçek katılım düzeylerini göstermediği gibi öğretmenler üzerindeki veli baskısının bir işareti olabilir.

Türkiye’de velilerin öğretmenlerle ilişkilerine bakıldığında ise TALIS 2024 verileri, Türkiye’de öğretmen-veli iletişiminin OECD ortalamasının üzerinde olduğunu, ancak bu iletişimin okul türü ve öğrenci profiline göre farklılaştığını gösteriyor. Türkiye’de öğretmenlerin %34,7’si, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini zenginleştirmek amacıyla velilerle en az ayda bir kez işbirliği yaptığını bildiriyor; bu oran OECD ortalamasında %25,1’dir.¹²⁵ Kadın öğretmenlerde düzenli işbirliği oranı %39,7’ye yükselirken, 50 yaşın üzerindeki öğretmenlerde yüzde 28,4’e düşüyor.¹²⁶ Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yarısından fazlası (%51,3) velilerle düzenli olarak çalıştığını bildirirken, devlet okullarında bu oran üçte bir düzeyinde (%32,6) kalıyor.¹²⁷ Öğrenci profiline göre fark ise daha da belirgindir: Sınıfında sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenci oranı %10 ve altında olan öğretmenlerde düzenli veli işbirliği oranı %36,6 iken, bu oran dezavantajlı öğrenci oranı %30’un üzerine çıktığında %30,4’e geriliyor.¹²⁸ Sosyoekonomik durumun veli katılımını etkilediğini, *Krizler Çağında Çocuk Olmak* araştırması da destekliyor: Sosyoekonomik olarak daha düşük düzeyde ve evde bakım yüküne sahip olan ebeveynler okula daha düşük aktif katılım gösteriyor.¹²⁹ Öğretmen-veli ilişkilerinin güçlenmesinde önemli unsurlardan biri, karşılıklı güvendir: Türkiye’deki öğretmenlerin %61,1’i veliler tarafından değer gördüklerini düşünüyor.¹³⁰ Bu oran kent-kır ayrımında da değişiklik gösteriyor: Kırsaldaki öğretmenler (%65,6), kenttekilere (%58,4) göre 7,2 yüzde puan daha fazla değer gördüklerini bildiriyorlar.¹³¹ Özel okullarda çalışan öğretmenler içinse bu oran %68,3’e kadar çıkıyor.¹³²

Dijital araçların kullanımının artması velilerin okula katılım şekillerini de dönüştürüyor: *Krizler Çağında Çocuk Olmak* araştırmasına katılan ebeveynlerin %50,2’si veli WhatsApp gruplarını takip ederken, %49,5’i e-okul sistemi üzerinden öğrencinin durumunu izliyor.¹³³ Buna karşın ayda bir ve daha fazla okulu ziyaret etmek %34,7, veli toplantılarına katılım ise %27,8’dir.¹³⁴ Dijital araçlar velinin öğrencinin durumunu takip etmesini kolaylaştırırken, öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkileri de değerlendirilmelidir. WhatsApp gibi dijital iletişim araçları öğretmen-veli etkileşimini hızlandırırsa da, öğretmenlik deneyimini köklü biçimde dönüştürüyor: Sürekli çevrimiçi olma beklentisi, iş ve özel yaşam sınırlarını bulanıklaştırırken¹³⁵ velilerin mesaj akışını izleyebilmesi öğretmenler üzerinde görünmez bir gözetim ve performans baskısı yaratıyor.¹³⁶ Okul saatleri dışında da süren yazışmalar, öğretmenler için karşılıksız iletişim emeğinin artmasına neden olurken, bu durum öğretmenliğin pedagojik odağını zayıflatıp mesleğin “halkla ilişkiler” pratiğine dönüşmesi riskini artırabilir.¹³⁷ Öğrenci boyutunda ise, 29 araştırmanın analiz edildiği bir sistemik değerlendirmede, araştırma tasarımlarında sorunlar olsa da teknoloji aracılı okul-veli iletişiminin öğrenci başarısı, devam durumu ve ödev tamamlama oranı üzerinde umut verici etkileri olabileceği vurgulanıyor.¹³⁸ Diğer yandan, teknoloji

¹²⁵ OECD, 2025.

¹²⁶ A.g.e.

¹²⁷ A.g.e.

¹²⁸ A.g.e.

¹²⁹ Uyan-Semerci vd., 2025.

¹³⁰ OECD, 2025.

¹³¹ A.g.e.

¹³² A.g.e.

¹³³ Uyan-Semerci vd., 2025.

¹³⁴ A.g.e.

¹³⁵ Doğan, 2019.

¹³⁶ Davidson ve Turin, 2021.

¹³⁷ A.g.e.

¹³⁸ See vd., 2020.

destekli iletişimin öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetme motivasyonunu azaltma ve dışsal denetime dayalı bir öğrenme kültürü oluşturma riski dikkate alınmalıdır.¹³⁹ Ayrıca, veli-okul iletişimde dijital araçların rolünün artması, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların bu araçlara erişim ve kullanım becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle yeni bir eşitsizlik alanı yaratabilir. *Krizler Çağında Çocuk Olmak* araştırması kapsamında yapılan çok değişkenli analizlerde, ebeveynlerin öğrenciyi ve okulu dijital olanaklarla takip etme oranlarında sosyoekonomik durumun etkisinin yüksek olduğu vurgulanıyor.¹⁴⁰

OKULUN ÇOCUĞUN KENDİSİYLE KURDUĞU İLİŞKİYE ETKİSİ

Okul, çocuk ve ergenlerin yalnızca akademik başarılarının değil, aynı zamanda kendilik algısı, öz farkındalık ve benlik gelişimi süreçlerinin şekillendiği temel sosyal bağlamlardan biridir. UNICEF raporuna göre, sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen okul ortamları, çocukların stresle başa çıkma, farkındalık ve kişilerarası becerilerini geliştiriyor; bu da okulun koruyucu etkisini artırıyor.¹⁴¹ Raporda çocuk refahı bağlamında çocukların ruh sağlığını ölçmek için 15 yaşındaki öğrencilerin hayat memnuniyeti ve 15-19 yaş grubu intihar oranları göstergeleri kullanılıyor. Bu kategoride en yüksek puana sahip ülke Hollanda'yken, Türkiye 41 ülke arasında 35. sıradadır.¹⁴² Raporda 2018'den 2022'ye göstergelerdeki değişim de izleniyor: Buna göre, Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin hayat memnuniyeti ve 15-19 yaş grubu intihar oranları iki dönem arasında %5 oranından daha fazla kötüleşti.¹⁴³

ABD'de 660 siyahi gençle yapılan boylamsal bir araştırma, 7. sınıfta okulu destekleyici, adil ve insana değer veren bir yer olarak gören öğrencilerin, 11. sınıfta kendileriyle daha barışık olduklarını ve sorunlu davranışlara daha az yöneldiklerini gösterdi.¹⁴⁴ Ayrıca olumlu okul iklimi algısı, aile içinde daha rahat ve saygılı bir iletişim ile de bağlantılıydı: Bu öğrenciler ebeveynleriyle daha kolay konuşuyor, daha az tartışıyor ve evde okulla ilgili konulara karşı daha açık oluyorlardı.¹⁴⁵ Bu sonuçlar, okulda yaşanan atmosferin yalnızca sınıfla sınırlı kalmadığını; gencin özsaygısını güçlendirdiğini, sorunlarla baş etme becerilerini geliştirdiğini ve bunun evdeki ilişkileri bile iyileştirebildiğini ortaya koyuyor.

¹³⁹ Bölüm kapsamında yapılan uzman görüşmeleri sırasında dile getirildi.

¹⁴⁰ Uyan-Semerci vd., 2025.

¹⁴¹ UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight, 2025.

¹⁴² A.g.e.

¹⁴³ A.g.e.

¹⁴⁴ Varner vd., 2025.

¹⁴⁵ A.g.e.

KURUMSAL DÜZEYDE OKUL

Dayanıklılık odaklı bir izleme çerçevesinde kurumsal düzey, okulun ilişkiler üzerine inşa edilen koruyucu ağı destekleyen yapısal ve örgütsel koşulları ile okul içindeki süreçleri ve bunların devamlılığını ifade eder. Bu düzeyde dayanıklılık, okul içindeki ilişkilere ek olarak, okulun fiziksel kapasitesine, öngörülebilir işleyişine ve erişilebilir rehberlik sistemlerine bağlıdır.

FİZİKSEL KOŞULLAR VE SÜREKLİLİK

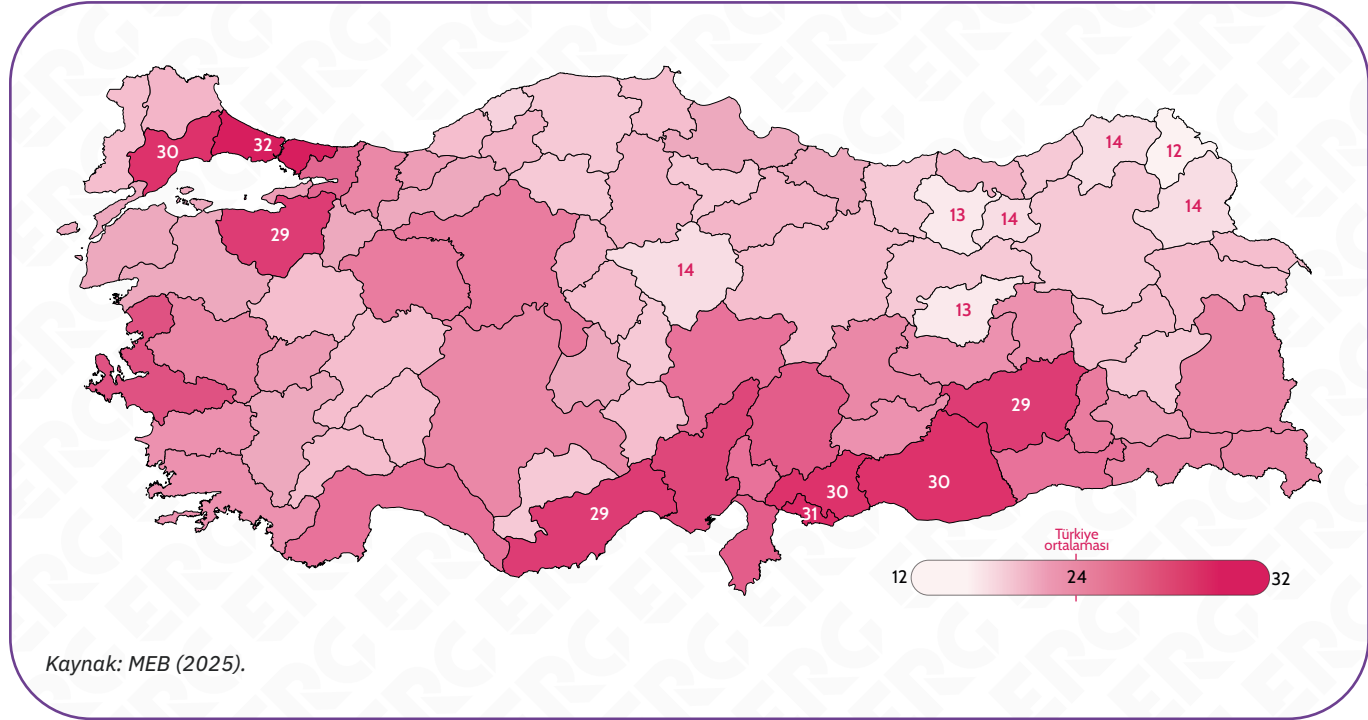
Dayanıklılık bağlamında “süreklilik”, çocuğun yalnızca akademik değil, duygusal ve ilişkisel deneyiminde istikrarın korunması anlamına gelir. Yani çocuk her gün aynı ortamda, aynı öğretmenlerle, aynı arkadaş grubuyla öğrenme ve etkileşim yaşadığında, ilişkisel bağlar güçlenir, güven duygusu gelişir. Bu da sosyal-duygusal dayanıklılığın temelidir. İkinci olarak “Öğrenme sürekliliği” bu çerçevede sadece “kesintisiz ders akışı” değil, okul gününün bölünmemesi (ikili eğitim yerine tam gün olması), sınıfın çok kalabalık olmaması (öğretmen-öğrenci etkileşiminin sürdürülebilir olması), okuldaki öğretmenlerin sık sık değişmemesi ve okulun yıllar içinde öğrenciye istikrarlı bir sosyal çevre sunabilmesi gibi unsurları kapsar.

DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

Okulun fiziksel güvenliği ile temizliğinin ve dersliğin ne kadar kalabalık olduğunun çocukların iyi olma hâlini etkilediği söylenebilir. Bunlar arasında derslik başına düşen öğrenci sayısı, okulların fiziki kapasitesini göstermekle birlikte aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürekliliği ve sosyal-duygusal iyi olma hâlleri açısından da belirleyici bir kurumsal düzey göstergesidir. Bu nedenle derslik başına düşen öğrenci sayısındaki farklılıklar, yalnızca altyapı yetersizliklerini değil, öğrenme ortamlarının sosyal ekolojik niteliğini de yansıtır.

Derslik başına düşen öğrenci sayısı Türkiye’de resmi okullarda 24’tür (Grafik 10). Kademelere göre bakıldığında sırasıyla, ortaokulda 28, genel ortaöğretimde 27, mesleki ve teknik ortaöğretimde 24, ilkokulda 22, Anadolu imam hatip liselerinde ise 11’dir. Türkiye genelinde Anadolu imam hatip liselerinde derslik başına düşen öğrenci sayısı Tunceli’de 4’e kadar düşerken Kilis’te 29’a kadar çıkıyor. Tunceli, mesleki ve teknik ortaöğretimde de derslik başına düşen öğrenci sayısının 6 ile en düşük olduğu ildir.

GRAFİK 10: İLLERE GÖRE DERSLİK BAŞINA ÖĞRENCİ SAYILARI



Genel ortaöğretimde derslik başına öğrenci sayısının 30'un üzerinde olduğu illere diğer program türlerindeki sayılarla karşılaştırmalı olarak bakıldığında, Kilis'te mesleki ve teknik ortaöğretim (30) ve dini ortaöğretimde (29) de derslik başına öğrenci sayılarının yüksek olduğu görülüyor. Bu durum açıkça Kilis'te yeni dersliklere ihtiyaç olduğunu gösteriyor. Adıyaman, Bingöl, Elazığ'da ise genel ortaöğretimde sayı 30'un üzerinde olmasına karşın, mesleki ve teknik ortaöğretim ve dini ortaöğretimde 20'nin altındadır. Bu illerde derslikler program türleri arasında daha dengeli dağıtılarak genel ortaöğretim kurumlarındaki derslik başına düşen öğrenci sayısı düşürülebilir. Bunun tam zıttı olarak her üç program türünde de derslik başına düşen öğrenci sayısının 20 ve altında olduğu 16 il vardır. Bu illerde ilkokul ve ortaokul kademelerinde de derslik başına düşen öğrenci sayısının dört il¹⁴⁶ hariç 20 ve altında olduğu görülüyor.

Diğer yandan, derslik başına öğrenci sayısının akademik başarıyla ve öğrencinin iyi olma hâliyle ilişkisini gösteren çalışmalar sınırlıdır.¹⁴⁷ Ancak, daha az öğrencinin olduğu sınıfların ilişkisel düzeyde de olumlu yanları olabilir: Az öğrencili sınıflarda öğretmen, öğrencileri daha yakından tanıyabilir; böylece erken uyarı işaretlerini (devamsızlık, içe kapanma, agresif davranış) fark etme olasılıkları artabilir. Bu, öğrencinin okulda bir yetişkinle güven ilişkisi kurmasını kolaylaştırabilir. Kalabalık sınıflarda rekabet, dışlanma ve zorbalık davranışları artabilir. Daha küçük gruplar, aidiyet ve işbirliği duygusunu destekleyen daha güvenli bir sosyal iklim yaratabilir. Daha az öğrenci, rehberlik hizmetlerinin daha ulaşılabilir olmasını sağlayabilir. Derslik başına düşen öğrenci sayısının okulda çocuk katılımına da önemli etkileri olabilir. Gösterge olarak "Öğretmenler" bölümünde değerlendirilse de benzer etkilerin öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşük olduğu iller için de geçerli olduğu belirtilmelidir.

¹⁴⁶ Bu illerde sadece ortaokulda derslik başına öğrenci sayısı 20'nin üzerindedir: Yozgat (25), Kırşehir (21), Edirne (21), Sinop (21).

¹⁴⁷ Kesbiç vd., 2024.

İKİLİ EĞİTİM

İkili eğitim, yalnızca pedagojik bir planlama sorunu değildir; dayanıklılık odaklı değerlendirildiğinde, öğrencinin günlük rutinlerinin parçalanması yoluyla ilişkisel ve duygusal dayanıklılığını zayıflatma potansiyeline sahiptir. Özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde sabahçı-öğrenci uygulaması, çocukların beslenme ve sosyal etkileşim olanaklarını azaltarak okulun koruyucu işlevini zayıflatıyor.

2024-25 eğitim-öğretim yılında toplam derslik sayısındaki artış (%1,4) ikili eğitim oranlarını kısmen düşürdü. İlkokul düzeyinde ikili eğitim oranı %42,5'ten %38,8'e, ortaokulda ise %35,6'dan %31,9'a geriledi (Tablo 9). Bu eğilim olumludur. Bununla birlikte, öğrenme sürekliliği açısından ikili eğitim kritik bir eşitsizlik göstergesidir. Ortaöğretim kademesinde ise oranlar önceki yıl %5'in altında seyrediyordu. Ancak bu yıl, tüm programlarda ikili eğitimdeki öğrenci oranlarında artış görüldü. Özellikle genel ortaöğretimde oranın 3 yüzde puan artarak %6,4 çıkması dikkat çekicidir. Bu değişim deprem güçlendirme çalışmalarıyla ilişkili olabilir; bunun takibi için çok yıllık izleme yapılmalı, ikili eğitim yapılan ortaöğretim kurumlarının profili kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Ortaöğretimde ikili eğitim yaygın olmasa da, eğer ikili eğitim yapılan okullar, başarı ve imkân farkları açısından daha dezavantajlı okullarsa, oran düşük olsa bile etkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum eşitsizliğin mekânsal yoğunlaşması riskine işaret edebilir. Bu nedenle ikili eğitim yapılan kurumlar ayrıştırılarak (coğrafi, sosyoekonomik, program türü bazında) izlenmeli ve orta vadeli yatırım planları bu izlemeye dayalı biçimde hazırlanmalıdır.

TABLO 9: İKİLİ EĞİTİMDEKİ ÖĞRENCİ ORANI (%)

	2023	2024
İlkokul	42,5	38,8
Ortaokul (temel eğitim)	35,6	31,9
Din öğretimi - ortaokul	12,2	11,8
Genel ortaöğretim	3,4	6,4
Mesleki ve teknik ortaöğretim	1,7	3,3
Din öğretimi - ortaöğretim	1,3	1,8

Kaynak: MEB 2026 yılı Bütçe Teklifi.

OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK HİZMETLERİ

Krizler Çağında Çocuk Olmak araştırması verilerine göre öğrencilerin yalnızca %18'i rehber öğretmenleriyle düzenli görüştüğünü belirtiyor; bu oran yüksek sosyoekonomik statüde olanlar arasında %25'e kadar çıkıyor.¹⁴⁸ Öğrenciler, görüşmelerin büyük bölümünün sınav ve derslerle ilgili olduğunu paylaşıyor. Psikososyal veya duygusal destek konularında görüşen öğrencilerin oranı yok denecek kadar azdır.¹⁴⁹ **Bu tablo, öğrenci gözünden bakıldığında okul rehberlik sisteminin hâlâ “akademik yönlendirme” işlevine sıkıştığını; sosyal-duygusal destek kapasitesinin sınırlı olduğunu gösteriyor.** Rehber öğretmenlerin gözünden bakıldığında ise bunun ardında yatan nedenlerin iş yoğunluğu ve rehber öğretmen sayısının yetersizliği olduğu söylenebilir. 2023-24 eğitim-öğretim yılında Sivas'taki kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 30 öğretmenle yapılan bir araştırmada öğretmenler, rehberlik ders saatleri sayısı az ve rehber öğretmen sayısı yetersiz olduğu için “Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı” uygulayamadıklarını paylaşıyorlar.¹⁵⁰ Bu programda, sadece problem çıktığında değil, çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsayan bir rehberlik yaklaşımı benimseniyor.¹⁵¹ Bu gibi programların uygulanabilmesi için gereken ihtiyaçların karşılanmasıyla rehberlik hizmetleri, sınav başarısına odaklı bir yapıdan çıkarılarak, onarıcı ve önleyici danışmanlık işlevini üstlenecek biçimde uygulanabilir. Diğer yandan rehberlik ve psikolojik danışman ihtiyacına ilişkin Türkiye'de kamuoyuyla paylaşılan bir veri bulunmuyor. Uluslararası standartlara uygun biçimde, her okulda rehber öğretmen-öğrenci oranının en az 1/250 düzeyine getirilmesi önemlidir.¹⁵² Sadece bu yıl, MEB tüm okullarda en az bir rehber öğretmenin bulunmasının hedeflendiğini paylaştı.¹⁵³ Bu hedefin gerçekleştirilmesi, bu bölüm boyunca dile getiren ihtiyaçların karşılanabilmesi için büyük bir önem taşıyor.

ÖĞRETMENLERİN İCATLARIYLA DAYANIKLILIK

Okul temelli bir dayanıklılık yaklaşımı içinde öğretmenlerin hem ilişkisel hem de kurumsal düzeydeki etkileri göz ardı edilemez. Bu bölümün hazırlıkları kapsamında, 20. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda Acil Durumlarda Eğitim İçin Ortaklık Ağı (INEE) desteğiyle düzenlenen bir atölyede öğretmenlerle birlikte “dayanıklı öğrencilerin özellikleri” ve “bu öğrencileri dayanıklı kılan mekanizmalar” tartışıldı. Atölye sonunda ortak bir görüş olarak, dayanıklılığın bireysel bir özellik değil; çocuğu çevreleyen ilişkiler, rutinler ve politikalar ağıyla şekillenen bir kapasite olduğu vurgulandı. Katılımcılar, öğretmenlerin hem okulda çocukların güvenebileceği bir yetişkin hem de okulun kurumsal süreçlerini dönüştüren bir aktör olarak taşıdıkları belirleyici role dikkat çekti. Ancak bu önem, yalnızca öğretmenin bireysel sorumluluklarına indirgenmemeli; öğrencinin dayanıklılığını güçlendirmeyi hedefleyen her politika, öğretmenin iyi olma hâlini merkeze alan bir yaklaşımla tasarlanmalıdır. >>

148 Uyan-Semerci vd., 2025.

149 A.g.e.

150 Yılmaz ve Orakçı, 2025.

151 A.g.e.

152 ERG, 11 Haziran 2025.

153 MEB, 9 Ekim 2025.

Kriz dönemlerinde çocukların dayanıklılığını güçlendiren en önemli unsurlardan biri, öğretmenlerin sınıf ve okul düzeyinde geliştirdiği yaratıcı ve çözüm odaklı uygulamalardır. Bu tür uygulamalar, öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda okulun duygusal ve sosyal dokusunu onaran bir özne hâline getirir. ERG'nin yürütücülüğünü yaptığı Öğretmen Ağı'nın Öğretmen Dayanışma Alanı (ÖDA) bu anlayışın güçlü bir örneğidir. Afet sonrası Hatay'da yürütülen çalışmalarda öğretmenler, hem kendi iyi oluşlarını koruyan paylaşımlar yaptıklarını hem de öğrencilerinde güven, aidiyet ve birlikte baş etme duygusunu güçlendiren etkinlikler geliştirdiklerini paylaşıyorlar.¹⁵⁴ Benzer şekilde, Öğretmen Dayanışma Alanı'nın (ÖDA) Yaratıcı Problem Çözme (YPÇ) programına katılan öğretmenler, bu yöntemi derslerine uyarladıklarında, çocukların katılım ve işbirliği becerilerinin arttığını ve okul ikliminin canlılık kazandığını gözlemlemişlerdir.¹⁵⁵

Bu yaklaşımın uzun erimli başka bir örneği ise Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'dır. ERG'nin 2004'ten bu yana yürüttüğü, 2 binin üzerinde öğretmen çalışmasının paylaşıldığı bu platformun, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak sınıf ve okul temelli sorunlara çözüm üretme kapasitesini görünür kıldığı ifade ediliyor.¹⁵⁶ "Eğitimde İyi Örnekler" sürecine ilişkin etki-değerlendirme içgörülerinde, eğitimin niteliğinin yalnızca müfredatla değil, öğretmenlerin yaratıcılığı, dayanışması ve kolektif öğrenme kültürüyle güçlendiği paylaşıyor.¹⁵⁷ Bu uygulamaların, çocukların karar süreçlerine katılımını ve duygusal öğrenme alanlarını güçlendirerek okul topluluğunun dayanıklılığını artırdığı belirtiliyor.¹⁵⁸

Bu örnekler, öğretmen uygulamalarının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda kurumsal dayanıklılığı inşa eden pratikler olduğunu ortaya koyuyor. Kriz koşullarında sürdürülebilir iyileşme, öğretmenlerin yaratıcılığını, işbirliğini ve iyi olma hâlini destekleyen politikalarla mümkün olabilir.

DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, okul yalnızca eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü bir mekân değil; çocukların iyi olma hâlini belirleyen ilişkisel, kurumsal ve politik ağların kesiştiği bir bağlantı noktası olarak ele alındı. DSE çerçevesi, okulun mikrosistemden makrosisteme uzanan bağlamlarla iç içe geçtiğini; dayanıklılığın bireysel bir "özellik" değil, ilişkiler ve kurumlar tarafından mümkün kılınan bir süreç olduğunu hatırlatıyor. Bu perspektifte okul, bir yandan öğretmen-öğrenci ve akran ilişkileri gibi doğrudan etkileşimlerin merkezi; öte yandan sosyal hizmet, sağlık ve beslenme politikalarıyla kurduğu bağlantılar sayesinde çocuk haklarının bütünsel uygulanmasının aracıdır.

¹⁵⁴ Öğretmen Ağı, yayımlanacak.

¹⁵⁵ Öğretmen Ağı, yayımlanacak.

¹⁵⁶ Bölüm hazırlıkları kapsamında ERG tarafından paylaşılan iç rapor.

¹⁵⁷ A.g.e.

¹⁵⁸ A.g.e.

Krizler çağında eğitim ve diğer politika alanları arasındaki karşılıklı etkileşim derinleşirken, suça sürüklenme, madde kullanımı, çocuk işçiliği ve zorbalık gibi güncel meseleler okulla ilişkisel biçimde ele alınmak zorundadır. Bu bölümde ortaya konduğu gibi, okulun dayanıklılığı güçlendirme kapasitesi, çocukların riskler karşısında okuldan kopmasını önleyen bir koruma işlevi görüyor; ancak okulun kaynak, yetki ve insan gücü sınırları, onu diğer kurumlarla işbirliğini güçlendiren bir aktör olmaya mecbur bırakıyor. Bu çerçevede politika düzeyinde okulu analiz etmek büyük önem taşıyor.

Politika düzeyinde okulun tekrar tekrar vurgulanması gereken bir rolü ise ücretsiz ve sağlıklı okul yemeği sağlamasıdır. Mevcut durumda MEB'in ücretsiz okul yemeğini yalnızca "ihtiyaç sahibi" gruplarla sınırlı tutan yaklaşımı ve son bir yılda gıda fiyatlarındaki artış, sosyoekonomik olarak dezavantajlı grupların okuldan ayrılma riskini artırabilir. Uluslararası kanıtların tekrar tekrar evrensel veya düşük maliyetli okul yemeği programlarının etkisini gösterdiği bir dönemde okul yemeği ile ilgili politik tercihler tekrar değerlendirilmelidir. Ücretsiz ve sağlıklı okul yemeğinin kademeli biçimde evrenselleştirilmesi; yerel tedarik zincirleri, okul bahçeleri ve beslenme okuryazarlığı gibi bileşenlerle bütünleştirildiğinde hem mali sürdürülebilirliği hem de topluluk katılımını artıracaktır.

İlişkisel düzeyde, özellikle zorbalık vakalarındaki artış nedeniyle "güvenlik" ihtiyacı okullarda öne çıkıyor. Ancak bu vakaların önlenmesi, güvenlik odaklı fiziki tedbirlerin artırılmasından ziyade, okul ekosisteminde güvene dayalı ilişkilerin güçlendirilmesi ve bunun sonucunda öğrencilerin içsel güvenlik algılarının desteklenmesiyle mümkündür. Öğrenci-okul bağı, sınıf içi ilişkilerin niteliği ve okul ikliminin adil, kapsayıcı ve onarıcı olma derecesiyle doğrudan ilişkilidir. Danışmanlık sistemleri, meslektaş destek grupları ve etkileşim odaklı programların kurumsallaştırılması; cezalandırmadan çok onarıma yönelik disiplin yaklaşımlarının sosyal-duygusal öğrenme ile bütünleşmesi, aidiyet ve güveni güçlendirir. Okul iklimi göstergelerinin (aidiyet, yetişkinle güven ilişkisi, akran desteği vb.) düzenli ölçümü ve her okul için iyileştirme hedeflerinin belirlenmesi, küçük ama etkili değişimlerin izlenmesini sağlar. Böyle bir ilişkisel altyapı, akademik kazanımları desteklerken risklerin erken fark edilmesine de zemin hazırlayacaktır.

İlişkisel düzeydeki sorunların kurumsal düzeyde doğrudan okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleriyle ilişkili olduğu gözardı edilmemelidir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkisi, sınav ve performans odaklı dar çerçeveden çıkarılıp gelişimsel ve önleyici bir modele taşındığında belirgin biçimde artar. Bu dönüşüm, kişi başı erişim standartlarının tanımlanmasını, iş yükü ve zaman tahsisi düzenlemelerini ve okul içi yönlendirme hatlarının (sağlık, sosyal hizmet, ruh sağlığı) güçlendirilmesini gerektirir. Bu bağlamda hem kamuoyuyla rehber öğretmenlere ilişkin güncel veriler şeffaf bir şekilde paylaşılmalı hem de bu alana ayrılacak kaynaklar önceliklendirilmelidir.

Sonuç olarak, okulun dayanıklılığı güçlü ilişkilerin ve iyi tasarlanmış kurumların ürünüdür. Bu bölümün bulguları, eşitsizliklerin mekânsal olarak yoğunlaşmasını önleyen yatırımlar, evrensel koruyucu sosyal politikalar (özellikle okul yemeği), öğrenci ve öğretmenlerin iyi olma hâllerini önceleyen politikalar olmadan, okulun koruma işlevinin sürdürülemeyeceğini gösteriyor. DSE çerçevesiyle uyumlu, veri temelli ve çok sektörlü bir yaklaşım benimsendiğinde, okulun yalnızca eğitim mekanı değil, çocukların bütünsel gelişimini ve iyi olma hâlini merkeze alan bir sosyal politika kurumu olması sağlanabilir.

Bu bölüm, 2024-25 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de eğitimin içeriğine ilişkin gelişmeleri üç eksenle inceliyor: Öğretim programları ve ders kitapları, yapay zekâ ve yeşil beceriler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen program ve ders kitapları, uygulanabilirlik ve içerikler açısından ele alınıyor. MEB’in Yapay Zekâ ve Büyük Veri yapıları kurması, MEBİ platformunun yaygınlaşması ve yapay zekâyâ ilişkin etik düzenlemeler, bir yandan kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını artırırken, diğer yandan erişim, veri koruma, şeffaflık ve hesapverebilirlik konularında yeni sorular oluşturuyor. Son olarak, yeşil beceriler alanındaki girişimler, okul ekosistemine yerleşmediğinde “etkinlik” düzeyinde kalma riski taşıdığı için izleme-değerlendirme, öğretmen desteği ve kaynak eşitliği merceğinden değerlendiriliyor.

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE HAZIRLANAN ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARI

Programlar ve ders kitaplarının yayımlanmasının ardından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek üzere İzleme ve Değerlendirme Sistemi’ni (TTKB-İDES) hayata geçirdi. Bu sistemle okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden geribildirim alınması hedeflendi.¹⁵⁹ Ayrıca, Öğretmenler Odası Buluşmaları’yla ve yıl boyunca farklı illerde düzenlenen çalıştaylarla öğretmenler ile okul müdürlerinden geribildirimler toplandı, öğrenci çalıştaylarında çocukların yeni program hakkındaki görüşleri soruldu.¹⁶⁰ Türkiye’nin 20 ilinde pilot uygulamalar yürütülerek, okullarda yapılan görüşmeler ve ders gözlemleriyle de geribildirimler toplandı.¹⁶¹ **MEB’in bu geribildirimlere ilişkin değerlendirme raporlarını ve verileri kamuoyuyla paylaşması; uzmanların, sivil toplum örgütlerinin, sendikaların ve değerlendirme sürecine dahil olamayan öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına erişimini sağlayacaktır.** Böylece programların güncellenme sürecinde paydaşların etkin ve anlamlı katılımı artabilir ve değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı güçlenebilir. MEB’in öğretim programlarını ve ders kitaplarını güncellerken hangi geribildirimleri ne ölçüde dikkate aldığına daha net anlaşılması açısından da yararlı olacaktır.

DERS KİTAPLARI VE PROGRAMLARIN UYGULANABİLİRLİĞİ

Öğretim programlarının ve ders kitaplarının içeriklerini bilimsel ve pedagojik açıdan inceleyen, ders kitaplarının uygulanışıyla ilgili değerlendirmelerde bulunan uzmanlar ve kurumlar tarafından birçok rapor ve politika notu yazıldı. Bunlar arasında yer alan ERG ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi’nin (SEÇBİR) alan uzmanlarıyla ve öğretmenlerle birlikte hazırladığı politika notlarında, ders kitaplarının içerikleri bazı tematik alanlara göre incelendi. Yeni ders kitaplarının ve öğretim programlarının içeriklerine yönelik bilimsel ve tematik açıdan yapılan değerlendirmelere geçmeden önce, programların uygulanabilirliğiyle ilgili en sık dile getirilen ortak yorum ve eleştirilerden bahsetmek yararlı olabilir.

¹⁵⁹ MEB, 5 Eylül 2024.

¹⁶⁰ MEB, 6 Şubat 2025.

¹⁶¹ MEB OGM, 5 Mart 2025.

Öğretim programları ve ders kitaplarının öğrenci merkezli ve beceri temelli yaklaşımı, etkinlik odaklı yapısı,¹⁶² süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı,¹⁶³ kitapların dijital içeriklerle, görsel ve işitsel etkinliklerle desteklenmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanıyor.¹⁶⁴ Programın Okul Temelli Planlama modeli sayesinde, derslerin her okulun kendi şartlarına göre esnek biçimde planlanabilecek olması da olumlu bulunan bir diğer yaklaşımdır.¹⁶⁵

Kitapların hazırlık aşamasında öğretmen katılımının ve hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması, programın seyretilmiş olmasına rağmen hâlâ belirli alanlarda yoğun olması ve uygulama koşullarının sınırlılığı ise öğretmenler tarafından düzenlenmesi gereken alanlar olarak ifade ediliyor. Müfredat değişikliğine ilişkin bilgilendirme sürecinin yetersiz kaldığı, öğretmenlerin yeni programa geçişte kendilerini rehbersiz ve hazırlıksız hissettiği de belirtiliyor.¹⁶⁶ Yeni modelin pilot okullarda denenmeden uygulanmasının öğretmenlerin uyum sürecini ve aksayan yönleri için geribildirim vermelerini zorlaştırdığı da vurgulanıyor.¹⁶⁷ Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin kısa süreli ve içerik bakımından teorik bilgi ağırlıklı olması nedeniyle, programın hedeflediği etkinlik temelli öğretim yaklaşımının sınıf ortamına yansıtılmasında güçlükler yaşandığı belirtiliyor.¹⁶⁸ Süreç temelli değerlendirme yaklaşımı kapsamında kullanılacak portfolyo, öz-değerlendirme ve atölye çalışmaları gibi yöntemlerin, öğretmenlerin iş yükünü belirgin biçimde artırdığı ifade ediliyor.¹⁶⁹

Program dilinin “fazla teorik” ve “akademik” olması, yoğun terminoloji kullanılması ve ölçme kriterlerindeki belirsizliklerin uygulamada kafa karışıklığı yaratması diğer eleştiriler arasındadır.¹⁷⁰ İçeriklerin uzunluğunun öğretmenlerde “programı yetiştirme” baskısı oluşturduğu, bunun da öğrenci merkezli etkinliklerin yüzeysel işlenmesine yol açtığı aktarılıyor.¹⁷¹ Etkinliklerin, programın sarmal yapısı ile içeriklerin niteliğini etkilemeden sadeleştirilmesi ihtiyacı devam ediyor. TEDMEM’in öğretmen görüşlerine dayalı raporu, bazı etkinliklerde ölçme kriterlerinin açık tanımlanmamasının değerlendirme sürecinde belirsizlik yarattığını belirtiyor.¹⁷² İlim Kültür Eğitim Vakfı’nın (İLKE Vakfı) öğretmen görüşmelerine dayanarak hazırladığı rapor ise süreç temelli yaklaşımın, merkezi sınav sistemiyle çeliştiğine dikkat çekiyor,¹⁷³ öğretim programlarındaki belirsizliklerin, öğretmenlerin uygulamada eski alışkanlıklarına dönmesine neden olduğunu aktarıyor.¹⁷⁴ Ayrıca, öğretmenler ders içi etkinliklerin ve farklılaştırılmış eğitime dair somut örneklerin hem hizmet içi eğitimlerde hem de kılavuz kitaplarda yer almamasını önemli bir eksiklik olarak görüyor.^{175,176} Bu durum, öğretmenlerin yeni modelin gereklerini anlamasını ve sınıf ortamlarına uyarlamasını zorlaştırıyor.

Bu sorunların giderilmesi için TTKB tarafından izleme değerlendirme sisteminin kurulması önemli bir adım olmakla birlikte, toplanan verilerin şeffaf biçimde paylaşılması, öğretmenlerin meslektaş desteği alabileceği yerel ağların oluşturulması ve sürecin daha katılımcı bir anlayışla sürdürülmesi, programın başarılı uygulanması açısından yararlı olacaktır.

¹⁶² Öztürk vd., 2025, s.125.

¹⁶³ Öztürk vd., 2025, s.125; TEDMEM, 2024, s. 128-129.

¹⁶⁴ Öztürk vd., 2025, s. 56; Bulgular, ERG’nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

¹⁶⁵ TEDMEM, 2024, s. 18.

¹⁶⁶ Öztürk vd., 2025, s. 70; Bulgular, ERG’nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

¹⁶⁷ Öztürk vd., 2025, s. 94; TEDMEM, 2024, s. 3 ve s. 10.

¹⁶⁸ Öztürk vd., 2025, s. 15.

¹⁶⁹ Bulgular, ERG’nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

¹⁷⁰ Öztürk vd., 2025, s. 14; TEDMEM, 2024, s. 14.

¹⁷¹ Öztürk vd., 2025, s. 71; TEDMEM, 2024, s. 7; Bulgular, ERG’nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

¹⁷² TEDMEM, 2024, s. 57.

¹⁷³ Öztürk vd., 2025, s. 127.

¹⁷⁴ A.g.e.

¹⁷⁵ Öztürk vd., 2025, s. 78; TEDMEM, 2024, s. 98.

¹⁷⁶ Farklılaştırılmış eğitime dair öğretmen kılavuz kitapları, TYMM modeli uygulanmaya başladıktan sonra yayımlandı. Yukarıda bahsedilen bulguların yer aldığı araştırmalar, kılavuz kitaplar yayımlanmadan önce yapıldı.

Uygulama aşamasında kalabalık sınıflar, fiziki altyapı eksiklikleri ve materyal yetersizlikleri programın etkinlik temelli yapısını sınırlıyor. Okullarda laboratuvar, kütüphane, akıllı tahta ve internet erişimi eksikliği öğretmenleri kendi imkânlarıyla materyal üretmeye zorlayabiliyor. Öğretmenler, kalabalık sınıflarda grup çalışması ve bireysel geribildirim yöntemlerini uygulamakta da güçlük çekebiliyorlar.¹⁷⁷ Bu nedenle, okullar arası imkân ve nitelik farkının azaltılması, kırsal bölgelerde bulunan okulların altyapılarının güçlendirilmesi ve dijital içeriklere erişemeyen öğrenciler için alternatif etkinlik örneklerinin öğretmenlere ulaştırılması gereksinimi devam ediyor.

İÇERİKLERE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER

Yeni öğretim programı ve ders kitaplarının içeriklerine ilişkin değerlendirmelerde de öne çıkan bulgulara göz atmak önemlidir. İçeriklerle ilgili değerlendirmelerde bazı olumlu yönler öne çıkıyor. Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinde öğrencinin etkin katılımını teşvik eden uygulamalı etkinliklerin yer alması, farklı düşünme biçimlerinin tartışılması, gözlem ve deney yapmaya yönelik etkinliklerin bulunması, okuma-anlama, problem çözme ve gözlem yapma becerilerini geliştirme açısından önemli bulunuyor.¹⁷⁸ Bununla birlikte, **öğretmenler, bu olumlu unsurların etkili biçimde uygulanabilmesi için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olması gerektiğini ve bazı soyut kavramların erken yaşta verilmesinin anlam gücünün yarattığını belirtiyor.**¹⁷⁹ Örneğin, fen bilimleri 5. sınıf programında hücre, kütle ve ağırlık gibi kavramların erken yaşta öğretilmesi ile matematikte öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin gelişim düzeyi dikkate alınmadan üst düzey akıl yürütme gerektiren etkinliklere ağırlık verilmesi, öğrenme sürecini zorlaştıran örnekler olarak ifade ediliyor.¹⁸⁰

Bunun yanı sıra, içeriklerdeki bazı konuların çıkarılması ve konu sıralamasındaki değişiklikler de eleştiriliyor. 5. sınıf Türkçe öğretim programında dil bilgisi konularının kapsamının daraltılması ve bazı konuların kaldırılmasının, öğrencilerin dil bilincini ve kavramsal düşünme becerilerini olumsuz etkileyebileceği ifade ediliyor.¹⁸¹ ERG'nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinde, 9. sınıf edebiyat ders kitabında çağdaş Türk ve dünya edebiyatından metinlere çok az yer verilmesinin, metinlerin dil ve temalarının 14-15 yaş grubunun ilgi alanına hitap etmemesinin öğrencilerin edebiyata ilgisini zayıflattığı belirtiliyor.¹⁸² Bu nedenle, edebiyat kitaplarının metin çeşitliliği açısından zenginleştirilmesi ve çağdaş eserlere yer verilmesi öneriliyor.

9. sınıf fizik dersinde kuantum fiziğinin konu anlatımından çıkarılmasının, öğrencilerin atom yapısını ve çağdaş teknolojinin çalışma prensiplerini anlamasını güçleştirebileceği ifade ediliyor.¹⁸³ Ek olarak, fizik kitabında “Kuvvet ve Hareket” ünitesindeki sıralama değişikliklerinin, sarmal yapı öğrenme modeliyle çeliştiği ve konular arası bütünlüğü zayıflattığı vurgulanıyor.¹⁸⁴ Biyoloji kitaplarından evrim ve doğal seçim konularının çıkarılmasının, bilimsel temelleri zayıflattığı ve öğrencilerin biyolojik süreçleri nedensel bağlamda kavrayabilmesini engellediği vurgulanıyor.¹⁸⁵ Bu nedenle içeriklerin bütünsel biçimde yeniden ele alınması öneriliyor.

¹⁷⁷ Öztürk vd., 2025, s. 84.

¹⁷⁸ Öztürk vd., 2025, s. 119; Bulgular, ERG'nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

¹⁷⁹ Öztürk vd., 2025, s. 90; TEDMEM, 2024, s. 59.

¹⁸⁰ Öztürk vd., 2025, s. 90.

¹⁸¹ A.g.e., s. 65-66.

¹⁸² Bulgular, ERG'nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

¹⁸³ Alpar, 12 Haziran 2024.

¹⁸⁴ TEDMEM, 2024, s. 142.

¹⁸⁵ A.g.e., s. 162.

ERG, SEÇBİR ile birlikte, öğretmenlerin ve alan uzmanlarının katkısıyla ders kitaplarını üç tematik alanda inceleyerek politika notları hazırladı. Bu notlardan ilki, ekolojinin kitaplarda nasıl ele alındığına odaklanıyor. TYMM kapsamındaki kitaplarda ekolojiye önceki dönemlere göre daha fazla yer verilmesi, afet bilincinin tüm kademelere yayılması ve biyolojik çeşitliliğin özgün biçimlerde ele alınması olumlu gelişmeler olarak değerlendiriliyor. Bununla birlikte, **bazı kitaplarda doğa insanın yararına sunulan pasif bir kaynak olarak betimleniyor; ekolojik krizlerin nedenleri yüzeysel açıklanıyor ve devletlerin ya da şirketlerin sorumlulukları görünmez kalıyor.** Sürdürülebilirlik genellikle geri dönüşümle sınırlı tutulurken, tüketimin azaltılması veya döngüsel ekonomi gibi yaklaşımlar yeterince işlenmiyor. Bu nedenle, doğayı kendi değeriyle ele alan, insan-doğa ilişkisini eşitlikçi biçimde sunan ve öğrencileri ekolojik adalet ile afetlere karşı dayanıklılık üzerine düşündüren ve beceri kazandıran içeriklerin geliştirilmesi öneriliyor.¹⁸⁶ Ayrıca, öğretmen eğitimine ekolojik farkındalık ve eleştirel pedagojinin dahil edilmesi, bu yaklaşımın sınıfta güçlenmesini destekleyebilir.

İkinci politika notu, ders kitaplarında eleştirel düşünmenin nasıl desteklendiğini ele alıyor. Raporda, erken yaşlardan itibaren bilimsel süreçler, veri ve istatistik okuma ile çok yönlü düşünme tekniklerine yer verilmesi olumlu bulunuyor. Etkinliklerde öğrenmenin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik yansıtıcı soruların artması da dikkate değerdir. Bazı kitaplarda normatif yargıların kesin doğrular gibi sunulması, yönlendirici soruların yer alması ve kaynak gösterimlerinin eksikliği, öğrencilerin sorgulama ve farklı bakış açılarını değerlendirme becerilerini sınırlandırabilir. **Bu eksiklerin giderilmesi için ders kitaplarında bilgi ve yorum arasındaki farkı görünür kılan içeriklerin artırılması ve öğretmenlere eleştirel düşünmeyi destekleyecek rehberlik materyalleri sunulması öneriliyor.**¹⁸⁷

Üçüncü politika notu, ders kitaplarında kapsayıcılığın ele alınışını inceliyor. Bu politika notunda engellilik, yaşlılık ve cinsiyet temsilleri gibi alt başlıklar bulunuyor. Engellilik temsilleri açısından görünürlüğün artması, engelli karakterlerin çoğunlukla aktif biçimde resmedilmesi, engelliliğin olağanlaştırılması ve dışlayıcı ifadelerden kaçınılması olumlu gelişmelerdir. Bazı kitaplarda, yalnızca yardım temelli yaklaşımlara rastlanıyor, çeşitli engellilik hâllerinin ve kadın engellilerin temsilleri yeterince yansıtılmıyor. Bu durum, insan hakları temelli ve kesişimsel bir yaklaşım ihtiyacını ortaya koyuyor.¹⁸⁸

Yaşlı temsillerinde bireyler çoğunlukla aile içindeki rolleriyle, pasif ve yardıma muhtaç biçimde gösteriliyor; kamusal yaşama aktif katılan yaşlılara, özellikle kadınlara çok az yer veriliyor. Bu temsiller yaşlılıkla ilgili kalıpyargıları pekiştiriyor ve yaşlı bireylerin toplumsal hayattaki yerini daraltıyor. Yaşlıların bağımsız, üretken ve toplumsal yaşama katılan bireyler olarak temsil edilmesi büyük önem taşıyor. Ayrıca, Türkiye’de nüfus hızla yaşlanırken, ders kitaplarının bu gerçeği yansıtacak biçimde güncellenmesi gerekiyor.¹⁸⁹

Cinsiyet temsilleri açısından, ev içi rollerin ve mesleklerin daha dengeli biçimde sunulması kalıpyargıların erken yaşta kırılmasına katkı sağlayabilir.¹⁹⁰ Bununla birlikte, kadınların çoğunlukla anne ya da bakımveren rollerle sınırlandırılması ve özellikle edebiyat kitaplarında kadın karakterlerin çok boyutlu temsiline yeterince yer verilmemesi, bu alandaki boşlukları gösteriyor.¹⁹¹ Ders kitaplarında kadın bilim insanlarına ve kadın yazarların eserlerine daha fazla yer verilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin güçlenmesi açısından önemlidir.¹⁹²

¹⁸⁶ ERG ve SEÇBİR, 8 Ağustos 2025.

¹⁸⁷ ERG ve SEÇBİR, 18 Temmuz 2025.

¹⁸⁸ ERG ve SEÇBİR, 18 Temmuz 2025.

¹⁸⁹ A.g.e.

¹⁹⁰ A.g.e.

¹⁹¹ Bulgular, ERG’nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

¹⁹² A.g.e.

YAPAY ZEKÂ

2024-25 eğitim-öğretim yılı, Türkiye’de eğitimde dijital dönüşümün hızlandığı bir dönem oldu. MEB bu dönemde, öğretim programlarından yönetim süreçlerine kadar farklı alanlarda yapay zekâ tabanlı uygulamaları hayata geçirdi. Bu yönelim, uluslararası gelişmelerle paralel ilerliyor.

UNESCO’nun Yapay Zekâ Etiğine İlişkin Tavsiye Kararı (2021)¹⁹³ ve Eğitim ve Araştırmada Üretken Yapay Zekâ Kılavuzu (2024)¹⁹⁴, eğitimde insan hakları, adalet ve kapsayıcılık ilkeleri ile teknolojinin birlikte düşünülmesi gerektiğini vurguluyor. Bu yaklaşıma göre yapay zekâ, insanı merkeze alan, öğrenme fırsatlarını genişleten ve hiçbir öğrenciyi dışarıda bırakmayan bir araç olarak konumlanıyor. Bu kapsamda eğitim hakkını; güvenli, etik, erişilebilir ve anlamlı bir öğrenme içeriğine ve deneyimine erişim olarak tanımlıyor. Türkiye’de de Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029)¹⁹⁵ yayımlandı. YEĞİTEK bünyesinde ise Yapay Zekâ ve Büyük Veri Uygulamaları Daire Başkanlığı kuruldu. Bu gelişmelerle, öğretim programlarının, öğretmen eğitimlerinin, ölçme-değerlendirme süreçlerinin ve yönetim mekanizmalarının yapay zekâ tabanlı ilerletilmesi hedefleniyor. Bu yıl yayımlanan Yapay Zekâ Uygulamaları Etik Kurulu Yönergesi¹⁹⁶ ve Yapay Zekâ Etiği Tavsiyeleri¹⁹⁷ ise eğitimde etik kullanım, veri koruma ve sorumluluk ilkelerini tanımladı. Bu tür süreçlerin, uluslararası çerçevelerin uyarlanması yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri ve pratik ihtiyaçlarına dayalı kanıtlardan yararlanarak şekillenmesi, politika tasarımı ile uygulama arasında belirli boşluklar ve veri temelli karar alma süreçlerinde sınırlılıklar oluşmaması için önemli olacaktır. Yapay zekâ uygulamalarına ilişkin olarak öğretmenlerle yürütülecek nitel ve nicel araştırmaların güçlendirilmesi, teori ile uygulama arasındaki dengeyi sağlamada kritik bir rol oynayacaktır. Öğretmenlerin teknolojiye ilişkin farkındalık, etik yaklaşım ve pedagojik entegrasyon becerilerini ortaya koyan çalışmalar, politika geliştirme süreçlerine yön verebilir ve daha kapsayıcı kapasite geliştirme programlarının tasarlanmasına katkı sunabilir.

İnsan hakları temelli bir bakışla yapay zekâya ilişkin üç konunun öne çıktığı görülüyor: Fırsat eşitliği, şeffaflık ve hesapverebilirlik, katılım hakkı. Dijital araçlara erişim, internet bağlantısı ve dijital okuryazarlık düzeyindeki farklar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde eşitsizlik yaratabilir. Bu farklar giderilmeden yapay zekâ tabanlı öğrenme araçlarının yaygınlaşması, fırsat eşitsizliğini derinleştirebilir. Dijital araçlara erişimi olmayan öğrenciler için alternatif çözümlerin geliştirilmesi ve dijital uçurumun derinleşmemesi önceliklidir. Algoritmaların nasıl çalıştığı, hangi verilerin toplandığı ve bu verilerin hangi amaçlarla kullanıldığı açık biçimde paylaşılmadığında paydaşlar arasındaki güven zayıflayabilir. Paydaşların, özellikle öğrenci verilerinin korunması için mevcut güvenlik protokollerinin güçlendirilmesi ve şeffaf yönetim mekanizmalarının sürdürülmesi önemlidir. Bu bağlamda, yapay zekâ politikalarının hem teknolojik kapasiteye hem de öğretmenlerin pedagojik ve etik yeterliklerine dayalı olarak izlenmesi, uygulamaların sahadaki karşılığını ölçen veri sistemlerinin güçlendirilmesi yararlı olacaktır. Yapay zekâ alanında yapılan planlamaların ve uygulamaların da uzmanların yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve sivil toplumun katkısıyla şekillenmesi alandaki çalışmaları güçlendirecektir. Ayrıca, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin desteklenmesi ve teknoloji kullanımında karşılaştıkları zorluklar için kalıcı destek mekanizmalarının iyileştirilmesi de önemlidir.

¹⁹³ UNESCO, 2021.

¹⁹⁴ UNESCO, 2024a.

¹⁹⁵ YEĞİTEK, 2025.

¹⁹⁶ MEB TTKB, 22 Ekim 2025.

¹⁹⁷ Dinç vd., Ekim 2025.

Yapay zekâ süreçleri çocuğun üstün yararı, kişisel verilerin korunması, erişim ve ayrımcılıktan korunma ilkeleri çerçevesinde yürütülmelidir. İlgili teknolojilerin pedagojik hedeflere ulaşmak için bir araç olarak görülmesi ve insan merkezli yaklaşımın korunması önceliklidir. Eğitimde yapay zekânın potansiyeli büyük olmakla birlikte, bu teknolojilerin insan ve doğa haklarına saygılı, kapsayıcı ve eşitlikçi bir şekilde kullanılması, tüm çocukların nitelikli eğitime erişim hakkının güvence altına alınması temel hedef olmalıdır. Teknolojik ilerlemenin, eğitimde var olan eşitsizlikleri derinleştirmek yerine fırsat eşitliğini güçlendirmeye hizmet etmesi önceliklendirilmelidir.

MEBİ PLATFORMU

MEB'in yapay zekâ destekli bireysel öğrenme platformu MEBİ, Ekim 2024'te lise öğrencileri için başlatıldı ve Eylül 2025'te ortaokul kademesini de kapsayacak şekilde genişletildi. Platform, YKS hazırlığından okul derslerine, rehberlik hizmetlerinden çalışma planlarına kadar altı modülde organize edilmiş içerikleri ve KANKA adlı yapay zekâ asistanı aracılığıyla kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunmayı hedefliyor. Mart 2025 itibarıyla 1 milyon kullanıcıya ulaşması ve platform üzerinde 55 milyon sorunun çözülmesi, öğrencilerin dijital öğrenme araçlarına olan ilgisini ve platformun aktif kullanımını göstermesi açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.¹⁹⁸ Dijital araçlara erişimi olmayan öğrenciler, kırsal bölgelerdeki ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplar için platformun ne kadar erişilebilir olduğu da değerlendirilmelidir. **MEBİ'nin pedagojik etkinliğinin bağımsız araştırmalarla değerlendirilmesi, öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin sistematik olarak izlenmesi ve bu süreçlerin şeffaf biçimde paylaşılması, platformun kapsayıcı ve etkili bir öğrenme aracı olarak gelişmesi için katkı sunacaktır.**

¹⁹⁸ MEB, 16 Mart 2025.

YEŞİL BECERİLER

Yeşil beceriler, bireylerin ve toplumların iklim değişikliğiyle mücadele, çevresel sürdürülebilirlik ve adil dönüşüm süreçlerinde etkin rol alabilmesi için gerekli bilgi, değer ve davranışları kapsıyor. Eğitim alanında bu beceriler, yalnızca yeni meslek alanlarına hazırlık değil, aynı zamanda sürdürülebilir yaşam kültürünün inşası açısından da önem taşıyor. Yeşil becerilerin son dönemde bu kadar öne çıkmasının nedeni, küresel ölçekte iklim hedeflerinin, yeni istihdam alanlarının ve yeşil dönüşüm ekonomisinin hızla şekillenmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu doğrultuda MEB, son dönemde öğretim programlarında ve okul uygulamalarında çevresel farkındalık, enerji verimliliği ve afetlere karşı dayanıklılık temalarını güçlendirmeye yönelik çeşitli adımlar attı.

MEB ile UNICEF işbirliğiyle yürütülen Yeşil Beceri ve Dijital Dönüşüm Projesi¹⁹⁹ ortaöğretim düzeyinde yeşil ve dijital becerilerin öğretim programlarına entegrasyonunu hedefliyor. Proje kapsamında, ders kazanımları gözden geçirildi, öğretmenlere yönelik örnek materyaller geliştirildi ve okul düzeyinde çevre dostu uygulamalar desteklendi. Ayrıca MEB, Enerji Dostu Mavi Yeşil Okul Girişimi²⁰⁰ ile Afetler ve Dayanıklılık Ayı²⁰¹ gibi çalışmalarla okullarda enerji verimliliği, çevre bilinci ve afet farkındalığı temalarını güçlendirmeye yöneldi. Hayat Boyu Öğrenme kapsamında açılan kurslar aracılığıyla da yetişkinlere yönelik yenilenebilir enerji, geri dönüşüm ve çevre yönetimi eğitimlerinin kapsamı genişletildi. Mesleki ve teknik eğitimde ise, 2026 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı²⁰² doğrultusunda yeşil ve dijital dönüşümle uyumlu müfredat güncellemeleri, sektör işbirlikleri ve yeni beceri alanlarının geliştirilmesi hedefleniyor. Bu çalışmalar, Türkiye'nin iklim hedefleriyle uyumlu biçimde mesleki eğitimin rolünü güçlendirmeyi amaçlıyor. Uygulamada karşılaşılan okullar arası imkân farklılıkları, öğretmenlerin hazırlık sürecine zaman ayıramaması veya yerel düzeyde destek mekanizmalarının sınırlı kalması gibi bazı somut zorluklar, bu önemli politikaların ve adımların etkisini azaltabiliyor.

Uluslararası ölçekte UNESCO'nun *Yeşil Okul Kalite Standardı*²⁰³, okullarda yönetimden topluluk ortaklıklarına kadar tüm boyutlarda sürdürülebilirlik yaklaşımını tanımlarken; OECD'nin *Yeşil Dönüşüm İçin Becerilerin Değerlendirilmesi ve Öngörülmesi*²⁰⁴ ile *Yeşil Dönüşümün Mesleki Eğitim ve Öğretimi Nasıl Yeniden Şekillendirdiği*²⁰⁵ raporları, ülkelerin beceri politikalarına ilişkin yol gösterici çerçeveler sunuyor. Bu belgeler, Türkiye'de geliştirilen projelerin uluslararası standartlarla uyumlu ilerlemesi açısından önem taşıyor. UNESCO ve OECD standartlarıyla karşılaştırıldığında, Türkiye'nin politika belgelerinde yönetim ve müfredat entegrasyonu açısından önemli adımlar atılmış olsa da izleme, değerlendirme ve finansman alanlarında bu standartlarla uyum dikkate alınmalıdır. Önümüzdeki dönemde bu alanların güçlendirilmesi tamamlayıcı olacaktır.

¹⁹⁹ MEB OGM, 15 Haziran 2025.

²⁰⁰ Mavi Yeşil Okul Resmi İnternet Sitesi, t.y.

²⁰¹ MEB ÖYEGM, 13 Ekim 2025.

²⁰² TCCB SBB, Ekim 2025.

²⁰³ UNESCO, 2024b.

²⁰⁴ OECD 2023.

²⁰⁵ OECD, 7 Ekim 2025.



ERG SÖZLÜK

Yeşil Beceriler

Bireylerin düşük karbonlu, iklim değişikliğine dayanıklı bir ekonomiye geçiş yapabilmesi, geleneksel yeşil sektörlerde çalışabilmesi, daha sürdürülebilir davranışlar benimseyebilmesi, iklim değişikliğinin etkilerine uyum sağlayabilmesi ve iklim adaleti doğrultusunda eyleme geçebilmesi için gerekli becerilerdir.

Kaynak: <https://inee.org/eie-glossary/green-skills>

Yeşil becerilere yönelik programlar çoğunlukla kampanya ve etkinlik düzeyinde kaldığında kalıcı öğrenme kültürüne dönüşmeyebiliyor. Okullar arası kaynak farkları, öğretmenlerin iş yükü ve mesleki gelişim desteğinin sınırlı olması, yeşil becerilerin eşit biçimde uygulanmasını zorlaştırabiliyor. Özellikle kırsal bölgelerde altyapı ve materyal eksiklikleri sürecin kapsayıcılığını azaltabiliyor. İçeriklerin pedagojik tutarlılığı ve insan hakları temelli çerçevesi de dikkatle ele alınmalıdır. **Çevre temalı etkinliklerin, bilimsel ve yerel bağlamlarla ilişkilendirilmesi; toplumsal cinsiyet eşitliği, erişilebilirlik ve öğrenci katılımı gibi ilkelerin açık biçimde işlenmesi sürecin niteliğini güçlendirecektir.** Yeşil becerilerin yerel bağlamda ele alınması da kritik önemdedir; zira bu dönüşüm yalnızca küresel değil, ülkeler arası karşılıklı bağımlılıkla şekillenen bir süreçtir.

Yeşil beceriler, hem çevre bilincini hem insan ve doğa hakları temelli bir öğrenme kültürünü güçlendirme potansiyeline sahiptir. Çocukların sağlıklı bir çevrede yaşama, güvenli öğrenme ortamına erişim ve geleceğe ilişkin karar süreçlerine katılım hakları, yeşil okul yaklaşımının merkezinde yer almalıdır. Bu nedenle, **öğretim programlarının yanı sıra okul yönetimi ve altyapı yatırımlarının da sürdürülebilirlik hedefleriyle uyumlu biçimde ilerlemesi önceliklendirilmelidir.**

EKO-YARATICI PEDAGOJİLER: YEŞİL BECERİLER VE DAYANIKLILIK ÜZERİNE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Eko-yaratıcı Pedagojiler projesi, ERG ile Northampton ve Lancaster Üniversiteleri ortaklığında yürütülüyor. Ocak 2025'te başlatılan ve 18 ay sürecek olan proje, öğretmenlerin iklim krizi bağlamında yeşil becerileri derslerine yaratıcı ve ekolojik yaklaşımlarla entegre etmesini amaçlıyor. Proje kapsamında, ilk aşamada sivil toplum örgütleri, akademisyenler, uzmanlar ve öğretmenlerle bilgi ve deneyim paylaşımı yapıldı. İkinci aşamada ise öğretmenlerle birlikte yeşil beceriler odaklı eğitim içerikleri geliştirilmeye başlandı. Materyallerin hazırlanmasının ardından, Türkiye'de pilot çalışmalar düzenlenecek ve ardından çevrimiçi ve yüz yüze eğitimlere başlanacak. Ayrıca, öğretmenler ve sanatçıların birlikte üreteceği bir çocuk çizgi romanı da hazırlanacak, bir politika notu ve iki araştırma yazısı üretilecektir. Projeyle, öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin güçlenmesi, öğrencilerde ekolojik farkındalığın artması ve eğitim politikalarına kanıt temelli katkı sunmak hedefleniyor.

DEĞERLENDİRME

2024-25 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de eğitimin içeriğinde kapsamlı bir dönüşüm süreci yaşandı. TYMM kapsamında yenilenen öğretim programları ve ders kitapları, yapay zekâ temelli dijitalleşme adımları ve yeşil becerilere yönelik politikalar, eğitim sisteminin bilgi, değer ve beceri alanlarının dönüşümüne işaret ediyor. Bu dönüşümün kalıcı, kapsayıcı, nitelikli ve insan hakları temelli biçimde gerçekleşmesi için eğitim politikalarının bilimsel kanıt, katılımcı süreçler ve eşitlik ilkeleriyle sürekli beslenmesi, karar alma süreçlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin sesinin görünür kılınması önemlidir.

Öğretim programları ve ders kitaplarının niteliği yalnızca içerikle değil, bu içeriğin sınıf ortamına nasıl taşındığıyla belirleniyor. Bu nedenle, öğretmenlerin sürece etkin katılımı, hizmet içi eğitimlerin sürekliliği ve uygulama koşullarının iyileştirilmesi önemli görülüyor. Öğretim programlarının izleme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin geribildirimlerinin düzenli olarak toplanması ve kamuoyuyla şeffaf biçimde paylaşılması, hem hesapverebilirliği güçlendirir hem de politikaların sahaya uyumunu artırabilir. Bu katılımcı yaklaşım, öğretim programlarını yaşayan, gelişen ve kapsayıcı bir yapıya dönüştürmenin en etkili yoludur.

Yapay zekâ tabanlı dijital öğrenme araçları, pedagojik hedeflerin yerini almadan onları tamamlayan, insan merkezli bir anlayışla kullanılmalıdır. MEBİ gibi platformlar aracılığıyla sunulan kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları, eğitimde eşitliği güçlendirebilir; ancak dijital erişim farkları, veri koruma ve etik yönetim konularında güçlü mekanizmalar kurulmadıkça bu fırsatlar eşitsizliği derinleştirebilir. Yapay zekâ uygulamalarında şeffaflık, hesapverebilirlik ve katılım ilkelerinin esas alınması, teknolojik gelişmelerin çocuk hakları, veri güvenliği ve pedagojik bütünlük çerçevesinde ilerlemesini sağlayacaktır. Öğretmenlerin teknolojik araçlara yalnızca kullanıcı olarak değil, tasarım ve değerlendirme süreçlerinin bir parçası olarak dahil edilmesi, bu dönüşümün niteliğini artıracaktır.

Yeşil beceriler alanındaki girişimler, çevre bilinci kazandırmanın ötesinde, sürdürülebilir yaşam kültürünü eğitimin tüm katmanlarına yerleştirme potansiyeline sahiptir. Bu potansiyelin gerçekleşmesi, öğretim programlarından okul yönetimine, altyapı yatırımlarından öğretmen eğitimine kadar bütüncül bir yaklaşımı gerektirir. Yeşil beceriler yalnızca tematik etkinliklerle değil, okulun fiziksel mekânı, enerji kullanımı, topluluk ilişkileri ve karar alma süreçlerine yansıtıldığında anlam kazanır. Bu nedenle, yeşil dönüşüm çalışmalarının izleme-değerlendirme boyutunun güçlendirilmesi, yerel ihtiyaçlara göre farklılaşabilen modellerin geliştirilmesi ve okullar arası kaynak farklarının azaltılması önemlidir.

ÖĞRETMENLER



Eğitim İzleme Raporu 2025'in Öğretmenler başlıklı bölümü, Türkiye’de öğretmenliğin güncel durumunu, mesleğin niteliğini etkileyen yapısal değişimleri ve öğretmen politikalarındaki yönelimleri inceliyor. Küresel ölçekte yaşanan öğretmenlik krizi, öğretmen açığı, istihdam biçimleri, mesleki gelişim olanakları ve çalışma koşulları bu bölümün temel eksenlerini oluşturuyor. TALIS 2024 verileri, MEB istatistikleri, uluslararası ve ulusal alanyazından yararlanılarak hazırlanan analizler; öğretmenlerin meslekte kalma eğilimleri, motivasyon düzeyleri, iş güvencesi algısı ve mesleki destek mekanizmalarına erişimleri açısından önemli bulgular sunuyor. Bölümde, Millî Eğitim Akademileri ile öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim sisteminde yapılan yapısal değişiklikler, bu yeni modelin öğretmen özerkliği ve mesleki niteliğe etkileri bakımından ele alınıyor. Proje okulları, özel eğitim kurumları ve ücretli öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik mesleğinde eşitlik ve adalet perspektifinden değerlendiriliyor. Cinsiyet kırılımında öğretmenlik ve okul yöneticiliğinde kadın temsiline ilişkin güncel veriler sunularak kariyer basamaklarında ilerleme süreçleri tartışılıyor. Bölümün genel amacı, öğretmenliğin meslek olarak yeniden güçlendirilmesi, öğretmenlerin iyi olma hâlinin desteklenmesi ve eğitimin niteliğinin sürdürülebilir biçimde artırılması için politika düzeyinde bütünsel bir bakış geliştirmektir. Bulgular, adil istihdam, sürekli mesleki gelişim, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve katılımcı yönetişimin öğretmen politikalarının merkezinde yer alması gerektiğine işaret ediyor.

KÜRESEL ÖĞRETMENLİK KRİZİNİN FİKRİ TAKİBİ

UNESCO, 2024’te yayımladığı *Öğretmenler için Uluslararası Rapor*’da dünyada öğretmen açığının önümüzdeki yıllarda 44 milyona ulaşacağı ve bu durumun Sürdürülebilir Kalkınma Amacı (SKA) 4’ün 2030’a kadar gerçekleştirilmesinin önüne geçeceği yönünde uyarılarda bulunuyordu.²⁰⁶ *EİR 2024*’ün “Öğretmenler” bölümü de *Öğretmenler için Uluslararası Rapor*’un işaret ettiği küresel öğretmenlik kriziyle başlıyordu. Bölümde, öğretmenlerin mesleklerini küresel ölçekte bir krize dönüşecek hız ve oranda bıraktıklarının altı çizilmişti.²⁰⁷

Bahsi geçen “öğretmenlik krizinin” şeklini ve derinliğini küresel bağlamda anlamak oldukça zordur. *EİR 2024*’te de ele alındığı üzere öğretmen açığının sebepleri çok çeşitlidir.²⁰⁸ Bazı ülkelerde istifalar baskınken diğerlerinde emeklilikler ana etkidir;²⁰⁹ tüm bunların yanında pek çok bölgede yeni öğretmen sayısının yetersiz kalması süregelen bir durumdur.

SKA 4: Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek

<http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/SKA-ve-Gostergeleri-Kapak-Birlestirilmis.pdf>

²⁰⁶ UNESCO ve International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024.

²⁰⁷ Kesbiç vd., 2024.

²⁰⁸ Gehrmann ve Germer, 2025.

²⁰⁹ OECD, 9 Eylül 2025.

Alanyazına göre mesleğin itibarsızlaşması,²¹⁰ düşük maaşlar,²¹¹ mesleki dayanışmanın kaybolması²¹² ve öğretmenlerin içinde yaşadıkları **zaman yoksulluğu**²¹³ gibi unsurlar meslekten ayrılışı veya mesleğin seçilmeyişini etkiliyor.

UNESCO, 2025 Dünya Öğretmenler Günü'nde yayımladığı bilgi notunda yine küresel öğretmenlik krizine dikkat çekti;²¹⁴ yayında yeni bir öğretmen açığı projeksiyonu yapılmadı, öğretmen yetkinliği ve öğretmenler arası işbirliğine odaklanıldı. OECD'nin *Bir Bakışta Eğitim 2025* raporu ise öğretmen açığının “pek çok ülkede giderek kaygı verici hâle gelen bir politika alanı”²¹⁵ olduğunun altını çizdi; raporda durum bir kriz olarak adlandırılmadı. *Bir Bakışta Eğitim 2025* kapsamında yapılan araştırmaya göre ilgili veri bulunan 14 ülkenin 12'sinde okul yılı başında dolmamış “**yetkin**” öğretmen kadrosu %3'ün altındaydı.²¹⁶ UNESCO da OECD de SKA 4'ü desteklese de çalışmalarının normatif çerçeveleri, öncelikleri ve teorik temelleri ayrışıyor.²¹⁷ OECD'nin önceliği eğitim politikalarının ölçülebilirliği ve ülkeler arasında standartlaşmayken UNESCO'nun daha geniş, bağlama duyarlı yaklaşımı, öğretmen açığını farklı tanımlamalarını ve açığa farklı önem addetmelerini beraberinde getiriyor.

TALIS 2024'TE ÖĞRETMEN AÇIĞI

İhtiyaç duyulan öğretmen sayısı dahil hiçbir gösterge tek başına bir ülkedeki öğretmen açığını açıklayamaz. Öğretmen açığı yalnızca pozisyonların doldurulamaması şeklinde değil, kariyerinin başındaki öğretmenlerin yüksek işten ayrılma oranları veya “yeterlik standartlarını karşılamayan öğretmenlere artan bağımlılık”²¹⁸ gibi farklı boyutlarda da kendini gösterir. Her gösterge, sorunun farklı bir boyutunu yansıtır ve öğretmen planlaması, eğitimi ve destek sistemindeki yapısal zayıflıklara işaret eder. OECD'nin gerçekleştirdiği TALIS 2024'te bu boyutlara temas eden en önemli iki gösterge, “yeterli donanıma sahip öğretmen eksikliği” ve “öğretmenlerin meslekten ayrılma niyeti”dir.



ERG SÖZLÜK

Zaman yoksulluğu

Zaman yoksulluğu bir öğretmenin yapması gereken ya da yapması gerektiğini düşündüğü işin miktarıyla işin yoğunluğu (belirli bir sürede verilmesi gereken kararların sayısı, karmaşıklığı ve riskleri) arasındaki ilişkiden doğar.

Zaman yoksulluğu yaşayan insanların iyi olma hâllerini olumlu etkileyecek etkilere zaman ayırma özgürlüğü bulunmaz. Seçim şansı olmadan uzun saatler çalışma zorunluluğu içindedirler.

Yetkin öğretmen: *Bir Bakışta Eğitim 2025'in bu kategoride tanımladığı öğretmenler, bir ülkenin mevzuatına göre belirli bir kademe ve derste öğretmenlik yapmak için gerekli tüm eğitim ve idari gereksinimleri yerine getirmiş öğretmenlerdir. Türkiye'de MEB tarafından atanmış, gerekli tüm yeterliklere sahip öğretmenlerle denktir.*

²¹⁰ Kraft ve Lyon, 2024.

²¹¹ García ve Weiss, 9 Mayıs 2019.

²¹² Van Droogenbroeck, 2014.

²¹³ Creagh, 2023.

²¹⁴ UNESCO, 2025.

²¹⁵ OECD, 9 Eylül 2025.

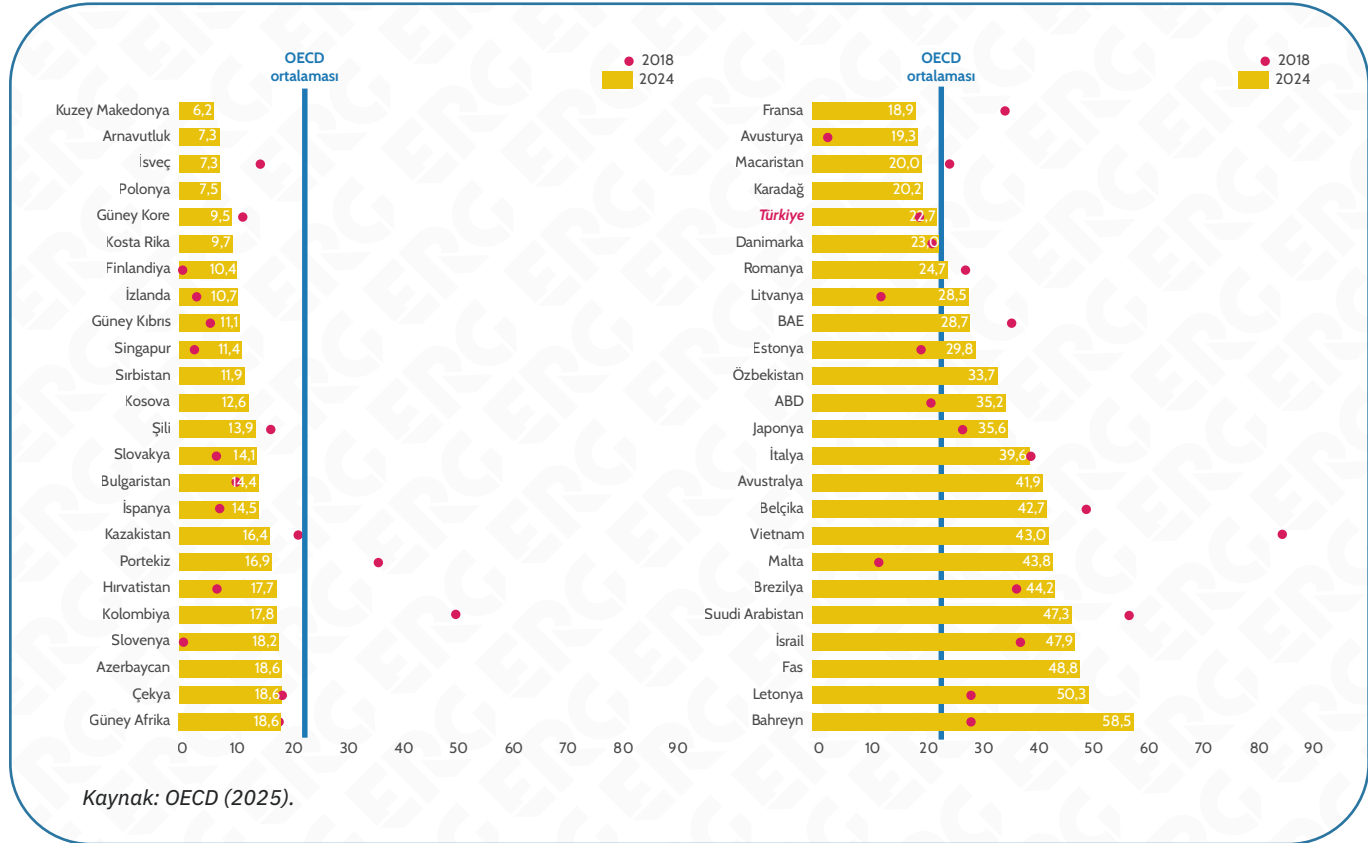
²¹⁶ A.g.e.

²¹⁷ Vaccari ve Gardinier, 2019.

²¹⁸ OECD, 9 Eylül 2025.

TALIS 2024 kapsamında görüşülen 50 ülke ve ekonomiden, ortaokul²¹⁹ idarecilerinin %23'ü yeterli donanımına sahip öğretmen sıkıntısından dolayı nitelikli eğitim verme kapasitesi sınırlanan okullarda çalıştıklarını söylüyor (Grafik 11).²²⁰ Görülebileceği üzere, nitelikli öğretmen eksikliği ülkelerin yer aldıkları gelir grubu ve coğrafyadan bağımsız biçimde dağılıyor: İsveç ve Kosta Rika eksikliğin az olduğu ülkelerin arasındayken Vietnam ve Avustralya bu eksikliğin yüksek olduğu ülkelerdendir. 2018'e göre en büyük oranda iyileşme Vietnam, Kolombiya ve Portekiz'de, en büyük oranda kötüleşme ise Letonya, Malta ve Slovenya'da görülüyor.

GRAFİK 11: YETERLİ DONANIMA SAHİP ÖĞRETMEN EKSİKLİĞİ 2018 VE 2024, (%)



Öğretmen eksikliğinin en az olduğu ülkelerden İsveç ve Kosta Rika'da da öğretmen açığının hâlâ sorun olarak ele alındığı görülüyor. Her ne kadar dünya sıralamasında "iyi" durumdaysa da İsveç ve Kosta Rika'da pek çok araştırma öğretmen açığının nedenlerini ve çözümlerini sorguluyor. İsveç'te 1990'larda eğitimin özelleştirilmesinin ve deregülasyon politikalarının mesleğin itibarını erozyona uğrattığına değiniliyor.²²¹ Kosta Rika'da ise "kemer sıkma politikaları" yüzünden öğretmen maaşlarına 2027'ye kadar zam yapılmayacak olmasının mesleğin çekiciliğini yok edeceği öngörülüyor.²²² Görülebileceği üzere, durumun yalnızca ülkeler sıralamasında iyi pozisyon alınmış olması üzerinden okunması eksik bir tablo ortaya koyabiliyor. Ülkelerdeki öğretmen açığını küresel bir sıralama ve karşılaştırma bağlamı içinde analiz ederken bu açığa neden olan yapısal sorunların arkasındaki küresel ekonomik, siyasi ve sosyal hareketleri de değerlendirmek gerekiyor. Örneğin, öğretmenlik mesleğinin bugün geldiği noktada belirleyici olan

²¹⁹ TALIS tablolarında ISCED 2 olarak isimlendirilir.

²²⁰ OECD, 2025.

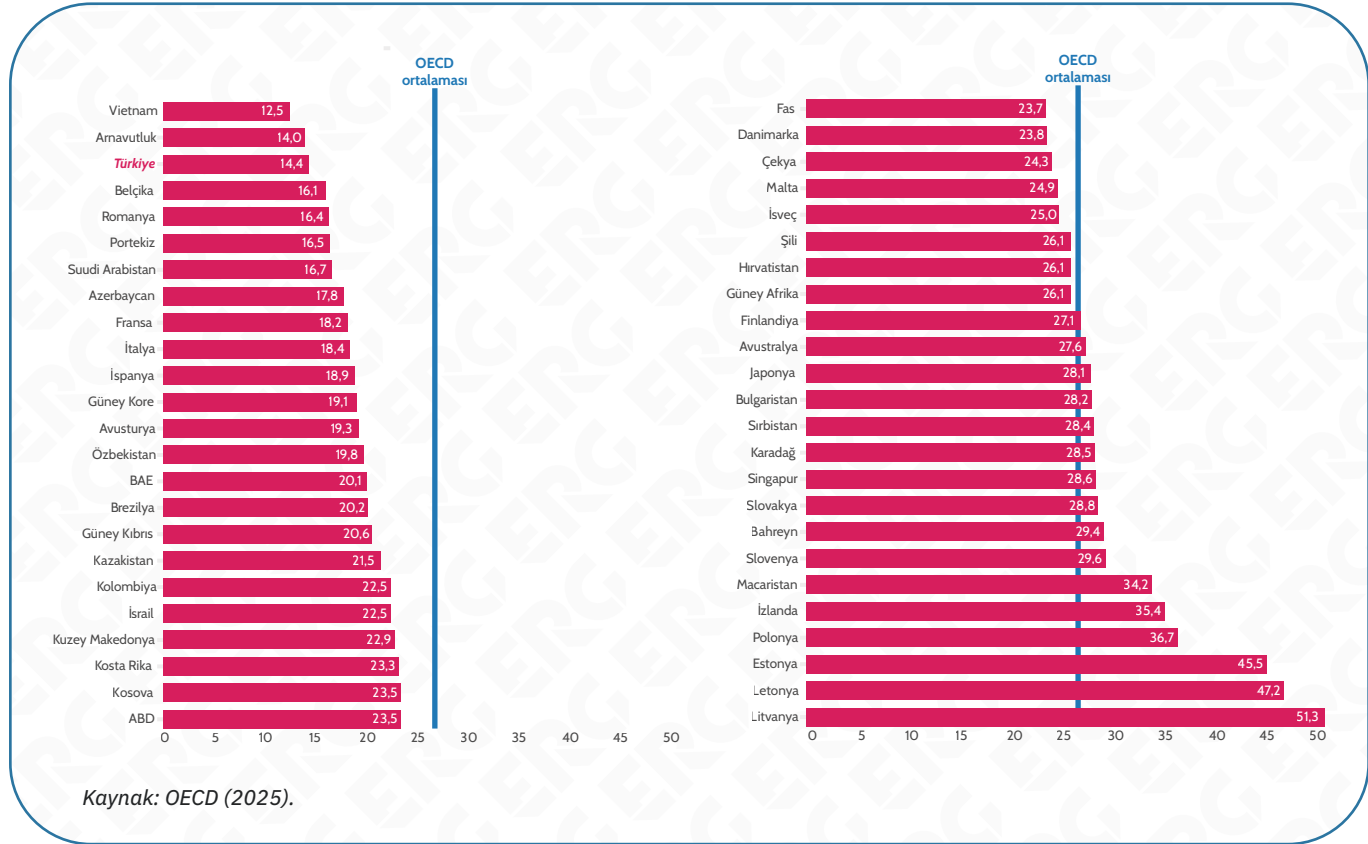
²²¹ Gehrmann ve Germer, 2025.

²²² Education International, 1 Nisan 2025.

dinamiklerden biri neoliberal politikalar. Kamusal eğitimin küresel ölçekte dönüşümünü, İsveç ve Kosta Rika örneklerinde olduğu gibi eğitimin özelleşmesi ve personel giderlerinde yapılan kesintilerle doğrudan ilişkilendirmek mümkündür. Zira, neoliberal politikaların en temel araçlarından biri kamusal alanın ve kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi; en öncelikli hedefleri ise kamu idaresinin harcamalarının kısılması, personel giderlerinin azaltılması ve işgücünün daha “esnek” hâle getirilmesidir.²²³

Öğretmen açığının gelecekteki durumuna dair fikir veren göstergelerden bir diğeri öğretmenlerin meslekten ayrılma niyeti oranlarıdır. TALIS 2024 kapsamında görüşülen ortaokul öğretmenlerinin %26,8’i önümüzdeki beş yıl içinde mesleği bırakmak istediğini söylüyor (Grafik 12).

GRAFİK 12: ÖNÜMÜZDEKİ BEŞ SENE İÇİNDE MESLEKTEN AYRILMA NİYETİ OLAN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ 2024 (%)



Üç Baltık ülkesinde meslekten ayrılma niyetinin en yüksek oranda olmasının nedenleri değerlendirilirken, bu ülkelerin 50 yaş üzerindeki ortaokul öğretmeni oranının en yüksek olduğu birinci (Litvanya), üçüncü (Letonya) ve beşinci (Estonya) ülkeler olduğunu göz önünde bulundurmak yol gösterici olabilir. Bunun yanında her üç ülkenin de yakın dönemde Rusça’dan kendi dillerinde eğitime dönme kararı almış olmasının^{224,225,226} Rusça eğitim veren öğretmenleri sistem dışına itecek olması da bölgenin siyasi tarihinin yarattığı bir ortaklıktır. Ancak TALIS 2024 sonuçlarına göre bu üç ülkenin ötesinde, neredeyse

²²³ Compton ve Weiner, 2008.

²²⁴ Leijen vd., 2024.

²²⁵ ECLBS, 20 Mayıs 2025.

²²⁶ BNS vd., 18 Haziran 2025.

tüm ülkelerde öğretmenliği bırakma niyetinin arkasındaki birincil neden kişisel/ailevi etkenlerdir (OECD ortalaması %43,8'dir).²²⁷ Yani bir bölgedeki öğretmenlerin kariyer planlarında ortak coğrafya ve siyasi tarihin getirdiği yapısal koşullar ne kadar belirleyici olsa da öğretmenlerin meslekle ilgili kararlarındaki en temel faktör bir birey olarak içinde bulundukları kendi kişisel hayat koşullarıdır. Zira, öğretmenlerin çalışma şartları okuldan okula hatta aynı okulda sınıftan sınıfa değişiyor. Çok çeşitli koşullarda görev yapan öğretmenlerin durumunu yalnızca bölgesel içgörüler ve/ya ulusal verilerle kavramsallaştırmaya ve bunlara yönelik çözüm üretmeye çalışmak, “öğretmeni” tek bir kategorinin kimliksiz, homojen üyeleri olarak konumlandırma riski taşıyor. Dolayısıyla, küresel ve bölgesel ekonomik, siyasi ve sosyal akımların öğretmenlik mesleğine etkisi değerlendirilirken mesleği icra edenlerin kendi sesleri, öncelikleri ve tercihleri olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle, **öğretmenlerin meslekte kalmasını teşvik edecek politikalar üretilirken yapılar ve veriler bir bağlam oluşturmali, politikalar bu bağlamın üzerinde öğretmenlerin sesleriyle inşa edilmelidir.**

TÜRKİYE'DE KÜRESEL ÖĞRETMENLİK KRİZİ VE ÖĞRETMEN AÇIĞI

Küresel öğretmenlik krizi yalnızca niceliksel olarak düşünüldüğünde, krizin en temel üç nedeni öğretmenlerin mesleği bırakması, emekli olmaları ve yeni öğretmen sayısının yetersizliği olarak beliriyor. Türkiye’de hem mesleği bırakan ve emekli olan öğretmen sayısı düşüktür hem de her yıl yüz binlerce yeni öğretmen adayı 2025 öncesinde KPSS’ye başvururken 2025’ten itibaren de Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı’na (MEB-AGS) başvuruyor.

Türkiye’de öğretmen açığına dair güncel ve resmi veri bulunmuyor. Ancak, dünyadaki genel yönelimin aksine Türkiye’de öğretmen “arzıyla” ilgili sorun yaşanmadığını söylemek mümkündür; bu durumun öğretmen açığı olmadığı anlamına gelmediğinin altının çizilmesi önemlidir.

TALIS’in öğretmen eksikliği verileri, okul müdürlerinin beyanları üzerinden hesaplanıyor, yani bu veriler resmi personel verileri değildir. Verinin kaynağı, okul müdürlerinin TALIS anketinde “yeterli donanıma sahip” öğretmen eksikliğine dair çoktan seçmeli bir soruya verdikleri yanıtlardır. TALIS bu veri setini “yeterli donanıma sahip öğretmen eksikliğinden dolayı nitelikli eğitim verme kapasitesi düşen okullarda çalışan öğretmenlerin yüzdesi” olarak kurguluyor ve paylaşıyor. Türkiye’de yeterli donanıma sahip öğretmen eksikliğine müdürlerin gözünden bakıldığında durumun OECD ortalamasına yakın olduğu görülebilir (Tablo 10). Türkiye’de 2018’e kıyasla yeterli donanıma sahip öğretmen eksikliği ilkökulda 4,4 yüzde puan azalarak %21,3, ortaokulda 3,2 yüzde puan artarak %22,7 ve lisede 2,4 yüzde puan artarak %29,1 olmuştur.

²²⁷ Diğer etkenlerin dağılımı şu şekildedir: eğitim sisteminde öğretmenlik olmayan bir işte çalışmak %31,7, eğitim sektörü dışında çalışmak %34,2, kişisel ve mesleki gelişim için kurs ve eğitimler almak %27,3.

TABLO 10: YETERLİ DONANIMA SAHİP ÖĞRETMEN EKSİKLİĞİ 2018 VE 2024, (%)

	2018	2024
İlkokul - Türkiye	25,7	21,3
Ortaokul - Türkiye	19,5	22,7
Ortaokul - OECD Ortalaması	21,2	23,6
Lise - Türkiye	26,7	29,1

Kaynak: OECD (2025).

Not: TALIS 2024'e ilkökul ve lise seviyesinde sayılı ülke katıldı. Bu yüzden bu seviyelerde OECD ortalaması bulunmuyor.

MESLEKTEN AYRILMA

Özellikle 30 yaş altı öğretmenlerin meslekten ayrılma planları dünyada büyüyen bir problem olarak görülürken²²⁸ Türkiye'de meslekten ayrılma niyeti en düşük olan grup 30 yaş altı öğretmenlerdir (Tablo 11). **Türkiye'de beş sene içinde mesleği bırakmayı planlayan 30 yaş altı ve 30-49 yaş arası öğretmen oranı 2018'de de 2024'te de OECD ortalamasının altındadır.**

TABLO 11: TÜRKİYE'DE VE OECD ORTALAMASINDA YAŞ GRUPLARINA GÖRE BEŞ YIL İÇİNDE MESLEĞİ BIRAKMA NİYETİ 2018 VE 2024, (%)

		30 yaş altı	30-49 yaş
TALIS 2018	Türkiye	6,6	10,0
	OECD ortalaması	17,3	13,4
TALIS 2024	Türkiye	9,2	10,3
	OECD ortalaması	20,4	15,0

Kaynak: OECD (2025).

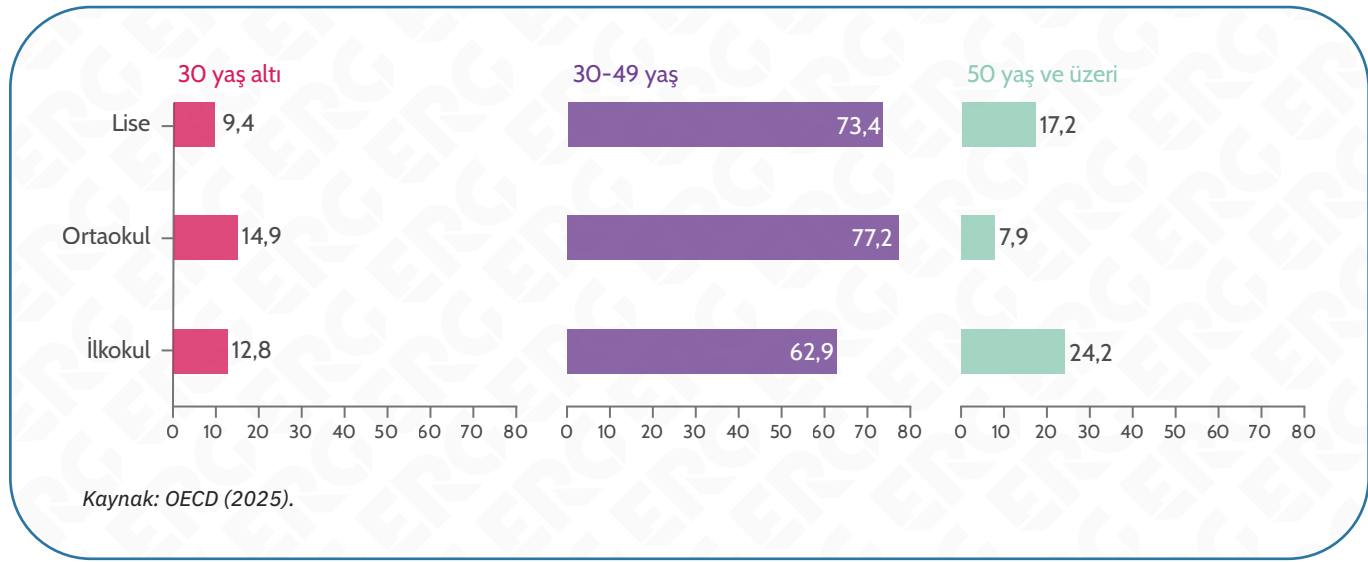
Türkiye'de öğretmenlerin %72,6'sı öğretmen olmanın pozitif yönlerinin negatif yönlerine göre daha ağır bastığını söylüyor (OECD ortalaması %73,9). Öğretmenliği seçmekten pişmanlık duyan öğretmen oranı ise %18,5'le OECD ortalamasının (%11,1) üzerindedir. **Türkiye'de öğretmenlerin meslekten ayrılma planlarının kayda değer oranda düşük olması dikkat çekicidir. Meslekte kalma niyetini; öğretmenlere diğer sektörlerde tanınan fırsatlar, ülkedeki genel istihdam tablosu ve özel sektördeki çalışma koşulları gibi başlıklarla ilişkilendiren araştırmalar yapılması, bu farklılığın anlaşılmasına yardımcı olabilir.**

228 Education International, 7 Ekim 2025.

EMEKLİLİK

Türkiye, öğretmen kadroları en genç olan ülkelerden biridir. Ortalama öğretmen yaşı ilkokulda 41,6, ortaokulda 38,0, lisede 40,7'dir. TALIS ortalamaları²²⁹ sırasıyla 41,8, 43,9 ve 45,1'dir. Ayrıca, 50 ve üzeri yaşta öğretmen oranı ortaokulda en düşük olan ülke Türkiye'dir: %7,9 olan Türkiye ortalaması, OECD ortalamasının (%36,6) çok altındadır (Grafik 13).

GRAFİK 13: TÜRKİYE'DE İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSEDE ÖĞRETMENLERİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE DAĞILIMI 2024, (%)



50 yaş ve üzeri öğretmenlerin mesleği bırakma niyetleri Türkiye'de; 30 ve altı ile 30-49 yaşa göre oldukça yüksektir ve OECD ortalamasının üzerindedir. Beş yıl içinde herhangi bir sebeple mesleği bırakma niyeti olan, 50 ve üzeri yaşta öğretmen oranı Türkiye'de %62,3, OECD ortalamasında %47,8'dir. Emekli olma şartlarını karşılayan ve emekli olmaya niyetlenen öğretmenlerin meslekten ayrılabilmesi için öğretmenlerin ayrıldıklarında ekonomik olarak ayakta kalabilmeleri, sağlık hizmetlerine ve sosyal hizmetlere erişebilmeleri ve deneyimlerini genç öğretmenlere aktarma mekanizmaları bulabilmeleri gibi koşullar gerekir.²³⁰ Öğretmenlerle EİR 2025 ve ERG'nin öğretmen derinleşme alanındaki çalışmaları kapsamında yapılan görüşmelerde, emekli olabilecek olmasına rağmen olmayan öğretmenler için bu koşulların başında ekonomik güvencenin geldiği ortaya kondu. Görüşmelerde, emeklilik şartlarını taşıyan öğretmenlerin maaşlarını kaybetmemek için çalışmaya devam ettiği ifade edildi. Zira Türkiye'de emekli maaşları nominal olarak artsa da emekli öğretmenin satın alma gücü giderek düşüyor.²³¹

Böyle olunca sorun, diğer pek çok ülkedeki gibi kadroların dolu tutulamamasından yani öğretmen işgücünde azalmadan ziyade yeni adaylara kadro bulunamaması şeklinde cereyan edebiliyor. Öğretmen işgücünde azalma bir eğitim-öğretim yılında mesleği bırakan öğretmenlerin o yıl meslekte olan toplam öğretmen sayısına bölünmesiyle hesaplanıyor. Öğretmen işgücü sürekliliği için eğitim sistemlerinin bu

²²⁹ İlkokul (ISCED 1) ve ortaöğretime (ISCED 3) sayılı ülke katıldığı için OECD değil TALIS ortalamaları kullanılmıştır.

²³⁰ Fuchsman vd., (2024); Bordia vd., (2020).

²³¹ P.A. Turkey, 29 Eylül 2025.

oranı %5'in altında tutması gerekiyor.²³² 2023-24 eğitim-öğretim yılında MEB kadrolarında 993 bin 397 öğretmen çalışıyordu ve 2024 yılında 10 bin 889 öğretmen kadrolardan ayrıldı.²³³ Bu hesaplamaya göre 2023-24'te Türkiye'de öğretmen işgücünde azalma oranı yaklaşık %1,1'dir.

YENİ ÖĞRETMEN ARZI

Veriler, Türkiye'de öğretmen adaylarının mesleğe giriş için hâlâ istekli olduğuna işaret ediyor. TALIS 2024'e göre Türkiye, ilk kariyer tercihi öğretmenlik olan yeni öğretmen oranının en yüksek olduğu ülkelerdendir: OECD ortalaması %57,5'ken Türkiye'de bu oran %73,6'dır.²³⁴ KPSS Eğitim Bilimleri oturumuna, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (ÖABT) ve 2025'ten itibaren MEB-AGS'ye başvuran aday sayısı, öğretmen olmak isteyen mezun sayısını anlamakta fikir verebilir. Bu sayı 2024 yılında eğitim bilimleri oturumu için 526 bin 947, ÖABT için 461 bin 763'tü.²³⁵ 2025'te değişen sistemde Millî Eğitim Akademisi'ne giriş sınavının AGS oturumuna 411 bin 805, ÖABT oturumuna 307 bin 376 aday başvurdu.²³⁶ 2024 KPSS puanı doğrultusunda 15 bin atama yapılacağı, Millî Eğitim Akademileri'ne ise 10 bin kişi alınacağı²³⁷ düşünüldüğünde **Türkiye'de mesleğe yeterli sayıda aday çekme konusunda bir zorluk yaşanmadığı söylenebilir.**

2024-25 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ÖĞRETMEN SAYILARI

Öğretmen sayısı; öğrenci, sınıf ve okul sayısı ile birlikte bir eğitim sistemine dair en temel göstergelerden biridir. Öğrenci, sınıf ve okul başına kaç öğretmen düştüğü eğitimin niteliği, eğitime ayrılan kaynaklar ve öğrenciler ile öğretmenlerin iyi olma hâline dair önemli içgörüler taşır.

2024-25'te Türkiye'de öğretmen sayısı 1 milyon 187 bin 409'du.²³⁸ Öğretmenlerin %93,6'sı kadrolu, %6,4'ü sözleşmeli olarak çalışıyordu. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmen sayısına ek olarak, istisnai bir uygulama olması gereken ücretli öğretmen sayısı bir önceki yıla kıyasla arttı.²³⁹ 2023-24 eğitim-öğretim yılında 79 ilde ücretli öğretmen sayısı 72 bin 723'ken 2024-25'te bu sayı 78 ilde 86 bin 136'ya yükseldi.²⁴⁰

2023-24'te olduğu gibi 2024-25'te de öğretmenlerin yaklaşık %15,0'i özel öğretim kurumlarında çalıştı. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmen sayısı bir önceki seneye kıyasla %1,6, özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı ise %1,3 artış gösterdi. Özel ortaöğretim kurumları hariç diğer kademelerde öğretmen sayısı arttı (Tablo 12).

²³² UNESCO ve International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024.

²³³ MEB SGB, 2025a.

²³⁸ MEB, 2025.

²³⁴ OECD, 2025.

²³⁵ ÖSYM, 2024a.

²³⁶ ÖSYM, 10 Temmuz 2025.

²³⁷ MEB, 16 Nisan 2025.

²³⁸ MEB, 2025.

²³⁹ Ücretli öğretmen uygulamasına dair değerlendirme, bu raporda "Özel Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenler ve Ücretli Öğretmenler" başlığı altında ele alınıyor.

²⁴⁰ Türk Eğitim-Sen, 25 Şubat 2025.

TABLO 12: 2023-24 VE 2024-25'TE ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE KURUM SAYILARINDA BİR ÖNCEKİ YILA KIYASLA DEĞİŞİM, (%)

	Öğretmen sayısı		Öğrenci sayısı		Kurum sayısı	
	2024-25	2023-24	2024-25	2023-24	2024-25	2023-24
Okulöncesi	5,4	0,2	-10,9	-4,9	-6,5	3,4
Resmi	0,2	0,5	-11,7	-4,8	-13,9	2,8
Özel	-10,9	-0,8	-7,2	-5,5	6,6	4,5
İlkokul	-4,9	2,9	1,1	2,0	-0,6	0,2
Resmi	-6,5	3,2	1,2	2,0	-0,8	0,2
Özel	3,4	0,7	-1,0	0,3	1,8	0,8
Ortaokul	5,7	1,5	-1,5	-0,5	0,2	-0,3
Resmi	0,5	1,9	-1,4	-0,3	0,2	-0,1
Özel	-11,7	-1,8	-2,6	-2,8	-0,2	-1,5
Ortaöğretim	-4,8	0,9	-7,4	-1,2	-0,7	-1,4
Resmi	-13,9	2,3	-7,1	-1,2	0,6	0,3
Özel	2,8	-5,5	-9,4	-1,7	-4,2	-6,0

Kaynak: MEB (2025) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplanmıştır.

Açıklama: Açıköğretim kurumlarında okuyan öğrenciler dahil edilmemiştir.

Okulöncesi kademesindeki öğretmen sayılarına anasınıflarında ve MEB'e bağlı olmayan kurumlarda görev yapan öğretmenler de dahildir. Bu nedenle tablonun toplamı MEB'in paylaştığı toplam öğretmen sayısını vermeyecektir.

Ücretli öğretmenler dahil edilmemiştir.

Tabloda görüldüğü üzere öğrenci sayılarında resmi ilkokulların dışındaki kademelerde büyük düşüş görülüyor; bu düşüş 2023-24'e göre de oldukça fazladır. Özellikle **okulöncesinde ve ortaöğretimde öğrenci sayısı kayda değer biçimde azalmıştır**.²⁴¹ Bu durum öğretmenlerin sayısını da etkileyebilir. Resmi okulöncesi kurumlarında öğrenci sayısı %11,7 azalırken öğretmen sayısı %5,7 artmış; resmi ortaöğretimde toplam öğrenci sayısı %7,1 azalırken öğretmen sayısı %1,9 artmıştır.

241 Ayrıntılar bkz. EİR 2025'in "Eğitime Erişim" bölümü.

TOPLUMSAL CİNSİYET KIRILIMINDA ÖĞRETMENLER VE İDARECİLER

2024-25'te öğretmenlerin %38,3'ü erkek, %61,7'si kadındı. Kademeler ve branşlar arasında farklılıklar olsa da 1800'lerden bugüne toplam kadın öğretmen sayısı pek çok eğitim sisteminde erkeklere göre daha yüksektir.²⁴² TALIS 2024 sonuçlarına göre de TALIS'e katılan ülkeler içinde Suudi Arabistan, Fas ve Japonya dışındaki 48 ülkede ortaokul öğretmenlerinin %50'sinden fazlası kadındır. TALIS 2024 verisi temsili bir örneklemden geldiği için resmi Bakanlık verilerinden farklılaşabiliyor. 2024-25 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre Türkiye'de ortaokul öğretmenlerinin %60'ı kadındır. TALIS örnekleminde bu oran %60,9'dur.

Türkiye'de okulöncesi, ilkökul, ortaokul, genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim ve din öğretiminde kadın öğretmen oranları sırasıyla şu şekildedir: %93,3,²⁴³ %66,4, %60, %54,9, %50,3 ve %54,1.²⁴⁴

Öğrencilerin yaşı küçüldükçe kadın öğretmen oranı artıyor. Öğretmenliğin bakımla özdeşleşmesi ve “profesyonel annelik”²⁴⁵ olarak görülmesi hem bu durumu besliyor hem de kadın öğretmen oranı arttıkça bu görüşler güçleniyor; bu da kırılması zor bir döngü yaratıyor. Uzmanlar, öğretmenliğe dair toplumsal algının kadına dair var olan cinsiyetçi inanışla şekillendiğini belirtiyor.²⁴⁶

Kadın öğretmen oranındaki yükseklik kadın idareci oranına yansımıyor (Grafik 14). Türkiye %14,7'yle ortaokullarda kadın müdür oranının Japonya'dan (%7,0) sonra en düşük olduğu ülkedir.²⁴⁷ Sınırlı ülkenin katıldığı ilkökul anketinde Türkiye'de bu kademede kadın idareci oranı %16,9, lisede ise %14,5'tir. Sıralamada Türkiye, ilkökulda 14 ülkede Fas'tan (%13) sonra en düşük oranlı (%16,9), lisede ise %14,5 ile sekiz ülke içinde en düşük kadın idareci oranına sahip ülkedir.

²⁴² Spencer, 1997; Kelleher, 2011; Boyle, 2004; OECD, 2017.

²⁴³ MEB dışı kurumlar da hesaba dahil edilmiştir.

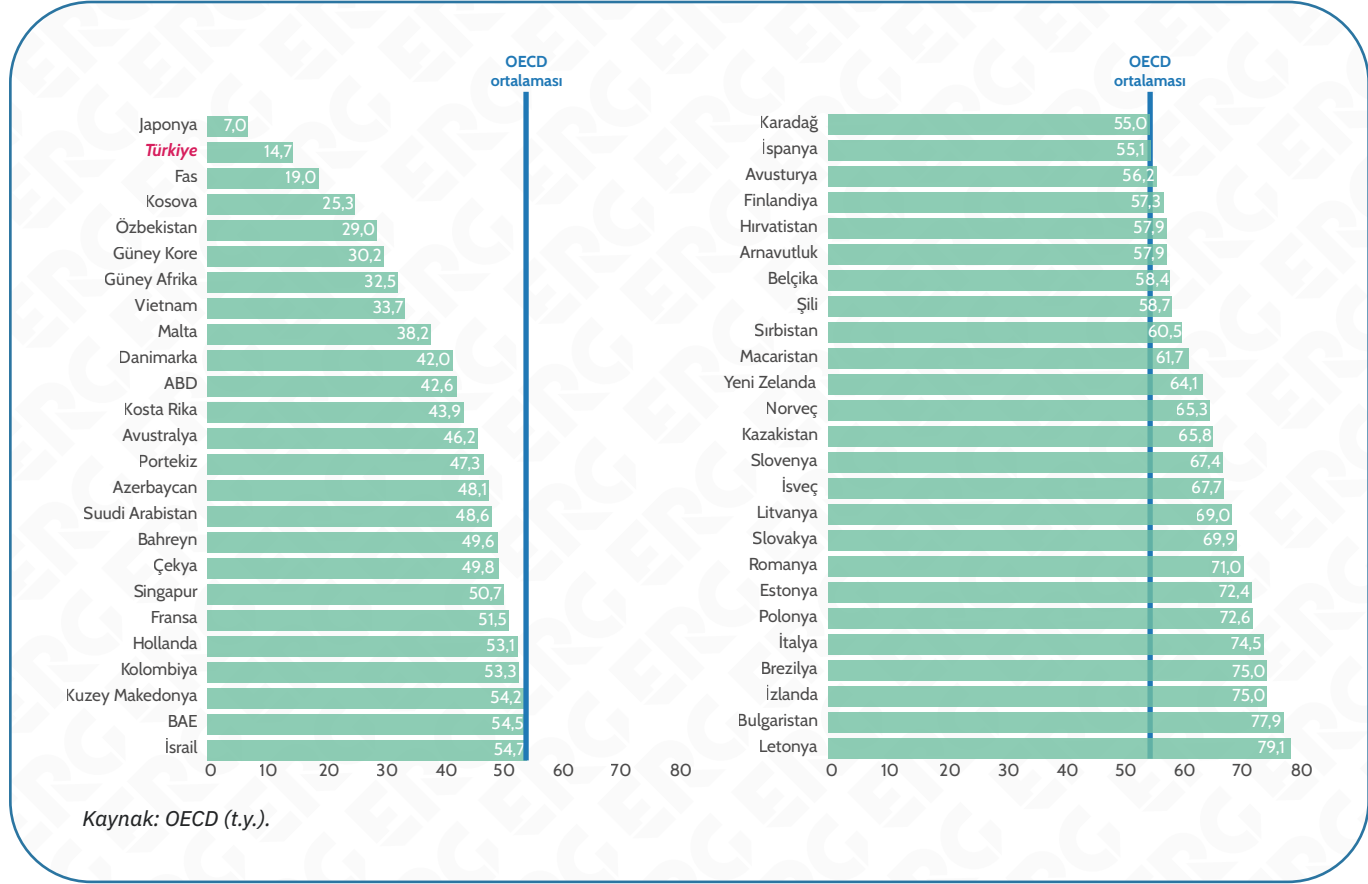
²⁴⁴ MEB, 2025.

²⁴⁵ Combe, 1996 (akt. Kammermeier vd., 2025).

²⁴⁶ Boyle, 2004.

²⁴⁷ OECD, 2025.

GRAFİK 14: KADIN İDARECİ ORANI (ORTAOKUL) 2024, (%)



Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde yer alan "[k]arma eğitim yapılan ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir" düzenlemesinin bu denli büyük bir cinsiyet ayrımını gidermede etkili olması zordur.²⁴⁸ Yeniden görevlendirme, yönetici görevlendirme sürecinde önceliklidir ve halihazırda idarecilerin büyük oranı erkek olduğundan açılan pozisyonlara da bu kişiler yerleşiyor. Oysa ki eğitim politikaları kadın idarecilerin pozisyona çekilmesini, pozisyonda kalmalarını ve mesleki gelişimlerini desteklemeli; okul idareciliğine giden kariyer basamaklarını toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla yeniden düzenlemeli ve böylece kurumsallaşmış önyargılar ve yapısal bariyerlerle mücadeleyi mümkün kılmalıdır.

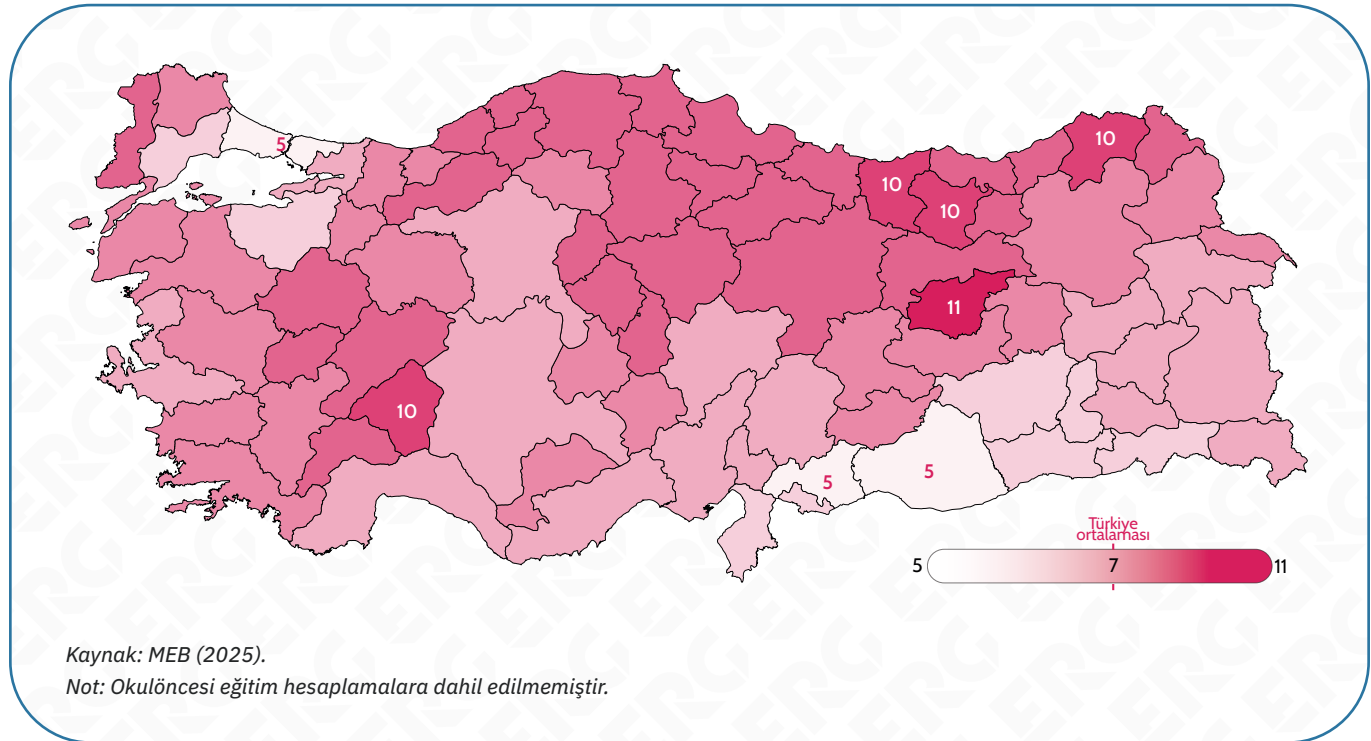
ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

100 öğrenci başına düşen öğretmen ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı göstergeleri, bir eğitim sisteminin kapasitesini değerlendirmede en temel ölçütler arasında yer alır. Bu göstergeler bütçe tahsislerinde ve şehirler, bölgeler ve ülkelerarası karşılaştırmalarda kullanılan en somut ve ölçülebilir göstergelerdendir. 100 öğrenci başına düşen öğretmen sayısı, standartlaştırılmış oranların tercih edilmesi nedeniyle daha ziyade ekonomistlerce kullanılırken öğrenci-öğretmen oranı eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanyazınında daha yer etmiş bir göstergedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşük olması, 100 öğrenci başına düşen öğretmen sayısının ise yüksek olması aranan koşullardır.

248 Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 5 Şubat 2021.

2024-25 eğitim-öğretim yılında resmi kurumlarda 100 öğrenci başına düşen öğretmen sayısı zorunlu eğitim kademeleri genelinde incelendiğinde Türkiye ortalaması geçen seneki gibi 7'dir. Tunceli, Gümüşhane, Artvin, Giresun ve Isparta'nın sırasıyla 11, 10, 10, 10 ve 10 ile öğrenci başına en çok öğretmen düşen iller olduğu görülüyor (Grafik 15). Geçtiğimiz sene Giresun bu illerin arasında yoktu. 100 öğrenci başına en az öğretmen düşen iller ise beş öğretmenle, geçen sene olduğu gibi 2024-25'te de Gaziantep, İstanbul ve Şanlıurfa'dır.

GRAFİK 15: İLLERE GÖRE RESMİ KURUMLARDA 100 ÖĞRENCİ BAŞINA DÜŞEN ÖĞRETMEN SAYISI, 2024-25



100 öğrenci başına düşen öğretmen sayısı, eğitime ayrılan kaynaklar bakımından yol göstericidir. Ancak, bu göstergenin çocuğun okulda geçirdiği zaman ile öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkisinin niteliğine dair bir ipucu vermediğinin altının çizilmesi gerekiyor. Örneğin, 10 öğrencisi ve bir öğretmeni olan bir ilkokul da 100 öğrencisi ve 10 öğretmeni olan bir ilkokul da 100:10 oranında öğretmen kapasitesine sahiptir. Küçük bir ilkokuldaki 10 çocuk arasındaki bir çocuk olmak çocuğa kalabalık okullara kıyasla daha fazla tanınma ve görünür olma şansı verir. İlkokula yeni başlamış bir çocuk için 100 öğrencinin arasında olmak, küçük bir gruba kıyasla kaçınılmaz olarak daha karmaşık bir topluluk deneyimidir.

2024-25'te öğretmen başına düşen öğrenci sayısı her kademe ve kurum türünde bir önceki yıla kıyasla iyileşti (Tablo 13).

TABLO 13: 2024-25 VE 2023-24'TE ÖĞRETMEN BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI

		2024-25	2023-24
Okulöncesi	Resmi	14,8	17,7
	Özel	10,0	11,2
İlkokul	Resmi	19,0	19,6
	Özel	8,7	9,0
Ortaokul	Resmi	14,0	14,3
	Özel	8,3	8,7
Ortaöğretim	Resmi	11,4	12,6
	Özel	7,8	8,4

Kaynak: MEB (2024); MEB (2025).

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki değişimin önceki senelerdeki öğrenci ve öğretmen sayılarındaki farklılıklarla birlikte analiz edilmesi önemli olacaktır. Resmi okulöncesi kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki iyileşme, bir önceki yıla göre öğretmen sayısındaki %5,7 artış, kurum sayısındaki %13,9 ve öğrenci sayısındaki %11,7 azalışla (Tablo 12) birlikte düşünüldüğünde anlam kazanıyor. Ancak bu düşüş, öğretmen sayısındaki artıştan çok öğrenci sayısındaki azalmadan kaynaklandığı için, kalıcı bir kapasite artışı değil geçici bir iyileşme olarak görülebilir. İlkokul ve ortaokul düzeylerinde, özel okullar ve devlet okulları arasındaki fark büyük ölçüde sabit kalırken, ortaöğretimde düşen kurum ve öğrenci sayısının da etkisiyle bu fark 4,2'den 3,6'ya gerilemiştir. Bu durumun gösterdiği gibi, **öğretmen dağılımı ve istihdam planlamasında kademeler arası denge yeniden ele alınmalıdır.**

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve 100 öğrenci başına düşen öğretmen sayısı eğitime ayrılan kaynakların yanı sıra öğretmenlerin iş yüküne dair de fikir verebilir. Ancak bu sayılar tek başına eğitimin niteliğini anlamak için yeterli olmayacaktır. Bu iki unsur, öğretmenlerin çalışma koşullarına dair aydınlatıcı olsa da **sınıfta geçirilen zamanın niteliğinin; öğretmenin pedagojik yetkinliği, alan bilgisi, sınıf yönetimi deneyimi, mesleki dayanışma imkânları ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde destek alabildiği yardımcı personel sayısı gibi pek çok boyutu vardır. Eğitim ortamlarının niteliğine ilişkin analizlerin bu unsurları bütünleştiren çok boyutlu bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin durumuna dair daha net bir tablo ortaya çıkarabilir.**

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER VE ÜCRETLİ ÖĞRETMENLER

Bölümün başında da ifade edildiği üzere 1980’lerden itibaren neoliberal politikalar eğitim alanına tezahür ederken bilgi üretiminin ve hakkaniyetli bir eğitim sistemi talebinin koşullarını değiştirdi:²⁴⁹ (I) Eğitim bir kamu hizmeti olmaktan çıkmaya başladı. (II) Öğretmenlerin “değerleri” öğrencilerinin ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına indirgendi. (III) Öğretmen sendikalarının etki alanı daraldı ve öğretmenler emeklerinin istismarı karşısında daha sınırlı hareket alanına sahip oldular.

Neoliberal reformların tüm kamu giderlerini kısma hedefine Türkiye ve diğer pek çok ülke, daha düşük ücret ve sınırlı haklarla çalışan ayrı bir öğretmen grubu²⁵⁰ oluşturarak yanıt vermiştir.

Türkiye’de özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve ücretli öğretmenlerin uğradıkları hak ihlalleri ya da onlara hiç tanınmayan haklar, yukarıda bahsi geçen değişen koşullarla doğrudan ilişkilendirilebilir. **1990’larda özel okulların ve dershanelerin sayısındaki ciddi artış,²⁵¹ dershanelerin kapanmasıyla sayısı artan niteliği zayıf özel okullar ve kurslar²⁵² ve 2014’teki mevzuat değişikliğiyle özel okul öğretmenlerinin özlük haklarının devlet koruması altından çıkarılması²⁵³ gibi gelişmeler, Türkiye’de özel okullarda verilen eğitimin niteliğinin ve özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki itibarının erozyona uğramasına neden oldu.** Öğretmenler Sendikası’nın Eylül 2025’te özel öğretim kurslarında çalışan öğretmenlerin “sınavı kazanamadıkları için öğretmen olamadıkları” yönündeki açıklamaya ilişkin olarak “[ö]ğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyici ifadeler” kullanıldığı gerekçesiyle suç duyurusunda bulunmuş olması, mevcut durumu açıklayan bir örnektir.²⁵⁴

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin işverenleri kamu idaresi olmasa da eğitim kamusal bir hizmettir.

Özel okullarda MEB’in dağıttığı ders kitaplarının okutulması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin uygulanması, MEB’in uygun gördüğü takvime göre özel gün tatil ve kutlaması yapması zorunludur. Bu bağlamda, özel öğretim kurumlarında okuyan 1 milyon 539 bin 579 öğrencinin derslerine giren 177 bin 738

öğretmenin²⁵⁵ çalışma şartlarının da MEB’in belirlediği standartlarda olması anlaşılır bir beklentidir. Ayrıca, **özel okullardaki öğretmenlerin devlet okullarında çalışan meslektaşlarıyla eşit şartlarda çalışması ve aynı özlük haklarına sahip olması, her çocuğun nitelikli eğitime erişimi için vazgeçilmez bir gerekliliktir.** Ancak, mevcut durumda özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerle aynı işi yapmalarına rağmen kimi zaman asgari ücretin altında maaşlarla çalıştırılıyor,²⁵⁶ maaş ve tazminatlarını alamıyor,²⁵⁷ idari tatillerde ders vermeye zorlanıyor²⁵⁸ ve örgütlenme haklarını kullanmaya çalıştıklarında baskıyla karşılaşıyorlar.²⁵⁹

²⁴⁹ Compton ve Weiner, 2008.

²⁵⁰ Gaynor, 1998.

²⁵¹ Keskin Demirel, 2012.

²⁵² MEB, 7 Ağustos 2015.

²⁵³ Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 14 Mart 2014.

²⁵⁴ Sağol, 19 Eylül 2025.

²⁵⁵ MEB, 2025.

²⁵⁶ Fikir Gazetesi, 22 Ekim 2025.

²⁵⁷ Durmaz, 20 Ekim 2025.

²⁵⁸ bianet, 23 Ocak 2025.

²⁵⁹ Gazete Duvar, 2 Mayıs 2024.

Ücretli öğretmenler ders ücreti karşılığında, tatil günlerinde maaş almayarak, SGK primleri tam ödenmeden, rapor aldıkları ya da mazeret izni kullandıkları günler maaş alamadan çalışıyorlar. Türk Eğitim-Sen'in araştırmasına göre Türkiye'de 2024-25 eğitim-öğretim yılında 78 ilde ücretli öğretmen sayısı 86 bin 136 oldu.²⁶⁰ Bu sayı 2023-24'te 79 ilde 72 bin 723,²⁶¹ 2022-23'te 78 ilde 76 bin 485,²⁶² 2021-22'de 79 ilde 85 bin 513²⁶³ ve 2020-21'de 69 bin 326'dı.²⁶⁴ 2024-25'te ücretli öğretmenlerin 38 bin 602'si eğitim fakültesi mezunuydu.²⁶⁵ Yani yaklaşık 40 bin eğitim fakültesi mezunu, birlikte lisans eğitimi aldığı meslektaşlarıyla aynı işi çok daha zorlu koşullarda yapmaya çalışıyor. Ücretli öğretmenlerin 55 bin 780'inin okulöncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmeni olması, ücretli öğretmenliğe yalnızca acil durumlarda ya da az öğretmen bulunan branşlarda başvurulmadığının göstergesi kabul edilebilir. Yine Türk Eğitim-Sen'e göre **norm kadro ihtiyacı 100 bin 541'ken son beş yılda ücretli öğretmen sayısının 69 binin altına düşmemesi Türkiye'de öğretmen açığının giderilmesinde ücretli öğretmenliğin ana mekanizma hâline geldiğine işaret ediyor.**

2024-25 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ÖĞRETMEN POLİTİKALARINA İLİŞKİN GELİŞMELER

2024-25'te öğretmenlerle ilgili olarak "ataması yapılmamış öğretmenlerin" durumu; mülakatlar, Millî Eğitim Akademileri'nin (MEA) öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinin itirazlarına rağmen açılması, proje okullarda resen atamalar ile özel okul öğretmenleri ve ücretli öğretmenlerin hakları başlıkları kamuoyunda sıkça tartışıldı. Bir önceki sene olduğu gibi²⁶⁶ 2024-25'te de atama, ek ders ücretlendirme ve yönetici görevlendirme gibi konularda uygulamaya konulan düzenlemelerle ilgili açılan idare mahkemelerindeki davaların ve üst mahkeme (Danıştay, Anayasa Mahkemesi) süreçlerinin tamamlanmasını beklerken sistem belirsizlik içinde işlemeye çalıştı.

Öğretmenler hak ihlallerine ve ayrımcı eğitim politikalarına ilişkin mücadelelerini sürdürdüler, ancak baskılarla karşılaştılar. Öğretmen Sendikası'nın özel veya devlet okulunda çalışmasından bağımsız olarak tüm öğretmenlerin haklarının Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda (ÖMK) eşitlenmesi için yaptığı savunuculuk ve hak mücadeleleri ses getirdi. Bu kapsamda 15 bin imza toplandı,²⁶⁷ İstanbul'dan Ankara'ya yürüyüş düzenlendi;²⁶⁸ ancak yürüyüşü düzenleyen 23 özel öğretim kurumu öğretmeni gözaltına alındı.²⁶⁹ Eğitim-Sen cinsiyetçi eğitim politikalarına karşı cinsiyet eşitliği dersi yapmaya çalıştı²⁷⁰ ancak MEB, müfredat dışında ders yapılamayacağı gerekçesiyle "adli ve idari süreç yürütüleceğini" belirterek girişimi durdurdu.²⁷¹

²⁶⁰ Türk Eğitim-Sen, 25 Şubat 2025.

²⁶¹ A.g.e.

²⁶² Türk Eğitim-Sen, 25 Ocak 2023.

²⁶³ Türk Eğitim-Sen, 25 Şubat 2022.

²⁶⁴ Türk Eğitim-Sen, 25 Ocak 2022.

²⁶⁵ Türk Eğitim-Sen, 25 Şubat 2025.

²⁶⁶ Kesbiç vd., 2024.

²⁶⁷ bianet, 23 Nisan 2024.

²⁶⁸ bianet, 28 Haziran 2025.

²⁶⁹ BirGün, 1 Temmuz 2025.

²⁷⁰ Eğitim-Sen, 6 Mart 2025.

²⁷¹ MEB, 10 Mart 2025.

MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİLERİ

Ekim 2024'te yasalaşan ÖMK'nın getirdiği en temel değişikliklerden biri, Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) bağlı öğretmen yetiştiren kurumların, yani üniversitelerin, yetkisinde olan mesleğe hazırlık adımlarına, yeni kurulacak Millî Eğitim Akademileri'nin de eklenmesidir. ÖMK'nın Millî Eğitim Akademileri'nin kuruluşuyla ilgili maddeleri Ocak 2025'te yürürlüğe girdi; 16 Ocak 2025'te Resmî Gazete'de yayımlanan yönetmelikle, akademilerde hazırlık eğitimine alınacak öğretmen adaylarının belirlenmesine ve resmî eğitim kurumlarında sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin usul ve esaslar düzenlendi.²⁷² 13 Temmuz 2025'te gerçekleşen MEB-AGS'deki puan üstünlüğü sıralamasına göre 10 bin yeni öğretmen için akademilerde hazırlık eğitiminin Eylül 2025'te başlaması öngörülmüştü²⁷³ ama bu gerçekleşmedi; güncel tarihe dair resmi açıklama ise henüz yapılmadı. Akademilerden, kaldırılan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yerine kurulan Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı sorumlu olacak.²⁷⁴

MEB'in açıklamasına göre²⁷⁵ MEA'lar; MEB'in öğretmen yetiştirme sürecinde söz sahibi olmaması, KPSS'ye giren adayların yeterliklerinin Bakanlıkça denetlenememesi, mezunların özelliklerinin öğretmenlik mesleğine uygun olmaması, pedagojik formasyonun adayları mesleğe gerektiğince hazırlayamaması gerekçeleriyle kuruldu.

Akademilerin açılması özellikle MEB'in ihtiyaçlarıyla YÖK'e bağlı öğretmen yetiştirme programlarının içeriği arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekiyor.

Akademilerde eğitim fakültelerinden akademisyenlerin eğitim verecek olması eğitim fakültelerinde “kazanılamayan” bilgi ve becerilerin akademilerde nasıl kazanılacağına dair soru işareti oluşturuyor. MEA'larda geçirilecek 1,5-2 yıllık süreyle beraber öğretmen olarak istihdam edilmek için yaklaşık altı yıllık bir eğitimi tamamlamak gerekecek. Öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında

akademilerde çok düşük maaşlar (Aralık 2025 enflasyon oranıyla yansıyacak zam hesaba katılmadığında, Temmuz 2025 katsayısına göre 27.277 TL) alacak, akademi sonrasında ise atandıkları takdirde yine sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edilecek olmaları, öğretmen yoksulluğunu derinleştirme ve mesleğin çekiciliği ile itibarını azaltma riskini taşıyor. **Öğretmenlik mesleğine girişin bu denli uzun, akademi koşulların bu denli zorlu olması, en başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelmesini engelleyebilir.**

MEA'ların kurulmasına öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinin itirazlarına rağmen karar verildi ve MEA'lar öğretmen yetiştirme sürecine süratli bir biçimde eklendi. İlgili yönetmelik 2025 yılı başında yürürlüğe girdi ve 2024 KPSS, öğretmen adaylarının atama için girdikleri son KPSS oldu.²⁷⁶ Bu raporun yayımlandığı Kasım 2025'e gelindiğinde, MEA'lara ayrılan 10 bin kontenjanın branşlara göre dağılımı, akademilerin hangi illerde ve ne zaman açılacağı, açılan akademilerde öğretmenlere sağlanacak imkânlar (barınma, yemek, yol vb.), uygulanacak öğretim programı ve halihazırda mesleğini yapan öğretmenlerin bu programın içeriğine ilişkin ek eğitim alıp almayacakları açıklığa kavuşmadı. MEA'ların mevcut durumda getirmiş olduğu en somut değişiklik, öğretmen adaylarının mezuniyetiyle öğretmen atamalarının arasına eklediği süredir. 2025 MEB-AGS'yle seçilen öğretmen adaylarının akademilere başlamasından eğitimlerini bitirmelerine kadar geçecek azami 14 aylık sürede sisteme yeni öğretmen girişi olmayacak.

²⁷² Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 16 Ocak 2025.

²⁷³ Öğretmenler Sitesi, 6 Ağustos 2025.

²⁷⁴ Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 28 Aralık 2024.

²⁷⁵ Bayır, 9 Temmuz 2024.

²⁷⁶ MEB, 30 Nisan 2025.

PROJE OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER

2024-25 eğitim-öğretim yılında proje okullarına ilişkin çeşitli gelişmeler yaşandı. 22 Şubat 2025 tarihli Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'le proje okulu tanımı kaldırılmış, yerine “merkezi sınav puanıyla öğrenci alan okul” tanımı eklenmişti.²⁷⁷ 12 Temmuz 2025'te yürürlüğe giren Proje Okulları Yönetmeliği'yle proje okul kavramı yeniden tanımlandı.²⁷⁸ Bakanlığın bir soru önergesine verdiği yanıtta göre 2024-25 eğitim-öğretim yılında proje okullarında 79 bin 286 öğretmen, 7 bin 135 yönetici görev yaptı.²⁷⁹ Bu gelişmeler olurken öğretmenler ve yöneticiler mevzuatın nasıl uygulanacağı belirsizliğini yaşadılar; resen atamalar yapıldı ve daha sonra bu atamalara dair yürütmeyi durdurma kararı alındı.

Proje okullarında öğretmen ve yöneticiler dört yılına atanıyor ve yönetmeliğe göre “aynı unvanla aynı proje okulunda sekiz yıldan fazla süreyle” görev yapamıyorlar.²⁸⁰ Proje okullar 2015-16 eğitim yılında tam olarak faaliyete geçti ama çeşitli yönetmelik değişiklikleriyle bu okullarda çalışan öğretmenlerin göreve başlama tarihleri 2018²⁸¹ ve 2020'ye²⁸² ertelendi. Görev süreleri 2024 yılında MEB tarafından bir yıl daha uzatıldı.²⁸³ 2025'te bu süre doldu ve görev süresi dolan öğretmenlerden atanmak istedikleri okul tercihleri alındı. 8 Nisan 2025 tarihinde de yerleştirme sonuçları açıklandı. MEB'in açıklamasına göre listede görev süresi dolan 38 bin öğretmen vardı; 32 bin öğretmenin görev süresi uzatıldı, 6 bininin uzatılmadı.²⁸⁴ Görev süresi uzatılan 32 bin öğretmenin ne kadarının kendi okulunda kaldığına dair bir veri paylaşılmadı. Bu durum, farklı illerde açılan davalarla da gündeme geldi; bazı mahkemeler idarenin takdir yetkisinin objektif kriterlerle kullanılmadığına hükmederek işlemleri iptal etti.²⁸⁵ Proje okullara ilişkin olarak 2015'ten başlayarak gerçekleşen ani ve eşgüdümlü olmayan politika değişikliklerinin 2025 yılında da sürdüğü ve bu durumun hem öğretmenleri hem de öğrencileri belirsizlik içinde bıraktığı söylenebilir.

²⁷⁷ Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 22 Şubat 2025.

²⁷⁸ Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okulları Yönetmeliği, 12 Temmuz 2025.

²⁷⁹ Özkan, 4 Mart 2025.

²⁸⁰ Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 8 Şubat 2023.

²⁸¹ Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 8 Şubat 2023.

²⁸² Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 27 Haziran 2023.

²⁸³ T.C. İstanbul Valiliği, 14 Nisan 2025.

²⁸⁴ Cumhuriyet Gazetesi, 14 Nisan 2025.

²⁸⁵ Eğitim İş, 17 Ekim 2025; Türk Eğitim-Sen, 10 Ekim 2025.

DEĞERLENDİRME

Öğretmen politikaları, eğitim sisteminin niteliğini belirleyen temel kaldıraçtır. Bu kaldıraç, öğretmen arzı ve istihdam dengesinin yanı sıra mesleğin nasıl tanımlandığı, nasıl desteklendiği ve nasıl değerlendirildiğiyle de şekillenir.

2024-25 verileri, öğretmen arzının görece güçlü olduğunu; ancak açığın yer, branş ve deneyim boyutlarında sürdüğünü gösteriyor. Millî Eğitim Akademileri sürecindeki belirsizlikler ile atama-görevlendirme döngüsündeki boşluklar, mesleğin çekiciliğini azaltabilir ve öğretmenlik mesleğine ilişkin güven duygusunu zayıflatabilir. Özel ve ücretli öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar derinleşiyor; bu farklar, nitelikli eğitime eşit erişim hedefiyle sorunlu bir alan oluşturuyor. Okul yönetimlerinde kadın temsili düşük kalıyor; karar alma süreçleri kapsayıcılık açısından sınırlı bir görünüm sergiliyor. Öğrenci-öğretmen oranlarındaki iyileşme ise çoğu yerde öğrenci sayısındaki azalmadan kaynaklandığı için kalıcı bir kapasite artışına işaret etmiyor. Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun tüm istihdam biçimlerini kapsayacak biçimde yeniden ele alınması, Millî Eğitim Akademileri'nin uygulama takvimi, program içeriği ve özlük koşullarına dair şeffaflığının artırılması ve atama-görevlendirmelerin ilan edilmiş ölçütlerle yürütülmesi önemlidir. Ayrıca, özel ve ücretli öğretmenlerin çalışma koşullarıyla devlet okullarındaki meslektaşlarının koşulları arasındaki farkın giderilmesi; yöneticilikte cinsiyet eşitliğini gözetilen düzenlemelerin hayata geçmesi; öğretmen dağılımının il, ilçe ve branş düzeyinde düzenli biçimde izlenmesi ve zor bölgeler için istihdam teşviklerinin sürdürülebilir kılınması, sistemin iyileşmesini ve güçlenmesini destekleyecektir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve iyi olma hâllerini destekleyen zaman, kaynak ve işbirliği yapılarının güçlenmesi; öğretmen hareketliliği, ayrılma niyeti, boş kadro ve akademi göstergelerinin düzenli olarak izlenip kamuya açık biçimde paylaşılması, hem mesleğin hem de sistemin bütününe dair öngörü kapasitesini artıracaktır.

ÇOKLU KRİZLER VE EĞİTİM



Çoklu krizler, eğitime erişimi zorlaştırıyor, kimi zaman kesintiye uğrattırıyor ve çocukların iyi olma hâlini olumsuz yönde etkiliyor. Ancak her çocuk bu etkileri aynı biçimde deneyimlemiyor;²⁸⁶ mülteci çocuklar, kız çocuklar, engelli çocuklar, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar ve afetlerden etkilenen çocuklar bu krizlerin sonuçlarını daha ağır biçimde hissediyor. Bölgesel çatışmalar, savaşlar, afetler, ekonomik dalgalanmalar ve iklim krizi gibi gelişmeler, bu grupların eğitime erişimlerini sınırlandırıyor ve mevcut eşitsizlikleri derinleştiriyor.

Krizlerin çok katmanlı etkileri karşısında okul; çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, kültürel ve akademik gelişimini destekleyen, onu koruyan ve sosyalleşmesini sağlayan bir alan olma işlevi görmelidir. Bununla birlikte, yalnızca okulun değil, eğitim sisteminin bütününe çocuğun iyi olma hâlini önceleyen ve çoklu krizlere karşı dayanıklılığını güçlendiren bütünsel bir yapıya kavuşması gereklidir. Böylece, kriz dönemlerinde eğitimin önleyici, koruyucu ve destekleyici rolü güçlendirilmiş olur. Bu bağlamda, izleyen bölümlerde çoklu krizlerle bağlantılı bölgesel insani ve siyasi krizlerin, insan nedeniyle etkisi artan afetlerin ve ekonomik krizlerin eğitime erişim ile çocuğun iyi olma hâli üzerindeki etkileri ele alınıyor. Ayrıca, her çocuğun eşit ve nitelikli eğitime erişimini güçlendirmek için yapılması gerekenler de bu çerçevede değerlendiriliyor.



ERG SÖZLÜK

Çoklu krizler çağı

Çoklu krizler çağı, birbirini etkileyen ve tetikleyen ekonomik, çevresel, toplumsal ve siyasal krizlerin aynı anda yaşandığı bir dönem olarak tanımlanıyor. Bu krizler, birbirine eklenerek tekil krizlerin ötesine geçen ve toplumsal, ekonomik, ekolojik ve siyasal sistemlerin bütününe sarsan bir etki yaratıyor. Krizlerin süreklilik kazandığı bu dönemde, toplumsal yaşamın tüm alanları gibi eğitim sistemi de doğrudan etkileniyor.*

* Tooze, A. (2022, 28 Ekim). Welcome to the world of the polycrisis. Financial Times. <https://www.ft.com/content/498398e7-11b1-494b-9cd3-6d669dc3de33>

BÖLGESEL İNSANİ/SİYASİ KRİZLER: TÜRKİYE'DEKİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİME ERİŞİMİ VE MEVCUT DURUM

Türkiye, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi'ni²⁸⁷ coğrafi kısıtlama ile kabul ettiği için yalnızca Avrupa'dan gelen göçmenlere mülteci statüsü veriyor. Avrupa dışından gelen göçmenler ise uluslararası koruma ya da geçici koruma statüsüne sahip olabiliyorlar. Bununla birlikte, mülteci ve göçmen çocukların eğitime erişimi, temel bir insan hakkı ve evrensel bir ilkedir; bu hak tüm çocukların statülerinden bağımsız olarak korunmalıdır. Türkiye de taraf olduğu uluslararası sözleşmeler ve iç hukuk düzenlemeleri uyarınca, ülkede bulunan tüm çocuklara (vatandaşlık veya statü ayrımı gözetmeksizin) eğitim hakkı tanımakla yükümlüdür. Anayasa'nın 42. maddesi²⁸⁸ kimsenin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağını hükme bağlarken, Türkiye'nin de imzacısı olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme²⁸⁹ de tüm çocukların eğitime erişimini güvence altına alır. Ayrıca, Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 28. maddesi,²⁹⁰ geçici koruma kapsamındaki yabancı çocukların eğitim faaliyetlerinin MEB'in kontrolü ve sorumluluğunda yürütülmesini düzenler. Bu yasal çerçeve, mülteci ve göçmen çocukların eğitime erişimini güvence altına alan politikaların yasal dayanağını oluşturur.

²⁸⁶ Uyan-Semerci, 2025, s. 5.

²⁸⁷ Birleşmiş Milletler, 1951.

²⁸⁸ Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1982.

²⁸⁹ Birleşmiş Milletler, 1989.

²⁹⁰ Geçici Koruma Yönetmeliği, 22 Ekim 2014.

TÜRKİYE'DEKİ YABANCI UYRUKLU ÇOCUKLARIN OKULLULAŞMA ORANLARI

Bu yasal düzenlemelerin uygulamadaki yansımalarını görmek için Türkiye'deki yabancı uyruklu ve mülteci²⁹¹ çocukların eğitime erişimlerine dair verilere bakmak gerekir. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı'nın verilerine göre, Türkiye'de yaşayan eğitim çağındaki (5-17 yaş) yabancı uyruklu nüfus sayısı 1 milyon 269 bin 956'dır. Bu nüfusun yaklaşık %79,4'ü (1 milyon 8 bin 625 öğrenci) eğitimdedir. Bu oran, bir önceki eğitim-öğretim yılındaki okullulaşma oranlarına (yaklaşık %76,4) göre arttı. Eğitimde olan öğrencilerin yaklaşık 970 bini örgün eğitimde, 22 bin 600'ü açıköğretimde ve 16 bine yakını ise MESEM'e kayıtlıdır.²⁹²

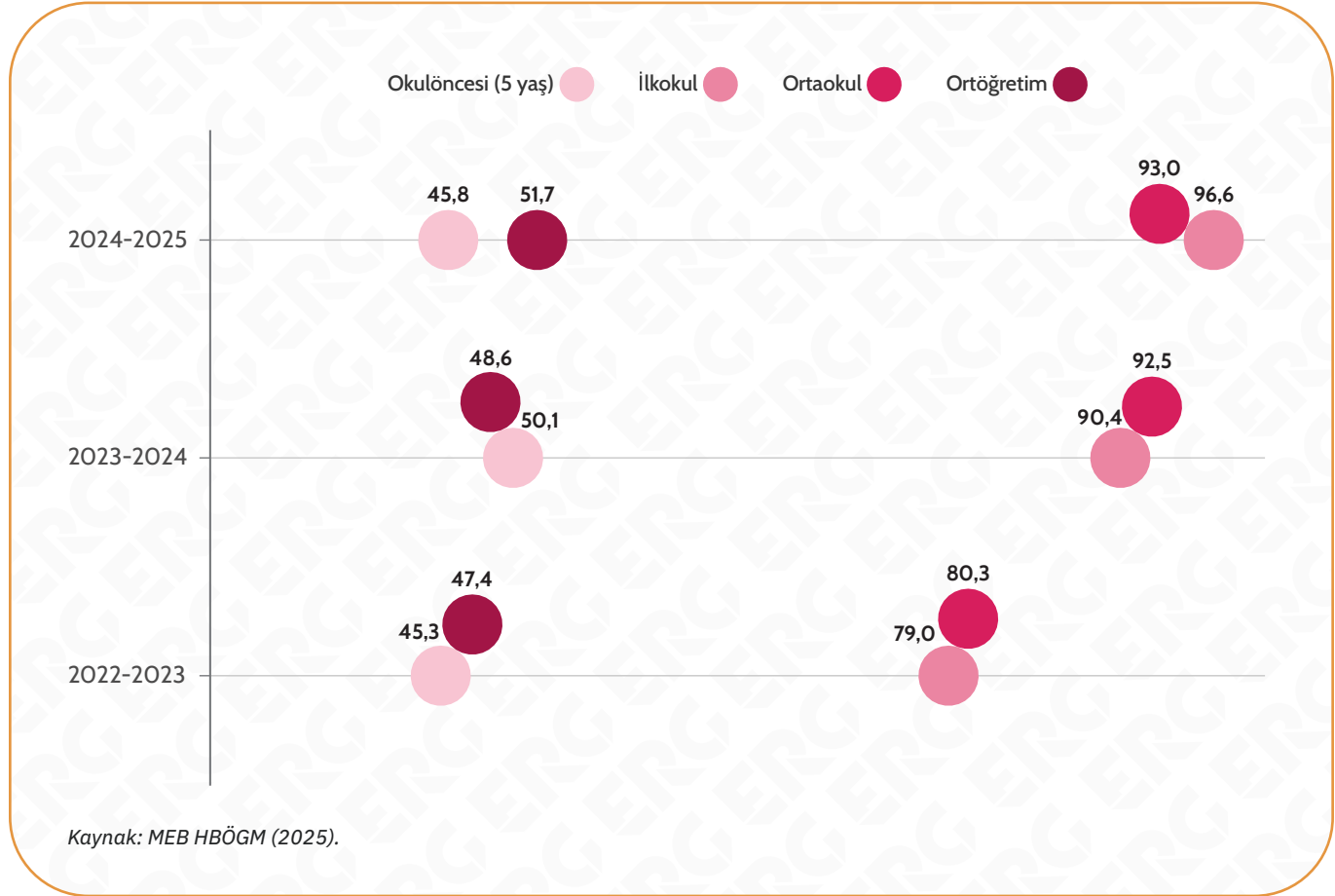
MEB, yabancı uyruklu öğrencilere ait verileri kırılımlar olmadan paylaştığı için, geçici koruma altındaki Suriyeliler dışındaki göçmen gruplarının verileri veya cinsiyet kırılımlarına ilişkin okullulaşma oranları takip edilemiyor. Bu veri eksikliği, farklı gruplarının eğitime erişimlerinin detaylı olarak izlenmesini ve bu alanda çalışan sivil toplum örgütlerinin bu gruplara özgü ihtiyaçlara yönelik önleme ve müdahale çalışmaları geliştirmesini zorlaştırıyor.

Yalnızca tüm yabancı uyruklu öğrencilerin kademelere göre okullulaşma oranları izlenebiliyor. Buna göre, okulöncesi 5 yaşta okullulaşma oranı yaklaşık %45,8, ilkokulda (6-9 yaş) %96,6, ortaokulda (10-13 yaş) %93,0 ve ortaöğretimde (14-17 yaş) %51,7'dir (Grafik 16). Bir önceki yıla kıyasla, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerindeki okullulaşma oranları arttı. Önceki yıl okulöncesinde 5 yaşta yaklaşık %50,1 olan okullulaşma oranı ise yeni eğitim-öğretim yılında yaklaşık 4,3 yüzde puan azaldı (Grafik 16). Bu veriler okulöncesi ve ortaöğretim kademelerinde eğitime erişimin artırılması ihtiyacının devam ettiğini ortaya koyuyor.

²⁹¹ Bu raporda "mülteci çocuklar" terimi, Türkiye'deki uluslararası koruma başvurusu sahipleri, geçici koruma altındaki bireyler ve şartlı mülteci statüsündeki çocukları kapsayan sosyolojik bir tanım olarak kullanılıyor. Bu tercih, zorla göç deneyiminin ortak niteliğini vurgulamak, akademik literatürle uyumlu olmak ve insan hakları perspektifinden tüm çocukların eşit haklara sahip olduğunu vurgulamak amacıyla yapıldı.

²⁹² MEB HBÖGM, 2025.

GRAFİK 16: TÜRKİYE'DE BULUNAN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM KADEMELERİNE GÖRE OKULLULAŞMA ORANLARI (%)



UNICEF Eğitim Sektörü Çalışma Grubu'nun Eylül-Kasım 2024'te Göç İdaresi Başkanlığı ve MEB'ten aldığı veriler, yabancı uyruklu öğrencilere dair daha detaylı bilgiler içeriyor. Bu verilere göre, Suriyeliler dışındaki yabancı uyruklu öğrenciler çoğunlukla Irak, Afganistan, İran'dan geliyor.²⁹³ Kademelere göre okullulaşan yabancı uyruklu öğrencilere bakıldığında, okulöncesi 5 yaş grubunda kızlar ile oğlanların oranı neredeyse eşitken, ilkököl ve ortaokulda oğlanların, lisede ise kızların oranı daha fazladır.²⁹⁴

SURİYELİ GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÇOCUKLARIN OKULLULAŞMA ORANLARI

MEB HBÖGM'nin verilerine göre, 2024 yılında Suriyeli nüfus 2 milyon 901 bin 478'dir. Bir önceki yıl bu sayı, 3 milyon 214 bin 780'di.²⁹⁵ Ocak 2025 verilerine göre, eğitim çağındaki (5-17 yaş) Suriyeli çocuk sayısı 1 milyon 71 bin 604'tür;²⁹⁶ bu, eğitim çağındaki yabancı uyruklu çocukların yaklaşık %84,4'ünü oluşturur. Öğrenci sayısı 843 bin 891 ve okullulaşma oranı %77,9'dur. Önceki yıl bu oranlar sırasıyla 811 bin 860 ve %75,7'yd;²⁹⁷ her iki oran da artış gösterdi.

²⁹³ UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, 2024.

²⁹⁴ A.g.e.

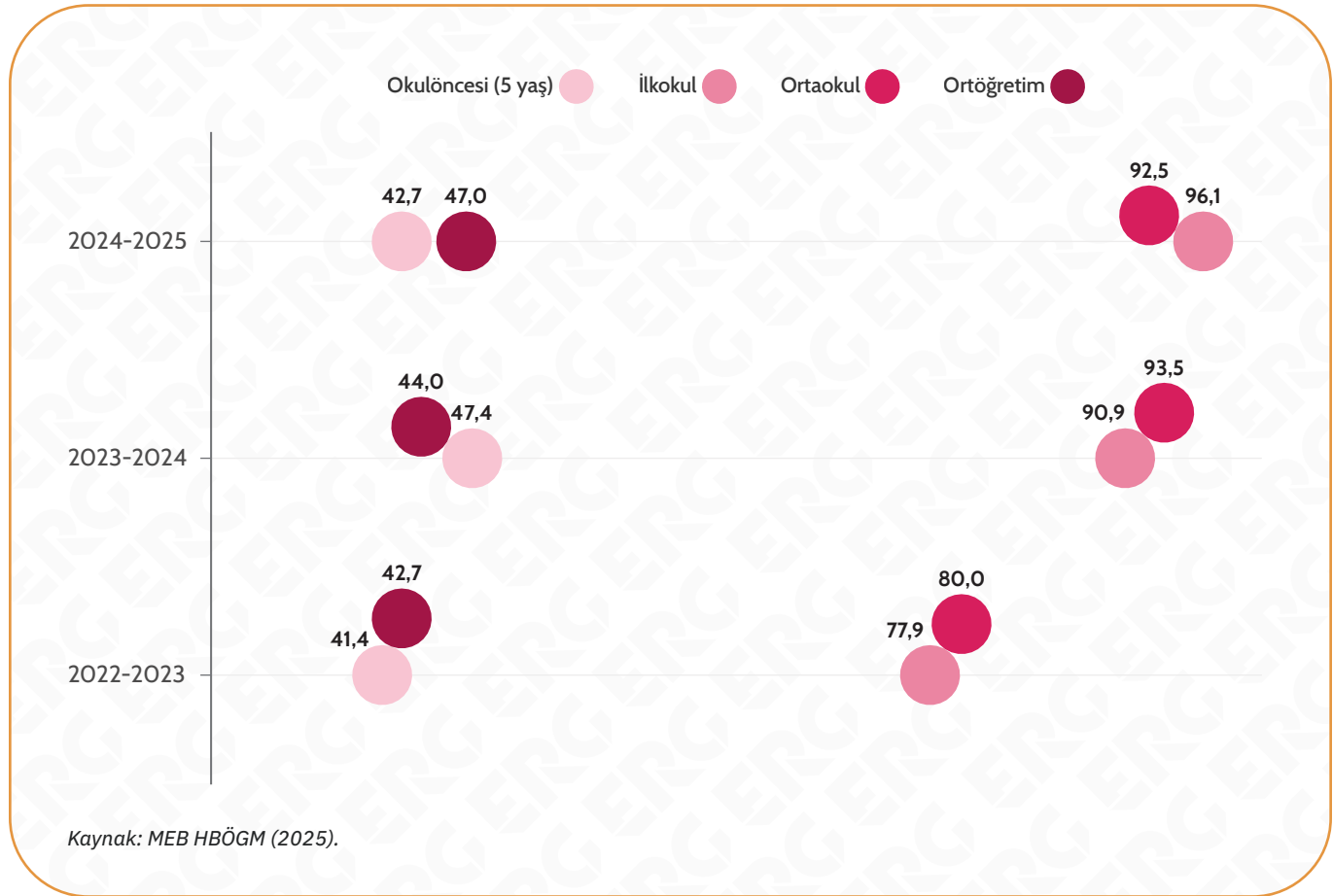
²⁹⁵ MEB HBÖGM, 2025.

²⁹⁶ MEB HBÖGM ile Göç İdaresi'nin paylaştığı eğitim çağındaki Suriyeli çocuk sayısına ait veriler farklıdır. MEB HBÖGM verileri Ocak 2025'teki durumu yansıtır. Göç İdaresi verileri ise düzenli olarak güncelleniyor ve Suriye'ye geri dönen çocukların sayısı çıkartılarak paylaşıyor. Okullulaşma oranlarını MEB HBÖGM paylaştığından, ERG eğitime erişimi değerlendirirken MEB HBÖGM verilerini esas alıyor. Ancak aşağıda Göç İdaresi'nin paylaştığı güncel verilere de yer veriliyor.

²⁹⁷ MEB HBÖGM, 2025.

Kademelere göre Suriyeli çocukların okullulaşma oranlarına bakıldığında, önceki yıla kıyasla, okulöncesi 5 yaşta okullulaşma oranı yaklaşık %47,4'ten %42,7'ye düştü. Ortaokul kademesinde de okullulaşma oranı önceki yıla kıyasla yaklaşık %93,5'ten %92,5'e geriledi. İlkokul kademesinde ise önceki yıla kıyasla yaklaşık 5,3 yüzde puan artarak %96,1 oldu. Ortaöğretimde bu oran, önceki yıla göre yaklaşık 3 yüzde puan artarak %47,0'ye yükseldi (Grafik 17).²⁹⁸ İlkokul ve ortaöğretimde oranlarının artması oldukça olumlu bir gelişmedir. Bununla birlikte, okulöncesi ve ortaöğretim kademelerinde, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı çocukların okullulaşma oranlarına kıyasla, bu oran hâlâ düşük seyrediyor. Özellikle ortaöğretimden itibaren mülteci çocukların eğitimden kopuş riski daha yüksektir. Bu nedenle, kapsayıcı uygulamaların yaygınlaştırılmasına, erken müdahale ve devamsızlık takip programlarının iyileştirilmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca, **yabancı uyruklu öğrencilerin veya geçici koruma altındaki Suriyelilerin illere ve cinsiyete göre kırılımlı devamsızlık verilerinin kamuoyuyla paylaşılması, sivil toplum örgütleri ve alan uzmanlarının eğitim dışına itilmiş çocuklara yönelik programlar tasarlamalarını kolaylaştırabilir.**

GRAFİK 17: TÜRKİYE'DE BULUNAN GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM KADEMELERİNE GÖRE OKULLULAŞMA ORANLARI (%)



298 MEB HB.GM, 2025.

UNICEF'in Eylül-Kasım 2024 verilerine göre, okullulaşan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin cinsiyet dağılımları birbirine yakındır. Eğitim dışında olan öğrenciler arasında ise oğlanların oranı kızlarınkine kıyasla fazladır. Okullulaşan öğrencilerin cinsiyet dağılımları kademelere göre incelendiğinde, okulöncesi 5 yaşta cinsiyet dağılımının birbirine yakın; ilkökul ve ortaokulda oğlanların oranının, kızlarınkinden biraz daha fazla olduğu görülüyor. Lise kademesinde ise okullulaşan kızların oranı, oğlanlarınkinden daha fazladır.²⁹⁹ Ortaöğretimden itibaren oğlan çocukların eğitimden kopuşunun daha fazla olduğu söylenebilir. Ancak bu veriler, kız çocukların okula düzenli bir şekilde devam ettiğini söylemek için yeterli değildir.

MÜLTECİ ÇOCUKLARIN EĞİTİME ERİŞİMİNİ ENGELLEYEN FAKTÖRLER

OKULA KAYIT SÜRECİNDE YAŞANAN GÜÇLÜKLER VE BARINMA SORUNLARI

Veriler, Suriyeli çocukların okullulaşma oranlarında genel bir iyileşmeye işaret etse de, eğitime erişimin önünde hâlâ önemli engeller bulunuyor. UNICEF'in Kasım 2024'te farklı mülteci gruplarıyla yaptığı ankete göre, Suriyeli çocukların okula devam etmemesinin en önemli nedenlerinden biri kayıt sürecinde yaşanan zorluklardır. Katılımcıların %36,8'i eksik belgeler, dil engeli, adres değişikliği veya kimlik kaybı nedeniyle çocuklarını okula kaydettirmekte zorlandığını belirtiyor.³⁰⁰ Depremden etkilenen illerde yer değişiklikleri ve güncellenmeyen ikamet adresleri nedeniyle bu sorunlar daha da derinleşmiş görünüyor.³⁰¹ Ayrıca, Eylül 2025 itibarıyla deprem bölgesindeki geçici barınma merkezlerinin kademeli olarak kapatılmaya başlanması,³⁰² mülteci ailelerin TOKİ'nin yaptığı konut alanlarına taşınma hakkı bulunmaması, konut yetersizliği ve yüksek kiralar nedeniyle ailelerin barınma sorunlarını artırdı.³⁰³ Bu durum çocukların okula kaydını zorlaştırabileceğinden; **okula kayıt süreçlerinin, adres güncellemelerinin ve yol izin belgelerinin alınmasının kolaylaştırılması, farklı il ve ilçelerde okula kayıtlarının sağlanması ve ailelere barınma desteği verilmesi önemlidir.**

ULAŞIM SORUNLARI

Depremden etkilenen illerde ve kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar başta olmak üzere, tüm katılımcıların yaklaşık %16,6'sı ulaşım sorunlarının eğitime erişimde zorluklar yarattığını belirtiyor.³⁰⁴ Bu da taşınmalı eğitimde mesafe sınırlamasının genişletilmesi, okul servis hizmetlerinin tam işler hâle getirilmesi veya ulaşım desteğinin sağlanması³⁰⁵ gerekliliğini ortaya koyuyor.

299 UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, 2024.

300 UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, Ağustos 2025, s. 27.

301 A.g.e.

302 TRT Haber, 6 Eylül 2025.

303 Bulgular, ERG'nin depremden etkilenen illerde faaliyetlerini sürdüren sivil toplum örgütleriyle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

304 UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, Ağustos 2025, s. 27.

305 A.g.e.

EKONOMİK GÜÇLÜKLER

Ekonomik zorluklar, mülteci çocukların eğitime devam etmesinin önündeki temel engellerden biridir. Ankete katılanların %33,0'ü okul masraflarını karşılayamadığını, %14,3'ü ise çocukların bu nedenle okuldan kopup çalışmak zorunda kaldığını ifade ediyor.³⁰⁶ Depremden etkilenen aileler için yoksulluk derinleşiyor. Kızılay'ın Mart 2024'te mültecilerle yaptığı çocuk işçiliğine dair araştırmada, mültecilik deneyiminin çocukların durumunu kırılganlaştırdığı ortaya konuyor. Araştırmaya göre, çocukların bir bölümü 10-11 yaşlarından itibaren çalışmaya başlıyor, 15-17 yaş grubunda ise çocuk işçiliği oranı artıyor.³⁰⁷

Çocuklar, düşük ücretli, sigortasız ve güvencesiz işlerde çalışmak zorunda kalıyor. Bu durum, çocukların iş güvenliği tedbirlerinin yetersiz olduğu atölyelerde iş kazası riskine açık hâle gelmesine ve kayıtdışı çalıştırıldıkları için maruz kaldıkları hak ihlallerine karşı adli makamlara başvuramamalarına neden oluyor.³⁰⁸

Çocukların üstün yararının gözetilebilmesi için ailelerin de sosyoekonomik olarak desteklenmesi, istihdama katılmalarını kolaylaştıracak yasal düzenlemelerin yapılması ve çalışma izni almalarının kolaylaştırılması, Şartlı Eğitim Yardımı ve Sosyal Uyum Yardımı gibi desteklerin artırılması, çocukların eğitime devamı için burs programlarının çeşitlendirilmesi ve işyeri denetimlerinin sıklaştırılması gerekiyor. Maddi güçlükler, erken çocukluk eğitime (EÇE) erişimi de kısıtlıyor;³⁰⁹ okulöncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi ve güvenli, erişilebilir **okulöncesi eğitim binalarının artırılması, bu sorunu hafifletebilir.**

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTSİZLİKLERİ

Kız çocuklar, eğitime erişimde ayrıca zorluklar yaşıyor. Bazı aileler, güvenlik endişeleri nedeniyle kız çocukları okula yollamak istemiyor; kızlar, ÇYEZE veya ev içi bakım yükümlülükleri nedeniyle eğitime devam edememe riskiyle karşı karşıya kalabiliyor.³¹⁰ Kızılay'ın yaptığı saha araştırması da mülteci kız çocukların evdeki yaşlı ve hasta bakımına destek sağlama, ev işlerine yardım etme gibi hane içi işlerde çalıştırılmalarının yaygın olduğunu ve görünmez emek nedeniyle okula devam edemeyen kızların erken yaşta evlendirilme riskine daha açık olduğunu ortaya koyuyor.³¹¹ Bunu önlemek için **özellikle kız çocuklar için erken müdahale programlarının ve devamsızlık takip mekanizmalarının etkin şekilde uygulanması gerekiyor.**

ENGELLİ ÇOCUKLAR VE PSİKOLOJİK DESTEK HİZMETLERİNE ERİŞİM

Özel eğitim ihtiyacı olan mülteci çocukların, cihaz ile ekipman eksiklikleri, okulların erişilebilir olmaması, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz olarak faydalanamamaları ve özel eğitim masraflarını karşılayamamaları nedeniyle eğitime erişimi kısıtlanıyor.³¹² Bu nedenle, **özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden mülteci çocukların da ücretsiz olarak faydalanabilmesini sağlayan yasal düzenlemeler ve maddi destek programlarına ihtiyaç vardır.** Deprem sonrası engelli hâle gelen veya travma sonrası

³⁰⁶ UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, Ağustos 2025, s. 27.

³⁰⁷ Kızılay, Mart 2024.

³⁰⁸ A.g.e.

³⁰⁹ UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, Ağustos 2025, s. 27.

³¹⁰ A.g.e.

³¹¹ Kızılay, Mart 2024.

³¹² UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, Ağustos 2025, s. 22.

kaygı bozukluğu yaşayan çocuklar da okula devam etmekte zorlanıyor.³¹³ Psikolojik destek hizmetlerinin kapsamının genişletilmesi ve ücretsiz sunulması gerekiyor.

AKRAN ZORBALIĞI VE AYRIMCILIK

Ankete katılanların yaklaşık %10,5'i okulda akran zorbalığına maruz kaldığını,³¹⁴ bazı öğrenciler ise öğretmen veya okul personelinden ayrımcı tutum gördüğünü belirtiyor; bu durum, okuldan kopuşları hızlandırıyor. Dil engeli de çocukların dışlanmasına ve akran zorbalığına maruz kalmasına neden oluyor. Ayrımcı söylemler ve toplumsal önyargılar da çocukların zorbalık ve dışlanma riskine maruz kalma olasılığını artırıyor.³¹⁵ Bu bağlamda, **okullarda kapsayıcı uygulamaların güçlendirilmesi ve tüm çocukların güvenli bir öğrenme ortamına erişiminin desteklenmesi her çocuğun eğitime eşit erişimi açısından önem taşıyor.**

DİL BECERİLERİ

Türkçe dil becerilerinin yetersizliği, çocukların akademik başarılarını olumsuz etkiliyor. Katılımcıların yaklaşık %6,4'ü Türkçeyi iyi anlayamadıkları için dersleri takip edemediğini belirtiyor.³¹⁶ AB tarafından finanse edilen PIKTES+ Projesi kapsamında, mülteci çocuklar uyum sınıflarında Türkçe eğitimi alabiliyor. Ancak, bunun için okul idaresinin talep etmesi, okulda yeterli öğretmen ve dersliğin bulunması gerekiyor. Bu nedenle her okulda Türkçe eğitimi verilemiyor. Öğrenciler, bu eğitimi önceden 3. sınıftan itibaren alabiliyordu. 2025-26 eğitim-öğretim yılı itibarıyla bu eğitimler 2. sınıftan itibaren verilmeye başlandı. **Dil engelinin ortadan kaldırılması, hem akademik başarı hem de sosyal uyum için kritik önemdedir; bu nedenle, Türkçe derslerinin yaygınlaştırılması ve daha küçük yaş gruplarından itibaren başlatılması gerekiyor.**

SURİYE'DEKİ REJİM DEĞİŞİKLİĞİ VE GERİ DÖNÜŞLER

Bireysel, sosyal ve kurumsal engellerin yanı sıra, mülteci çocukların eğitime erişimini ve geleceğe dair planlarını etkileyen bir diğer önemli unsur da bölgedeki siyasal gelişmelerdir. Bu bağlamda, 8 Aralık 2024'te yaşanan rejim değişikliği, Suriyeli mültecilerin geri dönüşü ve mülteci çocukların geleceğine ilişkin tartışmaları gündeme taşıdı. Bu gelişme, çocukların Türkiye'deki eğitimlerine devam edip edemeyecekleri; geri dönenlerin Suriye'de eğitime erişim imkânlarının olup olmayacağı ile Suriye'deki eğitim sistemine uyum sağlayıp sağlayamayacakları konusunda belirsizlikler yaratıyor. Bu durum, geri dönüşlerin eğitime erişim hakkı bağlamında da değerlendirilmesini gerektiriyor.

Geri dönüş sürecinin, mültecilerin uluslararası hukukta ve Türkiye'nin iç mevzuatında korunan hakları çerçevesinde ele alınması gerekiyor. 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin 33. maddesi³¹⁷ ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 4. Maddesi³¹⁸ geri göndermeme (non-refoulement) ilkesini güvence altına alır. Türkiye, geri gönderileceği ülkede zulüm, işkence ya da sistematik hak ihlalleri riski bulunan kişileri zorla iade edemez; mültecilerin bu kapsamdaki haklarını korumakla yükümlüdür. Bu doğrultuda, Suriyelilerin zorla geri gönderilmeyeceği, isteyenlerin Türkiye'de kalmaya devam edebileceği belirtildi.³¹⁹

³¹³ A.g.e.

³¹⁴ A.g.e.

³¹⁵ Gazete Duvar, 9 Temmuz 2023.

³¹⁶ UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, Ağustos 2025, s. 35.

³¹⁷ Birleşmiş Milletler, 1951.

³¹⁸ 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 11 Nisan 2013.

³¹⁹ Cumhuriyet Gazetesi Resmi YouTube Sayfası, 25 Aralık 2024.

İçişleri Bakanlığı da geri dönüşlerin “gönüllü, güvenli, onurlu ve düzenli geri dönüş” ilkeleri çerçevesinde yürütüleceğini açıkladı. Bu ilkeler, geçici koruma veya uluslararası koruma kapsamındaki kişilerin kendi özgür iradeleriyle ülkelerine dönmelerini ve bu süreçte hiçbir baskıya maruz bırakılmamalarını belirtir.³²⁰

Rejim değişikliğinin ardından mültecilerin dönüşlerini kolaylaştırmak amacıyla çeşitli düzenlemeler hayata geçirildi. Geri dönüşler Hatay (Cilvegözü, Yayladağı, Zeytinalı), Gaziantep (Karkamış), Kilis (Öncüpınar, Çobanbey) ve Şanlıurfa (Akçakale) sınır kapılarından yürütülmeye başlandı, sınır kapılarında 7/24 çalışma sistemine geçildi ve personel sayısı artırılarak işlemler hızlandırıldı. Ayrıca, merkezi randevu sistemiyle birlikte, geri dönüşler daha sistematik hâle getirildi. İçişleri Bakanlığı, geri dönüşlerin gönüllülük esasına uygun şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin, Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği (BMMYK), Kızılay veya İl İnsan Hakları Kurulundan bir temsilci tarafından geri dönen kişilerle yapılan mülakatlar aracılığıyla izlendiğini ifade etti.³²¹

Gönüllü dönüşleri teşvik etmek amacıyla “öncü göçmen” uygulaması başlatıldı. Buna göre 1 Ocak-1 Temmuz 2025 tarihleri arasında her aileden bir kişiye üç kez çıkış-giriş hakkı tanındı.³²² Ayrıca, geri dönenlerin eşya, araç ve dövizlerini beraberlerinde götürebilmelerine yönelik kısıtlamalar da esnetildi.³²³ Dönüşlerin kolaylaşması ve Türkiye’deki mültecilerin evlilik, boşanma ve doğum belgelerinin Suriye’de de kayıt altına alınmasının sağlanması amacıyla Şam ve Halep’te Göç İdaresi Bürosu kurulacağı açıklandı.³²⁴

GERİ DÖNENLERE İLİŞKİN VERİLER

Göç İdaresi Başkanlığı, geri dönüş yapan geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısını düzenli olarak internet sayfasında paylaşıyor. 13 Kasım 2025 tarihli verilere göre, Türkiye’de yaşayan Suriyeli sayısı 2 milyon 380 bin 764’tür.³²⁵ 8 Aralık 2024’ten itibaren 550 bin Suriyeli ülkesine geri döndü.³²⁶ Göç İdaresi Başkanlığı’nın verilerine göre, Türkiye’de yaşayan okul çağındaki (5-17 yaş) Suriyeli çocuk sayısı 823 bin 853’tür; bunların yaklaşık 400 bini kız çocuktur.³²⁷ MEB, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı başında yaklaşık 100 bin çocuğun

Suriye’ye döndüğü için okuldan ayrıldığını açıkladı,³²⁸ ancak bu çocukların eğitim kademelerine ve cinsiyet dağılımına ilişkin veri paylaşmadı.

Veri ve bilgi paylaşımının eksikliği, çocukların devamsızlıklarının izlenmesini ve eğitime erişimde sorun yaşayanların tespitini zorlaştırıyor.

320 T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.a.

321 T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 27 Aralık 2024.

322 A.g.e.

323 Tolmaç, 22 Aralık 2024.

324 T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, 27 Aralık 2024.

325 T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.b.

326 Anka Haber Ajansı, 1 Kasım 2025.

327 T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, t.y.b.

328 MEB, 13 Eylül 2025.

Suriye'ye dönecek çocukların kaydının silinmesi için ailelerin okula dilekçe vermesi gerekiyor. Ancak, tüm aileler bu sürece hakim olmadığından, yeni eğitim-öğretim yılında Suriye'ye dönen ama kaydı sildirilmeyen çocuklar da olabiliyor. Bu durum, hangi çocukların gerçekten döndüğünü, hangilerinin başka nedenlerle okulu bıraktığını belirlemeyi güçleştiriyor. Sivil toplum örgütleri, bazı ailelerin çocuklarını Suriye'ye dönme gerekçesiyle okuldan aldıklarını, ancak dönüş masraflarını karşılamaları veya hane bütçesine katkı sağlamaları için çocukları çalışmaya zorladıklarıyla ilgili vakalarla karşılaştıklarını belirtiyorlar.³²⁹ Bu durum, kırılgan durumdaki mülteci çocukların, çocuk işçi olma riskini artırabilir.

BMMYK de Türkiye ve diğer ülkelerden Suriye'ye geri dönenlere ilişkin veriler paylaşıyor. 8 Kasım itibarıyla, 8 Aralık 2024'ten bu yana 1 milyon 208 bin 802 mülteci başka ülkelere Suriye'ye; 1,9 milyondan fazla ülke içinde yerinden edilmiş kişi de menşe yerlerine geri döndü.³³⁰ Türkiye'den dönüşleri desteklemek amacıyla, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Göç İdaresi Başkanlığı ile işbirliği içinde yürütülen "Suriye'ye Gönüllü, Güvenli, Onurlu ve Düzenli Geri Dönüşler için Ulusal Mekanizmaların Güçlendirilmesi Projesi" 27 Ekim 2025'te resmen başlatıldı. 36 ay sürecek bu projeye, Türkiye'nin 81 ilinden geri dönme niyetini beyan eden, Sosyal Uyum Yardımı (SUY) veya Tamamlayıcı SUY (T-SUY) programlarından yararlananlara ve özel gereksinimli kişilere nakit yardımı yapılacaktır. Projenin bir bileşeni olarak, 24 Ekim 2025'te, Göç İdaresi Başkanlığı ve BMMYK arasında Kişisel Veri Aktarımı Protokolü imzalandı. Bu protokol, proje kapsamındaki yeniden yerleştirme, nakit yardımı ve diğer ilgili faaliyetlerin güvenli ve etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamayı amaçlıyor.³³¹

BMMYK, Türkiye'den dönenlerin yarısının çocuklardan oluştuğunu paylaşıyor. **Çocuk oranının fazla olması, geri dönüşlerin eğitime erişimi nasıl etkileyeceğinin tartışılması ve çocukların eğitim hakkının sağlanması için gereken önlemlerin alınması gerekliliğini ortaya koyuyor.** Ayrıca BMMYK verilerine göre, Türkiye'den ayrılmadan önce, çoğu kişinin düzenli bir işinin olmadığı; iş sahibi olanların ise inşaat, tarım gibi sektörlerde çalıştığı veya ticaret yaptığı belirtiliyor. Bu durum, daha çok sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin geri dönme eğiliminde olduğunu gösteriyor. Geri dönenlerin yaklaşık üçte biri, en az bir aile üyesinin Türkiye'de okula gittiğini bildiriyor.³³²

GERİ DÖNÜŞ KARARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

BMMYK'nin izleme çalışmalarına ek olarak, çeşitli sivil toplum örgütleri de Suriyeli mültecilerin geri dönüş niyetlerini ve geleceğe dair planlarını inceleyen araştırmalar yürütüyor. Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği'nin Ağustos 2025'te Suriye'ye dönen ailelerle yaptığı araştırmada, geri dönüş kararında Türkiye'deki ekonomik zorlukların (%79,7) Suriye'deki koşulların iyileşmesinden (%20,3) daha belirleyici olduğu saptanıyor.³³³ Ankete katılan ailelerin profillerine ilişkin bilgiler de paylaşıyor. Buna göre, geri dönenlerin %44,5'i çocuk; bu çocukların yarısına yakını okulöncesi çağıdadır.³³⁴ Geri dönen ailelerin %78,7'si yetersiz gelire sahiptir. Bu aileler Türkiye'de barınma, gıda ve eğitim masraflarını karşılamakta zorlandıklarını dile getiriyor.³³⁵ Bu durum, çocukların eğitimden kopuşunu hızlandırma riski taşıyor ve geri dönüş kararlarını etkiliyor.

329 Bulgular, ERG'nin sivil toplum örgütleriyle yaptığı odak grup görüşmeleriyle elde edildi.

330 BMMYK, 8 Kasım 2025.

331 BMMYK, 31 Ekim 2025.

332 BMMYK, 8 Kasım 2025.

333 Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Ağustos 2025.

334 A.g.e.

335 Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Şubat 2025.

Katılımcılar Suriye’de barınma, istihdam, elektrik ve su gibi altyapı ile sağlık ve eğitim gibi temel hizmetlere erişimde sorun yaşadıklarını belirtiyorlar.³³⁶ Genç Hayat Vakfı’nın Suriye’de yürüttüğü saha araştırmasına göre savaş nedeniyle birçok okul yıkıldı veya ağır hasar aldı; sağlam kalan okulların bir kısmı barınma merkezine dönüştürüldü. Araştırmada, okullarda elektrik ve temiz suya erişim ile hijyen sorunları ve ulaşımda güçlükler yaşandığı, öğretmen ve materyal eksikliği çekildiği belirtiliyor.³³⁷ Suriye Eğitim Bakanlığı’nın verdiği bilgilere göre, ülkedeki 20 bin okulun yaklaşık 10 bini yıkıldı veya kullanılamaz hâle geldi.³³⁸ Suriye genelinde tüm eğitim kademelerinde toplam 4 milyon 761 bin öğrenci bulunuyor, okulu bırakmış öğrenci sayısı ise 2 milyon 500 bini aşıyor.³³⁹ Bu durum, hem Suriye’de yaşayan hem de başka ülkelerden Suriye’ye dönecek çocukların eğitime erişememe, çocuk işçiliği ve yetersiz beslenme³⁴⁰ riskleri ile özellikle kız çocuklar açısından erken yaşta zorla evlendirilme ve istismar risklerini artırıyor.

Geri dönenlerin paylaştığı bu bilgiler, Türkiye’de kalan mültecilerin geri dönüşle ilgili endişelerini çoğaltıyor. Hayata Destek Derneği’nin raporuna göre, güvenlik sorunları, sınırlı istihdam olanakları, altyapı ve temel hizmetlere erişimdeki yetersizlikler nedeniyle Suriyelilerin geri dönüş eğilimi azaldı.³⁴¹ Dönüş kararını etkileyen en önemli etmenlerden biri de eğitim hizmetlerine erişimdir. Katılımcıların %48,0’i çocuklarının daha iyi eğitim alması için Türkiye’de kalmayı tercih ettiklerini belirtiyor.³⁴² Ayrıca, uzun süredir Türkiye’de yaşayan aileler, çocuklarının Arapça okuma-yazma bilmemeleri ve iki ülkenin eğitim sistemleri ile kültürel farkları nedeniyle çocukların Suriye’ye uyum sağlamakta zorlanacaklarından ve denklik işlemlerinde sorun yaşanabileceğinden endişe ediyorlar.³⁴³

Geri dönen çocukların eğitime erişimi, çocuk hakları çerçevesinde ele alınmalı ve her iki devletin ortak sorumluluğu olarak görülmelidir. Bu kapsamda, Türkiye’nin, çocukların Suriye’deki eğitime uyumunu desteklemek için Arapça kursları açması, denklik süreçlerini kolaylaştırması³⁴⁴ ve çocukların e-okul sisteminden çıktıktan sonra koruma mekanizmalarıyla sınırı geçene kadar izlenmesini sağlaması önem taşıyor.

Uluslararası kuruluşların da çocukların eğitime erişiminde rolü büyüktür. Savaşın ardından Suriye hızlı bir yeniden yapılanma sürecine girdi. Ancak, bu süreçte her çocuğun eşit ve kapsayıcı biçimde eğitime erişebilmesi için UNICEF gibi uluslararası kurumların süreci desteklemesi ve denetlemesi önemlidir. Dönen çocuklar için Suriye’de telafi eğitim programları, mesleki eğitim ve Arapça kursları açılması, bursların artırılması, okul inşaatı ile altyapı ve ulaşım hizmetlerinin tamamlanması amacıyla işbirlikleri geliştirilmesi önemlidir.

³³⁶ Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Ağustos 2025.

³³⁷ Genç Hayat Vakfı, Nisan 2025.

³³⁸ CNBC Arabia, 9 Ocak 2025.

³³⁹ Someisem ve Rheel, 25 Şubat 2025.

³⁴⁰ UNICEF, t.y.

³⁴¹ Hayata Destek Derneği, Ekim 2025.

³⁴² A.g.e.

³⁴³ A.g.e.

³⁴⁴ Yılmaz, 13 Mayıs 2025.

TÜRKİYE VE SURİYE ARASINDA İMZALANAN EĞİTİM İŞBİRLİĞİ PROTOKOLÜ

Suriye’deki yeni hükümet, birçok alanda yeniden yapılanma için işbirlikleri kurmaya başladı. Türkiye de bu süreçte eğitim alanındaki destek çalışmalarını hızlandırdı. MEB heyeti, 8-11 Temmuz 2025 tarihleri arasında Suriye’ye gitti; iki ülkenin eğitim bakanları bir araya gelerek “Eğitim İş Birliği Protokolü”nü imzaladı.³⁴⁵ Protokol, denklik süreçlerinin ve karşılıklı belge tanıma işlemlerinin kolaylaştırılmasını, müfredat geliştirme çalışmaları kapsamında eğitim materyalleri hazırlanmasını; okulların tadilatı ve altyapı çalışmaları, öğretmen eğitimi, mesleki ve teknik eğitim, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikososyal destek, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda ortak çalışmalar yürütülmesini öngörüyor. Görüşmelerde, Halep’te Türk Okulu açılması ve bu okulda çalışacak öğretmenlerin çalışma ile oturma izni alma süreçlerinin kolaylaştırılması konusunda uzlaşıldı. Taraflar, “Ortak Eğitim Çalışma Grubu” kurarak protokolün uygulanmasını izlemeyi ve uzun vadeli bir eğitim işbirliği anlaşmasının temelini atmayı kararlaştırdı.³⁴⁶

SONUÇ

Suriye’ye geri dönüşler, her çocuğun evrensel hakkı olan eğitime erişim hakkının sağlanması açısından önemli bir politika ve uygulama alanı olarak öne çıkıyor. Suriye’de yaşanan gelişmeler, çocukların eğitime erişimi açısından yeni belirsizlikler ve riskler yaratıyor. Geri dönen çocuklar, Suriye’deki hasarlı veya yetersiz okul altyapısı, öğretmen ve materyal eksiklikleri, temel hizmetlere erişimdeki kısıtlar ve ulaşım güçlükleri nedeniyle eğitimden kopma riski altındadır. İki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar ve denklik süreçlerindeki belirsizlikler, çocukların eğitime erişimini etkileyebilir. Bu koşullar, eğitimden kopma, çocuk işçiliği, yetersiz beslenme ve özellikle kız çocuklar açısından erken yaşta zorla evlendirilme ve istismar risklerini artırma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, sivil toplum örgütleri, bazı ailelerin, geri dönüş masraflarını karşılamak için çocuklarını çalışmaya zorladıklarını da aktarıyor; bu durum, çocuk işçiliğini artırabilir. Bu bağlamda, hem Türkiye’de hem Suriye’de çocukların eğitim haklarının izlenmesi, korunması ve gerekli destek mekanizmalarının sağlanması kritik öneme sahiptir.

Bu bağlamda, Suriye’deki yeniden yapılanma süreci ve eğitim alanında kurulan işbirlikleri, geri dönen çocukların eğitime erişimini kolaylaştırmayı hedefleyen olumlu gelişmelerdir. Ancak, Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin büyük çoğunluğu kısa vadede geri dönmeyi düşünmüyor.³⁴⁷ İç savaşın başlamasından bu yana yaklaşık 15 yıl geçti. Çocukların önemli bir kısmının Türkiye’de büyüdüğü ya da burada doğduğu göz önüne alındığında, geri dönüşlerin sınırlı kalabileceği öngörülmüyor. Bu durum, Türkiye’de kalacak çocukların eğitime erişimlerinin ve toplumsal uyumlarının desteklenmesini daha da önemli hâle getiriyor. Eğitimin evrensel bir çocuk hakkı olması, bu çocuklara sağlanacak desteğin geri dönenlere verilen desteklerle aynı önceliğe sahip olmasını gerektiriyor.

Bu çerçevede, Türkiye’de yaşamayı sürdüren Suriyeli çocukların eğitim ortamlarında karşılaştıkları sosyal ve yapısal engellerin giderilmesi kritiktir. Ayrımcı söylemlerin eğitim ortamlarına yansımaları, mülteci çocukların okula aidiyetini ve eğitime erişimini olumsuz etkileme riski taşıyor. Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği’nin araştırmasına göre, Suriyeli çocuklar okulda akranları ve öğretmenleri tarafından “geri dönme” baskısına maruz kalıyor;³⁴⁸ bu durum, okuldaki kopma riskini artırıyor. Bu tür dışlayıcı tutumların

³⁴⁵ MEB, 10 Temmuz 2025; MEB, 31 Temmuz 2025.

³⁴⁶ MEB, 31 Temmuz 2025.

³⁴⁷ Hayata Destek Derneği, Ekim 2025.

³⁴⁸ Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Şubat 2025.

önlenmesi için politika yapıcılarının ayrımcı söylemlerden uzak, kapsayıcı bir yaklaşım benimsemesi gereklidir. Ayrıca, geçici koruma statüsüne ilişkin belirsizlikler, Türkiye’de kalmayı sürdürecektir ailelerin kaygılarını büyütüyor³⁴⁹ ve çocukların eğitim sürekliliğini zayıflatıyor. Çocukların eğitimlerine kesintisiz devam edebilmesi ve toplumsal uyumlarının güçlenmesi için kalıcı oturum seçeneklerinin de gündeme alınması önemlidir.

Mülteci çocukların eğitime erişiminin güçlendirilmesi için kapsamlı ve kırılımlı veri toplama sistemlerinin kurulması ve kamuoyuyla şeffaf ve kırılımlı veri paylaşımı yapılması gerekiyor. MEB’in yabancı uyruklu öğrencilere ait verileri kırılımlar olmadan paylaşması, farklı mülteci gruplarının ve kesişimsel kırılmalara sahip çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesini ve bu gruplara yönelik etkili müdahale programlarının geliştirilmesini zorlaştırıyor. Cinsiyet, yaş, engellilik durumu ile uyruk bazında ayrıştırılmış verilerin düzenli olarak toplanması ve paylaşılması, hem sorunların tespiti hem de çözüm yollarının geliştirilmesi açısından hayati önem taşıyor.

Sonuç olarak, **Türkiye son 15 yılda mülteci çocukların eğitime erişimini ve okullulaşma oranlarını artırmak için önemli adımlar attı. Bununla birlikte, sahadaki veriler eğitime erişimin henüz tüm çocuklar için eşit ve kapsayıcı biçimde sağlanamadığını gösteriyor.** Mülteci çocukların nitelikli eğitime erişim hakkının güvence altına alınması, toplumsal uyumun da ön koşuludur. Bunun için kapsayıcı ve insan hakları temelli politikalar ile programlar geliştirilmesi, kesişimsel kırılmalara sahip çocuk gruplarına ve ebeveynlerine yönelik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekiyor.

DEPREM VE EĞİTİME ERİŞİM

Deprem gibi büyük afetlerin ardından çocukların ve öğretmenlerin iyi olma hâllerini koruyabilmenin en önemli yollarından biri, eğitimin mümkün olan en kısa sürede ve güvenli biçimde devam etmesini sağlamaktır. Eğitim, çocuklara yalnızca akademik bilgi kazandırmaz; aynı zamanda güven ve aidiyet duygusunu güçlendirir, akranlarla sosyalleşme ve psikolojik destek gibi yaşamsal işlevler üstlenir.

Afet sonrasında eğitimin devamlılığı için güvenli barınma alanları, yıkılan ya da kullanılamaz hâle gelen okulların yerine güvenli dersliklerin oluşturulması, öğretmen sayılarının artırılması, altyapının güçlendirilmesi, ulaşımın sağlanması ve hem çocuklar hem de öğretmenler için psikososyal destek mekanizmalarının oluşturulması gibi çok boyutlu ihtiyaçlar ortaya çıkmıştı. Bu ihtiyaçların, 6 Şubat 2023 depremlerinin ardından geçen iki yıl boyunca giderilmesi için önemli adımlar atıldı.

Afetin ardından geçen sürede eşit ve kapsayıcı eğitime erişimi sağlamaya yönelik toparlanma sürecini izlemek, çocukların öğrenme hakkının ve iyi olma hâllerinin ne ölçüde korunduğunun anlaşılması bakımından önemlidir. Bu kapsamda, kullanılan izleme göstergelerinden biri okullulaşma oranlarıdır. Özellikle depremden en çok etkilenen ve en fazla hasar gören dört il (Hatay, Kahramanmaraş, Malatya ve Adıyaman) incelendiğinde, bu illerdeki okullulaşma oranlarının deprem öncesi ve sonrasındaki değişimini karşılaştırmak, çocukların eğitime erişimindeki mevcut durumu anlamak açısından önem taşıyor.

349 A.g.e.

Yaş gruplarına göre net okullulaşma oranlarına bakıldığında, bu dört ilde deprem sonrasında düşen oranların yeni eğitim-öğretim döneminde 6-9 yaş ve 10-13 yaş gruplarında yeniden deprem öncesi düzeyleri yakaladığı görülüyor. Örneğin, Hatay'da 2023-24 eğitim-öğretim yılında 6-9 yaşta yaklaşık %96,6, 10-13 yaşta ise %95,4 olan okullulaşma oranları, 2024-25 eğitim-öğretim yılında 6-9 yaşta %98,4'e, 10-13 yaşta ise %97,3'e yükseldi. Malatya'da bir önceki yıl 6-9 yaş ve 10-13 yaş için okullulaşma oranları sırasıyla yaklaşık %97,5 ve %97,0 iken, 2024'te sırasıyla %99,1 ve %98,5'e çıktı. Kahramanmaraş'ta 6-9 yaş ve 10-13 yaşta okullulaşma oranları bir önceki yıl sırasıyla %97,6 ve %97,2 iken, 2024'te sırasıyla %98,0 ve %97,9'a yükseldi. Adıyaman'da ise bu yaş gruplarında sırasıyla %97,5 ve %97,0 olan oranlar sırasıyla %98,2 ve %97,8'e çıktı.³⁵⁰ Bu verilere göre, 6-9 yaş ve 10-13 yaş gruplarında okullulaşma oranları deprem öncesi, yani 2022-2023 dönemi verilerini de büyük ölçüde yakalamış görünüyor. 6-9 yaş ve 10-13 yaşta okullulaşma oranlarındaki artış oldukça olumlu bir gelişmedir.

Depremden etkilenen tüm illerde 14-17 yaş grubunda okullulaşma oranlarının ise geçen yıla kıyasla azaldığı görülüyor (Tablo 14).³⁵¹ Bu durum, özellikle bu yaş grubundan itibaren eğitimden kopuşun arttığını gösteriyor. 4+4+4 sistemine geçişle birlikte okula başlama yaşının öne çekilmesi ve bazı öğrencilerin liseyi erken tamamlaması da bu azalmanın nedenleri arasındadır.

Okulöncesi kademesinde, 3-5 yaş grubundaki net okullulaşma oranlarında da benzer bir eğilim görülüyor. Bu yaş grubundaki okullulaşma oranları, dört ilde deprem öncesi dönemdeki oranların üzerine çıktı. Örneğin, 2022-23 eğitim-öğretim yılında Hatay'da 3-5 yaş grubu net okullulaşma oranı yaklaşık %40,6 iken, 2024-25 döneminde %47,4'e yükseldi. 2023-24 eğitim-öğretim yılı ile kıyaslandığında ise 3-5 yaş grubundaki net okullulaşma oranının bu dört ilin tamamında azaldığı görülüyor. Hatay'da bir önceki yıl 3-5 yaş grubunda okullulaşma oranı %50,0 iken bu yıl %47,4 oldu. Benzer şekilde, deprem öncesi dönemde Adıyaman'da %41,7 olan oran, bir önceki yıl %50,1'e yükselmişken 2024-25'te %46,3 oldu.³⁵² Bu veriler, okulöncesi eğitimde erişimi artırmaya yönelik ihtiyaçların sürdüğünü gösteriyor.

³⁵⁰ MEB 2025; MEB 2024.

³⁵¹ A.g.e.

³⁵² A.g.e.

TABLO 14: DEPREMLERDEN ETKİLENEN SEÇİLİ İLLERDE YAŞ GRUPLARINA GÖRE NET OKULLULAŞMA ORANLARI (%)

	Yıl	3-5 Yaş	6-9 Yaş	10-13 Yaş	14-17 Yaş
Hatay	2024-25	47,4	98,4	97,3	83,9
	2023-24	50,0	96,6	95,4	86,9
	2022-23	40,6	98,3	98,5	91,5
Kahramanmaraş	2024-25	40,0	98,0	97,9	85,3
	2023-24	43,2	97,6	97,2	88,8
	2022-23	39,4	97,7	98,0	91,5
Malatya	2024-25	48,2	99,1	98,5	89,8
	2023-24	48,6	97,5	97,0	94,3
	2022-23	37,8	98,2	99,0	97,6
Adıyaman	2024-25	46,3	98,2	97,8	85,6
	2023-24	50,1	97,5	97,0	90,6
	2022-23	41,7	98,3	98,5	93,4

Kaynak: MEB (2023); MEB (2024); MEB (2025).

Ekonomik zorluklar, eğitimden kopuşu hızlandırıyor.²⁵³ Özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar, kız çocuklar, mülteciler ve engelli çocuklar gibi kırılgan gruplar bu durumdan daha fazla etkileniyor.

Deprem sonrası dönemde hem ekonomik güçlüklerin artması hem de psikososyal destek mekanizmalarının görece azalması²⁵⁴ kırılganlıkların derinleşmesini etkiledi. Eğitim dışına itilen çocuklar, çocuk işçiliği, suça sürüklenme ya da ÇYEZE gibi risklere daha açık hâle geliyor.³⁵⁵ Saha gözlemleri, özellikle geçici barınma alanlarında, kırsal bölgelerde ve mülteci topluluklarda, ekonomik güçlük yaşayan ailelerin çocuklarını çalışmaya yönlendirme³⁵⁶ ya da kız çocukları okuldan alarak evliliğe zorlama riskinin artma eğiliminde olduğuna işaret ediyor.³⁵⁷ Bu nedenle, **çocukların eğitimle bağını koruyacak burs ve maddi desteklerin çeşitlendirilmesi, düşük gelirli ailelere yönelik kriz destek paketleri ve esnek sosyal yardım programlarının oluşturulması,³⁵⁸ ailelere yönelik farkındalık çalışmalarının artırılması ve risk altındaki çocukların erken tespit edilmesini sağlayacak etkili izleme sistemlerinin kurulması ve mevcutların devam ettirilmesi önem taşıyor.**

353 Kesbiç vd., 2024

354 Kesbiç vd., 15 Haziran 2023.

355 Kesbiç vd., 2024

356 Bianet, 12 Haziran 2023; UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, Temmuz 2024.

357 Akay, 2024.

358 Uyan-Semerci, 2025, s. 22. Uyan-Semerci, 2025, s. 22.

Ayrıca, deprem sonrası dönemde çocukların yaşadığı travmalar da okula devamı etkileyebiliyor.³⁵⁹ Travmaların etkisinin azaltılması için rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerinin sürekliliğinin sağlanmasına, sınıf içi psikososyal rutinlerin ve travmaya duyarlı öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ihtiyaç devam ediyor. Okul, aile ve yerel toplum arasında hızlı müdahale sağlayabilecek destek sistemlerinin ve topluluk temelli ruhsal destek ağlarının kurulması da büyük önem taşıyor.³⁶⁰ Araştırmalar, sanat ve hareket etkinliklerinin çocukların travma sonrası duygusal iyileşmelerine olumlu katkı sağladığını da vurguluyor.³⁶¹ Bu nedenle, çocukların okul ortamında güven ve aidiyet duygusunu yeniden kazanabilmeleri için yürütülen çalışmaların, gençlik merkezleri, spor tesisleri ve kültür-sanat mekanları gibi alanların artırılmasıyla desteklenmesi gerekiyor. Bu alanlar, çocukların akranlarıyla sosyalleşebilmesine katkı sunar ve iyi olma hâllerini güçlendirir. **Çocukların psikolojik olarak desteklenmesi ve spor ile sanata yönlendirilmesi için okul yönetimleri, rehberlik servisleri, sosyal hizmet uzmanları, sivil toplum örgütleri ile merkezi idare ve yerel yönetimlerin işbirliği kritiktir.**

Deprem bölgelerinde nitelikli eğitimin sürdürülebilir şekilde sağlanmasıyla ilgili bir diğer gösterge öğretmen sayılarıdır. Deprem sonrası, kısa sürede yapılan yeni atamalar³⁶² ve deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin hizmet puanlarının artırılması³⁶³ önemli bir adım oldu. Depremden en çok etkilenen dört ilde, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademesinde görev yapan toplam öğretmen sayısı 2023-24'te 62 bin 438 iken, 2024-25'te 63 bin 860'a yükseldi.³⁶⁴ Kırsal bölgelerdeki öğretmen istihdamının yetersizliği, kalabalık sınıf nüfusları ve bazı okullarda ikili eğitimin devam etmesi³⁶⁵ nedeniyle, bölgedeki öğretmen ihtiyacının sürdüğünü de vurgulamak gerekiyor. Bölgede görüşülen öğretmenler barınma desteğine ve ulaşım koşullarının iyileştirilmesine yönelik ihtiyaçlarının devam ettiğini de ifade ediyorlar.³⁶⁶

MEB örgün eğitim istatistiklerine göre, deprem öncesinde Hatay'da yaklaşık 16 bin 100 derslik bulunuyordu. Depremle birlikte bu dersliklerin yaklaşık bin 300'ü yıkıldı veya kullanılamaz hâle geldi. 2024-25 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Hatay'daki toplam derslik sayısı 15 bin 434'e yükseldi, bu sayı deprem öncesine göre geridedir. Benzer biçimde Kahramanmaraş'ta deprem öncesine kıyasla yaklaşık 830, Malatya'da ise 570 derslik daha azdır. Buna karşın Adıyaman'da, deprem öncesine göre 75 derslik artışı kaydedildi.³⁶⁷ Bu alanda yapılan yatırımların kesintisiz devam ettirilmesi çok önemli olacaktır.

MEB örgün eğitim istatistikleri, bir önceki eğitim-öğretim yılına ait verileri gösterdiğinden, derslik sayılarıyla ilgili güncel verilere de bakmak önem taşıyor. Nitekim MEB'in 26 Eylül 2025'te paylaştığı güncel verilere göre, Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenen 11 ilde deprem öncesinde yaklaşık 119 bin derslik bulunuyordu. Bu dersliklerin yaklaşık 10 bini depremle yıkılmış veya kullanılamaz hâle gelmişti. Ancak, iki yıl içinde yürütülen yeniden inşa çalışmaları sonucunda, 2025-26 eğitim-öğretim yılı itibarıyla bu illerdeki toplam derslik sayısı yaklaşık 138 bine ulaştı. Yani deprem öncesine göre yaklaşık yüzde 16'lık bir artış sağlandı.³⁶⁸ Bu artış, afet sonrası eğitim altyapısının yeniden güçlendirilmesi açısından

359 UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu, Temmuz 2024.

360 Uyan-Semerçi, 2025, s. 22.

361 Aktan vd., 2025.

362 TRT Haber, 4 Mayıs 2023.

363 MEB, 12 Temmuz 2023.

364 MEB 2025; MEB 2024.

365 Sağol, 13 Ağustos 2025.

366 Bulgular, ERG'nin öğretmenlerle yaptığı odak grup görüşmelerinden elde edildi.

367 MEB 2025; MEB 2023.

368 MEB, 26 Eylül 2025.

olumludur. Özellikle en çok yıkımın yaşandığı illerde kaç dersliğin tamamlandığı, kaç dersliğin hâlâ inşaat aşamasında olduğu gibi bilgilerin kamuoyuyla paylaşılması da önemli olacaktır. **Saha gözlemleri, sayıları azalmış olmakla birlikte bazı okullarda ikili eğitimin hâlâ sürdüğünü gösteriyor.**³⁶⁹ Dersliklerin sayısının depremde en çok etkilenen illerde önceliklendirilmeye devam etmesi ve yeni yapılan TOKİ konut alanlarında geri kalan okul ve derslik inşaatlarının tamamlanması, her çocuğun nitelikli eğitime erişimi açısından önemlidir.

Deprem sonrası öne çıkan en öncelikli ihtiyaçlardan biri taşıma hizmetleriydi. Deprem nedeniyle dağınık yerleşim, yolların hasar alması, toplu taşımının işlememesi, konteyner kentlerin ve geçici barınma alanlarının okullara uzak olması, servis sayısının yetersizliği ve maliyeti gibi nedenler, devamsızlığı artıran faktörler arasındaydı.³⁷⁰ Taşınan öğrenci sayısı, yönetmelikte yapılan değişikliklerle birlikte, depremde etkilenen 11 il için de azaldı. Örneğin, depremde en çok etkilenen illerden biri olan Hatay'da 2023-24 eğitim-öğretim yılında taşınan öğrenci sayısı³⁷¹ 47 bin 250 iken, 2024'te bu sayı 30 bin 934'e düştü. Benzer şekilde Malatya'da bir önceki yıl taşınan toplam öğrenci sayısı 20 bin 153'ten, 2024'te 18 bin 214'e düştü.³⁷² Özellikle, kırsal alanlardaki çocuklar, kız çocuklar, mülteciler ve engelli çocuklar için taşıma hizmetlerinin sürekliliği eğitime erişim açısından hayati önem taşıyor.

MEB, taşınalı eğitimden yararlanmayan öğrencilerin pansiyonlu okullara yönlendirileceğini belirtti. Pansiyonda kalan öğrencilerin oranlarına baktığımızda ise, bir önceki yıl depremde etkilenen 11 ildeki pansiyonlarda toplam 48 bin 961 öğrenci kalıyorken, 2024'te bu sayının 44 bin 811'e düştüğü görülüyor.³⁷³ Hem taşıma hizmetlerinden yararlanan hem de pansiyonlarda kalan öğrenci sayılarının azalması, her çocuğun eşit ve sürdürülebilir şekilde eğitime erişememe riskine işaret ediyor.

Eylül 2025 sonrası depremde en çok etkilenen illerdeki geçici barınma merkezleri ve konteyner kentler kapatılmaya ve burada yaşayan ailelerin bir kısmı TOKİ konutlarına yerleştirilmeye başlandı.³⁷⁴ Ailelerin diğer bir kısmı ise başka illere veya aynı şehirdeki başka ilçelere taşınmaya başladı. Bu durum, çocukların okula erişememe risklerini artırabileceğinden dikkatle izlenmelidir. TOKİ alanlarında inşaatı devam eden okulların tamamlanması ve ihalesi devam eden okul binaları için inşaa sürecinin³⁷⁵ beklemeden başlaması önemlidir. TOKİ alanlarında kalmayan çocukların okula erişimi için servis sayılarının artırılması ve taşınalı eğitimde mesafe sınırının genişletilmesi kritiktir. Mülteci ailelerin TOKİ konutlarına taşınma hakkı bulunmadığı için mülteci çocukların durumu daha kırılgandır. Özellikle mülteci çocukların okula devamı için ailelerin barınma ve ulaşım ihtiyaçları desteklenmelidir.

Deprem sonrası dönemde eğitime erişimi güçlendirmeye yönelik çalışmaların yanı sıra, eğitim sisteminin afetlere karşı dayanıklılığını artırmaya yönelik çeşitli çalışmalar da yürütülmeye başlandı. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri, MEB'in UNICEF işbirliğinde yürüttüğü "Çevre, Afet, Risk Azaltma ve Eğitim (ÇARE) Projesi"dir. Proje kapsamında hazırlanan materyallerle öğrencilerin afetler ve çevresel riskler karşısında farkındalıklarının artırılması, güvenli eğitim ortamlarının oluşturulması ve afet risk azaltma çalışmalarına katkı sağlanması amaçlanıyor.³⁷⁶ Bu doğrultuda, okullarda yapılan tatbikatların yaygınlaştırılması, düzenli

³⁶⁹ Aytekin Aydoğan, 6 Şubat 2025; Sağol, 13 Ağustos 2025.

³⁷⁰ Evrensel, 17 Eylül 2024.

³⁷¹ Bu sayılara taşınan özel eğitim öğrencileri dahil değildir.

³⁷² MEB 2025; MEB 2024.

³⁷³ MEB 2025; MEB 2024.

³⁷⁴ TRT Haber, 6 Eylül 2025.

³⁷⁵ Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 25 Ağustos 2025; Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü [@adiyamanmem], 1 Eylül 2025.

³⁷⁶ MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 5 Eylül 2025; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 8 Ağustos 2025.

hâle getirilmesi³⁷⁷ ve her okulun afete hazırlık planlarının güncelliğinin düzenli olarak gözden geçirilmesi önem taşıyor. Ayrıca MEB, yine UNICEF işbirliğinde yürüttüğü “Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi” ile çocuk haklarını afet yönetimi süreçlerine entegre etmeyi hedefliyor. Proje kapsamında tüm öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik çocuk hakları temelli eğitim setleri hazırlanıyor.³⁷⁸ Bu sürecin çocukların görüşlerinin dikkate alındığı bir yaklaşımla güçlendirilmesi, hem çocuk katılımını sağlayacak hem de çocukların iyi olma hâlini destekleyecektir.³⁷⁹

SONUÇ

Kahramanmaraş depremleri sonrasındaki iki yıl boyunca yürütülen çalışmalar, eğitime erişimin artırılmasına ve çocukların iyi olma hâllerinin korunmasına önemli katkılar sağladı. Depremden etkilenen illerde dersliklerin yeniden inşası, öğretmen sayılarındaki artış ve ilkokul ile ortaokul kademelerinde okullulaşma oranlarının deprem öncesi düzeyleri yakalaması, toparlanma sürecinde kaydedilen önemli ilerlemeleri gösteriyor. Bu olumlu gelişmeler, eğitimde sürekliliğin sağlanması açısından kritiktir.

Afet sonrası eğitimin sürekliliğini ve çocukların iyi olma hâlini güçlendirmek için desteklenmesi gereken alanlar bulunuyor. Ortaöğretim ve okulöncesi kademelerinde eğitime erişimin artırılması, ekonomik zorluk yaşayan veya kırılgan gruplardaki çocuklar için burs ve destek programlarının çeşitlendirilmesi ile taşınmalı eğitimde mesafe sınırlamasının genişletilmesi; devamsızlık, öğrenme kaybı ve okulu erken terk riski gibi göstergelere dayalı erken uyarı, izleme ve kriz müdahale sistemlerinin güçlendirilmesi³⁸⁰ önem taşıyor.

Ayrıca, rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerinin sürdürülmesi, travmaya duyarlı öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması ve okul-aile-toplum destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, çocukların psikososyal açıdan iyileşmesini destekleyecektir. Okulların oyun, sanat ve sosyal etkinliklerle çocukların aidiyet ve güven duygusunu destekleyen çocuk dostu mekânlar hâline gelmesi de bu sürece katkı sağlayacaktır.

Deprem sonrası dönemde elde edilen deneyimler, eğitim sisteminin afetlere karşı dayanıklılığını artırmanın önemini bir kez daha ortaya koyuyor. Eğitim sisteminin dayanıklılığı, çocukların iyi olma hâllerini de destekliyor. Bu nedenle, çocukların farklı ihtiyaçlarını gözeten bütünsel bir yaklaşımın benimsenmesi, çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin afetlere karşı farkındalığını artıracak çalışmaların yapılması ve afet yönetiminde çocuk katılımının sağlanması önem taşıyor.

EKONOMİK KRİZ VE EĞİTİM

Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi, 2025 sonu itibarıyla “tüm biçimleriyle” çocuk işçiliğine son vermeyi; 2030 itibarıyla da çocukları da kapsayacak şekilde “her biçimde” yoksulluğu ortadan kaldırmayı hedefliyordu. İlerlemeler kat edilse de bu iki küresel hedefin gerçekleşmesi oldukça güç görünüyor. Türkiye’de maddi yoksunluk yaşayan çocuk oranı azalıyor; ancak, özellikle 15-17 yaş grubunda çalışan çocuk oranında görülen artış, dünyada var olan düşüş eğiliminin tersine bir eğilim ortaya koyuyor. Gini

377 Uyan-Semerci vd., 2025, s. 21.

378 MEB TTKB, 13 Ekim 2025.

379 Dağıstan-Terzi vd., 2024, s.33.

380 Uyan-Semerci vd., 2025, s. 21.

katsayısında³⁸¹ bir yıl önceye kıyasla gelir dağılımında düzelme olmasına rağmen, 2024 yılında 0,413 olarak ölçülen Gini katsayısı, 2006'dan bu yana hesaplanan en eşitsiz üçüncü sonuca işaret ediyor. Türkiye'de yüksek gıda enflasyonu ve yoksulların enflasyondan daha yüksek oranlarda etkilenmesi, beslenme ve temel ihtiyaçlara erişimde var olan eşitsizlikleri derinleştiriyor.

EİR 2025'in bu bölümü, sosyoekonomik durumun beslenme ve temel ihtiyaçlara erişimi nasıl etkilediğine, eğitim harcamalarında hanehalkı harcamalarının eşitsizliği yeniden nasıl ürettiğine, çalışan çocuk sayısındaki değişime, ortaöğretimde öğrencilerin program türlerine göre dağılımına ve sosyoekonomik durumun bu dağılıma etkisine yoğunlaşıyor. Üniversite sınavına başvuran aday sayısındaki düşüşe ve artan boş kontenjanlara dönük tartışmaları, diploma enflasyonu ve üniversite mezuniyetinin azalan etkisi üzerinden ele alıyor, son olarak ise Türkiye'nin önemli sorunlarından biri olan ne eğitimde ne istihdamda olan (NEET) genç oranları değerlendiriliyor.

BESLENME VE TEMEL İHTİYAÇLAR

Yoksulluk özelinde Türkiye, 2024 yılında AB ülkeleriyle karşılaştırıldığında en yüksek “yoksulluk veya sosyal dışlanma riski” altında olan çocuk oranına sahip ülkedir.³⁸² Türkiye'deki çocukların %39,5'i “yoksulluk veya sosyal dışlanma riski” altındayken, bu oran AB ortalamasında %24,2'dir.

Türkiye'de oğlan çocuklar (%38,6), kız çocuklara (%40,4) kıyasla daha düşük oranlarda “yoksulluk veya sosyal dışlanma riski” altında yaşıyorlar.³⁸³ TÜİK verileri de ciddi oranda ve sayıda çocuğun maddi yoksunluk³⁸⁴ içinde yaşadığını gösteriyor. 2024 yılı verilerine göre, Türkiye'de çocukların %30,4'ü maddi yoksunluk içindedir.³⁸⁵

TÜİK Çocuk Sağlığı ve Yoksunluğu 2024 anketi, beslenme, giyinme, sosyal aktivitelere katılım ve ev koşulları gibi birçok başlık altında, maddi yetersizliklerin çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koyuyor. Bu araştırmaya göre, maddi yetersizlikler nedeniyle, 15 yaş ve altı çocukların %10,0'u günde en az bir kez taze meyve ve sebze, %23,1'i günde en az bir kez et, tavuk veya balık yiyemiyor; %11,2'si evde ders çalışabilecek uygun bir yere sahip değil, %18,2'si boş zaman aktivitelerine katılamıyor ve %9,2'si ise yeni giysilere sahip olamıyor.³⁸⁶ Maddi yoksunluk nedeniyle herhangi bir şeye sahip olamama durumunun ve “yoksulluk veya sosyal dışlanma riski”nin çoğunlukla, ebeveynleri lise altı mezuniyete sahip ailelerdeki çocukları etkilediği görülüyor.³⁸⁷

11-18 yaş grubuna odaklanan Krizler Çağında Çocuk Olmak araştırması, her sabah kahvaltı eden (%71,6), her gün taze sebze ve meyve (%66,2) ve haftada iki-üç kez et, balık ya da tavuk yiyen (%56,7) çocuk

³⁸¹ Gelir dağılımındaki eşitsizliği ölçen bir gösterge olan Gini katsayısı, 0'a yaklaştıkça gelir dağılımında eşitliğin ve 1'e yaklaştıkça da gelir dağılımındaki eşitsizliğin arttığını belirtiyor.

³⁸² “Yoksulluk veya sosyal dışlanma riski” altında olan kişi oranı; yoksulluk riski altında olan, ciddi bir şekilde maddi ve sosyal yoksunluk yaşayan veya düşük yoğunluklu işlere sahip olan kişi oranını gösterir. Bkz. Eurostat, t.y.

³⁸³ Eurostat, 31 Ekim 2025.

³⁸⁴ Maddi yoksunluk oranı, 9 maddeden en az 4 tanesini ekonomik nedenlerle karşılayamayan/mahrum olan insanların gösterir: 1) Beklenmedik harcamalar, 2) Evden uzakta bir haftalık tatil (tüm aile fertleri için), 3) Ödeme zorluğu (konut kredisi, kira, elektrik, su, doğalgaz vb. faturalar, taksit/borçlar), 4) İki günde bir et, tavuk, balık içeren yemek (vegeteryanlar için eşdeğer yemek), 5) Evin ısıtma ihtiyacı, 6) Çamaşır makinesi, 7) Renkli televizyon, 8) Telefon (sabit veya mobil), 9) Otomobil. Bkz. TÜİK, 30 Aralık 2024.

³⁸⁵ TÜİK, 2025.

³⁸⁶ TÜİK, 18 Mart 2025.

³⁸⁷ Eurostat, 7 Mayıs 2025.

oranını ortaya koyuyor ve ayrıca beslenme süreçlerinde sosyoekonomik durumun oldukça belirleyici olduğunu gösteriyor.³⁸⁸ Araştırma kapsamındaki çocuklar üç farklı (en düşük, orta ve en yüksek) grup altında sosyoekonomik durumlarına göre sınıflandırılıyorlar. Bu sınıflandırmaya göre, en düşük sosyoekonomik seviyede olan çocukların yalnızca %43,5'i haftada iki-üç kez et, balık ya da tavuk yiyebiliyorken, orta seviyede bu oran %56,9'a, en yüksek sosyoekonomik seviyede ise %77,9'a yükseliyor.³⁸⁹ Benzer bir şekilde, her sabah kahvaltı eden çocuk oranı, en düşük sosyoekonomik seviyede %62,7'yken, en yüksek grupta %80,4'tür. Her gün sebze ve meyve yiyebilen çocuk oranına bakıldığında ise, en düşük sosyoekonomik seviyede bu oranın %52,6, en yüksek sosyoekonomik seviyede ise %77,5 olduğu görülüyor. Beslenmeye dair iki veri kaynağının da ortaya koyduğu nokta, Türkiye ortalamasında çocukların azımsanmayacak bir bölümünün beslenme yetersizliği yaşama riskine sahip olduğu ve bu çocukların çoğunlukla sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelere mensup olduklarıdır. 2024 yılı verileri, Türkiye'deki çocukların %5,5'inin yetersiz beslenme nedeniyle bodurluk yaşadığını ortaya koyuyor.³⁹⁰ Öte yandan, temel ihtiyaçları karşılanamayan ve ailesinden alınma riski altında bulunan çocuk sayısının son 7 yılda %40,3 arttığı ve 171 bin 895'e yükseldiği dikkat çekiyor.³⁹¹ Gelire göre en yoksul %20'lik grubun harcama kalemleri içerisinde daha baskın bir ağırlığa sahip olan gıda, barınma ve ulaşım gibi temel ihtiyaçlarda görülen yüksek enflasyon oranları, gelirinin önemli bir kısmını bu kalemlere harcayan yoksul kesimlerde enflasyonun daha yoğun bir şekilde hissedilmesine ve ekonomik eşitsizliklerin derinleşmesine yol açıyor.³⁹²

Çocuk yoksulluğuna karşı en önemli politika araçlarından biri ise sosyal transferler olarak da adlandırılan sosyal yardımlardır. Eğitimle doğrudan bağlantılı yardımlardan biri olan Şartlı Eğitim Yardımı'nın (ŞEY) enflasyon karşısında azalan etkisi *EİR 2024*'te değerlendirilmişti. Sosyal yardımların çocuk yoksulluğunu azaltmadaki etkisini inceleyen bir araştırma, Türkiye'nin de içerisinde olduğu 31 Avrupa ülkesindeki duruma yoğunlaşıyor. Medyan gelirin %60'ı dikkate alınarak belirlenen çocuk yoksulluğu oranının, sosyal yardımlar sonrasında nasıl değiştiğini inceleyen bu araştırma, 31 Avrupa ülkesi arasında Türkiye'nin çocuk yoksulluğunu azaltmada en az başarılı ülke olduğunu gösteriyor: 2017 verilerine göre, Türkiye'de %41,6 olan çocuk yoksulluğu oranı sosyal transferler sonrasında yalnızca %33,0'e geriliyor ve değişim oranı %20,7'yle sınırlı kalıyor. AB ortalamasında ise %34,1 olan çocuk yoksulluğu oranı, %20,4'e geriliyor ve sosyal transferler yoksulluk oranına %40,2 oranında etki ediyor.³⁹³ Bu durum, Türkiye'deki sosyal politika araçlarının etkililiğine dair tartışmaları beraberinde getiriyor; yeni ve farklılaştırılmış araçlara olan ihtiyacı ortaya koyuyor.

EİR 2025'in Okul bölümünde de detaylı bir şekilde ele alındığı gibi, ücretsiz ve sağlıklı okul yemeği çocuk yoksulluğunun azalmasına; çocukların zihinsel, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyen ve erken yaşta bodurluk riskinin son bulmasına çok önemli etkisi olabilen bir sosyal politika aracıdır.

EĞİTİM HARCAMALARI

Eğitim harcamaları, oransal olarak bakıldığında çoğunlukla devletler tarafından yapılıyor. Ancak, devletin harcamalara katkısının hangi oransal aralıkta (<80, 80-90, >90 gibi) yer aldığı, bir ülkede yaşayan tüm

388 Uyan-Semerci vd., 2025.

389 A.g.e.

390 Our World in Data, t.y.

391 Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2025.

392 Yıldırım ve Erdoğan, 2023.

393 Tekdemir ve Yılmaz, 2024.

çocukların, sosyoekonomik arka planlarından bağımsız, ne ölçüde adil bir eğitim alabildiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Diğer ülkelerle karşılaştırılabilir verilerin olduğu 2022 yılında, Türkiye'deki eğitim harcamalarının %78,9'u kamu kaynaklarından, %20,3'ü özel kaynaklardan, %0,8'i ise ülke dışı kaynaklardan sağlandı. Kamu payı tek başına eğitim sisteminin etkililiğine dair tek açıklayıcı unsur olmasa da öğrencilerine daha adil ve eşit bir eğitim sistemi sunan İskandinav ülkelerine ek olarak Romanya'da da kamunun payının %90'ının üzerinde olması önemli bir göstergedir.³⁹⁴ Slovakya, Hırvatistan, Slovenya, Çekya, Polonya ve Güney Kore gibi ülkelerde de kamunun eğitim harcamalarında payı %80-%90 arasındadır. Karşılaştırılabilir verisi bulunan ülkelerde kamu payının en düşük olduğu ülke %62,6'yla Şili'dir.³⁹⁵

Kamu tarafından yapılan eğitim harcamalarının merkezi yönetim bütçesine oranı 2023'te %12,8, 2024'te %14,6, 2025'te ise %14,8 olarak gerçekleşti; 2023'ten bu yana görülen artış çoğunlukla 6 Şubat depremleri sonrasında bölgenin yeniden inşası nedeniyle yapılan bütçe artışı içerisinde değerlendirilebilir.³⁹⁶ Bir diğer önemli nokta, Türkiye'de kamunun eğitim harcamalarının önemli bir bölümünün yükseköğretime (%33,5) ayrılmasıdır. Zorunlu eğitim kapsamında olan üç kademede kamunun eğitim harcamalarının payı ise ilköğretim için %19,1, ortaokul için %19,0 ve ortaöğretim için %21,4 seviyesindedir. Henüz ücretli olan ve zorunlu eğitim kapsamında olmayan okulöncesi eğitim kademesinde ise bu oran %7,0'dir.³⁹⁷ Okulöncesi kademesi, özel öğretim kurumlarına devam eden öğrenci oranının en yüksek olduğu kademedir. Okulöncesindeki öğrencilerin %18,8'i özel öğretim kurumlarına devam ediyor.³⁹⁸ **Tüm çocukların eğitim hayatlarına adil bir başlangıç yapabilmesi ve fiziksel ile zihinsel gelişimleri için gerekli olan okulöncesi eğitimin, çocukların geldikleri ailelerin sosyoekonomik arka planlarından bağımsız bir şekilde, tüm çocuklar için ücretsiz olarak sunulması, eğitim politikaları için öncelik olmalıdır.** Bunun yolu da okulöncesi eğitimin eğitim bütçesindeki payının artırılmasından ve yaygınlaştırılmasından geçiyor.

Satın alma gücü standardı (SGS), "her ülkede aynı miktarda mal ve hizmet satın alabilecek eşdeğer alım gücünü temsil" eden ve ülkeler arasında karşılaştırma yapma imkânı sağlayan yapay bir para birimidir.³⁹⁹ Türkiye'de gerçekleşen kamu harcamaları SGS üzerinden hesaplandığında öğrenci başına düşen harcama 3 bin 108 SGS oluyor; bu miktarla Türkiye'de kamu tarafından yapılan öğrenci başına harcama, AB ortalamasının (9 bin 35 SGS) yaklaşık üçte biridir.⁴⁰⁰ Kamunun öğrenci başına kısıtlı miktarlarda harcama yapması, okullarda kütüphane ve spor salonu gibi altyapı eksiklerine, var olan sınıfların, laboratuvarların ve eğitim araçlarının bakımlarının yapılamamasına, kalabalık sınıflara ve temiz olmayan okul ortamlarına yol açıyor. Hanehalkları tarafından gerçekleştirilen özel harcamalar ise, kamunun bu açığı kapatmayı hedefliyor. Ancak, özel harcamaların, tüm eğitim harcamalarının %20,3'ü gibi yüksek ve belirleyici bir seviyede olması, eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ve derinleşmesine yol açıyor.

Hanehalkları tarafından gerçekleşen özel eğitim harcamalarının bütününe bakıldığında, sosyoekonomik durumun etkisi kesin bir şekilde ortaya çıkıyor. Hanehalkları gelire göre sıralı %20'lik gruplar hâlinde incelendiğinde, 2024'te tüm özel eğitim harcamalarının yalnızca %2,3'ünün en alt %20'lik grup tarafından yapıldığı, orta %20'lik kesimde bu oranın %9,4'e çıktığı, en üst %20'lik grubun ise özel harcamaların %64,5'ini yaptığı görülüyor.⁴⁰¹ Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, **en üst %20'lik dilimin tüm eğitim**

³⁹⁴ Korlu, 2025.

³⁹⁵ A.g.e.

³⁹⁶ A.g.e.

³⁹⁷ A.g.e.

³⁹⁸ MEB, 2025.

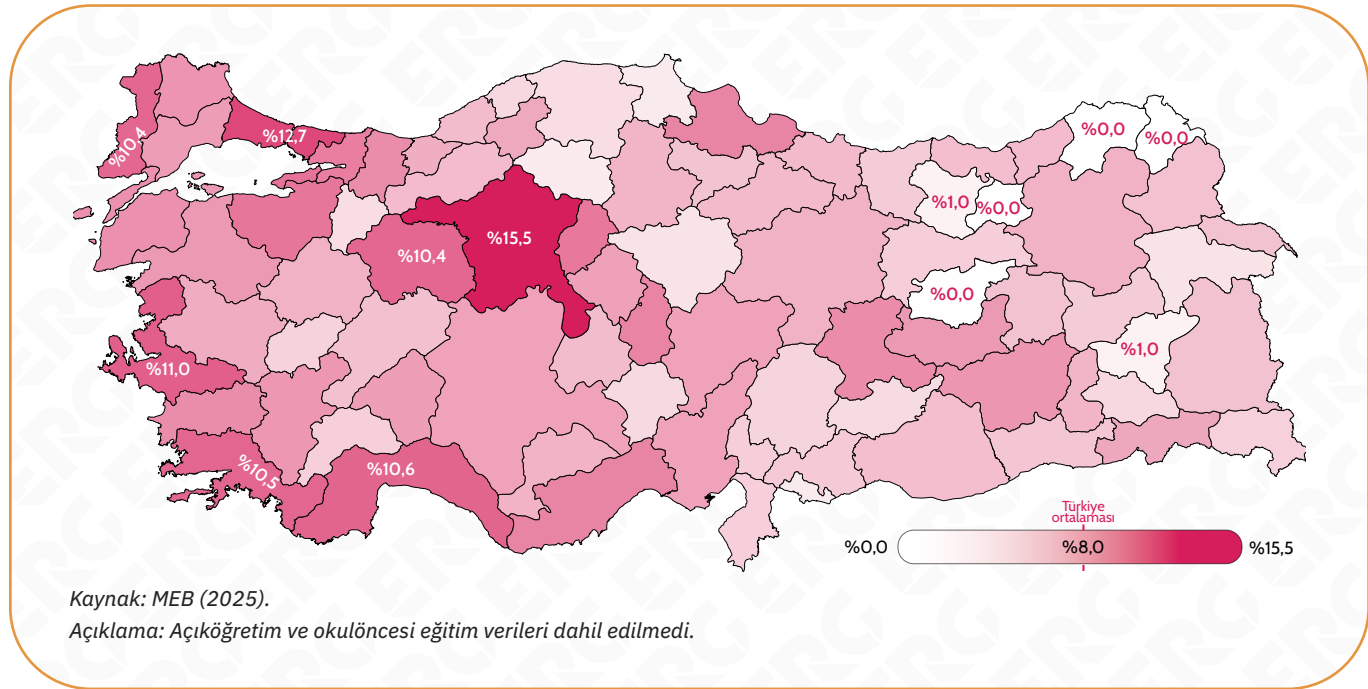
³⁹⁹ Korlu, 2025.

⁴⁰⁰ A.g.e.

⁴⁰¹ TÜİK, 2 Haziran 2025.

harcamalarındaki payı, en alt %20’lik dilimin yaptığı eğitim harcamalarının 28 katıdır. Özel eğitim harcamaları, kırtasiye, kurs, dersane, özel öğretmen ve özel öğretim kurumlarına ödenen ücretler gibi eğitime ilişkin tüm başlıkları içeriyor. Bu harcamalar içinde en yüksek paya sahip olan özel öğretim kurumlarının yaygınlığı, sosyoekonomik duruma ek olarak bölgesel düzeyde de ciddi bir şekilde ayrışıyor. Grafik 18, Türkiye’de il bazında zorunlu eğitim çağında özel öğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin tüm öğrencilere oranını gösteriyor. Özel öğretim kurumlarındaki öğrenci oranının büyükşehirlerde yoğunlaştığı ve kırsal bölgelerde ise düşük kaldığı önemli noktalardan biridir. Ankara (%15,5), İstanbul (%12,7), İzmir (%11,0) gibi büyükşehirlerde bu oran en yüksekken; Ardahan, Artvin, Bayburt ve Tunceli’de özel öğretim kurumu yoktur.⁴⁰²

GRAFİK 18: İLLERE GÖRE ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINA KAYITLI ÖĞRENCİ ORANI, 2023-24



Eğitim harcamalarında görülen eşitsizlik, düşük sosyoekonomik ailelere mensup çocukların halihazırda sahip oldukları dezavantajları eğitim hayatlarında da yaşamalarına neden oluyor. Öğrenciler, çoğunlukla sosyoekonomik durumlarına göre ayrışıyor; homojen eğitim ortamları, farklı arka planlardan çocukların bir araya gelmesini, akran ilişkileri ve sosyal ağlar kurmalarını (networking) engelliyor.

Eğitim harcamalarında devletin yüksek olmasına rağmen yetersiz kalan katkısı, eğitim sisteminin hanehalklarının ekonomik ve sosyal imkânları tarafından şekillenmesine yol açıyor. Okullardaki var olan eksiklikleri gidermek ve eğitim ortamlarının niteliğini artırmak amacıyla faaliyet gösteren okul-aile birlikleri de bu sosyoekonomik tabakalaşmadan payını alıyor. Düşük sosyoekonomik arka plandan gelen ailelerin çocuklarının gittiği ve diğer okullara kıyasla kısıtlı imkâna sahip okullarda velilerin katkıları yetersiz kalıyor. Bu durum, bu okulların personel ve nitelikli ortam eksikliği yaşamasına, dezavantajlı çocukların eğitim hayatının da dezavantajlı hâle gelmesine, dolayısıyla fırsat eşitsizliğinin derinleşmesine ve nitelikli eğitime erişimin zorlaşmasına yol açıyor.

402 MEB, 2025.

LGS TARTIŞMALARI

2024-25 eğitim-öğretim yılında öne çıkan ve tartışma yaratan bir diğer konu ise, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında hazırlanan merkezi sınav sorularının sınav oturumları bitmeden sosyal medya araçlarına düştüğüne yönelik iddialardır. MEB, sözel bölüme ait soruların sözel bölüm bittikten sonra, sayısal bölüm devam ederken paylaşıldığını, soruları sosyal medyada paylaşan kişi ve aynı okulda görevli yirmi dokuz kişi hakkında soruşturma açıldığını paylaştı.⁴⁰³ Soruşturmanın nasıl sonuçlandığına dair herhangi bir bilgi henüz kamuoyuyla paylaşılmadı. Sınav güvenliğine yönelik şüphelerin şeffaf bir şekilde cevaplanmaması ve tam puan almış 719 öğrencinin belirli okul türlerinde yoğunlaştığına dair çıkan asılsız iddialar, LGS'ye yönelik tartışmaların kutuplaşmayla sonuçlanmasına ve asıl sorunların tartışılmamasına neden oldu.

ERG'nin LGS sürecini değerlendirdiği *Bir Yarıştan Fazlası: LGS* yazısında, sınav sorularıyla başlayan tartışmalar üzerinden LGS'nin sistemik sorunları ele alındı.

- MEB'in 2023 öncesinde yayımladığı LGS raporlarına benzer bir rapor yayımlaması, kamuoyunda sınava karşı var olan yaygın şüpheyi ortadan kaldırma potansiyeline sahiptir. Bu raporlar, sınav test ortalamalarıyla birlikte standart sapmaları, testlerdeki doğru cevap sayılarının ders başı dağılımı, puanların hangi aralıklarda yoğunlaştıkları ve çocukların ebeveynlerinin mezuniyet durumlarıyla puanların nasıl ilişkilendiği gibi detaylı verileri içeriyordu.
- Tam puan yapan 719 öğrenci ve tama yakın yapan öğrenci oranında görülen yığılma, bir sıralama sınavı olan bu sınavın öğrencileri ayırt edici bir şekilde sıralayamadığını ortaya koyuyor. Bu durum, çok yüksek ve tama yakın puan alan öğrencilerin bile tercih ettikleri okulların dışındaki okullara yerleşmelerine yol açabiliyor.
- 2018'de geçilen LGS'yle birlikte merkezi sınavla öğrenci alan okul sayısının azalması ve sınavın zorunlu olmaktan çıkarılarak daha az öğrencinin sınava katılması hedeflenmişti. Ancak, merkezi sınavla girilecek 201 bin 417 kontenjan için 963 bin 142 8. sınıf öğrencisi sınava katıldı ve bu sayı da 8. sınıf öğrencilerinin %74,8'ine denk geliyor. Bu da okullar arasındaki imkân ve başarı farklarının azaltılmadan sınava ilginin azalmayacağını ortaya koyuyor.
- Sosyoekonomik koşulların sınav çıktılarında önemli belirleyicilerden biri olduğu öne çıkıyor. Ailelerin kültürel ve ekonomik sermayeleri, öğrencilerin aldıkları eğitimi doğrudan ve dolaylı yollardan etkileyerek gittikleri okulların belirlenmesinde son derece önemli rol oynuyor. Bu da eğitim sisteminin eşitsizlikleri gidermek yerine yeniden ürettiğini ortaya koyuyor. LGS 2025'e dair paylaşılan kısıtlı bilgiye göre, tüm ortaokul öğrencilerinin yalnızca %7,1'ine sahip olmasına rağmen özel okullardan mezun çocuklar 719 tam puan yapan öğrencilerin %57'sini oluşturuyor.⁴⁰⁴ Bu oranlar, imkân, başarı ve sosyoekonomik farkların sınav sonuçları için en önemli belirleyicilerden biri olduğunu gösteriyor.

403 Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 17 Temmuz 2025.

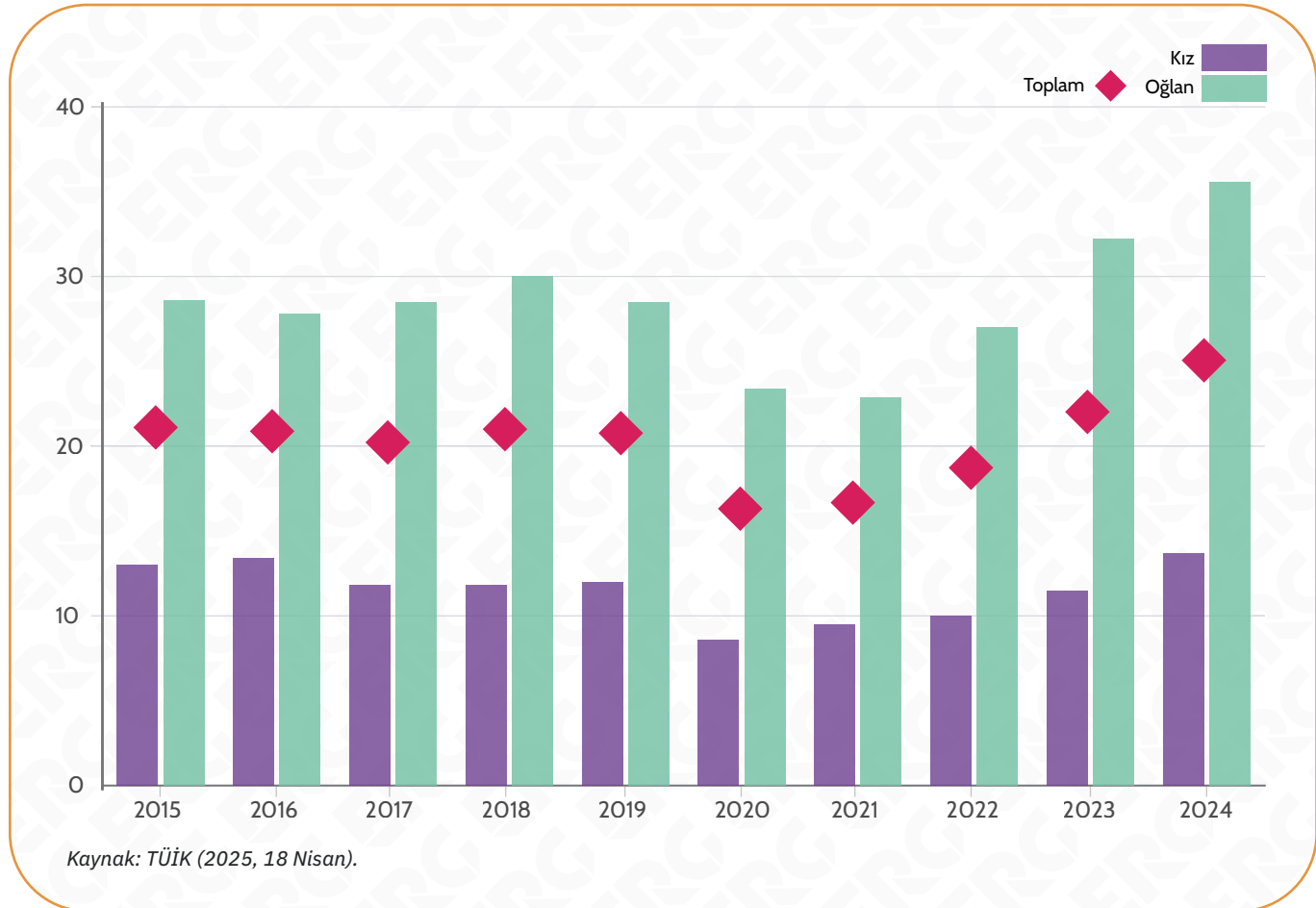
404 Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.

ÇALIŞAN ÇOCUKLAR VE MESLEKİ EĞİTİM

Dünyada çocuk işçiliği, 2000 yılından beri azalma eğilimindedir; 2020’de COVID-19 salgınıyla birlikte yükselse de 2024 verileri azalma eğiliminin yeniden başladığını gösteriyor. 2000’de 246 milyon çocuk işçi varken bu sayı 2024’te 138 milyona geriledi.⁴⁰⁵ Bu olumlu eğilime rağmen 2025’te tüm dünyada “tüm biçimleriyle” çocuk işçiliğine son verme hedefi henüz mümkün görünmüyor. Türkiye ise dünyaya ters bir eğilim takip ediyor; COVID-19 salgının etkili olduğu 2020 ve 2021 yılları, çocukların sokağa çıkmasına yönelik kısıtlamalarla birlikte, 15-17 yaş grubu çocukların işgücüne katılımını son on yıldaki en düşük seviyelere gerilettiler.⁴⁰⁶ Grafik 19, çocuk işçiliğine dair düzenli verilerin paylaşıldığı tek yaş grubu olan 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılım oranlarını gösteriyor. Dünyadaki eğilimin tersine, 2023 ve 2024 yıllarında işgücüne katılan çocuk oranları sırasıyla son 10 yıldaki en yüksek oranlar olarak kayda geçti.

2024’te Türkiye’de 15-17 yaş grubundaki çocukların %24,9’u işgücüne katılırken, bu oran oğlan çocuklarda %35,6’ya, kız çocuklarda ise %13,7’ye yükseldi.⁴⁰⁷ Bu da 15-17 yaş grubundaki her dört çocuktan birinin, her üç oğlan çocuktan ise birinin işgücüne katıldığını gösteriyor.

GRAFİK 19: 15-17 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN İŞGÜCÜNE KATILIM ORANLARI (%)



405 ILO, 11 Haziran 2025.

406 Kesbiç vd., 2024.

407 TÜİK, 18 Nisan 2025.

14-17 yaş grubunda eğitim dışında olan oğlan çocuk sayısı yaklaşık 251 bin 884'tür; bu sayı 14-17 yaş çağ nüfusunun %9,5'ine denk geliyor. 14-17 yaş grubunda eğitim dışında olan kız çocuk sayısı yaklaşık 188 bin 966'dır ve bu sayı çağ nüfusunun %7,5'ine eşittir. 14-17 yaş grubundaki eğitim dışındaki çocuk sayısı cinsiyet üzerinden değerlendirildiğinde de kızlarla oğlanlar arasında farkın, 15-17 yaş grubunda işgücüne katılımdaki farktan çok daha düşük bir düzeyde olduğu görülüyor. Bu da eğitimde olmayan, ancak işgücüne de katılmayan kız çocukların neden eğitim dışına çıktıklarının ve nerede olduklarının sorgulanmasını gerekli kılıyor. **Türkiye'de işgücüne katılım verileri, kız çocukların daha sık ve yoğun bir şekilde zaman ayırdıkları, eğitimden kopmalarına ya da daha fazla devamsızlık yapmalarına yol açan ve "görünmez emek" olarak adlandırılan ev içi bakım ve emek faaliyetlerini göz ardı ediyor.** Tablo 15, *Krizler Çağında Çocuk Olmak* araştırma raporu kapsamında 11-18 yaş grubundaki çocukların haftada en az bir kez yaptıkları ev işlerine dair sorulara verdikleri olumlu cevap oranlarını gösteriyor; kız çocuklar sofrayı kurmak, ev temizlemek, yemek hazırlamak, kardeşlerine veya yaşlılara bakmak gibi evin içinde gerçekleşen ev işlerine oğlanlara kıyasla daha yoğun bir şekilde zaman ayırıyorlar.⁴⁰⁸ Kız çocukların eğitimden kopmalarına neden olan bir diğer durum ise ÇYEZE'dir. ÇYEZE oranı, yıllar içinde ciddi şekilde gerilemiş olsa da kız çocuklar oğlanlara kıyasla dezavantajlı durumdadır. 2024'te, 16-17 yaşında resmi evlilik yapan kız çocuk sayısı 9 bin 354'ken, bu sayı oğlan çocuklarda yalnızca 617'dir.

TABLO 15: ÇOCUĞUN EVDEKİ İŞ YÜKÜ

Ev İşi Türü	Oğlan	Kız
Kendi yatağını toplar mısın?	%69,3	%89,5
Sofrayı kurar veya toplar mısın?	%53,4	%78,6
Kahvaltını hazırlar mısın?	%40,3	%63,0
Evin alışverişini yapar mısın?	%42,3	%36,1
Kardeşlerine bakar mısın?	%30,8	%45,1
Evi temizler mısın?	%21,9	%50,9
Bulaşık yıkar mısın?	%13,9	%50,2
Yemek yapar mısın?	%10,6	%25,7
Evde yapılan parça başı işe yardım eder mısın?	%11,2	%10,5
Evdeki yaşlılara bakar mısın?	%3,7	%4,7

Kaynak: Uyan-Semerci vd. (2025).

408 Uyan-Semerci vd., 2025.

İstihdamla en yakın ilişkiye sahip ortaöğretim programı olan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı, 2024-25'te 1 milyon 471 bin 348 oldu. Tablo 16, son üç eğitim-öğretim yılında lise öğrencilerinin program türlerine göre dağılımını gösteriyor. Resmi ve özel mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenci oranı, 2023-24'te %35,4'tü ve bu oran 2024-25 eğitim-öğretim yılında %36,9'a yükseldi. Genel ortaöğretimdeki resmi ve özel kurumlarda öğrenim gören öğrenci oranının sırasıyla 1 ve 0.5 yüzde puan gerilediği görülüyor. Öte yandan, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam-hatip liselerindeki ve çok programlı liselerin imam-hatip programlarındaki öğrencilerin oranında görülen düşüş eğilimi devam ediyor. 2020-21'de, ortaöğretimdeki öğrencilerin %11,8'i imam-hatip liselerine veya programlarına devam ediyorken bu oran beş yıl içinde kesintisiz bir düşüş eğilimi takip ederek %9,3'e geriledi.

TABLO 16: ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAM TÜRLERİNE GÖRE DAĞILIMI (%)

	2024-25	2023-24	2022-23
Genel ortaöğretim (Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar lisesi, spor lisesi, müzik ve sahne sanatları lisesi, çok programlı Anadolu lisesi)	44,8	45,8	45,6
Genel ortaöğretimdeki özel liseler	8,3	8,8	8,8
Mesleki ve teknik ortaöğretim (çok programlı Anadolu, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve mesleki eğitim merkezleri)	33,6	32,3	31,9
Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki özel liseler	3,3	3,1	3,2
DÖGM'ye bağlı liseler (Anadolu imam-hatip, çok programlı Anadolu lisesi)	9,3	9,5	10,1
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı liseler	0,6	0,6	0,5

Kaynak: MEB (2025); Kesbiç vd., (2024).

Açıklama: Açıköğretim programlarına kayıtlı öğrenciler hesaplama dahil edilmedi.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları içerisinde MESEM öğrencisi sayısının 2020 itibarıyla hızla yükseldiği, 2023-24 yılı itibarıyla bu kurumlarda öğrenim gören öğrenci sayısının sabit bir seyir izlediği görülüyor. 2024-25 eğitim-öğretim yılında, 15-18 yaş grubundaki MESEM öğrencisi sayısı 392 bin 887 oldu;⁴⁰⁹ bir önceki yıl 14-22 yaş grubundaki öğrenci sayısı 404 bin 756'ydı.⁴¹⁰ MESEM'lere kayıt olmak için öğrencilerin en az ortaokul mezunu ve 14 yaşında olmaları gerekiyor. Öğrenciler, haftada bir gün okullarda teorik eğitim alırken haftanın 4 ya da 5 günü işletmelerde usta öğreticiler eşliğinde uygulama derslerine katılıyorlar. MESEM öğrencileri, devlet desteğiyle 9, 10 ve 11. sınıfta asgari ücretin en az %30'u kadar; kalfa olma hakkı kazandıkları 12. sınıfta ise asgari ücretin en az %50'si kadar ücret alıyorlar. Öğrenciler, işletmelerde çalıştıkları sürece staj sigortası kapsamında yer alıyorlar, ancak bu çalışma

⁴⁰⁹ MEB SGB, 12 Haziran 2025.

⁴¹⁰ MEB SGB, 15 Nisan 2024.

emeklilik primlerine katkı sağlamıyor.⁴¹¹ Öte yandan, **MESEM öğrencileri uygulama eğitimi aldıkları işyerleriyle insan hakları temelli bir ilişki kuramıyorlar ve öğrencilerin çalışma koşulları çoğunlukla işveren inisiyatifiyle şekilleniyor.** Öğrenciler, sınıf tekrarı yapmamak ve MESEM programını tamamlamak için özellikle kısıtlı işletmeye sahip iş kollarında ve şehirlerde az sayıda işletmelerde çalışmak zorunda kalıyorlar. Bu durum, hak kayıpları ve kötü çalışma koşulları karşısında öğrencilerin itiraz edebilme alanını daraltma riski barındırıyor.⁴¹²

MESLEK ORTAOKULLARI

2024-25 eğitim-öğretim yılında, dört farklı ildeki dört mesleki ve teknik Anadolu lisesi bünyesinde meslek ortaokulları açıldı.⁴¹³ Bu okullarda öğrenim gören öğrenciler, 5 ve 6. sınıfta mesleki eğitime dair daha teorik bilgi içeren dersler aldılar. Öğrenciler, 5. sınıfta haftada üç saat aldıkları “Mesleğe Giriş” başlıklı derste “İş ve Meslek Hayatı”, “Ahilik Kültürü” ve “Meslek Etiği, Girişimcilik” modüllerini aldılar. 6. sınıfta ise haftada dört ders saati boyunca “Mesleklerin Tanıtımı” başlıklı derste “Sektörler ve Meslek Alanları” ve “Meslek Seçimi ve İstihdam” modüllerini alıyorlar. Öğrenciler, 7 ve 8. sınıflarda, sırasıyla haftada beş ve altı ders saati boyunca, atölye ve beceri gelişimi isimli uygulamalı dersler alıyorlar.⁴¹⁴ Bu dersler kapsamında ortaokulların “bünyesinde açıldığı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda açık bulunan alanlar” üzerinden eğitim veriliyor.⁴¹⁵

MESLEKİ ORTAÖĞRETİMDE YENİ OKUL TÜRLERİ

Mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve mesleki eğitim merkezlerinin, “bölge okulu”, “ihtisas okulu”, “sektör içi” ve “sektöre entegre” okul olarak ayrılmasına ilişkin düzenlemeler getirildi. Sektör içi okullar ve sektöre entegre okulların, sanayi bölgelerinde kurulması planlanıyor ve bu okulların ilgili kuruluşlarla bir işbirliği protokolüne sahip olması gerekiyor. Düzenlemeye göre, sektör içi ve sektöre entegre okul türleri, işbirliği içinde oldukları işletmelerin altyapılarını kullanacak; bu okulların sahip olmadığı laboratuvar ve kütüphane gibi eğitim mekanları için uygun bir mesleki ve teknik anadolu lisesi hami olarak belirlenecektir. İhtisas okullarının ise, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin eğitim verdikleri “denizcilik”, “tarım”, “ticaret”, “turizm” gibi alanlarda ihtisaslaşması ve bu şekilde isimlendirilmesi hedefleniyor. Ayrıca, bu okulların atölye ve laboratuvar alt yapısına sahip olmaları, üniversitelerle işbirliği yapmaları ve araştırma-geliştirme faaliyetleri yürütmeleri amaçlanıyor. Bölge okullarının ise, bünyelerinde ya da yakın bölgedeki okullarda yeterli kapasitede pansiyona sahip olması, ilişkili sektörlerin yoğun olduğu bölgelerde yer alması ve fiziki kapasitesi ile atölye ve laboratuvarlarının yeterli ve büyümeye elverişli olması gerekiyor.⁴¹⁶

411 Mesleki Eğitim Kanunu, 19 Haziran 1986.

412 Ergin, 28 Haziran 2025.

413 MEB, 12 Eylül 2024.

414 MEB MTEGM, 2025a.

415 MEB MTEGM, 2025b.

416 MEB MTEGM, 2024.

Araştırmalar, Türkiye’de sosyoekonomik durumun akademik çıktıları ciddi bir şekilde etkilediğini,⁴¹⁷ öğrencilerin devam ettikleri okula dair belirleyici olduğunu ve bu durumun önemli bir sınıfsal tabakalaşmaya yol açtığını gösteriyor.⁴¹⁸

Türkiye’de son yıllarda mesleki eğitime yapılan yatırım artıyor, özel sektör-devlet işbirliğinde organize sanayi bölgelerinde birçok yeni meslek lisesi yatırımı yapılıyor ve bazı işveren kuruluşları mavi yaka işçi açığını kapatmak amacıyla lise eğitiminde yeni bir düzenleme talep ediyor. Düzenlemeyle birlikte, lise eğitiminin 2+2 ya da 3+1 yıl şeklinde esnek bir yapıya kavuşturularak yeniden düzenlenmesi öngörülüyor. Ancak, bu düzenlemeye ilişkin bazı işveren örgütleri ve sendikalar tarafından ortaya konan öneriler, ortaöğretimin ihtiyaçlarına ve sorunlarına kalıcı ve çocuk hakları odaklı çözüm getirmekten oldukça uzak kalıyor.

ERG’nin hazırladığı *Keşif, Gelişim, Katılım: Ortaöğretimin Hak Temelli Dönüşümü İçin Öneriler* başlıklı rapor, ortaöğretimde var olan sorunların, zorunlu eğitim süresi kısaltılarak değil eğitimin niteliği artırılarak ortadan kaldırılabileceğini öne sürüyor.

- Eğitimde sınav odaklılığı ortadan kaldırmanın yolu okullar arasındaki imkân ve başarı farklarını azaltmaktır. Sınav odaklı bir eğitim sistemi, sosyoekonomik koşulların belirleyici olmasına ve eşitsizliklerin derinleşmesine yol açıyor.
- Rehberlik hizmetlerinin yalnızca sınav odaklı bir şekilde kurgulanmaması, çocukların gelişimlerini destekleyecek, onları geleceğe ve meslek seçimine hazırlayacak şekilde kurgulanması gerekiyor.
- Meslek liselerinin öğrenciler ve aileler tarafından daha fazla tercih edilmesinin yolu, iş hayatındaki koşulları (ücret, yan haklar, iş güvenliği, kariyer yolu) iyileştirmekten geçiyor.
- Hızlı teknolojik değişime ayak uydurabilmek için tüm okulların temel becerileri öğretebilmesi ve bu amaçla okullarda asgari eğitim koşullarının sağlanması gerekiyor.
- Öğrencilerin söz hakkı olduğu, adil ve paydaşlar arası güvene dayalı bir okul ortamı, öğrencilerin içerisinde bulunduğu aidiyet krizini çözmeye ve ihtiyaç duyduğu güvenli okul ortamını sağlamaya yardımcı olacaktır.
- Öğrencilere geniş bir seçmeli ders havuzu sunulması, onların becerilerini ve ilgi alanlarını keşfedebilmeleri için önemlidir.

Ortaöğretimde zorunlu eğitim süresinin kısaltılması, kız çocuklarda çocuk yaşta, erken ve zorla evlilik ve tüm çocuklarda çocuk işçiliği riskini artırma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, zorunlu eğitim süresinin kısaltılması, eğitim dışına çıkacak çocuk sayısının artmasına neden olabilir; bu çocukların izlenmesini ve korunmasını zorlaştırabilir, onları istismara açık hâle getirebilir.

417 Gencer vd., 10 Aralık 2024.

418 Korlu vd., 2024.

Mesleki eğitim öğrencilerinin eğitim gördükleri alanda istihdama katılamamaları veya bu alanları tercih etmemeleri öne çıkan sorunların başında geliyor. Mesleki eğitimdeki alanlar bazında bir değerlendirme yapıldığında, yalnızca laboratuvar hizmetleri ve uçak bakımı alanlarında eğitim gören mezunların sırasıyla %18,3'ü ve %17,9'unun eğitim gördükleri alanda çalıştıkları, diğer tüm alanlarda⁴¹⁹ bu oranların %10'unun altında kaldığı görülüyor.⁴²⁰ Meslek lisesi mezunları, hizmet sektörü dahil olmak üzere farklı alanlardaki işlerden eşit veya daha yüksek ücret aldıklarında, eğitim gördükleri alanda “yetkinlik-ücret eşleşmesinde bir problem” olduğunu düşünerek bu alanlara geçiyorlar.⁴²¹ Öğrencilerin farklı alanlarda istihdama dahil olmayı tercih etmesine yönelik bir diğer açıklama ise, mesleki eğitimin neoliberal politikalar nedeniyle geçirdiği dönüşümle doğrudan ilgilidir. Mesleki eğitim, öğrencilere, alt kademe olsa da çoğunlukla istikrarlı ve nitelikli, gelecek ve iş güvencesi sağlayan işler sunuyordu. Ancak, **neoliberal politikalar, mesleki eğitimin sunduğu işleri çoğunlukla yüksek işsizlik oranları, güvencesiz çalışma koşulları, düşük nitelikli ve ücretli işlerle birlikte tanımlanan bir hâle getirdi ve bu durum öğrencilerin mesleki eğitimle ilişkilenmelerinin “hayal kırıklığı” ve “hüsran”la sonuçlanmasına yol açıyor.**⁴²²

Meslek lisesi öğrencilerinin önlisans ya da lisans programlarına yerleşmek için üniversite sınavına girmeleri, “mavi yaka eleman” ihtiyacını artıran ve mesleki eğitim yatırımlarını boşa çıkaran bir sorun olarak ortaöğretimin süresine yönelik tartışmalarda ele alınan konular arasındaydı. Buradaki temel motivasyon ise, yükseköğretim mezunlarıyla meslek lisesi mezunları arasındaki ücret farklarıdır. 2018 TÜİK verileri üzerinden yapılan bir araştırma, yüksekokul ve üstü eğitim almış insanların ortalama ücretlerinin meslek lisesi mezunlarından yaklaşık %40 fazla olduğunu ortaya koyuyor.⁴²³ Bu ciddi fark, yükseköğretim programlarına yerleşme oranları düşük olan meslek lisesi mezunlarının, liseden mezun olduktan sonra bir süre daha üniversite sınavına hazırlanmalarına ve bu süreçte geçici şekilde farklı sektörlerde istihdama dahil olarak mezun oldukları alanlardan uzaklaşmalarına neden oluyor.⁴²⁴

Gerek çalışan çocukların gerek MESEM'lere kayıtlı çocukların gerekse de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezunların önemli bir ortak sorunu iş hayatındaki çalışma koşulları ve iş kazalarıdır. Tüm yaş grupları için sosyal güvenlik sistemi verilerine dayanan ve Uluslararası İş Örgütü (ILO) tarafından derlenen verilere göre, 2023 ve 2024 yıllarında Türkiye 100 bin çalışan başına düşen ölümlü iş kazasında Avrupa ülkeleri arasında ilk sıradadır. Yine aynı yıllarda, 100 bin çalışan başına düşen ölümlü olmayan iş kazalarında ise Avrupa ülkeleri arasında Fransa'nın ardından ikinci sıradadır.⁴²⁵ İş kazalarına dair veri toplayan İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi, hayatını kaybeden çocuk işçi sayısına dair bilgi veriyor. Meclisin açık kaynaklardan derlediği verilere göre, Ocak-Ekim 2025 tarihleri arasında, en az 72 çocuk işçi çalışırken hayatını kaybetti.⁴²⁶ İş güvenliği risklerinin diğer ülkelere göre yüksek olması, maaşların asgari ücretten ve/ya diğer hizmet sektörü kollarından pek de farklılaşmaması, mesleki eğitimin öğrenciler tarafından tercih edilmemesine ve mesleki eğitimi tercih eden öğrencilerin de mezuniyetle birlikte

⁴¹⁹ Tarım, sanat ve tasarım, güzellik ve saç bakım hizmetleri, biyomedikal cihaz teknolojisi, kimya teknolojisi, inşaat teknolojisi, elektrik-elektronik teknolojisi, eğlence hizmetleri, makine teknolojisi, denizcilik, metal teknolojisi, motorlu araçlar teknolojisi, plastik teknolojisi, yayıl sistemler teknolojisi, tekstil teknolojisi ve ulaştırma hizmetleri.

⁴²⁰ Özer, 2023.

⁴²¹ A.g.e.

⁴²² Çelik, 2025.

⁴²³ Özer, 2023.

⁴²⁴ A.g.e.

⁴²⁵ ILO, t.y.

⁴²⁶ İSİG Meclisi, 6 Kasım 2025; İSİG Meclisi, 8 Ekim 2025; İSİG Meclisi, 10 Eylül 2025; İSİG Meclisi, 8 Ağustos 2025; İSİG Meclisi, 8 Temmuz 2025; İSİG Meclisi, 11 Haziran 2025; İSİG Meclisi, 8 Mayıs 2025; İSİG Meclisi, 8 Nisan 2025; İSİG Meclisi, 4 Mart 2025; İSİG Meclisi, 6 Şubat 2025.

başka sektörlerle kaymasına yol açıyor. Bu nedenle, **meslek lisesi öğrencilerinin mezuniyetle birlikte istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi için iş hayatındaki koşullar iyileştirilmeli, kağıt üzerinde var olan önlemler tüm sektörlerle yaygınlaştırılmalı ve yakından izlenmelidir.** Bunun yerine, mesleki eğitimdeki öğrencilerin üniversiteyi geçişlerini zorlaştıracak bir ortaöğretim tasarımı, katsayı dezavantajlarının yoğun yaşandığı 2000'lerin ilk on yılındaki gibi, öğrencilerin mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarından uzaklaşmasıyla sonuçlanabilir.

ÜNİVERSİTEYE GEÇİŞ

Son üç yılın Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçları incelendiğinde, 2025'te son sınıf düzeyinde sınava başvuran öğrencilerden yalnızca %26,4'ünün bir önlisans ya da lisans programına yerleşebildiği görülüyor. Son sınıf düzeyinde sınava başvuranlardan bir yükseköğretim kurumuna yerleşenlerin oranı 2024'te %29,7, 2023'te ise %32,3'tü. 2023'ten 2025'e kadar geçen iki yılda, son sınıf düzeyindeki öğrencilerin bir yükseköğretim programına yerleşme oranı 5,9 yüzde puan azaldı.⁴²⁷ Ortaöğretim programlarına göre bakıldığında, son sınıf düzeyinde üniversiteye yerleşme oranı en yüksek program türü, son iki yılda da olduğu gibi sosyal bilimler liseleridir ve bu okul türündeki öğrencilerin %52,8'i bir yükseköğretim kurumuna yerleşti (Grafik 20). Ancak, önceki yıllarla karşılaştırıldığında sosyal bilimler lisesi mezunlarının yükseköğretim programlarına yerleşme oranları ciddi şekilde geriledi. Bu program türünü sırasıyla özel fen lisesi (%44,6), yabancı dil ağırlıklı özel liseler (%42,9) ve fen liseleri (%40,1) izliyor (Grafik 20). Bu programlarda YKS 2024'te son sınıf düzeyinde tercihte bulunan her iki öğrenciden biri bir yükseköğretim programına yerleşti. Yerleşme oranı en düşük program türü ise %17,8 ile meslek liseleri ve teknik liselerdir. Bu durum her beş öğrenciden birinin yükseköğretim programlarına yerleşebildiği anlamına geliyor. Meslek lisesi ve teknik liselerden yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin büyük bir bölümünün (%86,0) önlisans programlarına yerleştiğinin altını çizmek gerekiyor. Program türleri arasında eğitim çıktılarında görülen eşitsizlikler daha önceki araştırmalarda da ortaya çıkmıştı;⁴²⁸ bu eşitsizlikler, genel yükseköğretime erişime kıyasla, lisans programlarına erişimde daha görünür bir hâldedir.

⁴²⁷ Ortaöğretim öğrencilerinin azımsanmayacak bir bölümü, daha iyi bir sıralamaya sahip olmak için mezun olduktan sonra üniversite sınavına hazırlanmaya devam ediyor. YKS 2025'e başvuran ve mezun olup daha önce bir programa yerleşmemiş öğrencilerin sayısı son sınıf düzeyinde başvuran öğrenciden fazladır. Ancak, ortaöğretim kurumlarından mezun ve daha önce bir yükseköğretim programına yerleşmemiş öğrencilere dair veriler bir bütün hâlinde paylaşıyor ve bu da mezun olunan yıl üzerinden karşılaştırma yapmayı zorlaştırıyor. Bu nedenle, bu raporun YKS'ye yönelik değerlendirmesi sınava son sınıf düzeyinde başvuran öğrencilerle sınırlı tutuldu.

⁴²⁸ Korlu vd., 2024.

GRAFİK 20: YKS'YE SON SINIF DÜZEYİNDE BAŞVURANLARIN BİR YÜKSEKÖĞRETİM KURUMUNA YERLEŞME ORANLARI (%)



2025'te YKS'ye başvuran öğrenci sayısındaki düşüş, gençlerin üniversite eğitiminden her geçen gün uzaklaştığına dair süregiden tartışmayı yeniden alevlendirdi. YKS'ye başvuran aday sayısı, barajın kaldırılması, 6 Şubat depremleri sonrasında deprem bölgesindeki illerden başvuru ücreti alınmamasıyla birlikte arttı.⁴²⁹ 2014-2020 arasında, 2 milyonla 2.5 milyon arasında değişen aday sayısı, bu değişikliklerle birlikte 2022'de 3 milyon 243 bine, 2023'te ise 3 milyon 527 bine yükseldi. 2024 itibarıyla başvuran aday sayısı azalmaya başladı: 2024'te 3 milyon 120 bin olan aday sayısı, 2025'te 2 milyon 560 bine geriledi. YÖK, tarafından yapılan açıklamada, deprem bölgesinde başvuru ücretinin yeniden alınmaya başlaması ve 2012-13'te 4+4+4 eğitim sistemiyle daha erken yaşta okula başlayan çağ nüfusunun 2025 yerine 2024'te ortaöğretimi tamamlaması, bu düşüşün arkasındaki önemli nedenler olarak gösteriliyor.⁴³⁰

Kötüleşen ekonomik koşullar, özellikle büyükşehirlerde üniversite eğitiminin maliyetini ciddi şekilde artırıyor.⁴³¹ Eğitiminin sağlayacağı maddi geri dönüşe dair beklentilerin her geçen gün azalması, gençlerin üniversite eğitiminden uzaklaşmasına neden oluyor. Bu olumsuz koşullar, öncelikle üniversiteleri tercih eden genç sayısının azalmasına ve üniversite kontenjanlarının boş kalmasına yol açıyor.

2022'de boş kalan kontenjan (önlisans+lisans) 19 bin 358'ken, bu sayı 2023'te 47 bin 999'a, 2024'te 60 bin 506'ya ve 2025'te 67 bin 197'ye yükseldi.⁴³² Boş kontenjanın ilgili yıllardaki tüm kontenjana oranına baktığımızda, 2022'de tüm kontenjanın yalnızca %2,2'si boş kalırken, bu oran 2023'te %5,2'ye, 2024'te %7,6'ya ve 2025'te %9,4'e yükseldi. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, 2025 YKS sonuçlarına göre, neredeyse her on yükseköğretim kontenjanından biri boş kaldı. 2025'te boş kalan kontenjanların %82,0'sinin vakıf üniversitelerinde olduğunun altını çizmek gerekiyor.⁴³³

429 Anadolu Ajansı, 11 Şubat 2022; Anadolu Ajansı, 8 Haziran 2023.

430 Pervin Kaplan, 4 Haziran 2025.

431 Eğitim İş, 10 Eylül 2025.

432 ÖSYM, 2025a; ÖSYM, 2024b; ÖSYM, 2023; ÖSYM, 2022.

433 ÖSYM, 2025a; ÖSYM, 2025b.

Öte yandan, lise ve altı eğitimdeki mezunlara kıyasla üniversite mezunlarının ücret avantajı, ciddi bir şekilde aşınıyor. *EİR 2024*'te de belirtildiği gibi, 2002'de asgari ücretin neredeyse üç katı seviyesinde olan bir üniversite mezununun ortalama maaşı, 2016 itibarıyla sert bir düşüş yaşadı ve 2022'de asgari ücretin bir buçuk katına kadar geriledi.⁴³⁴ Bu süreçte, üniversite arzında yaşanan artış, iş hayatındaki üniversite mezunu sayısının artmasına, diplomaların değerinin düşmesine ve maaşların azalmasına yol açtı.⁴³⁵ Benzer bir çalışma, üniversite mezunu ücretlerinin asgari ücrete yakınsadığını kabul ediyor. Ancak, üniversite mezunları içerisinde bir sınıflandırma yaparak üniversite mezunları arasında farklı gruplar olduğunu ortaya koyuyor. En çok kazanan ilk 50 bin üniversite mezunu 22-24 yaş grubundaki gencin ortalama ücretini, yine aynı yaş grubundaki diğer üniversite mezunlarıyla, meslek ve genel lise mezunlarıyla karşılaştırıyor.⁴³⁶ Her dört grupta da 2005 yılına kıyasla, 2021 yılında ücretler asgari ücrete yakınsamış durumdadır. Ancak, en çok kazanan ilk 50 bin üniversite mezunu bu durumdan daha az etkilendi; bu gruptaki gençlerin ortalama ücretleri 2005'te asgari ücretin 2,9 katyken 2021'de 2,4'e geriledi. Ancak, diğer üniversite mezunlarıyla, meslek lisesi ya da genel lise mezunları arasında, referans alınan her iki yılda da ciddi bir fark görünmüyor. Diğer üniversite mezunları, 2005'te asgari ücretin 1,3 katını kazanırken ortalama maaşları 2021'de 1,1'e geriliyor.⁴³⁷ Benzer şekilde meslek lisesi ve genel lise mezunlarının ortalama maaşı 2005'te sırasıyla asgari ücretin 1,3 ve 1,3 katı iken bu oran 2021'de sırasıyla 1,1 ve 1,0'e geriliyor. Bu durum, sadece üniversite mezunu olmanın, en azından 22-24 yaş grubunda, maaşlara etkisinin kısıtlı olduğunu, hatta üniversite mezunlarının meslek lisesi mezunlarına göre dezavantajlı olduklarını ortaya koyuyor. Üniversite mezuniyetinin maaşlara etkisini ilerleyen yaşları da içerecek şekilde incelemek önemli; ancak bu araştırmanın ortaya koyduğu veriler, okunan bölüm ve üniversite ile sosyoekonomik çevre gibi değişkenlerin ücretler üzerindeki etkisinin, salt üniversite mezunu olmaktan yüksek olması şeklinde yorumlanabilir.

NE EĞİTİMDE NE İSTİHDAMDA OLAN GENÇLER (NEET)

Ortaöğretimden yükseköğretime geçen öğrenci oranı her geçen yıl azalıyor; 2025'te her dört son sınıf öğrencisinden yalnızca biri bir yükseköğretim programına yerleşti. NEET olan 18-24 yaş grubundaki gençlerin durumunu takip etmek, yükseköğretime devam edemeyenleri izlemek için gerekli yollardan biridir.

Son beş yıla dair veriler incelendiğinde, Türkiye'de 18-24 yaş grubu NEET oranında azalma görülse de AB ortalamasıyla karşılaştırıldığında bu oran yüksek seyretmeye devam ediyor (Tablo 17). Türkiye'de neredeyse her üç gençten biri (%29,0) NEET iken AB ortalamasında bu oran sekizde birdir (%12,0).⁴³⁸

Türkiye'de kadınlardaki NEET oranları, hem Türkiye'deki erkeklerin oranının hem de AB ortalamasının oldukça üstündedir. 2024'te, Türkiye'de 18-24 yaş grubundaki kadın NEET oranı %38,9, erkek NEET oranı ise %19,8'dir. Kadınlarda görülen yüksek NEET oranı, %12,0 olan AB kadın NEET ortalamasının da oldukça üstündedir. Genç kadınların eğitim ve istihdam fırsatlarına erişimde yaşadığı eşitsizlik, acil ve kararlı politika müdahalelerini zorunlu kılıyor.

⁴³⁴ Kaçmaz vd., 2024.

⁴³⁵ A.g.e.

⁴³⁶ Cunedioğlu, 2025.

⁴³⁷ A.g.e.

⁴³⁸ Eurostat, 13 Haziran 2025.

TABLO 17: DOĞUM YERLERİNE GÖRE 18-24 YAŞ GRUBU NEET GENÇLERİN ORANI (%)

	AB - TOPLAM	AB - KADIN	AB - ERKEK	TÜRKİYE - TOPLAM	TÜRKİYE - KADIN	TÜRKİYE - ERKEK
2024	12,0	12,0	12,1	29,0	38,9	19,8
2023	12,2	12,0	12,3	29,0	39,1	19,4
2022	12,4	12,6	12,3	30,9	41,6	20,7
2021	13,8	13,8	13,7	31,7	41,7	22,0
2020	14,4	14,6	14,1	36,2	46,1	26,5

Kaynak: Eurostat (2025, 13 Haziran).

Türkiye’de NEET Gençler araştırması, ev içi işler ve bakım yükünde genç kadınların (18-29 yaş) genç erkeklerden ciddi seviyelerde ayrıştığını ortaya koyuyor. Çalışmayan kadınların %29,2’si ev içi bakım ve ailevi nedenlerle işgücüne katılmazken, bu neden çalışmayan erkeklerde ise yalnızca %1’dir.⁴³⁹ Daha önce iş aramasına rağmen iş bulamadığı için NEET olma hâli, çalışmayan kadınların %12,2’sinde görülürken erkeklerde bu oran %18,8’dir. Genç kadınlarda NEET oranını azaltmak için çocuk ve yaşlı bakımında kamu ve işveren sorumluluğunun artırılması gerekiyor. Buna paralel bir şekilde, ücretsiz ve nitelikli okulöncesi eğitim de genç kadınları destekleyecektir.⁴⁴⁰ Kadın çalışanlara yönelik teşviklerin artırılması ve kapsayıcı çalışma ortamları kadınların işgücüne katılımlarını artıracaktır. Ayrıca, sınav odaklılıktan ziyade beceri temelli bir müfredata geçilmesi,⁴⁴¹ rehberlik hizmetlerinin yalnızca sınav ve tercih danışmanlığı odağında olmaması; okulun öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek, ilgi alanlarını keşfedebilecekleri ve mesleklere dair bilgi sahibi olacakları şekilde dönüştürülmesi gerekiyor.⁴⁴² Türkiye’de gençlerin önemli bir bölümü (%68), arkadaş ve akrabaları aracılığıyla iş arıyor. Bu nedenle, kurumsal iş arama mekanizmalarının oluşumu ve yaygınlaştırılması, sosyal ağlara uzak kalan gençlerin istihdama dahil olmalarına yardımcı olacaktır.⁴⁴³

DEĞERLENDİRME

Çoklu krizler çağı, birbirini tetikleyen ekonomik, ekolojik, toplumsal ve siyasal krizlerin aynı anda yaşandığı bir dönem olarak eğitim sistemini de derinden etkiliyor. Bu bölümde, bölgesel insani ve siyasi krizlerin, depremin ve ekonomik krizlerin eğitime erişim ile çocukların iyi olma hâli üzerindeki etkileri ele alındı. Her üç kriz alanı da eğitim sisteminin dayanıklılığını artırmanın ve her çocuğun eşit ve nitelikli eğitime erişimini güçlendirmek için yapısal müdahalelerin gerekliliğini ortaya koyuyor.

439 Erdoğan vd., 2025.

440 A.g.e.

441 A.g.e.

442 ERG, 11 Haziran 2025.

443 Erdoğan vd., 2025.

Bölgesel insani ve siyasi krizler başlığı altında, Türkiye'deki mülteci çocukların eğitime erişimde karşılaştıkları güçlükler ile 2024 sonunda Suriye'deki rejim değişikliğinin ardından başlayan geri dönüş tartışmalarının eğitime etkisi ele alınıyor. Mülteci çocukların eğitime erişiminin evrensel çocuk hakları çerçevesinde değerlendirilmeye devam etmesi, bu alanda yapılanlardan vazgeçilmemesi, mevcut çalışmaların güçlendirilmesi gerekiyor. Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler ve yasal düzenlemeler de bu hakkı güvence altına alıyor.

Mülteci çocukların okullulaşma oranlarında genel bir artış görülse de, okulöncesi ve ortaöğretim kademelerinde bu oranlar hâlâ düşük düzeyde seyrediyor. Eğitime erişim ve devam, okula kayıt süreçlerindeki zorluklar, ekonomik sıkıntılar ve çocuk işçiliği, ulaşım güçlükleri, dil engeli, akran zorbalığı, ayrımcılık ile toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri gibi çok boyutlu engeller nedeniyle sınırlanıyor. Depremden etkilenen illerde yaşayan mülteci çocuklar ise daha kırılgan bir durumda bulunuyor. Çocukların eğitime erişimini ve devamını desteklemek için kayıt süreçlerinin kolaylaştırılması, erken müdahale ve devamsızlık takip sistemlerinin güçlendirilmesi, ulaşım ve barınma koşullarının iyileştirilmesi, ekonomik yetersizlik yaşayan çocuklar için burs programlarının çeşitlendirilip miktarlarının artırılması ve dil eğitiminin yaygınlaştırılması öneriliyor.

Ayrıca, Suriye'deki rejim değişikliğinin ardından gündeme gelen geri dönüş tartışmaları insan hakları perspektifinden değerlendiriliyor. Geri dönüş süreci, eğitime erişim açısından yeni bir belirsizlik alanı oluşturuyor. Suriye'deki eğitim altyapısının yetersizliği, dönen çocukların eğitim hakkını ciddi biçimde tehdit ediyor. Türkiye'de kalacak çocukların eğitim hakkının korunması ve kısımlı verilerin şeffaf biçimde paylaşılması, bu grubun eğitim sürekliliğinin izlenmesi açısından büyük önem taşıyor. Ek olarak, Türkiye'nin Suriye'deki yeniden yapılanma süreciyle yürüttüğü işbirlikleri olumlu bir gelişme olarak öne çıkıyor; ancak kısa vadede çocukların çoğunun Türkiye'de kalmaya devam edeceği öngörülüyor. Bu nedenle, kalıcı uyum politikalarının hayata geçirilmesi, geçici koruma statüsüne ilişkin belirsizliğin giderilmesi, eğitime erişimin önündeki yapısal engellerin kaldırılması ve ayrımcılıkla mücadelenin önceliklendirilmesi gerekiyor.

Deprem ve eğitim başlığı altında, 6 Şubat 2023 depremlerinin ardından geçen iki yıllık dönemde kaydedilen ilerlemeler ve devam eden ihtiyaçlar değerlendiriliyor. Deprem sonrasında yürütülen çalışmalar, eğitime erişimin artırılmasına ve çocukların iyi olma hâllerinin korunmasına önemli katkılar sağladı. Dersliklerin yeniden inşası, öğretmen sayısındaki artış ve ilkökul ile ortaokul kademelerinde okullulaşma oranlarının deprem öncesi düzeye ulaşması, toparlanma sürecindeki ilerlemeleri ortaya koyuyor. Bununla birlikte, ortaöğretim ve okulöncesinde erişimin artırılması, ekonomik zorluk yaşayan çocuklara yönelik desteklerin güçlendirilmesi, barınma ve ulaşım imkânlarının iyileştirilmesi, rehberlik ile psikososyal destek hizmetlerinin sürekliliğinin sağlanması, travmaya duyarlı öğretim yaklaşımlarının yaygınlaştırılması ve okul-aile-toplum işbirliğinin güçlendirilmesi gereksinimleri, bu alanlarda yapılan çalışmalara rağmen devam ediyor. Afet sonrası deneyimler eğitim sisteminin dayanıklılığını artırmanın önemini ortaya koyuyor. Çocukların farklı ihtiyaçlarını gözeterek bütünsel yaklaşımlar ve çocuk katılımını içeren afet yönetimi süreçleri, hem eğitimin sürekliliğini hem de çocukların iyi olma hâlini destekleyecektir.

Ekonomik kriz ve eğitim bölümünde ise ekonomik krizin eğitim sistemindeki eşitsizlikleri nasıl derinleştirdiği ele alınıyor. Türkiye, AB ülkeleri arasında en yüksek çocuk yoksulluğu riskine sahip ülkedir; Neredeyse her üç çocuktan biri maddi yoksunluk içinde yaşıyor ve bu çocukların bir bölümü yeterince beslenemiyor. Bu bağlamda, sosyal transferlerin çocuk yoksulluğunu azaltmadaki etkisinin artırılmasına ve yeni sosyal politika araçlarına yönelik ihtiyaç ortaya konuyor.

Eğitim harcamalarında kamunun payı artmakla birlikte, kaynakların büyük bölümünün yükseköğretime yönelmesi, okulöncesi kademesi başta olmak üzere, zorunlu eğitim kademelerinde her çocuğun, adil biçimde eğitime erişimini sınırılıyor. Hanehalkı özel eğitim harcamalarındaki payın yüksek olması, eşitsizlikleri derinleştiriyor; en üst gelir grubunun eğitime ayırdığı kaynaklar, en alt gelir grubunun 28 katına ulaşıyor. Bu durum, eğitim sisteminde sosyoekonomik tabakalaşmayı yeniden üretiyor ve eğitim ortamlarını homojenleştirerek farklı arka plandan gelen çocukların kaynaşmasını engelliyor.

Bölümde, çocuk işçiliğinin dünyada azalırken Türkiye’de arttığı; özellikle 15-17 yaş grubunda işgücüne katılımın son yılların en yüksek seviyesine ulaştığı da vurgulanıyor. Çocuk işçiliğinin yanı sıra, kız çocukların ev içi bakım yüklerinin ve ev işleri gibi “görünmez emek”lerinin resmi istatistiklerde yer almamasına rağmen, eğitimden kopma riskini artırdığına dikkat çekiliyor. Ayrıca, mesleki eğitime yönelimin artmasına karşın, mezunların eğitim aldıkları alanlarda istihdam oranlarının düşük kaldığı; düşük ücretler, iş güvenliği riskleri ve neoliberal politikaların mesleki eğitimi güvencesiz işlerle ilişkilendirmesinin bu durumu derinleştirdiği ifade ediliyor. Buna ek olarak, MESEM öğrencilerinin işyerleriyle insan hakları temelli bir ilişki kuramaması, çalışma koşullarının büyük ölçüde işveren inisiyatifiyle belirlenmesi ve iş yerinde yaşanan hak kayıpları ile iş kazaları çocukları mezun olduktan sonra başka işler yapmaya itiyor.

Yükseköğretime erişimde yaşanan sorunlar da kısıtlı da olsa bölümde ele alınıyor; 2025’te son sınıf düzeyinde sınava başvuranlardan yalnızca %26,4’ünün bir yükseköğretim programına yerleşebildiği, program türleri arasında derin uçurumlar olduğu ortaya konuyor. YKS’ye başvuru sayısı düşüyor ve boş kontenjan oranı artıyor. Diploma enflasyonu nedeniyle üniversite mezunu maaşları asgari ücrete yakınsıyor. Dolayısıyla, yalnızca üniversite mezunu olmanın maaşlara etkisi aşıyor; okunan bölüm, üniversite ve sosyoekonomik çevre belirleyici hâle geliyor. Ayrıca, NEET oranına ilişkin veriler de incelenerek; Türkiye’de neredeyse her üç gençten birinin ne eğitimde ne istihdamda yer aldığı, özellikle genç kadınlarda bu oranın ev içi bakım yükleri ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri nedeniyle erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu vurgulanıyor.

Çocuk yoksulluğuyla mücadele için ücretsiz ve sağlıklı okul yemeği programının hayata geçirilmesi, sosyal transferlerin etkinliğinin artırılması; eğitimde eşitlik için kamu eğitim harcamalarının artırılması, okulöncesi eğitimin ücretsiz ve zorunlu hâle getirilmesi; çocuk işçiliği ve görünmez emeğin önlenmesi için ekonomik destek paketlerinin güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliği programlarının yaygınlaştırılması; mesleki eğitimin dönüşümü için iş hayatı koşullarının iyileştirilmesi, iş güvenliğinin sağlanması; yükseköğretime erişimi artırmak ve NEET oranını azaltmak için yükseköğretim maliyetlerinin düşürülmesi, genç kadınlar için bakım desteğinin artırılması ve kurumsal iş arama mekanizmalarının yaygınlaştırılması öneriliyor.

Sonuç olarak, çoklu krizler eğitim sistemine erişimde eşitsizlikleri derinleştiriyor ve en kırılgan grupların (mülteci çocuklar, kız çocuklar, engelli çocuklar, sosyoekonomik yönden dezavantajlı ailelerin çocukları) eğitime erişimini zorlaştırıyor. Eğitim sisteminin krizlere karşı dayanıklılığını artırmak, çocukların iyi olma hâllerini korumak ve her çocuğun eşit ve nitelikli eğitime erişimini güvence altına almak için insan hakları temelli, bütünsel ve kapsayıcı politikaların acilen hayata geçirilmesi gerekiyor. Kamu eğitim harcamalarının artırılması, sosyal politika araçlarının güçlendirilmesi, veri şeffaflığının sağlanması, izleme ve erken uyarı sistemlerinin kurulması, çocuk katılımının merkeze alınması ve toplumun tüm kesimlerinin işbirliği içinde çalışması, eğitim sisteminin dönüşümü için kritik öneme sahiptir.

Küresel ölçekte derinleşen sosyoekonomik eşitsizlikler, ekolojik krizler, teknolojik dönüşümler ve siyasal kutuplaşma, eğitimi hem bilgi ve beceri edinme hem de toplumsal adaletin ve kamusal dayanıklılığın alanı hâline getiriyor. Kamu hizmetlerinin ticarileşmesi ve güvencesiz istihdam biçimlerinin yaygınlaşması, eğitim sistemlerini hem finansal hem yönetsel açıdan baskı altına alıyor. Mevcut politik ve ekonomik eğilimler, kamusal eğitimin niteliğini zayıflatıyor; öğretmen emeğinin değerini, öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğini ve eğitimin toplumsal anlamını doğrudan etkiliyor.

Pandemi sonrası ekonomik durgunluk, sertleşmeye başlayan iklim krizi, zorunlu göç hareketleri ve artan toplumsal kutuplaşma, birbirini etkileyen süreçler olarak Türkiye'deki eğitim sistemini çok boyutlu biçimde dönüştürüyor. Artan yoksulluk, gelir dağılımındaki uçurum, bölgesel ve mekânsal eşitsizlikler ile kamusal yatırımların sınırlı kalması, çocukların eğitime erişiminde yeni ayrışmalar ve var olan eşitsizliklerde derinleşmeler yaratıyor. Bu koşullar altında, eğitim sisteminin dayanıklılığı, eşitliği sağlama yükümlülüğü ve kamusal niteliği hem küresel hem ulusal ölçekte yeniden sınanıyor. Eğitim politikalarının da krizlere tepki veren değil, aynı zamanda toplumsal onarım ve dayanıklılığı güçlendiren bir yönelim kazanması ihtiyacı daha belirgin hâle geliyor.

Eğitim İzleme Raporu 2025, bu çoklu kriz bağlamında eğitimi bir hak, kamusal alan ve toplumsal dayanıklılık ağı olarak ele alıyor. Rapor, beş bölüm altında Türkiye'nin eğitim politikalarının yönünü, mevcut durumunu ve yenilenme kapasitesini inceliyor. Eğitimde Yönetişim, Eğitime Erişim, Okul, Eğitimin İçeriği, Öğretmenler ve Çoklu Krizler Eğitimi Nasıl Etkiliyor? başlıkları altında yapılan analizler, hem mevcut durumu hem de eğitimde daha adil, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir sistemin hangi politika tercihleriyle mümkün olabileceğini ortaya koyuyor.

Eğitimde yönetim bakımından, MEB'in politika hedefleri, stratejik planları ve performans göstergeleri arasındaki uyumu değerlendirmek önemlidir. *EİR 2025* kapsamında yapılan analizde ortaya konan bulgular, politika hedeflerinin gerçekleşme düzeyinde ve mevzuat tutarlılığında sapmalar olduğunu yansıtıyor. Pansiyon doluluk oranlarının azalması, taşınmalı eğitime ilişkin yönetmelik değişiklikleri ile çelişiyor ve bu durum bazı çocukların örgün eğitim dışına çıkma riskini artırıyor. Benzer biçimde, 9. sınıf tekrar oranı gibi kritik göstergelerin performans programlarından çıkarılması, kamuoyunun politika sonuçlarını izleme kapasitesini zayıflatıyor. Bölümde ele alındığı üzere, hesapverebilirlik yalnızca performans ölçütleriyle sınırlandığında “göstermelik bir performansa” dönüşme riski taşıyor. Proje okullarında olduğu gibi öğretmen atamaları vb. alanlarda öngörülebilir ve denetlenebilir kriterlerin eksikliği bu riski derinleştirebiliyor. Eğitimde yönetişimin şeffaflık, veri paylaşımı ve kamuoyuyla açık iletişim temelinde yeniden tanımlanması, hem kamu güveni hem de politika sürekliliği açısından belirleyici olacaktır.

Eğitime erişime ilişkin göstergeler, her çocuğun eğitim hakkının gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek bakımından kritiktir. *EİR 2025* kapsamında yapılan değerlendirmeler, 2024-25 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 1 milyon 470 bin çocuğun örgün eğitim dışında kaldığını ortaya koyuyor. Bu sayı, özellikle yoksul hanelerdeki, özel gereksinimli, mülteci ve kız çocuklar için eğitimin fırsat eşitliğini sağlayıcı ve onarıcı olmaktan çıktığını, giderek daha fazla kırılganlaştırılan bir hak hâline geldiğini gösteriyor. Ekonomik kriz, afetler ve göç, okuldan kopuşları artırıyor. Erişimin okullulaşma oranlarının yanı sıra, yaşanan yer, gelir durumu, bakım sorumlulukları ve güvenli ulaşım gibi koşullarla da şekillendiği görülüyor. Bu bölümde paylaşılan bulgular, eğitime erişimin sosyal politika alanıyla ne kadar iç içe olduğunu yansıtıyor. Okulöncesi

eğitimin evrenselleştirilmesi, kırılğanlaştırılan bölgelerde kamu yatırımlarının artırılması, yerel yönetimlerle işbirliğinin güçlendirilmesi, taşınabilir ve pansiyonlu eğitimin çocuk hakları temelinde düzenlenmesi, eğitim hakkının herkes için güvencede olması açısından öncelikli politika ve uygulama adımları arasında yer almalıdır. ERG'nin 2025-26 yılları için derinleşme alanlarından biri olarak belirlediği "okul", 2024-25 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de eğitimin kırılğanlaştırılan ama aynı zamanda en kurucu alanlarından biri olarak öne çıkıyor. Okul hem öğrenmenin hem de toplumsal eşitsizliklerin, bakım ilişkilerinin ve siyasal gerilimlerin kesiştiği bir alan olduğu görülüyor. Sosyoekonomik farklar, mekânsal eşitsizlikler ve kaynak dağılımındaki adaletsizlik, okulun fiziksel ve ilişkisel dayanıklılığını sınırlıyor. İlgili bölümde "Dayanıklılığın Sosyal Ekolojisi" yaklaşımıyla yapılan analizler, okulun bireysel değil, toplumsal, kurumsal ve politik ilişkiler ağı içinde şekillenen bir dayanıklılık alanı olduğunu gösteriyor. Suça sürüklenme, madde kullanımı ve çocuk işçiliği gibi risklerin eğitimin sınırlarını aştığı söylenebilir. Bununla birlikte, okulun bu süreçlerde koruyucu ve onarıcı bir rol üstlenmesi gerektiği de aşikardır. Okulun dayanıklılığını güçlendirmek, güvene dayalı ilişkiler kurmak, rehberlik ve psikososyal destek sistemlerini genişletmek, tam gün eğitim ve evrensel okul yemeği gibi bütüncül politikalarla mümkündür. Okulun, çocukların iyi olma hâlini destekleyen ve toplumsal dayanıklılığı yeniden kuran bir sosyal politika alanı olarak görülmesi, eğitimin geleceği açısından belirleyici bir önem taşıyor.

Eğitimin İçeriği bölümünde, Türkiye'de öğretim programlarından dijital dönüşüme ve yeşil becerilere uzanan kapsamlı bir değişim sürecine bakıyor. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yenilenen program ve ders kitapları, pedagojik olarak beceri temelli bir yaklaşım benimsiyor. Bununla birlikte, öğretmen hazırlığı, içerik yoğunluğu ve altyapı eşitsizliklerinin uygulamada zorluk yarattığı görülebiliyor. Öğrenci merkezli öğrenme anlayışı, mevcut sınav sistemiyle çelişmeye devam ediyor. MEB'in yapay zekâ tabanlı bireysel öğrenme platformu MEBİ ve yapay zekânın eğitimde kullanılmasına yönelik etik yönergeler, kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını artırırken veri koruma ve erişim eşitliği konularında yeni tartışmalar açıyor. Yeşil becerilere yönelik girişimler, ekolojik farkındalık ve dayanıklılığı güçlendirmek için özellikle çoklu krizler çağında hayattır. Bu becerilerin okul ekosistemine kalıcı biçimde yerleşmesi gerekiyor, aksi durumda etkinlik düzeyinde kalma riski taşıyor.

Öğretmenler bölümü, 2024-25 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de öğretmenliğin niteliğini, istihdam biçimlerini ve mesleki koşullarını belirleyen yapısal dönüşümleri odağına alıyor. Küresel ölçekte yaşanan öğretmenlik krizine karşın Türkiye'de öğretmen arzı güçlü olsa da, meslek içi eşitsizlikler ve istihdam modelleri mesleğin çekiciliğini zayıflatıyor. Özel okullarda ve ücretli öğretmenlikte güvencesizlik, düşük ücretler ve özlük haklarındaki farklar, eğitimin kamusal niteliğini aşındırıyor. Millî Eğitim Akademileri, öğretmen yetiştirme sisteminde köklü bir değişimi temsil ederken, sürecin belirsizlikleri ve uzun geçiş dönemi öğretmen yoksulluğu riskini artırıyor. Öğretmen dağılımındaki bölgesel farklar ve yöneticilikteki cinsiyet eşitsizliği sürüyor. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve dayanıklılığını güçlendirmek için tüm istihdam biçimlerini kapsayan adil düzenlemeler yapılması, Millî Eğitim Akademileri sürecinde şeffaflık sağlanması ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile iyi olma hâlini destekleyen kalıcı politikalar geliştirilmesi öneriliyor.

Çoklu krizler, 2024-25 eğitim-öğretim yılında da eğitime erişimi zorlaştırıyor, öğrenme sürekliliğini kesintiye uğrattırıyor ve çocukların iyi olma hâlini zayıflatıyor. En çok mülteci, kız, engelli ve yoksul hanelerdeki çocuklar bu krizlerden etkileniyor. Mülteci çocukların okullulaşma oranları artmasına rağmen okulöncesi ve ortaöğretimde boşluklar sürüyor; deprem illerinde ilköğretim ve ortaokul toparlanırken, ortaöğretimde kopuşlar artıyor. Ekonomik kriz çocuk yoksulluğunu, beslenme yetersizliğini ve okuldan uzaklaşmayı derinleştiriyor. Sınav odaklı sistem ve özel harcamalardaki uçurum eşitsizlikleri artırıyor. Çocuk işçiliği ve güvencesiz mesleki eğitim uygulamaları, gençlerin hayatını etkiliyor. Bu koşullar altında, ücretsiz ve sağlıklı

okul yemeği uygulamasının yaygınlaştırılması, okulöncesi eğitimin kamusal ve erişilebilir hâle getirilmesi, psikososyal desteklerin sürdürülmesi ve mülteci çocuklar için kapsayıcı politikaların güçlendirilmesi eğitim sisteminin koruyucu ve onarıcı kapasitesini artıracaktır.

EİR 2025, genel olarak eğitimin niteliğini izlerken eşitlik, kapsayıcılık, dayanıklılık, katılımcılık ve insan hakları temellilik ilkelerini öne çıkarıyor; tüm çocukların nitelikli, güvenli ve anlamlı bir öğrenme sürecine erişimini güçlendirmeye yönelik politika önerileri geliştiriyor. Rapor, veriye dayalı analizlerle hem mevcut durumu ortaya koyuyor hem de eğitim sisteminin dönüşümünde diyalog, şeffaflık ve hesapverebilirliğin kurucu rolünü vurguluyor.

EİR 2025'in, nitelikli eğitim hakkının hayata geçmesi için her ölçekte yürütülen çalışmalara katkı sunmasını diliyoruz.

Bir ekosistem sorunu olarak akran zorbalığı

Eğitim, toplumun kendi değerlerini, ilişkilerini ve adalet anlayışını yeniden ürettiği bir sosyal sistemdir. Bu sistemin en belirleyici halkalarından biri okuldur. Okul, çocuk için hem ilk sosyal mikrokozmos hem de birlikte yaşamın; adalet, güven ve dayanışma duygularının ilk kez deneyimlendiği ve bu kavramların işleyişine dair ilk gözlemlerin yapıldığı kamusal alandır. Bu yüzden çocuğu korumanın en somut adımlarından biri, okulları güvenli hâle getirmektir. Eğitim Reformu Girişimi'nin bu yılki odağında yer alan “okul”, toplumu bir arada tutan ilişkiler, değerler ve güven bağlarının sürekliliği açısından yaşamsal bir konudur.

Bu yıl yaptığımız Türkiye temsili araştırmamızın bulguları, toplumsal dokunun en önemli mikro modeli olan okulda ciddi bir aşınma yaşandığını gösteriyor. Araştırmaya katılan velilerin paylaşımlarından, çocukların %95'inin zorbalık deneyimini okul sınırları içinde yaşadığını; dört çocuktan üçünün ya zorbalığa maruz kaldığını ya tanıklık ettiğini ya da zorbalık yapan konumunda bulunduğunu anlıyoruz. Okula giden her dört çocuktan üçünün zorbalığın gölgesinde yaşadığına işaret eden bu oran, okulun çocuğun korunması konusunda risk üreten bir alan hâline geldiğini göstermektedir. Zorbalığı bireylerin ahlaki eksikliği ya da ergenlik dönemi davranışlarıyla açıklamak kolaydır, ancak eksik olur. Akran zorbalığı, bir çocuğun diğerine yaptığı tekil bir eylem olmaktan çok daha fazlasıdır. Okulun ilişkisel dokusundaki kırılmaların, güven kaybının, güç dengesizliklerinin ve onarım mekanizmalarının yetersizliğinin dışavurumudur. Dolayısıyla çözüm de bireylerin davranışlarını değiştirmekten daha ötesini, okulun sosyal ekosistemini yeniden düzenlemeyi gerektirir. Ancak şunu da unutmamak gerekir: Okul, toplumun kendini küçük ölçekte yeniden ürettiği bir alandır. Toplumdaki yapısal gerilimlerin, eşitsizliklerin ve güvensizliklerin ilk yansıma noktalarından biri okuldur. Toplumsal yapıdaki değerler ve davranış kalıpları okulun gündelik işleyişinde yeniden üretilir. Bu perspektiften bakıldığında, okulda görülen zorbalık vakaları, salt okul içi bir sosyal sorun değil; toplumun ilişkisel dokusunda biriken gerilimlerin ve dayanışma kültüründeki aşınmanın yansımasıdır; onarımı da yalnızca okulda değil, toplumun tamamında başlamak zorundadır.

Araştırmamız, bu dokusal değişikliğin okuldaki yansımasının sadece öğrenciler arası ilişkide değil, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde de ortaya çıktığını göstermektedir. Veriler, öğretmen-öğrenci arasındaki güç dengesinin öğretmen aleyhine değişerek öğretmen otoritesini aşındırdığını, zor şartlarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin iyi oluşunu gözetecek adımlar atmak için yeterli motivasyona sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Okul yöneticileri ise öğretmenlerin çalışma şartlarının zorlaştığını ve bu nedenle okulda gözlemledikleri akran zorbalığı vakalarını ele almak konusundaki isteklerinin azaldığını belirtmektedir. Bu tablo, koruma mekanizmasının merkezinde yer alan yetişkinlerin kendi iyi olma hâllerinin zayıfladığına ve bu durumun okul iklimini akran zorbalığı için daha elverişli bir yer hâline getirdiğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmen destek programları, çocuk koruma stratejisinin önemli bir parçası olarak ele alınmalıdır. Araştırma bulguları, velilerin ve öğrencilerin, öğretmen-rehberlik-idare hattındaki müdahale zincirinin tutarlılığını ve etkisini zayıf bulduğunu, çocukların önemli bir bölümünün “yardım istesem de işe yaramaz” düşüncesini taşıdığını, yani okulun koruyucu kapasitesine güven duymadığını göstermektedir. Okulun koruyuculuğundan, çocuğun kendini güvende hissettiği ölçüde bahsedilebilir. Bu nedenle çocuk koruma politikaları, sadece olay gerçekleşikten sonra devreye giren reaktif mekanizmalar değil, okulun kendi iç dinamiklerini yeniden yapılandırmaya dönük önleyici stratejiler içermelidir.

Bir okulun çocuğun korunması bağlamında sağlıklı işlemesi üç temel sütuna dayanır: Güven, adalet ve onarım. Güven, çocuğun psikolojik ve fizyolojik iyi oluşunun gözetilip önceleneceğine dair öğretmene, okul

yönetimine ve kuruma karşı duyduğu inançtır; okuldaki tüm ilişkilerin en güçlü zemini budur. Adalet, okulun içinde alınan kararların, uygulamaların ve disiplin süreçlerinin yapılandırılmış, öngörülebilir, tutarlı, açık ve herkes için eşit bir biçimde yürütülmesidir. Onarım ise hataların ve çatışmaların, cezalandırma değil; sorumluluk, telafi ve yeniden bağ kurma süreçleriyle ele alınmasıdır. Araştırmamız, akran zorbalığının okullar tarafından etkin bir şekilde önlenemeyişi sebebiyle çocukların zorbalığı hayatın doğal bir dinamiği gibi algılama ve normalleştirme eğiliminde olduğunu, okulda güvende hissetmeyişlerinin de okula gitmenin doğal bir parçası gibi kabul görmeye başladığını, toplumda ve dünyada adaletin nasıl işlediğine dair yanlış kanılar edinildiğini göstermiştir. Okullarda yaşandığı paylaşılan vakaların %67'sinde disiplin süreçlerinin işletilmediği görülmekte, çocuğunun zorbalığa uğradığını belirten velilerin %31'i okulun konuyu ciddiye almadığını belirtmekte, vakaların %32'sinde ailelerin durumdan haberdar dahi edilmediği ifade edilmektedir. Akran zorbalığına uğrayan çocuklar okulda gözlemledikleri bu işleyişten hareketle toplumun ve dünyanın genel işleyiş biçimlerine dair güven kırıcı çıkarımlar yapmakta, kendilerini topyekûn adaletsiz bir iklimin içinde hissetmektedir. Dolayısıyla okullarda güven, adalet ile onarımın tesis edilmesi; çocukların, toplumu ve dünyayı da adil, öngörülebilir ve haksızlıkların onarılabildiği bir yer olarak algılamalarını ve buna göre davranmalarını sağlar. Bu nedenle, okulun içindeki bu üç sütun -güven, adalet ve onarım- çocuğun yalnız bugünkü iyi oluşunu değil, yarının vatandaşlık bilincini, başkalarıyla sağlıklı ilişki kurma becerisini, ortak iyiyi gözetme tutumunu ve topluma katkı isteğini de biçimlendirir ve belki de en önemlisi, dünyada haksızlık gördüğünde susmamayı öğretir. Bugün birçok okulda rehberlik sistemi, sorun ortaya çıktıktan sonra devreye giren bir mekanizma olarak çalışmaktadır. Oysa, çağdaş çocuk koruma yaklaşımları (UNICEF, Çocuk Koruma Stratejisi 2021 - 2030), rehberliğin temel görevinin yalnızca müdahale değil, önleme, erken fark etme ve güçlendirme olduğunu vurgular. Rehberlik sistemi, yalnızca kriz çözücü değil, okul iklimini iyileştirici ve öğrencinin duygusal dayanıklılığını artırıcı bir aktör olmalıdır.

Okullarda güvenin, adaletin ve sağlıklı işleyen bir onarımın tesis edilmesi için öncelikle okulun içinde zorbalığa geçit vermeyen bir kültür oluşturulmalı, veliler de dahil olmak üzere tüm paydaşlar düzenli bir biçimde süreklilik içeren zorbalık karşıtı eğitimlere tabi tutulmalıdır. Önleme odaklı yaklaşımlar, okulun rutin faaliyetlerine entegre edilmeli, günlük akışın doğal ve sürekli bir parçası hâline getirilmelidir. Araştırmamıza göre, her dört çocuktan ikisinin akran zorbalığı davranışlarına şahit olduğu düşünüldüğünde, çocukların şahit oldukları vakaları okul yönetimine bildirebilmesini sağlayacak gizlilik, erişilebilirlik ve güven esasına dayalı mekanizmalar kurmak da bu sürecin önemli bir parçası olacaktır. Çocukların birbirini koruduğu ve dayanışma kültürünün yeşerdiği bir okul iklimi için vakaların okula bildirilmesi özendirilmeli, erken uyarı ağının yaratacağı dönüşüm çocuklara aktarılmalıdır. Yaşanan vakaların okullar tarafından ele alınış biçimlerini standardize etmek için net ve somut adımlar içeren, yapılandırılmış süreç yönergeleri hazırlanmalı ve okullar vaka bazlı karar verici konumundan uygulayıcı konumuna getirilmelidir. Bu yönergelerin uygulanış biçimleri düzenli bir şekilde denetlenmeli ve böylece ülkedeki tüm vakaların tutarlılık içerisinde ve etkin bir biçimde ele alınması sağlanmalıdır.

Ayrıca, toplumda artan şiddet, kutuplaşma ve adalet duygusundaki aşınmanın okullara kaçınılmaz olarak yansıdığı düşünüldüğünde; zorbalığı besleyen “güç” dili yerine dayanışma, saygı, özen ve nezaket kültürünün makro düzeyde yeşertilmesinin de acil bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Güç ve nezaket arasında seçim yapması gerektiğinde nezaketi seçebilen kuşakların olması, toplumun sağlıklı geleceğini tesis etmek için her birimizin etik ve ahlaki sorumluluğudur.

Başak Abdula

Araştırmacı, Sosyolog

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013, 11 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 28615).

<https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>

AÇEV (2025). Sağlıklı beslen, sevgiyle büyü: Okul beslenme desteği projesi izleme ve değerlendirme raporu.

Kasım 2025, https://www.acev.org/wp-content/uploads/2025/08/Saglikli_Beslen_Sevgiyle_Buyu_Okul_Beslenme_Destegi_Projesi_Izleme_ve_degerlendirme_raporu.pdf

Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü [@adiyamanmem]. (2025, 1 Eylül). Adıyaman'da 2025–2026 eğitim öğretim

yılı uyum haftasıyla başladı! [Instagram gönderisi]. Kasım 2025, <https://www.instagram.com/reel/DOEBfgEDIWm/>

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2025). 2024 yılı faaliyet raporu. Kasım 2025, https://www.aile.gov.tr/media/197323/faaliyet-raporu-2024_son_28-02-2025.pdf

Akay, S. S. (2024). Yan yana gelmemesi gereken iki kelime: “Çocuk” ve “evlilik”: Çoklu krizler çağında çocuk yaşta evlilikler saha araştırması hızlı değerlendirme raporu. *Uçan Süpürge Kadın İletişim ve Araştırma Derneği*. <https://ucansupurgederneği.org/wp-content/uploads/Coklu-Krizler-Caginda-Cocuk-Yasta-Evlilikler-Saha-Arastirmasi-Hizli-Degerlendirme-Raporu.pdf>

Aktan, E., Erbaş, Y. H., Çiçek-Apaydın, S. ve Tarhan, Z. (2025). ÇABAÇAM eğitim destek biriminin deprem sonrasındaki gönüllü eğitim faaliyetleri: Öğretmen adayları destek uygulaması. *Afet ve Risk Dergisi*, 8(1), 255-274. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4113522>

Alpar, A. (2024, 12 Haziran). Bilim böyle bir şey değil - 2: Yeni müfredatta ortaöğretim fizik dersi programı. T24. Kasım 2025, <https://t24.com.tr/yazarlar/ali-alpar/bilim-boyle-bir-sey-degil-2-yeni-mufredatta-ortaogretim-fizik-dersi-programi,45201>

Anka Haber Ajansı (2025, 1 Kasım). Ali Yerlikaya: 8 Aralık 2024 tarihinden bugüne 550 bin Suriyeli kardeşimiz ülkesine geri dönüş yaptı. Kasım 2025, https://ankahaber.net/haber/detay/ali_yerlikaya_8_aralik_2024_tarihden_bugune_550_bin_suriyeli_kardesimiz_ulkesine_geri_donus_yapti_270859

Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2025, 17 Temmuz). Bakanımız Sayın Yusuf Tekin LGS'ye dair soruları yanıtladı. Kasım 2025, <https://ankara.meb.gov.tr/www/bakanimiz-sayin-yusuf-tekin-lgsye-dair-sorulari-yanitladi/icerik/2491>

Ariani, T. A., Putri, A. R., Firdausi, F. A. ve Aini, N. (2025). Global prevalence and psychological impact of bullying among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 385, 119446. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40393548/>

Arslan, İ. Y. T., Arslan, M. N. ve Korkut, M. (2025). From risk to resilience: Understanding and mitigating juvenile delinquency. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 102940. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40782773/>

Aydoğan, Y. (2023). Okul aile birlikleri üzerine bir inceleme. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 93-130. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3417295>

Aytekin Aydoğan, F. (2025, 6 Şubat). Deprem bölgesinde eğitim sürüyor mu?. *Birgün*. Kasım 2025, <https://www.birgun.net/makale/deprem-bolgesinde-egitim-suruyor-mu-597141>

Bayır, B. (2024, 9 Temmuz). Millî Eğitim Akademisi'ni de içeren kanun teklifi Meclis'te: “Millî Eğitim Bakanlığı kendi öğretmenlerini mi yetiştirecek?”. Kasım 2025, <https://medyascope.tv/2024/07/09/milli-egitim-akademisini-de-iceren-kanun-teklifi-mecliste-milli-egitim-bakanligi-kendi-ogretmenlerini-mi-yetistirecek/>

BBC News Türkçe (2025, 12 Haziran). Çocuk İşçiliği ile Mücadele Günü: 14 yaşındaki Arda nasıl öldü?. Kasım 2025, <https://www.bbc.com/turkce/articles/c9wgz754qjno>

bianet (2023, 12 Haziran). “Deprem sonrası çocuk işçiliği arttı”. Kasım 2025, <https://bianet.org/haber/deprem-sonrasi-cocuk-isciligi-artti-280195>

bianet (2024, 23 Nisan). Öğretmen Sendikası’ndan Millî Eğitim Bakanlığına 15 bin imza. Kasım 2025, <https://bianet.org/haber/ogretmen-sendikasinan-milli-egitim-bakanligina-15-bin-imza-294546>

bianet (2025, 23 Ocak). Öğretmen Sendikası temsilcilerine saldırı. Kasım 2025, <https://bianet.org/haber/ogretmen-sendikasi-temsilcilerine-saldiri-303898>

bianet (2025, 28 Haziran). Özel sektör öğretmenleri TBMM’den “yasa” ile çözüm istiyor. Kasım 2025, <https://bianet.org/haber/ozel-sektor-ogretmenleri-tbmm-den-yasa-ile-cozum-istiyor-308920>

BirGün (2025, 1 Temmuz). Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası üyesi 23 eğitimci gözaltına alındı. Kasım 2025, <https://www.birgun.net/haber/ozel-sektor-ogretmenleri-sendikasi-uyesi-23-egitimci-gozaltina-alindi-635104>

Birleşmiş Milletler (1951). Mültecilerin hukuki durumuna ilişkin sözleşme. *Resmî Gazete* (Sayı: 10898). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10898.pdf>

Birleşmiş Milletler (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

BMMYK (2025, 31 Ekim). Regional flash update 51: Syria situation. *Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği*. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2025-10/251031%20UNHCR%20Regional%20Flash%20Update%20%2351%20Syria%20situation.pdf>

BMMYK (2025, 8 Kasım). Regional flash update 52: Syria situation. *Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği*. <https://www.unhcr.org/media/syria-situation-crisis-regional-flash-update-52>

BNS, ELTA, Pikelytė, M. ve Ambrazaitytė, K. (2025, 18 Haziran). Vilnius to increase Lithuanian language lessons in minority primary schools from 2026. *Lithuanian National Radio and Television*. <https://www.lrt.lt/en/news-in-english/19/2593511/vilnius-to-increase-lithuanian-language-lessons-in-minority-primary-schools-from-2026>

Bordia, P., Read, S. ve Bordia, S. (2020). Retiring: Role identity processes in retirement transition. *Journal of Organizational Behavior*, 41(5), 445–460. <https://doi.org/10.1002/job.2438>

Bottrell, D. ve Armstrong, D. (2012). Local resources and distal decisions: The political ecology of resilience. M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 247–264) içinde. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-0586-3_20

Boyle, E. (2004). The feminization of teaching in America. Louis Kampf writing prize essay. *Massachusetts Institute of Technology*. Kasım 2025, <https://stuff.mit.edu/afs/athena.mit.edu/org/w/wgs/prize/eb04.html>

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. baskı, Cilt 1, s. 793–828) içinde. Hoboken, NJ: Wiley. <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>

Bryant, A. L. ve Zimmerman, M. A. (2002). Examining the effects of academic beliefs and behaviors on changes in substance use among urban adolescents. *Journal of educational psychology*, 94(3), 621. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.621>

Campbell, D.T. (2011). Assessing the impact of planned social change. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 3–43. https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/297/292

Çelik, Ç. (2025). Temporally displaced and dispossessed: the ‘failure’ of vocational students under global capitalism and neoliberal meritocracy. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2521611>

Centwane Calhoun Sr, D. C. (2025). Demographic predictors of disciplinary sanctions among middle school victims of bullying: a quantitative correlation study. *Pastoral Care in Education*, 43(1), 107-131. https://www.researchgate.net/publication/376250243_Demographic_predictors_of_disciplinary_sanctions_among_middle_school_victims_of_bullying_a_quantitative_correlation_study

Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C. ve Mol, S. T. (2016). Students’ sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of cross-cultural psychology*, 47(2), 175-196. https://www.researchgate.net/publication/283085571_Students'_Sense_of_Belonging_at_School_in_41_Countries_Cross-Cultural_Variability

Christle, C. A., Jolivette, K. ve Nelson, C. M. (2005). Breaking the school to prison pipeline: Identifying school risk and protective factors for youth delinquency. *Exceptionality*, 13(2), 69-88. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327035ex1302_2

CNBC Arabia (2025, 9 Ocak). The Syrian Minister of Education to CNBC Arabia: We will maintain free education until the standard of living improves. Kasım 2025, <https://www.cnbcarabia.com/132744/2025/09/01/%D9%88%D8%B2%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%88%D8%B1%D9%8A-%D9%84%D9%80-CNBC-%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%3A-%D8%B3%D9%86%D8%A8%D9%82%D9%8A-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D9%85%D8%AC%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%84%D8%AD%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D8%B1%D8%A%D9%82%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%88%D9%89-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%8A%D8%B4%D9%8A>

Çocuk ve Genç İşçilerin Çalıştırılma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2004, 6 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 25425). <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5457&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Compton, M. ve Weiner, L. (Ed.). (2008). The global assault on teaching, teachers, and their unions. *Palgrave Macmillan*. <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230611702>

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. ve Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661–680. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2023.2196607#d1e2130>

Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı. (2025). 21. yüzyılda Türkiye’nin bağımlılıklarla mücadele seferberliği. *Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları*. <https://www.iletisim.gov.tr/images/uploads/dosyalar/BagimliliklaMucadele.pdf>

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2024, 28 Aralık). *Resmî Gazete* (Sayı: 32766). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241228-3.pdf>

Cumhuriyet Gazetesi. (2025, 14 Nisan). Son dakika...Bakan Tekin’den ‘öğretmen ataması’ yanıtı! Özgür Özel’i hedef aldı: ‘Kimden neyi ele geçiriyoruz?’. Kasım 2025, <https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/son-dakika-proje-okullarinda-atama-tartismasi-bakan-yusuf-tekinden-2318697>

Cumhuriyet Gazetesi Resmî YouTube Sayfası (2024, 25 Aralık). Erdoğan: Kalmak isteyen Suriyeliler kalabilir, Suriyelileri zorla göndermeyeceğiz [YouTube Videosu]. Kasım 2025, <https://www.youtube.com/watch?v=fhPn16m0Pjk>

Cunedioğlu, H. E. (2025). Genç işsizliğinin ya da ev gençlerinin sayısının fazla olması ülkemizdeki ana sıkıntılardan biri. Ancak gençler iş bulunca da “her şey tamam” moduna giremiyor ne yazık ki (...). Kasım 2025, https://www.linkedin.com/posts/h%C3%BCseyin-ekrem-cunedio%C4%9Flu-97b3a7159_gen%C3%A7-i%C5%9Fsizli%C4%9Finin-ya-da-ev-gen%C3%A7lerinin-say%C4%B1s%C4%B1n%C4%B1n-activity-7330141215981563905-jvyO/?utm_source=share&utm_medium=member_desktop&rcm=ACoAACwvM3YBKUyaGI-SC28ZVvrT0yh8ntDXOc0

Dağıstan Terzi, Ş., Erbil, F. Madra, A. ve Sarıışık, Y. (2024). Dirençli bir geleceğe doğru: Türkiye’de depremler ve eğitim-çocuk-gençlik odaklı çalışmalar. *Eğitim Reformu Girişimi ve Suna’nın Kızları*. Kasım 2025, https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/12/Direncli-Bir-Gelecege-Dogru-Turkiyede-Depremler-ve-Egitim-Cocuk-Genclik-Odakli-Calismalar.pdf?_gl=1*1yl7vw2*_ga*MTU0MzkxNzA3Ny4xNzI2NDk5NzI2*_ga_5TQG6VHTG*czE3NjI1MzIxNTYkbzUzJGcwJHQxNzYyNTMyMTU2JGo2MCRsMCRoMA

Davidson, S. ve Turin, O. (2021). Preschool teachers’ experience of parents’ WhatsApp groups: technological ambivalence and professional de-skilling. *Gender and Education*, 33(8), 983-998. https://www.researchgate.net/publication/349458303_Preschool_teachers'_experience_of_parents'_WhatsApp_groups_technological_ambivalence_and_professional_de-skilling

Dinç, E., Ulukuz, H., Arslan, S., Kırmızı, S., Hatipoğlu, T., Kaya, Ş., Ercan, S., Diken, H. ve Özdemir, B. (2025, Ekim). Yapay zekâ etiği tavsiyeleri. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/22165423_yapay_zeka_etigi_tavsiyeleri_22102025_webformati.pdf

Doğan, S. (2019). The changing face of organizational communication: School WhatsApp groups. *Research in Pedagogy*, 9(2), 231-244. https://www.researchgate.net/publication/338219200_THE_CHANGING_FACE_OF_ORGANIZATIONAL_COMMUNICATION_SCHOOL_WHATSAPP_GROUPS

Durmaz, E. (2025, 20 Ekim). İzmir Egekent 2 Uğur Okullarında maaş ve tazminat gasbı: “4 aydır maaş alamıyoruz”. *Evrensel Gazetesi*. Kasım 2025, <https://www.evrensel.net/haber/578754/izmir-egkent-2-ugur-okullarinda-maas-ve-tazminat-gasbi-4-aydir-maas-alamiyoruz>

ECLBS (2025, 20 Mayıs). Latvia completes transition to Latvian-only instruction in schools. European Council of Leading Business Schools. <https://www.eclbs.eu/post/latvia-completes-transition-to-latvian-only-instruction-in-schools#:~:text=September%202023%3A%20Latvian%20became%20the,2%2C%205%2C%20and%208.>

Education International (2025, 1 Nisan). Costa Rica needs more investment in public education. Kasım 2025, <https://www.ei-ie.org/en/item/29659:costa-rica-needs-more-investment-in-public-education>

Education International (2025, 7 Ekim). New TALIS data: Report confirms need to act on global teacher shortage and working conditions. <https://www.ei-ie.org/en/item/31459:new-talis-data-report-confirms-need-to-act-on-global-teacher-shortage-and-working-conditions>

Eğitim İş (2025, 17 Ekim). Proje okul davasında mahkemeden iptal kararı. Kasım 2025, <https://www.egitimis.org.tr/sendika-haberleri/proje-okul-davasinda-mahkemeden-iptal-karari-17-10-2025>

Eğitim İş (2025, 10 Eylül). Ekonomik kriz gençleri üniversiteden koparıyor!. Kasım 2025, <https://www.egitimis.org.tr/raporlar/ekonomik-kriz-gencleri-universiteden-kopariyor-10-09-2025>

Eğitim-Sen (2025, 6 Mart). Cinsiyetçi eğitim politikalarına karşı, 10 Mart’ta cinsiyet eşitliği dersi yapıyoruz!. Kasım 2025, <https://egitimsen.org.tr/cinsiyetci-egitim-politikalarina-karsi-10-martta-cinsiyet-esitligi-dersi-yapiyoruz/>

Erdoğan, E., Uyan-Semerci, P., Akkan, B. E., Erçetin, T., Kafalı-Eyolcu, B., Küney-Ocak, P., Özkan, E. K., Kazaklı, Y. ve Külekçioğlu, G. (2025). Türkiye’de NEET gençler: Profil ve iyi olma hâli araştırması. *TÜBİTAK 2519 – Cost Çalışma Grubu Destek Programı* (Proje No: 222K388).

ERG (2018). Eğitim izleme raporu: 2017-18. Eğitim Reformu Girişimi. https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu_2017_2018_WEB_PDF.pdf

ERG (2025, 11 Haziran). Keşif, gelişim, katılım: Ortaöğretimin hak temelli dönüşümü için öneriler. Ekim 2025, <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2025/06/KesifGelisimKatilimOrtaogretiminHakTemelliDonusumuIcinOneriler.pdf>

ERG (2025, 8 Ağustos). Ders kitaplarında ekoloji politika notu. *Eğitim Reformu Girişimi*. Kasım 2025, <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2025/08/Ders-Kitaplarinda-Ekoloji.pdf>

Ergin, A. (2025, 28 Haziran). Çocuk işçiliğini önlemenin yolu MESEM’leri kapatmaktan geçer. *İSİG Meclisi*. Kasım 2025, <https://www.isigmeclisi.org/21340-cocuk-isciligini-onlemenin-yolu-mesem-leri-kapatmaktan-gecer-ahmet-erg>

ERG ve SEÇBİR (2025, 18 Temmuz). Ders kitaplarında eleştirel düşünme politika notu. İstanbul: *Eğitim Reformu Girişimi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi*. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2025/08/Ders-Kitaplarinda-Elestirel-Dusunme-Politika-Notu.pdf>

ERG ve SEÇBİR (2025, 18 Temmuz). Ders kitaplarında kapsayıcılık politika notu. İstanbul: *Eğitim Reformu Girişimi ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi*. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2025/08/Ders-Kitaplarinda-Kapsayicilik-Politika-Notu.pdf>

Eurostat (2025, 7 Mayıs). Children at risk of poverty or social exclusion. Kasım 2025, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion

Eurostat (2025, 13 Haziran). Young persons neither in employment nor in education and training by NUTS 2 region (NEET rates). Kasım 2025, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_22_custom_18687280/default/table

Eurostat (2025, 31 Ekim). Persons at risk of poverty or social exclusion by age and sex. Kasım 2025, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_PEPS01N_custom_18494577/default/table

Eurostat (t.y.) Glossary: At risk of poverty or social exclusion (AROPE). Ekim 2025, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At_risk_of_poverty_or_social_exclusion_\(AROPE\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At_risk_of_poverty_or_social_exclusion_(AROPE))

Evrensel (2024, 17 Eylül). Eğitim Sen’den deprem bölgesi raporu: Okul yok, materyal yok, hijyen yok. Kasım 2025, <https://www.evrensel.net/haber/528412/egitim-senden-deprem-bolgesi-raporu-okul-yok-materyal-yok-hijyen-yok>

Fikir Gazetesi (2025, 22 Ekim). Özel sektör öğretmenleri Fikir Söyleşileri’nde konuştu: Kamusal eğitim nasıl mümkün olacak?. Kasım 2025, <https://fikirgazetesi.org/2025/10/22/ozel-sektor-ogretmenleri-fikir-soylesilerinde-konustu-kamusal-egitim-nasil-mumkun-olacak/>

Fuchsman, D., McGee, J. B. ve Zamarro, G. (2024). Teachers’ knowledge and preparedness for retirement: Results from a nationally representative teacher survey. *AERA Open*, 10, 1–23. <https://doi.org/10.1177/23328584241253819>

Future Bright Group (2025). Türkiye’de Akran Zorbalığı Araştırması Raporu. <https://futurebrightacademy.com/shop/turkiyede-akran-zorbaligi-arastirmasi/>

- García, E. ve Weiss, E. (2019, 9 Mayıs). *Low relative pay and high incidence of moonlighting play a role in the teacher shortage, particularly in high-poverty schools*. Economic Policy Institute. Kasım 2025, <https://www.epi.org/publication/low-relative-pay-and-high-incidence-of-moonlighting-play-a-role-in-the-teacher-shortage-particularly-in-high-poverty-schools-the-third-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market/>
- Gaynor, C. (1998). Decentralization of education: Teacher management directions in development. *World Bank*. Kasım 2025, <https://appback.pangandarankab.go.id/public/images/opd/potensidaerah/30122019100026.pdf>
- Gazete Duvar (2023, 9 Temmuz). Akademisyen Didem Danış: Türkiye'deki göçmen çocuklar geleceğin öfkeli kent yoksulları olacak. Kasım 2025, <https://www.gazeteduvar.com.tr/akademisyen-didem-danis-turkiyedeki-gocmen-cocuklar-gelecegin-ofkeli-kent-yoksullari-olacak-haber-1627264>
- Gazete Duvar (2024, 2 Mayıs). Özel okul öğretmenleri 'eğitim' dışında her şeye maruz kalıyor: Baskı, tehdit, mobbing... Kasım 2025, <https://www.gazeteduvar.com.tr/ozel-okul-ogretmenleri-egitim-disinda-her-seye-maruz-kaliyor-baski-tehdit-mobbing-haber-1688213>
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014, 22 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 29153). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>
- Gehrmann, A. ve Germer, P. (Ed.). (2025). Teacher shortage in international perspectives: Insights and responses. Springer. <https://d-nb.info/1357661436/34>
- Gencer, E.G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S.S., Kotan, H. ve Arık, B.M. (2023). Eğitim izleme raporu 2023. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf>
- Gencer, E. G., Terzi, G. N. ve Kesbiç, K. (2024, 10 Aralık). TIMSS 2023 sonuçları ne diyor?. Kasım 2025, <https://egitimreformugirisimi.org/timss-2023-sonuclari-ne-diyor/>
- Genç Hayat Vakfı (2025, Nisan). Suriye 2025: *Güvenli gelecek için ihtiyaçlar ve öneriler*. Kasım 2025, <https://www.genchayat.org/wp-content/uploads/2025/04/250215-SuriyeDurumRaporu.pdf>
- Gerlinger, J., Viano, S., Gardella, J. H., Fisher, B. W., Chris Curran, F. ve Higgins, E. M. (2021). Exclusionary school discipline and delinquent outcomes: A meta-analysis. *Journal of youth and adolescence*, 50(8), 1493-1509. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34117607/>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of early adolescence*, 13(1), 21-43. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0272431693013001002>
- Green, M., Emery, A., Sanders, M. ve Anderman, L. H. (2016). Another path to belonging: A case study of middle school students' perspectives. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 85-96. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1017/edp.2016.4>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H. ve Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gubbels, J., van der Put, C. E. ve Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-019-01072-5>

Hautala, H., Lehti, H. ve Kallio, J. (2022). Family background and classroom belonging among adolescent students in Finland. *Child Indicators Research*, 15(3), 863-883.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-021-09894-1>

Hayata Destek Derneği (2025, Ekim). Suriye'den gelen mültecilerin gelecek planlarına ve insani ihtiyaçlarına yönelik niyet anketi raporu. Kasım 2025, <https://www.hayatadestek.org/yayinlar/raporlar/suriyeden-gelen-multecilerin-hayata-destek-dernegi-hazirlayan-gelecek-planlarina-ve-insani- ihtiyaclarina-yonelik-niyet-anketi-raporu/>

Heekes, S. L., Kruger, C. B., Lester, S. N. ve Ward, C. L. (2022). A systematic review of corporal punishment in schools: Global prevalence and correlates. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 52-72. <https://paulcholinger.com/wp-content/uploads/2020/12/2020-Heekes-et-al.-A-Systematic-Review-of-Corporal-Punishment-in-Schools-Global-Prevalence-Correlates.pdf>

Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 297-306) içinde. Springer.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-0586-3_23

ILO (2025, 11 Haziran). 2024 global estimates of child labour in figures. Kasım 2025, <https://www.ilo.org/resource/other/2024-global-estimates-child-labour-figures>

ILO (t.y.) SDG indicator 8.8.1 - Fatal occupational injuries per 100'000 workers - Annual. Kasım 2025, https://rshiny.ilo.org/dataexplorer22/?lang=en&segment=indicator&id=SDG_F881_SEX_MIG_RT_A&ref_area=TUR

INEE (t.y.). Green skills. Kasım 2025, <https://inee.org/eie-glossary/green-skills>

İSİG Meclisi (2024, 2 Ağustos). İşverenlere denetim şart: Bu yıl MESEM kapsamında çalıştırılan 9 öğrenci işçi öldü - Kansu Yıldırım ile söyleşi. Ekim 2024,

<https://www.isigmeclisi.org/21055-isverenlere-denetim-sart-bu-yil-mesem-kapsaminda-calistirilan-9-ogr>

İSİG Meclisi (2025, 6 Şubat). 2025 / Ocak ayında en az 177 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025, <https://www.isigmeclisi.org/21185-ocak-ayinda-en-az-177-isci-hayatini-kaybetti>

İSİG Meclisi (2025, 4 Mart). İş cinayetlerine, düşük ücretlere, işten atmalara ve çocuk işçiliğe karşı mücadeleye... 2025 / Şubat ayında en az 121 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025, <https://www.isigmeclisi.org/21214-is-cinayetlerine-dusuk-ucetlere-isten-atmalara-ve-cocuk-iscilige-k>

İSİG Meclisi (2025, 8 Nisan). Türkiye'nin 'olağanlaştırılmış iş cinayetleri rejimi'nin bilançosu... 2025 / Mart ayında en az 145 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025,

<https://www.isigmeclisi.org/21238-turkiye-nin-olaganlastirilmis-is-cinayetleri-rejimi-nin-bilancosu>

İSİG Meclisi (2025, 8 Mayıs). 2025 / Nisan ayında en az 152 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025, <https://www.isigmeclisi.org/21279-nisan-ayinda-en-az-152-isci-hayatini-kaybetti>

İSİG Meclisi (2025, 11 Haziran). Önlemler alınmıyor, sorumlular ceza almıyor, işçilerin sendikal örgütlülüğü engelleniyor... 2025 / Mayıs ayında en az 177 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025, <https://www.isigmeclisi.org/21304-onlemler-alinmiyor-sorumlular-ceza-almiyor-iscilerin-sendikal-orgutlu>

İSİG Meclisi (2025, 8 Temmuz). Yüksekten düşmeler, aşırı-yoğun-fazla çalışmaya bağlı ölümler, Kırım Kongo Kanamalı Ateşi... Haziran ayında en az 164 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025,

<https://www.isigmeclisi.org/21343-yuksekte-dusmeler-asiri-yogun-fazla-calismaya-bagli-olumler-ki>

İSİG Meclisi (2025, 8 Ağustos). Yangın işçileri, sıcakta çalış(tır)ma, çocuk işçiler... Temmuz ayında en az 204 işçi, yılın ilk yedi ayında en az 1165 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025,

<https://www.isigmeclisi.org/21380-yangin-iscileri-sicakta-calis-tir-ma-cocuk-isciler-temmuz-ayind>

İSİG Meclisi (2025, 10 Eylül). Ağustos ayında en az 192 işçi, yılın ilk sekiz ayında en az 1359 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025, <https://www.isigmeclisi.org/21405-agustos-ayinda-en-az-192-isci-yilin-ilk-sekiz-ayinda-en-az-1359-isci-h>

İSİG Meclisi (2025, 8 Ekim). Eylül ayında en az 206, yılın ilk dokuz ayında en az 1566 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025, <https://www.isigmeclisi.org/21425-eylul-ayinda-en-az-206-yilin-ilk-dokuz-ayinda-en-az-1566-isci-hayatini>

İSİG Meclisi (2025, 6 Kasım). İş Cinayetlerine ve Çocuk İşçiliğine Karşı Mücadeleye... Ekim ayında 169, yılın ilk on ayında en az 1737 işçi hayatını kaybetti. Kasım 2025, <https://www.isigmeclisi.org/21460-is-cinayetlerine-ve-cocuk-isciligine-karsi-mucadeleye-ekim-ayinda>

Kaçmaz, Y. S., Kuzubaş, T. U., Tarlacı, İ. ve Torul, O. (2024). Unequal outcomes in unequal times: The distributional consequences of Turkey's unorthodox policies. *Boğaziçi University, Working Papers*. Ekim 2025, <https://web.bogazici.edu.tr/torul/kktt.pdf>

Kahraman, R. (2025, Ağustos). Suriyeliler ne düşünüyor? - 3: Aralık - Haziran SUKOM analizi. *Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği*. Kasım 2025, <https://multeciler.org.tr/wp-content/uploads/2025/08/suriyeliler-ne-dusunuyor-3-sukom-tr.pdf>

Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2025, 25 Ağustos). Toplu konut bölgelerinde okul inşaatları hızla yükseliyor: Eğitim yatırımları son aşamada [YouTube Videosu]. Kasım 2025, <https://www.youtube.com/watch?v=aFlyQxiscac>

Kammermeier, M., Muckenthaler, M., Weiß, S. ve Kiel, E. (2025). Feminization of teaching: Gender and motivational factors of choosing teaching as a career. *Frontiers in Education*, 10, 1471015. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1471015/full>

Kaplan, P. (2024, 10 Haziran). Lisede sınıfta kalma var mı? 4 dersten kalınca sınıfta kalınır mı?. Kasım 2025, <https://www.pervinkaplan.com/detay/lisede-sinifta-kalma-var-mi-4-dersten-kalinca-sinifta-kalinir-mi/29117>

Kelleher, F. (Ed.). (2011). Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate. *Commonwealth Secretariat ve UNESCO*. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/UNESCO-2011-Women-and-the-teaching-profession.pdf?VersionId=qm3s54aIaji8V9W.emnhtKVHlQmrwMWB>

Kenneth, U. K., Ejike, I. N., Geneva, T. I., Janet, A. O. ve Evangel, C. A. (2023). The role of peer counselling in addressing substance abuse and addiction in high school students. *International Journal of Management & Entrepreneurship*, 5(12), 1221–1238. DOI: 10.51594/ijmer.v5i12.1534

Kesbiç, K., Korlu, Ö., Gencer, E. G., Terzi, G. N. ve Arık, B. M. (2024). Eğitim izleme raporu 2024. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2024/11/Egitim-Izleme-Raporu-2024.pdf>

Kesbiç, K., Tunca, E. ve Gencer, E. G. (2023, 15 Haziran). 6 şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremlerin eğitime etkileri bilgi notu - 2. *Eğitim Reformu Girişimi*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/06/KahramanmaraşMerkezliDepremlerinEgitimeEtkileriBilgiNotu_2.pdf

Keskin Demirel, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873943.pdf>

Kızılay (2024, Mart). Düzensiz göçün çocuk işçiliği üzerindeki etkileri: Türkiye'deki göçmen çocukların durumu. *Türkiye Kızılay Derneği Yayınları*.

<https://okuladonus.org/documents/duzensiz-gocun-cocuk-isciligi-uzerindeki-etkileri.pdf>

Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J. ve McElvany, N. (2023). The longitudinal development of students' well-being in adolescence: The role of perceived teacher autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 33(2), 496-513. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jora.12821>

Konold, T., Cornell, D., Jia, Y. ve Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *Aera Open*, 4(4), 2332858418815661. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858418815661>

Korlu, Ö. (2025). Geleceğin dünyasına hazırlanırken eğitim bütçesi: Türkiye'de eğitim harcamaları. *TÜSİAD ve ERG*. Kasım 2025, <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/11843-gelecegin-dunyasina-hazirlanirken-egitimin-butcesi-turkiye-de-egitim-harcamalari>

Korlu, Ö., Kesbiç, K., Gencer, E.G. ve Kotan, H. (2024). Geleceğin dünyasına hazırlanırken eğitime bakış: PISA 2022 bulguları ışığında Türkiye'de eğitimin durumu araştırması. *TÜSİAD ve ERG*. <https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/11618-gelecegin-dunyasina-hazirlanirken-egitime-bakis-pisa-2022-%20bulgulari-isiginda-turkiye-de-egitimin-durumu-arastirmasi>

Kovacevic Lepojevic, M., Trajkovic, M., Mijatovic, L., Popovic-Citic, B., Bukvic, L., Kovacevic, M., ... ve Radulovic, M. (2024). The relationship between teachers' disciplinary practices and school bullying and students' satisfaction with school: The moderated mediation effects of sex and school belonging. *PLoS one*, 19(5), e0303466. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11132461/>

Kraft, M. A., ve Lyon, M. A. (2024). The rise and fall of the teaching profession: Prestige, interest, preparation, and satisfaction over the last half century. *EdWorkingPaper*, No: 22-679. <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/Kraft%20Lyon%20-%20State%20of%20the%20Teaching%20Profession%20-%20April%202024.pdf>

Leijen, Ä., Lepp, L., Saks, K., Pedaste, M. ve Poom-Valickis, K. (2024). The shortage of teachers in Estonia: Causes and suggestions for additional measures from the perspective of different stakeholders. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2408641>

Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T. ve Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of adolescence*, 63, 1-10. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>

Mavi Yeşil Okul Resmî İnternet Sitesi (t.y.). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Kasım 2025, <https://maviyesilokul.meb.gov.tr/>

MEB (2015, 7 Ağustos). Bakan Avcı 'dan Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği açıklaması. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/bakan-avcidan-ozel-ogretim-kurumlari-yonetmeliği-aciklamasi/haber/9291/tr#:~:text=Bu%20arada%201%20Eyl%C3%BCl%202015,vermesine%20il%C5%9Fkin%20d%C3%BCzenlemeyi%20iptal%20etti.>

MEB (2023). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2022-23. Kasım 2025, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf

MEB (2023, 12 Temmuz). Depremden etkilenen illerin hizmet bölgelerine ilişkin düzenleme. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/depremden-etkilenen-illerin-hizmet-bolgelerine-iliskin-duzenleme/haber/30357/tr>

MEB (2024). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023-24. Kasım 2025, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf

MEB (2024, 31 Ocak). MEB 2024-2028 Stratejik Planı yayımlandı. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/meb-2024-2028-stratejik-plani-yayimlandi/haber/32485/tr>

MEB (2024, 1 Ağustos). Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *Resmî Gazete* (Sayı: 32619). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/08/20240801-2.htm>

MEB (2024, 1 Ağustos). Taşıma yoluyla eğitime erişim hükümlerini düzenleyen yönetmelik, *Resmî Gazete*'de. Kasım 2025, <https://meb.gov.tr/tasima-yoluyla-egitime-erisim-hukumlerini-duzenleyen-yonetmelik-resm-gazetede/haber/34405/tr>

MEB (2024, 5 Eylül). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” için izleme ve değerlendirme sistemi “TTKB-İDES” hayata geçirildi. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-icin-izleme-ve-degerlendirme-sistemi-ttkb-ides-hayata-gecirildi/haber/34687/tr>

MEB (2024, 12 Eylül). Türkiye'nin ilk “mesleki ortaokulları”nın eğitim vereceği iller belli oldu. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/turkiyenin-ilk-mesleki-ortaokullarinin-egitim-verecegi-iller-belli-oldu/haber/34771/tr>

MEB (2024, 19 Aralık). *Bakan Tekin, TBMM Kadına Karşı Şiddet ve Ayrımcılığın Önlenmesine Yönelik Meclis Araştırma Komisyonu'na katıldı.* <https://meb.gov.tr/bakan-tekin-tbmm-kadina-karsi-siddet-ve-ayrimciligin-onlenmesine-yonelik-meclis-arastirma-komisyonuna-katildi/haber/35800/tr>

MEB (2025). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024-25. Kasım 2025, https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf

MEB (2025, 6 Şubat). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci çalıştayları başlıyor. Kasım 2025, <https://meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-ogrenci-calistaylari-basliyor/haber/36244/tr>

MEB (2025, 5 Mart). *Lise öğrencileri arasında yürütülen “Şiddet Algısı Araştırması” sonuçları açıklandı.* Kasım 2025, <https://meb.gov.tr/lise-ogrencileri-arasinda-yurutulen-siddet-algisi-arastirmasi-sonuclari-aciklandi/haber/36505/tr>

MEB (2025, 10 Mart). Basın açıklaması. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/36552/>

MEB (2025, 16 Mart). Yapay zekâ destekli “MEBİ” bireysel öğrenme platformunu kullanan öğrenci ve mezun sayısı 1 milyonu aştı. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/yapay-zek-destekli-mebi-bireysel-ogrenme-platformunu-kullanan-ogrenci-ve-mezun-sayisi-1-milyonu-asti/haber/36623/tr#:~:text=Bug%C3%BCne%20kadar%209.%20s%C4%B1n%C4%B1ftan%20271,milyon%20185%20kullan%C4%B1c%C4%B1%20yararlanm%C4%B1%C5%9F%20oldu.>

MEB (2025, 16 Nisan). Basın açıklaması. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/36890/tr>

MEB (2025, 30 Nisan). Bakan Tekin, canlı yayında soruları yanıtladı. Kasım 2025, <https://meb.gov.tr/bakan-tekin-canli-yayinda-sorulari-yanitladi/haber/37059/tr>

MEB (2025, 10 Temmuz). Türkiye ile Suriye arasında “Eğitim İş Birliği Protokolü” imzalandı. Kasım 2025, <https://www.meb.gov.tr/turkiye-ile-suriye-arasinda-egitim-is-birligi-protokolu-imzalandi/haber/37737/ar>

MEB (2025, 31 Temmuz). Türkiye ve Suriye arasında eğitim alanında iş birliği protokolü hayata geçiriliyor. Kasım 2025, <https://meb.gov.tr/turkiye-ve-suriye-arasinda-egitim-alaninda-is-birligi-protokolu-hayata-geciriliyor/haber/37946/tr>

MEB (2025, 13 Eylül). Bakan Tekin, CNN Türk canlı yayınında soruları yanıtladı. Kasım 2025, <https://meb.gov.tr/bakan-tekin-cnn-turk-canli-yayininda-sorulari-yanitladi/haber/38304/tr>

MEB (2025, 26 Eylül). Bakan Tekin, Adıyaman'da okul açılışına katıldı. Kasım 2025, <https://meb.gov.tr/bakan-tekin-adiyaman-da-okul-acilisina-katildi/haber/38445/tr>

MEB (2025, 9 Ekim). *Bakan Tekin, TV100 canlı yayınında eğitim gündemini değerlendirdi.* <https://meb.gov.tr/bakan-tekin-tv100-canli-yayininda-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/38586/tr>

MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2025, 8 Ağustos). Çevre ve iklim okuryazarlığı için materyal geliştirme çalıştayı düzenlendi. Kasım 2025, <https://dhgm.meb.gov.tr/www/cevre-ve-iklim-okuryazarligi-icin-materyal-gelistirme-calistayi-duzenlendi/icerik/1153/tr>

MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2025, 5 Eylül). “ÇARE Projesi eğitici eğitimi” çalıştayı Ankara’da gerçekleştirildi. Kasım 2025, <https://dhgm.meb.gov.tr/www/care-projesi-egitici-egitimi-calistayi-ankarada-gerceklestirildi/icerik/1164/tr>

MEB HBÖGM (2025). *İzleme ve değerlendirme raporu 2024.* Kasım 2025, https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/05165645_izlemevedegerlendirmeraporu.pdf

MEB Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı (2025, 23 Eylül). Öğretmenlerin iyi oluş hâllerinin geliştirilmesi ve akran zorbalığına yönelik kapasitelerinin güçlendirilmesi eğitici eğitimi kursu başladı. Kasım 2025, <https://akademi.meb.gov.tr/www/ogretmenlerin-iyi-olus-hallerinin-gelistirilmesi-ve-akran-zorbaligina-yonelik-kapasitelerinin-guclendirilmesi-egitici-egitimi-kursu-basladi/icerik/89/tr>

MEB MTEGM (2025a). Meslek ortaokulu çerçeve öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Kasım 2025, https://meslek.meb.gov.tr/upload/Meslek-Ortaokulu/MESLEK_ORTAOKULU_COP_02.09.2025.pdf

MEB MTEGM (2025b). Millî Eğitim Bakanlığı Meslek Ortaokullarına Kayıt, Kabul, Nakil, Geçiş ve Beceri Alanı Seçimine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönerge. E-20880154-010.04-137482466, 14.08.2025. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2287.pdf>

MEB MTEGM (2024). Bölge Okulu, İhtisas, Sektör İçi ve Sektöre Entegre Özellikli Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönerge. E-20880154-10.04-96820530, 15.02.2024. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2212.pdf>

MEB OGM (2025, 5 Mart). Pilot olarak belirlenen 20 ilde çalışmalar başlatıldı. Kasım 2025, <https://ogm.meb.gov.tr/www/pilot-olarak-belirlenen-20-ilde-calismalar-baslatildi/icerik/2202>

MEB OGM (2025, 15 Haziran). Öğretim programlarında yeşil ve dijital beceriler çalıştayı düzenlendi. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Kasım 2025, <https://ogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarinda-yesil-ve-dijital-beceriler-calistayi-duzenlendi/icerik/2277>

MEB OGM (2025, 6 Ekim). Eğitime katılım ve devamsızlığı izleme projesi eğitim setlerinin değerlendirilmesi çalıştayı başladı. Kasım 2025, <https://ogm.meb.gov.tr/www/egitime-katilim-ve-devamsizligi-izleme-projesi-egitim-setlerinin-degerlendirilmesi-calistayi-basladi/icerik/2327/tr>

MEB ÖYEGM (2025, 13 Ekim). “Afetler ve dayanıklılık ayı” kapsamında okullarda eş zamanlı tatbikatlar yapıldı. Kasım 2025, <https://oyegm.meb.gov.tr/afetler-ve-dayaniklilik-ayi-kapsaminda-okullarda-es-zamanli-tatbikatlar-yapildi/haber/38612/tr>

MEB SGB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı. Kasım 2025, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

MEB SGB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Kasım 2025, <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/110>

MEB SGB (2023). 2023 yılı performans programı. Kasım 2025, <https://butceveperformans.meb.gov.tr/file/42.pdf>

MEB SGB (2024). 2024 yılı performans programı. Kasım 2025, <https://butceveperformans.meb.gov.tr/file/119.pdf>

MEB SGB (2024, 31 Ocak). Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 stratejik planı. Kasım 2025, <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112>

MEB SGB (2024, 15 Nisan). Manisa Milletvekili Bekir Başevirgen'in 7/9914, 7/10107, Gaziantep Milletvekili Sevdâ Karaca'nın 7/9988 ve İzmir Milletvekili Deniz Yücel'in 7/10104 numaralı yazılı soru önergelerinin cevabı. Sayı: E-32661919-610-62. Ekim 2024, <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T7/WebOnergeMetni/2b95abd5-f3e9-4867-a4fe-bce655fbc807.pdf>

MEB SGB (2024a, 23 Temmuz). Eskişehir Milletvekili Utku Çakırözer'in 7/5840, İzmir Milletvekili Hüsmen Kırkpınar'ın 7/12318, Antalya Milletvekili Aykut Kaya'nın 7/12475, İstanbul Milletvekili M. Satuk Buğra Kavuncu'nun 7/12618, İstanbul Milletvekili Ali Gökçek'in 7/12620, Ankara Milletvekili Semra Dinçer'in 7/12623, Gaziantep Milletvekili Mehmet Mustafa Gürban'ın 7/12626 ve İstanbul Milletvekili Turan Taşkın Özer'in 7/12732 esas numaralı yazılı soru önergelerinin cevabı. Sayı: E-32661919-610-84. Ekim 2024, <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T7/WebOnergeMetni/c62c1216-ad26-4f73-8e4d-f77fe8a33f93.pdf>

MEB SGB (2024b, 23 Temmuz). Ordu Milletvekili Seyit Torun'un 7/11408, Elazığ Milletvekili Gürsel Erol'un 7/11411, İstanbul Milletvekili Ali Gökçek'in 7/11412, İstanbul Milletvekili Yunus Emre'nin 7/11413, Bartın Milletvekili Aysu Bankoğlu'nun 7/11414, Diyarbakır Milletvekili Ceylan Akça Cupolo'nun 7/11511, Zonguldak Milletvekili Deniz Yavuzylmaz'ın 7/11627 ve Aydın Milletvekili Süleyman Bülbül'ün 7/11629 esas numaralı yazılı soru önergelerinin cevabı. Sayı: E-32661919-610-86. Ekim 2024, <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y2/T7/WebOnergeMetni/f26a9813-a75c-46d2-9b7b-42869448c7b7.pdf>

MEB SGB (2025a). 2024 yılı idare faaliyet raporu. Kasım 2025, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/07145320_148.pdf

MEB SGB (2025b). 2025 yılı performans programı. Kasım 2025, <https://butceveperformans.meb.gov.tr/file/145.pdf>

MEB SGB (2025, 12 Haziran). İstanbul Milletvekili Çiçek OTLU'nun 7/18061, Diyarbakır Milletvekili Mehmet KAMAÇ'ın 7/27796, Uşak Milletvekili Ali KARAoba'nın 7/27798, Isparta Milletvekili Hikmet Yalım HALICI'nın 7/27799, Adana Milletvekili Orhan SÜMER'in 7/28036, Artvin Milletvekili Uğur BAYRAKTUTAN'ın 7/28037, Aydın Milletvekili Evrim KARAKOZ'un 7/28038, Mersin Milletvekili Perihan KOCA'nın 7/28039, İstanbul Milletvekili Suat ÖZÇAĞDAŞ'ın 7/28044, Edirne Milletvekili Ahmet Baran YAZGAN'ın 7/28045, Kocaeli Milletvekili Ömer Faruk GERGERLİOĞLU'nun 7/28139, İstanbul Milletvekili İsa Mesih ŞAHİN'in 7/28146 numaralı soru önergelerinin cevabı. Sayı: E-32661919-610-61. <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y3/T7/WebOnergeMetni/a38acdd2-792b-4b59-8ff0-750ad330efaf.pdf>

MEB TTKB (2025, 13 Ekim). 13 Ekim Uluslararası Afet Risklerinin Azaltılması Günü. Kasım 2025, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/13-ekim-uluslararasi-afet-risklerinin-azaltilmasi-gunu/icerik/815/tr>

MEB TTKB (2025, 22 Ekim). Millî Eğitim Bakanlığı Yapay Zekâ Uygulamaları Etik Kurulu Yönergesi Kasım 2025, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/23133643_yapay_zeka_yonerge.pdf

Mesleki Eğitim Kanunu (1986, 19 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 19139). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (2021, 5 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 31386). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=38297&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği (2023, 8 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 32098).

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/02/20230208-10.htm>

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2023, 27 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 32234). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/06/20230627-2.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, 7 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 28758).

<https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2025, 22 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 32821). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/02/20250222-1.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (t.y.). 2025 liselere geçiş sistemi kapsamında merkezi sınava ilişkin istatistiki bilgiler. Kasım 2025,

https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/16205446_2025lgsistatistikleri.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okulları Yönetmeliği (2025, 12 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 32954).

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250712-2.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. (2025, 16 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 32784). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/01/20250116-2.htm>

Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014, 14 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 28941). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>

Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (2025, Şubat). Suriyeliler ne düşünüyor?-1: Suriyeli kadınlar. Kasım 2025,

<https://multeciler.org.tr/wp-content/uploads/2025/02/suriyeliler-ne-dusunuyor-1-suriyeli-kadinlar-tr-v2.pdf>

Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği (2025, Ağustos). Suriye'ye geri dönüşler izleme raporu. Kasım 2025,

<https://multeciler.org.tr/wp-content/uploads/2025/08/suriyeye-gonullu-geri-donus-raporu-tr-1.pdf>

OECD (2017). Gender imbalances in the teaching profession. Education Indicators in Focus. No. 49, *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/54f0ef95-en>.

OECD (2023). Assessing and anticipating skills for the green transition: Unlocking talent for a sustainable future, getting skills right. *OECD Publishing*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/assessing-and-anticipating-skills-for-the-green-transition_2ea6c0bb/28fa0bb5-en.pdf

OECD (2025). Results from TALIS 2024: The state of teaching. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

OECD (2025, 9 Eylül). Education at a glance 2025. *OECD Publishing*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en/full-report/how-severe-are-teacher-shortages-across-countries_781f4a97.html#section-d1e39525-5a5710a6b1

OECD (2025, 7 Ekim). How the green transition reshapes vocational education and training: Understanding the impact (OECD Policy Briefs, No. 33). *OECD Publishing*. https://www.oecd.org/en/publications/how-the-green-transition-reshapes-vocational-education-and-training_4819bf34-en/full-report.html

OECD (t.y.). TALIS 2024 statistical data compendium. Kasım 2025, <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaYTA0YzRhYmUtY2M0Ny00MGQxLWJhNTEtZTViNTU4NWRjYzMOIiwidCI6ImFjNDFjN2Q0LTFmNjEtNDYwZC1iMGY0LWZjOTI1YTJiNDcxYyIsImMiOj9>

Our World in Data. (t.y.). Malnutrition: Share of children who are stunted. Kasım 2025, <https://ourworldindata.org/grapher/share-of-children-younger-than-5-who-suffer-from-stunting?tab=line&time=earliest..2024&country=~TUR&mapSelect=~TUR>

Öğretmen Ağı (yayımlanacak). Öğretmen Dayanışma Alanı Projesi.

Öğretmen Ağı ve UNFPA (2024). Çocuk yaşta, erken ve/veya zorla evlilikler için önleme ve müdahale rehberi. Kasım 2025, https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/publications/CYEZE_Rapor_01.08.24.pdf

Öğretmenler Sitesi (2025, 6 Ağustos). Millî eğitim Akademisi açılacak şehirler netleştii! Hangi illerde akademi açılacak?. Kasım 2025, https://ogretmenlersitesi.com/haber/milli_egitim_akademisi_acilacak_sehirler_netlesti_hangi_illerde_akademi_acilacak-340676.html

ÖSYM (2022). 2022 YKS ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. Kasım 2025, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/EK/sayisalbilgiler20092022.pdf>

ÖSYM (2023). 2023 YKS ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. Kasım 2025, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/YERLESTIRME/EK/sayisalbilgiler_25092023.pdf

ÖSYM (2024a). 2024 KPSS lisans sayısal bilgiler. Kasım 2025, https://web.archive.org/web/20240930091800/https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler_kid23082024.pdf

ÖSYM (2024b). 2024 YKS ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. Kasım 2025, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/EK/sayisalbilgiler19092024.pdf>

ÖSYM (2025a). 2025 YKS ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. Kasım 2025, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/YKS/YERLEST%C4%BORME/EK/sayisalbilgiler-yked06102025.pdf>

ÖSYM (2025b). 2025 YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. Kasım 2025, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2025/YKS/YERLEST%C4%BORME/sayisalbilgiler_ykd25082025.pdf

ÖSYM (2025, 10 Temmuz). “Akademi Giriş Sınavı ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi” pazar günü yapılacak. Kasım 2025, <https://www.osym.gov.tr/TR,33401/akademi-giris-sinavi-ve-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-pazar-gunu-yapilacak-10072025.html>

Özer, M. (2023). Türkiye’nin mesleki eğitimle imtihanı. *Vakıfbank Kültür Yayınları*.

Özkan, A. T. (2025, 4 Mart). Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına soru önergesi. Kasım 2025, <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y3/T7/WebOnergeMetni/d4ecce97-62f4-40cf-90b2-647f8e6386d5.pdf>

Öztekin, N. (2025, 4 Kasım). Tüm öğrencilere bir öğün yemek vermenin maliyeti MEB bütçesinin yüzde 13’ü. *bianet*. <https://bianet.org/haber/tum-ogrencilere-bir-ogun-yemek-vermenin-maliyeti-meb-butcesinin-yuzde-13-u-313165>

Öztürk, M., Kapıcı, H. Ö., Karagül, S., Şahal, M., Karagöz, H. B. ve Yazar Savaşır, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli izleme raporu. *İLKE: İlim Kültür Eğitim Vakfı*. https://ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/5261/dosyalar/TYMM_online.pdf

P. A. Turkey. (2025, 29 Eylül). Turkey's retirees hit hardest by inflation: Purchasing power plummets. Kasım 2025, <https://www.paturkey.com/news/2025/turkeys-retirees-hit-hardest-by-inflation-purchasing-power-plummets-23783/>

Pervin Kaplan (2025, 4 Haziran). 2025 YKS: YÖK'e göre neden başvurular azaldı?. Kasım 2025, <https://www.pervinkaplan.com/detay/2025-yks-yoke-gore-neden-basvurular-azaldi/31393>

Pipa, J., Pepels, J., Gaitas, S., Goos, M., Peixoto, F., Belfi, B., Meissner, F. ve Klapproth, F. (2025). Summary of predictors and effects of grade retention in Europe. *Maastricht University Press*. <https://doi.org/10.26481/mup.rep.alter.2502.en>

Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459–480. https://www.researchgate.net/publication/248975598_Public_Accountability_in_the_Age_of_Neo-Liberal_Governance/citation/download

Sağol, B. (2025, 13 Ağustos). Eğitimden kısıldı, özellere akıtılıyor. *Birgün*. Kasım 2025, <https://www.birgun.net/haber/egitimden-kisildi-ozellere-akitiliyor-645236>

Sağol, B. (2025, 19 Eylül). Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası'ndan Bakan Tekin hakkında suç duyurusu. *Birgün*. Kasım 2025, <https://www.birgun.net/haber/ozel-sektor-ogretmenleri-sendikasi-ndan-bakan-tekin-hakkinda-suc-duyurusu-655002>

Sale, E., Sambrano, S., Springer, J. F. ve Turner, C. W. (2003). Risk, protection, and substance use in adolescents: a multi-site model. *Journal of drug education*, 33(1), 91-105. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12773027/>

See, B. H., Gorard, S., El-Soufi, N., Lu, B., Siddiqui, N. ve Dong, L. (2020). A systematic review of the impact of technology-mediated parental engagement on student outcomes. *Educational Research and Evaluation*, 26(3-4), 150-181. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803611.2021.1924791>

Sharma, R. ve Sen, S. (2012). Children with disabilities and supportive school ecologies. M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 281–296) içinde. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-0586-3_22

Someisem, A. ve Rheel, R. (2025, 25 Şubat). Syrian education minister: "Our goal is to expand learning pathways, not to ideologize curricula". *The New Arab*. Kasım 2025, <https://www.alaraby.co.uk/society/%D9%88%D8%B2%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%88%D8%B1%D9%8A-%D9%87%D8%AF%D9%81%D9%86%D8%A7-%D8%AA%D9%88%D8%B3%D9%8A%D8%B9-%D9%85%D8%B3%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D9%84%D8%A7-%D8%A3%D8%AF%D9%84%D8%AC%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC>

Spencer, D. A. (1997). Teaching as women's work. İçinde B. J. Biddle, T. L. Good ve I. F. Goodson (Ed.), *International handbook of teachers and teaching* (Cilt 3, s. 85–126). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4942-6_5#citeas

Sulukule Gönüllüleri Derneği. [@sulukulegonulluleri] (2025, 15 Eylül). 15 milyon çocuğa her gün bir öğün ücretsiz, sağlıklı beslenme vermenin maliyeti 6 milyar dolar. [Instagram gönderisi]. Instagram. https://www.instagram.com/p/DOib_45DBjM/

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2024, 27 Aralık). İçişleri Bakanı Ali Yerlikaya, 1 Ocak-1 Temmuz 2025 arasında tanınacak 3 kez çıkış-giriş hakkıyla ilgili açıklamalarda bulundu. Kasım 2025, <https://www.goc.gov.tr/icisleri-bakani-ali-yerlikaya-1-ocak-1-temmuz-2025-arasinda-taninacak-3-kez-cikis-giris-hakkiyla-ilgili-aciklamalarda-bulundu>

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (t.y.a). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin gönüllü, güvenli, onurlu ve düzenli geri dönüşü. Kasım 2025, <https://www.goc.gov.tr/gonullu-geri-donus#:~:text=G%C3%B6n%C3%BCll%C3%BC%20Geri%20D%C3%B6n%C3%BC%20C5%9F%20%28GGD%29%20nedir,ve%20onurlu%20bir%20C5%9Fekilde%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fmelidir>

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (t.y.b). Geçici koruma istatistikleri. Kasım 2025, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

T.C. İstanbul Valiliği (2025, 14 Nisan). Basın açıklaması (2025-32). <http://www.istanbul.gov.tr/basin-aciklamasi-2025-32>

TCCB SBB (2021). Sürdürülebilir kalkınma amaçları ve göstergeleri. Kasım 2025, <http://www.surdurulebiliralkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/SKA-ve-Gostergeleri-Kapak-Birlestirilmis.pdf>

TCCB SBB (2025, Ekim). 2026 yılı cumhurbaşkanlığı yıllık programı. Kasım 2025, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/10/2026-Yili-Cumhurbaskanligi-Yillik-Programi.pdf>

TEDMEM (2024). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler. *Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu*. <https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>

Tekdemir, N. ve Yılmaz, H. H. (2024). An empirical analysis of the determinants of child poverty in European countries. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 20(71), 95-112.

Theron, L. C. ve Engelbrecht, P. (2012). Caring teachers: Teacher–youth transactions to promote resilience. M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 265–280) içinde. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-0586-3_21

Tolmaç, S. (2024, 22 Aralık). Suriyelilerin ülkelerine dönüşlerini kolaylaştıracak yeni adımlar devrede. *Anadolu Ajansı*. Kasım 2025, <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/suriyelilerin-ulkelerine-donuslerini-kolaylastiracak-yeni-adimlar-devrede/3431244>

Tooze, A. (2022, 28 Ekim). Welcome to the world of the polycrisis. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/498398e7-11b1-494b-9cd3-6d669dc3de33>

TRT Haber (2023, 4 Mayıs). 45 bin öğretmen atamasında öncelik deprem bölgesine kaydırıldı. Kasım 2025, <https://www.trthaber.com/haber/gundem/45-bin-ogretmen-atamasinda-oncelik-deprem-bolgesine-kaydirildi-764826.html>

TRT Haber (2025, 6 Eylül). Bakan Kurum: Kasım ayında tüm konteyner kentler kaldırılacak. Kasım 2025, <https://www.trthaber.com/haber/gundem/bakan-kurum-kasim-ayinda-tum-konteyner-kentler-kaldirilacak-918994.html#:~:text=%22Deprem%20b%C3%B6lgesinde%20%C3%A7ad%C4%B1rda%20kalan%20hi%C3%A7bir%20vatanda%C5%9F%C4%B1m%C4%B1z%20yok%22&text=Deprem%20ard%C4%B1ndan%2011%20ilde%20yakla%C5%9F%C4%B1k,konteynerlerin%20AFAD%20koordinasyonunda%20kald%C4%B1r%C4%B1laca%C4%9F%C4%B1n%C4%B1%20bildirdi>

TÜİK (2024, 30 Aralık). Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2024. Kasım 2025, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2024-53714>

TÜİK (2025). Türkiye’deki çocuklar 2024: İstatistiklere bakış. Kasım 2025, https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/Turkiye_Cocuk_2024TR.pdf

TÜİK (2025, 18 Mart). Çocuk sağlığı ve yoksunluğu, 2024. Kasım 2025, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuk-Sagligi-ve-Yoksunlugu-2024-57934>

- TÜİK (2025, 18 Nisan). İstatistiklerle çocuk, 2024. Kasım 2025, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2024-54197>
- TÜİK (2025, 2 Haziran). Hanehalkı tüketim harcaması, 2024. Kasım 2025, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2024-53957>
- TÜİK (2025, Ağustos 1). Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2024 [Veri bülteni]. Kasım 2025, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Guvencilik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2024-53989>
- TÜİK (2025, 3 Kasım). Tüketici Fiyat Endeksi – Ekim 2025. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Ekim-2025-54185>
- Türk Eğitim-Sen (2022, Ocak). Ücretli öğretmen sayısı zirve yaptı. Kasım 2025, <https://turkegitimsen.org.tr/ucretli-ogretmen-sayisi-zirve-yapti/>
- Türk Eğitim-Sen (2022, Şubat). Ücretli öğretmen sayısı zirve yaptı. *Türk Eğitim-Sen Haber Bülteni*, (198). <https://turkegitimsen.org.tr/storage/2023/02/198.pdf>
- Türk Eğitim-Sen (2023, Ocak). Şubatta en az ücretli öğretmen sayısı kadar, yani en az 80.000 atama yapılacağı duyurulmalıdır. Kasım 2025, <https://turkegitimsen.org.tr/181856-2/>
- Türk Eğitim-Sen (2025, 25 Şubat). 2024-25 eğitim-öğretim yılında ücretli öğretmen sayısı 78 ilde 86 bin 136'ya yükseldi. Kasım 2025, <https://turkegitimsen.org.tr/2024-25-egitim-ogretim-yilinda-ucretli-ogretmen-sayisi-78-ilde-86-bin-136ya-yukseldi/>
- Türk Eğitim-Sen (2025, 10 Ekim). Proje okuluna atamada mahkemeden yürütmeyi durdurma kararı. Kasım 2025, <https://turkegitimsen.org.tr/proje-okuluna-atamada-mahkemeden-yurutmeyi-durdurma-karari/>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Kasım 2025, <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/#:~:text=MADDE%2042%2D%20Kimse%2C%20e%C4%9Fitim%20ve,g%C3%B6zetim%20ve%20denetimi%20alt%C4%B1nda%20yap%C4%B1l%C4%B1r>
- Türkiye Yüzyılı Resmî İnternet Sayfası (t.y.). Türkiye Yüzyılı. Kasım 2025, <https://turkiyeyuzyili.com/>
- UNESCO (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence [Yapay zekâ etiğine ilişkin tavsiye kararı]. Kasım 2025, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>
- UNESCO (2024a). Eğitim ve araştırmada üretken yapay zekâ kılavuzu. Kasım 2025, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390842/PDF/390842tur.pdf.multi>
- UNESCO (2024b). Green school quality standard: Greening every learning environment. Kasım 2025, <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/09/Green%20school%20quality%20standard%20Greening%20every%20learning%20environment.pdf?hub=802>
- UNESCO (2025). Recasting teaching as a collaborative profession — Fact sheet for World Teachers' Day 2025. Kasım 2025, https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2025-10/1512_25_factsheet_WorldTeachersDay_2025.pdf
- UNESCO ve International Task Force on Teachers for Education 2030 (2024). Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- UNESCO ve LSHTM (2025). Education and nutrition: Learn to eat well. UNESCO. <https://unesco.org.uk/site/assets/files/16909/392932eng.pdf>

Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (s. 13–31) içinde. Springer.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-0586-3_2

UNICEF (t.y.) The situation of children in Syria. Kasım 2025, <https://www.unicef.org/syria/situation-children-syria>

UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. (2025). Innocenti Report Card 19: Child Well-Being in an Unpredictable World. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/innocenti/media/11111/file/UNICEF-Innocenti-Report-Card-19-Child-Wellbeing-Unpredictable-World-2025.pdf>

UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu (2024). 2024-25 eğitim öğretim yılı yabancı öğrenci istatistikleri. Kasım 2025, <https://okuladonus.org/documents/yabanci-ogrenci-istatistikleri-2024-25-egitim-ogretim-yili.pdf>

UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu (2024, Temmuz). Okula dönüş kampanyası raporu 2023 – 2024. <https://www.unicef.org/turkiye/media/17946/file/Okula%20D%C3%B6n%C3%BC%20Kampanyas%C4%B1%20Raporu.pdf.pdf>

UNICEF Türkiye Eğitim Sektörü Çalışma Grubu (2025, Ağustos). Okula dönüş ebeveyn anketi raporu: 2024–2025 eğitim öğretim yılı. *UNICEF*. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/118336>

Uyan-Semerci, P., Erdoğan, E., Akkan, B. ve Durmuş, G. (2025). Krizler çağında çocuk olmak: Türkiye’de pandemi sonrasında çocukların iyi olma hâlini yeniden düşünmek. *İstanbul Bilgi Üniversitesi*. <https://cocuguniyiolmahali.bilgi.org.tr/wp-content/uploads/2025/03/Krizler-Caginda-Cocuk-Olmak-Arastirma-Sonuc-Raporu.pdf>

Vaccari, V. ve Gardinier, M. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11, 68–86. 10.18546/IJDEGL.11.1.05. https://www.researchgate.net/publication/333854172_Toward_one_world_or_many_A_comparative_analysis_of_OECD_and_UNESCO_global_education_policy_documents

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. ve Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://psycnet.apa.org/record/2014-34065-011>

Varner, F. A., Lamb, S. J., Tse, H. W., Charles, A. R., Smith, N. A. ve Butler-Barnes, S. T. (2025). School climate and Black adolescents’ psychological functioning: The roles of parental self-efficacy and parenting practices. *Behavioral Sciences*, 15(7), 933. <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/7/933>

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S. ve Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers’ job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(4), 114. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09831-4>

Wilkins, A. W. ve Mifsud, D. (2024). What is governance? Projects, objects and analytics in education. *Journal of Education Policy*, 39(3), 349–365. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2024.2320874#d1e159>

YEĞİTEK (2025). Eğitimde yapay zekâ politika belgesi ve eylem planı (2025-2029). Kasım 2025, https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf

Yıldırım, M. ve Erdoğan, S. (2023). Türkiye’de% 20’lik gelir gruplarının yapmış olduğu harcamalar ile enflasyon karşılaştırmasına yönelik bir inceleme (2010-2022). *Journal of Economics and Research*, 4(2), 74-84.

Yılmaz, F. N. ve Orakcı, Ş. (2025). Okul rehberlik hizmetlerinin kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2081-2101.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/91532/1555268>

Yılmaz, İ. H. (2025, 13 Mayıs). Türkiye'deki Suriyelilerin geri dönüşü: Zorluklar, fırsatlar ve politika önerileri çalıştay raporu. *Gaziantep Üniversitesi Göç Enstitüsü*. https://www.researchgate.net/publication/393750392_Turkiye'deki_Suriyelilerin_Geri_Donusu_Zorluklar_Firsatlar_ve_Politika_Onerileri_Calistay_Raporu_13_MAYIS_2025

YÖK (t.y.). 2025- YKS okul türlerine göre başvuran ve yerleşen aday sayıları. Kasım 2025,

<https://istatistik.yok.gov.tr/>



Yazarlar

Kayıhan Kesbiç
Gülen Naz Terzi
Özgenur Korlu
Ekin Gamze Gencer
Burcu Meltem Arık

Koordinasyon

Kayıhan Kesbiç

Veri Görselleştirme

Özgenur Korlu

Katkıda Bulunanlar

Umay Aktaş Salman
Serdar Güneri
Sena Duygu Topçu
Ayşe Naçar
Şeyma Dağıstan Terzi
Yaprak Sarıışık
Irmak Akıncı
Yakup Yıldırım

Yayına Hazırlayanlar

Özgenur Korlu
Kayıhan Kesbiç
Gülen Naz Terzi
Serdar Güneri
Burcu Meltem Arık
Umay Aktaş Salman
Ekin Gamze Gencer

Yayın Kimliği Tasarımı

Fayn

Dizgi

Tasarımhane

Kapak Tasarımı

Mert Tügen

İstanbul, Kasım 2025

Bu yayına şu şekilde referans veriniz:

Kesbiç, K., Terzi, G. N., Korlu, Ö., Gencer, E. G. ve Arık, B. M. (2025). Eğitim izleme raporu 2025.

Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2025>



egitimreformugirisimi.org