



TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN GÖRÜNÜMÜ

OECD BİR BAKIŞTA EĞİTİM 2026



Eğitimiş



OECD Bir Bakışta Eğitim 2026 **Türkiye’de Eğitimin Görünümü**

Eğitim-İş Yayınları, Ankara
Ekim 2026

Eğitim-İş Adına Sahibi

Kadem Özbay | Genel Başkan

Yayın Sorumlusu

Hüseyin Selçuk | Genel Basın-Yayın ve Uluslararası İlişkiler Sekreteri

Yayın Kurulu

Seher Ergin | Genel Sekreter

Doğan Dağdelen | Genel Mali Sekreter

Bülent Metin | Genel Örgütlenme Sekreteri

Yeliz Toy | Genel Özlük-Hukuk ve TİS Sekreteri

Veli Fırat Şimşek | Genel Eğitim Sekreteri

Hüseyin Selçuk | Genel Basın-Yayın ve Uluslararası İlişkiler Sekreteri

Hazırlayan

Dr. Nurcan Korkmaz

Tasarım ve Dizgi

Kerim Can Kara

İletişim

Ataç-2 Sokak, No: 43/3, Çankaya/Ankara

iletisim@egitimis.org.tr

0312 434 12 06



Bu yayını ekranlı cihazlarınızla okuyarak, sürdürülebilir bir çevre mücadelesinin parçası olabilirsiniz. Lütfen zorunlu olmadıkça bu dosyayı yazdırmayın.



TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN GÖRÜNÜMÜ

OECD BİR BAKIŞTA EĞİTİM 2026



İçindekiler

Yönetici Özeti	4
Öğretmenlik dışındaki veriler	6
Temel sonuçlar	7
OECD Bir Bakışta Eğitim 2026.....	9
Neyi ölçüyor?	9
Türkiye’de eğitim düzeyi.....	10
Eğitim istihdama dönüşmüyor	11
Gençlerin üçte biri eğitim ve istihdamın dışında	11
Genç kadınlarda durum çok daha ağır	12
Okul öncesi eğitimde OECD ile Türkiye arasında büyük uçurum	13
Çocuk başına ayrılan kamusal kaynak geriliyor	17
Zorunlu eğitim tartışmasında OECD verileri ne söylüyor?	18
Mesleki eğitim	18
Eğitime yeterli kaynak ayrılmıyor.....	22
“Türkiye daha yoksul, o nedenle az harcıyor” açıklaması yeterli değildir	23
Personele ayrılan kaynak farkları	23
Öğretmen ücretleri.....	24
2015-2022: Öğrenci başına harcama gerilemiştir	25

Eğitimin kamu bütçesindeki payı gerilemiştir	26
Türkiye yalnızca az harcamıyor, eğitimin finansmanını daha fazla özel kaynaklara bırakıyor	27
Kamu ve özel okullar arasında kaynak uçurumu	28
Yükseköğretim.....	29
Üniversitede ilk yıl terk oranı düşük.....	29
Uluslararası öğrenciler	30
Diploma işsizlik riskini azaltmıyor	30
Öğretmen başına öğrenci sayısı	31
Türkiye’de öğretmenlik mesleği.....	32
Öğretmenlerin ders süresi	33
Kadın öğretmen sayısı artıyor ancak yönetimde kadın temsili düşük	33
Yükseköğretimde büyüme var fakat kaynak aynı hızla artmıyor	34
OECD Bir Bakışta Eğitim’de Türkiye İçin	
Temel Çelişkiler	35
Kamusal Eğitim Gereksinimi	36
Sonuç	37
Kaynaklar	39

Yönetici Özeti

OECD'nin *Education at a Glance 2026* raporu, Türkiye eğitim sisteminin son yıllarda yaşadığı niceliksel genişlemenin ardında **önemli yapısal sorunların** bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Genç kuşakların eğitim düzeyinin yükselmesi, yükseköğretim mezuniyetinin artması ve ortaöğretimi zamanında tamamlama oranlarının yüksekliği olumlu gelişmeler olarak görünmektedir. Ancak,

- » eğitim sisteminin finansmanı,
- » okul öncesi eğitime erişim,
- » öğrenci başına yapılan harcama,
- » gençlerin eğitimden çalışma yaşamına geçişi ve
- » özellikle genç kadınların eğitim ve istihdam dışında kalma oranları

Türkiye'nin OECD ülkelerinden **belirgin biçimde ayrıştığı** alanlardır.

2026 raporunun özel teması **öğretmen açığı ve öğretmenlik mesleğinin çekiciliğidir**. OECD, öğretmen açığının üye ülkelerin önemli bir bölümünde giderek büyüyen bir sorun olduğunu, açığın yalnızca boş öğretmen kadrolarıyla değil, tam yeterli olmayan öğretmenlerin istihdam edilmesi, belirli branşlarda ve bölgelerde öğretmen bulunamaması, meslekten ayrılmalar, öğretmen nüfusunun yaşlanması ve nitelikli çalışanları öğretmenlik mesleğine çekme gücü üzerinde de değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

2024/25 öğretim yılında OECD ülkelerinde ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin **ortalama %9,1'i** ulusal ölçütlere göre tam yeterli öğretmen statüsünde değildir. Matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda öğretmen bulma gücü birçok ülkede daha belirgindir.

Türkiye ise öğretmen açığı bakımından OECD genelinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin **%98,2’si tam yeterli öğretmen** statüsündedir. OECD ortalamasında bu oran %90,9’dur.

Türkiye bu oranla karşılaştırılabilir verisi bulunan ülkeler arasında en yüksek değerlere sahip ülkelerden biridir. Ayrıca OECD’nin 2024/25 öğretim yılı başlangıcındaki karşılaştırılabilir açık pozisyon göstergesinde Türkiye’de doldurulamamış öğretmen kadrosu oranı %0 olarak bildirilmiştir. OECD de Türkiye’yi tam yeterli öğretmenlerin işe alınmasında görece sınırlı güçlük yaşayan ülkeler arasında değerlendirmektedir.

Ancak OECD’ye verilen veriler ile **ülke gerçeklerinin örtüşmediğini** uygulamalar üzerinden görmek mümkündür.

Eğer söylenildiği gibi doldurulmamış öğretmen kadrosu %0 ise 100 bine yakın ücretli öğretmen hangi kadroların yerine çalıştırılmaktadır?

Burada da MEB’in plansızlığını görmek mümkündür.



Veriler genel ortalamalar üzerinden alınmakta ancak dağılım ise her alanda olduğu gibi **bölgeler ve iller düzeyinde** öğretmen sayısında da oldukça büyük eşitsizliklere yol açmaktadır.

Bu veriler Türkiye açısından öğretmen sorununa farklı bir yerden bakmayı gerektirmektedir. OECD ülkelerinin önemli bir bölümünde tartışma “öğretmen bulunamaması” üzerinden yürürken Türkiye’de temel sorun yetişmiş ve öğretmenlik yeterliliğine sahip **insan kaynağının yokluğu değildir**. OECD verileri Türkiye’de yeterli niteliklere sahip büyük bir öğretmen kaynağının bulunduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla Türkiye açısından öğretmen politikalarının temel sorunu öğretmen arzının yetersizliğinden çok, bu insan kaynağının yeterli sayıda ve güvenceli biçimde istihdam edilmesi, öğretmenlerin ihtiyaç duyulan okul ve bölgelere dengeli dağılımı, çalışma koşulları, ücretleri, mesleki özerklikleri ve meslekte kalmalarını sağlayacak ekonomik ve mesleki koşulların oluşturulmasıdır.

Bu ayrım Türkiye’de öğretmen politikalarının değerlendirilmesi bakımından özellikle önemlidir. OECD’nin öğretmen açığı kavramı yalnızca ülke çapındaki toplam öğretmen sayısını değil, branş ve bölge bazındaki uyumsuzlukları da kapsamaktadır. Bu nedenle %98,2’lik tam yeterlilik oranı ve raporlanan %0 açık pozisyon göstergesi, Türkiye’nin her okulunda ve her branşta öğretmen ihtiyacının karşılandığı anlamına gelmez.

Ancak OECD verileri, Türkiye’deki sorunun öğretmen yetiştirme kapasitesinin yetersizliğinden kaynaklandığı tezini desteklemektedir. Türkiye açısından mesele, yetişmiş öğretmenlerin eğitim sisteminde nasıl ve hangi istihdam koşullarıyla değerlendirildiğidir.

Öğretmenlik dışındaki veriler

- » Türkiye’de 25-64 yaş nüfusun **%48,2’si lise düzeyinin altında** bir eğitim seviyesine sahiptir. OECD ortalaması yalnızca %17,9’dur. Yükseköğretim mezunlarının oranı ise Türkiye’de %28,1 iken OECD ortalaması %42,7’dir.
- » Genç kuşaklarda eğitim düzeyi yükselmekle birlikte eğitimden çalışma yaşamına geçiş ciddi bir sorun olmaya devam etmektedir. 18-24 yaş grubunda ne eğitimde ne istihdamda olanların **(NEET) oranı Türkiye’de %30,9, OECD ortalamasında %14,1’dir.** 25-29 yaş grubunda Türkiye’de oran %33,4’e çıkarken OECD ortalaması %16,3’tür.
- » Erken çocukluk eğitiminde fark daha da büyüktür. Üç yaşındaki çocukların **okul öncesi eğitime katılımı Türkiye’de %15 iken OECD ortalaması %77;** dört yaşta Türkiye’de %43, OECD’de %90’dır.

- » Eğitim finansmanında ise Türkiye'nin OECD ortalamasından uzaklığı son derece belirgindir. 2023 yılında ilköğretimden ortaöğretim sonuna kadar öğrenci başına yapılan toplam harcama **Türkiye'de satın alma gücü paritesine göre 5.118 dolar, OECD ortalamasında 14.436 dolardır.** İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci başına toplam harcama Türkiye'de 6.348 dolar iken OECD ortalaması 16.075 dolardır.
- » Türkiye yalnızca kişi başına gelirinin daha düşük olması nedeniyle öğrenci başına daha az harcama yapmamaktadır. Eğitim kurumlarına yapılan toplam harcamaların **GSYH içindeki payı da Türkiye'de %3,6 ile OECD ortalaması olan %4,7'nin belirgin biçimde altındadır.** Kamu kaynaklarından yapılan eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı Türkiye'de %3,0, OECD'de %3,9'dur.

Temel sonuçlar

OECD verileri bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türkiye açısından dört temel sonuç öne çıkmaktadır:

- » **Birincisi,** Türkiye'nin eğitim sistemi son birkaç on yılda önemli ölçüde kitleselleşmiş ve genç kuşakların eğitim düzeyi yükselmiştir. Ancak yetişkin nüfusun eğitim düzeyindeki büyük açık henüz kapanmamıştır.
- » **İkincisi,** eğitimin kapsamındaki genişleme yeterli kamusal finansmanla desteklenmemiştir. Türkiye hem öğrenci başına harcamada hem de eğitim kurumlarına ayrılan kaynağın millî gelire oranında OECD ortalamasının belirgin biçimde gerisindedir.
- » **Üçüncüsü,** eğitim sistemine katılımın artması eğitim sonrasında toplumsal ve ekonomik yaşama katılımı aynı ölçüde sağlayamamaktadır. Özellikle genç kadınların eğitim düzeyindeki büyük artışa rağmen eğitim ve istihdam dışında kalma oranlarının son derece yüksek olması bunun en açık göstergesidir. Genç kadınlarda NEET oranı %43.
- » **Dördüncüsü,** OECD ülkelerinin önemli bölümünün karşı karşıya bulunduğu nitelikli öğretmen bulma sorunu Türkiye'de aynı biçimde ortaya çıkmamaktadır. Türkiye'de öğret-

menlerin %98,2'sinin tam yeterli olması, öğretmen politikalarının merkezine yeni ve alternatif öğretmen yetiştirme yollarından önce yetişmiş öğretmenlerin güvenceli istihdamını, öğretmenlerin ülke içinde dengeli dağılımını, ekonomik ve özlük haklarını ve öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarını yerleştirmeyi gerekli kılmaktadır.

Dolayısıyla OECD verilerinin Türkiye açısından ortaya koyduğu temel sorun, çocukların ve gençlerin yalnızca eğitim sistemine alınması değildir. Asıl mesele, bu eğitimin hangi **kamusal kaynaklarla**, hangi öğretmen **istihdam politikasıyla**, hangi koşullarda ve nasıl bir **toplumsal sonuç** üretecek biçimde sürdürüldüğüdür.

Türkiye'nin eğitim sistemi büyümüş, ancak kamusal eğitim yatırımları ve öğretmen istihdam politikaları bu büyümeye aynı ölçüde eşlik etmemiştir.

OECD Bir Bakışta Eğitim 2026

Neyi ölçüyor?

OECD tarafından her yıl yayımlanan *Education at a Glance*, üye ve ortak ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmalı göstergeler üzerinden değerlendiren temel uluslararası veri kaynaklarından biridir.

2026 raporu eğitim düzeyi ve mezuniyet, eğitime katılım, okul öncesi eğitim, mesleki eğitim, yükseköğretim, eğitim-istihdam ilişkisi, eğitim finansmanı, öğretmen ücretleri, öğretmen başına öğrenci sayısı, öğretmenlerin çalışma ve ders süreleri ve öğretmen işgücünün yapısı gibi alanları kapsamaktadır.

2026 raporunun özel teması ise **öğretmen açığı ve öğretmenlik mesleğinin çekiciliğidir.**

OECD genelinde ilkokul ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ortalama %9,1'i 2024/25 öğretim yılında ulusal mevzuatta tanımlanan tam yeterlik koşullarını karşılamamaktadır.



OECD ayrıca öğretmen açığının yalnızca boş kadro sayısı ile ölçülemeyeceğini, çalışma koşulları, ücretler, mesleki özerklik, okul iklimi, kariyer olanakları ve mesleğin toplumsal itibarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye açısından bu çerçeve özellikle önemlidir. Çünkü OECD göstergeleri **Türkiye'de öğretmenlerin %98,2'sinin** tam yeterli olduğunu göstermektedir. OECD ortalaması **%90,9'dur.**

Bu nedenle Türkiye'deki öğretmen sorununun yalnızca “yeterli öğretmen bulunamaması” biçiminde okunması mümkün değildir. Türkiye açısından tartışmanın öğretmenlerin istihdam biçimleri, atama politikaları, çalışma koşulları, ekonomik ve özlük hakları ve öğretmenlerin ülke içinde dengeli dağılımı üzerinden yürütülmesi gerekmektedir.

Türkiye’de eğitim düzeyi

Türkiye’nin yetişkin nüfusunun eğitim düzeyi **OECD ortalamasının oldukça gerisindedir.**

25-64 yaş nüfusta eğitim düzeylerinin dağılımı şöyledir:

Eğitim Düzeyi	Türkiye	OECD
Lise altı	%48,2	%17,9
Lise ve lise sonrası yükseköğretim dışı	%23,6	%39,9
Yükseköğretim	%28,1	%42,7

OECD ülkelerinde yetişkin nüfusun yaklaşık altıda biri lise mezunu değilken Türkiye’de bu oran nüfusun neredeyse yarısıdır. Bununla birlikte **kuşaklar arasında önemli bir dönüşüm** yaşanmaktadır. Genç kuşakların eğitim düzeyi, önceki kuşaklardan belirgin biçimde yüksektir. Bu gelişme Türkiye’nin eğitim sisteminin son birkaç on yıldaki kitleselleşmesinin sonucu olarak görülebilir.

Dolayısıyla Türkiye eğitim sisteminin önemli başarılarından biri, daha geniş nüfus kesimlerini daha uzun süre eğitim sistemi içerisinde tutabilmiş olmasıdır. Bu da Türkiye’de eğitime değer verme ve eğitim yoluyla toplumsal hareketlilik talebinin/umudunun hala toplumsal düzeyde karşılık bulduğu anlamına gelmektedir.

Tam da bu nedenle **zorunlu eğitimin süresinin azaltılması ya da gençlerin eğitim sisteminden daha erken ayrılmasına** yol açabilecek düzenlemeler, Türkiye’nin tarihsel eğitim açığı göz önünde bulundurulduğunda ayrıca tartışılmalıdır.

Eğitim istihdama dönüşmüyor

Raporda dikkat çeken noktalardan biri Türkiye'de genç kuşakların yükseköğretime katılımının hızla yükselmekte olduğudur. Özellikle kadınların yükseköğretim düzeyindeki ilerlemesi dikkat çekicidir. 2015 yılında 25-34 yaş grubunda yükseköğretim mezunlarının oranı erkeklerde %28, kadınlarda %27 düzeyindeyken 2025 yılında **erkeklerde %41'e, kadınlarda %50'ye** ulaşmıştır.

On yıl önce hemen hemen bulunmayan cinsiyet farkı böylece kadınlar lehine yaklaşık dokuz puana ulaşmıştır. Ancak **eğitimdeki bu ilerleme çalışma yaşamına aynı ölçüde yansımamaktadır**. Bu durum Türkiye eğitim sisteminin en önemli paradokslarından birini oluşturmaktadır.

Kadınların eğitim düzeyi yükselirken eğitimde kazanılan avantaj istihdama aynı ölçüde dönüşmemektedir.



Dolayısıyla kadınların eğitimdeki ilerlemesini yalnızca mezuniyet oranları üzerinden okumak yeterli değildir. Eğitim politikası, istihdam, bakım hizmetleri, toplumsal cinsiyet rolleri ve çalışma yaşamının yapısıyla birlikte ele alınmalıdır.

Gençlerin üçte biri eğitim ve istihdamın dışında

OECD 2026 verilerinin Türkiye açısından en kaygı verici göstergelerinden biri ne eğitimde ne istihdamda olan gençlerin oranıdır.

18-24 yaş grubunda NEET oranı (2025)

Türkiye	%30,9
OECD	%14,1

Türkiye'deki oran OECD ortalamasının iki katından fazladır.

Sorun daha ileri yaş grubunda da devam etmektedir.

25-29 yaş grubunda NEET oranı (2025)

Türkiye	%33,4
OECD	%16,3

Başka bir ifadeyle Türkiye'de **25-29 yaş arasındaki yaklaşık her üç gençten biri ne eğitimdedir ne de istihdamdadır**. Bu oran eğitim sisteminin başarısını yalnızca okullaşma ya da mezuniyet oranları üzerinden değerlendirmenin yetersizliğini göstermektedir.

Bir eğitim sisteminin toplumsal işlevi **öğrenciyi diploma sahibi yapmakla** sınırlı değildir. Gençlerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilecekleri toplumsal ve ekonomik koşulların yaratılması da eğitim politikalarının sonuçlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Genç kadınlarda durum çok daha ağır

Türkiye'de NEET sorunu kadınlarda olağanüstü boyutlara ulaşmaktadır.

18-24 yaş grubunda NEET oranı (2025)	Türkiye	OECD
Erkek	%20	%13
Kadın	%43	%15

Türkiye'de yaklaşık **her beş genç kadından ikisi ne eğitimde ne de istihdamdadır**. Dahası bu yapısal sorun uzun süredir devam etmektedir. Genç kadınlarda NEET oranı 2015'te %46 iken 2025'te %43 olmuştur. On yıldaki iyileşme yalnızca üç puandır.

Bir tarafta genç kadınların yükseköğretim mezuniyet oranının erkekleri dokuz puan geçmesi, diğer tarafta eğitim ve istihdam dışında kalan genç kadın oranının %43 olması, Türkiye açısından son derece önemli bir çelişkiye işaret etmektedir.

Sorun kadınların eğitim talebinin düşük olması değildir. Veriler bunun tersini göstermektedir. Sorun, kadınların eğitim yoluyla kazandıkları niteliklerin **çalışma yaşamına taşınmasını engelleyen** ekonomik ve toplumsal yapılarıdır.

Okul öncesi eğitimde OECD ile Türkiye arasında büyük uçurum

Türkiye'nin OECD ülkelerinden **en fazla ayrıştığı alanlardan biri** okul öncesi eğitimidir. OECD 2026 verileri Türkiye'de erken çocukluk eğitime katılımın çocukların yaşına göre son derece farklılaştığını göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi tek bir katılım oranı üzerinden değerlendirmek Türkiye'deki tabloyu tam olarak yansıtmamaktadır.

Göstergeler	Türkiye	OECD	Fark
3 yaşta erken çocukluk eğitime katılım	%15	%77	-62 puan
4 yaşta erken çocukluk eğitime katılım	%43	%90	-47 puan
5 yaşta erken çocukluk eğitime katılım	%87	%86	+1 puan
3 yaşından zorunlu ilköğretime başlama yaşına kadar erken çocukluk eğitime katılım	%51	%90	-39 puan

Tablo Türkiye açısından önemli bir ayrımı ortaya koymaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitime katılım 3 yaşta son derece düşük düzeyde başlamaktadır. **Üç yaşındaki çocukların yalnızca %15'i** erken çocukluk eğitime katılırken OECD ülkelerinde ortalama oran %77'dir. Aradaki 62 puanlık fark, Türkiye'nin erken çocukluk eğitiminin özellikle ilk yıllarında OECD ülkelerinden ne ölçüde ayrıştığını göstermektedir. **Dört yaşta katılım %43'e yükselmektedir;** ancak OECD ortalaması %90'dır. Dolayısıyla dört yaşındaki çocuklarda da Türkiye ile OECD arasında 47 puanlık çok büyük bir fark bulunmaktadır.

Beş yaşa gelindiğinde ise tablo tamamen değişmektedir. Türkiye’de **beş yaşındaki çocukların erken çocukluk eğitime katılım oranı %87’ye** ulaşmakta ve %86 olan OECD ortalamasını yakalamaktadır.

Bu veriler Türkiye’nin özellikle üç ve dört yaş grubunda OECD ortalamasının çok gerisinde kaldığını, beş yaşta ise OECD ortalamasını yakaladığını göstermektedir. Ancak bu göstergelerin yorumlanmasında önemli bir **metodolojik sınırlılık** bulunmaktadır.

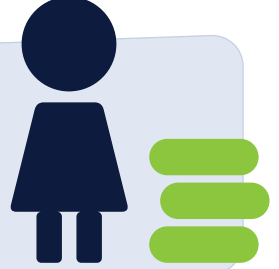
OECD’nin katılım oranı, tek başına çocukların nitelikli, kamusal ve ücretsiz okul öncesi eğitime erişimini ölçmemektedir. Türkiye’de okul öncesi yaş grubundaki çocukların eğitim aldığı kurumlar homojen değildir. MEB’e bağlı resmî anaokulları ve anasınıflarının yanında özel okul öncesi kurumlar ve farklı kamu kurumları tarafından yürütülen programlar bulunmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş Kur’an kursları da bu tartışma açısından ayrıca dikkate alınması gereken büyük bir kurumsal alandır. Bu nedenle özellikle beş yaşta ulaşılan **%87’lik katılım oranı, “Türkiye’de çocukların %87’si nitelikli kamusal okul öncesi eğitime erişmektedir”** biçiminde yorumlanamaz.¹

Katılım oranı çocukların bir erken çocukluk eğitim programına kayıtlı olduğunu gösterirken, eğitimin hangi kurum tarafından verildiği, programın pedagojik niteliği, öğreticinin mesleki yeterliği, çocuk başına ayrılan kaynak, hizmetin ücretsiz olup olmadığı ve ailelerin üstlendiği maliyetler başka göstergelerle değerlendirilmelidir.

¹ OECD’nin erken çocukluk eğitime katılım göstergeleri, çocukların okul öncesi eğitim kapsamındaki programlara katılımını göstermekte, ancak tek başına nitelikli, ücretsiz ve MEB’e bağlı kamusal okul öncesi eğitime erişimi ölçmemektedir. Nitekim MEB’in *Millî Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim 2025/2026* yayını okul öncesi eğitimi kurum türlerine göre ayrıca sınıflandırmakta, MEB’e bağlı resmî anaokulları ve anasınıflarının yanı sıra özel okul öncesi kurumları ve diğer kurumlar bünyesinde yürütülen okul öncesi eğitim programlarını da ayrı kategorilerde göstermektedir. Bu nedenle özellikle beş yaş için verilen yüksek katılım oranı, çocukların aynı kurumsal ve pedagojik koşullarda eğitim aldığı ya da tamamının MEB’e bağlı kamusal okul öncesi eğitim kurumlarına eriştiği anlamına gelmemektedir. OECD katılım göstergeleri değerlendirilirken kurum türü, resmî/özel ayrımı, finansman kaynağı, öğretici/öğretmen niteliği ve programın pedagojik içeriği ayrıca dikkate alınmalıdır. Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2026), *Millî Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim 2025/2026*, özellikle Tablo 2.1 “Okul öncesi eğitim kurumlarının okul türlerine göre okul, şube, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı” ve Tablo 2.2 “Resmî-özel ayrımında okul öncesi eğitim kurumlarında okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı”.

Finansman verileri de bu ayrımın önemini göstermektedir. OECD 2025 verilerine göre Türkiye'de okul öncesi eğitim finansmanının %81,5'i kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. OECD ortalaması %85,6'dır.

Dolayısıyla Türkiye'de okul öncesi eğitimin finansmanında özel kaynakların payı yaklaşık %18,5 ile OECD ortalamasındaki yaklaşık %14,4'ün üzerindedir.



MEB'in ulusal istatistikleri de hizmet sunumundaki çeşitliliği göstermektedir. 2024-2025 öğretim yılında okul öncesindeki 1 milyon 741 bin 314 öğrencinin 327 bin 735'i özel kurumlarda eğitim görmektedir. Özel kurumların toplam okul öncesi öğrencileri içindeki payı %18,8'dir.

Buna Diyanet İşleri Başkanlığının 4-6 yaş Kur'an kursları ayrıca eklenmektedir. Diyanet, 2025-2026 döneminde 4-6 yaş sınıflarına yılda yaklaşık 250 bin çocuğun kaydolduğunu açıklamaktadır. Bu programlar Diyanet tarafından "çocukluk dönemi yaygın din eğitimi" kapsamında yürütülmekte, Kur'an-ı Kerim, din ve değerler eğitimi programlarını içermektedir. Dolayısıyla Türkiye'de okul öncesi eğitim değerlendirilirken yalnızca **"kaç çocuk bir programa kayıtlı?" sorusunu sormak yeterli değildir.**

Asıl sorular şunlardır:

- » Kaç çocuk **MEB'e bağlı** nitelikli bir kamusal okul öncesi eğitim kurumuna erişebilmektedir?
- » Bu çocukların kaç **okul öncesi öğretmenleri** tarafından eğitim almaktadır?
- » Kamusal okul öncesi eğitime erişim **bölgelere ve ailelerin sosyoekonomik durumuna** göre nasıl değişmektedir?
- » Aileler okul öncesi eğitim için **ne kadar harcama** yapmak zorunda kalmaktadır?
- » Çocuk başına **ne kadar kamusal kaynak** ayrılmaktadır?

Bu nedenle beş yaşta OECD ortalamasının yakalanması önemli olmakla birlikte, Türkiye’de okul öncesi eğitimin durumunu değerlendirmek için tek başına yeterli değildir.

Kamucu eğitim açısından gerçek gösterge yalnızca okul öncesi eğitime katılım değil, çocukların erken yaşlardan itibaren ücretsiz, nitelikli, bilimsel ve kamusal okul öncesi eğitime erişimidir.

Diğer taraftan verilere göre Türkiye’de okul öncesi eğitimin temel sorunu, çocukların okul öncesi eğitimle hiç buluşmamasından çok, bu eğitimle geç ve büyük ölçüde ilkokula yaklaştığında buluşmasıdır. Türkiye OECD ortalamasını beş yaşta yakalamakta, fakat çocuklar okul öncesi eğitimle OECD ülkelerindeki akranlarından çok daha geç buluşmaktadır.

Bu ayrım eğitim politikası açısından son derece önemlidir. Erken çocukluk eğitiminin amacı yalnızca çocukları ilkokula başlamadan önce bir yıl okul öncesi eğitimden geçirmek değildir. Çocukların bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı olduğu erken yıllarda nitelikli eğitim ve bakım hizmetlerine erişebilmeleri, sonraki eğitim yaşamları açısından da önem taşımaktadır.

Dolayısıyla beş yaşta %87’lik katılım önemli bir gelişme olmakla birlikte, **Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin yeterince yaygınlaştığı sonucuna varmak yanıltıcı olacaktır.** Türkiye’nin OECD ülkeleriyle arasındaki temel fark okul öncesi eğitimin süresinde ve başlama yaşında ortaya çıkmaktadır.

OECD ülkelerinde erken çocukluk eğitimi büyük ölçüde üç yaşından itibaren yaygın bir eğitim hizmeti niteliği taşıırken Türkiye’de sistem esas olarak çocukların ilkokula yaklaşmasıyla kitleleşmektedir.

Bu durum “3 yaşından zorunlu ilköğretime başlama yaşına kadar” olan çocukların toplam katılım oranında da görülmektedir. Türkiye’de bu yaş grubunun **erken çocukluk eğitimine katılımı %51,** OECD ortalaması ise %90’dır. Ancak bu ortalama Türkiye’deki yaşlar arasındaki büyük farklılığı gizlemektedir: üç yaşta %15 olan katılım, beş yaşta %87’ye çıkmaktadır.

Çocuk başına ayrılan kamusal kaynak geriliyor

Education at a Glance 2025 verileri bu tabloya finansman açısından önemli bir boyut eklemektedir.

Türkiye’de 2015–2022 arasında okul öncesi eğitime yapılan toplam kamu harcaması %31 artmıştır. Aynı dönemde okul öncesi eğitime kayıtlı çocuk sayısı ise %67,3 artmıştır.



Başka bir ifadeyle öğrenci sayısındaki artış kamusal kaynak artışının iki katından fazladır. Bunun sonucunda **Türkiye’de okul öncesi eğitimde çocuk başına kamu harcaması %21,7 azalmıştır**. OECD genelinde ise aynı dönemde çocuk başına harcama ortalama %24 artmıştır.

Bu karşılaştırma Türkiye’de okul öncesi eğitimin son yıllardaki gelişimini değerlendirmek bakımından kritik önemdedir. Bu yalnızca bir okullaşma göstergesi değildir.

Erken çocukluk eğitimi çocukların bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişiminin yanı sıra sonraki eğitim yaşamlarında ortaya çıkabilecek eşitsizliklerin azaltılması açısından kritik önemdedir.

Çocukların okul öncesi eğitime erişimi büyük ölçüde **ailelerin ekonomik ve toplumsal olanaklarına bağlı bırakıldığında**, eğitim sistemi çocuklar arasındaki **başlangıç eşitsizliklerini** azaltmak yerine yeniden üretebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması tek başına yeterli değildir.

Kamusal, ücretsiz, nitelikli ve erişilebilir okul öncesi eğitim **bütün çocuklar için temel bir eğitim hakkı** olarak örgütlenmelidir.

Zorunlu eğitim tartışmasında OECD verileri ne söylüyor?

Türkiye’de ortaokulun son sınıfından sonraki yıl öğrencilerin %93’ü ortaöğretime geçmektedir.

Öğrencilerin:

- » %47’si genel ortaöğretime,
- » %46’sı mesleki ortaöğretime

devam etmektedir.

Eğitime devam etmeyenlerin oranı %4’tür.

Daha önemlisi, Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin %92’si programlarını teorik süresi içerisinde tamamlamaktadır. Kadınlarda bu oran %94, erkeklerde %90’dır.

Bu veri zorunlu eğitimin süresinin azaltılması tartışmaları açısından önemlidir. Türkiye’nin sorunu öğrencilerin büyük bölümünün ortaöğretime tamamlanamaması değildir. OECD verileri bunun tersini göstermektedir. Öğrencilerin ezici çoğunluğu ortaöğretime öngörülen sürede tamamlamaktadır.

Dolayısıyla Türkiye’nin sorunu “Çocukları eğitim sisteminden nasıl daha erken çıkarabiliriz?” olmamalıdır. Eğitim politikalarının odağına **“Bütün çocukların nitelikli ortaöğretime erişmesini nasıl güvence altına alabiliriz?”** sorusunun konulması gerekmektedir.

Mesleki eğitim

Ortaokuldan sonra öğrencilerin %46’sının mesleki programlara yönelmesi Türkiye’de mesleki eğitimin sistem içindeki büyük ağırlığını göstermektedir. Ancak OECD’nin “*vocational education*” kategorisi altında topladığı programlarla **Türkiye’deki bütün mesleki eğitim modellerinin aynı nitelikte olmadığı** özellikle belirtilmelidir.

Okul temelli mesleki eğitim ile işletme ağırlıklı modellerin;

- » öğrencilerin okulda geçirdikleri süre,
- » genel akademik eğitime erişimleri,
- » işyerinde geçirdikleri süre,
- » iş sağlığı ve güvenliği,
- » öğrenci statüsünün korunması,
- » ücret ilişkileri
- » ve yükseköğretime geçiş olanakları

bakımından ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekir.

Bu nedenle mesleki eğitimde öğrenci sayısının ya da oranının yüksek olması olumlu bir gösterge olarak okumak mümkün değildir.

Kamusal eğitim açısından temel ölçüt, mesleki eğitimin öğrencileri erken yaşta ucuz işgücü piyasasına yönlendiren bir mekanizmaya mı dönüştüğü, yoksa nitelikli genel eğitim ile mesleki becerileri birleştiren gerçek bir eğitim modeli mi sunduğudur.



Türkiye’de öğrencilerin ortaöğretim programlarına dağılımı değerlendirilirken, mesleki eğitime yönelmenin her durumda öğrencinin özgür ve öncelikli tercihini yansıtmadığı dikkate alınmalıdır. LGS ve ortaöğretime yerleştirme sistemi, öğrencilerin erişebilecekleri okul türlerini merkezî sınav puanı, ikamet adresi, kayıt alanında bulunan okul türleri ve bu okullara ayrılan kontenjanlar üzerinden sınırlandırmaktadır.

Bu nedenle özellikle sınavla öğrenci alan okullara puanı yetmeyen ya da kayıt alanında talep ettiği genel ortaöğretim kurumuna erişemeyen öğrenciler açısından mesleki ve teknik ortaöğretime geçiş, **her zaman bilinçli bir “meslek seçimi” olarak değerlendirilemez.**

OECD'nin Türkiye'de ortaokuldan sonra öğrencilerin %46'sının mesleki programlara geçtiğini gösteren verisi de bu nedenle doğrudan "öğrencilerin %46'sı mesleki eğitimi tercih etmektedir" biçiminde okunmamalıdır.

Bu oran öğrencilerin bireysel tercihlerinin yanı sıra LGS'nin seçme ve eleme mekanizmasını, genel ortaöğretimde sunulan kontenjanları, yerel yerleştirme kurallarını ve öğrencinin yaşadığı bölgede erişebildiği okul türlerini de yansıtmaktadır.

Bu değerlendirmede Mesleki Eğitim Merkezlerinin (MESEM) ayrıca ele alınması gerekir. MESEM'ler 2016 yılında zorunlu orta-öğretim kapsamına alınmış olmakla birlikte klasik okul temelli mesleki eğitimden önemli ölçüde farklı bir modele sahiptir. MEB'in kendi tanımına göre MESEM'e en az ortaokul mezunları kayıt olabilmekte, öğrencinin bir işyeriyle sözleşme yapması gerekmekte ve öğrenci haftada yalnızca bir gün okulda teorik eğitim alırken dört gün işletmede mesleki eğitim görmektedir.

MEB'in *Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi*, MESEM programındaki eğitimin %11'ini akademik, %89'unu mesleki eğitim olarak tanımlamaktadır. Program sonunda öğrenciler kalfalık ve ustalık yeterliklerini kazanmakta, mesleki ve teknik Anadolu lisesi diploması alabilmek için ise ayrıca Bakanlıkça belirlenen diploma fark derslerini tamamlamak zorundadır.

Dolayısıyla Türkiye'de mesleki eğitime yönelme tartışması yalnızca "genel lise mi, meslek lisesi mi?" ikiliği üzerinden yürütülemez. MESEM modeli, zorunlu eğitim çağındaki öğrencinin okulda geçirdiği zamanı haftada bir güne indirerek eğitim sürecinin ağırlık merkezini okuldan işletmeye taşımaktadır.

MEB de programı yapısı itibarıyla öğrencileri istihdama hazırlayan bir model olarak tanımlamaktadır. Bu yapı nedeniyle MESEM'in, okul temelli mesleki ve teknik ortaöğretimle aynı kategori içinde değerlendirilmesi, öğrencilerin genel akademik eğitime erişimi, okulda geçirdikleri süre ve eğitim ile çalışma arasındaki sınır bakımından önemli farklılıkları görünmez hâle getirebilir.

Bu durum özellikle LGS, kontenjan politikaları ve zorunlu eğitim tartışması birlikte düşünüldüğünde daha kritik hâle gelmektedir. Genel ortaöğretimde öğrencinin istediği okula erişiminin sınav puanı, kayıt alanı veya kontenjan nedeniyle **kısıtlandığı bir sistemde** mesleki eğitim ve MESEM'lerin genişletilmesi, bazı öğrenciler açısından gerçek bir eğitim seçeneği yaratırken bazı öğrenciler açısından genel akademik eğitimden erken uzaklaşma riskini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle mesleki eğitime ve özellikle MESEM'e katılan öğrenci sayısındaki artış, tek başına mesleki eğitime yönelik toplumsal talebin veya öğrencilerin özgür tercihinin göstergesi olarak kullanılamaz.

Kamusal eğitim açısından temel ölçüt, öğrencinin önünde gerçek seçeneklerin bulunmasıdır. Öğrencinin nitelikli bir Anadolu lisesine ya da başka bir genel ortaöğretim programına erişme olanağı bulunmadan mesleki eğitime yönelmesi ile mesleki eğitimi bilgiye dayalı ve özgür bir tercihle seçmesi aynı şey değildir.

Aynı şekilde, zorunlu eğitim çağındaki bir öğrencinin haftanın beş günü okul ortamında eğitim görmesi ile haftada dört gün işletmede bulunup yalnızca bir gün okulda eğitim görmesi de pedagojik açıdan eşdeğer kabul edilemez. Bu nedenle OECD'nin Türkiye'deki yüksek mesleki eğitim oranı değerlendirilirken LGS ve kontenjan politikaları, okul türlerinin coğrafi dağılımı, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ve MESEM'in işyeri ağırlıklı özgün yapısı birlikte ele alınmalıdır.

Mesleki eğitim gerçek anlamda bir eğitim tercihi olacaksa öğrencinin nitelikli genel ortaöğretime erişme hakkı güvence altında olmalı, meslek liseleri ve MESEM'ler, başka okul türlerine erişemeyen öğrencilerin yönlendirildiği ve çocukların erken yaşta çocuk işçi olduğu bir güzergâha dönüşmemelidir.

Özellikle MESEM açısından temel soru yalnızca öğrencinin bir meslek edip edinmediği değil, zorunlu eğitim çağındaki bir çocuğun yaşam hakkının ve **genel, bilimsel ve bütünlüklü eğitim hakkının** ne ölçüde korunabildiğidir.

Eğitime yeterli kaynak ayrılmıyor

OECD raporunun Türkiye açısından en çarpıcı göstergeleri eğitim finansmanına ilişkindir.

2023 yılında satın alma gücü paritesine göre öğrenci başına eğitim harcamaları şöyledir:

Eğitim düzeyi	Türkiye	OECD	Türkiye harcamasının OECD ortalamasına oranı
İlköğretim	5.118 \$	14.436 \$	%35
Ortaöğretim	5.226 \$	15.003 \$	%35
Yükseköğretim	11.311 \$	22.878 \$	%49
İlköğretim-yükseköğretim	6.348 \$	16.075 \$	%39

Türkiye’de öğrenci başına eğitim harcaması ilk ve ortaöğretimde OECD ortalamasının yalnızca yaklaşık üçte biri, yükseköğretimde yarısı, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim sisteminin bütünü açısından ise yaklaşık %39’u düzeyindedir.

OECD’nin ayrıca ilköğretim finansmanına ilişkin değerlendirmesi, Türkiye ve Kolombiya’nın öğrenci başına 5 bin doların altında harcama yapan OECD ülkeleri arasında bulunduğunu göstermektedir. Burada ortaya çıkan fark marjinal değildir. Türkiye ile OECD arasındaki fark yaklaşık üç kattır.



Bu veri okulların fiziki koşullarından, sınıf mevcutlarına, laboratuvarlardan kütüphanelere, teknolojik altyapıdan rehberlik hizmetlerine, öğretmen istihdamından yardımcı personele, ücretsiz okul yemeğinden eğitim materyallerine kadar **eğitimin niteliğini belirleyen** hemen her alanı doğrudan ilgilendirmektedir.

“Türkiye daha yoksul, o nedenle az harcıyor” açıklaması yeterli değildir

Öğrenci başına harcama farkının yalnızca ülkelerin gelir düzeyinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak harcamaların GSYH içindeki payı incelendiğinde bu açıklama yetersiz kalmaktadır.

2023 yılında ilköğretimden yükseköğretime eğitim kurumlarına yapılan toplam harcamaların GSYH içindeki payı:

Türkiye	%3,6
OECD	%4,7

Kamu kaynaklarından yapılan harcamalarda ise:

Türkiye	%3,0
OECD	%3,9

Türkiye yalnızca kişi başına daha düşük gelire sahip olduğu için öğrenci başına daha az harcama yapmamaktadır. Türkiye, **ürettiği ekonomik değerin daha küçük bir bölümünü** de eğitim kurumlarına ayırmaktadır. Dolayısıyla öğrenci başına harcamadaki büyük fark ekonomik kapasitenin yanında **politik bütçe tercihlerinin** de sonucudur.

Personele ayrılan kaynak farkları

Türkiye'nin eğitim çalışanlarına ayırdığı kaynak da OECD ortalamasının oldukça altındadır.

2023'te ilköğretimde tüm eğitim personelinin ücretleri için öğrenci başına yapılan harcama:

Türkiye	3.010 \$
OECD	8.688 \$

Ortaöğretimde:

Türkiye	3.207 \$
OECD	8.941 \$

Başka bir ifadeyle Türkiye'nin öğrenci başına eğitim persone-line ayırdığı kaynak **OECD ortalamasının yaklaşık üçte biri** düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin ekonomik ve özlük hakları ile eğitim sisteminin finansmanı arasındaki doğrudan ilişkiyi göstermektedir. Nitelikli kamusal eğitim, nitelikli ve güvenceli eğitim emekçisi istihdamından bağımsız düşünülemez.

Öğretmen ücretleri

OECD öğretmen ücretleri göstergelerinde dikkatli olunması gereken önemli bir metodolojik sorun bulunmaktadır.

2025 yılı için satın alma gücü paritesiyle hesaplanan öğretmeni ücretleri şöyledir:

Öğretmen ücretleri	Türkiye	OECD
Başlangıç	49.916 \$	49.712 \$
10 yıl	53.565 \$	63.085 \$
15 yıl	56.015 \$	66.583 \$
En üst basamak	64.135 \$	79.800 \$

Başlangıç ücretleri birbirine yakın görünmektedir ancak öğretmenlik kariyeri ilerledikçe fark büyümektedir. Türkiye'de başlangıçtan 15. yıla ücret yaklaşık %12 artarken OECD ortalamasındaki artış yaklaşık %34'tür. Dolayısıyla Türkiye açısından önemli sorunlardan biri **öğretmenlikte deneyimin ekonomik karşılığının sınırlı** olmasıdır.

OECD'nin başka bir göstergesi ise ilk bakışta çok farklı bir görüntü vermektedir. Türkiye'de öğretmenlerin fiilî ücretlerinin yükseköğretim mezunu çalışanların ücretlerine oranı 1,68-1,79 arasında

değişirken OECD ortalaması 0,83-0,95 arasındadır.

Bu rakam, "Türkiye'deki öğretmenler OECD ülkelerindeki öğretmenlerden çok daha fazla kazanıyor" anlamına gelmemektedir. Gösterge ülkeler arasındaki mutlak ücretleri değil, öğretmenin **kendi ülkesindeki diğer yükseköğretim mezunlarına göre** ücret konumunu ölçmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki yüksek oran aynı zamanda ülkedeki yükseköğretim mezunlarının genel ücret düzeyi ve ücret yapısıyla ilişkilidir. Öğrenci başına personele yapılan harcamanın OECD ortalamasının yaklaşık üçte biri olması da bu ayrımın neden önemli olduğunu göstermektedir.

Eğitimin finansmanında 2025 ve 2026 raporlarının birlikte okunması Türkiye açısından en çarpıcı sonucu eğitim finansmanında ortaya çıkarmaktadır. Tek yıllık göstergeler bize Türkiye'nin OECD ortalamasının altında olduğunu ortaya koymaktadır.

Uzun dönemli göstergeler ise Türkiye'de zaten düşük olan öğrenci başına eğitim harcamasını **bir dönem reel olarak daha da azalmış** olduğunu ortaya koymaktadır.

2015-2022: Öğrenci başına harcama gerilemiştir²

İlköğretimden yükseköğretime öğrenci başına reel eğitim harcaması:

Öğrenci başına reel harcama	2015	2022	Değişim
Türkiye	4.932 \$	4.491 \$	-%9
OECD	11.955 \$	13.210 \$	+%10,5

OECD genelinde öğrenci başına kaynak artarken Türkiye'de azalmıştır. Bu nedenle Türkiye ile OECD arasındaki fark yalnızca tarihsel gelir farkından kaynaklanmamaktadır. 2015-2022 döneminde iki taraf ters yönde hareket etmiştir.

2 OECD (2025), Education at a Glance 2025: OECD Indicators; Türkiye Ülke Notu. Veriler 2015-2022 döneminde reel öğrenci başına eğitim harcamasındaki değişimi göstermektedir.

Eğitimin kamu bütçesindeki payı gerilemiştir

Türkiye’de eğitimin toplam kamu harcamaları içindeki payı:

2015	%12,9
2022	%10,6

Azalma 2,3 puandır. OECD ortalaması aynı dönemde %10,9’dan %10,1’e gerilemiştir.

Dolayısıyla OECD genelinde de bir düşüş bulunmakla birlikte Türkiye’deki gerileme çok daha büyüktür. Bu gösterge ekonomik kapasiteden ziyade kamu bütçesinde eğitime verilen görece önceliği ortaya koymaktadır. Dolayısıyla 2015-2022 dönemindeki tablo yalnızca kaynak kıtlığıyla açıklamak mümkün değildir, **eğitimin bütçe içindeki görece ağırlığı da azalmıştır.**

2022 verileri ile kıyaslandığında ise 2023 verilerinde bazı finansman göstergelerinde görece iyileşme görülmektedir.

Eğitim kurumlarına yapılan toplam harcamanın GSYH içindeki payı:

Eğitim kurumlarına yapılan harcama	2022	2023
Türkiye	%3,4	%3,6
OECD	%4,7	%4,7

Türkiye’de 0,2 puanlık yükseliş vardır. Ancak OECD ortalamasıyla fark hâlâ 1,1 puandır. 2023’te öğrenci başına toplam harcamaya bakıldığında fark daha da görünür hale gelmektedir.

Eğitim düzeyi	Türkiye	OECD	Türkiye harcamasının OECD ortalamasına oranı
İlköğretim	5.118 \$	14.436 \$	%35
Ortaöğretim	5.226 \$	15.003 \$	%35
Yükseköğretim	11.311 \$	22.878 \$	%49
İlköğretim-yükseköğretim	6.348 \$	16.075 \$	%39

Dolayısıyla 2023'teki artışı eğitim finansmanı sorununun giderilmesi olarak değil, uzun dönemli gerilemenin ardından sınırlı bir toparlanma olarak değerlendirmek daha doğrudur.

Türkiye yalnızca az harcamıyor, eğitimin finansmanını daha fazla özel kaynaklara bırakıyor

Türkiye Yalnızca Az Harcamıyor, Eğitimin Finansmanını Daha Fazla Özel Kaynaklara Bırakıyor

2022'de ilk ve ortaöğretimin finansmanında kamu kaynaklarının payı:

Türkiye	%83,8
OECD	%90,1

Aradaki fark 6,5 puandır. Bu, Türkiye'de eğitim maliyetinin OECD ortalamasına göre daha büyük bölümünün özel kaynaklar tarafından karşılandığını göstermektedir. Genel lise programlarında tablo daha çarpıcıdır. Türkiye'de **genel ortaöğretim harcamalarının %33'ü** özel kaynaklardan gelmektedir. Nitekim Türkiye'de özel okul sayısının en yüksek olduğu alan da lise kademesidir. Bu oran OECD ülkeleri arasındaki en yüksek oranlardan biridir. OECD genelinde ortaöğretim harcamalarının ortalama %11'i özel kaynaklardan karşılanmaktadır.

Genel programlarda özel finansmanın en yüksek olduğu ülkeler arasında:

Türkiye	%33
Birleşik Krallık	%25
Şili	%24

Daha da önemlisi OECD, genel lise programlarındaki yüksek özel finansmanın temel sürükleyicisinin hane katkıları olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle konu yalnızca özel okul sayısı değildir. Asıl mesele eğitim maliyetinin ailelerin üzerine bırakılmasıdır.

Kamu ve özel okullar arasında kaynak uçurumu

2025 OECD raporunun Türkiye açısından son derece önemli bir başka bulgusu kamu ve özel kurumlar arasındaki öğrenci başına kaynak farkıdır.

Genel ortaöğretimde öğrenci başına harcama, kişi başına GSYH'nin oranı olarak:

Kamu kurumlarında Türkiye	%6
Özel kurumlarda Türkiye	%25

Genel ve mesleki programlar birlikte değerlendirildiğinde de:

Kamu kurumlarında Türkiye	%9
Özel kurumlarda Türkiye	%23

Bu fark, Türkiye'de çocukların erişebildiği eğitim kaynaklarının okulun kamu ya da özel olmasına göre ciddi biçimde değişebildiğini göstermektedir. Kamusal eğitimin temel işlevlerinden biri çocukların ailelerinin ekonomik olanaklarından kaynaklanan eşitsizlikleri azaltmaktır. **Kaynak farklılıklarının bu kadar büyüdüğü bir sistemde** ise eğitim, toplumsal eşitsizlikleri azaltmak yerine yeniden üretme riski taşımaktadır.

Yükseköğretim

Türkiye'de yükseköğretime erişim son yıllarda büyük ölçüde genişlemiştir. Ancak Education at a Glance 2025 kitleselleşmenin yükseköğretimin bütün basamaklarına aynı ölçüde yansımadığını göstermektedir.

25-34 yaş grubunda yüksek lisans veya eşdeğer dereceye sahip olanların oranı:

Türkiye	%3
OECD	%16

Daha önemli **Türkiye'de oran 2019'dan 2024'e değişmemiştir.**

Bu durum lisans düzeyindeki genişlemenin lisansüstü eğitim kapasitesine aynı ölçüde taşınmadığını göstermektedir.

Üniversitede ilk yıl terk oranı düşük

Türkiye açısından olumlu göstergelerden biri üniversitenin ilk yılından sonra sistemden ayrılma oranıdır. Bu oranın düşük olması Türkiye'de Cumhuriyet'in inşa ettiği **eğitim yoluyla meslek sahibi olma**, geleceğini garantiye alma umudunun ve eğitime verilen değer varlığını koruduğunu göstermektedir.

İlk kez lisans programına başlayan öğrenciler arasında birinci yıldan sonra programdan ayrılanların oranı:

Türkiye	%1
OECD	%13

Türkiye OECD ortalamasından belirgin biçimde daha düşük bir ilk yıl terk oranına sahiptir. Ancak bu gösterge tek başına üniversitelerin niteliğinin göstergesi olarak değerlendirilmemelidir. Program tamamlama oranları, mezuniyet süreleri, öğrenme

çıkışları ve mezuniyet sonrası istihdamla birlikte okunmalıdır. Nitekim **Türkiye’de lisans programlarına başlayan öğrencilerin %64’ü teorik süresinde, %78’i bir yıl sonra ve %86’sı üç yıl ek süre sonunda mezun olmaktadır.** OECD ortalamaları sırasıyla %43, %59 ve %70’tir.

Uluslararası öğrenciler

Türkiye yükseköğretimin uluslararasılaşmasında da belirgin bir değişim yaşamıştır.

Uluslararası/yabancı öğrencilerin yükseköğretim öğrencileri içindeki payı:

2013	%1,7
2023	%4,3

OECD ortalaması aynı dönemde %6’dan %7,4’e yükselmiştir.

Türkiye hâlâ OECD ortalamasının altındadır, ancak artış hızı dikkat çekicidir. Bu gelişme yükseköğretim politikaları açısından ayrıca değerlendirilmesi gereken bir alan oluşturmaktadır. Öğrenci sayısındaki artışın üniversitelerin akademik kapasitesi, barınma, öğrenci hizmetleri ve finansmanı ile birlikte ele alınması gerekmektedir.

Diploma işsizlik riskini azaltmıyor

Education at a Glance 2025 Türkiye açısından son derece dikkat çekici bir işgücü göstergesi sunmaktadır.

25-34 yaşındaki ekonomik olarak aktif gençlerde işsizlik oranı:

Eğitim düzeyi	Türkiye	OECD
Lise altı	%11,2	%12,9
Lise / lise sonrası yükseköğretim dışı	%10,2	%6,9
Yükseköğretim	%10,6	%4,9

OECD genelinde eğitim düzeyi yükseldikçe gençlerin **işsizlik riski belirgin biçimde azalmaktadır**. 25-34 yaş grubundaki ekonomik olarak aktif gençlerde işsizlik oranı lise altı eğitimlilerde %12,9 iken lise ve lise sonrası yükseköğretim dışı eğitim düzeyinde %6,9'a, yükseköğretim mezunlarında ise %4,9'a gerilemektedir. Türkiye'de ise aynı ilişki büyük ölçüde ortadan kalkmaktadır.

İşsizlik oranı lise altı eğitimlilerde %11,2, lise ve lise sonrası yükseköğretim dışı eğitimli-lerde %10,2, yükseköğretim mezunlarında ise %10,6'dır.



Başka bir ifadeyle OECD genelinde yükseköğretim diploması gençlerin işsizlik riskini güçlü biçimde azaltırken Türkiye'de yükseköğretim mezunu olmak **işsizlik riskinde benzer bir düşüş** yaratmamaktadır.

Hatta yükseköğretim mezunu gençlerin işsizlik oranı lise ve lise sonrası yükseköğretim dışı eğitim düzeyindekilerden 0,4 puan daha yüksektir. Bu tablo, Türkiye'de yükseköğretimin kitleselleşmesi ile yükseköğretim mezunlarının niteliklerine uygun istihdam yaratma kapasitesi arasındaki **yapısal uyumsuzluğa** işaret etmektedir. Diploma sayısı artmakta, fakat yükseköğretim diplomasının işsizlik riskini azaltma gücü OECD ülkelerindeki kadar belirgin olmamaktadır.

Öğretmen başına öğrenci sayısı

2024 verileri	Türkiye	OECD
İlkokul	18	14
Ortaokul	14	13
Ortaöğretim	11	13
Yükseköğretim	22	15

Türkiye özellikle ilkököl ve yükseköğretimde OECD ortalama-sının üzerinde öğrenci/öğretmen oranına sahiptir. Ancak bu göstergenin "ortalama sınıf mevcudu" olmadığı unutulmamalıdır. Öğretmen başına öğrenci sayısı **toplam öğrenci ve öğretmen sayılarından hesaplanan** sistem göstergesidir. Bir okulda ya da sınıfta kaç öğrencinin bulunduğunu doğrudan göstermez.

Ayrıca ülke ortalamaları iller, ilçeler ve okullar arasındaki eşit-sizlikleri gizleyebilir. Bu nedenle Türkiye'nin 18 öğrencilik ilkököl göstergesi, kalabalık sınıf sorununun bulunmadığı biçiminde yorumlanamaz.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği

OECD'nin 2026 raporunun ana konusu öğretmen açığıdır. OECD ülkelerinde ilkököl ve ortaöğretim öğretmenlerinin ortalama %90,9'u tam yeterli öğretmen statüsündeyken Türkiye'de oran %98,2'dir. Bu gösterge önemlidir.

Türkiye açısından öğretmen politikalarının merkezine **öğretmen-lerin niteliğinin yetersiz olduğu varsayımını** yerleştirmek OECD verileriyle desteklenmemektedir.

Bu veriler aynı zamanda Milli Eğitim Akademisi'nin öğretmen niteliğini artırmak üzere kurulduğu söylemini de boşa düşürmektedir.



Türkiye'de çok büyük bir eğitim fakültesi mezunu ve öğretmenlik yeterliğine sahip insan kaynağı bulunmaktadır.

Bu nedenle sorun daha çok öğretmenlerin yeterli sayıda ve güvenceli biçimde istihdam edilmesi, ihtiyaç bulunan bölge ve okullara dağılımı, çalışma koşulları, mesleki özerklik, ekonomik ve özlük hakları, mesleğin toplumsal itibarı ve öğretmenlerin karar süreçlerine katılımıdır.

Öğretmenlerin ders süresi

OECD verilerine göre Türkiye’de yıllık tipik öğretim süresi:

Ders süreleri	Türkiye	OECD
İlköğretim	720 saat	770 saat
Ortaöğretim	504 saat	710 saat

Türkiye özellikle ortaokul ve lisede OECD ortalamasından düşük görünmektedir. Ancak **öğretmenlerin çalışma yükü yalnızca sınıfta geçirilen ders saatiyle ölçülemez**. Ders hazırlığı, ölçme ve değerlendirme, öğrenci takibi, veli görüşmeleri, kurul ve komisyon görevleri, nöbet, mesleki gelişim ve idari yükler çalışma zamanının önemli bölümünü oluşturmaktadır.

Dolayısıyla bu göstergenin “Türkiye’deki öğretmenler az çalışıyor” şeklinde yorumlanması metodolojik olarak doğru değildir.

Kadın öğretmen sayısı artıyor ancak yönetimde kadın temsili düşük

Tüm dünyada öğretmenlik mesleğinde ağırlıklı olarak kadınların çalıştığı hem OECD *Education at a Glance* raporlarında hem de TALISS raporlarında ortaya konulmaktadır. **Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin %95,2’si kadındır**. OECD ortalaması %95,9’dur. **Ortaöğretimde kadın öğretmen oranı Türkiye’de %60,8**, OECD’de %68,2’dir. Bu veriler öğretmenlik mesleğinin özellikle erken eğitim kademelerinde güçlü biçimde kadın ağırlıklı olduğunu göstermektedir.

Ancak öğretmen işgücünün cinsiyet dağılımının okul yönetimindeki kadın temsiliyle birlikte değerlendirilmesi gerekir. Eğitimde kadın emeğinin yüksek olması, **karar ve yönetim mekanizmalarında otomatik olarak eşit temsil yaratmamaktadır**.

Yönetim kadroları hala erkek ağırlıklı olmaya devam etmektedir ve bu da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin derinleşmesi açısından önemli bir gösterge olarak okunmalıdır.

Yükseköğretimde büyüme var fakat kaynak aynı hızla artmıyor

Türkiye son yirmi yılda yükseköğretimi çok hızlı biçimde kitleselleştirmiştir. Genç kuşaklarda yükseköğretim mezuniyet oranlarının hızla yükselmesi bunun doğrudan sonucudur. Ancak öğrenci başına yükseköğretim harcaması Türkiye'de **11.311 dolar**, OECD ortalamasında **22.878 dolardır**. Türkiye yükseköğretimde OECD ortalamasının yaklaşık yarısı kadar kaynak ayırmaktadır.

Dolayısıyla üniversite sayısının, kontenjanların ve öğrenci sayısının artması yükseköğretimin niteliğinin aynı ölçüde yükseldiği anlamına gelmemektedir. Kitleselleşmenin yeterli akademik kadro, araştırma bütçesi, laboratuvar, kütüphane, öğrenci barınması ve sosyal destek politikalarıyla desteklenmemesi yükseköğretimin niteliği açısından önemli sorunlar yaratmaktadır.

OECD Bir Bakışta Eğitim'de Türkiye İçin Temel Çelişkiler

Veriler birlikte değerlendirildiğinde Türkiye eğitim sisteminin beş temel çelişkisi ortaya çıkmaktadır.

- » **Birinci çelişki:** Eğitim düzeyi yükselmektedir ancak eğitim için ayrılan kamusal kaynak aynı ölçüde yükselmemektedir.
- » **İkinci çelişki:** Kadınların eğitim düzeyi hızla yükselse de genç kadınların çok büyük bölümü çalışma yaşamının dışında kalmaktadır.
- » **Üçüncü çelişki:** Ortaöğretime geçiş ve tamamlama oranları yüksek olmasına rağmen zorunlu eğitimin süresinin azaltılmasının tartışılması politik bir tercihin sonucu olduğu görülmektedir.
- » **Dördüncü çelişki:** Türkiye'de büyük ve yüksek yeterlikli bir öğretmen insan kaynağı bulunmasına rağmen öğretmen istihdamı, çalışma koşulları ve öğretmenlerin ekonomik hakları temel sorun olmaya devam etmektedir.
- » **Beşinci çelişki:** Eğitim sisteminin kapsamı genişlerken öğrenci başına kaynak OECD ülkelerinin çok gerisinde kalmaktadır.

Bu nedenle Türkiye'nin eğitim sorununu sadece nicel verilerle, yalnızca "kaç çocuk okula gidiyor?" sorusuyla açıklamak mümkün değildir.

Asıl soru şudur:

Çocuklar hangi okula, hangi koşullarda, hangi öğretmenlerle, hangi kamusal kaynaklarla ve nasıl bir eğitim almak üzere gidiyor?

Kamusal Eğitim Gereksinimi

OECD 2026 verileri Türkiye için şu politika alanlarının önemini açık biçimde ortaya koymaktadır:

- » **Kamusal eğitim yatırımları artırılmalıdır.** Türkiye'nin eğitim kurumlarına ayırdığı kaynağın GSYH içindeki payı OECD ortalamasına yaklaştırılmalı; öğrenci başına eğitim harcamaları sistematik biçimde yükseltilmelidir.
- » **Okul öncesi eğitim kamusal ve ücretsiz olarak yaygınlaştırılmalıdır.** Üç yaşta %15 olan katılım oranı kabul edilebilir değildir. Erken çocukluk eğitimi ailelerin gelirine bağlı bir hizmet olmaktan çıkarılmalıdır.
- » **Zorunlu eğitim korunmalı ve güçlendirilmelidir.** Ortaöğretimi zamanında tamamlama oranının %92 olduğu bir ülkede temel politika hedefi zorunlu eğitimi kısaltmak değil, ortaöğretimin niteliğini yükseltmek olmalıdır.
- » **Öğretmen istihdamı güvenceli olmalıdır.** OECD verileri Türkiye'deki öğretmenlerin yeterli sorunu olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerin daha fazla eğitime değil planlı ve programlı bir atama sistemine ihtiyaçları vardır. Sorun yetmişmiş öğretmenlerin hangi koşullarda istihdam edildiğidir.
- » **Öğretmenlerin ekonomik ve özlük hakları iyileştirilmelidir.** Öğretmenlikte deneyim ve kıdemin ekonomik karşılığı güçlendirilmeli, mesleğin toplumsal ve ekonomik statüsü yükseltilmelidir.
- » **Gençlerin eğitimden istihdama geçişi güçlendirilmelidir.** NEET oranının %30,9 olması yalnızca istihdam politikasının değil eğitim politikasının da sorunudur. Eğitim ve istihdam arasındaki planlama yeniden düzenlenmelidir.

- » **Genç kadınlara yönelik yapısal engeller kaldırılmalıdır.** Kadınların yükseköğretimdeki kazanımlarının çalışma yaşamına taşınabilmesi için kamusal bakım hizmetleri ve kadın istihdamını destekleyen politikalar geliştirilmelidir.
- » **Yükseköğretimin kitleselleşmesi nitelikli kamusal finansmanla desteklenmelidir.** Üniversite kontenjanlarının ya da üniversite sayısının artırılması tek başına eğitim politikası değildir. Akademik kadro, araştırma altyapısı, barınma, beslenme ve sosyal destek olanakları birlikte güçlendirilmelidir.

Sonuç

OECD *Bir Bakışta Eğitim 2026* raporunun Türkiye açısından verdiği mesaj açıktır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde önemli dönüşümler yaşandığını söylemek mümkündür. **Çağın gereği olarak daha fazla çocuk ortaöğretime ulaşmakta, daha fazla genç üniversite eğitimi almakta, kadınların eğitim düzeyi hızla yükselmekte ve öğrencilerin büyük bölümü ortaöğretime zamanında tamamlamaktadır.**

Ancak Türkiye’nin ayrıştığı nokta, eğitim **sisteminin kamusal kaynakları aynı hızla büyümemiş olmasıdır.** Türkiye’de öğrenci başına yapılan eğitim harcaması OECD ortalamasının çok gerisindedir. Eğitime ayrılan kaynağın millî gelir içindeki payı düşüktür. Okul öncesi eğitime erişimde büyük bir açık bulunmaktadır. Gençlerin önemli bölümü eğitim ve istihdam dışındadır. Genç kadınlarda bu sorun çok daha ağırdır.

Bu tablo Türkiye’nin önünde iki farklı eğitim politikası yönelimi bulunduğunu göstermektedir.

Birinci yol zorunlu eğitimi kısaltmak, çocukları daha erken yaşlarda işgücü piyasasına yönlendirmek, eğitimin maliyetini giderek ailelerin üzerine bırakmak ve kamusal eğitimin alanını daraltmaktır, ki iktidarın eğitim politikalarında bu yolu seçmek istediği açıktır.

Ancak olması gereken ise, **okul öncesinden yükseköğretime kadar kamusal eğitimi güçlendirmek, çocukların eğitimde geçirdiği süreyi nitelikli hale getirmek, öğretmenleri güvenceli biçimde istihdam etmek, öğrenci başına kamusal harcamayı artırmak ve hiçbir çocuğun ailesinin ekonomik koşulları nedeniyle nitelikli eğitimden mahrum kalmadığı bir eğitim sistemi kurmaktır.** Çocukların ve gençlerin eğitim hakkını güvence altına alacak yeterli, eşitlikçi ve güçlü bir kamusal eğitim sisteminin oluşturulamamış olması, Türkiye’de açık politik tercihlerin sonucudur.

Eğitim-İş açısından kamucu eğitim mücadelesinin temel talebi de buradan hareketle açıktır:

Eğitim bir maliyet kalemi değil, kamusal bir haktır.

Kaynak vardır.

Sorun, kamusal kaynakların hangi toplumsal öncelikler doğrultusunda kullanılacağıdır.

Türkiye’nin ihtiyacı daha az eğitim değil, daha fazla kamusal kaynakla desteklenen, bilimsel, laik, nitelikli ve herkes için erişilebilir bir eğitimidir.

Kaynaklar

OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators.*
OECD Publishing, Paris.

OECD. (2026). *Education at a Glance 2026: OECD Indicators.*
OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/b4968bbc-en.

Veriler farklı göstergelerin en güncel referans yıllarına aittir; ağırlıklı olarak 2023-2025 dönemini kapsamaktadır. Ülkeler arası parasal karşılaştırmalarda OECD'nin satın alma gücü paritesi (PPP) üzerinden hesapladığı eşdeğer ABD doları değerleri kullanılmıştır.

[illegible]

[illegible]

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

[illegible]

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

EĞİTİM - İŞ
KAMU - İŞ
ÜYESİDİR



Eğitimiş