

2025'TE EĞİTİM

Yenilikler, Gelişmeler ve Arayışlar



2025'TE EĞİTİM

Yenilikler, Gelişmeler ve Arayışlar

İpek Coşkun Armağın

Volkan Levent Akgünlü

Refika Angkasa

Furkan Doęu

Fatma Betül Ercan

Fatma Betül Karalı İmram

Turgay Öntaş

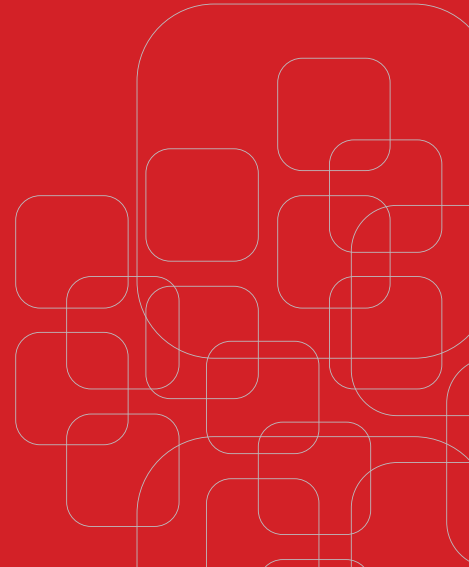
Eren Halil Özberk

Özlem Turan

Zeynep Yalçıntař

Zeynep Yıldız

Münübe Yılmaz



Yazarlar

İpek Coşkun Armağan
Volkan Levent Akgünlü
Refika Angkasa
Furkan Doęu
Fatma Betül Ercan
Fatma Betül Karalı Impram
Turgay  ntař
Eren Halil  zberk
Özlem Turan
Zeynep Yalçıntař
Zeynep Yıldız
M n be Yılmaz

Katkı Sunan

Hilal Yazıcı

Editör

Amine Ertürk
Semra G len

Grafik Tasarım

Betül Berra Kurt

Enstitü Sosyal | Değerlendirme Raporu No. 03
2025'te Eğitim: Yenilikler, Gelişmeler ve Arayışlar

NUN Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları
Birinci Baskı: Aralık 2025

Baskı ve Cilt / Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.ř.
Güzeltepe Mah. Mareřal Fevzi  akmak Cad. B Blok No: 29/1/1 Eyüpsultan, İstanbul/TÜRKİYE
Tel: 0212 354 30 00
Sertifika No: 46403

  2025 Enstitü Sosyal

Bu yayının tüm hakları Enstitü Sosyal'e aittir. Enstitü Sosyal'in izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

Enstitü Sosyal | Burhaniye Mah. Hacı Reřit Pařa Sok. No:18 Üsküdar, İstanbul/TÜRKİYE
Tel: 0216 422 00 22 | <https://www.enstitusosyal.org> | info@enstitusosyal.org

ÖN SÖZ

Son yıllarda Türkiye’de eğitim; mevzuat düzenlemeleri, müfredat güncellemesi, dijitalleşme adımları ve kurumsal yeniden yapılanmaların eş zamanlı biçimde yürütüldüğü dinamik bir dönemin içinden geçmektedir. Enstitü Sosyal olarak, bu yoğun değişim sürecini anlamlandırmak, 2024-2025 dönemi eğitim politikalarında öne çıkan meseleleri bütüncül bir bakışla değerlendirmek ve bir yol haritası sunmak üzere *2025’te Eğitim Raporu’nu* sizler için hazırladık.

Bu yıl özellikle zorunlu eğitimin geleceği, kademeler arası geçiş sisteminin standartlaşması ve yeni müfredat modelinin ilk uygulama yılı öne çıkan tartışma başlıkları olmuştur. Okula başlama yaşı ile dijital dünyada çocuk hakları da gündemdeki diğer önemli meseleler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte rapora, eğitim gündeminde henüz sınırlı bir düzeyde yer alan ancak sistemin geleceği açısından kritik öneme sahip konular da analitik bir çerçeveye dâhil edilmiştir: öğrencilerin güçlü yönlerini erken yaşta tanıyıp geliştirmeyi hedefleyen yetenek yönetimi, matematik öğretiminde kaliteyi ve tutarlılığı artırmayı amaçlayan standart geliştirme çalışmaları, ilkokulda dil ve düşünme gelişiminin temelini oluşturan söz varlığına ilişkin çalışmalar, öğrencilerin muhakeme ve problem çözme kapasitesini güçlendirmeye yönelik düşünme becerisi çerçevesi ve eğitim içeriklerimizin kültürel çeşitliliği nasıl yansıttığına dair dekolonizasyon perspektifleri.

Eğitim sisteminde geçtiğimiz yılda farklı alanlara yönelik birçok yenilikçi adım atılmıştır. Bununla birlikte, bu adımların uygulamadaki istikrarı, kurumlar arası koordinasyonun güçlendirilmesi, veri temelli izleme mekanizmalarının geliştirilmesi ile mevcut kapasite ve kaynakların daha verimli kullanımına dair ihtiyaçlar da görünür hâle gelmiştir. Bu noktada, politika yapıcılar açısından stratejik çerçevenin yalnızca *neyin* değiştiği üzerinden değil, bu değişimin *ne kadar etkili uygulanabildiği* açısından da ele alınması gerektiği açıktır. Raporda yer alan değerlendirmeler, eğitim alanındaki mevcut dönüşümün güçlü yönlerini ortaya koyarken eş zamanlı olarak sürdürülebilirliğin ve etkililiğin sağlanması için hangi yapıların desteklenmesi gerektiğine de işaret etmektedir.

Eğitim alanında yürütülen tartışmaların sağlıklı bir zeminde ilerleyebilmesi için veriye dayalı analizlerin ve düzenli değerlendirme raporlarının büyük önem taşıdığına inanıyoruz. Bu raporun, 2024-2025 dönemindeki gelişmeleri anlamlandırmak ve geleceğe yönelik politika adımlarını tartışmaya açmak üzere güçlü bir referans noktası oluşturacağını ümit ediyorum.

Raporun hazırlanmasında emeği geçen tüm araştırmacılara, katkı sunan akademisyenlere ve süreci titizlikle yürüten çalışma ekibine teşekkür ederim. Eğitim alanındaki dönüşümü izlemeye, anlamlandırmaya ve tartışmaya açmaya yönelik çalışmalarımızın, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için değerli bir yol haritası oluşturmasını temenni ediyorum.

Dr. İpek Coşkun Armağan
Enstitü Sosyal, Genel Koordinatör



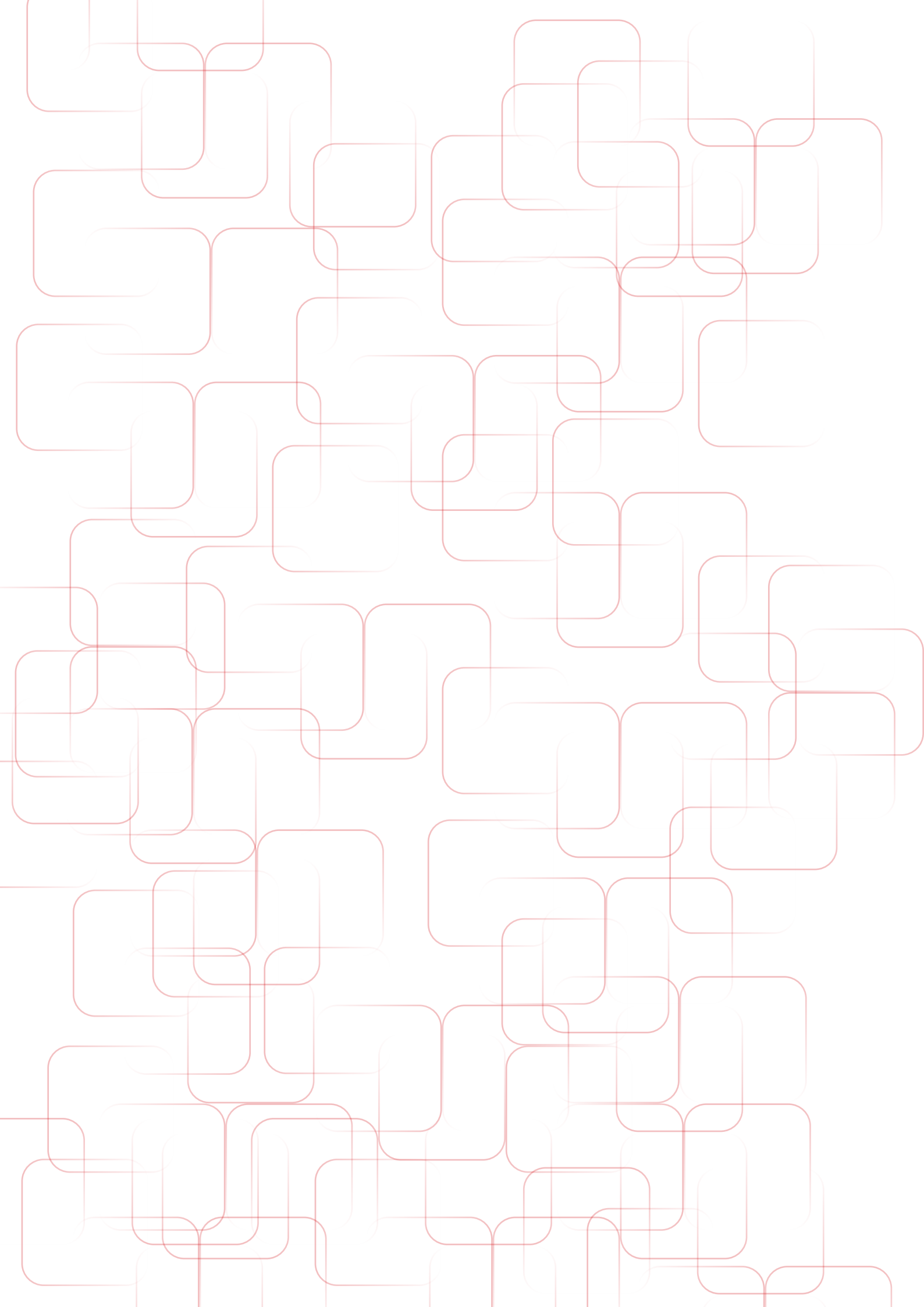


YÖNETİCİ ÖZETİ

Bu rapor, 2024-2025 döneminde eğitim alanında hayata geçirilen düzenlemelerin sistemin işleyişine, kurumsal yapısına ve uygulama süreçlerine etkilerini incelemektedir. Bulgular, bu yılın eğitim politikalarında üç alanın belirleyici olduğunu göstermektedir: (i) zorunlu eğitimin geleceği, (ii) kademeler arası geçiş sisteminin standartlaşması, (iii) yeni müfredat sisteminin ilk uygulama yılı.

- 2025 yılında 12 yıllık zorunlu eğitimin 12 yılı tamamlanmıştır. Bu bakımdan sistemin uygulamasındaki imkânlar ve riskler değerlendirilebilir. Uygulamada bilhassa zorunlu eğitimin lise kademesi ile ilgili farklı tartışmalar ve talepler vardır. Bu durum, zorunlu eğitim kapsamında lise kademesinde daha “sade ve esnek” bir yapı arayışını yansıtmaktadır. Söz konusu tartışmalar büyük ölçüde eğitimin süresi ekseninde yoğunlaşmıştır, ancak lise eğitiminin niteliğine ilişkin çok boyutlu değerlendirmelere ihtiyaç vardır.
- Kademeler arası geçiş sistemi bağlamında özellikle LGS, psikometrik açıdan her yıl kendi içinde tutarlı sonuçlar üretmektedir. Yine de yıllar arası karşılaştırılabilirliği mümkün kılan teknik mekanizmalara yönelik geliştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.
- TYMM’nin 1, 5 ve 9. sınıflarda başlayan ilk yılında ders kitaplarına dönük olumlu değerlendirmeler gündeme yansımıştır. Bununla birlikte, programın kavramsal çerçevesinin uygulamada nasıl karşılık bulduğu, izlenmesi gereken bir alan olarak öne çıkmıştır. MEB, uygulamayı izlemek için TTKB-İDES üzerinden veri toplamaya başlamıştır; ancak bu verilerin kamuoyuyla paylaşılması ve müzakereye açılması önemlidir.
- Okula başlama yaşının 69 ay olarak düzenlenmesi ve 66-68 aylık çocukların veli talebiyle kayıt yaptırabilmesi, aynı sınıfta 66-84 ay aralığında çocukların bulunmasıyla geniş bir gelişimsel farklılık yaratmış; bu durum öğretim sürecinin yönetimini zorlaştırmıştır. Bu yaş döneminde 72 aydan önce çocuklarda, bir-iki aylık gelişim farkının bile anlamlı sonuçlar doğurduğu görülmektedir.
- “Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi”, Cumhurbaşkanlığı’nca imzalanarak çocukların dijital mecralardaki güvenliğine dair farkındalığı güçlendiren önemli bir adım olmuştur. Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin üçüncü maddesi gereğince 16 yaş altı çocukların akıllı telefon ve sosyal medya kullanımına kısıtlama getirilmelidir.
- Eğitimde yetenek yönetimi, çocukların potansiyellerini keşfetme ve doğru yönlendirme açısından bir başka önemli gündemdir. Türkiye’de özel yeteneklilerle ilgili özel programlar ve eğitim ortamları oluşturulmaktadır. Ancak bu öğrencilerin gelişimleri ve yaşam boyu izlenmesi konusunda sınırlılıklar bulunmaktadır ve buna dönük iyi yapılandırılmış izleme ve destekleme tasarımına ihtiyaç vardır.
- Yükseköğretimde uluslararasılaşma, yayın kalitesi ve kontenjan planlaması gibi alanlarda yapısal düzenlemeler ve politika arayışları öne çıkmıştır.
- Son olarak, eğitimde bilgi üretimi ve pedagojik yaklaşımları yeniden düşünmeye yönelik girişimler öne çıkmaktadır. Eğitimde dekolonizasyon tartışmaları, programların epistemolojik çerçevesinin farklı bilgi gelenekleri ışığında değerlendirilmesine odaklanmaktadır. İlkokul çocuklarının söz varlığı araştırması etkin bir dil gelişimi için kapsamlı bir veri seti sağlarken, Düşünme Becerileri projesi çocukların kavramsal ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen uygulamalar ortaya koymaktadır.





İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	1
YÖNETİCİ ÖZETİ	3
TABLO VE GRAFİK LİSTESİ	6
KISALTMA LİSTESİ	7
1. MEB Mevzuatında Değişimler ve Yeni Kararlar.....	9
2. Millî Eğitim Akademisine Dair Tartışmalar	17
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin İlk Uygulama Yılı	25
4. Okula Başlama Yaşı Düzenlemesi Tartışmaları.....	31
5. Lise Eğitiminde Dönüşüm Tartışmaları.....	35
6. Eğitimde Yetenek Yönetimi İhtiyacı.....	43
7. Ortaöğretime Geçişte Ölçme ve Değerlendirme Standartları	53
8. Eğitim ve Kamu Politikalarında Dijital Farkındalık Gündemi	63
9. Eğitimde Yapay Zekâ Gündemi ve Düzenlemeleri.....	71
10. Eğitimde Aile Katılımı Uygulamaları.....	81
11. Eğitim Finansmanı	89
12. Yükseköğretimde Gelişme ve Düzenlemeler	99
13. Eğitimde Dekolonizasyon: Türkiye'de Geç Kalmış Bir Tartışmanın İlk Adımı.....	107
14. Matematik Eğitiminde Standartlar.....	113
15. Türkiye'de İlkokul Çocuklarının Söz Varlığı	119
16. Eğitimde Düşünme Becerilerinin Güçlendirilmesi için Bir Çerçeve.....	125



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	21
Tablo 2. Farklı Ülkelerde Okula Başlama Yaşı	33
Tablo 3. 2023-2025 LGS Katılım ve Tam Puan Oranları	55
Tablo 4. MEB'in Eğitimde Aile Katılımına Yönelik Programları.....	84
Tablo 5. Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Uyruklarına Göre Sayıları (2024-2025)	102
Tablo 6. Ülkelerin Yayın Göstergeleri (2018-2022)	103

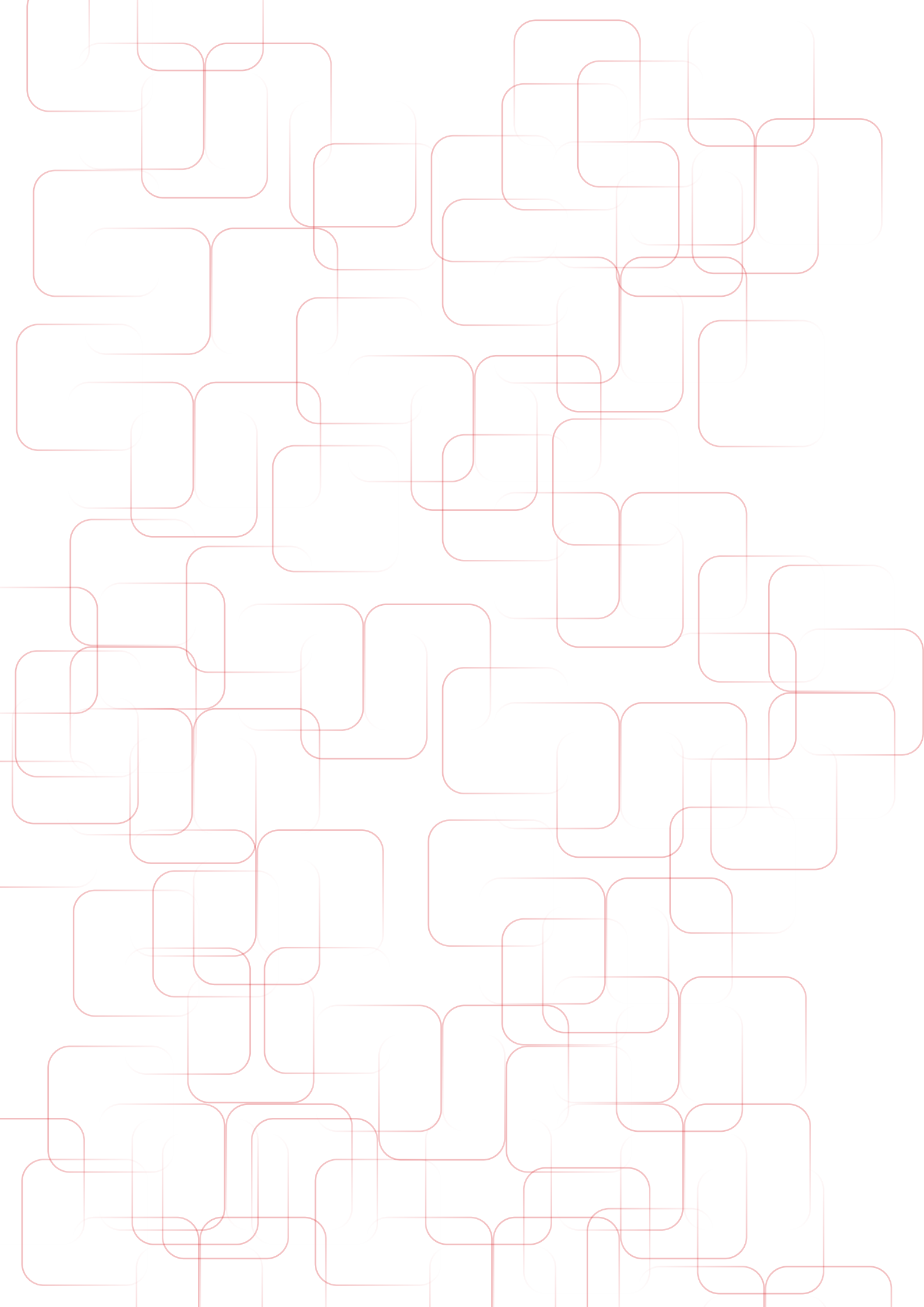
GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1. KPSS Başvuru ve Atama Sayıları (2020-2025).....	22
Grafik 2. Cinsiyete Göre Ortalama Eğitim Süresi (2011-2024)	37
Grafik 3. LGS Katılımcıları Arasında Tam Puan Alan Öğrencilerin Yıllara Göre Değişimi (2023-2025) ..	56
Grafik 4. Toplam Eğitim ve MEB Bütçesi (2022-2025).....	91
Grafik 5. Merkezî Yönetim Bütçesine Göre En Büyük Bütçeye Sahip Beş Bakanlık (2025)	92
Grafik 6. YÖK ve ÖSYM Bütçesi (2022-2025)	92
Grafik 7. Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2025).....	93
Grafik 8. OECD Ülkelerinde İlköğretim ve Ortaöğretim Kademelerinde Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (2021)	94
Grafik 9. OECD Ülkelerinde Yükseköğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (2021)	95
Grafik 10. OECD Ülkelerinde Lisans Programlarına Yeni Başlayan Öğrencilerin Mezuniyet Oranları (2023)	104

KISALTMA LİSTESİ

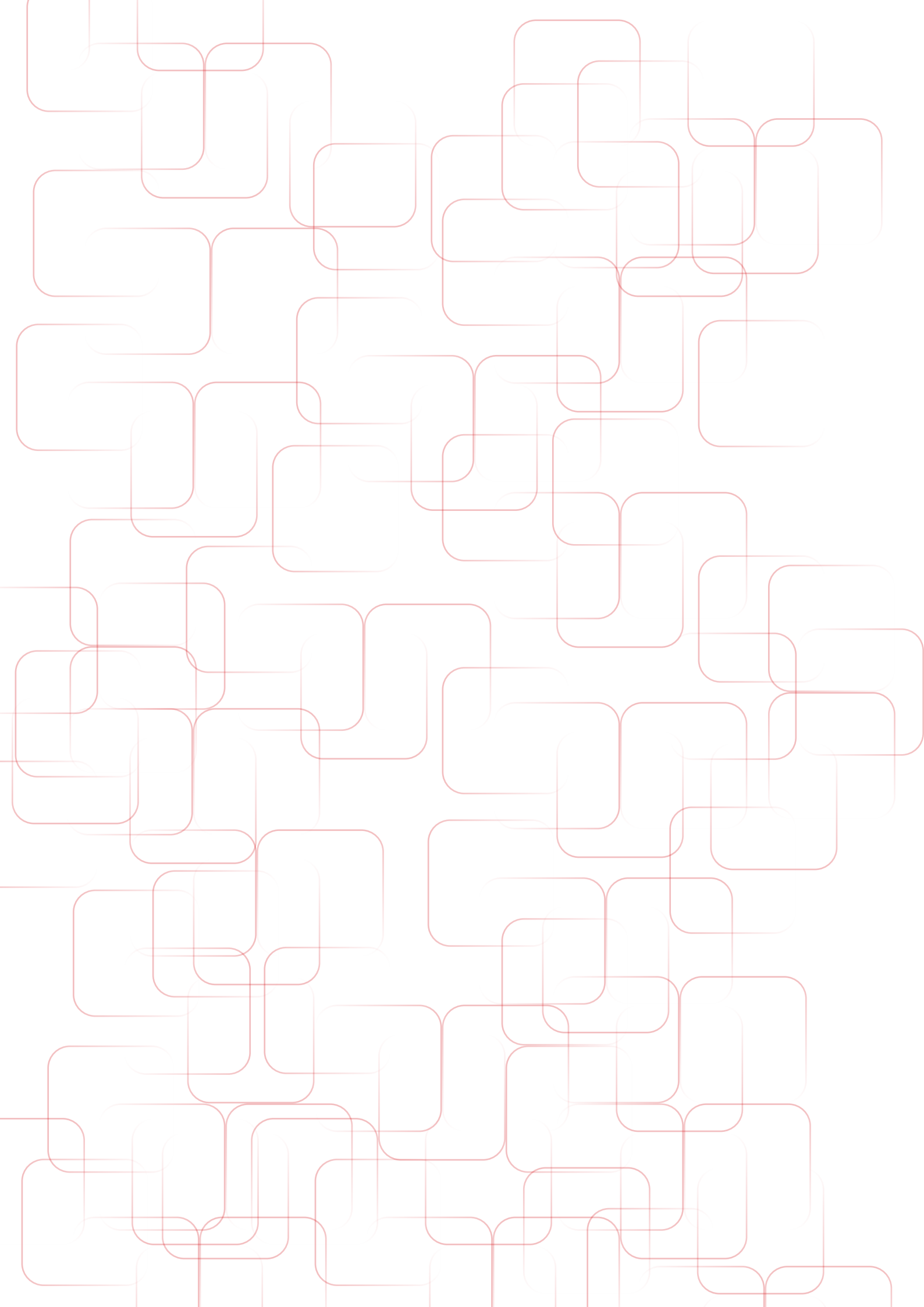
■ ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
■ AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
■ BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
■ BTK	Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu
■ EBA	Eğitim Bilişim Ağı
■ FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
■ HEMBA	Halk Eğitim Merkezleri Bilişim Ağı
■ KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
■ LGS	Liselere Geçiş Sistemi
■ MEA	Millî Eğitim Akademisi
■ MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
■ MEB HBÖGM	Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
■ MEB ÖDSGM	Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
■ MEB SGB	Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
■ MEB TEGM	Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
■ MEBBYS	Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Yönetim Sistemi
■ MTK	Madde Tepki Kuramı
■ NCME	<i>The National Council on Measurement in Education</i> (Eğitimde Ölçüm Ulusal Konseyi)
■ NCTM	<i>National Council of Teachers of Mathematics</i> (Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi)
■ NIE	<i>National Institute of Education</i> (Ulusal Eğitim Enstitüsü)
■ OECD	<i>Organization for Economic Co-operation and Development</i> (İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
■ Ofqual	<i>The Office of Qualifications and Examinations Regulation</i> (Nitelikler ve Sınav Düzenleme Ofisi)
■ ÖBA	Öğretmen Bilişim Ağı
■ ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
■ SBB	Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı
■ TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
■ TTKB-İDES	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Sistemi
■ TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
■ TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
■ TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
■ YEĞİTEK	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
■ YHEMBA	Yurtdışı Halk Eğitim Merkezleri Bilişim Ağı
■ YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
■ YÖK	Yükseköğretim Kurulu
■ YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanlığı
■ YZ	Yapay Zekâ





MEB MEVZUATINDA **DEĞİŞİMLER VE YENİ KARARLAR**





MEB MEVZUATINDA DEĞİŞİMLER VE YENİ KARARLAR

2024-2025 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatında öğretmenlik mesleği, okul yönetimi, özel eğitim kurumları ve dijital dönüşüm alanlarında önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu dönem içerisinde çıkarılan kanun, yönetmelik ve politika belgeleri, öğretmen yetiştirme süreçlerinden yapay zekâ uygulamalarına, okul kütüphanelerinin dönüşümünden proje okullarının yeniden yapılandırılmasına kadar geniş bir alanda eğitim politikalarının yönünü belirlemiştir.

23 Kasım 2024'te Resmî Gazete'de yayımlanan *Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği* ile MEB'e bağlı resmî ve özel okullardaki kütüphane hizmetleri modernize edilmiştir. Yönetmelik ile, on bin ve üzeri kitabı bulunan okullara kütüphaneci atanması zorunlu hâle getirilerek, kütüphanelerin yalnızca kitap depolama alanı olmaktan çıkarılıp aktif öğrenme merkezleri olarak kullanılması hedeflenmiştir. Yönetmelik kapsamında ödünç verme ve envanter işlemlerinin, merkezî dijital otomasyon sistemi üzerinden yürütülmesi karara bağlanarak kütüphaneler arası kaynak paylaşımı kolaylaştırılmıştır (MEB, 2024c).

6 Aralık 2024'te yayımlanan *Öğrencilerin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile okullarda öğrencilerin kıyafet standartları yeniden düzenlenmiştir. Yapılan değişiklikle öğrenci formalarının dört yıl süreyle kullanılabilmesi kararlaştırılmış ve velilere ek mali yük getirilmesinin önüne geçilmiştir. Ayrıca formaların okul-aile birliği ve öğretmenler kurulunun ortak kararıyla belirlenmesi zorunlu hâle getirilmiş, özel günlerde velilerin ek harcama yapmasının önüne geçilmiştir (MEB, 2024b). Önceki yönetmelik, devletin öğrencilerin görünümüne müdahalesini azaltarak okul kültürünü daha birey merkezli hâle getirmeyi hedeflemişti. Ancak bu serbestlik, okullar arasında kıyafet standardı ve görünüm birliğini zayıflatarak özellikle sosyoekonomik farklılıkların görünürleşmesine yol açtı. Önceki “mutlak özgürlük” anlayışından kısmen geri adım atan 2024 tarihli yeni düzenleme ise pedagojik, ekonomik ve toplumsal dengeyi önceleyen bir çerçeveye yönelmiştir. Ayrıca, forma değişikliğinin dört yıl boyunca yapılamayacağı hükmüyle velilere ekonomik yük getirmeyen, uzun vadeli bir istikrar hedeflenmiştir.

21 Aralık 2024'te yürürlüğe giren *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği*, aday öğretmenlik sürecini ve kariyer basamaklarını Öğretmenlik Mesleği Kanunu doğrultusunda yeniden şekillendirmiştir. Aday öğretmenlerin en az 240 saatlik hizmet içi eğitim alması zorunlu hâle gelirken uzman ve başöğretmen ünvanları için hizmet süresi, eğitim ve sınav koşulları ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Yönetmelikteki değişiklik, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kurumsal niteliğinin güçlendirilmesi noktasında önemli bir girişim olmuştur (MEB, 2024a).





16 Ocak 2025'te yayımlanan *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik* ile sözleşmeli öğretmenlik sistemi yeniden yapılandırılarak üç yıl görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçiş süreçleri netleştirilmiş ve önceki düzenlemeler yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2025j). Yeni düzenleme ile sözleşmeli öğretmenlerin üç yıl kesintisiz görev yaptıktan sonra kadroya geçeceği hükmüne bağlanarak kadroya geçenlerin özlük, maaş ve tayin hakları kadrolu öğretmenlerle eşitlenmiştir. Ayrıca, üç yıllık zorunlu hizmet süresi sonrasında genel atama esaslarına tabi olma ilkesi getirilmiş ve önceki karma uygulamalar yürürlükten kaldırılarak sistem tek çatı altında birleştirilmiştir.

19 Mart 2025'te yürürlüğe giren *Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği* ile öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçleri yeniden düzenlenmiştir. Yönetmeliğe göre Millî Eğitim Akademisi, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik hazırlık ve gelişim programları düzenleyecek; yeterlikleri güncelleyecek ve kamu kurumlarına eğitim hizmeti sunacaktır. Aday öğretmenler aldıkları teorik dersler sonrasında sınavlara tabi tutulacak, başarısız olanların akademikle ilişkisi kesilecektir (MEB, 2025c).

26 Nisan 2025'te yayımlanan *Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği* ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin görev ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır. Yerel yönetimlerde yetki paylaşımı, raporlama ve koordinasyon mekanizmaları güçlendirilmiş; taşra teşkilatının daha etkili çalışması hedeflenmiştir (MEB, 2025h).

8 Temmuz 2025'te yayımlanan *Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile eğitim kurumlarının yapısı ve fiziki standartlarına ilişkin önemli düzenlemeler getirilmiştir. Özel eğitim ana sınıfları dâhil olmak üzere “ana sınıfları” sadece ilkokullar bünyesinde değil, ortaokullar bünyesinde de açılarak faaliyet gösterecektir. Ayrıca güzel sanatlar liselerinde tiyatro bölümü açılabilmesi için fiziki standartlar yeniden düzenlenmiş; en az 100 metrekare büyüklüğünde, profesyonel ses ve ışık ekipmanlarına sahip, akustik düzenlemesi yapılmış bir tiyatro salonu ile her biri en az 30 metrekare olan üç prova odası ve bir aynalı oda bulunması zorunlu hâle getirilmiştir (MEB, 2025b).

11 Temmuz 2025'te yayımlanan *Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin organizasyonel yapısı, izleme-denetim sistemleri ve altyapı yükümlülükleri kapsamlı biçimde güncellenmiştir. Biyometrik kimlik doğrulama sistemleri zorunlu hâle getirilmiş, öğrenci ve personel giriş-çıkışlarının yüz tanıma ve kamera sistemleriyle entegre edilerek kayıt altına alınması istenmiştir. Kayıtlar en az 90 gün süreyle muhafaza edilecek, teknik altyapı eksiklikleri “mücbir sebep” olarak kabul edilmeyecektir. Buna ek olarak, sunulan eğitim hizmetlerinin etkililiğini ve sürekliliğini artırmaya yönelik olarak, bireysel telafi eğitimlerinde saat sınırı 12 saate yükseltilmiş, programların tamamlanma süresi ise 24 aya kadar uzatılmıştır (MEB, 2025i).

12 Temmuz 2025'te yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okulları Yönetmeliği* ile proje okullarına ilişkin kriterler yeniden tanımlanmıştır. Okullar “özel program uygulayan” ve “özel proje uygulayan” olmak üzere iki kategoriye ayrılmış, öğretmen ve yönetici görevlendirme süreçleri şeffaflaştırılmış ve izleme-değerlendirme mekanizmaları güçlendirilmiştir (MEB, 2025g).

19 Temmuz 2025'te yayımlanan *Eğitim ve Kültür Yayınları Yönetmeliği* ile ders kitapları dışındaki basılı ve dijital kültür yayınlarının seçim, inceleme ve yayımlanma süreçleri yeniden yapılandırılmıştır. Yönetmelikle telif, tercüme, derleme ve işlenmiş eserlerin çoğaltma ve yayma hakları Bakanlığa ait olacak; eser sahibine işleme ve temsil hakkı tanınacaktır (MEB, 2025a).

30 Temmuz 2025'te yayımlanan *Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği* ile Akademi bünyesinde görevlendirilecek sözleşmeli personel için kapsamlı düzenlemeler getirilmiştir. Sözleşmeli personelin eğitim, deneyim ve pedagojik formasyon gibi kriterleri karşılaması zorunlu tutulmuş; sözleşme süresi, görev tanımı, ücret ve performans değerlendirme esasları belirlenmiştir (MEB, 2025d).

5 Eylül 2025'te yayımlanan *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* ile özel okulların idari, mali ve işleyiş süreçlerine kapsamlı bir güncelleme getirilmiştir. Ücret belirleme esasları yeniden tanımlanmış, marka lisans sözleşmeleri detaylandırılmış, yatılılık ve öğrenci barınma koşulları modernize edilmiştir (MEB, 2025f).

Son olarak, *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği* kapsamında milyonlarca öğrenciyi ilgilendiren İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi'nde önemli değişiklikler yapılmıştır. Sadece 8. sınıflarda haftada bir ders saati olarak verilen “Rehberlik ve Kariyer Planlama” dersi, “Rehberlik ve Yönlendirme” adıyla yeniden düzenlenerek 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmak üzere ortaokulun tüm kademelerine yaygınlaştırılmıştır (Bkz. 6. Eğitimde Yetenek Yönetimi İhtiyacı). Bu değişiklikle Bakanlık, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda kişisel, sosyal, kültürel ve duygusal gelişimlerini destekleyerek öğrencilerin kendilerini tanımalarına, ilgi ve becerilerini keşfetmelerine ve geleceğe daha bilinçli şekilde hazırlanmalarına katkı sağlamayı amaçlamıştır (MEB, 2025e).



ÖNERİLER

- 1 Öğretmen yetiştirme ve geliştirme bağlamında, Millî Eğitim Akademisinin uygulama kapasitesi güçlendirilmeli ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri okul temelli uygulamalarla desteklenmelidir.
- 2 Uzman ve başöğretmenlik sınav ve değerlendirme süreçlerinde teorik bilginin yanı sıra öğretim tasarımı, sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı gibi uygulamalı yeterlikler de göz önünde bulundurulmalıdır.
- 3 Sözleşmeli öğretmenlik sisteminde kadroya geçiş sonrasında mentörlük programları uygulanarak öğretmenlerin mesleki adaptasyonu desteklenmelidir.
- 4 Millî Eğitim Akademisi kapsamında yönetici gelişim modüllerinde okul müdürlerinin liderlik, veriye dayalı yönetim ve topluluk yönetimi alanlarında becerilerinin artırılması önemlidir. Bu noktada, Enstitü Sosyaldeki Okul Gelişim Programı (OGEP) kapsamında geliştirilen müdür yetiştirme programı gibi eğitimlerle liderlik, veri temelli karar alma, okul iklimi yönetimi, paydaş iletişimi ve etik liderlik gibi temalar yönetici gelişim modüllerine entegre edilebilir. Ayrıca, okul içi performans izleme, öğretmen motivasyonu, veli katılımı ve topluluk temelli okul yönetimi gibi konular, Millî Eğitim Akademisinin okul lideri eğitimlerinde veya çevrim içi eğitim platformlarında vaka temelli atölye çalışmalarında işlenebilir.
- 5 Rehberlik ve Yönlendirme dersi, kapsamı genişletilerek öğrencilerin mesleki farkındalıklarını ve yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik dijital uygulamalarla desteklenmelidir.
- 6 Okul ders kitapları dışındaki kültür ve eğitim yayınları için şeffaf ve uzman bir editöryal kurul oluşturulmalı, dijital içerik üretiminde açık erişim ilkeleri esas alınmalıdır.
- 7 Yeni Eğitim ve Kültür Yayınları Yönetmeliği çerçevesinde, öğretmenlerin içerik üretimine katılımı telif veya proje hibeleri gibi destek mekanizmalarıyla teşvik edilmelidir.
- 8 MEB mevzuatında yapılan düzenlemelerin etkisini ölçmek ve takip edebilmek amacıyla bağımsız izleme ve değerlendirme raporları yıllık olarak yayımlanmalıdır.
- 9 Eğitim mevzuatı ile alakalı değişikliklerin uygulanma süreci il, ilçe ve okul düzeyinde ayrı ayrı karşılaştırmalı olarak izlenmelidir.
- 10 Politika belgeleri ve yönetmeliklerin hazırlanma süreçlerinde öğretmen sendikaları, akademisyenler ve sivil toplum kuruluşları olmak üzere farklı paydaşların katılımı sağlanmalıdır. Katılım süreçlerinde farklı bakış açılarını temsil eden tarafların da görüş bildirebilmesine imkân tanınmalı, katılım mekanizmaları daha dengeli ve şeffaf biçimde yapılandırılmalı, her paydaşın sürece etkili ve eşit biçimde katkı sunabileceği bir diyalog zemini oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241221-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Resmî Gazete. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241206-12.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024c). *Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/11/20241123-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025a). “Eğitim ve Kültür Yayınları Yönetmeliği” yürürlüğe girdi. <https://www.meb.gov.tr/egitim-ve-kultur-yayinlari-yonetmeliği-yururluge-girdi/haber/37831/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025b). *Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*, Resmî Gazete’de yayımlandı. <https://www.meb.gov.tr/meb-kurum-acma-kapatma-ve-ad-verme-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik-resmi-gazetede-yayimlandi/haber/37707/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025c). “Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği”, Resmî Gazete’de yayımlandı. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-akademisi-baskanligi-yonetmeliği-resm-gazetede-yayimlandi/haber/36661/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025d). *Millî Eğitim Akademisi Sözleşmeli Eğitim Personeli Yönetmeliği*. Resmî Gazete. <https://www.google.com/url?q=https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/07/20250730-11.htm&sa=D&source=editor-s&ust=1767083812193320&usg=AOvVaw0mEMLLbclfn16Caypqc>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025e). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Haftalık Ders Çizelgesi Değişikliği*. Resmî Gazete. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-akademisi-baskanligi-yonetmeliği-resm-gazetede-yayimlandi/haber/36661/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025f). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/09/20250905-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025g). *Millî Eğitim Bakanlığı Proje Okulları Yönetmeliği* yürürlüğe girdi. <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanligi-proje-okullari-yonetmeliği-yururluge-girdi/haber/37763/tr>



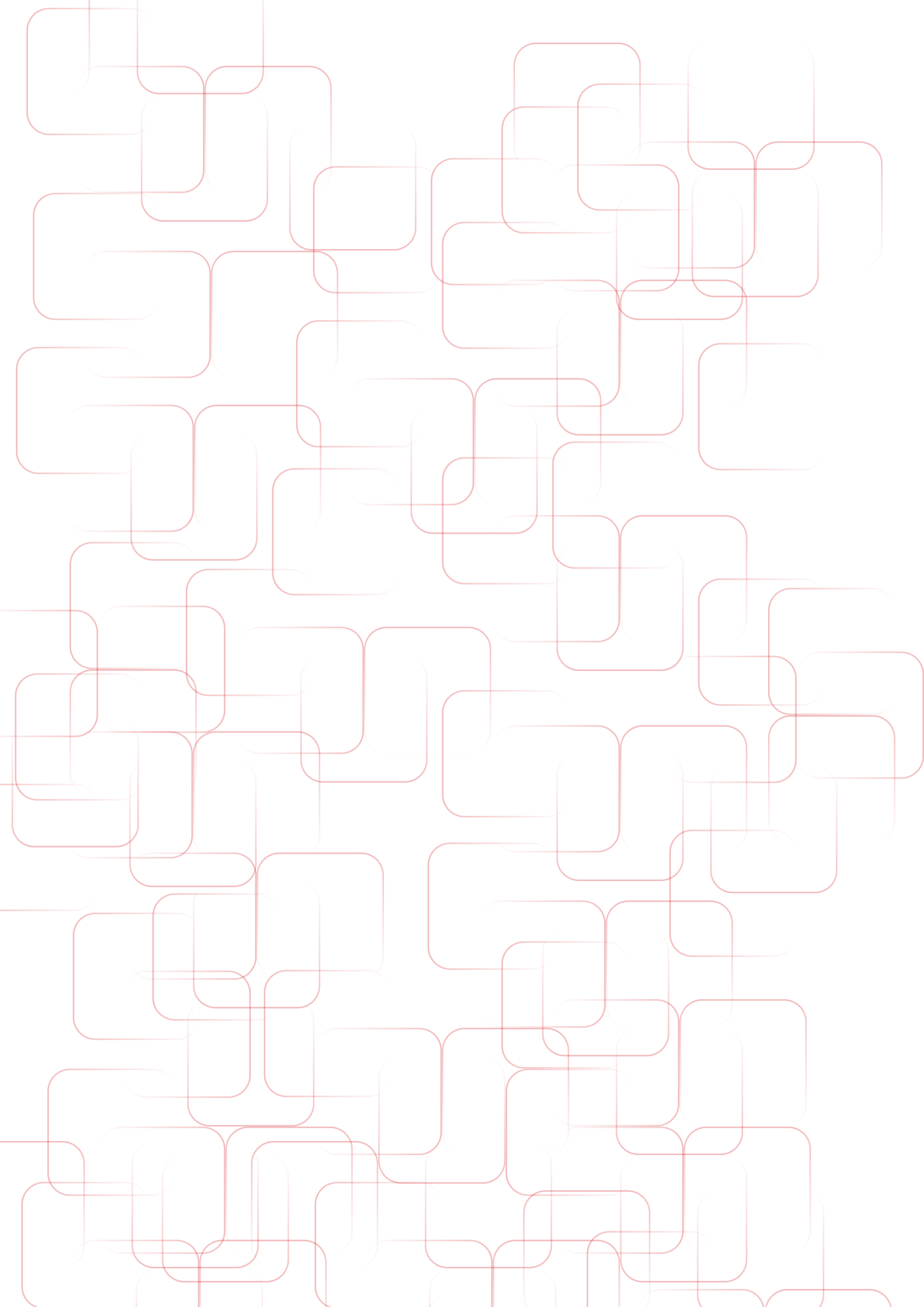
Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025h). “*Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği*”, *Resmî Gazete’de yayımlandı*. <https://meb.gov.tr/mill-egitim-mudurlukleri-yonetmeliği-resm-gazetede-yayimlandi/haber/37017/tr>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025i). “*Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*”, *Resmî Gazete’de yayımlandı*. <https://www.meb.gov.tr/ozel-egitim-kurumlari-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik-resmi-gazetede-yayimlandi/haber/37757/tr>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025j). *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*. Resmî Gazete. <https://www.google.com/url?q=https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/01/20250116-2.htm&sa=D&source=editors&ust=1767083812190822&usg=A-OvVaw3q9yv6alsCNRVYtHQEt3k0>

MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİNE DAİR TARTIŞMALAR





MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİNE DAİR TARTIŞMALAR



Millî Eğitim Akademisi (MEA), Millî Eğitim Bakanlığının uzun süredir gündeminde yer alan bir öğretmen yetiştirme reformu girişimi olarak değerlendirilebilir. Farklı zamanlarda gerçekleştirilen Millî Eğitim Şûralarında da gündeme gelmiş olan Akademi düşüncesi, 18 Ekim 2024 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan 7528 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yasal statü kazanmış ve 01 Ocak 2025 itibarıyla, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün kaldırılmasıyla faaliyete geçmiştir (MEB, 2025).

Türkiye’de kamu kurumlarının son yıllarda farklı meslek alanlarına yönelik “akademi” yapılanmalarına yöneldiği görülmektedir (Adalet Akademisi, Diyanet Akademisi vb.). Bu yapılanmalar, lisans mezunlarını kurumun özgün mesleki ve bürokratik kültürüne uyumlu hâle getirmeyi amaçlamaktadır.

MEA da benzer bir kurumsal mantığın Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) teşkilat yapısına uyarlanmış biçimi olarak değerlendirilebilir. MEA’nın örgütsel temeli, uzun yıllardır öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim politikalarının yürütücüsü olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün kurumsal mirası üzerine inşa edilmektedir. Akademi, öğretmen adaylarının mesleğe geçişini standardize etmeyi, görevdeki öğretmen ve yöneticilerin sürekli mesleki gelişimini kurumsal bir çerçeveye oturtmayı hedeflemektedir. Böylece öğretmenlik kariyer basamaklarının yönetimi, atama, ilerleme ve eğitim süreçleri tek merkezli ve bütüncül bir insan kaynağı geliştirme politikası altında yeniden yapılandırılmaktadır.

MEA’nın kuruluş süreci, kamuoyunda en çok eğitim fakültelerinin konumuna ilişkin tartışmalar üzerinden şekillenmiştir. Tartışmalar, Akademinin öğretmen yetiştirme sürecinde “alternatif mi, yoksa tamamlayıcı bir rol mü üstleneceği” sorusunu gündeme getirmiştir. Resmî söylem, Akademinin eğitim fakültelerinin yerine geçmeyeceği, aksine onları tamamlayacağı yönündedir.





Ancak bu vurgu, yükseköğretim ile Bakanlık arasındaki iş bölümüne dair belirsizlikleri tam anlamıyla ortadan kaldırmamaktadır.

MEA'nın, öğretmen adaylarına MEB uygulamalarını doğrudan deneyimleme fırsatı sunması ve böylece öğretmenlik mesleğine geçişte kurumsal uyumu artırması beklenmektedir. Akademi modeliyle, öğretmen adaylarının ek bir adaylık veya oryantasyon sürecine gerek kalmadan göreve başlamaları

planlanmaktadır. Bununla birlikte hâlihazırda öğretmenlik diplomasına sahip ancak henüz istihdam edilmemiş mezunların, MEA aracılığıyla atanma sürecinde özlük haklarında oluşabilecek farklılıklar, sistemin en önemli tartışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Yeni insan kaynağı modeliyle geçmiş uygulamalar arasındaki geçişin sosyal ve hukuki açıdan dikkatle yönetilmesi, sürecin sağlıklı ilerlemesi ve olası hak kayıpların önlenmesi açısından önemlidir.

MEA, öğretmen yetiştirmeyi, istihdamı ve mesleki gelişimi doğrudan etkileyen bir uygulamayı içerisinde barındırmaktadır. Bununla birlikte Akademi, Türkiye dinamiklerinin yanında farklı ülkelerdeki uygulamalar da göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Birçok ülkede farklı öğretmen yetiştirme uygulamalarına rastlamak mümkündür (Tablo 1.).

Öğretmen yetiştirme politikalarında ülkeler genellikle üç temel formasyon modeline odaklanmaktadır: eş zamanlı, ardışık veya karma modeller. Türkiye farklı dönemlerde ilgili modellerde deneyim kazanmış bir ülkedir. Hâlen eğitim fakülteleri, ilahiyat fakülteleri ve spor bilimleri fakültelerinde yürütülen lisans programlarında eş zamanlı pedagojik formasyon modeli uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra, belirli başarı ortalamasına (2,50 ve üzeri) sahip öğrenciler lisans süresince pedagojik formasyon alabilmekte; mezunlara ise sertifika programı olanağı sunulabilmektedir.

MEA'nın kurulmasıyla birlikte bu iki formasyon uygulamasının (lisans ve mezun formasyonu) işlevini yitireceği yönünde bir politika dönüşümü öngörülmektedir. Bu değişim, öğretmenlik mesleğine geçişte yeni bir merkezî hazırlık aşaması oluşturmakta; ancak mevcut sistemle uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Özellikle, eğitim fakültelerinde pedagojik formasyonu eş zamanlı tamamlayan adaylarla, herhangi bir formasyona sahip olmadan MEA sürecine katılacak adaylar arasındaki uygulama farklılıklarının nasıl yönetileceği belirsizdir.



Tablo 1. Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Ülke	Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları
Fransa	Fransa'da öğretmen yetiştirme süreci, üniversitelere bağlı Öğretmenlik ve Eğitim Enstitüleri (<i>Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation-INSPE</i>) tarafından yürütülmektedir. Adaylar, lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra, (<i>Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation-MEEF</i>) yüksek lisans programına devam eder ve bu süreçte öğretmenlik mesleğine yönelik alan, pedagojik formasyon ve okul deneyimi dersleri alırlar. Programın sonunda ilgili yarışma sınavını geçen adaylar bir yıl süreyle ücretli stajyer öğretmen olarak görev yapar. Staj sürecinin başarıyla tamamlanmasının ardından, adaylar tam yetkili öğretmen ve devlet memuru statüsü kazanırlar (Eurydice, 2024b).
Estonya	Estonya'da öğretmen yetiştirme süreci, Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne göre yapılandırılmakta, öğretmenlik programları lisans ve yüksek lisans düzeylerinde toplam 300 AKTS'lik bütünlük bir eğitimi içermektedir. Okul öncesi öğretmenleri, genellikle 180 AKTS'lik lisans programlarında yetiştirilmekte; özel gereksinimli çocuklarla çalışma veya kurum yönetimi gibi ileri yeterlikler için 120 AKTS'lik yüksek lisans programları sunulmaktadır. Temel eğitim ve ortaöğretim için genel sınıf öğretmenleri beş yıllık bütünlük programlarla (eş zamanlı model), branş öğretmenleri ise üç yıllık lisans ve iki yıllık yüksek lisans sürecinden oluşan ardışık bir modelle yetiştirilmektedir. Mezuniyetin ardından adaylar uyum ve mentörlük süreçleriyle mesleğe geçişi tamamlamaktadırlar (Eurydice, 2023).
Finlandiya	Finlandiya'da öğretmen yetiştirme, üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yürütülmekte; okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği programları genellikle bütünlük modellerle 3-5 yıllık eğitim süreçlerini içermektedir. Tüm öğretmenlik programlarında 60 AKTS'lik pedagojik formasyon ve okul uygulaması zorunludur. Branş öğretmenleri ise önce alan eğitimi alıp ardından pedagojik formasyonla tamamlanan ardışık bir modelle yaklaşık 5-6 yılda yetiştirilmektedir. Mesleki eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenler için ise önce ilgili alanda mesleki uzmanlık ve iş deneyimi, ardından 60 AKTS'lik öğretmenlik pedagojisi gerekmektedir (Eurydice, 2024a).
İngiltere	İngiltere'de öğretmen yetiştirme, hem üniversite merkezli hem de okul merkezli programlarla yürütülmektedir. Adayların çoğu bir yıllık lisansüstü programlara katılmaktadır ve bu programlarda en az 24 hafta okul deneyimi zorunludur. Üniversite temelli PGCE (<i>Postgraduate Certificate in Education</i>) programlarının yanı sıra School Direct ve SCITT (<i>School-Centred Initial Teacher Training</i>) gibi okul odaklı modeller yaygınlaşmıştır. Lisans düzeyinde ise BED (<i>Bachelor of Education</i>), BA/BSc (<i>Bachelor of Arts/Bachelor of Science, alan lisansları</i>) ve öğretmenliğe geçişi sağlayan entegre modellerle öğretmen arzı sağlanmaktadır (Long ve Danechi, 2023).
Singapur	Singapur'da öğretmen yetiştirme, Ulusal Eğitim Enstitüsü (<i>National Institute of Education-NIE</i>) tarafından yürütülmekte; tüm adaylar BA/BSc derecesi ile eğitim diplomasını birleştiren üniversite temelli bir modele göre yetiştirilmektedir. Programlar akademik derinlik ile mesleki yeterliği dengeleyen bir yapıda tasarlanmıştır. Tüm öğretmen adaylarına zorunlu uygulama (<i>practicum</i>) imkânı sağlanmıştır. NIE'nin geliştirdiği uluslararası uygulama değişim olanakları ve güçlü araştırma altyapısı, öğretmen eğitiminin kanıta dayalı biçimde yenilenmesini desteklemektedir. Üniversiteleşme süreciyle birlikte NIE bünyesinde çok sayıda araştırma merkezi kurulmuş ve Singapur'a özgü pedagojik veriler üzerinden reformlar geliştirilmiştir (Gopinathan ve Loh, 2024).

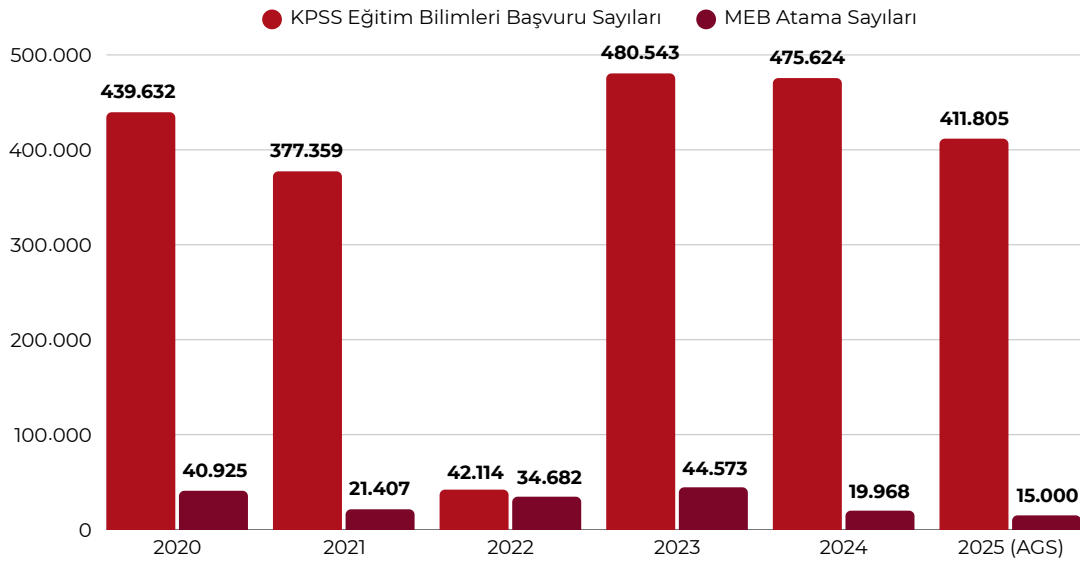
MEA, farklı fakülte ve yüksekokul mezunlarını ortak bir eğitim programı altında bir araya getirerek öğretmen istihdam sürecini bütünlüştürmeyi amaçlamaktadır. Hâlihazırda pedagojik formasyon eğitimi almış öğretmen adaylarının bu sistemde nasıl değerlendirileceği ve önceki kazanımlarının nasıl tanınacağı, adalet ve denklik ilkeleri açısından çözülmesi gereken bir politika alanıdır. MEA'nın kurulmasının temel gerekçelerden biri mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde uygulama eğitimi süresinin yetersiz olduğuna dair değerlendirmelerdir. Bugün yürürlükte olan "Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" (MEB, 2018), eğitim fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin kapsamını ve işleyişini belirlemektedir. Bu derslerin büyük ölçüde



kısa süreli ve sınırlı gözlem temelli yürütülmesi, mezunların sahaya yeterince hazırlıklı girmedığı yönünde eleştirilere neden olmaktadır. MEA açığı kapatmak üzere, öğretmen adaylarını MEB'in kurumsal ortamlarında uzun süreli uygulamalara dâhil etmeyi hedeflemektedir.

MEA'ya geçişle birlikte adayların seçiminde uygulanan aşamalarda da farklılıklar olmuştur. Artık adaylar ÖSYM'nin gerçekleştirdiği Akademi Giriş Sınavı (AGS) aracılığı ile ana seçilme deneyimini yaşayacaklardır. Sonrasında MEA eğitimleri süresince çoklu değerlendirme araçları ile değerlendirilecekleri ve süreç değerlendirmesinin öne çıkacağı uygulamalarla karşılaşacaklardır. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek olası zorluklardan birisi arz ve talep dengesi arasındaki açıklıkla ilişkilendirilebilir. Ancak burada atama sayılarındaki düşüş ile başvuran aday sayısı arasındaki makasın açıklığı da birlikte düşünülmelidir (Grafik 1.).

Grafik 1. KPSS Başvuru ve Atama Sayıları (2020-2025)



Kaynak: ÖSYM verileri esas alınarak oluşturulmuştur.

ÖNERİLER

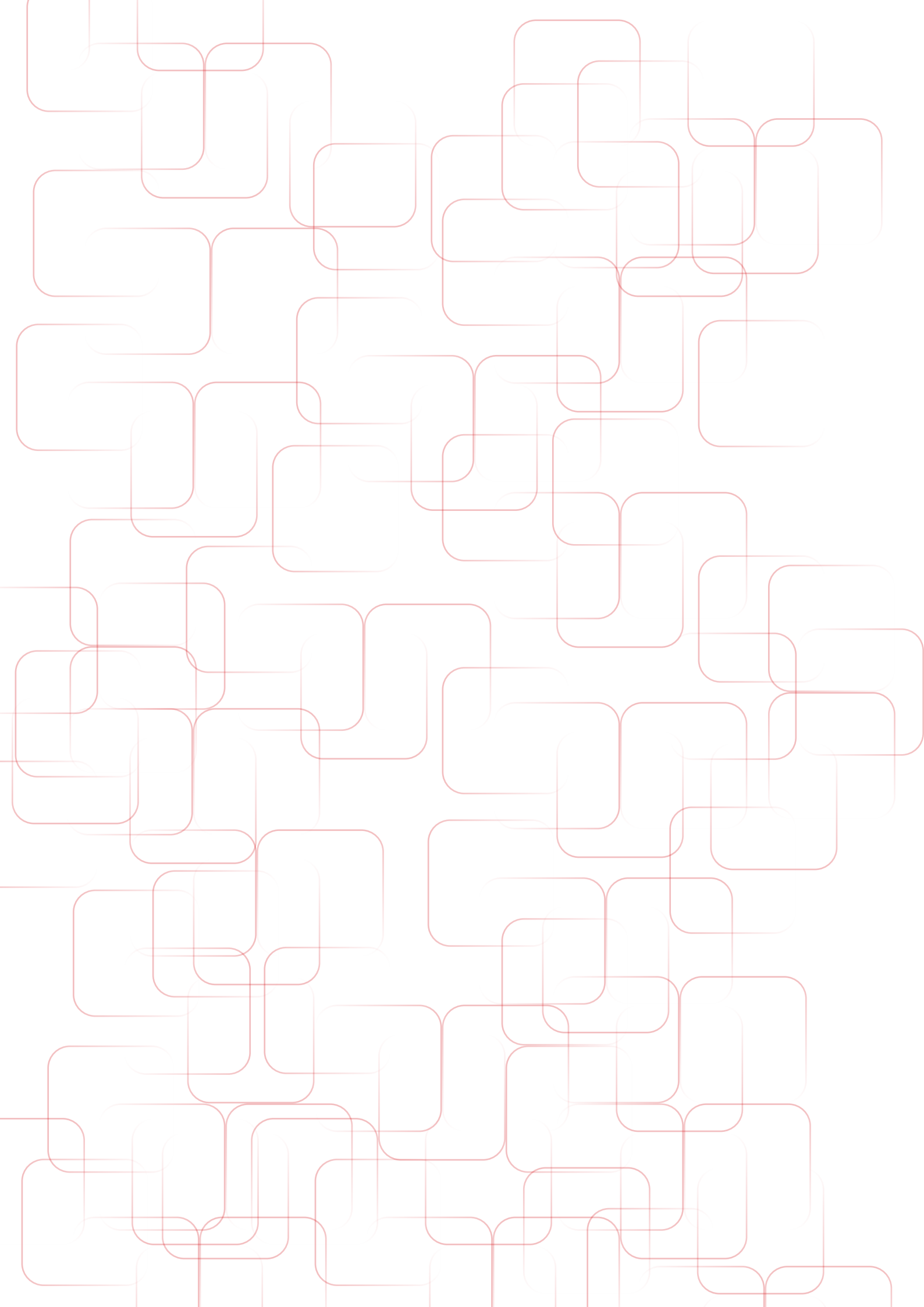
- 1 MEA'nın kapsayıcılığı yeniden tanımlanmalıdır. MEB, kamu kurumları arasında en fazla personel istihdam eden kurumdur. 2025 Haziran itibarıyla Türkiye genelinde 5.289.449 kamu görevlisinin görev yaptığı sistemde, MEB'e bağlı 1.187.409 öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca 177.738 öğretmen özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Bu bağlamda MEA'nın yalnızca kamu öğretmenlerine mi, yoksa özel öğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilere de mi hizmet vereceği açık biçimde tanımlanmalıdır. Aksi hâlde sistem, öğretmen yetiştirmede ikili bir yapının sürmesine neden olabilir.
- 2 MEA, sürekli mesleki gelişim için ortak bir platforma dönüştürülmelidir. MEA, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle birlikte görevdeki öğretmen ve yöneticilerin de sürekli mesleki gelişimine katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu hedefin sürdürülebilirliği için sistemin tüm bileşenlerinin (öğretmenler, yöneticiler, akademisyenler ve denetim birimleri) eş güdümlü biçimde sürece katılabileceği bir mekanizma kurulmalıdır. Alan ve kademeye göre beşer yıllık sürelerde sürekli gelişim döngüsü oluşturulması, sistemin yenilenme kapasitesini güçlendirecektir.
- 3 MEB ve YÖK arasında açık bir yol haritası oluşturulmalıdır. MEA'nın etkili bir şekilde işlemesi için MEB (istihdam eden kurum) ile YÖK (insan kaynağı sağlayan kurum) arasında iş birliği protokolü niteliğinde bir yol haritası oluşturulmalıdır. Bu harita, öğretmen yetiştirme süreçlerini bütünleştirerek yetki ve sorumluluk sınırlarını netleştirebilir. Eğitim fakültelerindeki kurumsal kapasitenin MEA sürecine aktif biçimde dâhil edilmesi, sistemin hem istikrarı hem de kalite güvencesi açısından avantaj sağlayacaktır.
- 4 MEA'nın uygulama modeli ve denklik mekanizmaları kamuoyuyla paylaşılmalıdır. MEA'nın, pedagojik formasyon eğitimi almış ve almamış adaylar arasındaki uygulama farklılıklarını nasıl yöneteceği netleştirilmelidir. Bu farklılıkların program tasarımı, süre ve değerlendirme ölçütleri açısından şeffaf biçimde açıklanması, sürece ilişkin toplumsal ve akademik belirsizlikleri azaltacaktır.
- 5 Uygulama öncesi simülasyon ve etki analizi yapılmalıdır. MEA'nın lojistik, mali ve operasyonel süreçleri, uygulamaya geçmeden önce farklı senaryo ve simülasyonlarla test edilmelidir. Bu analizlerin sonuçları doğrultusunda oluşturulacak uyarlanabilir yol haritası, sistemin sürdürülebilirliği için en optimal modelin belirlenmesini kolaylaştıracaktır.



KAYNAKÇA

- Eurydice. (2023, December 19). *Initial education for teachers working in early childhood and school education – Estonia*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/estonia/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- Eurydice. (2024a, December 6). *Initial education for teachers working in early childhood and school education - Finland*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- Eurydice. (2024b, March 29). *Initial education for teachers working in early childhood and school education - France*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/france/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- Gopinathan, S., & Loh, H. (2024). Universitising teacher education in Singapore: From the TTC to the NIE. *Educational Research for Policy and Practice*, 23(3), 345-357. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09335-6>
- Long, R., & Danechi, S. (2023, April 24). *Initial teacher training in England* (Research Briefing No. SN06710). The House of Commons Library. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06710/SN06710.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/03/20250319-11.htm>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (t.y.). *Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Sayısal Bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,32969/2025.html>

TÜRKİYE YÜZYILI
MAARİF MODELİ'NİN
İLK UYGULAMA YILI



TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN İLK UYGULAMA YILI

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) öncülüğünde 26 Nisan 2024 tarihinde kamuoyunun görüşüne sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 2024-2025 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmış, 2025-2026 itibarıyla ikinci yılına girmiştir. Eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen müfredat reformlarının etkili olabilmesi için sistematik izleme ve değerlendirme süreçleri büyük önem taşımaktadır.



Enstitü Sosyal, eğitim, toplum ve ekonomi alanlarında politika önerileri geliştiren bir düşünce kuruluşu olarak Mayıs 2024'te yayımladığı "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Taslak Müfredatı Hakkında Genel Değerlendirme" başlıklı politika notunda bu gerekliliği vurgulamıştır. Söz konusu değerlendirmede müfredatın felsefesi, tasarımı ve kavramsal yoğunluğu açısından sadeleştirmeye ihtiyaç duyulduğu, buna karşılık farklılaştırma uygulamaları ve okul temelli planlama gibi yenilikçi yönlerin olumlu bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitim fakülteleri, öğretmenler ve velilerin uyum sürecinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve sürecin düzenli biçimde izlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Enstitü Sosyal, 2024).

MEB, TTKB bünyesinde İzleme ve Değerlendirme Sistemi'ni (TTKB-İDES) kurarak öğretim programlarının ve ders kitaplarının sahadaki etkililiğini ölçmeyi amaçlamıştır (MEB, 2024; MEB TTKB, t.y.). Bu kapsamda 2 Şubat 2025 tarihinde başlatılan geniş ölçekli çalışma ile okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden, zümre toplantı tutanakları, TYMM Okul Yöneticisi Anketi, Ders Kitapları Öğretmen Anketleri gibi veri toplama araçları aracılığıyla kapsamlı geri bildirimler elde edilmiştir. Ancak bunlar henüz kamuoyu ile paylaşılmamıştır. Raporların kamuoyu ile paylaşılması, eğitim paydaşları açısından hakkaniyetli değerlendirmelerin yapılabilmesi için elzemdir.

MEB ayrıca istişare toplantıları düzenleyerek uygulama sürecine ilişkin nitel veriler toplamaktadır. Bu süreçte elde edilen bulgular doğrultusunda, TYMM Ortak Metni içinde yer alan beceriler güncellenmiştir. Yapılan değişiklikler "Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Alan Becerileri"ne ek olarak "Sanat, Beden Eğitimi, Oyun ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Tasarım ile Din Eğitimi ve Öğretimi Alan Becerileri" de programa dâhil edilmiştir. Bu tür izleme çalışmalarının eğitim fakülteleri ve sivil toplum kuruluşları tarafından da farklı bakış açılarıyla sürdürülmesi önem taşımaktadır. Bulguların düzenli olarak kamuoyu ile paylaşılması, reformun şeffaflık, hesap verebilirlik ve sürekli iyileştirme ilkeleriyle uyumunu güçlendirecektir.

Reformların başarısında, okul düzeyinde uygulamayı yönlendiren okul yöneticilerinin görüşleri ve liderlik rolleri belirleyici önemdedir. TYMM bağlamında yöneticiler, sürecin özgünlük, tutarlılık, otorite ve istikrar boyutlarını dikkatle değerlendirmekte; değişimin zorluğunu kabul etmekle birlikte açıklayıcı, net ve anlaşılır bilgilendirme süreçlerinin farkındalığı artırdığını ve izleme-değerlendirme faaliyetlerinin sürekliliğinin uygulamayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır (Küçük ve Kurt, 2025).

TYMM'nin özgün yanlarından biri Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bütünsel bir anlayışla davranış gelişimini önemsemesi ve bu durumu öğretim programları ve ders kitaplarına yansıtmaya çalışmasıdır. 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde geçtiğimiz yıl okutulan ders kitaplarının TYMM'de sıklıkla vurgulanan "Erdem-Değer-Eylem" odaklı yaklaşım doğrultusunda ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı söylenebilir. Çocukluk, ön ergenlik ve ergenlik dönemlerine karşılık gelen bu sınıf düzeylerinde programların eş zamanlı olarak uygulamaya alınması bütüncül bir yapı ve gelişimsel tutarlılık açısından önem taşımaktadır. Özellikle



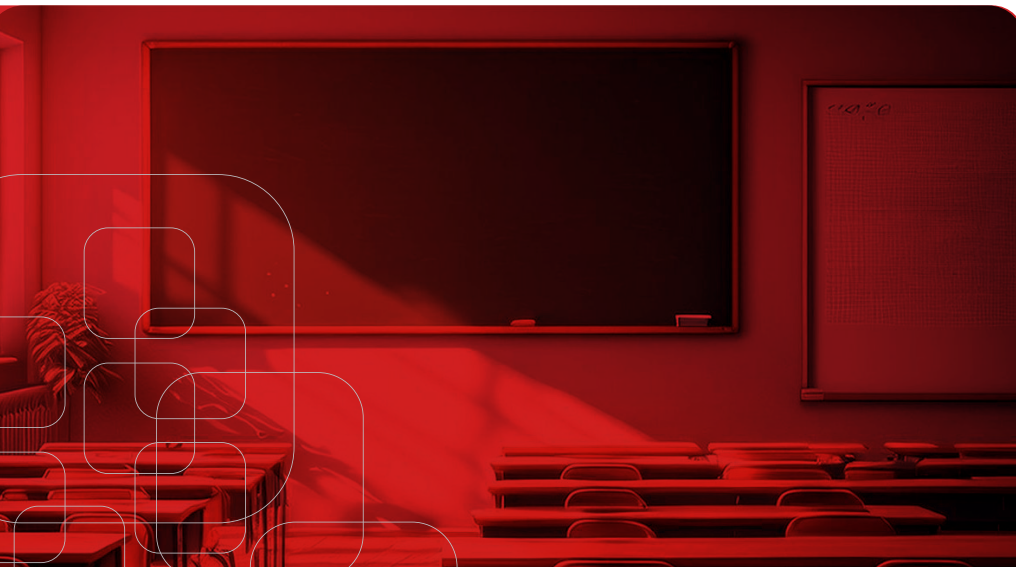
sorumluluk, adalet ve saygı değerlerinin ortak değerler olarak seçilmesi bütünlüğü de göstermektedir (Suluk ve Yıldırım, 2025).

TYMM, ölçme ve değerlendirme alanında da önemli yapısal değişiklikler getirmiştir. 2024 öğretim programlarının öne çıkan yeniliklerinden biri, geriye (tersine) doğru tasarım anlayışının merkeze alınarak öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenmeye ilişkin kanıtların daha görünür hâle getirilmesinin hedeflenmesidir. Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme sürecinde önerilen araç çeşitliliğinin fazla olduğu ve bazı araçların öğretmenler tarafından hem zaman yönetimi hem de içerik uygulaması açısından kullanım güçlükleri barındırdığı söylenebilir (Aşiret ve Su Özenir, 2025). Uygulamada sürecin işlevsel gidebilmesi ve etkili geri bildirimler sağlanabilmesi adına, öğretmenlerin özellikle karmaşık buldukları tamamlayıcı ölçme araçları ile ilgili desteklenmeleri gerekir.

TYMM'nin hayata geçirilmesiyle, uygulama sürecini kolaylaştırmak için MEB eğitimler düzenlemiştir. Böyle geniş ölçekli reform çalışmalarında öğretmen, öğrenci ve velilerin uyum sürecini kolaylaştıracak bilgilendirme ve farkındalıkların önemi büyüktür. Öğretmenlerin sahada reformu tek başlarına sürdürmek zorunda olduklarına yönelik bir algının oluşmaması için TTKB-İDES kapsamında elde edilen verilerin öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşları kapsayan katılımcı bir anlayışla ele alınması gerekmektedir.

Öğretim programlarının akademik ve kuramsal dili, yoğun terminoloji ve yeni kavramların çokluğu, sahada gerçekleştirilen eğitimlere rağmen uygulamada ortaya çıkan zorlukların sürdüğünü göstermektedir (Kırçıl ve Sağır, 2025). Özellikle programlar arası bileşenler, öğretmen yansıtmaları, zenginleştirme ve destekleme uygulamaları ve ölçme değerlendirme konularında yeterli düzeyde gelişim kaydedilmediği söylenebilir.

TYMM'nin ilk yılı olması sebebiyle eğitim sisteminde gerçekleştirilen müfredat reformuna yönelik araştırmalarda da bir hareketlilik meydana gelmiştir (Kadırcıhan ve Şat, 2025). Ancak araştırmaların çoğunluğunun doküman analizi ve derleme olması, uygulamada ortaya çıkan sorunları ve uygulamaların etkililiğini görmek açısından kısıtlılığa işaret etmektedir. Bakanlığın, okullarda gerçekleştirilen yeniliklerin verimliliğinin ve etkililiğinin izlenebilmesi konusunda deneysel ve yarı-deneysel araştırmaları desteklemesi ve öncülük etmesi, sistemin revizyonuna güvenilir ve geçerli geri bildirimler sağlanması açısından önemlidir. Karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılarak program değerlendirmelerinin döngüsel izlenmesine katkı sağlayacak içerik tasarımının güncellenebilmesi, anlaşılabilirliğin sağlanması ve uygulanabilirliğin güçlendirilmesi adına fırsat alanı olarak değerlendirilebilir.



ÖNERİLER

- 1 TYMM'nin uygulanmasında öğretmenlerin pedagojik yükü ve yöneticilerin liderlik sorumluluğu artmıştır. Özellikle ara sınıf düzeylerinde (5. ve 9. sınıflar) yaşanan zorlukların azaltılması için sürekli mesleki gelişim, uygulama rehberliği ve mentörlük sistemleri oluşturulmalıdır.
- 2 İzleme ve değerlendirme raporlarının kamuoyuyla düzenli olarak paylaşılması mümkündür. TTKB-İDES aracılığıyla toplanan veri ve raporların henüz kamuoyuna açıklanmamış olması, reform sürecinin şeffaflığı ve katılımcılığına ilişkin yanlış algıların oluşmasına yol açabilir. Bu raporların belirli aralıklarla yayımlanması, öğretmenlerin, akademisyenlerin ve sivil toplum kuruluşlarının süreci daha nesnel ve bütüncül biçimde değerlendirmelerine imkân tanıyacaktır.
- 3 Ölçme ve değerlendirme araçları sadeleştirilmeli ve uygulamaya yönelik destek mekanizmaları güçlendirilmelidir. TYMM'nin benimsediği tersine tasarım yaklaşımı ve tamamlayıcı ölçme araçlarının uygulanmasında öğretmenlerin planlama ve zaman yönetimi açısından güçlükler yaşadığı görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitim programlarının ve örnek ölçme-değerlendirme kılavuzlarının hazırlanması, söz konusu araçların etkili ve doğru biçimde kullanılmasını destekleyecektir.
- 4 Öğretim programlarında kullanılan yoğun terminoloji ve kuramsal dil, sahada anlamlandırma gücü yaratmaktadır. Programların dilinin sadeleştirilmesi, kavramların sınıf düzeylerine göre uyarlanması ve alanlar arası bileşenlerin tutarlı biçimde bütünleştirilmesi önerilmektedir.
- 5 Uygulama etkilerini ölçen deneysel araştırmalar desteklenmelidir. TYMM üzerine yapılan çalışmaların çoğunun doküman analizi düzeyinde kalması, uygulama etkilerinin yeterince ölçülmesini engellemektedir. MEB, üniversitelerle iş birliği içinde deneysel ve yarı-deneysel araştırmaları desteklemeli; elde edilen bulguları müfredatın döngüsel güncellenme süreçlerinde kullanmalıdır.

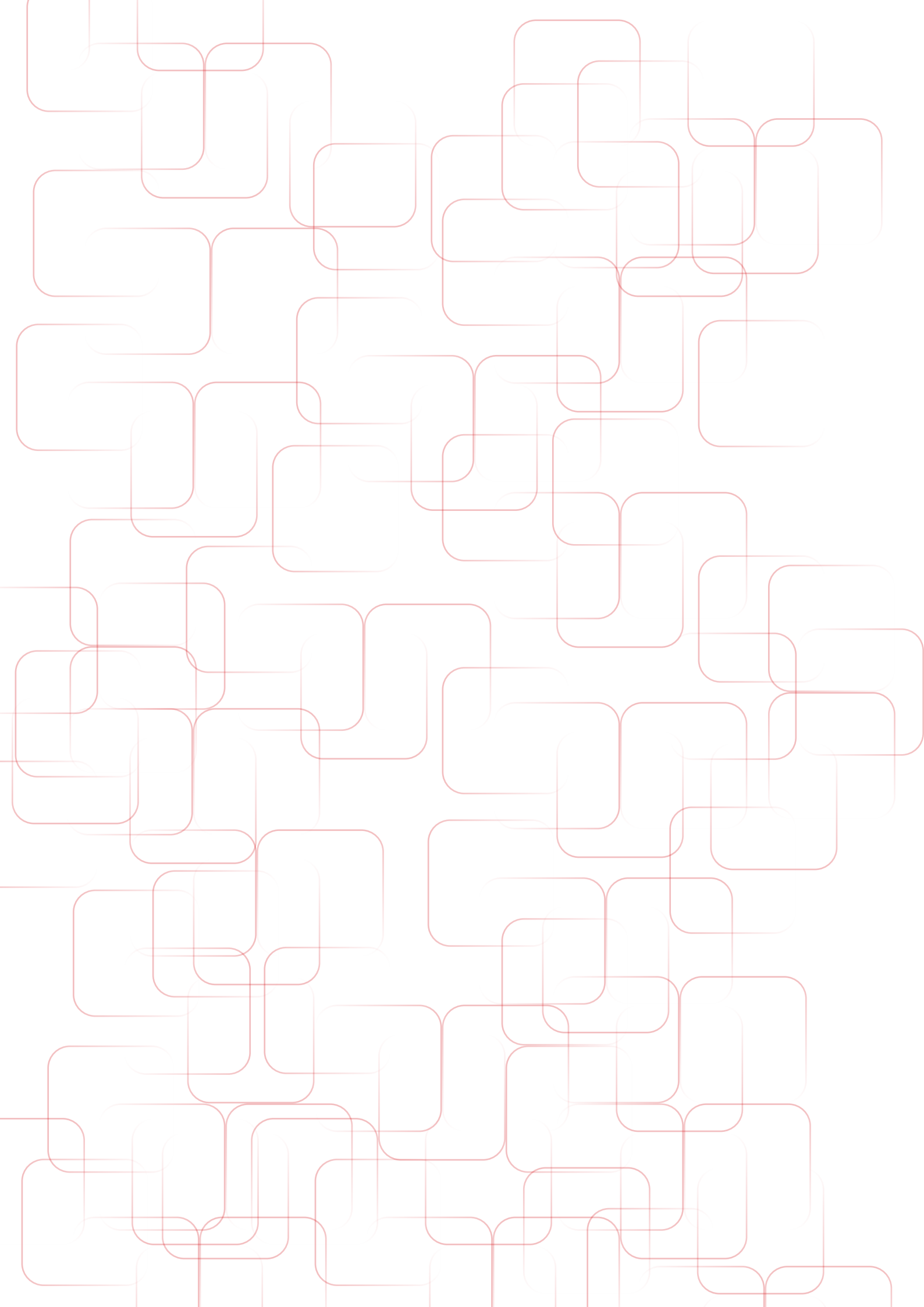


KAYNAKÇA

- Aşiret, S. ve Su Özenir, Ö. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 895–931. <https://doi.org/10.29299/kefad.1659146>
- Enstitü Sosyal. (2024, Mayıs). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli taslak müfredatı hakkında genel değerlendirme* (Politika Notu No. 2). https://enstitusosyal.org/uploads/publications_module/file-1736773477487723123.pdf
- Kadırhan, Z., & Şat, M. (2025). A review of studies on the Türkiye Century Maarif Model. *Temel Eğitim*, 7(27), 84-105. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/article/1730094>
- Kırçıl, R. U. ve Sağır, Ş. U. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Küçük, Z. A. ve Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 8, 2-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usmad/article/1611169>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” için izleme ve değerlendirme sistemi “TTKB-İDES” hayata geçirildi. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-icin-izleme-ve-degerlendirme-sistemi-ttkb-ides-hayata-gecirildi/haber/34687/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB TTKB). (t.y.). *İzleme ve değerlendirme sistemi (TTKB-İDES)*. <https://ttkbides.meb.gov.tr/>
- Suluk, B. ve Yıldırım, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ders kitaplarındaki değerlerin gelişimsel dönemler açısından incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 157-177. <https://doi.org/10.33400/kuje.1606487>



OKULA BAŞLAMA YAŞI DÜZENLEMESİ TARTIŞMALARI



OKULA BAŞLAMA YAŞI DÜZENLEMESİ TARTIŞMALARI

Türkiye’de okula başlama yaşına ilişkin düzenlemeler 2012 yılında önemli değişikliklere konu olmuştur. 6287 sayılı kanunda mecburi ilköğretim çağı, “6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar.” şeklinde tanımlanmıştı (T.C. Resmî Gazete, 2012). Bu yasal çerçevenin ardından yapılan yönetmelik düzenlemelerinde ilkokul birinci sınıfa kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların doğrudan ilkokula kaydedilmesi öngörülmüş; 60-66 ay aralığındaki çocuklara ise velilerinin yazılı talebi doğrultusunda ilkokula başlama imkânı tanınmıştır. Hâlihazırdaki düzenleme ile ilkokula başlama yaşı 69 ayını doldurma şartına yükseltilmiş; 66, 67 ve 68 aylık çocukların velilerinin talebi doğrultusunda ilkokula başlayabilmeleri mümkün hâle getirilmiştir. Ayrıca okul müdürlüklerine, yaşça kayıt hakkı elde eden 69-71 aylık çocukları, velinin yazılı talebi üzerine okul öncesi eğitime yönlendirme veya kayıtlarını bir yıl erteleme yetkisi verilmiştir. Bu uygulama ile 66-84 ay arası çocukların aynı sınıfta eğitim almaları mümkün olmuştur. Konu, hem okula başlama yaşı hem de kesme tarihine bağlı olarak ortaya çıkan açıklık açısından tartışılmalıdır. Genel olarak ilkokula başlama yaşı ile ilgili ülkeler farklı yaşları referans alabilmektedir (Tablo 2.). Okula başlama yaşının takvim yılı veya kesme tarihi açısından farklı uygulamalar da bulunmaktadır.

72 ayını doldurmadan okula başlayan çocuklarla öğretmenlerin ders sürecinde daha fazla zorlandığı bilinmektedir. Okula başlama kararı, çocuğun okul olgunluğu açısından çok boyutlu bir değerlendirmeyi zorunlu kılar. Okul olgunluğu bilişsel hazırbulunuşluğun yanı sıra öz bakım becerilerinin yeterliliği, sınıf ortamında gerekli öz düzenleme davranışlarının sergilenebilmesi, sosyal ilişkilerde uyum ve iş birliği becerilerinin gelişmiş olması gibi alanları da içerir. Çocuğun tuvalet ihtiyacını bağımsız karşılamasından sınıf ortamında dersi dinlemesine, yönergeleri takip edebilmesinden başladığı etkinliği sürdürebilmesi ve akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesine kadar uzanan geniş bir yelpazedeki becerileri, onun ilkokul sürecine uyumunun temel belirleyicileridir.

Tablo 2. Farklı Ülkelerde Okula Başlama Yaşı

Yaş	Ülkeler
5 Yaş	Birleşik Krallık, Yeni Zelanda, Avustralya
6 Yaş	Belçika, Brezilya, Lüksemburg, Japonya, İtalya, Azerbaycan, Hollanda, Norveç, İsviçre, Singapur, Türkiye
7 Yaş	Rusya, Estonya, Finlandiya, İsveç

Türkiye’de aynı sınıfta 66-84 ay aralığındaki çocukların birlikte eğitim gördüğü bir uygulamanın ortaya çıkardığı bu geniş yaş aralığı, sınıf içinde belirgin gelişimsel farklılıklar doğurmakta ve öğretim sürecinin niteliğini etkilemektedir. Öğretmen deneyimleri, özellikle 72 aydan küçük çocuklarda bir-iki aylık gelişim farkının bile anlamlı sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Kaynak: World Bank’in (2025) “Primary school starting age (years)” verilerinden alınmıştır.



ÖNERİLER

1

Okula başlama yaşının 72 ay olarak sabitlenmesi, kesme tarihinin netleştirilmesi açısından önemli bir adım olabilir. Ancak bu durumda, takvim yaşı olarak daha büyük olan çocukların okul öncesinde geçirecekleri sürenin içerik, pedagojik yaklaşım ve özellikle duygusal destek boyutlarında yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

- Kesme takvimi olarak eylül ayında 70-71 aylık olan çocukların okul öncesi eğitimde olmaları ve gelecek yıl birinci sınıfa başladıklarında 82-83 ay olmalarını da dikkate almak gerekir. Böyle bir düzenleme hem gelişimsel bütünlüğü güçlendirecek hem de ilkokula geçiş sürecini daha sağlıklı bir temele oturtacaktır.

2

Sınıfların öğrencilerin okul olgunluğu esas alınarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarını destekleyecek kapsayıcı bir yaklaşımla yapılandırılması, okulda geçirilen sürenin etkili ve verimli kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda velilerin çocuklarının okul olgunluğu konusunda uzman desteğine erişebilecekleri mekanizmaların oluşturulması, profesyonel rehberlikten yararlanma olasılığını artıracaktır. Özellikle dezavantajlı koşullardaki veli ve çocuklara yönelik danışmanlık ve yönlendirme olanaklarının güçlendirilmesi önem taşımaktadır.

3

Demografik veriler açısından da optimal kararlar alabilmek için heterojenite analizlerinin yapılması gerekir. Ay gruplarındaki kümelenmeler de esas alınarak veriye dayalı karar alma süreçleri işletilmelidir.

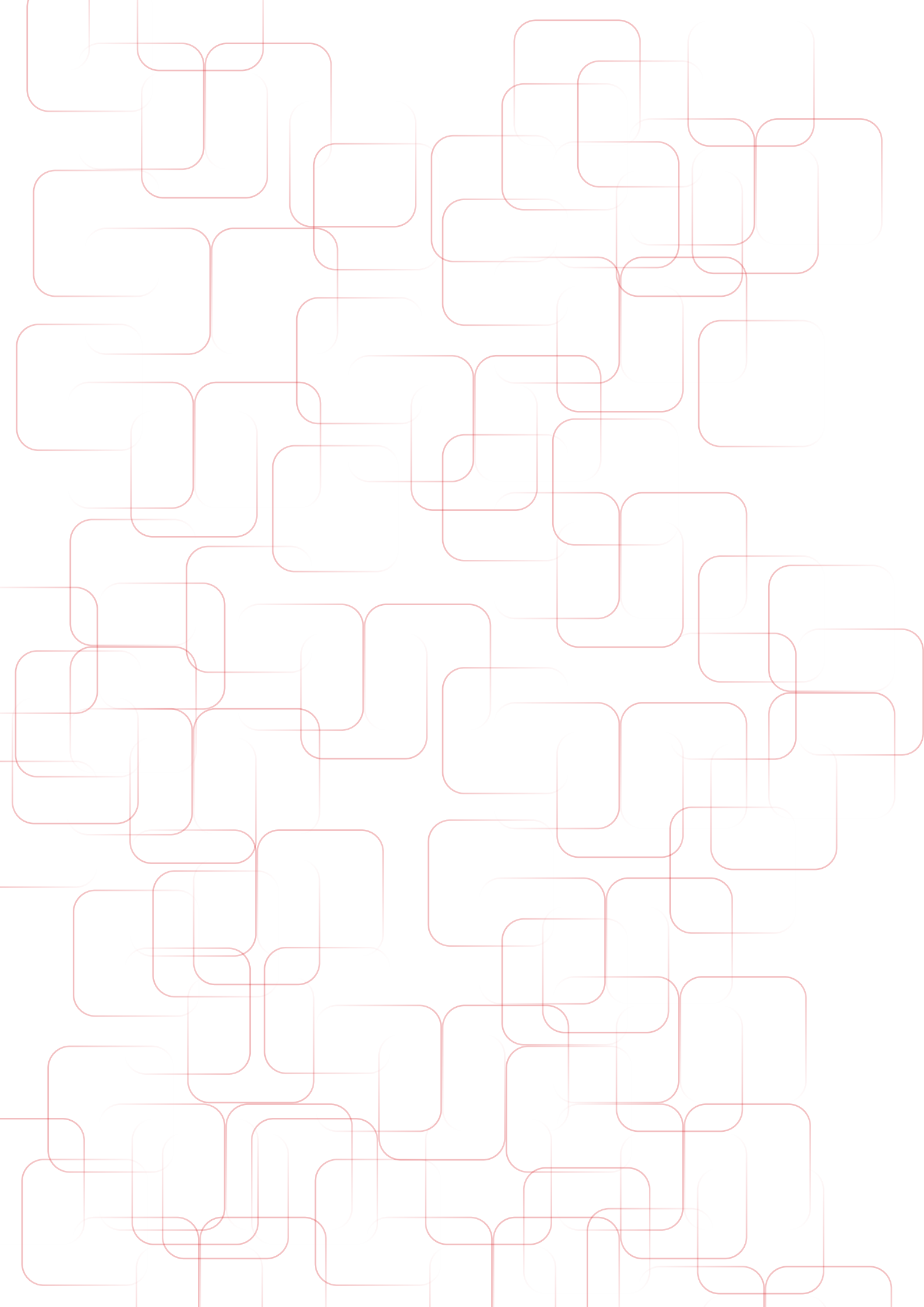
KAYNAKÇA

T.C. Resmî Gazete. (2012, 11 Nisan). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* [Resmî Gazete, Sayı 28261]. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

World Bank. (2025). *Primary school starting age (years)*. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES>



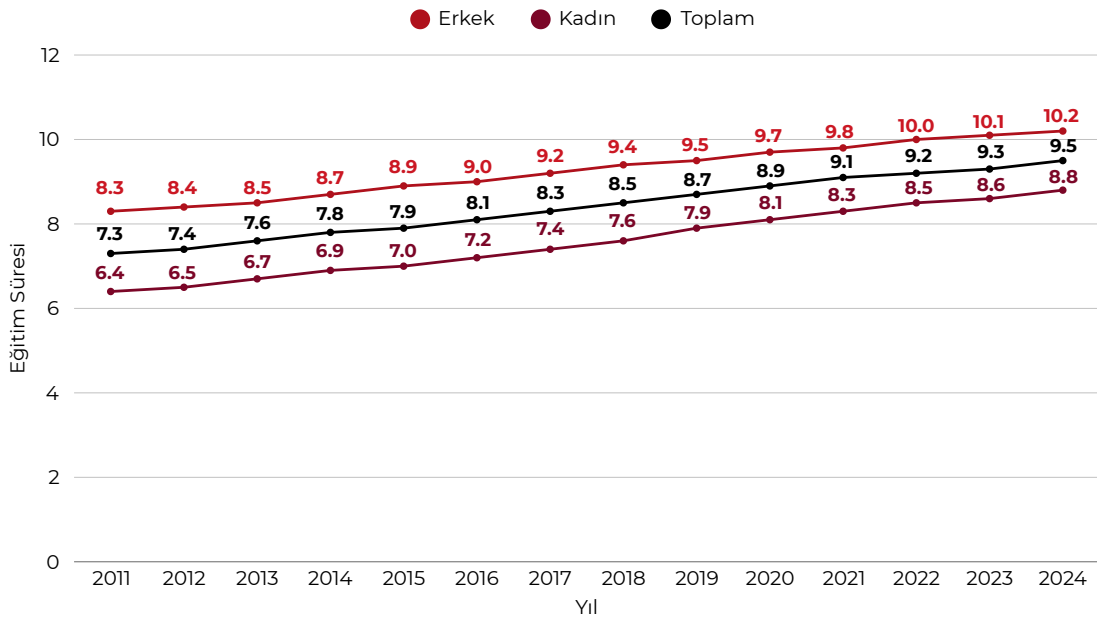
LİSE EĞİTİMİNDE **DÖNÜŞÜM** **TARTIŞMALARI**



LİSE EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜM TARTIŞMALARI

2012 yılında Türkiye’de zorunlu eğitimin 8 yıldan 4+4+4 tasarımıyla 12 yıla çıkarılması, toplumun genel eğitim seviyesini yükseltme ve kız çocuklarının okullaşma oranlarını artırma hedefiyle atılmış gerekli ve önemli bir adım olmuştur. Nitekim 2011’de ortalama 7,3 yıl olan eğitim süresinin 2024 itibarıyla 9,5 yıla yükselmesi, bu politikanın somut bir çıktısıdır (Grafik 2.). Bununla birlikte bu uygulamanın on iki yıl boyunca test edilmesinin ardından, mevcut sistemde eğitimin verimliliğini arttırmaya yönelik çeşitli açılardan düzenlemeye gitme ihtiyacının doğduğu gözlemlenmiştir.

Grafik 2. Cinsiyete Göre Ortalama Eğitim Süresi (2011-2024)



Kaynak: TÜİK’in (2025) “Ulusal Eğitim İstatistikleri, 2024” verilerinden uyarlanmıştır.

2025 yılının öne çıkan tartışmalarından biri, 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında lise eğitiminin dönüşümü üzerine olmuştur. Bu çerçevede yapılan değerlendirmeler, Türkiye’de ortaöğretim sisteminin uzun süredir öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına, bireysel hedeflerine, ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına yanıt vermekte zorlanan statik bir yapı sergilediğine işaret etmektedir.

12 yıllık zorunlu eğitime dair 2025 tartışmalarının odak noktası, lise eğitiminin sade ve esnek bir tasarımla daha verimli hâle getirilmesi ve lise kademesinin işlevine uygun bir içerik ile düzenlenmesi olmuştur. Eğitimin yasal bir “yükümlülük” olması, lise çağındaki bazı öğrencilerde derse katılımı ve motivasyonu azaltmakla kalmayıp çeşitli davranış bozukluklarının ortaya çıkmasına ve sonuç olarak öğrenmeye istekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde engel oluşturmalarına da yol açabilmektedir (Patall vd., 2018; Taşgın ve Tunç, 2018). Tabloya, bu konudaki deneyimler sonucu öğretmenlerin tükenmişlik hissi ve mesleki bağlılığın azalması eklenince okullarda öğrenme ortamına dair olumsuz bir resim ortaya çıkmaktadır (Öntaş, Yılmaz ve Karalı Impram, 2025).





Bu doğrultuda Enstitü Sosyal, lise eğitiminin mevcut durumunu öğrencilerden öğretmenlere, MEB uzmanlarından sivil toplum temsilcilerine kadar geniş bir paydaş grubuyla tartışarak çok yönlü biçimde ele almış ve bu alandaki dönüşüm ihtiyacını kapsamlı biçimde masaya yatırmıştır. Eylül 2025'te yayımlanan “Lise Eğitiminin Geleceği: Değişim Talepleri ve Politika Önerileri” raporuna göre, tartışmalarda lise kademesinin işlevinin yeniden tanımlanması, müfredatın esnekleşmesi ve sadeleşmesi, öğrenci yönlendirme ve rehberliğin erkene çekilmesi, okullar arası imkân farklarının azaltılması ve ders yükünün gelişimsel dengeye çekilmesi konuları merkezde yer almıştır. Kamuoyu ve paydaş görüşleri de zorunlu eğitimin süresini tek başına tartışmanın yetersiz kaldığı, asıl ihtiyacın, lise yıllarının amaç-içerik-süre uyumuna dayalı bütüncül bir tasarımla ele alınması olduğu yönündedir (Öntaş, Yılmaz ve Karalı Impram, 2025).

Lise eğitiminin zorunlu statüsünün yeniden tartışmaya açılması, hem pedagojik hem de toplumsal açıdan dikkatle ele alınmalıdır. Özellikle kız çocuklarının eğitime erişiminde yaşanabilecek gerileme, erken yaşta iş gücüne katılımın veya çocuk işçiliğinin artması ve okul dışında kalan gençlerin risk gruplarına (çeteler, suç grupları vb.) yönelme olasılığı gibi endişeler önemini korumaktadır. Bununla birlikte, mevcut sistemin her öğrenciyi aynı çerçevede tutmasının da çözüm üretmediği açıktır. Bu bakımdan, lise eğitiminin verimliliğini artırmak adına öncelikle bu kademenin neye hizmet ettiğini ve işlevini, ayrıca 14-18 yaş çocukların gelişim dönemine ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını netleştirmek kritiktir. Lise eğitimi, gençlerin yalnızca akademik değil, sosyal duygusal, mesleki ve yaşam becerileri yönünden desteklenmesi gereken bir gelişim alanıdır ve mevcut yapı ise bu bütüncül ihtiyacı karşılamada yetersiz kalmaktadır (Coşkun Armağan ve Öntaş, 2025).

Paydaş görüşleri, üniversite merkezli bakışın lise diplomasının araçsal değerini daralttığını, öğrencilerin akademik olmayan başarılarının (sanat, spor, gönüllülük, proje üretimi) okul yaşamına görünür biçimde entegre edilemediğini ortaya koymaktadır. Rehberlik ve yönlendirme hizmetleri, geç başlaması (12. sınıfta) ve dar kapsamı nedeniyle öğrencilerin ilgi-yetenek profillerine uygun yollar geliştirmekte yetersiz kalmakta; üniversite dışı kariyer seçenekleri gerek görünürlük gerek saygınlık açısından geride durmaktadır.

“Lise Eğitiminde Bütünsel Dönüşüm İhtiyacı” raporu, bu bulguları destekleyerek lise eğitiminin bilişsel çıktılarla sınırlı kalmayıp öğrencinin psikososyal bütünlüğünü, çok yönlü gelişimini ve hayata hazırlanma kapasitesini merkeze alan bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Coşkun Armağan ve Öntaş, 2025).

Okullar arası imkân ve uygulama farkları, aynı müfredat ve ölçütlerle değerlendirildiğinde uyumsuzluk duygusunu beslemektedir. Meslek liselerinde uygulamaya ayrılan zamanın sınırlı oluşu, akademik liselerde temel yaşam becerileri alanındaki boşluklarla birleştiğinde, farklı lise türleri için esnek ve farklılaştırılmış içerik ihtiyacı daha görünür hâle gelmektedir. Öğrenci beklentileri de bu tabloyla uyumludur: Yoğun ve esnek olmayan programlar, ilgi duyulan alanlarda derinleşmeyi güçleştirmekte; seçmeli dersler uygulamada çoğu zaman gerçek bir tercih alanına





dönüşmemektedir. Kulüp ve atölye çalışmalarının sürekliliği ise zaman planlaması ve öğretmen desteği eksikleri nedeniyle zayıflamaktadır.

Müfredat ve öğretim süreçlerinin uygulanabilirliği başlığında öne çıkan hususlar, ders saatleri ile içerik yoğunluğunun öğrenme motivasyonu ve yaşam dengesiyle sık sık çatıştığına işaret etmektedir. Öğretmenler yeni yaklaşımlara geçişte uygulamalı ve sürekli mesleki destek beklemekte; reformların takvimi paydaşların hazırbulunuşluğunu gözletmediğinde sınıf içi uyarlamalar zorlaşmaktadır. İçerik tasarımında ise temel bilgi eksikleri tamamlanmadan “yorum/etkinlik” ağırlığına kayılması, deneyimsel öğrenmeyi besleyecek zaman ve kaynak boşluklarıyla birleştiğinde, öğrenmenin derinliği açısından sorun doğurmaktadır.

Bu tartışmalar sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı, lise eğitiminin süresine ve yapısına ilişkin politika önerilerini Ekim 2025’te Cumhurbaşkanlığına sunmuştur. Bu modelde ortaöğretimin ilk iki yılı zorunlu tutulmakta; sonraki iki yıl ise öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve kariyer planlamasına göre daha esnek biçimde yapılandırılmaktadır (Milliyet, 2025). Ancak sürenin nasıl bölüneceğinden ziyade, bu esnekliğin içeriğinin nasıl doldurulacağı belirleyicidir. Çünkü modelin, mezuniyet gereklerini erken tamamlayan öğrenciler ile yükseköğretime hazırlanan öğrencileri farklılaşan hedeflere göre yönlendirebilmesi, ancak güçlü bir kariyer rehberliği, sürdürülebilir bir izleme sistemi ve nitelikli öğrenme yollarının tanımlanmasıyla anlam kazanmaktadır. Bu nedenle tartışmalar, süre ekseninde önerilen teknik modellerden çok, lise yıllarının hangi içerik ve öğrenme deneyimleriyle yapılandırılacağı sorusuna odaklanmalıdır.

Bununla birlikte, önerilen “2+2 modeli”nin özellikle dezavantajlı bölgelerde okulu erken terk etme riskini artırabileceğine ve öğretmen istihdamında yeni norm fazlalıkları yaratabileceğine dair uyarılar, modelin uygulanabilirliğini tartışmalı hâle getirmiştir.

Türkiye’de lise kademesi, yapısı dolayısıyla hem yükseköğretime geçişin bir basamağı hem de gençlerin toplumsal ve mesleki hayata hazırlanma alanı olarak iki işlev arasında sıkışmış bir yapıya sahiptir. Zorunlu eğitimin uzatılmasıyla okullaşma oranları artmış olsa da, lise yıllarının gençlerin bireysel ilgi, yetenek ve hedefleriyle örtüşen bir öğrenme deneyimine dönüşemediği görülmektedir.



Bu çerçevede, zorunlu eğitimin niteliğini korurken biçimini esneten yeni modellerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Lise zorunlu statüsünden çıkarılsa bile öğrencilerin eğitim sürecinden tamamen kopmaması için güçlü bir “takip ve destek sistemi” oluşturulmalıdır. Bakanlık ya da yerel yönetim aracılığıyla yürütülebilecek öğrenci izleme mekanizmaları, her gencin öğrenim, çalışma veya gelişim süreçlerinin kayıt altına alınmasını sağlamalıdır. Lise eğitiminin bu yönde bir dönüşümü doğrultusunda tamamlayıcı bir sistem kurmak kritiktir. Böyle bir sistem, çocukları okul binasından bağımsız olarak da eğitim hakkının içinde tutarak gelişim dönemlerine uygun şekilde esneklik sağlayacak ve istismar, erken yaşta iş gücüne katılım veya suça karışma riski gibi problemlerin önüne geçecek şekilde oluşturulmalıdır.

Tüm bu değerlendirmeler, Türkiye’de lise eğitiminin dönüşümünün, yapısal reformlardan çok anlam ve nitelik ekseninde ilerlemesi gerektiğini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Lisede öğrenciler zorunlulukla değil, etkili yönlendirme, esneklik ve destek mekanizmalarıyla sistem içinde tutulabilmelidir. Sonuç olarak, lisenin temel işlevinin gençlerin potansiyellerini keşfedebildiği, farklı kariyer yollarını tanıyabildiği ve akademik ile yaşamsal becerilerini birlikte geliştirebildiği bir öğrenme ekosistemi olarak yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır.

ÖNERİLER

- 1 Lise eğitiminin sade ve esnek bir modelle güncellenmesi konusunda tartışmalar, sadece eğitimin süresine takılmamalı; ders programı ve saatleri ile okul dışı öğrenme imkânları da kapsamlı şekilde değerlendirilmelidir.
- 2 Liselerde program çeşitliliği sağlanarak farklı lise türlerinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre farklılaştırılmış ders paketleri uygulanmalıdır.
- 3 Seçmeli ders havuzu zenginleştirilmelidir. Öğrencilere gerçek bir tercih alanı tanınmalıdır. Sanat, spor, dijital beceriler ve yaşamla ilişkili dersler çeşitlendirilmeli; kulüp ve atölyelerle sürdürülebilir hâle getirilmelidir.
- 4 Haftalık ders saatleri, öğrencilerin yaşıyla ve dönemsel gelişim ihtiyaçlarıyla uyumlu hâle getirilmeli; sosyal, kültürel ve duygusal gelişimi destekleyen bütüncül bir zaman planlaması yapılmalıdır. Gereksiz tekrarlar azaltılmalı, ders dışı deneyimlere zaman bırakılmalıdır.
- 5 Okul dışı öğrenme deneyimlerini (müze, bilim merkezi, kütüphane, sanat etkinlikleri, toplumsal sorumluluk projeleri vb.) destekleyen programlar oluşturulmalı; bu faaliyetler ders kredisi veya portfolyo sistemine dâhil edilmelidir.
- 6 Sosyal etkinliklere katılım, yalnızca “ekstra” değil, öğrencinin kişisel gelişiminin ve toplumsal sorumluluk bilincinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir.
- 7 Staj programları yalnızca meslek liseleriyle sınırlı kalmamalı, bütün lise türlerinde uygulanmalıdır.
- 8 Müfredat değişiklikleri ve yeni pedagojik yaklaşımlar, öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmelidir. Hizmet içi eğitimler, teorik içeriğin yanı sıra uygulamalı atölyeler, sınıf içi gözlem ve mentörlük süreçleriyle zenginleştirilmelidir.
- 9 Öğretmenlere pedagojik esneklik tanınmalı, içerik uyarlama ve farklılaştırma konusunda yetki verilmelidir.
- 10 Yapay zekâ destekli platformlar aracılığıyla öğrencilerin ilgi, yetenek, hazırbulunuşluk ve öğrenme hızlarına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme planları hazırlanmalıdır.
- 11 Okul binasına bağlı olmaksızın öğrencilerin eğitim sürecine dâhil olmalarını güvence altına alacak etkili bir “öğrenci izleme ve destek mekanizması” geliştirilmelidir.

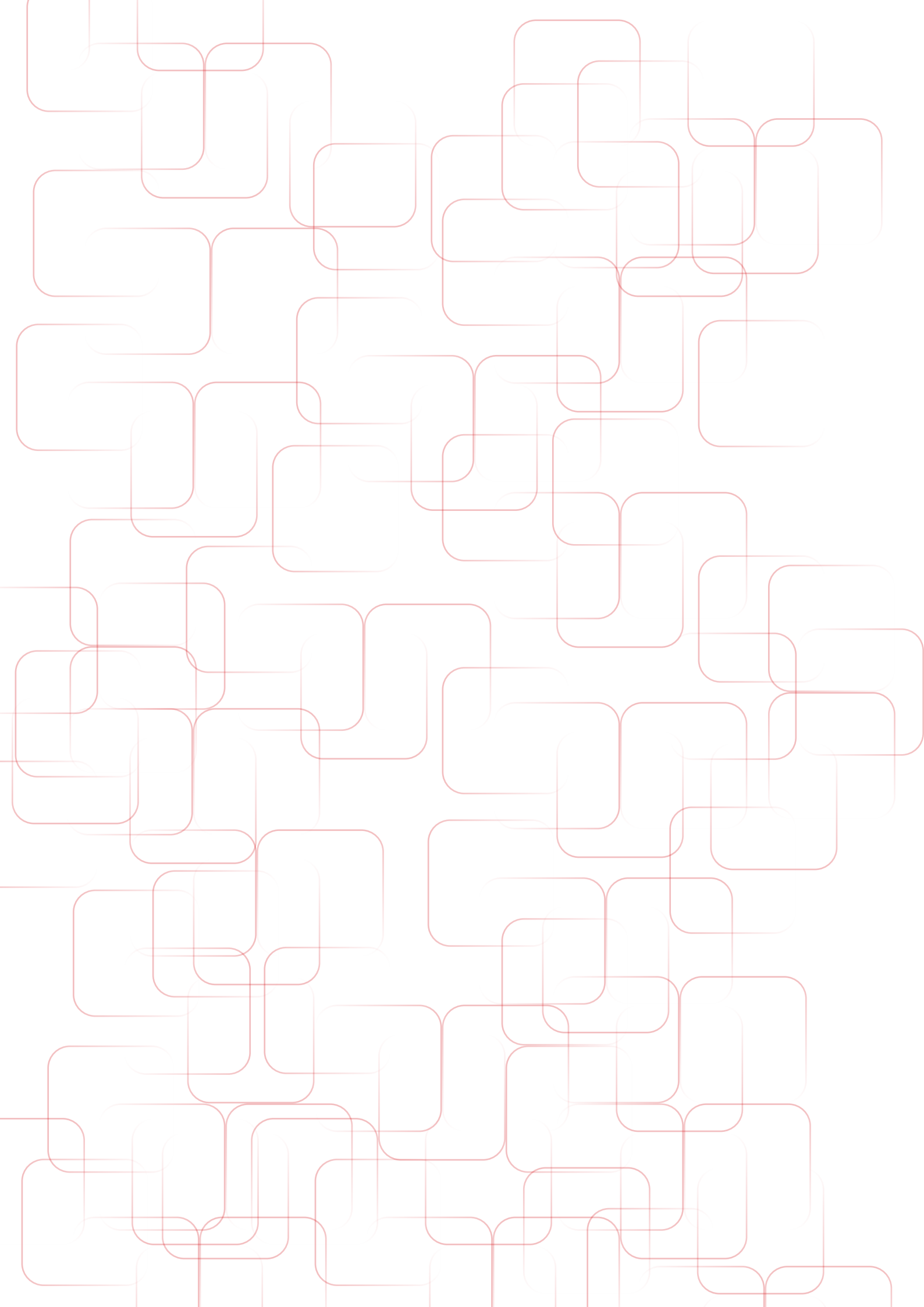


KAYNAKÇA

- Coşkun Armağan, İ. ve Öntaş, T. (2025). *Lise Eğitiminde Bütünsel Dönüşüm İhtiyacı* (Politika Notu No. 4). Enstitü Sosyal. https://enstitusosyal.org/uploads/publications_module/file-17483310531970857.pdf
- Milliyet. (2025, 19 Ekim). *Lisede '2+2 modeli' gündemde*. <https://www.milliyet.com.tr/egitim/lisede-2-2-modeli-gundemde-7459340>
- Öntaş, T., Yılmaz, M. Z. ve Karalı İmram, F. B. (2025). *Lise eğitiminin geleceği: Değişim talepleri ve politika önerileri* (Araştırma Raporu No. 8). Enstitü Sosyal. https://enstitusosyal.org/uploads/publications_module/file-17582929281080413877.pdf
- Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A., & Freeman, J. L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 269–288. <https://doi.org/10.1037/edu0000214>
- Taşgın, A., & Tunç, Y. (2018). Effective participation and motivation: An investigation on secondary school students. *World Journal of Education*, 8(1), 58–67. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n1p58>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2025). *Ulusal eğitim istatistikleri, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-E%C4%9Fitim-%C4%B0statistikleri-2024-53937&dil=1>



EĞİTİMDE **YETENEK YÖNETİMİ İHTİYACI**



EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİ İHTİYACI

Rehberlik ve kariyer yönlendirme hizmetleri, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri, toplumsal yaşama ve iş gücü piyasasına etkin bir şekilde uyum sağlamaları açısından eğitim sistemlerinin en stratejik bileşenlerinden biridir. Rehberlik ve kariyer yönlendirme süreçleriyle ilişkili tercih edilen “eğitimde yetenek yönetimi” kavramı, eğitim sisteminin sadece bilgi aktarma değil, aynı zamanda öğrenci potansiyelini sistematik olarak belirleme, besleme ve hem bireysel tatmin hem de ulusal ihtiyaçlarla uyumlu yollara yönlendirme sorumluluğunu ifade eden analitik bir çerçeve olarak kullanılmaktadır. Eğitimde yetenek yönetimi bu stratejik hedeflere ulaşmak için ortaöğretime geçiş süreçleri (LGS gibi merkezî sınavlar), özel yeteneklilere yönelik eğitim programları (Bilim ve Sanat Merkezleri-BİLSEM) ve yetenekli öğrencilerin uluslararası arenadaki performans ve kariyer gelişimlerini (örneğin Uluslararası Matematik Olimpiyatları-IMO) bütüncül bir yaklaşımla ele alan bir uygulama alanına işaret eder.

Eğitimde yetenek yönetimi alanında reformların gerekliliği, güncel verilerle açıkça ortaya konmaktadır. Küresel düzeyde OECD, World Bank gibi aktörler eğitimde yetenek yönetimini bir beceri yönetimi alanı olarak ele almakta; ulusal refah ve kalkınmada önemli bir unsur olarak görmektedir (OECD, 2012; World Bank, 2018). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) her yıl yayımladığı *Education at a Glance* (Bir Bakışta Eğitim) raporunun 2025 değerlendirmesine göre, Türkiye 18-24 yaş aralığında %31,3’lük oranla “ne eğitimde ne istihdamda” (*not in education, employment or training-NEET*) olan genç nüfusun en yüksek olduğu OECD ülkesidir (OECD, 2025). Bu durum, gençlerin önemli bir kısmının eğitim sistemi ile iş gücü piyasası arasındaki geçişte kaybolduğuna işaret etmektedir. Gençlerimizin bir bakıma bağımlı nüfus hâline gelmesi, ekonomik boyutun ötesinde toplum psikolojisi ve güveni açısından da değerlendirilmeye açıktır.

Bu bağlamda, rehberlik alanında atılacak adımlar, salt pedagojik girişimler olarak değerlendirilmemelidir. Bu adımlar, kişinin bütüncül gelişimini desteklemenin yanında, eğitim alanında var olan potansiyelleri geliştirmeyi, kendilerine uygun alanlara yönlendirmeyi ve okuldan iş hayatına geçiş sürecinin verimliliğini arttırmayı hedefleyen politikalarla. 2025 yılında, rehberlik ve kariyer yönlendirme alanında sahadaki ihtiyaçlara cevap vermeyi hedefleyen kimi düzenlemeler yapılmıştır.

Bu düzenlemelerden biri, Millî Eğitim Bakanlığının 13 Mayıs 2025 tarihinde “İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi”nde yaptığı değişiklik olmuştur. Bu değişiklik, daha önceleri sadece 8. sınıflarda haftada bir ders saati olarak okutulan “Rehberlik ve Kariyer Planlama” dersi, “Rehberlik ve Yönlendirme” olarak yeniden adlandırılmış ve kapsamı ortaokulun tüm kademelerini (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) içerecek şekilde genişletilmiştir. Yeni düzenlemenin 2025-2026 eğitim öğretim yılından itibaren yürürlüğe gireceği duyurulmuştur (MEB, 2025a).



Rehberlik ve kariyer yönlendirme alanında yapılan bir diğer düzenleme, MEB'in 17 Eylül 2025'te duyurduğu yeni dijital “Mesleki İlgi ve Mesleki Beceri Envanterleri” olmuştur. Bu envanterler, rehberlik hizmetlerine veriye dayalı ve standart bir altyapı kazandırmayı amaçlamaktadır:

1. **Mesleki İlgi Envanteri:** Öğrencilerin bilim, doğa, sosyal etki, sanat, spor, sağlık, teknoloji ve mühendislik gibi geniş bir yelpazedeki ilgi alanlarını ölçmeye yönelik maddeler içermektedir.
2. **Mesleki Beceri Envanteri:** Doğrudan mesleki ve teknik Anadolu liselerinde yer alan 53 alan ve 114 dala yönelik olarak öğrencilerin beceri profillerini belirlemek üzere tasarlanmıştır.

Uygulama planına göre, envanterler 2025-2026 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokul ve lise öğrencilerine dijital bir platform üzerinden uygulanacaktır. Öğrencilerin yanıtları, okul rehber öğretmenleri tarafından değerlendirilerek, öğrencilere lise alan seçimi ve ilerleyen süreçte yükseköğretim ile kariyer tercihlerinde somut verilere dayalı bir yönlendirme hizmeti sunulacaktır (MEB, 2025b).

Bu dijital envanterlerin kullanıma sunulması, sadece bireysel bir rehberlik aracı olmanın ötesinde anlamlar taşımaktadır. Bu girişim, öğrenci potansiyelinin “verileştirilmesi” ve ulusal ölçekte bir yetenek veri tabanının oluşturulmasına imkân sağlamaktadır. Eğitimde yetenek yönetiminde öğrencilerin bütüncül bir biçimde tanınması ve portfolyolarının oluşturulması, dünya genelinde uzun yıllardır önemli bir adım olarak görülmektedir (Garcia, 1994; Renzulli, 1997; VanTassel-Baska, 2000). Son yıllarda özellikle dijital portfolyolar çok yönlü değerlendirme ve erişilebilirlik açısından ön plana çıkmaktadır (Garcia, 2025). Türkiye’de ise sistemde, öğrenci ilgi ve yeteneklerine dair verilerin, her okulun kendi bünyesinde tutulan, standart olmayan ve çoğunlukla anekdot niteliğindeki bilgilerden ibaret olması sıklıkla eleştirilmektedir. Yeni dijital sistem, bu verileri ulusal düzeyde merkezileştirmek ve standart hâle getirmek için bir adım olarak değerlendirilebilir. MEB, ilk kez milyonlarca öğrencinin ilgi ve yetenek profiline dair kapsamlı ve sorgulanabilir bir veri setine sahip olacaktır. Bu veri seti, ulusal düzeyde gelecekteki iş gücü arzını tahmin etme, öğrencilerin ilgi alanları ile ülkenin stratejik hedefleri arasındaki tutarlılığı değerlendirme ve bu doğrultuda müfredat ile öğretmen yetiştirme politikalarını proaktif bir şekilde şekillendirme imkânı sunacaktır.

Türkiye’de Yetenek Yönetiminin Yapısal Çerçevesi ve Bileşenleri

Dijital rehberlik araçlarının hayata geçirilmesi önemli bir adım olsa da, Türkiye’de yetenek yönetiminin etkinliği, rehberlik hizmetlerinin ötesindeki yapısal ve kurumsal sorunlarla sınırlanmaktadır. Yetenek yönetimi süreçleri, aşağıdaki dört ana kümeyi kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır:

1. Ülkeyi uluslararası alanda temsil eden millî takımları yetiştiren kurumlar (TÜBİTAK)
2. Özel eğitim sunan kurumlar (BİLSEM)
3. Akademik yeteneğe göre öğrenci seçen okullar (Fen Liseleri)
4. Diğer eğitim kurumları

Uluslararası Olimpiyatlar

Ülkeyi uluslararası alanda temsil eden millî takım temsilcilerini yetiştiren kurumlar (örneğin TÜBİTAK), yetenek yönetiminin başarısı konusunda bir ölçüt teşkil etmektedir. Uluslararası Matematik Olimpiyatları (IMO) gibi prestijli organizasyonlarda elde edilen başarılar, yetenek yönetiminin etkinliğini değerlendiren önemli göstergelerdendir.

- **Madalya Başarısı ve Kalitesi:** Türkiye'nin IMO'da kazandığı toplam madalya sayısının dünya ortalamasının üzerinde olmasına rağmen, altın madalya sayısının sınırlı düzeyde kalması üzerinde durulması gereken bir konudur.
- **Kariyer Kısıtlılığı:** IMO madalya sahiplerinin kariyer tercihlerinin %64'ü matematik, %22'si ise bilgisayar veya elektronik alanlarında yoğunlaşmıştır. Bu durum, yetenekli kişilerin kariyer seçeneklerinin dar bir alanda sıkışmış olduğunu düşündürmektedir.
- **Beyin Göçü:** Madalya kazanan öğrencilerin önemli bir kısmının yurt dışına göç ettiği göz önüne alındığında, yetenek yönetimi politikalarının uzun vadeli stratejilerle desteklenmesi gerekmektedir. Türkiye adına madalya almış her üç kişiden ikisi (%68), yurt dışında yaşamaktadır. Bu eğilimin azaltılabilmesi için olimpiyat madalya sahiplerinin kariyer süreçleri sistematik şekilde takip edilmelidir.

Özel Yetenek Eğitimi ve BİLSEM Modeli

Özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve ihtiyaçlarına uygun eğitim imkânlarının sunulması kritik bir öneme sahiptir. Türkiye, özel yetenek eğitimi konusunda, incelenen diğer ülkelere kıyasla daha organize, yaygın ve merkezî bir model olan Bilim ve Sanat Merkezlerini (BİLSEM) tesis etmiştir. Bu kurumlar, öğrencilere okul derslerinden farklı olarak yeteneğe yönelik proje ve deney bazlı özel eğitim vermektedir.

Ancak BİLSEM sisteminde bazı yapısal sorunlar ve geliştirilebilir alanlar bulunmaktadır:

- **Nicelik Kaygısı ve Nitelik Sorunları:** BİLSEM merkezlerinin sayısının hızlı artışı; tanılama süreçlerinin geçerliği, öğretmenlerin özel yetenek alanında eğitim sınırlılığı ve altyapı eksiklikleri gibi niteliksel sorunları beraberinde getirmiştir. Yapısal öneriler, merkez sayısını artırmak yerine mevcut merkezlerin altyapısı ve eğitim kalitesinin güçlendirilmesine odaklanmalıdır.
- **Tanılama Yetersizliği ve Öğrenci Kaybı:** Tanılama süreçleri zekâ testlerine dayalı olmaktan çıkarılmalı; yaratıcılık, ilgi, sosyal ve duygusal boyutları değerlendiren çok boyutlu yöntemlerle zenginleştirilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin lise giriş sınavı ve diğer akademik hedefler nedeniyle BİLSEM eğitimlerini yarıda bırakmaları, yıllarca verilen eğitimin kesintiye uğramasına neden olmaktadır. Bu kaybı önlemek için BİLSEM öğrencilerinin yükseköğretime geçiş süreçlerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

LGS Birincilerinin Takibi

Akademik yeteneğe göre öğrenci seçimi yapan okullar (Fen Liseleri vb.), her yıl LGS'de üst yüzdelerlik dilimlerdeki öğrencileri yerleştirmektedir. Bu öğrencilerin üst düzey okullara yerleşmesine rağmen, sonrasında sistematik takip ve mentörlük eksikliği, öğrencilerin kariyer süreçlerinin izlenmesini zorlaştırmaktadır. LGS'nin üst dilimlerindeki öğrencilerin, kısa vadede Türkiye'nin seçkin üniversitelerine girişte başarılı olsalar da uzun vadede eğitim ve yaşamlarını yurt dışında sürdürme eğilimleri dikkat çekmektedir.



Politikaların Değerlendirilmesi: Güçlü Yönler, Olası Zorluklar ve Beklenen Sonuçlar

2025 yılında rehberlik ve kariyer yönlendirme alanında hayata geçirilen düzenlemeler, Türkiye'nin eğitimde yetenek yönetimi odaklı bir anlayışa geçmesi adına önemli görülmektedir. Ancak bu politikaların başarısı, güçlü yönlerinin ne ölçüde hayata geçirilebildiğine, alanda tamamlayıcı politikaların ne ölçüde üretilebildiğine ve olası zorlukların ne kadar etkin bir şekilde yönetildiğine bağlı olacaktır. Bu çerçevede, yetenek yönetimi sadece rehberlik hizmetlerinden ibaret olmayan, sistemin tüm bileşenlerinin aynı hedef doğrultusunda çalışmasını gerektiren yapısal bir mesele olarak ele alınmalıdır.

Yeni politikaların en belirgin güçlü yönü, kariyer gelişimini tek bir karar anına sıkıştıran anlayıştan uzaklaşarak süreci ortaokulun tamamına yayan proaktif ve bütüncül bir yaklaşımı hedeflemesidir. Öğrencilerin ergenlik döneminin başından itibaren dört yıl boyunca kendilerini, çevrelerini ve meslekleri keşfetmelerine olanak tanıyan bu gelişimsel model, eğitimde etkili bir yetenek yönetiminin temelini oluşturmaktadır.

Standart ve dijital “Mesleki İlgi ve Mesleki Beceri Envanterleri”nin sisteme entegre edilmesi, subjektif değerlendirmelerin ötesine geçerek veriye dayalı karar alma kültürünü güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. Bu envanterler, öğrenciler, veliler ve rehber öğretmenler arasında ortak bir dil ve veri temeli oluşturmaya destek olabilir, yönlendirme sürecine nesnellik ve sistematik bir yapı kazandırabilir. Bu durum, özellikle aile beklentileri ile öğrenci potansiyeli arasında denge kurulmasında önemli bir araç işlevi görebilir. Bununla birlikte, bu verilerin ulusal ölçekte anlamlı bir yetenek yönetimi stratejisine dönüşebilmesi için TÜBİTAK, BİLSEM, Fen Liseleri ve diğer eğitim kurumlarından elde edilen başarı profilleriyle ilişkilendirilebilmesi kritik önem taşımaktadır. Böylece hem akademik hem de özel yetenek alanlarında çok boyutlu bir portfolyo yaklaşımı geliştirilebilir.

“Mesleki Beceri Envanteri”nin içeriğinin doğrudan mesleki ve teknik eğitim programlarıyla eşleştirilmesi, bu okullara yönlendirme süreçlerini beceriye odaklı bir çerçeveye ele alan bilinçli bir strateji olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşım, sanayi ve iş dünyası temsilcilerinin sıkça dile getirdiği yetişmiş eleman ihtiyacına yanıt vermenin ötesinde, mesleki eğitimi akademik eğitime bir alternatif değil, yetenek ve ilgiyle seçilen saygın bir kariyer yolu olarak konumlandırma potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte, yetenek yönetiminin yalnızca mesleki ve teknik programlarla sınırlı olmadığı, ulusal ve uluslararası akademik başarı göstergeleri, birincilik sisteminde öne çıkan öğrenciler, bilim olimpiyatları ekosistemi ve BİLSEM gibi kurumların ürettiği başarı profillerinin, yönlendirme sistemine ilişkin daha geniş bir politika çerçevesi gerektirdiği unutulmamalıdır.

Bu düzenlemelerin etkili bir biçimde uygulanmasının önündeki önemli bir engel, amaç dışında kullanım sorunudur. İlgili mevzuatta, “Rehberlik ve Yönlendirme” dersinin “okutulduğu kurumda görev yapan bütün alan öğretmenleri tarafından” okutulabileceği belirtilmektedir. Rehberlik ve yönlendirme konusunda, alan öğretmenlerinin rolü yadsınamaz. Öğretmenlerin mentör rolü, öğrencilere model olma, ilgilerini ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olma gibi birçok alanda oldukça önemlidir. Bununla birlikte, rehberlik ve yönlendirme derslerinin bir boş ders olarak görülmesinin ve fazladan ders çalışılan ya da eksik kalan derslerin telafisi mahiyetinde değerlendirilen işlevsiz bir yapıya sıkışmasının önüne geçilmesi gerekmektedir.

Politikanın başarısı, sahadaki öğretmenin öğrenciyle kuracağı diyalogun kalitesine bağlıdır. Bu noktada öğretmenlerin “mentörlük rolü”nün kapsamı ve öğretmenlerin yönlendirme süreçlerinde

nasıl bir yol izlemelerinin beklendiği netleştirilmelidir. Bir diğer önemli risk, “teknokratik indirgemecilik” tehlikesidir. Veriye dayalı sistemler, karar süreçlerini rasyonelleştirme potansiyeli taşıırken aynı zamanda bireyi bir dizi skora indirgeme riski de barındırır. Öğrencilerin envanter sonuçlarına göre erken yaşta etiketlenmesi; potansiyellerinin belirli alanlara hapsedilmesi ve kendi ilgi alanları dışındaki konuları keşfetme cesaretlerinin kırılması gibi istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Sistemin başarısı, rehber öğretmenlerin bu verileri bir sonuç olarak görmek yerine, öğrenciyle yapılacak derinlemesine bir diyalogun başlangıç noktası olarak kullanabilme becerisine bağlı olacaktır. Zira öğrenciyi tanıma ve yönlendirme süreci, envanterlerle sınırlı kalabilecek bir süreç değildir. Öğrenciye ilişkin gözlemler, öğrencinin eğitim hayatı boyunca gösterdiği ders içi ve ders dışı performans, bu değerlendirme ve yönlendirme sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülmelidir. Dijital bir veri olarak görülebilecek bu envanterler, öğrenciye ilişkin bütüncül bir portfolyonun yalnızca bir parçası olmalı ve genel çerçeve içinde değerlendirilmelidir.

Tüm bu hususlar dikkate alındığında, rehberlik dersinin amaç dışı kullanımı, öğretmen niteliği ve teknokratik indirgemecilik riski kadar, yetenek yönetiminde “kurumsal bütünleşme eksikliği” de politika başarısını sınırlayan belirleyici bir faktördür. Dijital envanterlerden elde edilen verilerin, olimpiyat başarılarının, BİLSEM çıktılarının ve kademeler arası geçiş sınavlarında üst dilimlerde yer alan öğrencilerin eğitim ve kariyer süreçlerine ilişkin verilerin, ortak bir stratejik çerçeve içinde bütünleştirilmesi önem taşımaktadır. Aksi halde, ülkemizde öğrencilerin potansiyellerini etkili biçimde açığa çıkaran ve bu potansiyeli ülkenin uzun vadeli kalkınma hedefleriyle uyumlu şekilde değerlendiren bir yetenek yönetimi sistemi kurulması güçleşecektir.



ÖNERİLER

- 1** Bütünleşik okul rehberlik modeli hayata geçirilmelidir. Rehberlik ve yönlendirmenin sadece haftada bir saatlik bir dersten ibaret olmadığı, tüm okul kültürüne entegre edilmesi gereken bir süreç olduğu anlayışı benimsenmelidir. Bu kapsamda, alan dersleri (Türkçe, matematik, fen bilimleri vb.) öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarının keşfedilmesi için birer imkân olarak görülmeli; öğretmenlerin mentörlük rolü desteklenmelidir.
- 2** Etkin bir izleme ve değerlendirme mekanizması kurulmalıdır. Yeni uygulamaların etkililiğini ölçmek ve sürekli iyileştirmeyi sağlamak amacıyla, somut performans göstergeleri belirlenmelidir. Bu göstergeler arasında, öğrencilerin mesleki ve teknik liselere yönelim oranlarındaki değişim, lise ve üniversite düzeyinde alan/bölüm memnuniyet anketleri, okul terk oranları ve uzun vadede mezunların ilk işe girme süreleri ile istihdam oranları gibi veriler yer almalıdır. Bu veriler düzenli olarak toplanmalı, analiz edilmeli ve politika revizyonları için kullanılmalıdır.
- 3** Eğitimde yetenek yönetiminin önemli bir ayağı olan özel yetenek eğitimi alanında, BİLSEM'lerdeki özel yetenekli öğrenciler için de özelleştirilmiş rehberlik ve yönlendirme modelleri üzerine çalışılmalıdır. BİLSEM öğrencilerinin gelişimlerini ve kariyer süreçlerini izlemeyi mümkün kılacak dijital sistemler oluşturulmalı; sektörle iş birliği içerisinde farklı ilgi alanlarına yönelik sürekli ve sistemli mentörlük programları işletilmeli; lise sonrası öğrencilerin kariyer süreçlerini takip edebilmek ve destekleyebilmek için bu sistemler etkin biçimde kullanılmalıdır.
- 4** Ulusal yetenek veri entegrasyonu sağlanmalıdır. MEB tarafından oluşturulacak ulusal yetenek veri tabanı, Yükseköğretim Kurulunun yükseköğretim programları ve kontenjan planlaması ve Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından yürütülen Kariyer Kapısı ve Ulusal Staj Programı gibi platformlarla güvenli ve standart bir veri entegrasyonu altyapısı üzerinden ilişkilendirilmelidir.
- 5** Yükseköğretime geçişte portfolyo ve yetenek değerlendirmesi pilot uygulamaları başlatılmalıdır. YKS gibi merkezî sınavların baskınlığını azaltmak ve yeteneklerin daha bütüncül değerlendirilmesini sağlamak amacıyla rehberlik süreçlerinden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin ortaöğretim süresince “Rehberlik ve Yönlendirme” dersi kapsamında oluşturdukları kariyer portfolyolarının, katıldıkları projelerin, staj deneyimlerinin ve envanter sonuçlarının, özellikle yetenekle öğrenci alan bölümlere yerleştirmede belirli bir oranda dikkate alınacağı pilot programlar tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.
- 6** Envanterlerin sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi sağlanmalıdır. Geliştirilen “Mesleki İlgi ve Mesleki Beceri Envanterleri”nin psikometrik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, üniversitelerin ilgili ana bilim dallarıyla iş birliği içinde periyodik olarak tekrarlanmalıdır.

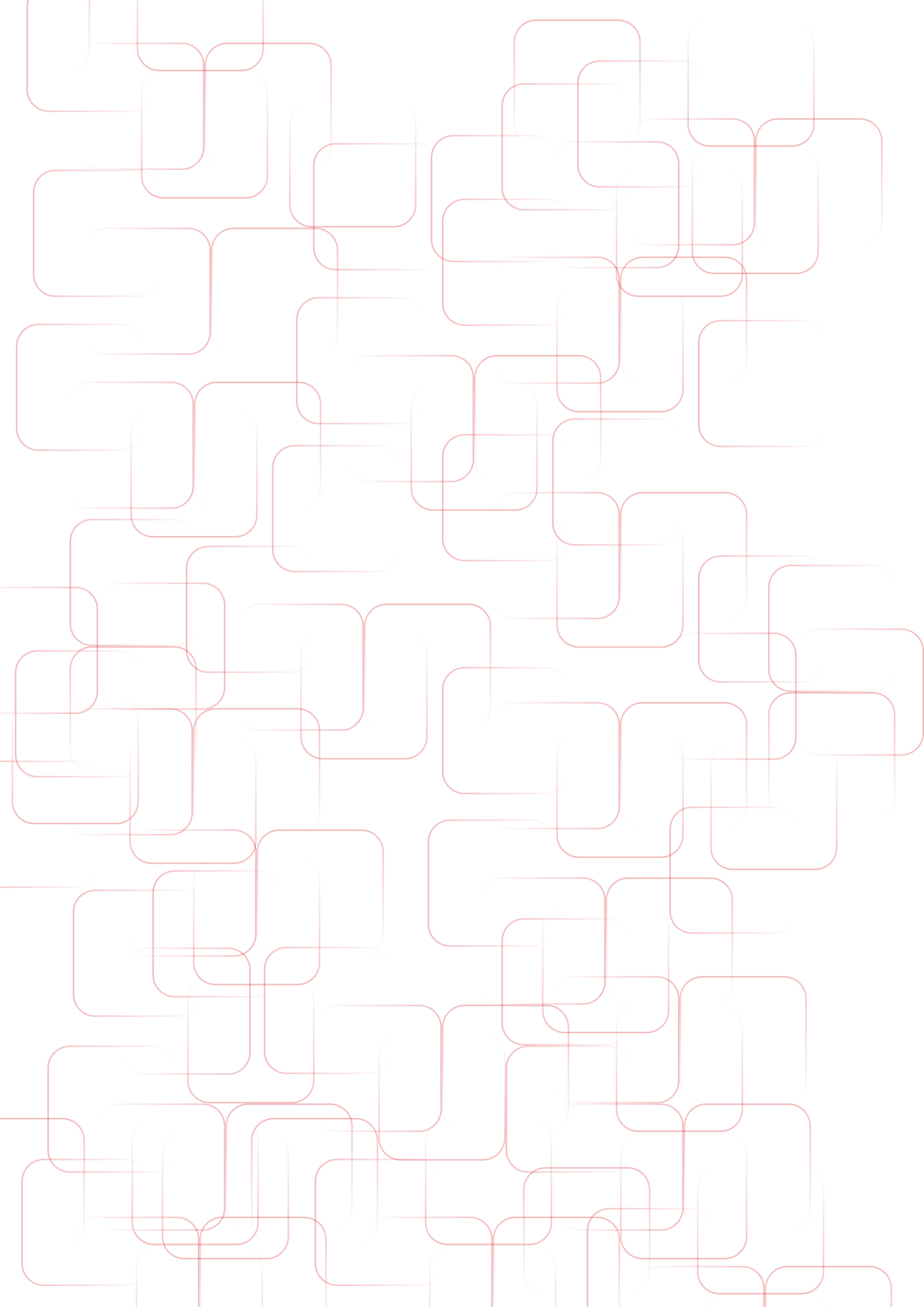
- 7 İş gücü piyasasındaki değişimler, yeni ortaya çıkan meslekler ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda envanterlerin madde havuzu ve referans aldığı meslek alanları düzenli olarak güncellenmelidir.
- 8 Tanılama süreçleri, yalnızca zekâ testlerine dayalı olmaktan çıkarılarak öğrencilerin yaratıcılık, ilgi alanları ve sosyal duygusal potansiyellerini değerlendiren daha bütüncül yöntemlerle zenginleştirilmelidir.
- 9 BİLSEM gibi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin seçim süreçleri yeniden yapılandırılarak yetenek eğitimi alanında uzmanlaşmış adaylara öncelik verilmeli, düzenli ve kapsamlı mesleki gelişim programlarıyla öğretmenler sürekli desteklenmelidir.
- 10 Akademik başarısı yüksek öğrenciler ile özel yetenekli öğrencileri bir araya getiren, karşılıklı öğrenme ve iş birliğini teşvik edecek karma öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.
- 11 Okul içinde yapılan ortak sınavların ve merkezî sınavların verileri ile öğrencilerin okul başarı puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen istatistiksel çalışmalar yapılmalıdır.
- 12 Uzun dönemli kariyer izleme sistemleri kurularak BİLSEM ve seçkin lise mezunlarının üniversite ve iş hayatındaki gelişimleri takip edilmeli, elde edilen veriler politika yapım sürecine dâhil edilmelidir.



KAYNAKÇA

- García, J. H. (1994). Nonstandardized instruments for the assessment of Mexican-American children for gifted/talented programs. In S. B. García (Ed.), *Addressing cultural and linguistic diversity in special education: Issues and trends* (pp. 46–57). Council for Exceptional Children. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379814.pdf#page=53>
- García, M. B. (2025). Self-coded digital portfolios as an authentic project-based learning assessment in computing education: Evidence from a web design and development course. *Education Sciences*, 15(9), 1150. <https://doi.org/10.3390/educsci15091150>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025a). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Haftalık Ders Çizelgesi Değişikliği*. Resmî Gazete. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/29103516_ilkogretim_kurumlari_ilkokul_ve_ortaokul_hdckurul_karari1.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025b). *Öğrencilerin mesleki yönelimlerini güçlendirecek envanterler uygulanacak*. <https://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-mesleki-yonelimlerini-guclendirecek-envanterler-uygulanacak/haber/38322/tr>
- OECD. (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Renzulli, J. S. (1997). The total talent portfolio: Looking at the best in every student. *Gifted Education International*, 12(2), 58–63. https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2023/02/The-Total-Talent-Portfolio_Looking-at-the-Best-in-Every-Student.pdf
- VanTassel-Baska, J. (2000). The ongoing dilemma of effective identification practices in gifted education. *The Communicator*, 31(2), 39–41. <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/the-on-going-dilemma-of-effective-identification-practices-in-gifted-education/>
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

ORTAÖÖĞRETİME GEÇİŞTE
**ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME
STANDARTLARI**



ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME STANDARTLARI

Geniş ölçekli sınavlar (*large-scale assessment*), her ne kadar çoğu zaman göz önünde olmasa da ölçme-değerlendirme alanı ile kamu politikasının kesişiminde konumlanır. Türkiye’de yükseköğretime geçiş için YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı), kamu personeli alımları için KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı), akademik kadrolar için ALES (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı) ve bu yazının odağını oluşturan ortaöğretime geçiş sınavı LGS (Liselere Geçiş Sistemi) bu kesişimi çarpıcı biçimde görünür kılmaktadır. 2018’de Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sisteminin yerine uygulamaya giren LGS, ortaokul sonundaki öğrenci başarısını güvenilir ve adil biçimde ölçmeyi amaçlamıştır. Ancak son dönem sonuçları ve tartışmalar, LGS’nin ölçme açısından güçlü yanları olmasına karşın, yapısal nitelikte bazı sınırlılıkları da barındırdığını göstermektedir. Bu sınırlılıklar, çoğu zaman soru yazımı tekniklerinden çok, sınavın içinde yer aldığı eğitim politikası mimarisiyle ilişkilidir (OECD, 2023; World Bank, 2025).

Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı 2025 LGS Kapsamında Merkezî Sınav Raporu’na göre, 15 Haziran 2025’te yapılan iki oturumlu sınava 963.142 öğrenci katılmış; bu sayı %95,27’lik bir katılım oranına karşılık gelmiştir (MEB ODŞGM, 2025a). Psikometrik açıdan sınavın güvenilirlik ve geçerliliğine ilişkin güçlü kanıtlar sunan rapor incelendiğinde altı alt teste ait iç tutarlılık katsayıları 0,75-0,88, madde ayırt edicilikleri ise 0,47-0,67 aralığında değişmektedir. Bu istatistikler, puanlamanın aynı öğrenci grubunda yüksek güvenilirlikle yapıldığını ve yetenek düzeylerinin etkili biçimde ayırt edildiğini göstermektedir (Kolen ve Brennan, 2014; OECD, 2023). Diğer yıllara ait katılım sayıları, tam puan alanların sayısı ve oranları Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. 2023-2025 LGS Katılım ve Tam Puan Oranları

Yıl	Toplam Öğrenci	Katılan Öğrenci	Katılım Oranı (%)	Tam Puan Alan Öğrenci	Tam Puan Oranı (%)
2023	1.030.195	844.159	%81,9	562	%0,067
2024	1.038.554	992.906	%95,6	413	%0,042
2025	1.010.916	963.142	%95,3	719	%0,075

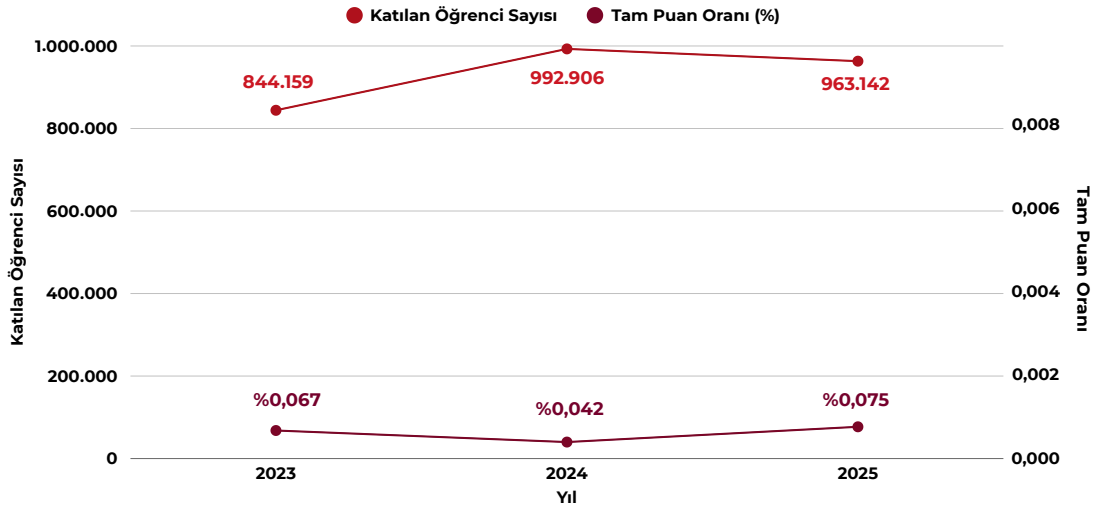
Kaynak: MEB ODŞGM (2025a) verilerinden uyarlanmıştır.

Raporda ayrıca 66 ilde toplam 719 öğrencinin tam puan aldığı belirtilmektedir. Bu sayı, 2024’teki 413 ve 2023’teki 562 tam puanla karşılaştırıldığında belirgin bir artışa işaret etmektedir (MEB ODŞGM, 2025a). Ancak sınava katılan birey sayısı ile oranlandığında artışın %0,008’lik (0,075-0,067) bir orana eşit olduğu Grafik 3’te görülmektedir. MEB bu yükselişi çeşitli demografik ve öğretimsel etkenlerle açıklasa da puan dağılımı, soruların ve testin genel güçlük düzeyi gibi diğer psikometrik açılardan da dikkatli bir incelenmesi gerekmektedir. Soruların zorluk düzeyleri dar bir aralıkta yoğunlaştığında, üst yetenek grubundaki öğrenciler birbirinden daha az ayırır; bu durumda tam puan alan öğrencilerin sayısında artış görülmesine yol açabilir. Dolayısıyla test güvenilirliği yüksek kalsa dahi, en başarılı öğrenciler arasındaki farkların azalması mümkündür. Bu, iç tutarlılık katsayısı ile puan dağılımı arasındaki dengenin önemini vurgular (Kolen ve Brennan, 2014; Messick, 1995).



Öte yandan, katılım oranlarının 2023'ten itibaren %95 düzeyinde sabitlenmesi, LGS'nin ilk uygulandığı dönemde kamuoyuna "isteğe bağlı sınav" olarak tanıtılan yapısıyla (Milliyet, 2020) tam olarak örtüşmemektedir. Katılım oranlarının neredeyse tüm öğrenci nüfusunu kapsaması, sınavın yüksek riskli yapısının sürdüğüne ve ortaöğretime geçişte rekabet baskısının yapısal olarak azalmadığına işaret etmektedir.

Grafik 3. LGS Katılımcıları Arasında Tam Puan Alan Öğrencilerin Yıllara Göre Değişimi (2023-2025)



Kaynak: MEB ODSGM'nin (2025a) verilerinden uyarlanmıştır.

Sınav geliştirmede güvenilirlik ön planda görünmekle birlikte, yapı geçerliği, yani maddelerin öğretim programının hedeflediği bilgi-beceri yelpazesini ne ölçüde kapsadığı kısmen arka planda kalabilmektedir (Messick, 1995). Altı dersten oluşan, süre kısıtlı ve çoktan seçmeli format, diğer yüksek riskli sistemlerde de gözlemlendiği üzere, analitik akıl yürütmeden ziyade işlemsel hatırlamayı öne çıkarma riski taşır (OECD, 2024a; OECD, 2024b).

Ölçme perspektifinden bakıldığında LGS operasyonel olarak tutarlı, ancak psikometrik derinlik bakımından sınırlıdır. Her yılın sınavı, MEB'in merkezî ekibi tarafından sıfırdan hazırlanmakta; sorular kurum içi havuzdan seçilmektedir. Bununla birlikte, uluslararası standart test geliştirme uygulamalarında yer alan ön test ve yıllar arası eşitleme (*equating*) süreçlerinin yürütüldüğüne dair açık raporlamaya rastlanmamaktadır (AERA, APA ve NCME, 2014; MEB ODSGM, 2025a).

Sorular güvenlik gerekçesiyle bir daha kullanılmamak üzere arşivlenmekte; böylece yıllar arasında puanları ilişkilendiren ortak bir ölçek oluşmamaktadır. Resmî raporlar klasik madde istatistikleri sunsa da, boylamsal yorumlamayı destekleyecek eşitleme veya standart belirleme (*standard-setting*) analizlerine yer verilmemektedir.

Bu durum ölçme açısından bir paradoks yaratır: Belirli bir yıldaki güvenilirlik katsayıları ($\alpha = .75-.88$), maddelerin öğrencileri etkili biçimde ayırt ettiğini gösterirken yıllar arasında kullanıldığında anlamı değişebilmektedir. Örneğin 2024'teki bir puanlık fark, 2025'te aynı yeterlik düzeyini temsil etmeyebilir. Eşitleme ya da standart belirleme olmaksızın yapılan yorumlar, mutlak başarıdan çok o yılın grubundaki göreceli sıralamayı yansıtır (Kolen ve Brennan, 2014).

Uluslararası programlar, bu kaymaları önlemek için ön test, madde tepki kuramı (MTK, İng. *item response theory-IRT*) tabanlı kalibrasyon ve standart belirleme süreçlerini birlikte yürütür.

Örneğin, PISA'da her döngüde bazı maddeler sabit (*anchor*) tutularak süreklilik sağlanır (OECD, 2023; OECD, 2024b). Aday maddelerin istatistiklerinin belirlenmesi için gerekli olan ön test (*trial*) uygulamasının yapılmaması, birçok sınırlılığı da beraberinde getirir. Yeni soruların, uzmanlarca gözden geçirilmesi de temsili öğrenci örneklemelerinde denenemediğinden madde gücü ve ayırt ediciliği, yalnızca uygulama sonrasında doğrulanmakta; bu da ampirik uyumsuzluklara dayalı iyileştirmeyi imkânsızlaştırmaktadır. Psikometrik açıdan bu yaklaşım, test güvenliği bakımından pratik olsa da örnekleme hatalarına ve ölçülmek istenen yapının ortaya çıkarılmasına karşı daha savunmasızdır (AERA, APA ve NCME, 2014).

Diğer yandan, operasyonel olarak bakıldığında bu aşamaları ve uygulama standartlarını belirleyen kurumların varlığı dikkat çekmektedir. Örneğin, İngiltere'de yükseköğretime girişte kullanılan Ortaöğretim Genel Yeterlik Sertifikası (*General Certificate of Secondary Education-GCSE*) ve Gelişmiş Düzey Eğitim Sertifikası (*General Certificate of Education-Advanced Level-A-level*) sınavları, bağımsız düzenleyici kurum *Office of Qualifications and Examinations Regulation* (Ofqual) gözetiminde yapılan eşitleme çalışmaları ve değerlendirme komitesi kararlarıyla ölçeklenir (Ofqual, 2020; Ofqual, 2025). Benzer şekilde, Avustralya'da Genel Başarı Testi (*General Achievement Test-GAT*), Victoria Müfredat ve Değerlendirme Kurumu (*Victorian Curriculum and Assessment Authority-VCAA*) tarafından düzenlenir (VCAA, 2025).

Sonuç olarak LGS, her yıl yüksek iç tutarlılık sağlasa da yıllar arası karşılaştırılabilirlik açısından zayıf kalmaktadır. Bu eksiklikler, sınavın öğrenme eğilimlerini izleme gücünü ve kamuoyundaki eleştirilere karşı psikometrik savunulabilirliğini zayıflatabilmektedir.

Bununla birlikte, sistemin yapısal bazı zayıflıkları bu psikometrik başarıların eğitsel değerini daha da sınırlamaktadır. Bunlar dört temel maddede sınıflandırılacak olursa:

- 1. Aşırı Merkeziyetçilik ve Bağımsız Denetim Eksikliği:** MEB aynı yapıda hem sınavı tasarlamakta hem uygulamakta hem de sonuçlarını yorumlamaktadır. Bağımsız bir denetim mekanizmasının yokluğu, üretilen psikometrik kanıtların yine aynı yapı içinde doğrulanmasına yol açarak nesnellik algısını zayıflatır. Bununla birlikte, MEB geçmişte bu durumu iyileştirmeye yönelik bazı adımlar da atmıştır. Özellikle Eğitimde Kalite Güvence Sistemi (EKGS) kapsamında geliştirilen öz değerlendirme ve dış değerlendirme bileşenleri, okulların ve ölçme-değerlendirme birimlerinin performansını izlemeye dönük bir çerçeve sunmuştur (MEB, 2014). Ancak bu sistem, ulusal sınav süreçleriyle bütünlük biçimde sürdürülemediği için ölçme-değerlendirme alanında kalıcı bir kurumsal mekanizmaya dönüşmemiştir.
- 2. Yüksek Riskli Sınav Kültürü:** Katılım oranlarının %95'in üzerinde seyretmesi, sınavın, yerleştirme sisteminde hâlâ belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu durum, sınıf içi değerlendirmelerin etkisini görece sınırlı bırakmaktadır.

Bu iki yapısal unsur, sınavın teknik güvenilirliği korunurken eğitsel işlevselliğinin sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla puan dağılımları her yıl yeniden oluştuğundan, yıllar arası farklar



çoğunlukla tanılayıcı değil, görelî bir biçimde yorumlanmaktadır. Bu durum, LGS'nin öğrenme eğilimlerini izlemekten çok, sıralama işlevini öne çıkardığını göstermektedir.

Ayrıca 2025 verilerine göre, tam puan alan öğrencilerin %57'sinin özel okullardan gelmesi (MEB ODSGM, 2025a), sınav sonuçlarının akademik yeterlikle birlikte sosyoekonomik farklılıkları da yansıttığını düşündürmektedir. Bu nedenle yanlılık (*fairness*) ilkesi doğrultusunda, maddelerin alt gruplarda aynı yapıyı ölçüp ölçmediğinin (değişen madde fonksiyonu-DIF) bağımsız biçimde izlenmesi önem taşımaktadır.

Uluslararası Uygulamalar

Ortaöğretime geçiş konusunda farklı ülkeler, sınavların psikometrik geçerliği ile yanlılık ve erişilebilirlik ilkeleri arasında bir denge kurmayı hedefleyen çeşitli yaklaşımlar benimsemektedir.

İngiltere örneğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu ortaöğretime ulusal düzeyde bir sınava girmeden geçiş yapar. Bununla birlikte, bazı bölgelerde uygulanmaya devam eden “11+” gramer okulu (*grammar school*) sınavları, sosyoekonomik ön yargılara yol açabileceği gerekçesiyle zaman zaman eleştirilmektedir. Ancak bu sınavlar, bağımsız düzenleyici kurum Ofqual tarafından denetlenen, psikometrik olarak şeffaf ve standartlaştırılmış çerçeveler içinde yürütülmektedir (Ofqual, 2020; Ofqual 2025). Ayrıca, 11 yaş düzeyinde yapılan *Key Stage 2* ulusal değerlendirmeleri, her yıl standartlaştırma ve madde-tepki kuramı (MTK) modelleriyle analiz edilerek öğrenci grupları arasında karşılaştırılabilirliği sağlamayı amaçlar (Standards and Testing Agency, 2023). Bu sınavların sonuçları doğrudan okul yerleştirmelerinde kullanılmaz; esas olarak sistem izleme ve hesap verebilirlik amacı taşır.

Türkiye’de de benzer şekilde, öğrenme çıktılarının izlenmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) uygulamaları yürütülmektedir. 2016’dan bu yana iki yıllık periyotlarla uygulanan ABİDE, 4, 8 ve 10. sınıf düzeylerinde öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında edindikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşam durumlarına ne ölçüde aktarabildiklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle, ABİDE sınavları İngiltere’deki *Key Stage 2* ulusal değerlendirmelerine benzer biçimde yerleştirme amacı gütmaz. Ancak ABİDE sonuçlarının kamuoyuna açık şekilde paylaşımı oldukça sınırlıdır, en son yayımlanan kapsamlı rapor ise 2018 yılına aittir (MEB, 2025). Bu durum, değerlendirmeden elde edilen bulguların politika geliştirme döngüsüne sistematik biçimde entegre edilmesini güçleştirmekte ve uygulamanın uzun vadeli etkilerini izlemeyi zorlaştırmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaöğretim sonrası yerleştirmelerde hem eyalet temelli standart testler hem de Akademik Yeterlik Sınavı (*Scholastic Assessment Test-SAT*) yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu sınavlarda, farklı uygulama formları arasındaki karşılaştırılabilirliği korumak için eşitleme (*equating*), bazı eyaletlerde ise sınıf düzeyleri arasında dikey ölçekleme (*vertical scaling*) yöntemleri uygulanır (College Board, 2019; College Board, 2024).

Gelişen Reformlar: Millî Eğitim Akademisi ve İl Ölçme-Değerlendirme Merkezleri

MEB’in son girişimleri, sistemin zayıflıklarının fark edildiğini ve kapasiteyi kurumsal olarak güçlendirme niyetini gösteriyor. Bu noktada atılan en önemli iki adım, Millî Eğitim Akademisinin kurulması ve İl Ölçme-Değerlendirme Merkezlerinin yürüttüğü ortak yazılı sınavlardır.

Millî Eğitim Akademisi, öğretmen ve eğitim personelinin mesleki gelişimini standartlaştırmayı amaçlayan, henüz yeni kurulmuş bir yapıdır. Bu model, Birleşik Krallık ve Singapur'daki mesleki gelişim örüntülerinde olduğu gibi, kanıta dayalı mesleki öğrenmeyi ve mesleki standartları belirlemeyi ve aday öğretmenlere bu standartları kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2025f). Tam da bu noktada, eğitim programlarına ölçme-değerlendirmeye yönelik içeriklerin (güvenirlilik, geçerlik, yanlılık vb.) bütüncül entegrasyonu üzerinde çeşitli etkinliklerin eklenmesi düşünülebilir.

İl Ölçme-Değerlendirme Merkezleri ise temel derslerde ortak yazılı sınavları yürütür ve kılavuzları/duyuruları düzenli biçimde yayımlar (MEB ODSGM, 2025a; MEB ODSGM, 2025b). Bu yapı, sınıf içi değerlendirmelerin standartlaştırılması ve sonuçların daha karşılaştırılabilir hâle getirilmesi yönünde atılmış olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak, iller arası sınav puanlarının karşılaştırılabilirlikleri güçlendirilmediğinde, ölçme tutarsızlıkları üretme riski hâlâ devam edebilmektedir (AERA, APA ve NCME, 2014; OECD, 2024b).



ÖNERİLER

Genel olarak, yeni kurulan Millî Eğitim Akademisi ve İl Ölçme-Değerlendirme Merkezleri, sistemin kapasitesini ve kapsayıcılığını artırma potansiyeli taşımaktadır. Ancak kalıcı başarı, sınıf içi verilerin geniş ölçekli değerlendirmelerle ilişkilendirildiği bütüncül bir ulusal değerlendirme politikasının geliştirilmesine bağlıdır. Psikometrik olarak güvenilir sonuçlar gereklidir, ancak yeterli değildir. Kalıcı güven, şeffaflık, bağımsız denetim ve öğretmenlerin sürece etkin katılımı ile sağlanabilir (World Bank, 2025).

Sürdürülebilir bir politika için “güvenirlik”, yalnızca savunma amacıyla öne sürülen bir istatistik değil, geçerli ölçme konusunda donanımlı öğretmenler, veriyi bölgesel düzeyde çözümleyebilen merkezler ve tutarlılığı güvence altına alan bağımsız yapılarla desteklenen profesyonel bir ekosistemin doğal sonucu olmalıdır (Messick, 1995; OECD, 2024b).

Bu çerçevede aşağıdaki adımlar, politika geliştirme sürecine yön verebilecek temel öneriler olarak değerlendirilmektedir:

- 1 LGS’de yıllar arası eşitleme süreci başlatılmalıdır: Ölçek tutarlılığını sağlamak için örnekleme dayalı ön test (pilot) uygulamaları yapılmalı ve madde-tepki kuramı (MTK/IRT) temelli kalibrasyon modelleri kullanılmalıdır. Ayrıca, yıllar arası karşılaştırılabilirliği güvence altına almak üzere sabit maddeler (*anchor items*) belirlenmelidir.
- 2 Bağımsız bir ölçme-denetim yapısı kurulmalı ve yıllık “ölçek tutarlılığı ve adalet raporu” yayınlanmalıdır: Uluslararası sınav kuruluşlarına benzer biçimde işleyen bağımsız bir kurum, sınavların teknik denetimini ve şeffaflığını sağlamalı; bu kurumun her yıl yayımlanacak raporlarla kamuya hesap verebilirliği güçlendirilmelidir.
- 3 Soru güvenliği ile veri şeffaflığı dengelenmeli; yanlılık (*fairness*) analizleri düzenli biçimde yapılmalıdır: Maddeler güvenlik gerekçesiyle gizli tutulmalı, ancak istatistiksel özetler kamuya açık biçimde paylaşılmalıdır. Ayrıca, alt gruplar arasında maddelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediği değişen madde fonksiyonu (DIF) analizleriyle düzenli biçimde izlenmelidir.
- 4 Millî Eğitim Akademisi programlarına ölçme-değerlendirme okuryazarlığı entegre edilmelidir: Öğretmen eğitiminde geçerlik, güvenirlik, yanlılık ve yorumlayıcı değerlendirme konularına sistematik biçimde yer verilmelidir.
- 5 İl Ölçme-Değerlendirme Merkezlerinin kapasitesi artırılmalı ve sınıf içi değerlendirmeler ulusal standartlarla ilişkilendirilmelidir: Bu merkezler yalnızca ortak sınavları yürütmekle kalmamalı; veri analizi, raporlama ve öğretmen eğitimlerinde aktif rol üstlenmelidir. Ortak sınavlarda iller arası karşılaştırmalar için psikometrik yöntemler önceliklendirilmelidir.
- 6 MEB, kendisini bir sınav üreticisi değil, ölçme standartlarını yöneten bir yapı olarak konumlandırılmalıdır: Uzun vadede ölçme politikaları, öğretmen eğitimi, ulusal sınavlar ve yerel uygulamalar arasında bütüncül bir çerçeve oluşturulmalı; sınıf içi veriler ile geniş ölçekli sınav sonuçları entegre edilerek veri temelli karar alma kültürü yaygınlaştırılmalıdır.
- 7 Psikometrik güvenirlik, insan ve süreç temelli güvenle desteklenmelidir: Güvenirlik, katsayıların ötesinde bağımsız denetim, açık raporlama ve uzman katılımı yoluyla güçlendirilmelidir.

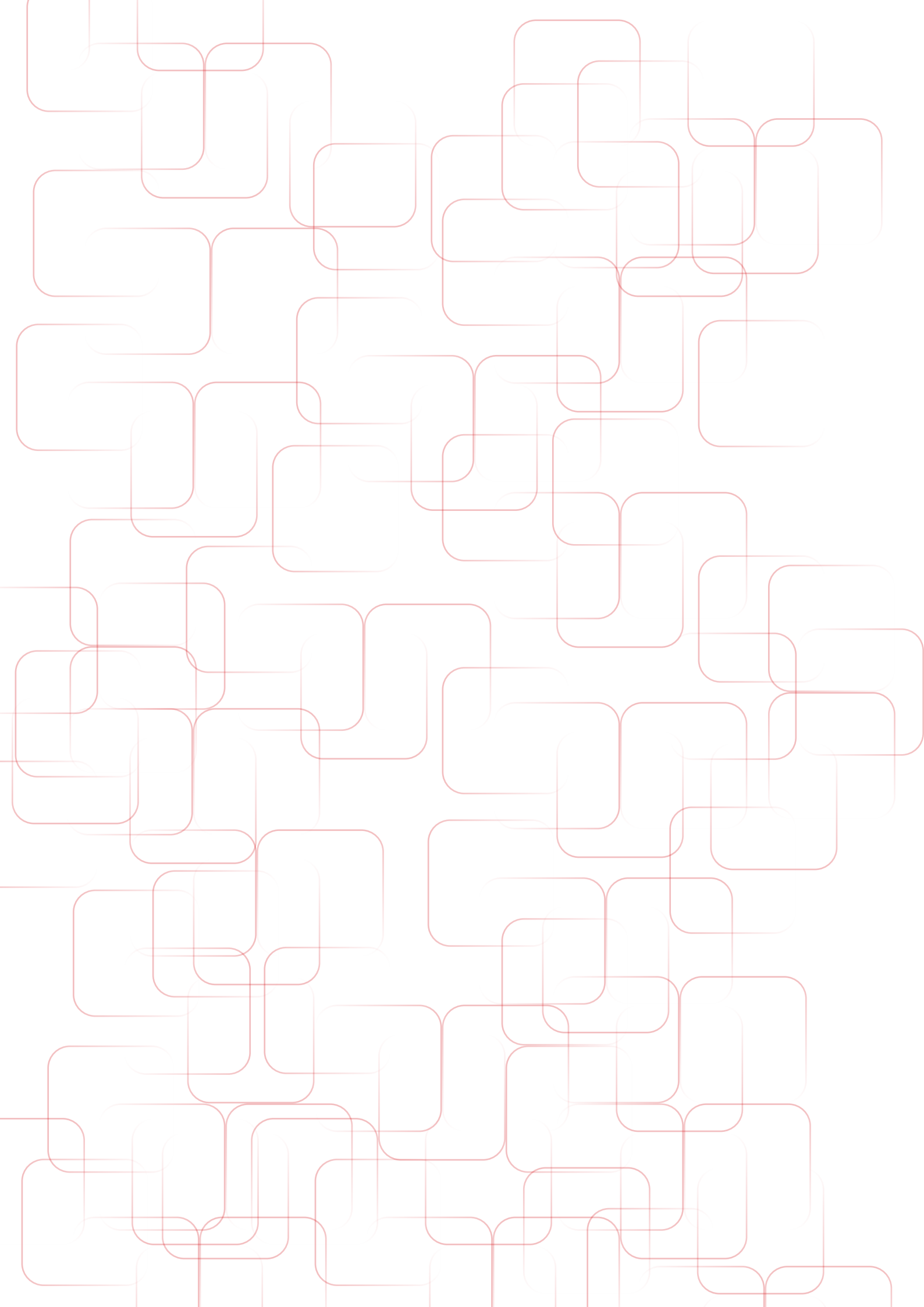
KAYNAKÇA

- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf
- College Board. (2019). *SAT: scoring and equating*. <https://satsuite.collegeboard.org/media/pdf/sat-scoring-equating.pdf>
- College Board. (2024). *Digital SAT Suite of Assessments: Technical manual*. <https://research.collegeboard.org/media/pdf/Digital%20SAT%20Suite%20of%20Assessments%20Technical%20Manual-FINAL.pdf>
- Kolen, M. J., & Brennan, R. L. (2014). *Test equating, scaling, and linking: Methods and practices* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0317-7>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014, Ocak). *Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi* (Tebliğler Dergisi, Ocak 2014/2676). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1682.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). ABİDE. <https://abide.meb.gov.tr/www/dosyalar/dosya/5>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB ÖDSGM). (2025a). *2025 LGS merkezi sınava ilişkin istatistikî bilgiler*. <https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2025/07/LGS2025MerkeziSinavOzetRapor.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB ÖDSGM). (2025b). *2025-2026 eğitim öğretim yılı 1. dönem 1. yazılı sınavlar (ülke geneli ortak) kılavuzu*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/21145532_20252026egitimogretimyilil.donem1.yazilisinavlarulkegeneliortakkilavuzu.pdf
- Milliyet. (2020, 18 Mayıs). *LGS başvuruları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mı yapılacaktır? 2020 LGS başvuru kılavuzu MEB tarafından yayımlandı*. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/lgs-basvurulari-milli-egitim-bakanligi-tarafindan-mi-yapilacak-2020-lgs-basvuru-kilavuzu-meb-tarafindan-yayimlandi-6181194>



- OECD. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OECD. (2024a). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2024b). *PISA 2022 technical report*. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>
- Ofqual. (2020). *Summer 2020 grades for GCSE, AS and A level, Extended Project Qualification and Advanced Extension Award in maths*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f3261f3e90e0732ddaf4288/Summer_2020_grades_for_GCSE_AS_and_A_level_110820.pdf
- Ofqual. (2025). *Ofqual guide for schools and colleges 2025*. <https://www.gov.uk/government/publications/ofqual-guide-for-schools-and-colleges-2025/ofqual-guide-for-schools-and-colleges-2025>
- Standards and Testing Agency (STA). (2023, July 11). *Understanding scaled scores at key stage 2*. <https://www.gov.uk/guidance/understanding-scaled-scores-at-key-stage-2>
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA). (2025). *General Achievement Test (GAT)*. <https://www.vcaa.vic.edu.au/assessment/general-achievement-test/general-achievement-test>
- World Bank. (2025). *Promoting excellence in Turkey's schools*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/country/turkey/publication/promoting-excellence-in-turkey-schools>

EĞİTİM VE KAMU
POLİTİKALARINDA
DİJİTAL
FARKINDALIK
GÜNDEMİ



EĞİTİM VE KAMU POLİTİKALARINDA DİJİTAL FARKINDALIK GÜNDEMİ

Eğitimde dijitalleşme, dünya ile paralel olarak Türkiye’de önemli bir gündem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni teknolojik gelişmelerin, eğitimin hem yaygınlaştırılması hem de veriminin artırılması hususunda katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda, dijital araçların eğitimde yaygınlaşmasıyla eğitimin daha esnek, kapsayıcı ve ulaşılabilir bir yapıya kavuştuğu düşünülmektedir. Henüz tüm eğitim ortamlarında benzer bir dijitalleşme görmesek de, özellikle COVID-19 pandemisiyle hızlanan ve yeni normallerimizden biri hâline gelen çevrim içi eğitim imkânı yaygınlaşmıştır. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığının 2010’da başlattığı FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi kapsamında neredeyse her okula akıllı tahta ve internet erişimi sağlaması, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) platformlarının kurulmasının ardından bugün ulaştığımız nokta eğitimin dijitalleşmesinin göstergelerindendir. 2025 yılında eğitimde yapay zekâ konusunda meydana gelen gelişmeler de değişimin hız kesmeden devam ettiğini gösterir niteliktedir (Bkz. 9. Bölüm Eğitimde Yapay Zekâ Gündemi ve Düzenlemeleri). Günümüze gelene kadar devamlı olarak yenilenen ve gelişen altyapımız pek çok paydaşın eğitime erişimini kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte, mevcut dijitalleşmiş eğitim sisteminin eğitim ve öğretimde bir sıçrama yaratıp yaratmadığı tartışmalıdır. Tüm bu imkânların, eğitimin daha işlevsel ve katkı değeri daha yüksek bir hâle gelebilmesi için nasıl kullanılacağına belirlenmesi ve hâlihazırda öğrencilerin gelişimine sunduğu katkının ölçülmesi gereklidir. İhtiyaç analizleri ve etki ölçümü yapılmadan tüm öğrenciler ve öğretmenler için standart bir hâle getirilen dijitalleşme uygulamaları, kaynakların yanlış kullanımına zemin hazırlayabilmektedir. Tüm bunlarla birlikte her ne kadar dijitalleşme hız kesmeden devam etse de teknolojinin sistemlerden hızlı ilerleyişi, gelenen noktada hem çocukların hem de yetişkinlerin mevcut dijital ekosistemde sağlıklı ve güvenli bir şekilde var olabilmesi için bazı adımlar atılmasını zorunlu kılmıştır.

Ocak ayında, sosyal medya kullanımına yaş sınırı getirilmesine yönelik bir çalışmanın başlatıldığı Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanı Mahinur Özdemir Göktaş tarafından açıklanmıştır. Mayıs ayında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü “Çocukların Dijital Risklerden Korunmasında Ebeveyn Rehberi” ve “Siber Suç ve Siber Zorbalıktan Korunma Rehberi”ni yayımlamış ve “Akran Zorbalığı ve Dijital Ortamda Çocukların Korunmasına Yönelik Toplantı” başlığıyla üç farklı toplantı düzenlemiştir. Toplantı sonucunda elde edilen çıktılar, dijital ortamlardaki risklere karşı çocukları koruyacak yeni uygulamaların geliştirilmesinde kullanılması hedeflenmiştir.

Yıl içerisinde Yeşilayın ve Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığının da çocukların dijital ortamdaki varlığıyla ilgili çeşitli gündemleri ve girişimleri olmuştur. Yeşilay Başkanı Doç. Dr. Mehmet Dinç



konuyu bağımlılık açısından ele almış ve dijital bağımlılığın aynı zamanda ebeveynlerin bağımlılık temayülleri ile de ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çocukların dijital araçlara veya platformlara bağımlı olmaması için öncelikle yetişkinlerin kendi kullanımlarını kontrol ederek çocuklara iyi birer rol model olmasının öneminden bahsetmiştir (Anadolu Ajansı, 2025). Ayrıca çocukların hayatını zenginleştirmenin ve onlara dijital ortam dışında bir hayat sunmanın da bağımlılığın önüne geçen etkili unsurlardan biri olduğuna değinmiştir (Anadolu Ajansı, 2025). Ulaştırma ve Altyapı Bakanı Abdulkadir Uraloğlu ise Mayıs ayında ByteDance/TikTok temsilcisiyle görüşmesinin ardından, çocukların sosyal medya kullanımına yaşa bağlı düzenlemeler getirmeyi planladıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Sosyal medyada yaş sınırlamaları başta olmak üzere, gençlerimizin dijital dünyada daha güvenli, bilinçli ve verimli bir şekilde yer alabilmelerini sağlamak amacıyla platformların sorumluluklarını ve iş birliği alanlarını kapsamlı şekilde ele aldık. Buna ek olarak 13 yaşa kadar olan çocuklar için ayrı, 13-16 yaş grubu için ayrı düzenlemeler planlıyoruz. Bu çalışmalarla, zararlı içeriklere karşı daha güçlü denetim mekanizmaları oluşturmayı ve dijital platformların sorumluluklarını artırmayı hedefliyoruz.”

(T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2025)

Bakan Uraloğlu, Ekim ayında katıldığı, BTK tarafından düzenlenen 18. Uluslararası Bilgi Güvenliği ve Kriptoloji Konferansı'nda da benzer bir noktaya değinerek Türkiye'nin Mart ayında yürürlüğe giren *Siber Güvenlik Kanunu* ile birlikte, siber güvenlik anlamında öncü ülkelerden biri hâline geldiğini ve çocukların güvenliği için yaşa bağlı düzenlemelerin elzem olduğunu belirtmiştir (T.C. Resmî Gazete, 2025). Türkiye'nin dijital ortamın güvenliğine dair girişimleri yaş kısıtlamasıyla da sınırlı değildir. 1 Mayıs 2021'de teknoloji şirketlerinin yetkilendirilmesine dair yapılan yönetmelik değişikliği sonrasında şirketlere verilen geçiş süresi 1 Ocak 2026 itibarıyla bitecektir (T.C. Resmî Gazete, 2021). Bu yönetmelik gereğince artık Türkiye'de faaliyet gösteren teknoloji şirketlerinin yasal temsilci ataması zorunlu hâle getirilmiştir. 1 Ocak 2026 itibarıyla şirketler, BTK tarafından takip edilecek ve gerekli görülen durumlarda yetkilendirmeleri iptal edilebilecektir. Aynı zamanda sosyal medya platformlarının 13 yaş altı çocukların kullanımı açısından denetlenmesini de mümkün hâle getiren bu yönetmelik değişikliği, Türkiye'de dijital ortamın çocuklar için daha güvenli olmasına vesile olacağı düşünülmektedir.



Enstitü Sosyal tarafından hazırlanan ve imzaya açılan Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi de bir toplum sözleşmesi niteliği taşıyan ve çocukların dijitaldeki varlığını güvenli hâle getirmeyi amaçlayan önemli bir adımdır. 23 Nisan 2025'te Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda çocuklara bir hediye olarak imzaya açılan Sözleşme, hem çocukların haklarını kayıt altına almayı hem de bu hakların korunmasında sorumluları ve sorumluluk alanlarını belirlemeyi hedeflemiştir.

Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından 8 Eylül 2025'te şu sözlerin ardından imzalanmıştır:

*“Bugün ülkemizdeki çocuklarla birlikte tüm dünya çocukları için çok anlamlı ve kıymetli bir adım attık. İmzaladığımız **Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi** ile bu alanda küresel bir farkındalık oluşturmak istiyoruz. Beş farklı dilde hazırlanan sözleşmeyi anne babalar başta olmak üzere tüm vatandaşlarımızın dikkatle okumasını istirham ediyorum.”*
(T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2025)

Sözleşmeye, Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanı Mahinur Özdemir Göktaş, Adalet Bakanı Yılmaz Tunç ve Sağlık Bakanı Kemal Memişoğlu gibi ilgili bakanlar da imza atarak çocukların dijital ortamlarda güvenli ve sağlıklı bir şekilde var olması için destek vermişlerdir.

Devletin çocuklara dijital okuryazarlık eğitimini bir kamu hizmeti olarak sağlaması sözleşmede öngörülen sorumluluklardan birisidir. Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde de öngörülen “Dijital Okuryazarlık Becerileri” kapsamında konuyu ele almıştır. Çocukların dijital haklarını öğrenmeleri, ebeveyn ve öğretmenler başta olmak üzere ilgili tüm yetişkinlerin bu hakları koruması için, dijital haklar kapsamında her kademeye uygun ders içerikleri, etkinlikler ve yazılı ve görsel içerikler hazırlanmış ve Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi de her bir çocuğa iletilmek üzere tüm okullara ulaştırılmıştır. Bu içerikler 17-18 Eylül tarihlerinde sınıflarda Dijital Dünyayı Güvenli Kullanım başlığı altında uygulanmış, bu uygulama sayesinde yaklaşık 15 milyon öğrenciye ve bu öğrencilerin ebeveynlerine ulaştırılmıştır.



İlkokul kademesi için hazırlanan etkinlikte kuralların, dijital dünyanın ve dijital hakların ne anlama geldiğine değinilmiştir. Bu etkinlik çocukların hem sözleşmede bahsi geçen haklarını hem de dijital dünyada karşılaşılabilecekleri riskleri anlayabilmeleri için bir ön çalışma görevi görmüştür.

Ortaokul kademesi için ise dijital okuryazarlığın somut bir örneği olarak, bir hak ihlali ile karşılaşıldığında atılabilecek adımlarla ilgili uygulamalı bir ders içeriği hazırlanmıştır. Bu içerikte çocukların kişisel verileriyle ilgili uğradıkları bir ihlal karşısında, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu ile nasıl iletişime geçmeleri ve haklarını korumak için hangi yollara başvurmaları gerektiğine değinilmiştir.

Lise kademesinde yaş itibarıyla yetişkinliğe yaklaşan çocuklar, bir taraftan korunması gereken çocuklar diğer taraftan da çocukların haklarını savunabilecek yetişkinler olarak ele alınmıştır. Bu nedenle, lise çağındaki öğrencilerden, hem hak ihlallerine yol açma potansiyeli taşıyan hem de eğitime erişimi kolaylaştırarak çocukların gelişimine katkı sağlayabilecek bir mobil uygulamanın kullanıma açılması konusunu müzakere etmeleri istenmiştir. Sınıfta öğrenciler iki gruba ayrılmıştır: biri uygulamayı geliştirenleri temsil eden grup, diğeri ise çocuk hakları savunuculuğu yapan bir sivil toplum kuruluşunu temsil eden grup. Bu iki grubun konuyu Türkiye Müzakere Programı kapsamında öne çıkarılan teknikleri kullanarak tartışmaları sağlanmıştır.

Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin, dijital araçların kişisel haklara olası müdahalelerini değerlendirme ve hak savunuculuğunu etkili biçimde yürütme konularında beceri kazanmaları hedeflenmiştir.

Bunlara ek olarak, aynı gündem kapsamında öğretmenlere ve velilere yönelik yazı, *podcast* ve video içerikleri hazırlanmıştır. Ayrıca veliler için “Yaş Gruplarına Göre Veli Rehberi” hazırlanmış ve çocuklarının dijitaldeki varlıklarını doğru yönetebilmeleri için bir kitapçık olarak sunulmuştur.

Hazırlanan tüm bu içerikler sınıflarda öğretmenler aracılığıyla uygulanarak öğrencilere belli konularda okuryazarlık becerileri kazandırılmıştır. Bununla birlikte Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi hakkında sınıf ve okul içerisinde yapılan konuşmalar, çocukların dijital ortamdaki haklarını bilmeleri ve gerektiğinde savunmalarına imkân tanıyacak şekilde tasarlanmıştır.

Çocukların haklarını korumak önce evde, sonra okulda ve toplumda bir farkındalık oluşturmakla mümkündür. Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığı, konuyu öğrencilere verilen eğitimler ardından da öğretmen ve velilere yönelik destekleyici içeriklerle ele almıştır.

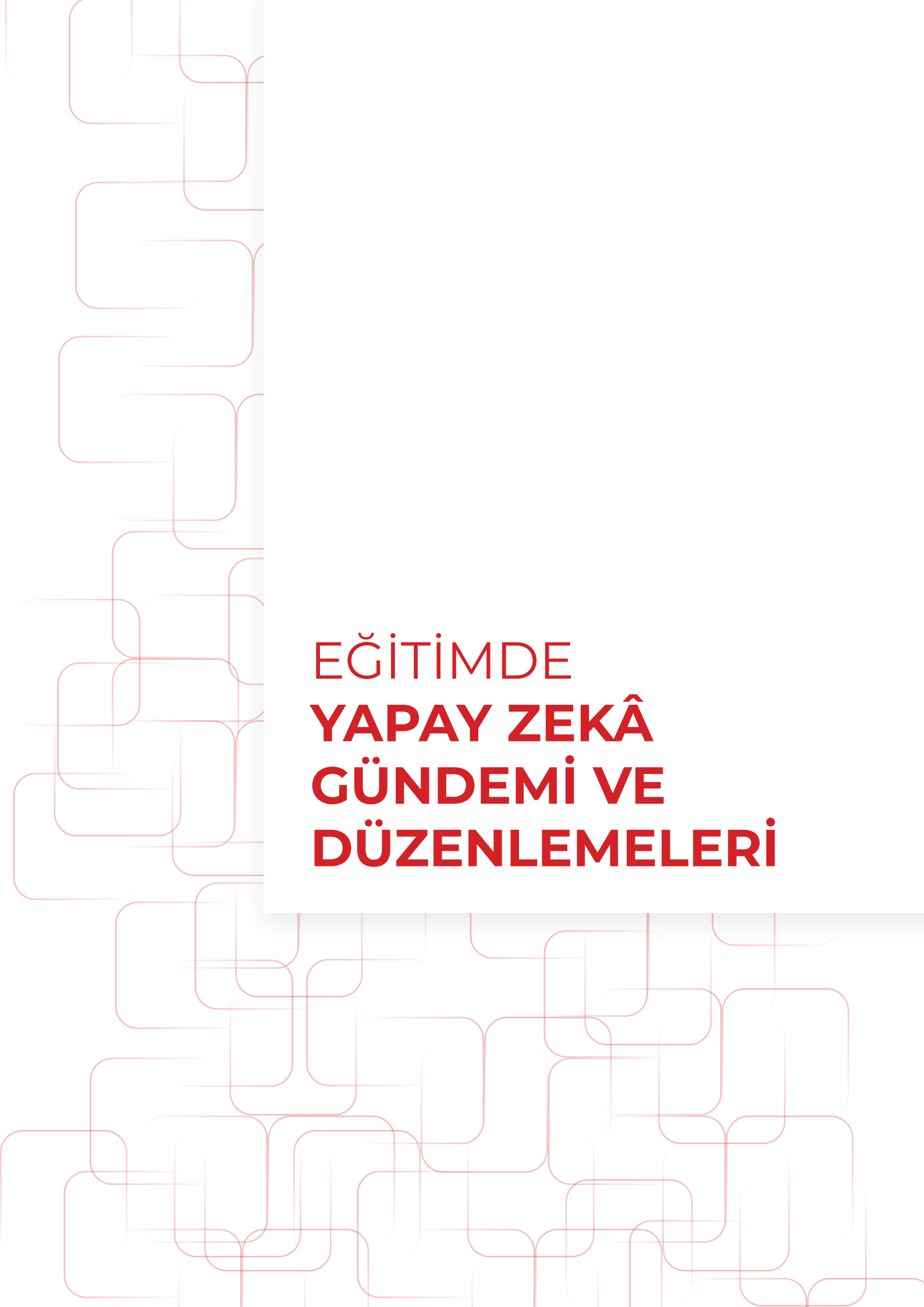
ÖNERİLER

- 1 Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 9. maddesi gereğince tüm çocukların dijital güncel teknolojik gelişmeleri de kapsayan dijital okuryazarlık eğitimi almasına imkân tanınmalıdır. Bunun için MEB tarafından yapılan ve yukarıda bahsi geçen Dijital Dünyayı Güvenli Kullanım Eğitimi, her sene güncel teknolojik gelişmeleri de kapsayacak şekilde yenilenerek devam ettirilmelidir.
- 2 Çocukların dijital dünyanın zararlarından korunabilmesi amacıyla sosyal medya ve akıllı telefon kullanımına 16 yaş altı çocuklar için kısıtlama getirilmelidir.
- 3 Okullarda akıllı tahta kullanımı öğretmen kontrolündeki ders içerikleriyle sınırlandırılmalıdır. Akıllı tahta sınıfta öğrenmede başvurulacak ilk araç olmamalı, ilk öğrenme öğretmenle kurulan bağ ile sağlanmalıdır.
- 4 Öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi için hem dijitalleşmenin öğrenme üzerindeki etkisinin hem de güncel uygulamaların kullanımı, riskleri ve dikkat edilmesi gereken noktaların anlatıldığı eğitimler düzenlenmeli ve her sene güncel gelişmelere göre yenilenerek devam ettirilmelidir.
- 5 Türkiye'de faaliyet gösteren ve sosyal medya platformları olan şirketlerin yasal temsilcilikleri olmalıdır. Bu temsilcilikler aracılığıyla sosyal medya platformlarına kullanıcıları denetleme yükümlülüğü getirilmeli ve 13 yaş altındaki kullanıcıların hesap açması engellenmelidir.
- 6 Akıllı telefon, tablet veya bilgisayar kullanımında ebeveyn kontrolüne dair süreçler kolaylaştırılmalıdır. Ebeveynlerin bu konuda dijital okuryazarlığını artırmaya yönelik eğitimler düzenlenmeli, dijital ürünlerin üreticisi olan şirketler bu konuda sorumlu tayin edilmelidir. Çocukların kullandığı tespit edilen cihazlarda çocuk hesabı açılması ve ebeveyn denetimi ayarlamaları zorunlu tutulmalıdır.

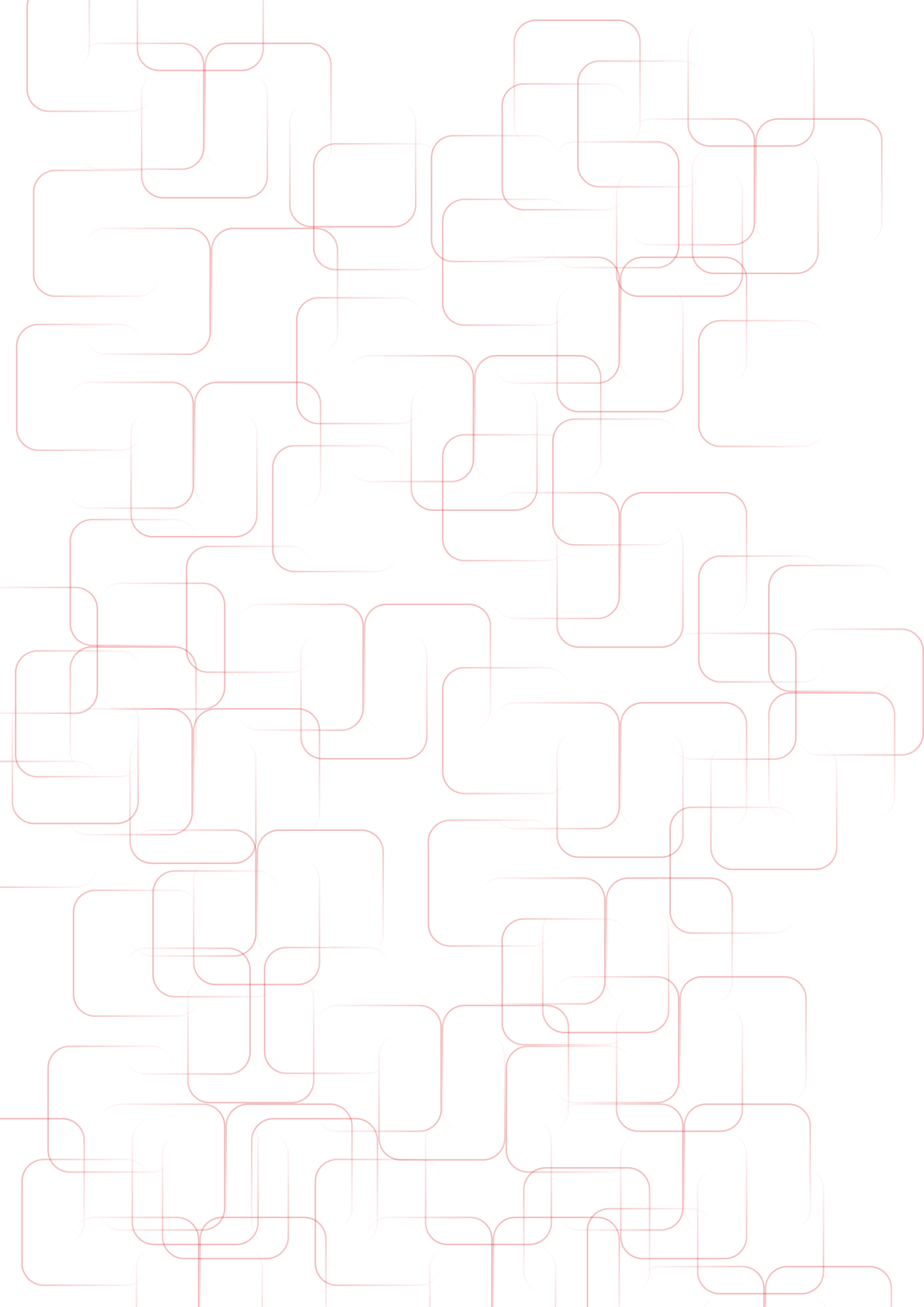


KAYNAKÇA

- Anadolu Ajansı. (2025, 1 Mayıs). *Yeşilay Genel Başkanı Dinç'ten ebeveynlere "dijital araçları sağlıklı kullanma" çağrısı*. <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/yesilay-genel-baskani-dincten-ebeveynlere-dijital-araclari-saglikli-kullanma-cagrisi/3554017>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2025, 8 Eylül). *Kabine Toplantısının Ardından Yaptıkları Konuşma*. <https://www.tccb.gov.tr/konusmalar/353/161120/kabine-toplantisi-nin-ardindan-yaptiklari-konusma>
- T.C. Resmî Gazete. (2021, 1 Mayıs). *31471 sayılı Elektronik Haberleşme Sektörüne İlişkin Yetkilendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/05/20210501-6.htm>
- T.C. Resmî Gazete. (2025, 19 Mart). *7545 sayılı Siber Güvenlik Kanunu* [Kanun No. 7545; Sayı 32846]. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/03/20250319-1.htm>
- T.C. Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı. (2025, 7 Mayıs). *Çocuklarımızı dijital dünyanın risklerinden koruyacağız*. <https://www.uab.gov.tr/haberler/cocuklarimizi-dijital-dunyanin-risklerinden-koruyacagiz>



EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ GÜNDEMİ VE DÜZENLEMELERİ



EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ GÜNDEMİ VE DÜZENLEMELERİ

2025 yılı, eğitim gündeminde yapay zekâ (YZ) ve dijital dönüşümün politika, altyapı ve uygulama aşamalarında aktif olduğu bir dönem olarak öne çıkmıştır. TBMM ve düzenleyici kurumların yönetim odağını güçlendiren adımları, TÜBİTAK'ın yerli model çalışmaları, YÖK'ün YZ yazılım programlarını hızlandırması, Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen-veli iletişimini merkezî ve güvenli kanallar üzerinden yeniden tasarlaması, etik ve mahremiyet gündeminin ise özellikle tercih döneminde daha görünür hâle gelmesi, yılın ana eksenlerini oluşturmuştur.

Dijital dönüşüm ve YZ bağlamında dikkat çeken ilk gündem TBMM Yapay Zekâ Araştırma Komisyonunun 3 Şubat 2025'te TÜBİTAK ve ULAKBİM Veri Merkezine yaptığı ziyaret olmuştur (Anadolu Ajansı, 2025d). Ziyaret, Türkçe büyük dil modeli geliştirme hedefi ve donanım-yazılım ekosisteminin yerleştirilmesi vurgusu nedeniyle, eğitim teknolojilerinde yerli ve güvenilir çözümler için önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir. Paris'te düzenlenen Yapay Zekâ Eylem Zirvesi sırasında ise “veri merkezlerinin artan elektrik talebi” ve kesintisiz enerji gereksinimi tartışmaları ön plana çıkmıştır. Uluslararası Enerji Ajansı Başkanı Fatih Birol, “*Enerji yoksa yapay zekâ da yok.*” ifadesini kullanarak eğitimde EBA, ÖBA ve e-Okul gibi dijital platformların sürdürülebilirliğinin enerji ve altyapı planlaması ile doğrudan bağlantılı olduğunu hatırlatmıştır (CNN Türk, 2025).

Altyapı ve enerji boyutuna ilişkin tartışmaların hemen ardından, yükseköğretim düzeyinde de YZ alanındaki insan kaynağını güçlendirmeye yönelik politik adımlar dikkat çekmiştir. Yükseköğretimde YÖK, 7 Şubat 2025'te duyurduğu bir kararla 20 üniversitede 70'in üzerinde YZ ve yazılım odaklı önlisans-lisans programını hayata geçirerek bu programların sektör beklentileriyle uyumlu müfredat ve iş yeri uygulamalarıyla destekleneceğini duyurmuştur. Bu bağlamda YÖK Başkanı Prof. Dr. Erol Özvar'ın “*Yazılım ve yapay zekâ tabanlı uğraşlar, en fazla talep edilen kariyerlerdir.*” sözleri de istihdama duyarlı program yapısının, teknoloji sektörünün yanı sıra K-12'nin dijital dönüşümünde öğretmen ve okul müdürü yetiştirme ve okul içi teknik destek boyutlarına da yansıtılması gerektiğine dair önemli bir yol gösterici olmuştur (Anadolu Ajansı, 2025e).

K-12 ve yükseköğretim olmak üzere eğitimin farklı kademelerinde YZ uygulamalarının başlaması ile birlikte 2025 yılında pek çok bilgilendirme toplantıları, zirveler, çalıştaylar gibi programlar gerçekleştirilerek yapay zekânın verimli kullanımına vurguda bulunulmuştur. 2025 Nisan ayında, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile İTÜ iş birliğinde düzenlenen II. Eğitimde Yapay Zekâ Zirvesi'nde, İstanbul Valisi Davut Gül öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkileyen YZ dönüşümü karşısında Türkiye'nin tavrına vurgu yaparak “*Öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkileyen bu dönüşüm karşısında Türkiye'nin yalnızca tüketici değil, üretici bir konumda olması gerekiyor. Kendi teknolojimizi geliştiren, verisini yöneten ve eğitimi bu temelde dönüştüren bir yaklaşım sergilemeliyiz.*” demiştir. Zirvede konuşan Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) Genel Müdürü Mustafa Canlı ise kısa süre içinde yayımlanacak “Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı” ile öğrenci-öğretmen YZ okuryazarlığı ile öğretmenlerin kullanacağı araçları geliştirecek Bakanlık uygulamalarının kısa dönem hedefleri şeklinde bir yıl içinde hayata geçeceğini duyurmuştur (MEB, 2025c; MEB YEĞİTEK, 2025b). Zirvede İl Millî Eğitim Müdürü Murat Mücahit Yentür, YZ'nin “*yalnızca teknoloji değil, fırsat eşitliğini destekleyen ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyi güçlendiren*” bir araç olduğunun altını çizerek bilim-teknoloji odaklı okul öncesi uygulamalarının İstanbul'un 39 ilçesine yayılacağını açıklamıştır (MEB, 2025c).





MEB, Mobil Bilim Merkezi aracılığıyla 6–25 Nisan tarihleri arasında Samsun, Amasya, Erzurum ve Sivas illerini kapsayan hatta 23 Nisan TBMM Bilim Şenliği’ni düzenlemiştir. Şenlik kapsamında gerçekleşen etkinliklerde ise 35 deney seti, interaktif topoğrafya, meteoroloji istasyonu ve mobil planetaryum ile yaparak-yaşayarak STEM deneyimi sunulmuştur (MEB, 2025d).

Düzenleme ve platform yönetişimi bağlamında TBMM Dijital Mecralar Komisyonu 8 Mayıs 2025’te Google temsilcileriyle bir toplantı yaparak algoritma şeffaflığı, dezenformasyon ve haber-telif tartışmalarını gündeme taşımıştır. Komisyon Başkanı Hüseyin Yayman, “aile, birey, kadın ve çocuğun korunması” vurgusu yaparak eğitimde kullanılan içeriklerin açık lisanslı olması, öğretmenlerin telif-lisans rehberleriyle desteklenmesi ve platformlarla eğitim amaçlı anlaşmaların şeffaf şartlara bağlanmasının gerekliliğine işaret etmiştir (Milliyet, 2025).

Etik ve mahremiyet tartışmaları, özellikle üniversite tercih döneminde YZ tabanlı danışmanlık uygulamalarına ilişkin uyarılarla somutlaşmıştır. TÜKONFED Siber Güvenlik Komisyonu Başkanı Muharrem Baki, özellikle üniversite sınav sonuçlarının açıklanmasının sonrasında başlayan tercih döneminde,

öğrencilerin yapay zekâ araçlarına çok sık başvurduğunu söylemiştir. Baki, adayların puan-sıralama-şehir-bütçe gibi kişisel profil çıkarımına elverişli verileri kontrolsüz platformlarla paylaşmasının izleme, kayıt ve üçüncü taraflara aktarım risklerine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda öğrenci ve velilerin karar kalitesini korumak için MEB-YÖK-ÖSYM koordinasyonunda Güvenli Tercih Rehberi, akredite araç listesi ve onaylı veri işleme ilkelerinin ilanı gibi uygulamalar da kamu güvenliğini güçlendirecek bir yönetim standardı olarak dikkat çekmiştir (DHA, 2025b).

MEB, Haziran ayında “Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029)” ile yapay zekânın eğitimde etkin, etik ve kapsayıcı biçimde kullanılmasına yönelik stratejik bir yol haritası yayımlamıştır. YZ kültürü oluşturmak, öğretim programlarında YZ alanını artırmak, YZ destekli yönetim ve karar alma mekanizmalarını güçlendirmek ve teknoloji-altyapı-veri analitiğini geliştirmek üzere 4 hedef, 15 politika ve 40 eylem adımıyla oluşan belge ile birlikte, Yapay Zekâ Uygulamaları Etik Kurulunun uygulamaya geçeceği duyurulmuştur. YEĞİTEK tarafından takibi yapılacak program, dil öğrenme ve erişilebilirlik uygulamaları, büyük veri tabanlı karar destek sistemleri ve yerli YZ ekosistemini güçlendirecek iş birlikleri gibi pek çok uygulamayı da içerisinde barındırmaktadır (MEB, 2025b).

“Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı”nın ilan edilmesinin ardından sınıf içi uygulamaya doğrudan temas eden önemli bir gelişme ise Temmuz ayında “Yapay Zekâ ve Eğitim: Öğretmenler için Uygulamalı Prompt Mühendisliği ve Üretken Araçlarla Yenilikçi Öğrenme Stratejileri” başlıklı rehberin yayımlanması olmuştur (MEB, 2025f). Farklı ders alanları için özel komut şablonları, etkili komut yazımı adımları ve içerik üretimi, araştırma-veri analizi ve ölçme-değerlendirme ile geri bildirim başlıklarında araç eşleştirmeleri sunan rehber, öğretmenlerin zengin

ve özgün ders içeriklerini tasarlaması ve etik kullanım ilkelerini gözetmesi noktasında önemli bir kaynak olarak yerini almıştır.

Yapay zekânın sınıf ortamında kullanımı ile alakalı bir diğer gelişme ise Haziran ayında düzenlenen Türkiye Eğitim Teknolojileri Zirvesi'nin (TETZ) altıncı etkinliği olmuştur. Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın da katıldığı zirvede, FATİH ve EBA başta olmak üzere dijital altyapının ölçeklendirilmesine yönelik güncel göstergeler paylaşılmıştır. Cumhurbaşkanı Erdoğan, konuşmasında çağa ayak uyduran çok boyutlu bir eğitim sistemine vurgu yapmıştır (MEB, 2025g). Aynı zeminde MEB Bakanı Tekin, değer temelli bir dijital ekosistemin önemine şu şekilde vurgu yapmıştır: *"Teknolojiyi merkeze alan ama ona teslim olmayan, değer odaklı bir dijital ekosistemi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu biçimde ilerletiyoruz."* Gerek Cumhurbaşkanı Erdoğan gerekse MEB Bakanı Tekin, zirvede yaptıkları konuşmalarda dijital dönüşüm sürecinde teknolojiyi bir araç olarak gören, ancak millî ve manevî değerler ile etik ilkeler çerçevesinde ilerleyen bir eğitim yaklaşımı üzerinde durmuştur. Bu yaklaşım, izleyen dönemde hayata geçirilen yeni dijital uygulamalarla somutlaştırılmıştır.

MEB, 14 Temmuz 2025'te duyurarak, 22 Temmuz'da protokol imzalarını tamamladığı Öğretmen Bilgi Servisi (ÖBS) ve Okul-Veli Asistanı (OVA) sistemleri ile öğretmen, veli ve Bakanlık iletişimini şifreli bir mesajlaşma omurgası üzerinden merkezileştirmiştir. 2025–2026 eğitim öğretim yılı başında devreye alınan bu sistem kapsamında, ÖBS aracılığıyla merkezî duyuruların taşra birimlerine ve öğretmenlere tek bir kanal üzerinden, bölge ve zümre bazlı gruplandırmalarla iletilmesi sağlanmış; OVA sayesinde ise velilerin not, devamsızlık ve sınav bilgilerine anlık ve operatör bağımsız biçimde erişebilmesi mümkün hâle gelmiştir (TRT Haber, 2025). ÖBS ve OVA sistemi hem okul, veli, Bakanlık arasındaki iletişimi daha güvenli bir hâle getirmiş hem de belge-video paylaşımı gibi işlevlerle paydaşlar arasındaki dağınık platform kullanımını azaltarak doğrulanmış bilgi akışını hızlandırmıştır.

2025 yazında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), veri dayalı karar alma ve erken uyarı kapasitesini güçlendirmek amacıyla Bakanlık Yönetim Sistemi'ni (MEBBYS) geliştirmiştir (MEB YEĞİTEK, 2025a). Sistem, devamsızlık, başarı ve sınav performansını anlık bir şekilde analiz ederek riskli öğrencileri erkenden tespit etmeyi ve idarecilerin hızlı müdahalesini sağlamayı hedeflemektedir. Bakan Yusuf Tekin, MEBBYS'nin rasyonel karar süreçlerine bulunacağı katkıya dikkat çekerek şunu ifade etmiştir:

"Bu sistem bize rasyonel karar almamızda destek sunacak; analizleriyle katkı sağlayacak ve her türlü projeksiyonu görmemizi mümkün kılacak. Ayrıca okul müdürümüz okulundaki anormallikleri, devamsızlık ya da başarı düşüşlerini anında görebilecek ve öğretmen arkadaşlarımızla birlikte gerekli tedbirleri alabilecek. İlçe millî eğitim müdürlerimiz kendilerine tanımlanmış ekranlarda, ilçe bazlı verileri ve sorunları görerek anında müdahalede bulunabilecek. İl millî eğitim müdürlerimiz, il genelinde aynı analizleri yapabilecek. Bakanlık düzeyinde genel müdürlerimiz kendi alanlarında, bakan yardımcılarımız ve ben ise ülke genelindeki analizleri yapabileceğiz."

Dijital Dönüşüm

2025 yılı boyunca eğitim teknolojileri ve dijital dönüşüm alanında hem küresel hem de ulusal ölçekte önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu süreçte, küresel teknoloji şirketlerinin eğitim odaklı yapay zekâ yatırımlarından, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) veri odaklı yönetim sistemlerine ve yerli teknoloji uygulamalarına kadar uzanan yenilikler dikkat çekmektedir.



Ulusal ölçekteki gelişmelerin ilki Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gelmiştir. MEB, Mart ayında eğitimde dijital dönüşüm sürecini güçlendirmek ve veriye dayalı karar alma mekanizmalarını geliştirmek amacıyla YEĞİTEK Genel Müdürlüğü bünyesinde Yapay Zekâ ve Büyük Veri Uygulamaları Daire Başkanlığını hayata geçirmiştir. Birim, eğitim alanında yapay zekâ uygulamalarının kullanım alanlarını belirleyerek bu doğrultuda stratejiler geliştirmek ve öğretmen, öğrenci ile velilerin YZ okuryazarlığını geliştirecek eğitim programları ve materyaller hazırlamak üzere yapılandırılmıştır. Başkanlık ayrıca eğitimde yapay zekâ ve büyük veriye dayalı dönüşümü desteklemek için geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerini yönetme, etik standartlar oluşturma ve ulusal-uluslararası iş birlikleri kurma görevlerini üstleneceğini de duyurmuştur. Bu çerçevede, OECD ve UNESCO gibi kuruluşlarla da iş birlikleri hedeflenerek yenilikçi projelerin geliştirilmesi ve iyi uygulamaların paylaşılmasına dikkat çekilmiştir (Anadolu Ajansı, 2025b). Millî Eğitim Bakanlığının bu adımı, dijital dönüşüm sürecine kurumsal bir zemin kazandıran, etik, güvenli ve etkin YZ kullanımını yaygınlaştıracak ve geleceğin öğrenme deneyimini nitelikli ve kapsayıcı bir yapıya dönüştürecek stratejik bir hamle olmuştur.

MEB, uzaktan eğitim teknolojileri yoluyla hayat boyu öğrenme olanaklarını genişletmek ve bireylerin dijital kaynaklara olan erişimini artırmak amacıyla Halk Eğitim Merkezleri Bilişim Ağı (HEMBA) platformunu geliştirmiştir. 2025 itibarıyla 2 milyon 881 bin 676 kişi HEMBA'dan yararlanırken eğitimi başarıyla tamamlayan 852 bin 123 katılımcı e-Devlet üzerinden katılım belgesi almıştır. HEMBA'da en çok tercih edilen programlar arasında bilgisayar işletmenliği (siber güvenlik ve internet güvenliği odaklı) ilk sırada yer almış; mikro işletmelere hijyen eğitimi, İngilizce A1-A2 kursları, hızlı klavye kullanımı, diksiyon, emlak danışmanlığı, aşçılık ve arıcılık programları da yoğun ilgi görmüştür. MEB, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları için de Yurtdışı Halk Eğitim Merkezleri Bilişim Ağı (YHEMBA) platformunu erişime açarak 95 kurs seçeneği sunmuştur (MEB HBÖGM, 2025).

Haziran 2025'te dijital dönüşümün yeni eşiği olan kuantum teknolojileri alanında Türkiye'de önemli bir adım atılmıştır. NMR tabanlı ve oda sıcaklığında çalışan 3 kübit kapasiteli *SPINQ Triangulum Mini* cihazı, *Kuanticy* aracılığıyla araştırmacıların, öğretmenlerin ve öğrencilerin erişimine sunulmuştur (ICT Media, 2025). Aynı ay gerçekleştirilen zirvede konuşan uzmanlar kuantum alanında önümüzdeki 5-10 yıl içinde ciddi bir insan kaynağı ihtiyacı doğacağını vurgulamıştır. Liseler ve üniversitelerde uygulamalı öğrenmenin önemine dikkat çekilmiş, öğrencilerin kendi kuantum bilgisayarlarını yapabilmesine olanak tanıyacak "Kendi Kuantum Bilgisayarını Yap" modülü tanıtılmıştır (Anadolu Ajansı, 2025a). Kuantum alanındaki bu gelişmeler, kuantum şifreleme, devre tasarımı ve deneysel çalışmalar için uygulanabilir donanım imkânı sağlayarak Türkiye'de kuantum eğitimi ve araştırmalarına ivme kazandırmıştır.

Eğitim teknolojileri alanında yenilikçi girişimleri desteklemek üzere 2025'te başlatılan önemli programlardan biri de 13 Haziran'da başvuruları alınan ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile ODTÜ TEKNOKENT iş birliğinde yürütülen ETKİM İstasyon Programı olmuştur. Programın oyunlaştırma, sanal/artırılmış/karma gerçeklik (VR/AR/MR), yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme ve simülasyon alanlarındaki girişimlere 7/24 ofis, eğitim-danışmanlık, ürün test olanakları ve fuar/yarışma desteği sağlayacağı duyurulmuştur (Anadolu Ajansı, 2025c).

Temmuz ayında küresel teknoloji şirketlerinden *Google*, eğitim alanındaki yapay zekâ çözümlerini daha erişilebilir hâle getirerek *Gemini for Education* araçlarını tüm *Google Workspace* kullanıcılarına ücretsiz olarak sunmuştur. Bu hamle, özellikle *Gemini Canvas* üzerinden kişiselleştirilmiş testler oluşturma ve görsel destekli ders içerikleri geliştirme imkânı sağlayarak öğretmenlerin ders süreçlerini zenginleştirmesine ve öğrencilerin sınavlara daha verimli

hazırlanmasına olanak tanımıştır (Önder, 2025). Google'ın bu adımı, küresel ölçekte eğitimde kişiselleştirilmiş yapay zekâ çözümlerinin önem kazandığının bir işareti olmuştur.

Bu dijitalleşme sürecine paralel olarak, Temmuz ayında Sivas'ta yenilikçi bir girişim öne çıkmıştır. Bir yazılım firması, Sivas Ticaret ve Sanayi Odası desteğiyle YKS sonrası tercih sürecinde öğrencilere parmak izinden yetenek analizi hizmeti sunmuştur. PAPBİL adlı yazılım, öğrencilerin parmak izlerinden yola çıkarak zekâ türlerini, öğrenme yöntemlerini ve kariyer yönelimlerini analiz edip, daha doğru bölüm ve meslek tercihlerine katkı sağlayacağı sloganıyla hizmet vermiştir (DHA, 2025b). Bu girişim, veri odaklı eğitim yaklaşımının sadece merkezî politikalarla değil, yerel girişimler aracılığıyla da desteklenebileceğini göstermiştir. Veri temelli yönetim anlayışının güçlendiği bu dönemde, MEB dijital iletişim altyapısını geliştirme yönünde önemli bir adım atmıştır. Turkcell BiP iş birliğiyle hayata geçirilen Öğretmen Bilgi Servisi ve Okul Veli Asistanı uygulamaları, öğretmenler, veliler ve Bakanlık arasında hızlı, güvenli ve şeffaf iletişim kurulmasını hedeflemiştir (MEB, 2025a). Bu yenilik, MEB'in dijitalleşme hamlesinin sadece veriye dayalı karar alma süreçleriyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda iletişim kanallarını da millî teknolojilerle güçlendirdiğini göstermektedir.

MEB'in dijital dönüşüm stratejisini destekleyen bir diğer önemli gelişme, yine Temmuz ayında PARDUS'un yeni sürümü ETAP 23 işletim sisteminin Samsun'da pilot olarak uygulanması olmuştur. Kamuda Açık Kaynak Kodlu Yazılım Kullanımı Genelgesi doğrultusunda hayata geçirilen bu uygulama, mobil erişim kolaylığı, gelişmiş sanal klavye, teneffüs modu, merkezî yönetim ve göz sağlığı odaklı arayüz gibi yenilikler sunmaktadır. Pilot uygulamalardan alınan olumlu geri bildirimler ise ETAP 23'ün 81 ildeki tüm etkileşimli tahtalara yaygınlaştırılması beklentisini doğurmuştur (MEB, 2025e). MEB, bu adımı ile hem iletişim hem de altyapı düzeyinde yerli ve açık kaynak çözümlerle dijital bağımsızlık vizyonunu güçlendirme hedefini de ortaya koymuştur.



ÖNERİLER

- 1 Okullarda gerek sınıf içerisinde gerekse yönetim alanında kullanılacak yapay zekâ (YZ) uygulamaları için ortak veri standartları ve etik uyumlu çerçeveler geliştirilmelidir. Bu bağlamda, öğrenci ve veli verilerinin farklı amaçlarla kullanılmasını önlemek için bağımsız denetim ve şeffaf raporlama mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- 2 EBA, ÖBA ve e-Okul gibi platformların devamlılığı için enerji altyapısına yatırım yapılmalı; veri merkezlerinin artan elektrik ihtiyacı için uzun vadeli planlar oluşturulmalıdır.
- 3 MEB tarafından öğretmenler için YZ okuryazarlığı, prompt mühendisliği, veri kullanımı ve YZ kullanımında etik ilkeler gibi temalarda zorunlu hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- 4 MEB, YÖK ve ÖSYM koordinasyonunda Güvenli Tercih Rehberi, akredite araç listesi ve onaylı veri işleme kriterleri yayımlanarak eğitim kademesi fark etmeksizin tüm öğrencilerin riskli YZ danışmanlık platformlarına karşı korunması sağlanmalıdır.
- 5 HEMBA/YHEMBA platformları gibi yerel ve iyi uygulamaları desteklemek için bağımsız izleme-değerlendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- 6 Öğrenciler için YZ eleştirel veri okuryazarlığı, algoritma farkındalığı, YZ'nin etik bir şekilde kullanılması ve güvenli dijital kimlik yönetimi üzerine ders içi ve ders dışı programlar geliştirilmelidir.

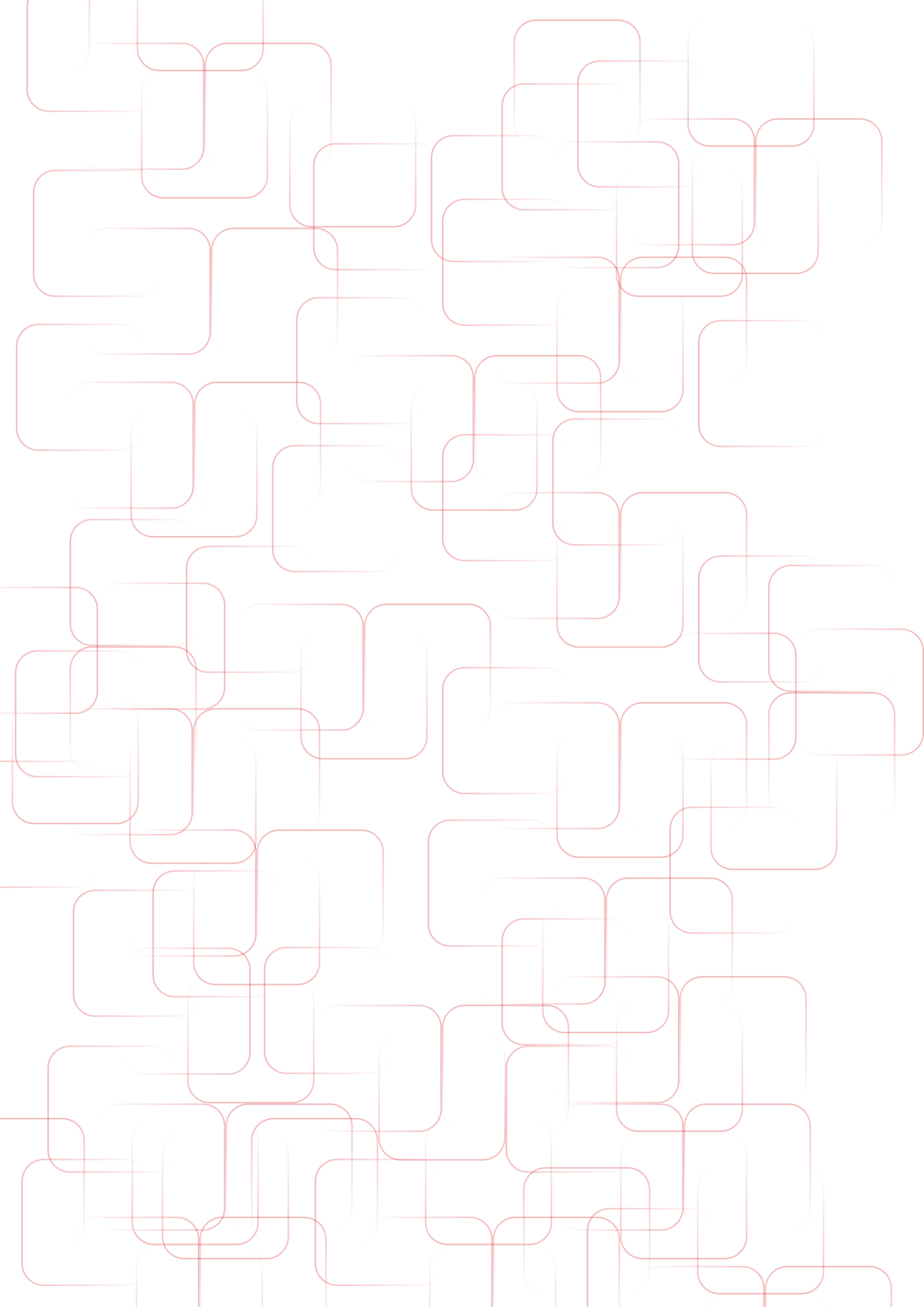
KAYNAKÇA

- Anadolu Ajansı. (2025a). *Eğitim kurumları için kuantum çağının kapısı açılıyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/egitim-kurumlari-icin-kuantum-caginin-kapisi-aciliyor/3549848>
- Anadolu Ajansı. (2025b). *MEB yapay zekâ ve büyük veri uygulamaları daire başkanlığı kuruldu*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-yapay-zeka-ve-buyuk-veri-uygulamalari-daire-baskanligi-kuruldu/3501357>
- Anadolu Ajansı. (2025c). *MEB'in yeni girişimlere destek sağladığı programa başvurular başladı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mebin-yeni-girisimlere-destek-sagladigi-programa-basvurular-basladi/3584174#>
- Anadolu Ajansı. (2025d). *TBMM Yapay Zeka Araştırma Komisyonu üyeleri süper bilgisayar "ARF ACC" hakkında bilgi aldı*. <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/tbmm-yapay-zeka-arastirma-komisyonu-uyeleri-super-bilgisayar-arf-acc-hakkinda-bilgi-aldi/3470874>
- Anadolu Ajansı. (2025e). *YÖK Başkanı Özvar: Yazılım ve yapay zeka tabanlı uğraşlar, en fazla talep edilen kariyerlerdir*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-baskani-ozvar-yazilim-ve-yapay-zeka-tabanli-ugrasilar-en-fazla-talep-edilen-kariyerlerdir/3475296>
- CNN Türk. (2025). *Uluslararası Enerji Ajansı Başkanı Fatih Birol CNN Türk'te: "Enerji yoksa yapay zeka da yok"*. <https://www.cnnturk.com/video/turkiye/uluslararasi-enerji-ajansi-baskani-fatih-birol-cnn-turkte-enerji-yoksa-yapay-zeka-da-yok-2238112>
- Demirören Ajansı (DHA). (2025a). *Üniversite adaylarına parmak izinden 'tercih' desteği*. <https://www.dha.com.tr/foto-galeri/universite-adaylarina-parmak-izinden-tercih-destegi-2697769>
- Demirören Ajansı (DHA). (2025b). *Yapay zekâ ile tercih yapan öğrencilere 'dijital kimliğinizi ifşa etmeyin' uyarısı*. <https://www.dha.com.tr/teknoloji/yapay-zeka-ile-tercih-yapan-ogrencilere-dijital-kimliginizi-ifsa-etmeyin-uyarisi-2678426>
- ICT Media. (2025). *Türkiye, eğitim kurumları için kuantum teknolojilerinde yeni bir döneme adım atıyor*. <https://www.ictmedia.com.tr/haber/turkiye-egitim-kurumlari-icin-kuantum-teknolojilerinde-yeni-bir-doneme-adim-atiyor>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025a). *Bakan Tekin'in katılımıyla, öğretmen-veli iletişiminin yürütüleceği yerli ve millî uygulamanın tanıtım programı yapıldı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekinin-katilimiyyla-ogretmen-veli-iletisiminin-yurutulecegi-yerli-ve-mill-uygulamanin-tanitim-programi-yapildi/haber/37857/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025b). *"Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı" yürürlüğe girdi*. <https://www.meb.gov.tr/egitimde-yapay-zek-politika-belgesi-ve-eylem-plani-yururluge-girdi/haber/37531/tr>

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025c). *İstanbul'da II. Eğitimde Yapay Zekâ Zirvesi Düzenlendi*. <https://www.meb.gov.tr/istanbulda-ii-egitimde-yapay-zek-zirvesi-duzenlendi/duyuru/36860/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025d). *Mobil Bilim Merkezi, Millî Mücadele'nin tarihî rotasında bilim yolculuğuna çıkıyor*. <https://www.meb.gov.tr/mobil-bilim-merkezi-milli-mucadelenin-tarihi-rotasinda-bilim-yolculuguna-cikiyor/haber/36803/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025e). *Okullarda millî işletim sistemi "PARDUS"un yeni sürümü kullanılmaya başlandı*. <https://www.meb.gov.tr/okullarda-mill-isletim-sistemi-pardusun-yeni-surumu-kullanilmaya-baslandi/haber/37895/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025f). *Öğretmenler için yapay zekâ destekli eğitim rehberi hazırlandı*. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenler-icin-yapay-zek-destekli-egitim-rehberi-hazirlandi/haber/37690/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025g). *"Türkiye Eğitim Teknolojileri Zirvesi", Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın katılımıyla gerçekleşti*. <https://istanbul.meb.gov.tr/www/turkiye-egitim-teknolojileri-zirvesi-cumhurbaskani-recep-tayyip-erdoganin-katilimiyla-gerceklesti/icerik/5870>
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (MEB HBÖGM). (2025). *Yurt dışında yaşayanlar için "Halk Eğitimi Merkezi Bilişim Ağı" hizmete açıldı*. https://hbogm.meb.gov.tr/www/maarif-modeli-ebeveyn-okulu-kurs-programi/icerik/1818?utm_source
- Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (MEB YEĞİTEK). (2025a). *Bakanlık yönetim sistemi (MEBBYS)*. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/bakanlik-yonetim-sistemi-mebbys/icerik/3844>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (MEB YEĞİTEK). (2025b). *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029)*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf
- Milliyet. (2025). *TBMM Dijital Mecralar Komisyonu Başkanı Yayman: "Kullanıma bağlı ücret ödenmesini talep etmekteyiz"*. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/tbmm-dijital-mecralar-komisyonu-baskani-yayman-kullanima-bagli-ucret-odenmesini-talep-etmekteyiz-7367059>
- Önder, N. (2025). *Google'dan eğitim dünyasına yapay zeka takviyesi: "Gemini for Education"*. Marketing Türkiye. <https://www.marketingturkiye.com.tr/haberler/google-dan-egitim-dunyasina-yapay-zeka-takviyesi-gemini-for-education>
- TRT Haber. (2025). *MEB, öğretmen-veli iletişimini yerli ve millî uygulamayla yürütecek*. <https://www.trthaber.com/haber/egitim/meb-ogretmen-veli-iletisimini-yerli-ve-milli-uygulamayla-yurutecek-913728.html>



EĞİTİMDE **AİLE KATILIMI** **UYGULAMALARI**



EĞİTİMDE AİLE KATILIMI UYGULAMALARI

Çocukların eğitim süreçlerinin nitelikli bir şekilde ilerlemesi birçok faktörle ilişkilidir ve bu noktada ailelerin (ebeveyn, bakım veren, vasi) çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı yadsınamaz bir yere sahiptir. Aileler genellikle yalnızca bir problem ortaya çıktığında okulla iletişime geçmektedir; oysa eğitimde aile katılımı, okulda sorunlar yaşanmadan önce olası problemlerin önlenmesini, çocukların öğrenme süreçlerinde aktif, dengeli bir rol üstlenilmesini amaçlayan uygulamaları da kapsamaktadır.

Bu katılım, veli toplantılarına katılmanın ötesinde, evde çocuğun öğrenme süreçlerini destekleme, öğretmenlerle düzenli iletişimi sürdürme ve çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik bilgi alışverişi yapma, öğrencinin akademik gelişimini takip ederken gerçekçi beklentilerle yönlendirme sağlama ile açıklanabilir. Velilerin eğitim süreçlerine katılımı çocukların akademik başarılarına ciddi bir katkı sağlamanın ötesinde, davranış bozukluklarının ve dolayısıyla, daha güvenli okul ortamlarının oluşması bakımından önemlidir (Bogenschneider ve Johnson, 2004). Ancak bu sürecin sürdürülebilirliği, ailelerin bireysel çabalarıyla sınırlı kalmayıp okul ve öğretmenlerin desteğiyle karşılıklı sorumluluğa dayalı bir iş birliği kurulmasına bağlıdır (Weiss vd., 2009). Buradaki en önemli unsurlardan biri ise çocuğun eğitimine yönelik aile ve okul arasında tutarlı bir yaklaşım ve dilin benimsenmesidir (Kocabaş Özeke, 2006).

Nitekim araştırmalar, aile ilgisizliğinin ve düşük ebeveyn beklentilerinin öğrencilerin devamsızlık eğiliminde temel etkenlerden biri olduğunu göstermektedir. Çocuğun eğitimine yeterince ilgi göstermeyen ya da okul başarısını yalnızca öğretmenin sorumluluğu olarak gören ailelerde, öğrencilerin okula karşı aidiyet ve motivasyon duygusu azalmaktadır. Buna karşılık, ailelerin düzenli iletişim kurduğu, evde öğrenme ortamını desteklediği ve çocuklarının akademik ilerlemesini yakından izlediği durumlarda, devamsızlık oranlarının anlamlı biçimde düştüğü saptanmıştır (İslamoğlu vd., 2025).

Bununla birlikte, bu hususta ailelerin dengeli bir tutum benimsemesine yönelik desteklenmeleri de önemlidir. Ülkemizde çocukların kapasitelerini aşan sayı ve düzeyde ödev/proje ödevi verilmesi, ailelerin çocukların akademik gelişimini destekleyen değil, çoğu zaman çocukların yerine sorumluluğu üstlenmek zorunda kalan bir pozisyonda olmalarına sebebiyet vermektedir. Bu da çocukların özerklik, öz disiplin ve öğrenmenin sorumluluğunu alma gibi kritik becerileri edinmelerini zorlaştırmaktadır. Aile katılımının niteliği kadar, okulun bu katılımı nasıl yapılandığı da belirleyici hâle gelmektedir.

Kısaca, eğitim politikalarında atılan adımların (örneğin müfredat ya da öğretmen eğitimi alanındaki iyileştirmelerin) etkisi, ailelerin sürece anlamlı biçimde katılmadığı ve okul dışında çocuğa gerekli destek sağlanmadığı sürece oldukça sınırlı kalmaktadır (Bogenschneider ve Johnson, 2004).

2025 yılı Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından “Aile Yılı” olarak ilan edilmiş ve bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı da bu konuda seferberlik başlatmıştır. Aile eğitimlerine yönelik yıllardır çalışmalar yapan Millî Eğitim Bakanlığı, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığıyla iş birliği protokolü imzalayarak bu konudaki çalışmalarını ileri seviyeye taşımıştır. Bu iki bakanlık arasındaki protokol, 31 Ağustos 2024 tarihinde imzalanmış ve Yusuf Tekin geçen yılki eğitim hedeflerinden birinin eğitim öğretim süreçlerinde aile katılımını güçlendirme hedeflerinin ana odak noktalarından biri olduğunu ifade etmiştir (MEB, 2024).



Bakanlık bu protokolün ardından 2025'te ailelere yönelik üç geniş çaplı proje uygulamaya geçirmiştir (Tablo 4.):

1. Ailemle Eğitim Yolculuğum Projesi
2. Maarif Modeli Ebeveyn Okulu
3. Aile Okulu'nun güncellenen versiyonları: Aile Okulu 1 ve Aile Okulu 2 Kurs Programları.

MEB'in bu projeleri, aile içi etkileşimi güçlendirme ve ebeveynleri çocuklarının gelişim süreçlerinde destekleme açısından değerli girişimlerdir. Bununla birlikte, uygulamaya ilişkin bazı sınırlılıklar dikkat çekmektedir. Bu projeler her ilde uygulanmakla birlikte, henüz tüm okullara yaygınlaştırılmıŝ değildir. Özellikle Aile Okulu ve Maarif Modeli Ebeveyn Okulu gibi eğitimlerin okullardan ziyade halk eğitim merkezlerinde verilmesi, yalnızca belirli bir veli grubuna ulaşılabilmesine neden olmuştur. Farklı sosyokültürel ve ekonomik koşullara sahip ailelerin farklı dinamik ve ihtiyaçlara sahip olması, bu eğitimlerin sahada ne ölçüde karşılık bulduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Ailelerin ihtiyaçlarına göre ek modül ve desteklerin geliştirilmesi; programların tüm velilere erişimini artırmak, ailelerin süreci benimsemelerini kolaylaştırmak ve böylece daha geniş bir etki oluşturmak açısından kritik öneme sahiptir. Bu projelerin hedeflerine ulaşabilmesi için uygulamaların doğrudan okullarda, velilerin ihtiyaçları doğrultusunda uyarlanarak hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Tablo 4. MEB'in Eğitimde Aile Katılımına Yönelik Programları

Program	Ailemle Eğitim Yolculuğum	Maarif Modeli Ebeveyn Okulu	Aile Okulu 1	Aile Okulu 2
Temel Amaç	Ailelerin okul yaşamına aktif katılımını artırmak ve okul-aile bağını güçlendirmek	Maarif Modeli'nin değerlerini ve hedeflerini ailelere aktarmak, aileleri modelin paydaşı hâline getirmek	Ebeveynlerin çocuk gelişimi (özellikle erken çocukluk ve ilkököl dönemi) ve sağlıklı ebeveynlik konularında farkındalığını artırmak	Ebeveynlerin ergenlik çağındaki çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurma, çatışma çözümü ve riskli durumlarla başa çıkma gibi becerilerini geliştirmek
İçerik Temaları	Spor, sanat, doğa etkinlikleri; kitap okuma	Maarif Modeli tanıtımı, değer aktarımı, aile-çocuk iletişimi, dijital okuryazarlık, kültürel farkındalık	Aile, çocuk ve oyun; sosyal duygusal gelişim; ahlaki gelişim; sağlıklı yaşam; bilinçli teknoloji kullanımı; çevre bilinci	Aile içi iletişim, duygusal denge, çatışma çözümü, bağımlılıkla mücadele, akran ilişkileri, okul-veli iş birliği
Çıktı Hedefi	Ailelerin okul ortamında çocuklarıyla ortak deneyim yaşaması ve okul-aile iş birliğinin güçlenmesi	Ailelerin Maarif Modeli vizyonunu kavrayıp çocuk gelişimine pedagojik destek sunabilmesi	Aileleri çocuk gelişimi konusunda destekleme; ailelere sağlıklı yaşam alışkanlıklarını aktarma ve teknoloji farkındalığı kazandırma	Ailelerin çatışma çözümü, kriz yönetimi ve bağımlılıkla mücadele gibi konularda aktif müdahale becerisi kazanması
Yöntem	Gönüllülük esaslı okul etkinlikleri	34 saatlik kurs; yapılandırılmış modüler öğretim	26 saatlik kurs; öğretici, çocuk gelişimi odaklı modüller	22 saatlik kurs; uygulamalı yetişkin eğitimi (örnek olay, grup çalışması vb.)
Hedef Kitle	Okul öncesi, ilkököl ve ortaokul velileri	Öğrenci velileri (aile, birinci derece yakın vb.)	Küçük yaşta çocuđu olan aileler	Ergenlik çağındaki çocuğu olan aileler

Kaynak: MEB HBÖGM (2024a); MEB HBÖGM (2024b); MEB HBÖGM (2025); MEB TEGM (2024) kaynaklarından uyarlanmıştır.

Eğitimde aile katılımına ilişkin literatür, Türkiye’de velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olmasının çoğunlukla gönüllülüğe ve bireysel çabalara dayandığını, bu nedenle aile katılımının henüz okullar tarafından sistematik bir politika olarak yaygın biçimde uygulanmadığını göstermektedir. Kuşci ve Çelik’in (2022) araştırması da ebeveynlerin aile katılım düzeylerinin genellikle “orta” seviyede olduğunu göstermekte; bu durum aynı zamanda ailelerin yapısından etkilenmektedir. Eğitim seviyesi ve gelir düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılım oranı artmaktadır.

Aile katılımına yönelik çalışmaların ise genelde okul öncesi ve ilkokul öğrencileri velilerine yönelik olduğu görülmektedir. Oysa ergenlik dönemiyle birlikte, özellikle lise kademesinde aile katılımı, öğrencilerin disiplin ve davranış sorunlarının azalmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Lindberg, 2017). Bu dönemde ailelerin rehberlik, karar verme ve kariyer yönlendirme süreçlerinde aktif biçimde yer almasının, öğrencilerin akademik başarılarını ve okul motivasyonlarını artırdığı görülmektedir (Hill ve Tyson, 2009). Lise düzeyinde aile katılımının, öğrencinin özerkliğini güçlendiren, rehberlik temelli ve destekleyici bir anlayış ile sağlanması önemlidir.

Sonuç olarak, literatürdeki bulgular Türkiye’de eğitimde aile katılımının öneminin giderek daha fazla kabul gördüğünü, ancak uygulamada hâlâ süreklilik ve nitelik açısından eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Öğretmen, yönetici ve veliler arasındaki iletişim eksikliklerinin, katılımın istenen düzeyde gerçekleşmemesinin temel nedenlerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Şahin, 2025). Bu nedenle, aile katılımı çalışmalarının yalnızca projelerle sınırlı kalmaması, düzenli ve ülke çapında uygulanan, okul-aile iş birliğini güçlendiren, karşılıklı sorumluluğa dayalı ve sürdürülebilir bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir. Ailelerin okul süreçlerinde aktif, bilinçli ve sürekli paydaşlar hâline gelmesi, eğitim politikalarının uzun vadeli etkisini artıracak en kritik koşullardan biridir (Kuşci ve Çelik, 2022; Lindberg, 2017).



ÖNERİLER

- 1 Öğrencide devamsızlık, akademik gerileme veya davranış sorunları ortaya çıkmadan önce ailelerin sürece dâhil edilmesini sağlayacak erken uyarıların olduğu bir protokol geliştirilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenler, belirli risk göstergeleri (devamsızlık eğilimi, ödev yapmama, ilgisizlik vb.) oluştuğunda velilerle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmelidir. Bu görüşmelerin amacı, aileleri yalnızca bilgilendirmek değil, çözüm sürecinin aktif bir bileşeni hâline getirmektir.
- 2 Aile katılımı rehberleri, “helikopter ebeveynliği” engelleyecek biçimde yapılandırılmalıdır. Bir başka deyişle, velilere çocuklarının öğrenme sürecinde rehberlik eden ama aynı zamanda onlara alan tanıyan bir rol önerilmeli; sürekli denetim ve çocukların ödevlerini bizzat yapma yerine destekleyici yaklaşımlar teşvik edilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, öz disiplin kazanma becerileri desteklenmiş olacaktır.
- 3 Aile katılımı faaliyetleri; ailelerin sosyoekonomik koşulları, eğitim düzeyleri ve çalışma saatleri dikkate alınarak esnek biçimde tasarlanmalıdır. Çalışan veliler için çevrim içi toplantılar, düşük gelirli aileler için mahalle temelli bilgilendirme oturumları veya ev ziyaretleri gibi farklı katılım yolları tasarlanmalıdır. Bu uygulamalar, aile katılımının homojen bir beklentiye indirgenmesini önleyerek farklı toplumsal grupların sürece erişimini artıracaktır.
- 4 Sıklıkla veli toplantıları yapmak yerine, her dönem ara ara, kısa ama yapılandırılmış veli görüşmeleri yapılmalıdır. Bu görüşmeler, öğretmen-veli etkileşimini güçlendirecek biçimde önceden belirlenmiş gündemlere dayanmalı ve öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine odaklanan planlı geri bildirim oturumları olarak yürütülmesini sağlayacak bir protokol ile standartlaştırılmalıdır.
- 5 Aile Okulu benzeri programlar halk eğitim merkezleriyle sınırlı kalmamalı; doğrudan okullarda uygulanarak programların erişilebilirliği artırılmalıdır. Uygulamalar tüm okullarda sistematik biçimde yaygınlaştırılmalı ve her okulda veli profiline (kültürel, sosyoekonomik vb.) dayalı ihtiyaç analizleri yapılarak içerik buna göre uyarlanmalıdır. Programın etkililiğini izlemek amacıyla her okulda düzenli ölçme-değerlendirme çalışmaları yürütülmeli; elde edilen bulgular doğrultusunda farklı veli profiline yönelik ek destek modülleri geliştirilmelidir.
- 6 Aile katılımı uygulamaları, öğrencinin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırılmış bir yapıda ele alınmalıdır.
 - **Ortaokul:**
 - “Kulüp Temelli Aile Katılımı” modeli okul kulüpleri yönetmeliklerine eklenerek resmîleştirilmeli, her kulüpte en az bir veli danışman olarak bulunmalıdır.
 - “Aile Rehberlik Kariyer Oturumları”, okul rehberlik servisleri tarafından her dönem bir kez planlanmalı; öğrencinin kabiliyet ve yönelimleri erken yaşta tespit edilmeli; bu süreç veli ve öğrenciyle istişare ile yürütülmelidir.
 - **Lise:**
 - Çalışan veliler, üniversite ve meslek yönlendirme süreçlerinde “mentör veli” rolüyle başka öğrencilere kısa çevrim içi anlatımlar yapabilmelidir. Bu uygulama, okulun rehberlik birimi tarafından koordine edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Bogensneider, K., & Johnson, C. (2004). Family involvement in education: How important is it? What can legislators do. In K. Bogensneider and E. Gross (eds), *A Policymaker's Guide to School Finance: Approaches to Use and Questions to Ask* (Wisconsin Family Impact Seminar Briefing Report No. 20, 54 pages), Madison, WI: University of Wisconsin Center for Excellence in Family Studies. https://evidence2impact.psu.edu/wp-content/uploads/2023/05/s_wifis20c02.pdf
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- İslamoğlu, H., Biner, Y., & Çelikel, A. (2025). Ortaokullarda öğrenci devamsızlığının nedenleri ve çözüm önerileri. Y. Değirmenci (Ed.), *Eğitim bilimlerinde öncü araştırmalar* (ss. 29–46). All Sciences Academy. https://www.allsciencesacademy.com/_files/ugd/13252f_73dc24dc390c40fe9e5d8b1fd5471ce2.pdf#page=31
- Kocabaş Özeke, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143–153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200066>
- Kuşçi, E. ve Çelik, S. (2022). Ebeveynlerin ilkokullarda aile katılımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(105), 4148–4158. <https://doi.org/10.29228/sssj.66308>
- Lindberg, E. N. (2017). Aile katılımı: Bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 51–72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/article/476672>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı arasında iş birliği protokolü*. <https://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanligi-ile-aile-ve-sosyal-hizmetler-bakanligi-arasinda-is-birligi-protokolu/haber/34625/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (MEB HBÖGM). (2024a). *Aile Okulu 1. kursu programı*. <https://aileokulu.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2024/11/AILE-OKULU-1-KURSU-PROGRAMI.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (MEB HBÖGM). (2024b). *Aile Okulu 2. kursu programı*. <https://aileokulu.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2024/11/AILE-OKULU-2-KURSU-PROGRAMI-1.pdf>

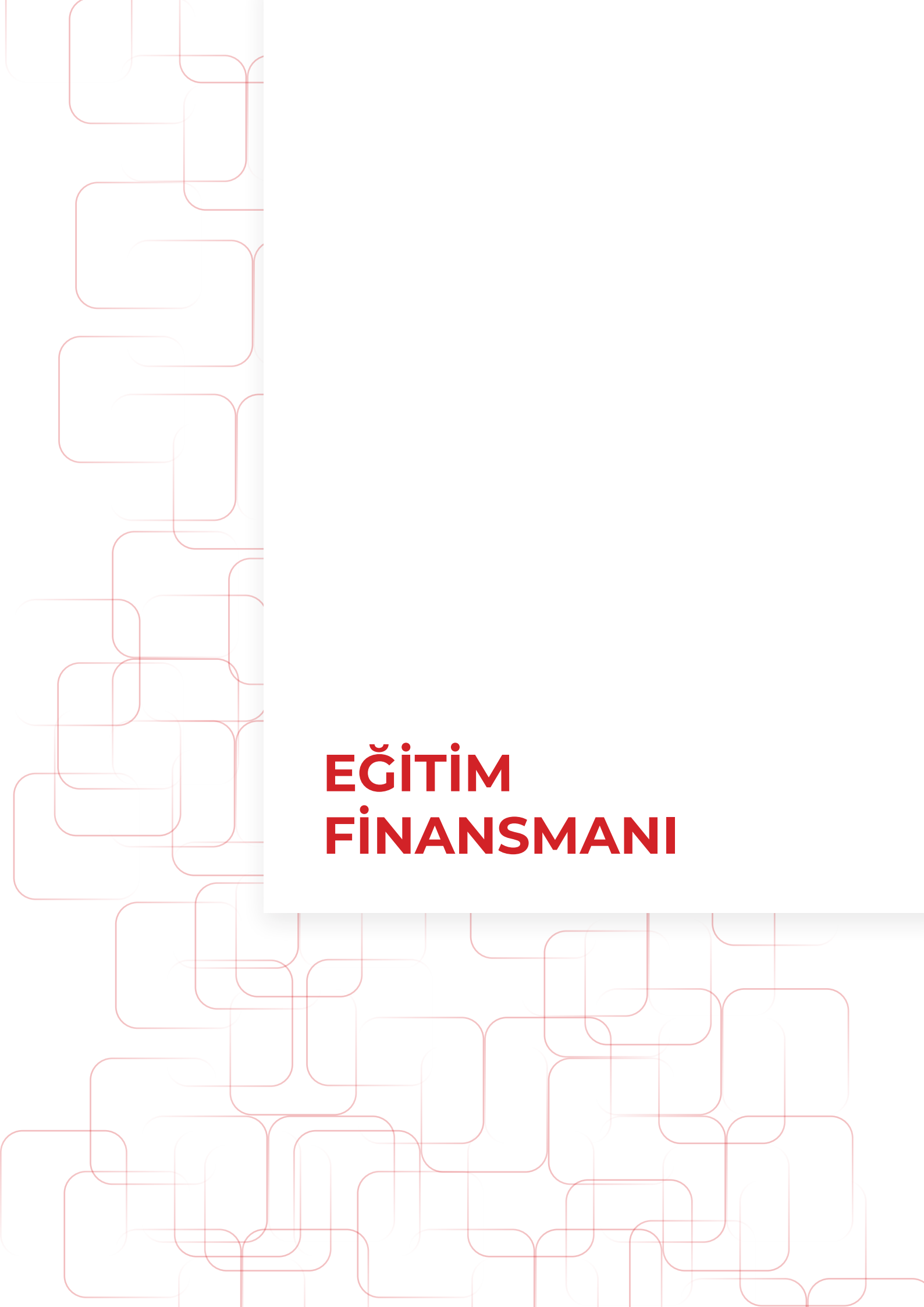


Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (MEB HBÖGM). (2025). *Aile Okulu Maarif modeli ebeveyn okulu programı*. <https://aileokulu.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/05/maarif-modeli-ebeveyn-okulu-programi.pdf>

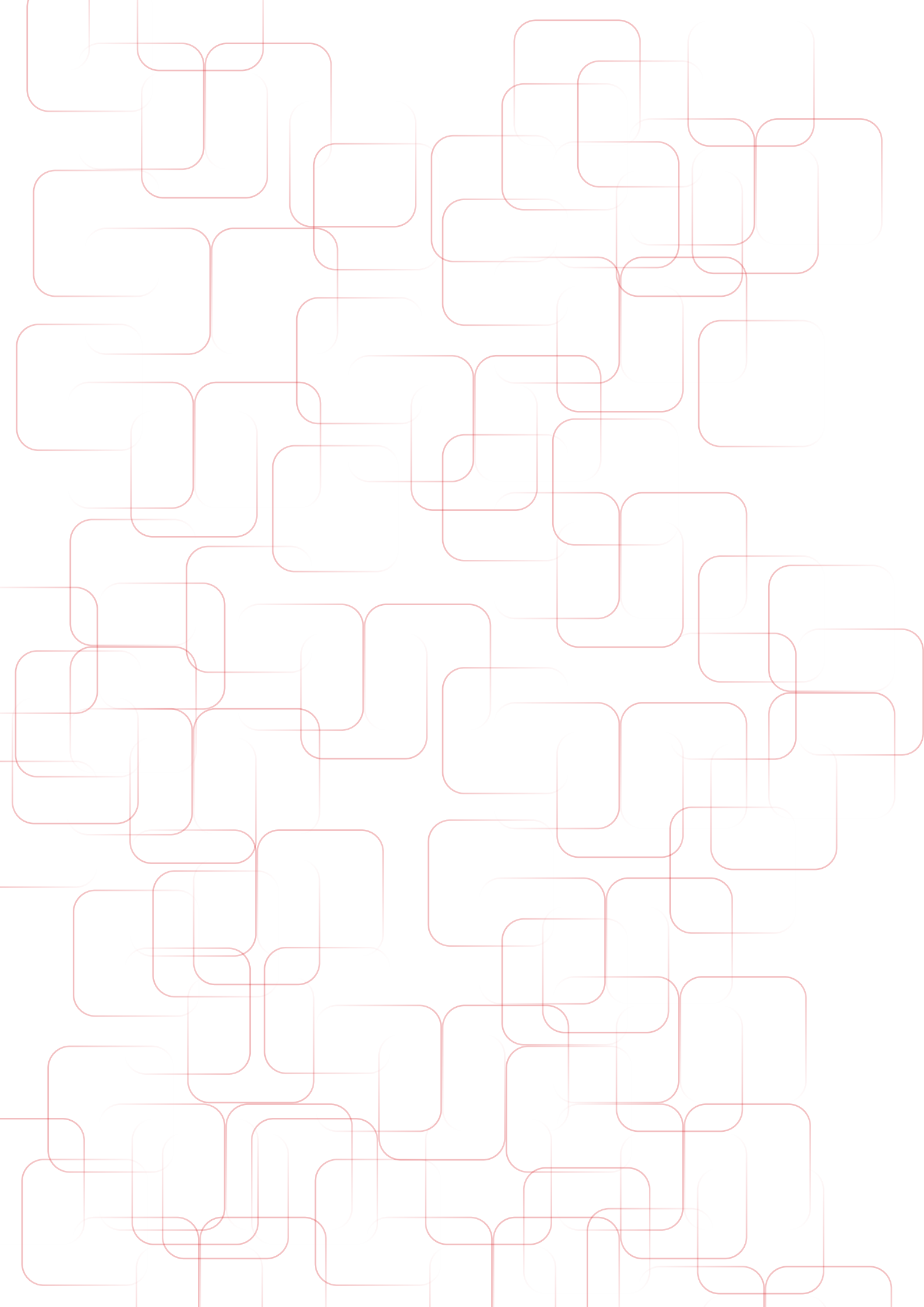
Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (MEB TEGM). (2024). *Ailemle Eğitim Yolculuğum Projesi uygulama kılavuzu yayımlandı*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/ailemle-egitim-yolculugum-projesi-uygulama-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1063>

Şahin, E. (2025). Öğretmen görüşlerine göre okul aile birliklerinin okula katkısının incelenmesi. *EDAG Online*, 1(2), 40-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17069377>

Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity* (Equity Matters Research Review No. 5). Teachers College, Columbia University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523994.pdf>



EĞİTİM FİNANSMANI



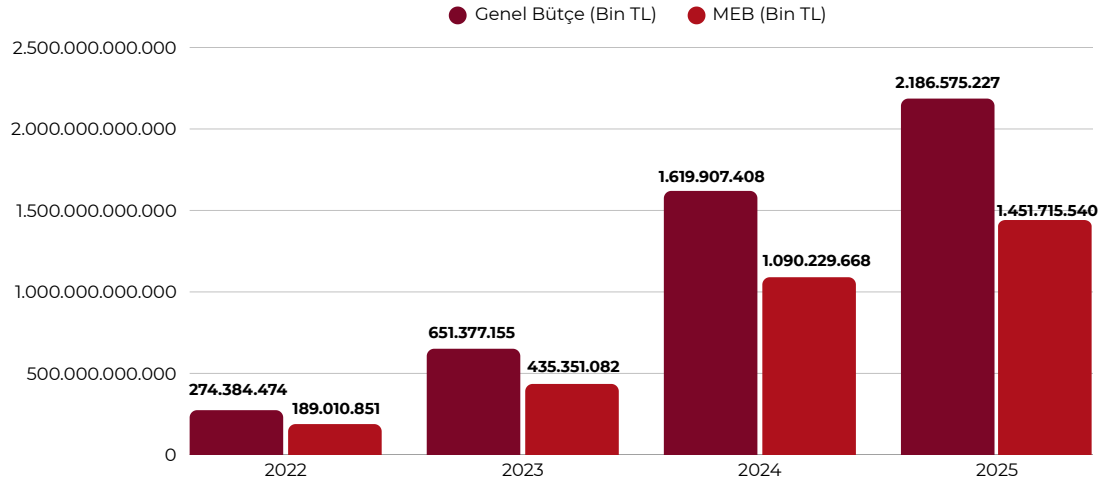
EĞİTİM FİNANSMANI

Eğitimin finansmanı, bir ülkenin insan kaynağının niteliğini ve uzun vadeli kalkınma kapasitesini doğrudan etkileyen temel politika alanlarından biridir. Eğitim hizmetlerinin istikrarlı biçimde yürütülmesi, bütçenin büyüklüğünün yanı sıra kaynakların nasıl tahsis edildiğine ve ne ölçüde verimli kullanıldığına da bağlıdır. İnsan sermayesinin gelişimi ve toplumsal refahın artışı, büyük ölçüde eğitimin yeterli, adil ve istikrarlı biçimde finanse edilmesine bağlıdır. Jenerasyon bazında eğitimsel yeterlik (OECD parametreleri bağlamında) bir sonraki jenerasyon için %9-10 bareminde nominal gayrisafi millî hasıla artışı sağlamaktadır (Patrinos, 2023). Bu bağlamda eğitim finansmanı salt bir mali yönetim değil, aynı zamanda kamu ve toplum bakımından kritik bir alandır.

Eğitim Bütçesinin Paydaşları

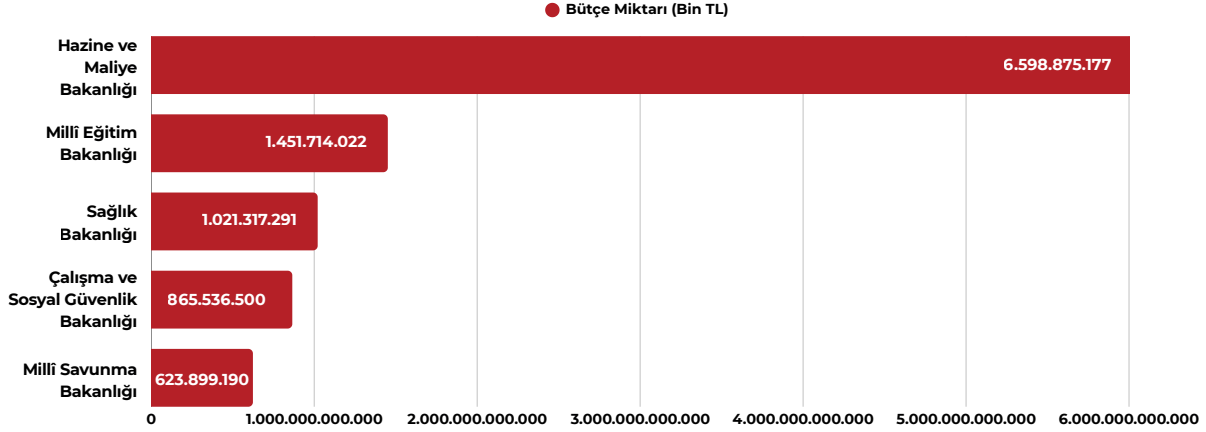
Türkiye'nin 2025 yılı eğitim bütçesi toplam 2 trilyon 181 milyar TL olarak belirlenmiştir. Bu tutarın 1 trilyon 451,7 milyar TL'si Millî Eğitim Bakanlığına (%66,5), 729,3 milyar TL'si ise (%33,5) yükseköğretim kurumlarına tahsis edilmiştir (SBB, 2025). Buna karşın, 2024 yılında Bakanlık bütçesi 1 trilyon 90,2 milyar TL, toplam eğitim bütçesi ise 1 trilyon 615,2 milyar TL seviyesindeydi (SBB, 2024). Dolayısıyla 2025 yılı eğitim bütçesi bir önceki yıla göre %35,02 oranında artış göstermiştir. Bu artış eğilimi, eğitimin kamusal harcama politikalarında öncelikli bir yatırım alanı olarak konumlandığını ve bütçe tahsislerinde yapısal bir yükseliş eğilimi olduğunu göstermektedir (Grafik 4.).

Grafik 4. Toplam Eğitim ve Meb Bütçesi (2022-2025)



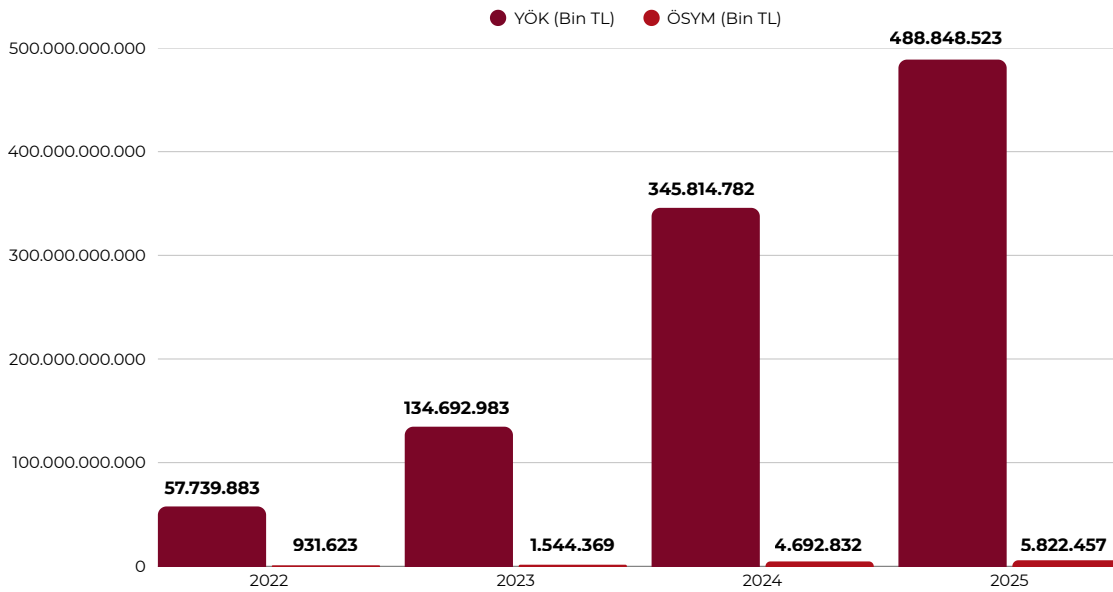
Kaynak: MEB SGB'nin (2025) "Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2024/'25" raporundan uyarlanmıştır.

2025 Merkezî Yönetim Bütçesi incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı, 1 trilyon 451,7 milyar TL tutarındaki ödeneğiyle kamu idareleri arasında en yüksek bütçeye sahip ikinci kurum olarak gözlemlenmektedir (Grafik 5.). Bu büyüklük, Bakanlığın, 6 trilyon 598 milyar TL'lik ödeneğiyle ilk sırada yer alan Hazine ve Maliye Bakanlığının ardından geldiğini göstermektedir. Böylece bütçe yapısı, devletin eğitim ve öğretim sistemini kamusal harcama önceliklerinin merkezine yerleştirildiğinin açıkça göstergesidir. Kamu maliyesinin bu ölçekte bir kaynak tahsisine yönelmesi, eğitime verilen kurumsal önemin ve alandaki sorumluluğun stratejik düzeyde benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Grafik 5. Merkezî Yönetim Bütçesine Göre En Büyük Bütçeye Sahip Beş Bakanlık (2025)

Kaynak: Resmî Gazete’de (2024) yayımlanan “7535 Kanun Numaralı 2025 Yılı Merkezî Yönetim Bütçe Kanunu” verilerinden uyarlanmıştır.

2025 yılı itibarıyla Yükseköğretim Kurulu bütçesi 488 milyar 485 milyon 230 bin TL, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi bütçesi ise 5 milyar 822 milyon 457 bin TL olarak belirlenmiştir (Grafik 6.). Bir önceki yıl bu tutarlar sırasıyla 345 milyar 814 milyon 782 bin TL ve 4 milyar 692 milyon 832 bin TL seviyesindeydi. Bu verilere göre YÖK bütçesi 2024 yılına kıyasla yaklaşık %41,3 oranında, ÖSYM bütçesi ise %24,1 oranında artış göstermiştir (MEB SGB, 2025). Grafiklerden de anlaşılacağı üzere, Türkiye Cumhuriyeti son yıllarda eğitim bütçesini istikrarlı bir biçimde artırmakta ve eğitime yönelik kamu kaynaklarını her geçen yıl daha yüksek bir oranda tahsis etmektedir.

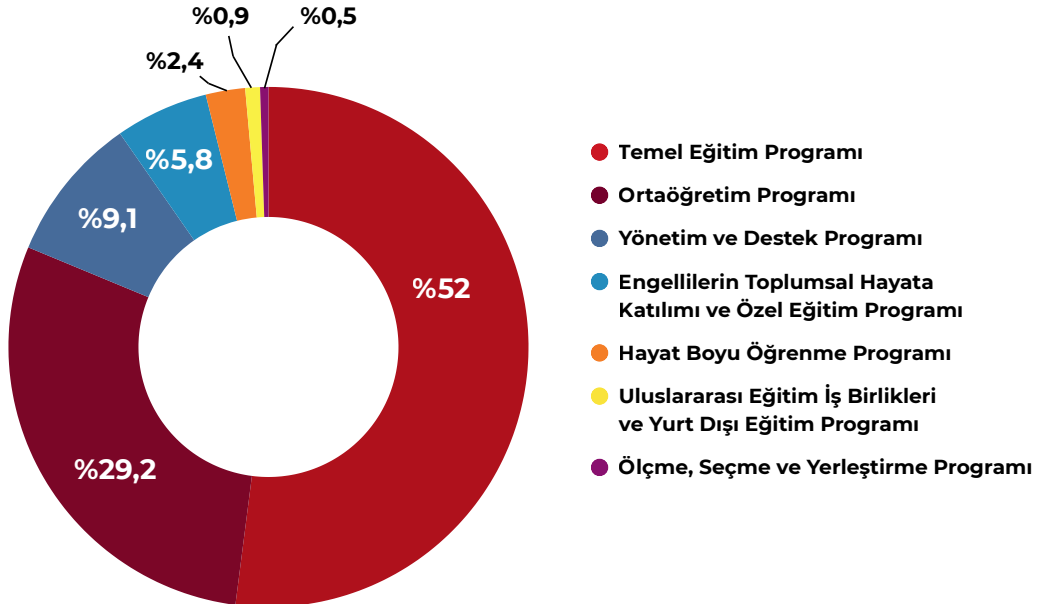
Grafik 6. YÖK ve ÖSYM Bütçesi (2022-2025)

Kaynak: MEB SGB'nin (2025) “Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2024/'25” raporundan uyarlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Dağılımı

Grafik 4'e göre, eğitim bütçesi içinde en yüksek paya sahip kurum olan Millî Eğitim Bakanlığının harcama kalemleri incelendiğinde dağılım şu şekildedir: Bütçede en büyük payı, 758 milyar 815 milyon 499 bin TL ile toplam bütçenin %52,27'sini oluşturan Temel Eğitim Programı almıştır. Bu kalem, okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde erişim, altyapı, müfredat ve öğrenci destek hizmetlerine yönelik harcamaları kapsamaktadır. Bütçede ikinci büyük payı, 426 milyar 177 milyon 76 bin TL ile Ortaöğretim Programı oluşturmakta ve toplamın %29,36'sını kapsamaktadır (Grafik 7). Bu kaynak, genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının altyapı, donatım ve öğretmen eğitimlerine yöneliktir. Yönetim ve Destek Programı için ayrılan 132 milyar 304 milyon 662 bin TL, toplam bütçenin %9,11'ini oluşturmakta; söz konusu kaynak Bakanlık teşkilatı, dijital altyapı ve idari kapasite güçlendirmesine yöneltilmiştir. Engellilerin Toplumsal Hayata Katılımı ve Özel Eğitim Programı, 84 milyar 557 milyon 289 bin TL ile toplam bütçenin %5,82'sini kapsamaktadır. Bu kalem, özel eğitim kurumlarının desteklenmesi, kaynaştırma eğitimi ve erişilebilirlik yatırımlarını içermektedir. Hayat Boyu Öğrenme Programı için 35 milyar 737 milyon 840 bin TL kaynak ayrılmış ve bu tutar bütçenin %2,46'sını oluşturmıştır. Uluslararası Eğitim İş Birlikleri ve Yurtdışı Eğitim Programı, 13 milyar 363 milyon 432 bin TL ile bütçenin %0,92'sine sahip ve yurt dışı eğitim hizmetleri, uluslararası öğrenci değişim faaliyetleri ve eğitim diplomasisi çalışmalarını kapsamaktadır. Son olarak, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Programı için 759 milyon 742 bin TL kaynak tahsis edilmiştir; bu tutar toplam bütçenin %0,05'ine karşılık gelmektedir (Grafik 7).

Grafik 7. Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Dağılımı (2025)



Kaynak: MEB SGB'nin (2025) "Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2024/'25" raporundan uyarlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının 2024-2025 bütçesi 1 trilyon 451,7 milyar TL'dir (Grafik 4.). Bu bütçenin 1 trilyon 30 milyar TL'si personel giderlerine, 131 milyar 441 milyon TL'si ise sigorta primlerine

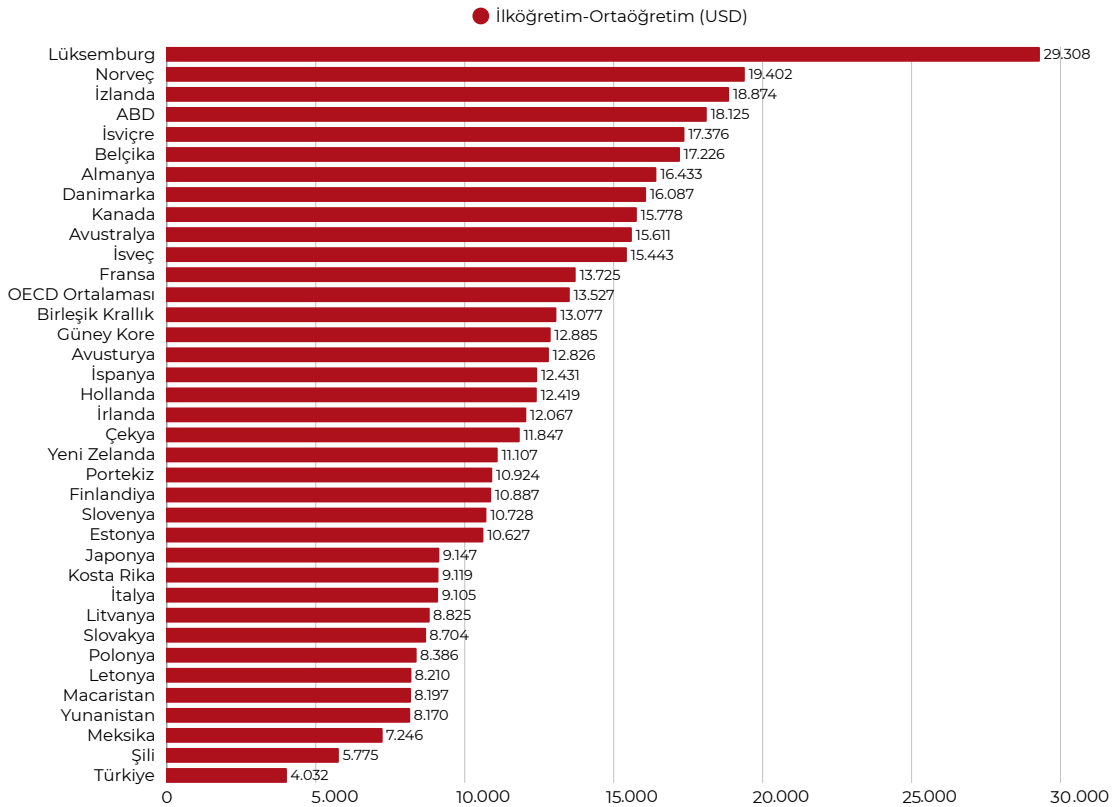


harcanmaktadır (MEB, 2024). Toplamda 1 trilyon 161 milyar 441 milyon TL olan bu gider, toplam bütçenin %79,98'ini oluşturmaktadır. Kalan %19,02'lik pay ise “fonksiyonel sınıflandırmaya göre dağılım” kapsamında yer alan diğer hizmet ve faaliyet giderlerine yönlendirilmiştir (MEB SGB, 2025).

OECD ve Türkiye Bağlamında Eğitim Finansmanına Bakış

OECD verilerine göre, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan ortalama eğitim harcaması 13.527 ABD dolarıdır. Türkiye’de ise bu tutar 4.032 ABD doları düzeyindedir (Grafik 8.). Türkiye’nin mevcut ekonomik koşullarına ek olarak önemli bir yapısal handikapı da nüfus büyüklüğüdür. Ülkede yaklaşık 20 milyon öğrenci bulunmaktadır ve bunun yaklaşık 11 milyonu ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim görmektedir. Bu ölçekte bir öğrenci nüfusuna yönelik harcamaların, bütçe sürdürülebilirliği ve kaynak etkinliği açısından önemli bir planlama gerekliliği doğurduğu görülmektedir.

Grafik 8. OECD Ülkelerinde İlköğretim ve Ortaöğretim Kademelerinde Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (2021)

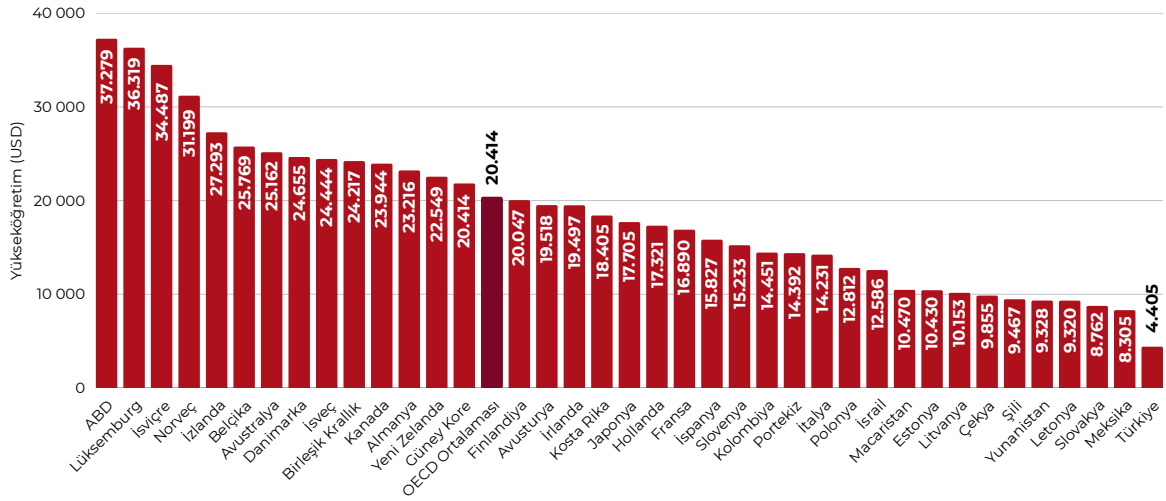


Kaynak: OECD'nin (2025) “Education at a Glance: OECD Indicators” raporundan uyarlanmıştır.

Bu bağlamda, eğitim finansmanının güçlendirilmesi, merkezî bütçe artışlarının yanı sıra, alternatif ve tamamlayıcı finansman kaynaklarının daha etkin biçimde devreye alınmasını gerekli kılmaktadır. Bakanlık, ortaöğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencileriyle birlikte Erasmus+ ve benzeri uluslararası programlardan daha etkin biçimde yararlanarak hem eğitim bütçesinin

çeşitlendirilmesine hem de öğrenci başına yapılan harcamaların artırılmasına katkı sağlayabilir. Bu tür projeler, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini ve uluslararası etkileşim becerilerini güçlendirecektir. Bu doğrultuda, teknik ve meslek liselerinin özel sektör, organize sanayi bölgeleri (OSB) ve serbest ticaret bölgeleri ile sistematik eşleştirmelerinin yapılması önem arz etmektedir.

Grafik 9. OECD Ülkelerinde Yükseköğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (2021)



Kaynak: OECD'nin (2025a) "Education at a Glance: OECD Indicators" raporundan uyarlanmıştır.

Yükseköğretim alanında da benzer bir finansman görünümü söz konusudur. Yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına yapılan harcama, hem Türkiye'de hem de OECD ülkelerinde diğer eğitim kademelerine göre daha yüksektir. OECD ülkelerinde bu tutar ortalama 20.414 dolar düzeyindedir (Grafik 9.). Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcama 4.405 dolar olarak hesaplanmıştır. Bu tutar, OECD ortalamasının yaklaşık dörtte birine denk gelmektedir. Erasmus+ gibi uluslararası fonların yanı sıra Yükseköğretim Kurulunun denetiminde faaliyet gösterecek bir finans yönetim ekibi oluşturularak üniversitelerin mevcut imkânlarından daha verimli biçimde yararlanılması mümkün olabilir.

Bu ekibin temel amacı, üniversitelerin kendi kaynaklarından gelir elde etmesini sağlamak ve elde edilen gelirleri eğitim kalitesinin artırılmasına yönlendirmek olacaktır. Üniversiteler, kampüslerindeki konferans salonu, çok amaçlı mekân, konaklama tesisleri ve açık alanları etkinlikler, fuarlar veya kültürel organizasyonlar için kiralayarak ek gelir elde edebilir. Aynı zamanda, yükseköğretimde üniversite ve özel sektör iş birlikleri, özellikle teknik bölümlerde sponsorluk ve Ar-Ge faaliyetleri yoluyla sürdürülebilir finansman yönetimine entegre edilebilecek bir aşamadır. Bu kapsamda, özellikle İstanbul ve Ankara'da savunma sanayi ve çift kullanımlı (sivil ve savunma amaçlı) teknoloji geliştirme alanlarında üniversiteler ile özel sektör arasında ortak Ar-Ge ve sponsorluk anlaşmaları yapılabilir.

Öte yandan YÖK'ün denetiminde oluşturulacak bu finans ekibi gözetiminde, uygulamalı fakültelerin ekonomik potansiyelleri değerlendirilebilir. Örneğin, veteriner fakülteleri düşük maliyetli hayvan sağlığı ve bakım hizmetleri sunarak gelir yaratabilir; bu gelirler fakülte altyapısının geliştirilmesi ve



öğrenci başına yapılan harcamanın artırılması için kullanılabilir. Benzer şekilde, tarım, mühendislik veya güzel sanatlar fakülteleri, kendi üretim veya danışmanlık faaliyetlerinden elde ettikleri gelirleri doğrudan eğitim kalitesinin güçlendirilmesine yönlendirebilir.

Kaynak tahsisindeki dengesizlikler, okul düzeyinde mali planlama ve harcama yönetimi süreçlerinde kurumsal kapasitenin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okulların bütçe, stok ve satın alma işlemlerinin daha etkin, standart ve denetlenebilir bir çerçevede yürütülebilmesi için il millî eğitim müdürlükleri koordinasyonunda 81 ilde uygulanacak dijital bir “Okul Yönetim Uygulaması” geliştirilmelidir. Bu sistem, okul bazında zorunlu gider bütçelerinin planlanması, stok takibinin yapılması ve acil durum satın alma süreçlerinin yürürlükteki kamu mevzuatına uygun, standart ve denetlenebilir biçimde yürütülmesini sağlayan merkezî bir platform niteliğinde olmalıdır. İl millî eğitim müdürlükleri, bu yazılım üzerinden okulların bütçe kullanımlarını, stok tüketim eğilimlerini ve satın alma işlemlerinin gereklilik, uygunluk ve yerindelik durumunu gerçek zamanlı olarak izleyebilir. Bu yaklaşım, hem okul düzeyinde mali riskleri azaltacak hem de taşra teşkilatının denetim ve izleme kapasitesini sistematik biçimde güçlendirecektir.

Dijitalleşme perspektifiyle kurulacak bu model, bütçe ve stok yönetiminde sorumlu yönetim ilkelerini kurumsallaştırarak süreçlerde şeffaflığı, hesap verebilirliği, mali yönetimde satın alma ve operasyonların standartlaştırılmasını sağlayacaktır. Okullar tarafından üretilen düzenli ve standartlaştırılmış veriler, Millî Eğitim Bakanlığının bütçe etkinliği analizleri ve yatırım planlamaları için sahadan güvenilir bir veri akışı sağlayacak; bu sayede daha isabetli politika geliştirilmesi kolaylaşacaktır.

Bu raporun bulguları, Türkiye’nin eğitim bütçesinin son yıllarda hem Millî Eğitim Bakanlığı hem de yükseköğretim kurumları düzeyinde önemli ölçüde artırıldığını göstermektedir. Bütçe artışına rağmen kaynakların fonksiyonel dağılımı incelendiğinde, taleplerin yoğun olduğu Temel Eğitim ve Ortaöğretim programlarının yüksek pay aldığı, ancak altyapı, donatım, özel eğitim ve hayat boyu öğrenme gibi alanlarda bütçe esnekliğinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Okul düzeyinde mali planlama, stok takibi ve satın alma süreçlerinde yaşanan kurumsal kapasite sınırlılıkları, mevcut kaynakların etkili kullanımını güçleştiren bir diğer unsur olarak öne çıkmaktadır. Eğitim finansmanına ilişkin değerlendirmeler bütçenin büyüklüğü üzerinden değil, kaynakların nasıl planlandığı, hangi öncelikler doğrultusunda tahsis edildiği ve okul ölçeğine nasıl yansıdığı üzerinden ele alınmalıdır.

Eğitim finansmanının etkinliği, bütçe büyüklüğünün ötesinde, kaynakların stratejik kullanımıyla da ilgilidir. Bu doğrultuda, bütçe planlamasında okul altyapısı, materyal desteği ve öğretmen refahına öncelik verilmelidir. Yüksek kira bölgelerinde öğretmenlere destek sağlanması, mali denetim sisteminin okullara yaygınlaştırılması ve yöneticilerin finansal yönetim kapasitesinin artırılması, eğitimde verimliliği güçlendirecek somut adımlardır. Ayrıca, özel sektör iş birlikleri, kamu-özel ortaklıkları ve uluslararası hibe programları aracılığıyla ek finansman kaynaklarının geliştirilmesi, eğitim yatırımlarının sürdürülebilirliğini sağlayacaktır. Bu yaklaşımlar, Türkiye’nin eğitim sisteminde hem mali dengeyi hem de kaliteyi artıracak; uzun vadede toplumsal refahın yükselmesine katkıda bulunacaktır.



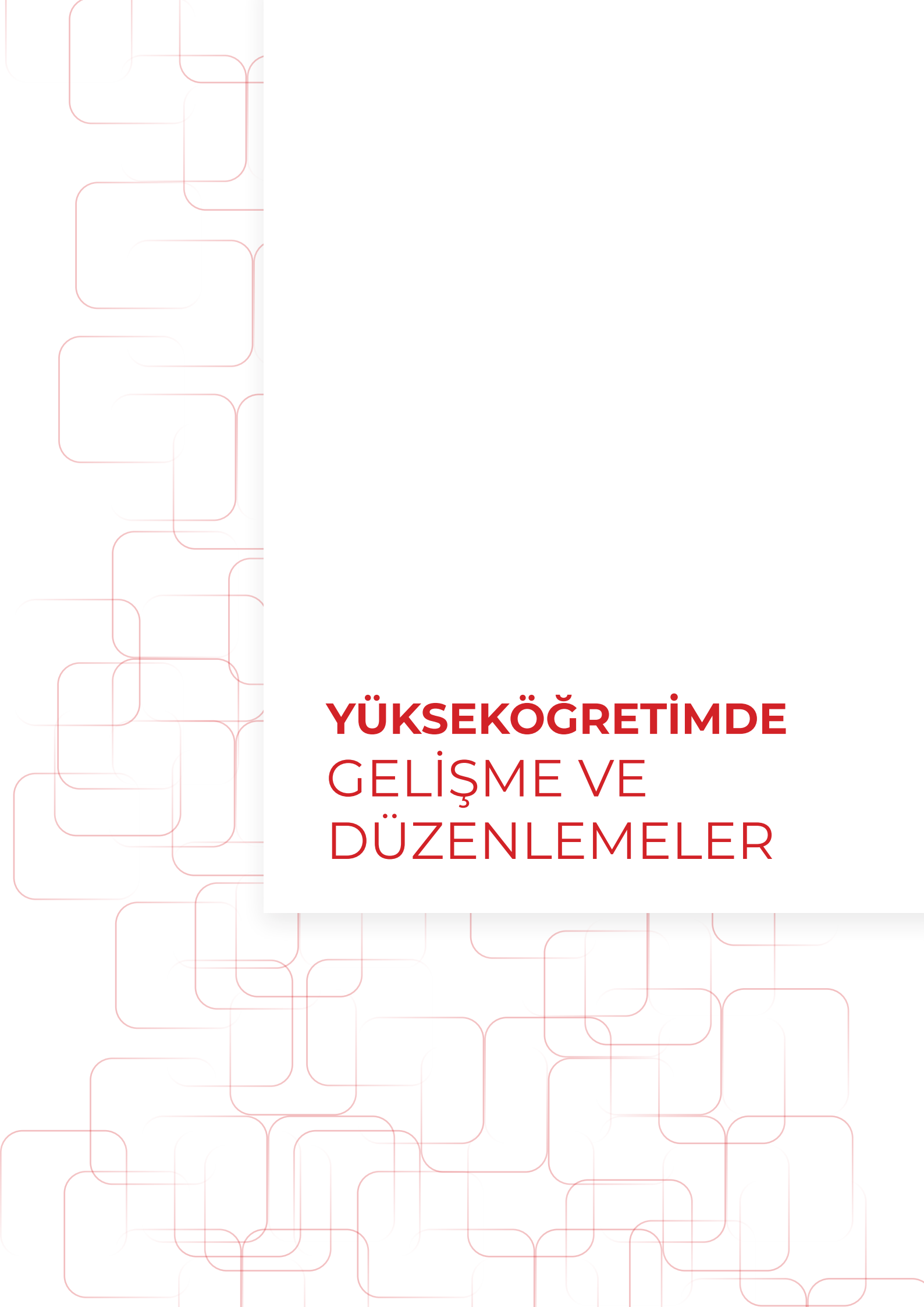
ÖNERİLER

- 1 Okulların mali yönetim süreçlerini izlenebilir ve şeffaf hâle getirilmesi, ihtiyaçların doğru biçimde tespit edilmesini, stok yönetiminin etkin biçimde yürütülmesini ve harcamalara ilişkin yerindelik ile uygunluk değerlendirmelerinin sağlıklı şekilde gerçekleşmesini mümkün kılacaktır. Bu doğrultuda 81 ilde il millî eğitim müdürlükleri ve okul yöneticileri tarafından kullanılacak dijital bir “Okul Yönetim Uygulaması”nın geliştirilmesi gerekmektedir.
- 2 İl millî eğitim müdürlüklerinin okulların mali performansını anlık olarak takip edebileceği bir dijital raporlama altyapısının oluşturulması önem taşımaktadır. Böylece bu uygulama dâhilinde yeni paneller ile bütçe kullanımı, stok durumu ve satın alma süreçleri bütüncül biçimde yönetebilecektir. Söz konusu altyapı, düzenli ve karşılaştırılabilir veri üretimi sağlayarak okulların mali durumunun yerindelik ve uygunluk açısından değerlendirilmesini kolaylaştıracak; il millî eğitim müdürlüklerinin bağımsız izleme kapasitesini güçlendirerek olası mali risklerin erken aşamada tespit edilmesine imkân sağlayacaktır. Mali disiplini ve kaynak verimliliğini sağlayan okullar performans teşvikleriyle ödüllendirilmelidir. Düzenli mali raporlama yapan ve kaynak kullanımında yüksek verimlilik gösteren kurumların teşvik edilmesi, hem iyi uygulamaların yaygınlaşmasına hem de yerel düzeyde hesap verebilirliğin artmasına katkı sağlayacaktır.
- 3 Okulların kendi gelir kaynaklarını oluşturma ve yönetme kapasitesi desteklenmelidir. Okulların kantin, etkinlik veya yerel proje gelirlerini kurumsal denetim altında yönetebilmesi, merkezî bütçeye bağımlılığı azaltarak mali sürdürülebilirliği güçlendirecektir.
- 4 Eğitim yatırımlarının sürdürülebilirliğini artırmak amacıyla kamu-özel iş birlikleri ve sponsorluk modelleri yaygınlaştırılmalıdır. Sanayi, ticaret odaları ve yerel işletmelerle geliştirilecek ortak finansman modelleri, MEB’in yatırım bütçesinin etkin kullanımını destekleyecektir. Bu yaklaşım, okul altyapısı ve mesleki eğitim alanlarında özel sektörün finansal ve teknik katkısını sistematik hâle getirebilir.

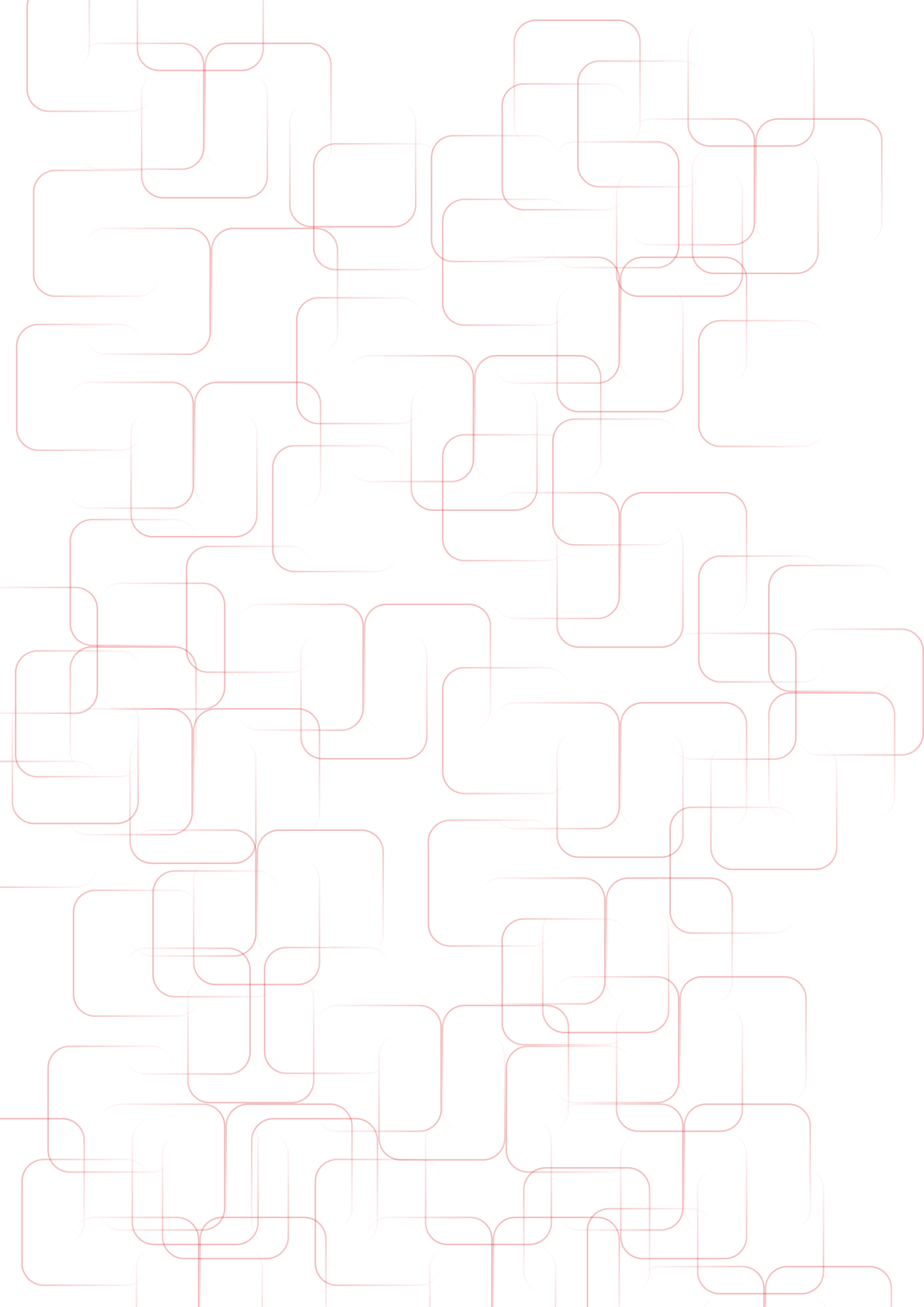


KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *2025 yılı bütçe raporu*. <https://butceveperformans.meb.gov.tr/file/146.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SGB). (2025). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2024/'25*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768>
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Patrinos, H. A. (2023, 7 Kasım). 50 years after landmark study, returns to education remain strong. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/education/50-years-after-landmark-study-returns-education-remain-strong>
- T.C Resmî Gazete (2024, 21 Aralık). 2025 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241231M1-1.htm>
- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı (SBB). (2024). *Vatandaşın bütçe rehberi: 2024 yılı bütçesi*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2024/05/2024-VatandasinButce-Rehberi_15052024.pdf
- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı (SBB). (2025). *Vatandaşın bütçe rehberi: 2025 yılı bütçesi*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2025/01/2025-Vatandasin-Butce-Rehberi.pdf>



YÜKSEKÖĞRETİMDE GELİŞME VE DÜZENLEMELER



YÜKSEKÖĞRETİMDE GELİŞME VE DÜZENLEMELER

Türkiye'nin yükseköğretim sistemi son on yıldır hem öğrenci sayısı hem de kurumsal çeşitlilik bakımından önemli bir dönüşüm süreci yaşamaktadır. Yükseköğretime erişimin genişlemesi, dijitalleşme, uluslararasılaşma ve istihdam odaklı yeni programların artışı, sistemin ölçeğini hızla büyüttü. Yaşanan büyüme, nitelik-nicelik dengesi, akademik insan kaynağı planlaması ve kurumsal kapasite farkları açısından yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Yükseköğretim alanındaki son düzenlemeler, öğrenci sayısındaki değişimin yanında öğretim elemanı dağılımı, kalite güvencesi ve yönetim yapısındaki değişimleri de yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

21. yüzyılın ilk çeyreğinde yükseköğretim küresel ölçekte erişim, çeşitlilik ve hareketlilik açısından genişleme süreci yaşamaktadır. Bilgi ekonomisinin yükselişi ve dijital öğrenme olanaklarının yaygınlaşması, üniversiteye erişimi birçok ülkede stratejik bir politika alanına dönüştürmüştür. UNESCO'nun *Higher Education: Figures at a Glance* (2025) raporuna göre 2023 yılında küresel düzeyde 264 milyon öğrenci öğrenim görmektedir. 2000, 2010 ve 2023 verileri karşılaştırıldığında, yükseköğretime talep ve erişim 100 milyondan 264 milyona çıkmıştır. Mobil öğrenci sayısı 6,9 milyondur. 2022 verilerine göre Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri uluslararası öğrencilerin yaklaşık 4 milyonuna eğitim vermektedir. Bu eğilim uluslararası öğrenci dolaşımının yoğunlaşması ve yükseköğretimin küresel rekabet alanına dönüşmesiyle de kendini göstermektedir. Dönüşüm sürecinden etkilenen Türkiye son yıllarda uluslararası öğrenci çekiminde bölgesel bir merkez olma yönünde yükseliş eğilimi göstermiştir.

Ülkelere göre uluslararası öğrenci sayısı sıralamasında Türkiye, 2023 verilerine göre 310.201 öğrenci ile 8. sırada yer almıştır. Amerika Birleşik Devletleri 1.057.188 öğrenci ile ilk sıradadır. Rusya'da 355.000, Japonya'da 279.274, Çin Halk Cumhuriyeti'nde 200.962, Güney Kore'de 208.962 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. 2024-2025 verilerine bakıldığında Türkiye'de uluslararası öğrenci sayısı toplamda 337.719'dur. Türkiye'de ön lisans düzeyinde 58.912, lisans düzeyinde 233.765, yüksek lisans düzeyinde 33.390, doktora düzeyinde 11.052 öğrenci öğrenim görmektedir. Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uyruklarının incelendiği Tablo 5'e bakıldığında öğrenci çeşitliliği dikkat çekmektedir.

Küresel düzeyde yükseköğretimin rekabet gücü, öğrenci sayısı veya kurumsal kapasiteyle bilimsel üretim ve araştırma kalitesi ile de ölçülmektedir. Yayın performansı, uluslararası iş birlikleri, atıf oranları ve yüksek etkili dergilerde (Q1-Q2) yer alma düzeyi, ülkelerin akademik ekosistemlerinin olgunluk göstergeleri hâline gelmiştir. Türkiye son yıllarda araştırma altyapısına yaptığı yatırımlar, üniversite sayısındaki artış ve uluslararası iş birlikleriyle yayın sayısını istikrarlı biçimde artırmıştır; ancak yayın başına düşen atıf ve yüksek etki düzeyli dergilerde görünürlük açısından gelişme potansiyelini korumaktadır. Bu durum, niceliksel büyümenin yanında niteliksel derinliğe odaklanan bir araştırma politikasının önemini göstermektedir.

Yayın sayısı bakımından Türkiye'nin dünya sıralamasındaki yeri YÖK verilerine göre 17'dir (Tablo 6.). Ülkelerin SCI-E, SSCI, AHCI indekslerinde taranan dergilerde, 2018-2022 arası yayın göstergeleri açısından makale sayısının yanında makale başına düşen atıf sayısı, Q1-Q2 yayın yüzdesi ve 100.000 kişi başına yayın sayısı gibi veriler de önemlidir. Türkiye'nin makale başına göre atıf ortalaması 9,79'dur. Bu kapsamda en yüksek atıf verisi 19,92 ile İsviçre'ye aittir. Makale sayısına göre atıf ortalamaları Amerika Birleşik Devletleri'nde 15,35, Birleşik Krallık'ta 16,64, Almanya'da 15,68, Japonya'da 11,89'dur. 100.000 kişi başına düşen yayın sayısında Türkiye verisi 248,74'tür. Birleşik Krallık 1236, Avustralya 1718, ABD 747, Rusya 162, Çin 199 yayınla farklı ülkelere örnektir (YÖK, 2025a).



Tablo 5. Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Uyruklarına Göre Sayıları (2024-2025)

Ülke	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Suriye	18.756	32.942	2.474	622	54.794
Azerbaycan	1.424	34.868	4.693	1.984	42.969
Türkmenistan	15.323	20.319	1.824	76	37.542
İran	3.706	20.924	5.232	1.624	31.486
Kazakistan	1.084	10.659	832	318	12.893
Irak	1.643	6.750	1.973	1.190	11.556
Özbekistan	2.987	5.109	734	95	8.925
Afganistan	888	5.273	1.645	503	8.309
Somali	1.018	5.335	684	86	7.123
Yemen	442	5.517	536	187	6.682
Ürdün	433	4.838	554	230	6.055
Bulgaristan	601	4.944	118	34	5.697
Rusya	790	3.916	613	74	5.393
Filistin	526	3.832	631	345	5.334
Sudan	255	4.669	245	164	5.333
Endonezya	153	4.491	398	98	5.140
Pakistan	280	3.199	1.139	355	4.973
Fas	667	3.195	548	66	4.476
Almanya	531	3.473	244	157	4.405
Yunanistan	147	1.866	115	69	2.197
ABD	77	1.070	137	47	1.331
İsrail	97	812	35	6	950
Hollanda	93	802	21	11	927
Fransa	49	721	34	13	817
Kanada	28	317	29	10	384

Kaynak: YÖK (2025b) verilerinden uyarlanmıştır.



Tablo 6. Ülkelerin Yayın Göstergeleri (2018-2022)

Sıra	Ülke	Makale Sayısı	Makale Başına Atıf Sayısı	Q1+Q2 Yayın (%)	Açık Erişim (%)	Uluslararası İş Birliği (%)	Yurt İçi İş Birliği (%)	Endüstri İş Birliği (%)	100.000 Kişi Başına Yayın Sayısı
1	Çin	2.849.526	14,77	76,88	41,87	24,42	42,94	1,85	199,84
2	ABD	2.527.715	15,35	79,06	57,47	41,91	29,20	3,63	747,2
3	Birleşik Krallık	834.710	16,64	82,36	76,65	64,14	13,31	3,8	1236,44
4	Almanya	694.498	15,68	79,26	64,22	59,44	17,84	4,65	833,03
5	Hindistan	524.157	11,76	63,60	31,03	31,48	29,35	0,93	36,99
6	İtalya	481.660	15,64	80,46	62,90	53,56	26,23	2,54	815,85
7	Japonya	477.432	11,89	68,14	55,94	35,94	34,28	5,4	385,18
8	Kanada	458.186	16,10	80,25	51,82	59,68	17,23	3,08	1191,51
9	Avustralya	449.899	17,63	80,90	53,25	62,22	19,35	2,03	1718,65
10	Fransa	447.608	15,68	79,95	70,31	63,61	21,98	4,6	692,61
11	İspanya	401.147	14,75	81,68	67,5	55,92	22,85	2,58	843,48
12	Güney Kore	375.334	13,51	75,03	50,29	33,93	35,78	3,44	724,36
13	Brezilya	310.567	10,59	64,67	51,65	40,72	35,26	1,62	144,24
14	Hollanda	266.100	19,11	84,73	81,61	67,34	15,83	5,03	1515,03
15	İran	245.016	13,39	63,39	29,84	35,53	27,56	0,67	276,7
16	Rusya	235.307	8,82	51,11	36,64	39,34	28,36	1,39	162,60
17	Türkiye	212.121	9,79	49,46	38,51	29,3	33,69	1,14	248,74
18	İsviçre	204.368	19,92	83,8	74,49	75,39	8,9	6,78	2328,18
19	Polonya	196.909	11,47	70,62	67,08	40,84	23,03	1,57	494,04
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37	Malezya	87.362	13,43	71,9	51,79	64,90	14,96	1,19	257,41
38	Yunanistan	75.399	15,37	76,01	55,82	59,53	18,67	2,94	726,04

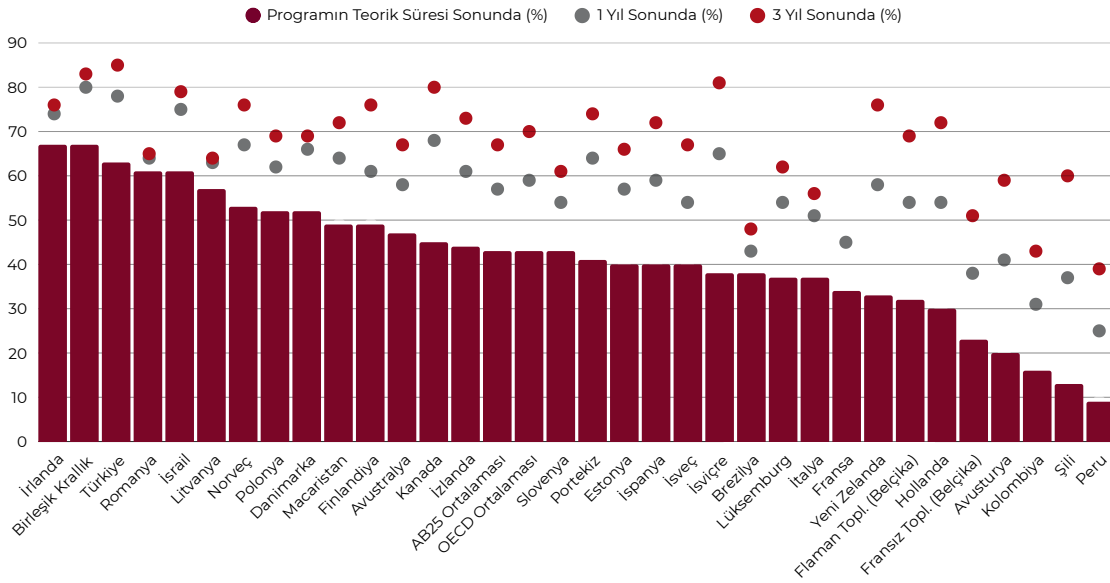
Kaynak: YÖK (2025a). 2030'a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası. <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68e652769d934.pdf>

Not: SCI-E, SSCI, AHCI indekslerinde taranan *makale* ve *derleme* türü yayınlar ve bu kapsamda 75.000'den fazla makale yayımlayan 38 ülke dikkate alınmıştır.



OECD verileri, Türkiye'nin yükseköğretime erişim, erken mezuniyet ve mesleki program çeşitliliği açısından genişleme evresini başarıyla sürdürdüğünü göstermektedir (Grafik 10.). Niceliksel büyümenin sürdürülebilirliği; eğitim kalitesi, araştırma etkisi ve uluslararası rekabet kapasitesi gibi nitelik göstergelerindeki ilerlemeye bağlıdır. OECD'nin (2025) *“Education at a Glance”* raporuna göre Türkiye’de eğitim sistemi öğrencilerin yükseköğretime erişimini genişleten, genç yaşta mezuniyet yoluyla iş gücüne katılımı mümkün kılan ve meslek programlarında görece yüksek bir çeşitlilik sunan bir yapı sergilemektedir. Kamu kaynaklarından eğitime ayrılan bütçede oransal olarak OECD ortalamasının üzerinde olması olumlu gelişmedir. Dünyada üniversiteleri akademik itibar, işveren itibarı, fakülte/öğrenci oranı, araştırma etkisi (atıflar), uluslararası akademisyen ve öğrenci oranı, sanayi iş birliği, mezun istihdamı vb. kriterler açısından karşılaştıran *Quacquarelli Symonds (QS)*, *Times Higher Education (THE)*, *Shanghai Ranking (ARWU)*, *Center for World University Ranking (CWUR)* gibi derecelendirme endeksleri bulunmaktadır. Bu endekslere göre en üst sırada yer alan üniversiteler arasında MIT, Harvard, Stanford, Cambridge, Oxford, Berkeley gibi üniversiteler bulunmaktadır. Dünya genelinde 106 ülkeden 1.500 üniversitenin değerlendirildiği QS 2026 sıralamasında Türkiye’den 26 üniversite sıralamaya girerek itibar açısından gelişme göstermiştir.

Grafik 10. OECD Ülkelerinde Lisans Programlarına Yeni Başlayan Öğrencilerin Mezuniyet Oranları (2023)



Kaynak: OECD'nin (2025) *“Education at a Glance 2025: OECD Indicators”* verilerinden uyarlanmıştır.

Türkiye yükseköğretiminde mevcut halde yaşanan gelişmelerin yanında gelecek ile ilgili vizyon çalışmaları da yapılmaktadır. Bu doğrultuda “2030’a Doğru Türk Yükseköğretiminin Yol Haritası” Yükseköğretim Kurumu Başkanı Prof. Dr. Erol Özvar tarafından açıklanmıştır (YÖK, 2025a). Yükseköğretim sistemindeki değişimleri etkileyen erişimin ekonomik maliyeti, eğitim teknolojilerinin gelişim seyri, kalite güvencesi ve küresel rekabet edebilirlik, öğretim elemanlarının akademik motivasyon ve bilimsel üretkenlikleri, demografik yapının değişmesi ve yükseköğretime erişim talebi, istihdama duyarlı programlar ile iş gücü piyasasının üniversite mezunlarından beklentilerinin uyuma durumları, iklim değişikliği ve çevre sorunları, uluslararasılaşma ve

üniversite iş birlikleri olarak değerlendirilebilir. Büyük veri, yapay zekâ, nesiller arası farklılıklar yükseköğretim sisteminin dönüşümünü de gerekli kılmaktadır. YÖK tüm bu değişim dinamiklerini göz önünde bulundurarak farklı eylem adımları için politikalar geliştirmektedir:

- Ders ve kredi güncellemeleri ile, istek ve şartları yerine getirme kriterleri ile lisans programlarından üç yılda mezun olabilme;
- Yaz okullarının daha işlevsel olabilmesi için bir sonraki yıldan ders alabilme;
- İş dünyası ile etkileşimi artırmak için iş yerinde uygulamalı eğitim modelini yaygınlaştırabilme;
- Kontenjan politikalarında güncelleme vd.

Yükseköğretim kurumları kalite ve akreditasyon sürecini de Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) aracılığı ile sürdürmektedir. Akreditasyon süreci hem kurum hem de program düzeyinde devam etmektedir. Evrak bürokrasisi açısından bir yoğunluk getirirse de, veri toplama ve analiz kültürünün kurumların kültürüne dönüşmesi açısından bir adım olarak görülebilir. YÖKAK liderlik, yönetim ve kalite; eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme; toplumsal katkı olmak üzere dört başlıkta izleme yapmaktadır. 2025 Ocak ayı verilerine göre mezun vermiş 204 üniversite kurumsal dış değerlendirmeden geçmiş olup 73 üniversite kurumsal olarak akredite olmuştur. 2027 yılına kadar tüm üniversitelerin akreditasyon değerlendirme sürecini tamamlaması beklenmektedir. İç kalite güvence sistemi ile kurumsal dış değerlendirme sistemi arasındaki değerlendirme süreci puanları arasındaki farklar da giderek azalmakta olup bu durum iyileşme olarak algılanabilir.

Yükseköğretime erişim açısından kontenjanların doluluk oranları önemlidir. 2025 yükseköğretim kontenjanlarında 2023'e göre önemli bir azalma olmuştur. Vakıf üniversitelerinin hem ön lisans hem de lisans düzeylerinde boş kalan kontenjanlarında yükselmeler olmuştur. Bu durum vakıf üniversitelerinin geleceği açısından sorun oluşturabilir. Ortaya çıkan eğilim vakıf üniversitelerinin öğrenci çekme kapasitesinin zayıfladığını ve rekabet koşullarının sertleştiğini göstermektedir. Boş kontenjan oranlarının artması, orta vadede bu kurumların mali sürdürülebilirliği ve akademik kadro istikrarı açısından risk oluşturabilir. Hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin planlamalarında arz talep dengesinin yeniden gözden geçirilmesi ve program bazlı kontenjan düzenlemelerine gidilmesi önem kazanmaktadır.

Üniversite eğitiminin üç yıl olarak yapılandırılması ve bütünleşik yüksek lisans modellerinin değerlendirilmesi, yükseköğretim reformu bağlamında ele alınması gereken önemli düzenlemeler arasındadır. Avrupa ülkelerinde lisans eğitimi genellikle üç yıl sürerken, bazı ülkelerde bütünleşik yüksek lisans modelleri uygulanmaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin daha erken yaşta iş gücüne katılımını ve öğrenme-çalışma dengesini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Türkiye'de de "3 yılda lisans" ve "bütünleşik yüksek lisans" tartışmaları, yükseköğretimin verimlilik, istihdam ve uluslararası denklige uyum arayışının bir yansımasıdır. Ancak bu tür reformların, mevcut akademik altyapı, ders yoğunluğu ve kalite güvencesi mekanizmalarıyla ne ölçüde uyumlu olacağı dikkatle değerlendirilmelidir.



ÖNERİLER

- 1 Yayın kalitesi ve araştırma etkisi artırılmalıdır. Üniversiteler sadece yayın sayısı değil, atıf oranı ve Q1-Q2 dergilerde görünürlük açısından da desteklenmelidir. Araştırma fonları, yüksek etki potansiyeli taşıyan projelere öncelik verecek biçimde yapılandırılmalı; kurumlara yayın izleme ve gelişim destek programları sağlanmalıdır. Türkiye'nin kendi araştırma ekosistemi içerisinde sıralama ve dizinleme sistemleri geliştirmesi sağlanmalıdır.
- 2 Vakıf üniversitelerinde sürdürülebilirlik ve rekabet kapasitesi güçlendirilmelidir. 2025'te doluluk oranlarındaki düşüş, özellikle vakıf üniversiteleri için mali ve kurumsal risk oluşturmaktadır.
- 3 Esnek program yapıları ve üç yılda mezuniyet modeli pilot olarak uygulanmalıdır. Uluslararası örneklerde olduğu gibi, bazı alanlarda üç yılda lisans veya bütünsel yüksek lisans uygulamaları kontrollü biçimde denenebilir. Ancak bu süreç kalite güvencesi, ders yoğunluğu ve iş gücü uyumu kriterleriyle birlikte değerlendirilmelidir.
- 4 Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon derinleştirilmelidir. YÖKAK'ın yürüttüğü kurumsal ve program akreditasyonu süreçleri kurumsal gelişim rehberliği biçiminde yapılandırılmalıdır. Tüm üniversitelerde iç kalite güvence sistemlerinin kurumsal kültürün bir parçası hâline gelmesi, sistemin sürdürülebilirliği açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

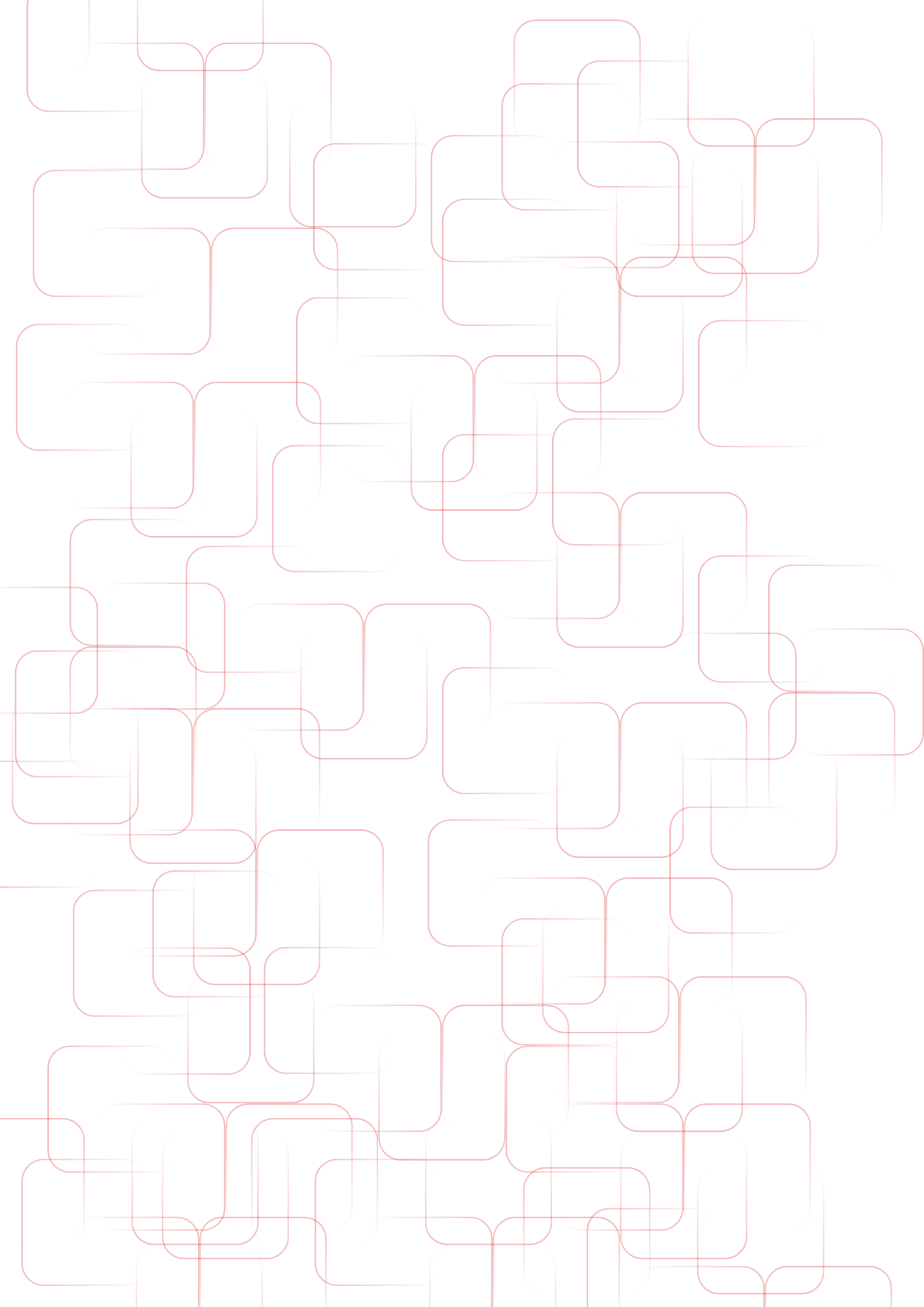
OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

UNESCO. (2025). *Higher Education: Figures at a glance*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394112>

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025a). *2030'a doğru Türk yükseköğretiminin yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68e652769d934.pdf>

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025b). *Uyruğa göre öğrenci sayıları*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi – İstatistik. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

**EĞİTİMDE
DEKOLONİZASYON:**
TÜRKİYE'DE GEÇ KALMIŞ
BİR TARTIŞMANIN
İLK ADIMI



EĞİTİMDE DEKOLONİZASYON: TÜRKİYE’DE GEÇ KALMIŞ BİR TARTIŞMANIN İLK ADIMI

2025 yılında müfredattaki gelişmelere paralel olarak ele alınan ve tartışılan konulardan biri de sömürgecilik meselesi olmuştur. Sömürgeciliğin, hem eğitim hem de kültür hayatımızdaki izleri, sanıldan çok daha derindir. Özellikle 1960’lardan sonra dekolonizasyon sürecinin siyasi alanda hız kazanması ve ardından sosyal bilimler alanındaki etkilerinin tartışılmasının yansımaları, eğitim alanında ve öğretmenler nezdinde henüz yeterince karşılık bulamamıştır. Bu bağlamda, sömürgecilik ve dekolonizasyon süreci, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimizin yakından tanınması gereken önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kolonizasyon; bir ülkenin başka bir ülke üzerinde siyasi, askeri, iktisadi, sosyal, kültürel ya da teknolojik egemenlik kurmasını içeren bir boyun eğdirme (tahakküm) uygulamasıdır. Dekolonizasyon ise, sömürgeciliğin yapısal ve düşünsel etkilerini ortadan kaldırma sürecinde ortaya konan sosyal, akademik, politik, eğitimsel, ekonomik ve entelektüel mücadeleye verilen isimdir. Özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra başlayan dekolonizasyon sürecinin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ne kadar ele alındığı ve müfredata ne ölçüde dâhil edildiği tartışılması gereken bir konudur. Ülkemizde bu konuda akademik çevrelerde ilgi, ne yazık ki sınırlıdır ve bilimsel çalışma sayısı da yok denecek kadar azdır. Enstitü Sosyal olarak, böylesine önemli bir konuyu öncelikle akademisyenlerimizle yaptığımız çalıştaylarda ele alarak millî eğitimin gündemine getirmeyi amaçlanmıştır. Zira müfredatımızda bu konu yeterince sistematik ve bütüncül bir şekilde ele alınmamaktadır. Özellikle tarih ve sosyoloji derslerinde, sömürgeciliğin dünya ölçeğindeki etkileri ve tarihsel süreçleri yalnızca sınırlı biçimde ele alınmakta; ders kitaplarında ise bu konular genellikle yüzeysel bir şekilde aktarılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yetiştirildiği eğitim fakültelerinde de bu alana yönelik özel bir eğitim verilmemekte ve pedagojik yeterlilik kazandırılmamaktadır. Millî eğitim müfredatında sömürgeciliğin, tarihî, sosyolojik, ekonomik ve siyasi yönleri hakkında somut kazanımların bulunmaması ise öğrencilerin toplumsal ve ekonomik olaylara eleştirel bir bakış geliştirmelerini güçleştirmektedir. Bu nedenle, gençlerin küresel tarih perspektifi edinmeleri için analitik ve sorgulayıcı tarih öğretimine yönelmesi, özellikle sömürgecilik tarihi gibi konuların daha derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede, sömürgecilik mirasının günümüz lise müfredatlarına nasıl yansıdığını eleştirel bir bakışla incelemek, pedagojik özneliği merkeze alan alternatif yaklaşımları tartışmak ve mevcut ders kitaplarının içerik analizini yapmak üzere 30 Nisan 2025’te Enstitü Sosyalde “Liseler için Sömürgecilik Ders Kitabı Değerlendirme Çalıştayı” gerçekleştirilmiştir. Bu çalıştayda, MEB tarih kitaplarında verilen sömürgecilik/dekolonizasyon ile ilgili kavramların yeterince işlenmediği, Batı’nın yayılcı politikalarının daha görünür kılınması gerektiği ve bunların öğrencilere çeşitli etkinliklerle sunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Yine aynı amaca matuf olarak üç ana başlıkta “Eğitimde Dekolonizasyon” meselesi farklı disiplinlerden akademisyenler, eğitim bilimciler, sanatçılar ve yazarlarla üç yuvarlak masa toplantısı tertip edilmiştir:



**Dekolonize
Bir Sınıf
İnşa Etmek**



- Eğitimin Dekolonizasyonu
- Kültür ve Sanat Eğitiminde Dekolonizasyon
- Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimlerin Dekolonizasyonu

Sömürgeciliğin yalnızca geçmişte kalmış bir olgu değil, günümüzde de farklı biçimlerde etkisini sürdüren bir tahakküm sistemi olduğu tüm oturumlarda üzerinde ortak durulan konu olmuştur.

Bilgi üretiminden tüketim

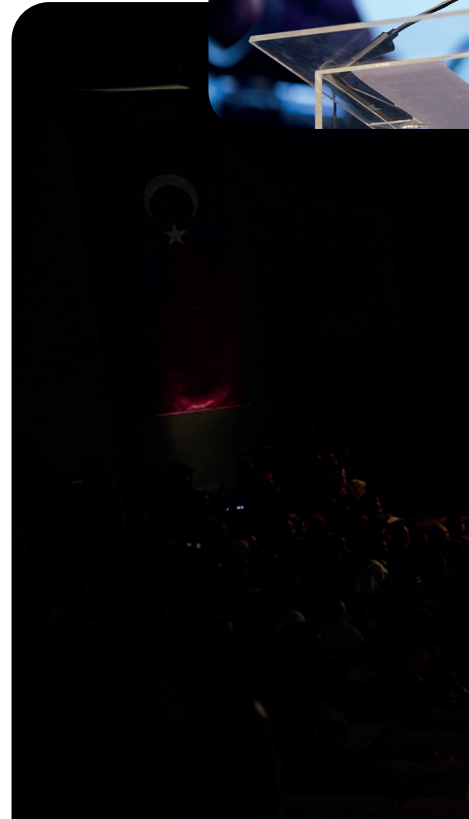
alışkanlıklarına, doğayla ilişki biçimimizden uluslararası ticarete kadar pek çok alanda hayatımızı etkilemektedir. Bu nedenle sömürgeciliği sadece tarihsel bir olay olarak günümüzde de devam eden bir süreç olarak değerlendirmek gerekir.

Sömürgeciliğin tarihsel ve güncel etkilerini kavrayacak eleştirel bir bilinç, ancak eğitimle ve özellikle öğretmen eğitimiyle mümkündür. Öğretmenler bilgi aktaran kişiler olmanın yanı sıra toplumsal değerleri ve düşünce biçimlerini şekillendiren rehberlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının, sömürgeciliğin geçmişteki ve bugünkü etkilerini eleştirel farkındalıkla öğrenmeleri önemlidir. Eğitim programlarında Batı merkezci ve dışlayıcı anlatılar yerine, farklı kültürlerin bilgi ve deneyimlerini görünür kılan içeriklere yer verilmelidir. Böylece öğretmenlerin, öğrencilere tek boyutlu bir tarih anlayışı yerine, adalet temelli ve çok boyutlu bir tarih bilinci kazandırabileceği sonucuna varılmıştır.

Söz konusu toplantılarda fen bilimlerinin pozitivist yaklaşımının sosyal bilimleri nasıl etkilediği tartışılmış; bu bağlamda sosyal Darwinizm ve öjenizmin tarihsel örnekleri üzerinden bilimin ideolojik kullanımları incelenmiştir. Ardından, dil ve tarih eğitiminin kolonyal etkilerden arındırılması için özgün öneriler ele alınmış ve alternatif dil öğretimi ile tarih yazımının olanakları değerlendirilmiştir (Coşkun Armağan, 2025c). Sanatın dekolonizasyon perspektifiyle yeniden yorumlanması tartışılmış; edebiyat ve musikinin kültürel hafızayı koruma, kimlik inşasına katkı sağlama ve sömürgeci söylemleri dönüştürmedeki rolü vurgulanmıştır.

Ne yazık ki, öğretmen yetiştirme sürecinde de kendi kültürel ve sosyolojik ihtiyaçlarımıza uygun ve fakat aynı zamanda kapsayıcı modellere ulaşamamıştır. Bu bağlamda toplantılarda sömürgecilik karşıtı pedagojilerin öğretmen yetiştirme süreçlerine dâhil edilmesinin akademik tercihten ziyade etik bir sorumluluk olduğu da ifade edilmiştir. Bu bilincin, geçmişin anılamının ötesinde, daha adil ve sürdürülebilir bir geleceğin inşasına da katkı sunacağı önemle ifade edilmiştir (Coşkun Armağan, 2025b).

Burada değinilmesi gereken bir diğer önemli etkinlik de “Eğitimde 1 Adım Ötesi: Eğitimde Dekolonizasyon Zirvesi”dir. Munir Fasheh, Halil Berktaş, Esra Albayrak, Mustafa Gündüz, Ziya Selçuk, Recep Şentürk, Nilüfer Pembecioğlu, İpek Coşkun Armağan gibi eğitimcilerin ve sosyal



bilimcilerin katıldığı zirve, sömürgeci kalıpları sorgulamak yeni ve özgün bir eğitim dili oluşturmak için düzenlendi. Dekolonizasyonun teorik ve psikolojik boyutlarının tartışıldığı zirvede öğretmen yetiştirme süreçlerinden, kültür ve sanata kadar pek çok alandaki etkisi konu edilmiştir. Zirvede, eğitim sistemindeki kalıpların farkına vararak yerel bilginin görünürlüğünü artırmanın önemi vurgulanmıştır. Ayrıca Batı merkezli bilgi ve kültür anlayışının sorgulanmasının önemi dile getirilmiştir.

Bu zirve, eğitim alanındaki geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek, sistematik olarak sömürgeci kalıpların ve bilgi üretimindeki eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiğini tartışmak için bir platform sunmuştur. Bu tür bir farkındalığın, öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin eğitim sürecini daha adil, kapsayıcı ve düşünsel yönü güçlü bir biçimde yeniden şekillendirmesine katkı sağlaması umulmaktadır. Bu bağlamda, konu ile ilgili proje geliştiren ve ilk üç giren öğretmenlere ödülleri takdim edilmiştir. Ardından, katılımcı öğretmenler için eğitim ve öğretime yönelik çalışmalar düzenlenerek “Eğitimde Dekolonizasyon” meselesi sınıf içi uygulamalarla ele alınmıştır.



ÖNERİLER

- 1 Öğrencilerin çok boyutlu bir dünya ve Türkiye tarihi bakışı geliştirebilmesi için eleştirel ve analitik bir tarih öğretimine yönelinmeli ve sömürgecilik tarihi müfredatta daha kapsamlı ele alınmalıdır.
- 2 Sömürgeciliğin kültürel ve ekonomik etkileri ile günümüze uzanan yansımalarına değinilmelidir.
- 3 Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında bu konunun pedagojik boyutuna vurgu yapılmalı, özellikle tarih derslerinde analitik tarih pedagojisine dair uygulamalara yer verilmelidir.
- 4 Öğretmen yetiştirme programlarında Avrupa merkezci bilişsel kuramlar yerine kendi pedagojik ve kültürel değerlerimize uygun, kapsamlı ve ülkemizin ekosisteminden beslenen modeller geliştirilmelidir.
- 5 Tarih ders kitaplarında analitik bir yaklaşım benimsenmeli, metinler eleştirel biçimde incelenmeli, olaylar farklı açılardan ve sebep-sonuç ilişkileriyle değerlendirilmeye teşvik edilmelidir.



Eğitimin
Dekolonizasyonu
Üzerine I

Sömürgeciliğin kültürel, ekonomik ve siyasi boyutlarının analizi, gençlerin küresel dinamikleri daha kapsamlı biçimde kavramalarına ve karşılaştıkları sorunlara çok yönlü çözümler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Türkiye bağlamında ise kültürel mirasın korunması, dilin yaşatılması ve yerel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması, sömürgeciliğin olumsuz etkilerini aşmada stratejik bir önem taşımaktadır (Coşkun Armağan, 2025a). Sömürgecilik mirasının anlaşılması ve aşılmasına yönelik yolların araştırılması, genç nesillerin geleceğe daha donanımlı hazırlanmasına katkı sağlar. Bu süreç yalnızca tarih bilgisinin aktarımıyla sınırlı değildir; eleştirel pedagojinin geliştirilmesi, tarihsel süreklilikle bağlantılı sosyokültürel analizlerin müfredatta entegre edilmesi ve bireylerin kültürel sermayesinin güçlendirilmesi gibi çok boyutlu bir çerçeveyi gerektirir.

KAYNAKÇA

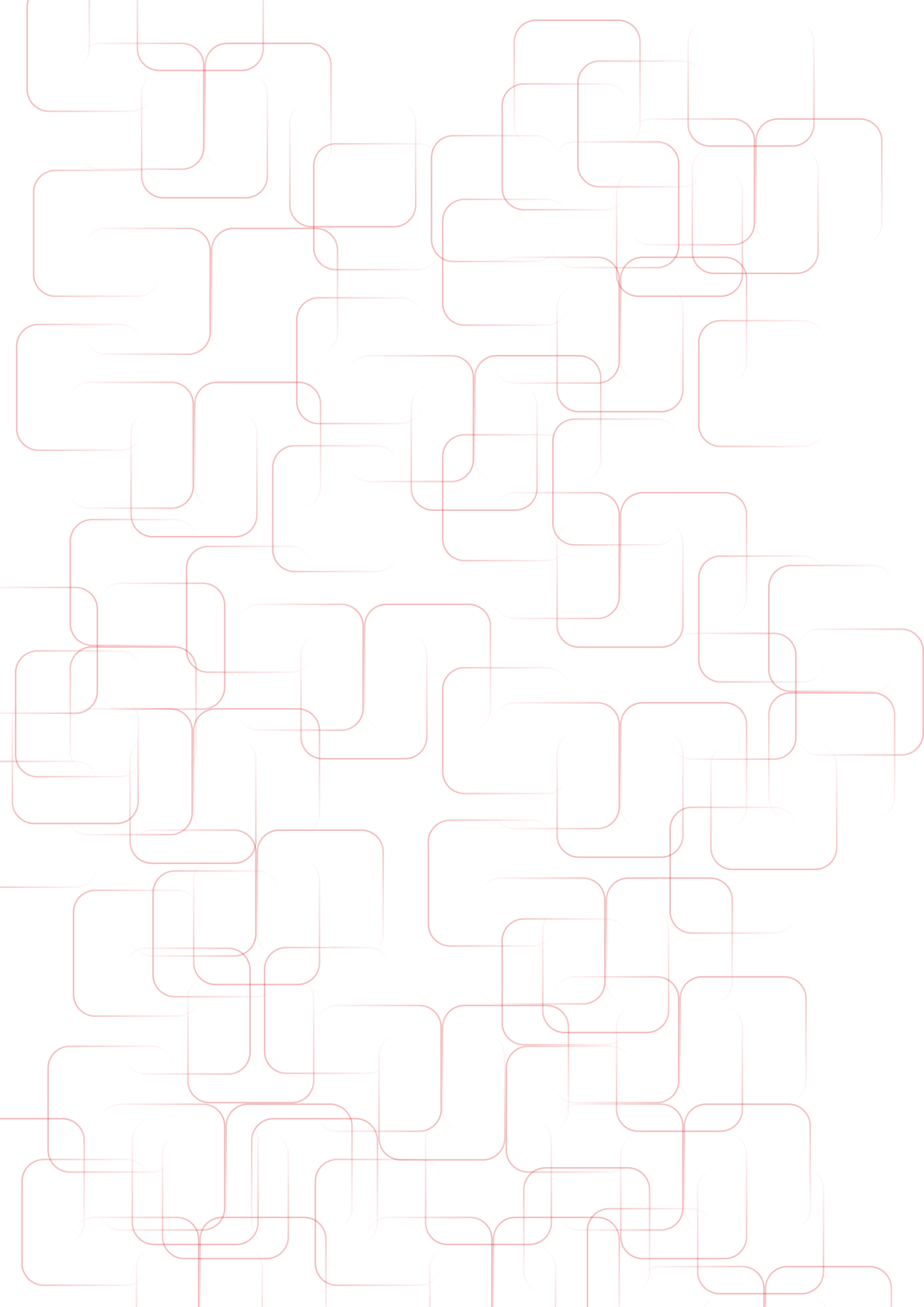
Coşkun Armağan, İ. (2025a). *Eğitimin dekolonizasyonu üzerine I*. Enstitü Sosyal. <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/iki-nokta/egitimin-dekolonizasyonu-uzerine-i>

Coşkun Armağan, İ. (2025b). *Eğitimin dekolonizasyonu üzerine II*. Enstitü Sosyal. <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/iki-nokta/egitimin-dekolonizasyonu-uzerine-ii>

Coşkun Armağan, İ. (2025c). *Eğitimin dekolonizasyonu üzerine III*. Enstitü Sosyal. <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/iki-nokta/egitimin-dekolonizasyonu-uzerine-iii>



MATEMATİK EĞİTİMİNDE STANDARTLAR



MATEMATİK EĞİTİMİNDE STANDARTLAR

Bir ülkede, eğitim sisteminin hedeflendiği şekilde uygulanmasında en önemli içeriklerden bir tanesi de öğretim programıdır (OECD, 2024). Bilindiği üzere 2024 yılında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim süreçleri için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde yeni öğretim programları oluşturulmuş ve bütün kademelerin ilk sınıf düzeylerinde, yani 1, 5 ve 9. sınıf seviyelerinde uygulanmaya başlanmıştır. 2025-2026 eğitim öğretim yılında da aynı süreç, programın bütün kademelerinin bir üst sınıf düzeyleri de uygulama sürecine dâhil edilerek devam etmektedir.

Öğretim süreçlerinin başlangıçta belirlenen hedefleri ne düzeyde sağladığını saptayabilmek için ölçme ve değerlendirme süreçleri ön plana çıkmaktadır. Programda yer alan bütün ayrıntılar önem arz etmektedir. Özellikle disiplin, kademe ve sınıf bazlı olarak daha spesifik boyutta belirlenen hedefler, ölçme değerlendirme süreçlerinde önemli yere sahiptirler (Hartman vd., 2023).

Buradan hareketle 2025-2026 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bütün kademelerin hem birinci hem de ikinci sınıfında uygulanmakta olan TYMM öğretim programının hedeflerine ne düzeyde ulaşabildiğinin belirlenmesi önemlidir. Bunun için uygulama sürecine dair elde edilen geri bildirimlerin yorumlanabilmesi noktasında belirtilen bu hedeflerin net olarak ele alınması gerekmektedir.

Diğer taraftan, bütün insanlar farklı doğrultuda düşünme, karar verme ve uygulama becerilerine sahiptirler. Bu becerilerin farklılaşması öğrenme süreçlerinde de bazı derslerin daha zor bazılarının daha kolay olduğu ile ilgili algılar oluşmasına yol açabilmektedir. Bu algılardan bir tanesi de matematik dersi ile ilgili olarak ortaya çıkan olumsuz algılardır. Matematik dersi ile ilgili bu olumsuz algılar; öğrenilmesinin zorluğu, dersin karmaşık bir içeriğe sahipliği, dersteki kavramların soyutluğu nedeniyle anlaşılabilirliğin düşüklüğü, matematiği yalnızca belirli bir bilişsel kapasiteye sahip bireylerin öğrenebileceği düşüncesi vb. şeklindedir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde de bu olumsuz algılardan dolayı matematik dersinin öğrencilerin en olumsuz tutum geliştirdikleri dersler arasında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, dünya genelinde matematik dersi başarı ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirme ve matematik başarısının artırılmasını hedefleyen çalışmalara ağırlık verilmelidir (Budak, 2015).

Bu çerçevede Enstitü Sosyal tarafından 2024 yılında “İlkokul Matematik Standartlarını Belirleme Projesi” başlatılmıştır. Bu proje; disiplin, kademe ve sınıf düzeyi bazlı olarak belirlenmesinin önemi vurgulanan hedeflerin, matematik dersi temelli olarak netleştirilmesini kapsamaktadır. Aynı zamanda proje kapsamında TYMM doğrultusunda değerlendirmeler yapılması, ölçme değerlendirme süreçlerinin takip edilmesi ve bu süreçlerin standartlarla uyumunun incelenmesi de amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda, öncelikle literatür taraması gerçekleştirilerek farklı ülkelerde matematik standartlarının var olup olmadığı, standartlarını belirleyen ülkelerin bunları nasıl oluşturdukları incelenmiştir. Sonrasında ülkemiz için ilkökul matematik standartlarının oluşturulmasına yönelik olarak, 2018 ve 2024 öğretim programları kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu süreçten sonra uluslararası literatürle uyumlu çalışabilmek için Amerika ulusal matematik öğretmenleri konseyi (*National Council of Teachers of Mathematics*, NCTM) (2000) tarafından belirlenen “İçerik alanları (Sayılar, Ölçme, Geometri, Veri, Olasılık)” incelenmiştir. Ulusal boyutta da TYMM’de belirlenen (MEB, 2024) “Temalar (Sayılar ve Nicelikler, İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye,



Nesnelerin Geometrisi, Veriye Dayalı Araştırma, Olayların Olasılığı” göz önünde bulundurulmuştur. Böylelikle ilkökul matematik standartları oluşturulmuştur. Bu süreçte, akademisyenler, eğitim bilimciler, eğitim kurumu idarecileri, sınıf öğretmenleri ve matematik branş öğretmenleri gibi alan uzmanlarının davet edildiği yuvarlak masa toplantıları düzenlenmiştir. Yapılan toplantılarda Enstitü Sosyalın bu proje kapsamında oluşturduğu ilkökul matematik standartları üzerinde tartışılmış, görüş ve öneriler dikkate alınmıştır.

Projenin ilk etabında, ilkökul matematik standartları oluşturulurken yalnızca ilkökul kademesi sonu itibarıyla bu standartların belirlenmesi hedeflenmekteydi. Ancak bahsedilen toplantılarda özellikle programın esas uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından verilen geri bildirimlerde bahsedilen standartların, sınıf düzeyi bazlı olarak oluşturulmasının da gerektiği belirtilmiştir. Bu sebeple proje kapsamına sınıf düzeyi temelli olarak da standartların belirlenmesi dâhil edilmiştir.

Örneğin, ilkökul matematik standartlarından *uzunluk ölçme* konusu ile ilgili olarak oluşturulan standart şu şekildedir: *Standart olmayan (parmak, karış, kulaç, ayak, adım, silgi, kalem, vb.) ve standart uzunluk ölçme araçlarının (metre, santimetre, milimetre ve kilometre) özelliklerini ifade edebilme; ölçülecek uzunluk için uygun birimi belirleyebilme; bu ölçme araçları ile tahminde bulunabilme, ölçme ve dönüşümler gerçekleştirebilme.* Bu ifade, ilkökul sonu itibarıyla ilkökulun bütün sınıflarında öğretilecek kavramları, bu kavramlarla ilgili sahip olunması gereken bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu standardın net bir şekilde ifade edilmesi, ilkökulu bitiren bir öğrencinin belirtilen konuyla ilgili yeterlik düzeyinin belirlenmesi ve ortaokula başlayacak öğrencinin bu konuyla ilgili hazırbulunuşluğunun belirlenmesi için destekleyici nitelikte olacaktır. Ayrıca bu düzeylerin belirlenmesi için ölçme değerlendirme aracı geliştirilmesi, gerçekleştirilen ölçme değerlendirme sürecinin sonuçlarının yorumlanması gibi noktalarda da kolaylık sağlayacaktır.

Enstitü Sosyalde, ilkökul matematik standartları projesinin devamı niteliğinde ortaokul matematik standartlarını da belirlemeye yönelik çalışma başlatılmıştır. Bu doğrultuda ilkökul matematik standartlarının belirlenme yöntemi ile benzer şekilde ortaokul sonu itibarıyla ve ortaokulun her sınıf düzeyinin sonu itibarıyla (5, 6, 7 ve 8. sınıf sonu) matematik standartlarının belirlenmesi söz konusudur.

Standartların belirlenmesine yönelik olarak bahsedilmesi gereken bir diğer nokta ise TYMM ile beraber öğretim programımıza dâhil edilmiş olan *farklılaştırma* yaklaşımı ile ilgilidir. Bu yaklaşım doğrultusunda, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak *destekleme* ve *zenginleştirme* faaliyetlerini sağlayabilme söz konusu olmaktadır. Standartların karşılığının, belirtilen süreç için en temel düzeyde bilinmesi gereken bilgi ve beceri düzeylerini ifade ettiği göz önünde bulundurulduğunda, destekleme faaliyetleri çerçevesinde standart belirlemenin çok mümkün olmadığı görülmektedir. Ancak zenginleştirme faaliyetleri noktasında belirli standartlar belirlenebilir. Her ne kadar farklılaştırma yaklaşımının zenginleştirme boyutunda öğrenciler için en üst sınırı belirlemek mümkün olmasa da, bu ihtiyaç oluştuğunda en azından öğrenci için zenginleştirme faaliyetine başlandığı aşamada belirli standartların oluşturulması mümkündür. Buradan hareketle, oluşturulan standartlar ilkökul ve ortaokul düzeyinde temel ve ileri düzey standartlar olarak çeşitlendirmiştir. Bu çeşitlendirmenin burada bahsedildiği üzere hem TYMM doğrultusunda zenginleştirme faaliyetlerine destek olması hem de öğretim süreçlerinde öğrenci başarısını izleme ve geliştirme çalışmalarına somut bir dayanak sağlaması hedeflenmiştir.



ÖNERİLER

- 1 Hem matematik dersi hem de diğer disiplinlerde belirlenen standartların eğitim-öğretim süreçlerine işlevsel biçimde yansıtılabilmesi, öğretmenlerin bu standartları yalnızca tanınmasıyla değil, pedagojik karar alma süreçlerinde aktif olarak kullanabilmesiyle mümkün olacaktır. Bu bağlamda öğretmen yeterliklerinin standart temelli öğretim anlayışı doğrultusunda yeniden ele alınması önemli görülmektedir. Eğitim fakültelerinde alan eğitimi ders içerikleri bu doğrultuda zenginleştirilmelidir.
- 2 Bu amaçla planlanacak hizmet içi eğitimlerin, bilgi düzeyindeki içeriklerin ötesine geçerek uygulamalı bir yapıda tasarlanması önerilmektedir. Özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde standartların nasıl işlevselleştirilebileceğine, farklı öğrenci düzeylerine yönelik uyarlamaların nasıl yapılabileceğine ve farklılaştırma yaklaşımının standart temelli öğretimle nasıl bütünleştirilebileceğine ilişkin örnek uygulamaların sunulması öğretmenlerin mesleki farkındalığını artıracaktır.
- 3 Bunun yanı sıra, temel ve ileri düzey standartların Türkiye'deki farklı okul türleri, öğrenci profilleri ve bölgesel koşullar bağlamında nasıl somutlaştırılabileceğini ortaya koyan örnek etkinlik, materyal ve ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu tür bağlamsal örnekler, standartların soyut bir çerçeve olmaktan çıkarılarak öğretmenler tarafından daha anlamlı ve uygulanabilir hale getirilmesine katkı sağlayacaktır.
- 4 Türkiye için belirlenen matematik standartlarının uluslararası standartlarla sistematik biçimde karşılaştırılması ve bu karşılaştırmalar sonucunda ortaya çıkan iyi uygulama örneklerinin akademik ve kurumsal işbirlikleri yoluyla paylaşılması, standartların sürekli olarak geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Bu tür karşılaştırmalı çalışmaların, hem öğretim süreçlerinin etkililiğini artırma hem de ulusal standartların uluslararası eğitim yaklaşımlarıyla uyumunu güçlendirme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

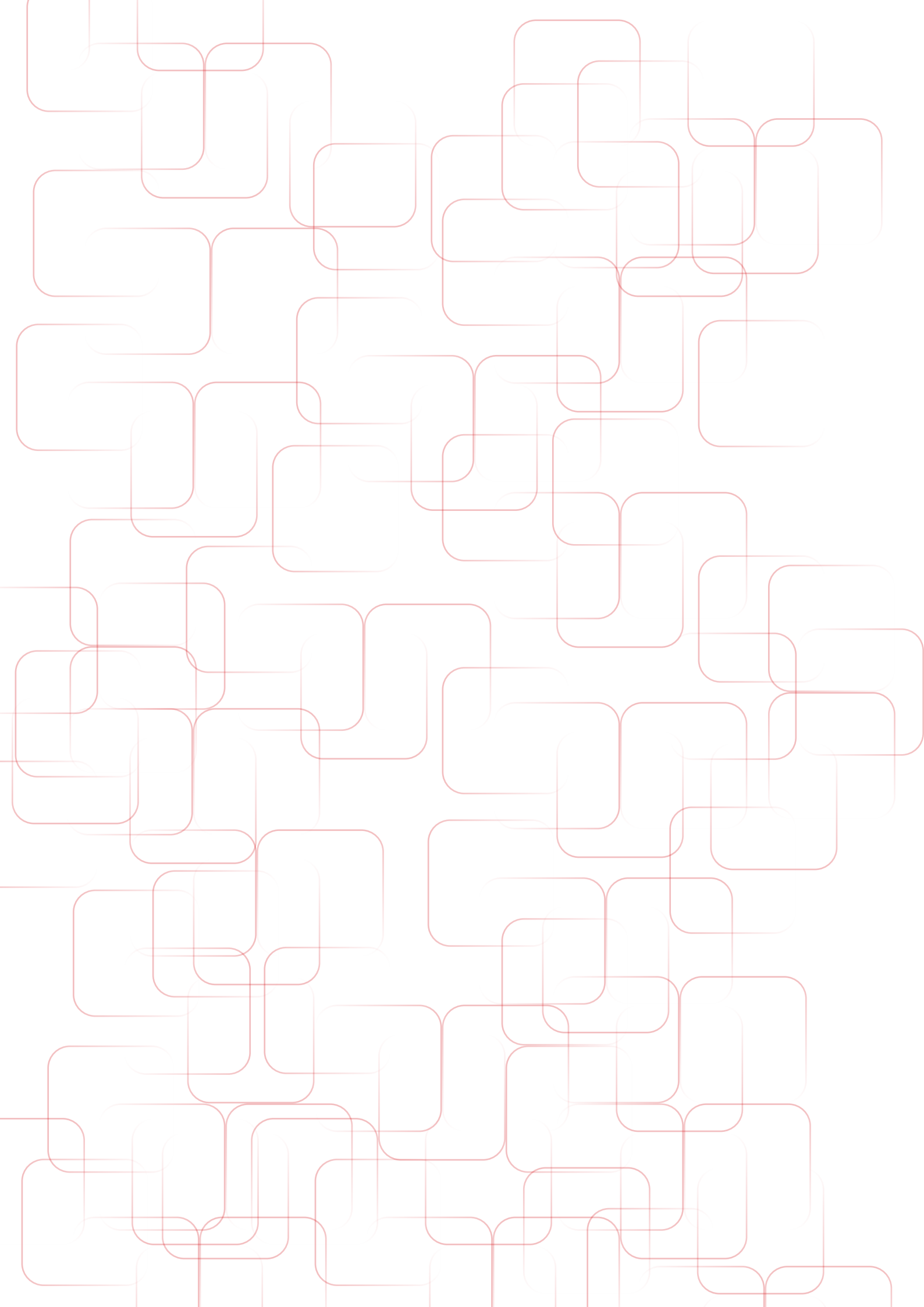


KAYNAKÇA

- Budak, A. (2015). The impact of a standards-based mathematics curriculum on students' mathematics achievement: The case of third grade. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1249-1264. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1377a>
- Hartman, J. R., Hart, S., Nelson, E. A., & Kirschner, P. A. (2023). Designing mathematics standards in agreement with science. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 18(3), em0739. <https://doi.org/10.29333/iejme/13179>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı uygulama kılavuzu: Modül 1 – Genel bilgilendirme*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-1.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/>
- OECD. (2024). *An evolution of mathematics curriculum: Where it was, where it stands and where it is going*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ffd89d0-en>



TÜRKİYE'DE İLKOKUL ÇOCUKLARININ SÖZ VARLIĞI



TÜRKİYE'DE İLKOKUL ÇOCUKLARININ SÖZ VARLIĞI

Türkiye’de ilkokul çağındaki çocukların söz varlığına ilişkin güncel verilerin yetersizliği, alan yazında uzun süredir tartışılan temel sorunlar arasında yer almaktadır. Oysa söz varlığı, çocukların bilişsel gelişiminin, akademik başarısının ve okuryazarlık becerilerinin en güçlü belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Hart ve Risley, 1995; Huttenlocher vd., 2010). 2024-2025 döneminde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yayımlanan araştırmalar, çocukların dil gelişiminde maruz kalınan girdinin niteliği ve niceliğinin belirleyici rolünü bir kez daha ortaya koymuştur (Gilkerson vd., 2017). Bu bağlamda, Enstitü Sosyal bünyesinde Kasım 2024’te başlatılıp Ekim 2025’te tamamlanan *İlkokul Çocuklarının Söz Varlığı Projesi*, Türkiye’de çocuk diline ilişkin derlem tabanlı ilk büyük ölçekli girişim olması bakımından önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Aynı dönemde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamalar, erken okuryazarlık ve dil yeterliklerinin güçlendirilmesini temel öncelik alanlarından biri olarak ortaya koymuştur (MEB, 2024). Eurydice ve OECD raporları da okuryazarlığın sürdürülebilir biçimde desteklenmesi için sistematik veri ihtiyacını vurgulamış; çocukların sosyal ve akademik gelişiminde erken dil girdilerinin belirleyiciliğine dikkat çekmiştir (Eurydice, 2023; OECD, 2024). Uluslararası eğilimler, dil gelişimi ile eğitimde fırsat eşitliği arasındaki bağı öne çıkararak Türkiye’de güncel ve geniş ölçekli bir çocuk dili veri tabanına duyulan ihtiyacı görünür kılmıştır.

Bu süreçte MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen, Türk Dil Kurumunun bilimsel katkı sunduğu *Öğrencilerin Söz Varlığının Tespiti, Geliştirilmesi ve İzlenmesi Projesi* de ulusal ölçekte önemli bir adım olarak öne çıkmıştır. Bu proje, ders kitaplarından öğretim programlarına uzanan geniş bir yelpazede söz varlığı unsurlarının belirlenmesini ve yaş düzeyine göre sınıflandırılmasını hedeflemektedir. Böylece söz varlığı odaklı çalışmaların hem ulusal politika hem akademik araştırmalar hem de öğretim materyali geliştirme süreçlerinde eş zamanlı olarak ilerlediği bir dönem yaşanmıştır.

İlkokul Çocuklarının Söz Varlığı Projesi, çocukların hem maruz kaldıkları hem de ürettikleri dili temsil eden **10 milyon sözcük** içeren özgün bir derlem oluşturmuştur. Bu derlem, Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları, TÜBİTAK Bilim Çocuk dergileri, çocuk edebiyatı ürünleri, dijital video içerikleri ve saha konuşma kayıtları olmak üzere beş farklı kaynağa dayanmaktadır. Verilerin geniş bir bağlam çeşitliliğini kapsaması, çocuk diline ilişkin çok katmanlı bir görünüm elde edilmesini sağlamıştır.

2024’ün sonunda yayınevleriyle yapılan iş birlikleri sayesinde son yirmi yılda yayımlanmış 483 çocuk kitabı taranmıştır. Paralel süreçte EBA arşivleri incelenmiş, 128 adet ders kitabı derleme dâhil edilmiştir. TÜBİTAK’ın dijital arşivinden 228 sayı Bilim Çocuk dergisi, medya analiz sürecinde ise 2.001 çizgi dizi bölümü ve 106 uzun metrajlı film metinleştirilerek analize hazır hâle getirilmiştir. Dijital içerikteki bu geniş çerçeve, çocukların görsel-işitsel dil maruziyetinin hacimsel olarak yüksek olduğuna işaret etmektedir; ancak bu büyüklük, çalışmanın kapsam tercihlerinden kaynaklanmakta olup çocukların dijital içerik kullanımını doğrudan yansıtan bir dengesizlik olarak yorumlanmamalıdır.

Mart-Haziran 2025 döneminde 19 ilde ilkokul öğrencileri ile yürütülen saha çalışmasında doğal konuşma kayıtlarından 156.000 sözcük elde edilmiştir. Saha verisi hacimsel olarak en küçük



kaynak olsa da, sözcük çeşitliliği oranı diğer kaynaklarla karşılaştırıldığında dikkat çekici biçimde yüksektir. Bu bulgu, çocukların farklı bağlamlarda sözcükleri işlevsel ve yaratıcı biçimlerde kullanabildiğini, özellikle doğal konuşma anlarında güçlü bir dilsel esneklik sergilediklerini göstermektedir.

Tüm veriler yazım ve biçimlendirme bakımından standardize edilmiş, proje ekibi tarafından geliştirilen doğal dil işleme (*Natural Language Processing-NLP*) tabanlı analiz modelleriyle işlenmiş ve sonuç olarak 11.150 farklı sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcükler farklı kavram alanlarında sınıflandırılarak Türkiye’de çocukların temas ettiği kavramsal dünyanın hem derinliği hem de çeşitliliği ortaya çıkarılmıştır.

Çocuk edebiyatı 2,6 milyon sözcük, dergi içerikleri 2 milyon sözcük, ders kitapları 1,6 milyon sözcük ile yazılı kaynakların güçlü bir temel sunduğunu göstermektedir. Dijital içerikler ise proje kapsamında geniş kapsamlı tarandığı için 3 milyon sözcük ile en büyük hacmi oluşturmaktadır. Bu hacimsel büyüklük, çocukların medya tüketiminin fazlalığına ilişkin doğrudan bir çıkarım olarak değil, araştırmanın kapsayıcı veri toplama yaklaşımı bağlamında değerlendirilmelidir. Nitekim proje bulguları, sahada elde edilen konuşmaların çocukların aktif dil üretiminde yüksek bir çeşitlilik sergilediğini, dijital içeriğin ise hacimsel olarak büyük olmasına rağmen çeşitlilik bakımından yazılı kaynakların altında kaldığını göstermektedir.

Analizler, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar sözcük çeşitliliğinde yalnızca %7’lik bir artış olduğunu, 3. sınıf düzeyinde ise %48,5 ile bir düşüş yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu veriler, ders kitaplarında kavramsal derinliğin ve sözcük çeşitliliğinin sınırlı kaldığını göstermekte; müfredat ve materyal geliştirme süreçlerinde sözcük çeşitliliğinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Derlem analizleri; Türkçede yeni teknoloji terimlerinin (“biyometrik”, “led” vb.), güncel birleşik yapıların (“ekran görüntüsü”, “dünya dışı” vb.) ve kültüre özgü sözcüklerin çocuk dilindeki görünümünü ortaya koymuştur.

Ayrıca eş dizimlilik analizleri, kültürel yönelimlerin sözcük kullanımında belirleyici olduğunu göstermektedir. Örneğin “yurt” daha çok kültürel, coğrafi ve kamusal bağlamlarla ilişkiliyken “vatan” sözcüğü duygusal ve aidiyet içerikli ifadelerle kullanılmaktadır.

2024-2025 döneminde yayımlanan OECD raporları, sözcük dağarcığının erken yaşlarda güçlendirilmesinin eğitimde fırsat eşitliğinin en temel bileşenlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2024). Geniş sözcük dağarcığına sahip çocuklar okuduğunu anlama, yazılı ifade ve disiplinler arası bağlantı kurma becerilerinde daha hızlı ilerleme kaydetmektedir. Bu nedenle proje, akademik bir girişim olmanın ötesinde, eğitim politikalarının planlanmasında kullanılabilecek stratejik bir veri kaynağı niteliği taşımaktadır.



ÖNERİLER

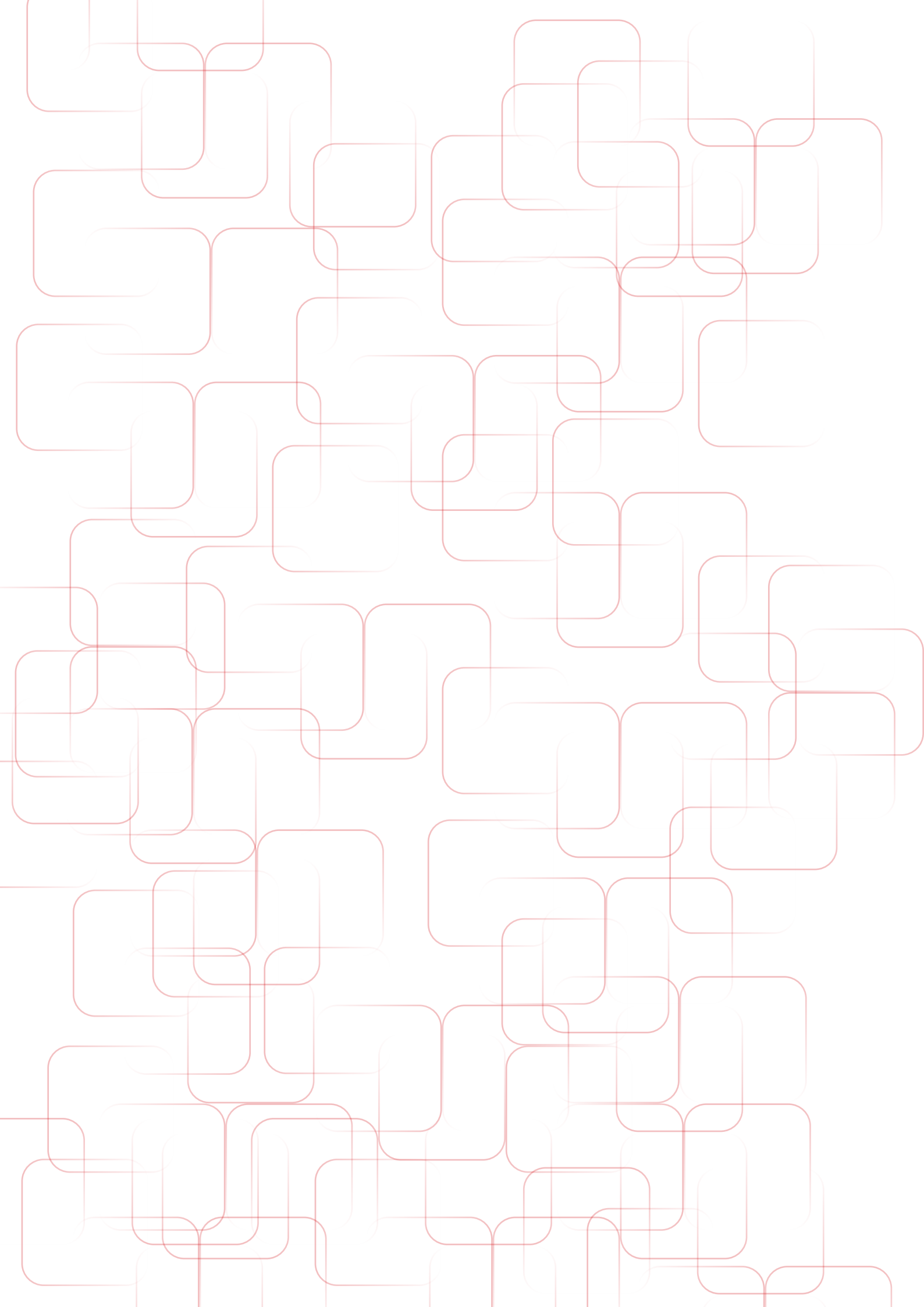
- 1 Ders kitaplarındaki sözcük sayısı ve çeşitliliği sınıf düzeyine göre artırılmalı; çocuk derleminde belirlenen kavram alanları müfredata entegre edilmelidir.
- 2 Bu kavram alanları, farklı disiplinlerden araştırmacılar için ortak bir çalışma zemini sunmaktadır. Eğitim bilimlerinde kavram gelişiminin incelenmesi, sosyolojide kültürel yönelimlerin haritalanması, dil bilimde eş dizimlilik desenlerinin çözülmesi ve psikolojide bilişsel kategorileştirme süreçlerinin modellenmesi için kullanılmalıdır. Böylece çocukların zihinsel söz varlığı disiplinler arası bir çerçevede bütüncül biçimde analiz edilebilir.
- 3 Yazılı kaynaklardaki sözcük çeşitliliği dijital içeriklere kıyasla daha yüksek olduğu için okuma programları güçlendirilmeli; sınıf kitaplıkları çocuk derlemine göre güncellenmiş kitaplarla desteklenmelidir.
- 4 Dijital içeriklerin sözcük kullanım özellikleri izlenmeli; MEB-RTÜK iş birliğiyle çocuklara yönelik içeriklerde dilsel zenginlik standartları geliştirilmeli ve çeşitlilik göstergesi uygulanabilir hâle getirilmelidir.
- 5 Öğretmenlerin söz varlığı temelli öğretim tekniklerine yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.
- 6 Kitap, kültürel materyal ve okuma ortamlarına erişim, dezavantajlı bölgelerde güçlendirilmelidir.
- 7 Projenin sürdürülebilirliği sağlanarak her yıl güncellenen bir “izleme derlemi” oluşturulmalı ve ulusal çocuk dili göstergeleri yayımlanmalıdır.



KAYNAKÇA

- Enstitü Sosyal. (2025). *İlkokul Çocuklarının Söz Varlığı Projesi (2024-2025) araştırma veri tabanı*.
- Eurydice. (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2023 edition*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., Hansen, J. H. L., & Paul, T. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 248–265. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0169
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/1995-98021-000>
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. (2010). *Sources of variability in children's language growth*. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye'de yabancı dil eğitiminde kalitenin yükseltilmesi projesinin tanıtımı yapıldı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiyede-yabanci-dil-egitiminde-kalitenin-yukseltilmesi-projesinin-tanitimi-yapildi/icerik/677>
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>

**EĞİTİMDE
DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN
GÜÇLENDİRİLMESİ
İÇİN BİR ÇERÇEVE**



EĞİTİMDE DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GÜÇLENDİRİLMESİ İÇİN BİR ÇERÇEVE

Türkiye’de düşünme becerilerinin eğitim programlarına sistematik biçimde yerleştirilmesi, 2023 *Eğitim Vizyonu* ile birlikte “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında yeniden gündeme gelmiştir. Bu model, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişmesini değil, bilgiyi anlamlandırma, yorumlama ve dönüştürme süreçlerine aktif biçimde katılmalarını hedeflemiştir. Bu yönüyle düşünme becerilerinin eğitimdeki yeri açısından önemli bir başlangıç noktasıdır.

Düşünme becerilerinin müfredatın merkezine yerleşebilmesi için, mevcut çabaların daha da derinleştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu çabanın daha etkili olabilmesi ise, düşünmenin öğretim sürecinde dolaylı biçimlerden ziyade doğrudan bir konu olarak da ele alınmasıyla mümkündür. Düşünme becerilerinin akademik başarıyla beraber yaşamın her alanında anlam oluşturma, karar verme ve değer üretme yetisine hizmet eden bir temel olarak ele alınması ise bu süreci tamamlayacak en önemli adımlardan biri olacaktır. Bu bakış açısı, aynı zamanda çağımızın bilgiyle ilişki kurma biçimini yeniden düşünmeyi de gerektirmektedir.

Öğrenciler artık bilgiye hızla ulaşabilse de, bu bilgiyi analiz etme ve eleştirel bir süzgeçten geçirme alışkanlığı kazanmadıkları için yanlış bilgiye daha açık hâle gelmektedir. Dijitalleşme, bilgiye erişimi kolaylaştırırken aynı zamanda büyük bir dezenformasyon riski de doğurmaktadır. Nitekim Dünya Ekonomik Forumunun 2025 Global Risk Raporu’nda (WEF, 2025), kısa vadede en büyük tehditlerden biri olarak yanlış bilgilendirme ve dezenformasyon gösterilmektedir. Düşünme becerileri yeterince gelişmediğinde, bireyler dijital dünyada karşısına çıkan her veriyi sorgulamadan doğru kabul etme eğiliminde olmaktadır. Günümüzde bu risklerin farkında olan bazı ülkeler, eğitim reformlarıyla düşünme becerilerini müfredatlarına entegre etmeyi hedeflemektedir.

Amerika Birleşik Devletleri, *Common Core State Standards* (CCSS) ile öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebileceği bir zemin hazırlamıştır. Standartlar düşünme becerilerine içkin bir şekilde kurgulanmıştır. Nitekim bu beceriler olmaksızın bir standart oluşturmak mümkün değildir. CCSS’nin İngilizce Dili Sanatları Standartları (CCSSI, 2023a) ve Matematik Standartları (CCSSI, 2023b) incelendiğinde argümantasyon, akıl yürütme, çıkarım yapma, problem çözme ve araştırma tabanlı sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerini içeren standartların olduğu görülmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime kadar eğitim sisteminin bir parçası olan çapraz yetkinlikler arasında düşünme ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, öğrencilerin yaşamları boyunca öğrenme ve aktif öğrenenler olma yeteneklerini desteklemektir. Bu yetkinlikler, olgu temelli öğrenim (*phenomenon-based learning-PhBL*) modeliyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılır (Finland Toolbox, 2025). Bu modelde öğrenciler, bir olguya dair farklı disiplinleri bir araya getirerek bütünsel öğrenme deneyimi yaşamaktadır.

Malezya, eğitim sisteminde düşünme becerilerine büyük önem veren ülkelerden biri olarak kademeli şekilde eğitim sisteminde değişikliklere gitmiştir. 2011 yılında Malezya Eğitim Bakanlığı (MOE), “*Malaysia Education Blueprint 2013-2025*” strateji belgesini yayımlayarak eğitim sisteminde köklü bir dönüşüm başlatmıştır. Bu kapsamda, üst düzey düşünme becerileri (*higher order thinking skills-HOTS*) müfredata entegre edilerek ilkökul ve ortaokul müfredatları revize edilmiştir. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek amacıyla *i-THINK* programı hayata geçirilmiş ve bu program



kapsamında düşünme haritaları ve stratejik düşünme yöntemleri eğitim sürecine dâhil edilmiştir (Abu Hassan vd., 2020).

Çin, okullarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi konusunda ilginç bir örnektir; zira eleştirel düşünme, Çin'in "Yeni Müfredat Reformu"nun (*xin kegai*) istenen çıktılarından biridir. Çin Eğitim Bakanlığı, mevcut reformun amacını şu şekilde açıklamaktadır: "pasif öğrenme ve mekanik eğitim"in yerine, "öğrencilerin aktif katılımını; sorgulama istekliliğini; uygulamalı etkinliklerde gayret göstermelerini; bilgi toplama ve işleme, yeni bilgi edinme, analiz yapma ve problem çözme becerilerini, etkileşim ve iş birliğini teşvik etmek (Tan, 2020).

Dünyada düşünme becerileri, eğitimde erken yaşlarda uygulanan ve önemsenen bir alan hâline gelmiştir. Dünyada salt bilgi aktarımının yapıldığı modellerden vazgeçilmiş ve öğrencilerin bilgiyi analiz ederek, ilişkilendirerek ve bağlantılar kurarak çıkarım yapabilmelerini sağlayan eğitim modellerine ihtiyaç söz konusu olmuştur. Bu ihtiyaç, tüm dünya ile birlikte Türkiye'nin de ihtiyaç duyduğu önemli bir eğitim stratejisi olarak önümüzde durmaktadır. Türkiye'de geliştirilecek bir düşünme becerileri müfredatı, bu uluslararası yaklaşımlardan belirli noktalarda ayrışmalıdır. Çünkü düşünme, salt 21. yüzyıla özgü bir beceri olmayıp insanın varoluşsal tanımında yer alan bir yetidir.

İnsanın temel bir yetisi olan düşünmenin, eğitim sisteminin de temelinde yer alması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle düşünme becerisinin gelişimine odaklanan içerikler geliştirilmelidir. Enstitü Sosyal de bu ihtiyacı gidermek amacıyla Düşünme Becerileri Programı geliştirmiştir. Ekim ayında tanıtımı yapılan program, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin düşünme süreçlerini derinlemesine destekleyen bütünlüklü bir öğrenme modeli sunmaktadır. Program, düşünmeyi akademik başarıya hizmet eden bir araç olarak sınırlamadan yaşam boyu gelişimin temel bir unsuru olarak ele alır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca "ne düşüneceklerini" değil, "nasıl düşüneceklerini" öğrenmelerine odaklanır.

Enstitü Sosyal tarafından hazırlanan *Düşünme Becerileri Programı*, modern pedagojik yaklaşımlara bir adaptasyon olmanın ötesine geçerek düşünme yetisinin kendi düşünce geleneğimizle organik bağımlı yeniden kurmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle proje, eğitimin dekolonizasyonu sürecine kuramsal ve metodolojik bir katkı sunmaktadır. Bu yaklaşım, düşünmeyi sadece bilişsel bir faaliyetle sınırlamayarak ahlaki, sosyal ve duygusal bir bütünlük içerisinde ele alır. Zira düşünmek, doğruyu bulma sürecine ek olarak anlam arayışının da bir parçasıdır.

Program, öğrencilerin problem çözme, karar verme ve eleştirel değerlendirme süreçlerini güçlendirmeyi amaçlarken bu becerilerin tüm derslere ve yaşam alanlarına yansımaları hedefler. Özdeşim kurulabilecek senaryolarla desteklenen etkinlikler, dersler arası bağlantılar kurarak öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını derinleştirir.

Hazırlanan öğretmen kılavuzları ve öğrenci materyalleri sayesinde uygulama süreci, adım adım yapılandırılmıştır. Bu müfredat, düşünme süreçlerini **mantıksal bir bütünlük** içinde ele alarak zihinsel faaliyetleri üç hiyerarşik düzeyde yapılandırır:

1. Temel Düşünme Becerileri:

Hafıza, algılama (idrak) ve soru sorma gibi, bilginin edinimi ve işlenmesi için gerekli olan en temel zihinsel eylemleri kapsar.

Örnek: Bir metni doğru biçimde algılama ve o metinle ilgili doğru soruları üretebilme.

2. Bütünleşik Düşünme Becerileri:

Tutarlılığı fark etme, çıkarım yapma ve kavramsal bağlantılar kurma gibi bilginin analizi ve ilişkilendirilmesini gerektiren becerilerdir.

Örnek: İki önermenin birbiriyle çelişip çelişmediğini fark etme ya da bir olaydan mantıksal bir sonuç çıkarma.

3. Üst Düzey Düşünme Becerileri:

Problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi bireyin bilişsel olgunluk düzeyini temsil eden en karmaşık süreçleri kapsar.

Örnek: Çelişkili veriler arasında eleştirel bir değerlendirme yaparak en uygun kararı belirleme.

Bu sistematik yapı, mantık temelli düşünmeyi sadece zihin faaliyeti olarak görmez; topluluk olarak öğrenmenin de merkezine yerleştirir. Böylece sosyal duygusal gelişim alanını da içerisine dâhil eder. Çünkü üst düzey düşünme becerileri nadiren yalnızca bireysel etkinliklerle gelişir; çoğunlukla birlikte düşünmeyi gerektirir. Bu yönüyle program, çocukların birlikte düşünme, görüş alışverişinde bulunma ve eleştirel diyaloga katılma becerilerini de güçlendirir.

Sonuç olarak, Düşünme Becerileri Programı, öğrencileri akademik açıdan yetkin olmalarının yanında, düşünen, anlam oluşturan, sorgulayan ve birlikte çözüm üreten kişiler olarak yetiştirmeyi hedefler. Bu yaklaşım, hem çağdaş eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta hem de düşünmeyi eğitimin merkezine taşıyan kadim bir geleneğin sürekliliğini sağlamaktadır.

Düşünme Becerileri Programı, öğrencilerin düşünmeyi bir beceri hâline getirmelerini hedefleyen bütüncül bir yapıya sahiptir. Program, yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmayıp öğrencilerin düşünme süreçlerini adım adım inşa etmelerine odaklanır. Bu amaçla program; öğretmen ve öğrenci materyalleri, uygulama kılavuzları ve ölçme araçlarıyla birlikte tasarlanmıştır. Aşağıda, programın bileşenlerine ve teknik özelliklerine ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

Düşünme Becerileri Program İçerikleri

Düşünce Günlüğüm 1 ve 2



Bu günlükler, öğrencilerin düşünme becerilerine giriş yapmalarını sağlayan temel materyallerdir. Her iki dönem başında ısınma etkinliği olarak uygulanır.

Amaç, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerinin farkına varmalarını sağlamak ve programın ilerleyen aşamalarına bilişsel hazırlık yapmaktır. Günlüklerde yer alan etkinlikler; gözlem yapma, ilişki kurma, karşılaştırma, tahmin etme ve çıkarımda bulunma gibi temel düşünme becerilerini destekler.



Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Alıştırma Kitabı

Program, beş ünite boyunca ilerleyen bir yapıdadır. Her ünite öğrencilerin analitik, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütünleşik etkinlikler yer alır.

- **Öğretmen Kılavuz Kitabı**, her etkinlik için detaylı uygulama yönergeleri, örnek cevaplar ve sınıf içi tartışma soruları içerir.
- **Öğrenci Alıştırma Kitabı**, düşünme süreçlerini aktif hâle getiren bireysel ve grup çalışmalarıyla öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına olanak tanır.



Program Uygulaması ve Ölçme-Değerlendirme

Programın etkililiğini ölçmek amacıyla uygulama sürecinde **ön test ve son test** yapılır. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin düşünme becerilerinde gösterdikleri gelişimi izlemeye yöneliktir.

Sonuç olarak, **Düşünme Becerileri Programı**, eğitimi bilgi aktarımının ötesine taşıyarak öğrencilerin düşünme süreçlerini merkeze alan bütüncül bir öğrenme yaklaşımını sunmaktadır. Enstitü Sosyal tarafından geliştirilen bu çalışma, düşünmeyi öğretim sürecinin doğal bir parçası hâline getirerek öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme, anlam kurma ve problem çözme yetilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir.

ÖNERİLER

- 1 Program kapsamında geliştirilen materyallerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yaygınlaştırılarak tüm 4. sınıflarda uygulanması,
- 2 Öğretmenlerin materyalleri etkili biçimde kullanabilmeleri için kapsamlı formatör eğitimlerinin düzenlenmesi,
- 3 Düşünme becerilerinin yalnızca ayrı bir ders değil, tüm disiplinlerin öğretiminde temel bir yaklaşım olarak yer almasının sağlanması, programın sürdürülebilirliğini ve etkisini artıracak önemli adımlar olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abu Hassan, F. N., Quwwatun Atika, M., Ajmain, N., Azuddin, T. Y., & Khadijah, S. (2020). The implementation of higher order thinking skills (HOTS) in Malaysia secondary school: Post PISA 2009. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24, 5513–5522. <https://psychosocial.com/index.php/ijpr/article/view/5398>
- Common Core State Standards Initiative (CCSSI). (2023a). *Common Core State Standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. https://corestandards.org/wp-content/uploads/2023/09/ELA_Standards1.pdf
- Common Core State Standards Initiative (CCSSI). (2023b). *Common Core State Standards for mathematics*. https://corestandards.org/wp-content/uploads/2023/09/Math_Standards1.pdf
- Finland Toolbox. (2025). *Education in Finland*. <https://toolbox.finland.fi/themes/finfo-education-in-finland/>
- Tan, C. (2020). Conceptions and practices of critical thinking in Chinese schools: An example from Shanghai. *Educational Studies*, 56(5), 543-559. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1757446>
- World Economic Forum (WEF). (2025). *The global risks report 2025*. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2025.pdf



